



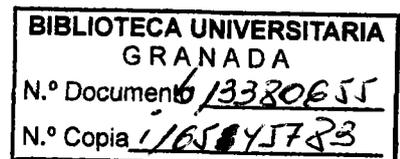
**RELACIONES LENGUA-CULTURA
EN LA DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA.
IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS**

MARÍA DEL PILAR LÓPEZ GARCÍA

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA

**RELACIONES LENGUA-CULTURA EN LA
DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS**

TESIS DOCTORAL DIRIGIDA POR EL PROFESOR
D. PEDRO BARROS GARCÍA



MARÍA DEL PILAR LÓPEZ GARCÍA
GRANADA, 2.000



A mis alumnos

INTRODUCCIÓN

El cambio epistemológico acaecido en la didáctica de lenguas extranjeras y las inquietudes pedagógicas actuales han contribuido a que el objetivo principal de este trabajo de investigación consista en estudiar la conexión existente entre el componente lingüístico y el componente sociocultural de la lengua. Por esta razón, hemos titulado nuestra Tesis Doctoral *Relaciones lengua-cultura en la didáctica del español como lengua extranjera. Implicaciones pedagógicas*.

Nuestro trabajo nace de una creencia compartida con otros colegas que imparten clases de español dentro y fuera del país donde se habla este idioma: la lengua no se puede enseñar desvinculada de su contexto cultural, ni se puede interpretar como un simple conjunto de reglas que hay que aprender, es decir, la

lengua debe ser considerada en su dimensión social y cultural, en su uso.

Como en todos los trabajos de este tipo, bajo el objetivo principal subyacen otros objetivos secundarios, como es el de la formación del profesorado en esta clase de materias y el del enfoque didáctico que se debe adoptar en la enseñanza del componente sociocultural de la lengua.

En la actualidad, las relaciones lengua-cultura son incuestionables, ya que las dos constituyen, si recurrimos al símil saussureano, la cara de una misma moneda. No obstante, en los últimos veinte años de la historia de la didáctica esta consideración no ha estado tan clara, porque los aspectos culturales han sido considerados objetivos secundarios que debían estar subordinados a los aspectos estrictamente lingüísticos.

En una visión retrospectiva las investigaciones aparecidas en las dos últimas décadas revelan una especial preocupación por estas cuestiones, pero hemos necesitado mucho tiempo para ver plasmadas ciertas actitudes científicas en el ámbito de la didáctica, y mucho más para llegar a la conexión total de los aspectos lingüísticos y culturales. Nadie pone en duda que han sido duros los esfuerzos, pero tampoco nadie deja de reconocer y manifestar algunas reticencias a la hora de enseñar los contenidos socioculturales en el aula. Por todo ello, en los últimos años, y nos referimos concretamente a los últimos diez años, se ha formado un nuevo frente investigador en el que se han retomado trabajos que habían quedado relegados al campo de la pura teoría y del que han surgido otros estudios especializados en la dimensión cultural de la lengua.

Por consiguiente, y dados los enormes esfuerzos docentes que hemos tenido que hacer para mostrar a nuestros alumnos el funcionamiento de una nueva realidad cultural, nuestra labor investigadora ha tenido desde el principio una doble

motivación: por un lado, subsanar las deficiencias y las dificultades inherentes a un tipo de enseñanza globalizadora de los aspectos mencionados y, por otro, reunir las ideas que han llegado a nuestras manos con objeto de fomentar en el profesorado una profunda reflexión sobre la necesidad de incorporar el componente sociocultural de la lengua a la didáctica y sobre la manera de sistematizarlo.

Así pues, intentaremos que este trabajo responda a unos cánones de objetividad y que constituya una recopilación actualizada de las principales aportaciones teóricas y prácticas de la lingüística, la sociolingüística, la etnografía de la comunicación, la pragmática, la semiología y la antropología cultural.

Es obvio que partimos del estudio de la lengua como manifestación social, por esta razón, nos ha parecido fundamental incluir aquí los fenómenos de carácter lingüístico, sociocultural y cognitivo.

Nuestras hipótesis iniciales se van a centrar en diversos aspectos: en primer lugar, vamos a examinar las aportaciones de las diversas disciplinas ligadas al estudio del lenguaje y sus correspondientes implicaciones metodológicas. Esta contribución general ha tenido como consecuencia directa la ampliación del marco teórico de la didáctica, al posibilitar nuevas formas de enseñanza; por tanto, a través de este análisis podemos pasar a perfilar el tratamiento que han recibido los aspectos socioculturales en los enfoques metodológicos del siglo XX.

En segundo lugar, vamos a cuestionarnos los puntos de partida para integrar el estudio de la lengua y de la cultura. Nos detendremos especialmente en las definiciones, en el valor de los significados culturales y en los parámetros de análisis de la cultura desde el punto de vista teórico. Con ello pretendemos, por una parte, abordar el campo del componente sociocultural de la lengua (es decir, la descodificación de los exponentes culturales de la comunicación y el contexto

cultural de los actos de habla) y, por otra, tratar el delicado terreno de la competencia sociocultural, esto es, cómo definirla y qué debe abarcar el dominio de dicha competencia.

En tercer lugar, queremos hacer un recorrido por un *corpus* limitado de manuales de español para extranjeros. Vamos a partir concretamente de la segunda mitad del siglo XX y nos vamos a detener en algunas publicaciones de la década de los 80 y 90. La exploración y el estudio de éstos tiene por objetivo verificar si realmente ha existido un verdadero campo de estudio del componente sociocultural y cómo se ha integrado éste en la enseñanza. Asimismo, nos interesa saber qué visión de la realidad ofrecen al público, cómo se manifiestan las representaciones culturales, de qué forma se distribuyen los contenidos, cómo se contextualiza la lengua y qué tipo de personajes aparecen.

Como se puede apreciar, un estudio de estas características desvela no sólo la secuenciación de contenidos y su distribución en niveles, sino también la imagen de la sociedad objeto de estudio, su modo de concebir el tiempo y el espacio y, en definitiva, su forma de pensamiento y actuación.

Finalmente, no podía faltar una serie de propuestas didácticas. Tal vez sea ésta la parte más creativa de nuestro estudio y también la que más hemos experimentado en un cuerpo a cuerpo, en un vivir cada día con los estudiantes dentro y fuera del aula. Todos los puntos de análisis, las reflexiones previas se han originado aquí, en situación de inmersión, dónde surgen los problemas. Por otra parte, somos conscientes de que enseñar fuera del país de la lengua objeto permite otra serie de observaciones que hubieran enriquecido mucho más el análisis; sin embargo, nuestra labor investigadora se inició con este condicionamiento y las observaciones que hagamos sobre la enseñanza en situación de no inmersión se

deben al estudio contrastado de otros autores y a los comentarios hechos por otros colegas que imparten su docencia fuera de nuestras fronteras.

En cuanto al planteamiento didáctico del componente sociocultural, también va a ser tratado teniendo en cuenta tres aspectos fundamentales: la prioridad de las necesidades de comunicación de los estudiantes, la delimitación de los objetivos de aprendizaje y, por último, la correcta selección y distribución de los contenidos.

Así pues, y en consonancia con lo argumentado, la tesis que presentamos aborda diversos ámbitos de estudio: el de la lingüística, marco general de nuestra teoría, el de la sociolingüística, el de la antropología social y el de la pedagogía de las lenguas. Nuestra intención en todo momento ha sido relacionar estos complejos dominios y ofrecer un estudio recopilatorio actualizado. No obstante, reconociendo nuestras limitaciones, no pretendemos ofrecer un estudio exhaustivo de cada uno de ellos; ahora bien, sí nos gustaría conseguir relacionar el plano lingüístico, el sociocultural y el pedagógico, siendo conscientes de las dificultades implícitas en este tipo de trabajos, sobre todo cuando lo que se pretende es demostrar que cada uno de estos campos de investigación son compatibles.

Vistos estos planteamientos iniciales, es preciso que expliquemos cómo vamos a estructurar nuestro trabajo y la metodología que en él vamos a seguir.

Como sucede en otros estudios, con el desarrollo de la investigación la estructura original ha ido variando a medida que nos hemos ido introduciendo en las complejas y variadas referencias bibliográficas. El resultado final ha sido un trabajo de siete capítulos que, a pesar de estar vinculados entre sí, pueden leerse independientemente.

Hemos decidido abrir nuestra investigación con un primer capítulo teórico dividido en dos partes bien diferenciadas: en la primera, vamos a dedicarle un

amplio apartado al estudio de las disciplinas lingüísticas que se han ocupado de los aspectos socioculturales del lenguaje y, en la segunda parte, ofreceremos una perspectiva diacrónica del papel otorgado a la cultura en los diversos enfoques metodológicos. A nuestro parecer, este estudio es necesario para ubicarnos en un marco teórico que describa el estado de la cuestión de la enseñanza de la lengua y del componente sociocultural de la misma.

Creemos que el estudio de las diferentes ciencias ligadas al lenguaje es imprescindible para dar cuenta de la evolución de la lingüística a lo largo del tiempo. Cada disciplina ha considerado los hechos lingüísticos de diferente forma y en ellas el valor de los aspectos socioculturales ha sido tratado en proporciones muy desiguales, especialmente al considerar el estudio del lenguaje desde una perspectiva formal.

Por otra parte, y en lo que respecta a las observaciones sobre las corrientes metodológicas del siglo XX, también creemos que era relevante detenernos en ellas con objeto de analizar la configuración de las diferentes metodologías y la lenta evolución que han sufrido los contenidos socioculturales hasta conseguir alinearse con los contenidos lingüísticos.

En el segundo capítulo entraremos en el espinoso terreno de las definiciones. Para ello, analizaremos en primer lugar las líneas de enseñanza de la cultura a través del tiempo con el fin de ver cómo se ha ido conceptualizando dicha enseñanza y, en segundo lugar, estudiaremos cómo ha ido adquiriendo protagonismo el desarrollo de ciertas estrategias socioculturales destinadas a favorecer una correcta competencia sociocultural por parte de los que están aprendiendo una nueva lengua.

Respecto de las definiciones, es preciso advertir la complejidad y,

probablemente, la ambigüedad de las mismas. No obstante, de todas las posibles definiciones del concepto de *cultura*, tal vez sea la antropológica la que ha originado un mayor número de planteamientos en el universo de la didáctica, aunque también es cierto que las investigaciones sociolingüísticas y las contribuciones de la moderna pedagogía de las lenguas han enriquecido notablemente las significaciones del término. En consecuencia, y como veremos en su momento, la cultura puede ser descrita desde una perspectiva antropológica, sociológica y pedagógica.

Siguiendo esta línea de trabajo, en el capítulo segundo también dedicaremos un subapartado a la tipología de la cultura, es decir, a las clasificaciones que se han venido sucediendo en los últimos años. El objetivo de esta sistematización se centra en señalar en la práctica los diferentes puntos de vista desde los que puede ser abordado el estudio de la cultura. Sin embargo, el apartado más complejo, a nuestro juicio, es el que se detiene en los denominados significados culturales, puesto que, en resumidas cuentas, se trata de analizar y estructurar cómo se manifiesta el saber cultural a través de los símbolos de significado cultural, esto es, el conjunto de normas y códigos institucionalizados que se materializan en una serie de pautas de conducta aprendidas por los individuos de cada sociedad. Ello significa que el saber cultural se convierte en algo compartido por todos.

Estas ideas serán fundamentales en nuestro planteamiento pedagógico, porque entendemos que la enseñanza de la lengua no debe sustentarse únicamente en principios formales, sino también en los factores socioculturales que intervienen en el proceso de comunicación. Así pues, una enseñanza concebida de esta forma impedirá la incomprensión de ciertos fenómenos implícitos en la comunicación y los malentendidos culturales, posibilitando, de este modo, el éxito del acto de

comunicación y la participación de los interlocutores en los rituales sociales.

El otro apartado que nos ha originado un gran número de incógnitas ha sido el de la descripción de los parámetros de análisis de la cultura, especialmente, al comprobar nuestras limitaciones en este tipo de conocimiento.

En primer lugar, teníamos que delimitar los puntos de partida. Para ello, nos hemos apoyado fundamentalmente en los trabajos de M. Byram (1992, 1993 y 1997) y en los de otros investigadores como G. Zarate (1983), L. Porcher (1986 y 1988) y C. Kramsch (1995). Del primer autor hemos adoptado la idea de que los hablantes realizan sus negociaciones a través de la lengua, apoyándose en los mismos modelos sintácticos y semánticos. Por esta razón, la interpretación de los símbolos de significación cultural estará vehiculada por la lengua y se realizará en la propia cultura. De los otros investigadores también hemos tomado el principio de la inexcusabilidad de la integración de los parámetros lingüísticos y culturales en la didáctica de las lenguas extranjeras y sus correspondientes implicaciones pedagógicas.

A lo largo del tiempo, el principal parámetro de análisis ha sido la comparación intercultural, a pesar de los riesgos que ésta conlleva, ya que los sistemas y subsistemas culturales varían notablemente de una sociedad a otra, por lo que un estudio basado únicamente en el contraste de patrones culturales carecería de sentido.

Cada sociedad posee sus propios signos, sus propios esquemas, su singularidad cultural, aunque existan ciertos esquemas que se repitan en una sociedad y otra. No obstante, muchos investigadores han partido del principio de la comparación para acercarse a otras culturas, lo cual continúa siendo operativo desde el punto de vista didáctico, si establecemos los principios metodológicos que

regulan el estudio de la cultura materna (C1) y la cultura extranjera (C2) y, sobre todo, si determinamos una serie de etapas de aproximación para acercarnos a la segunda, como tendremos oportunidad de ver en el cuarto apartado del cuarto capítulo de nuestro trabajo.

Tampoco podíamos cerrar el segundo capítulo sin detenernos en una reflexión sobre el estudio de la cultura desde una perspectiva intercultural y multicultural, y sobre el valor que adquieren determinadas representaciones culturales. Nos estamos refiriendo al tratamiento de los estereotipos culturales en el aula.

En el primer caso, la perspectiva intercultural y multicultural ha favorecido, en primer término, nuevas posturas metodológicas cimentadas en las diferencias existentes entre las pautas de conducta que rigen una sociedad frente a otra, y, en segundo término, ha facilitado otra dimensión en la formación del profesorado y en la creación de nuevos proyectos docentes.

En cuanto al estudio de los estereotipos, y contrariamente a lo que se pueda pensar, su utilización en los programas didácticos nos ha proporcionado a los equipos docentes suficiente material para detectar cómo funcionan las representaciones culturales dentro y fuera del aula, evitando, de este modo, la folclorización de los contenidos culturales.

El tercer capítulo tiene como objetivo primordial la descripción del componente sociocultural de la lengua, aunque somos conscientes de que un análisis de estas características podría ser abordado como un trabajo independiente, dada su complejidad. Por esta razón vamos a seleccionar cinco aspectos que compondrían lo esencial de dicho componente.

En el primer apartado nos detendremos en los componentes

sociopragmáticos de la comunicación, con objeto de verificar que todo acto comunicativo se inscribe en un contexto en el que los interlocutores actúan según unos principios socialmente adquiridos y en el que funcionan unos signos culturales compartidos. Éstos suelen ser los principales responsables de los malentendidos culturales, pudiendo contribuir al fracaso del acto de comunicación. Es decir, el choque cultural en muchas ocasiones viene determinado por una mala interpretación de la actuación de un interlocutor de la C2 y por la carencia de una serie de fórmulas de comportamiento distintas a las adquiridas por el otro interlocutor en su C1. En definitiva, y como bien ha señalado S. Benadava (1984), se trata de solventar los errores implícitos en las transferencias de los sistemas semiológicos de una cultura a otra.

En el segundo apartado del capítulo trataremos la cuestión de la variabilidad de las normas sociales. Hemos centrado una parte muy importante de nuestro trabajo de investigación en estos elementos, porque, en nuestra opinión, deben conformar la base de la enseñanza del componente sociocultural de la lengua. De esta forma, es necesario que nos detengamos en el análisis de ciertos factores como, quién es el interlocutor en el acto de comunicación, cuál es la situación de la enunciación y el momento adecuado de la actuación, el tema del que se habla y, por último, las diversas estrategias que se siguen en cada cultura para hacer efectivos los enunciados.

En el siguiente apartado vamos a hacer una reflexión sobre el contexto cultural de los actos de habla. Para ello, nos hemos apoyado en los trabajos de L. Miquel y N. Sans (1992) y L. Miquel (1997). En ambos se parte de la dimensión pragmática de la lengua y de la teoría de los actos de habla; concretamente, de aquellos actos que tienen una función social diferente, dependiendo de la cultura

en que se realicen.

Las conclusiones obtenidas nos han llevado a considerar finalmente dos apartados en los que abordaremos el componente no verbal de la comunicación y el conjunto de rasgos culturales distintivos. En el primer caso, vamos a incluir el estudio de los elementos no verbales porque éstos completan el significado de los enunciados y por su enorme variabilidad cultural. En el segundo caso, delimitaremos ciertos rasgos culturales, porque constituyen las señas de identidad de cada sociedad. En resumidas cuentas, se trata de incorporar este tipo de contenidos a la pedagogía de las lenguas extranjeras, ya que estos aspectos se registran, una vez más, en el terreno de la interacción social.

El cuarto capítulo divide nuestra investigación en teoría y propuestas didácticas. Nuestro propósito en él consiste en analizar y definir la competencia cultural. Para ello, en el primer apartado vamos a tratar someramente los distintos conceptos de competencia que se han venido usando en la teoría pedagógica y, a continuación, pasaremos a delimitar qué debe abarcar dicha competencia. Tarea, por otro lado, nada fácil, porque, al iniciar este estudio, nos encontramos con la misma dificultad y con la misma ambigüedad que conlleva la definición del término cultura.

En realidad no han sido muchos los investigadores que se han ocupado del tema. Las razones, a nuestro modo de ver, también son obvias, no sólo por la ambigüedad que circunda al concepto, sino por la inclusión indirecta de los parámetros socioculturales dentro de la propia competencia comunicativa. Por lo tanto, la determinación de la competencia cultural se ha convertido en una ardua tarea para los lingüistas, para los sociólogos y para nosotros mismos. Es más, esta idea va a ser uno de los problemas más complejos de este trabajo.

Desde una óptica pedagógica el saber actuar socioculturalmente en una lengua extranjera permite a los protagonistas del intercambio comunicativo prever la actuación del interlocutor y saber decodificar todos los contenidos implícitos en el discurso. Sin embargo, la definición de una competencia sociocultural no es la única noción que vamos a plantearnos, porque asociada a ésta también comienza a definirse el concepto de competencia comunicativa intercultural, dado que el aprendizaje de la lengua no sólo se produce en grupos y espacios homogéneos, sino también en grupos heterogéneos o, en otras palabras, en espacios multiculturales.

En el tercer apartado del capítulo vamos a tratar uno de los aspectos más debatidos en el ámbito de la moderna didáctica de las lenguas extranjeras: el problema de los contenidos de la competencia cultural y su parcelación en diversos niveles de enseñanza y aprendizaje.

Como se puede apreciar a lo largo de esta introducción, los aspectos culturales parecen escapar a todo tipo de clasificaciones, dada su indeterminación y su carácter mutante. Los hechos culturales no se presentan siempre de la misma forma y varían a lo largo del tiempo y, por este motivo, no somos partidarios de establecer clasificaciones pormenorizadas y rígidas, pero sí vamos a hacerlo con una serie de categorías o campos temáticos en los que se pueden ordenar varios contenidos, atendiendo a criterios objetivos y operativos.

En el cuarto apartado del capítulo intentaremos aproximarnos a otro fenómeno complejo, el de la adquisición de la competencia cultural. Para ver cómo se desarrolla el proceso, nos vamos a apoyar en nuestras observaciones y en varios trabajos sobre esta cuestión.

La primera observación apunta al bagaje cultural de las personas que se introducen en un nuevo sistema cultural. Este conjunto de conocimientos adquiridos

en la C1 condiciona cualitativa y cuantitativamente la adquisición de los aspectos culturales de la C2. Así pues, y relacionado con lo anterior, también tendremos que hablar de las intersecciones que se producen entre el caudal de conocimientos adquiridos y la percepción de la nueva realidad.

No obstante la adquisición de la nueva competencia no se produce de golpe ni de una única forma porque, como tendremos oportunidad de comprobar, "el observador" de la C2 suele adquirir los conocimientos culturales de forma progresiva y gradual. Tampoco se trata de que el observador tenga que alcanzar una identificación plena con la comunidad nativa. Lo que se produce en estos casos es un reajuste de su punto de vista inicial sobre la C2, sin olvidar que a lo largo de todo el proceso de adquisición de la competencia cultural la lengua extranjera cumple una importantísima función catalizadora.

Si los cuatro primeros capítulos proporcionan una visión histórica y analítica del tema que estamos tratando, en el quinto y en el sexto capítulo de nuestro trabajo nos vamos a plantear un estudio pormenorizado de un corpus limitado de manuales de enseñanza del español para extranjeros.

La inclusión de este análisis obedece a varios factores que iremos justificando en su momento, aunque sucintamente podemos adelantar que el objetivo principal de este rastreo pormenorizado de algunos manuales viene motivado por nuestro quehacer cotidiano en el aula. A decir verdad, muchas han sido las dificultades que hemos encontrado en los factores culturales implícitos y en los explícitos que aparecían bajo la etiqueta de información cultural.

Nuestro punto de partida en el capítulo quinto va ser un estudio retrospectivo de los métodos de enseñanza de la segunda mitad del siglo XX. Creemos pertinente hacer este tipo de análisis para ver cómo ha ido evolucionando

la integración del componente sociocultural en la enseñanza de la lengua extranjera. La primera observación que haremos versará sobre el carácter formal de aquella y el encorsetamiento de los contenidos culturales, los cuales se han limitado a proporcionar descripciones geográficas o, a lo sumo, referencias históricas y literarias.

En un intento de renovación en los años 70, aparecieron una serie de manuales en los que continuaba predominando la instrucción gramatical de corte estructuralista. En ellos aparecieron los primeros intentos de inclusión de algunos aspectos sociales y culturales, los cuales no estaban exentos de numerosos estereotipos (el sol, los toros, el flamenco). Asimismo, de esta época datan los primeros atisbos de cierta problemática social (el cambio político de la España de los setenta y los problemas de las sociedades hispanoamericanas). No obstante, los manuales se reducían a cuadernos de ejercicios, gramáticas y libros de texto para la enseñanza específica de la cultura. En consecuencia, el concepto de cultura seguía siendo bastante reducido y generalizador. De esta forma, tendremos que esperar a la década de los 80 para ver de qué forma cambian los modelos didácticos y cómo surgen otros enfoques metodológicos donde se contempla ya un tratamiento diferente del componente sociocultural.

En el sexto capítulo analizaremos de forma detallada un corpus de manuales publicados en los años 80 y 90. El objetivo principal de esta selección estriba en proporcionar una información que sea útil para llegar a una serie de conclusiones que nos permitan ilustrar las hipótesis iniciales de nuestra investigación.

Nuestro esquema de trabajo en este capítulo se va a basar en la distribución de contenidos culturales en los distintos niveles de enseñanza y en el análisis de las unidades temáticas en las que se insertan. Con ello logramos descubrir la

progresión cuantitativa y la variación temática de dichos contenidos a lo largo del tiempo. Paralelamente, iremos realizando un estudio contrastivo basado en el tipo de actividades, en los materiales que se usan, en el tipo de lengua, en las características de los personajes y en la actuación del profesor. Finalmente, y a raíz de las conclusiones obtenidas, elaboraremos nuestra propuesta didáctica.

Las implicaciones metodológicas y pedagógicas de la enseñanza del componente sociocultural serán tratadas en el séptimo y último capítulo de este trabajo, el cual va a constituir la tercera parte de nuestra investigación. En él vamos a abordar una de las cuestiones más peliagudas del componente sociocultural; nos estamos refiriendo a la dimensión didáctica de la cultura. Aunque este planteamiento pueda parecer, sin duda alguna, extremadamente ambicioso, creemos que ha llegado el momento de que nos cuestionemos qué se debe hacer en el aula.

Lo primero que hay que constatar es que los aspectos culturales no han sido prioritarios en los distintos enfoques metodológicos ni han tenido el mismo tratamiento que los aspectos lingüísticos, dada la diversidad y la variabilidad de aquéllos. Por este motivo, las corrientes pedagógicas actuales se centran en los problemas metodológicos de la enseñanza de la cultura y su integración en los programas de lenguas. Por consiguiente, pensamos que nuestro planteamiento didáctico debe abordar los cuatro pilares fundamentales de la enseñanza/aprendizaje del componente sociocultural, esto es, la delimitación del campo de la cultura, el estudio de las necesidades de los estudiantes, la cuestión de la programación de los contenidos y la forma de evaluación.

En el ámbito de la didáctica la determinación del campo de la cultura ha sido y continúa siendo un problema urgente, sobre todo, cuando se trata de precisar qué aspectos se deben enseñar, cómo secuenciarlos y cómo transmitirlos a los

estudiantes relacionándolos con la lengua que están aprendiendo.

En relación a esto, otra de las dificultades que surgen es establecer una programación en la que aparezcan los contenidos interrelacionados y donde se reflejen las necesidades de los estudiantes, puesto que éstas facilitan la comprensión de las demandas de los alumnos y proporcionan información sobre los fines para los que se aprende una lengua. Asimismo, recordemos que el aprendizaje de la lengua no se produce de forma aislada, sino que está condicionado por el entorno en el que se ubica la enseñanza, especialmente por el lugar (fuera o dentro del marco cultural) y por la institución académica (instituto, academia, universidad) en la que se imparte.

Finalmente, tendremos que plantearnos qué tipos de recursos didácticos se deben emplear en este campo y la necesidad o no de una evaluación de los contenidos socioculturales.

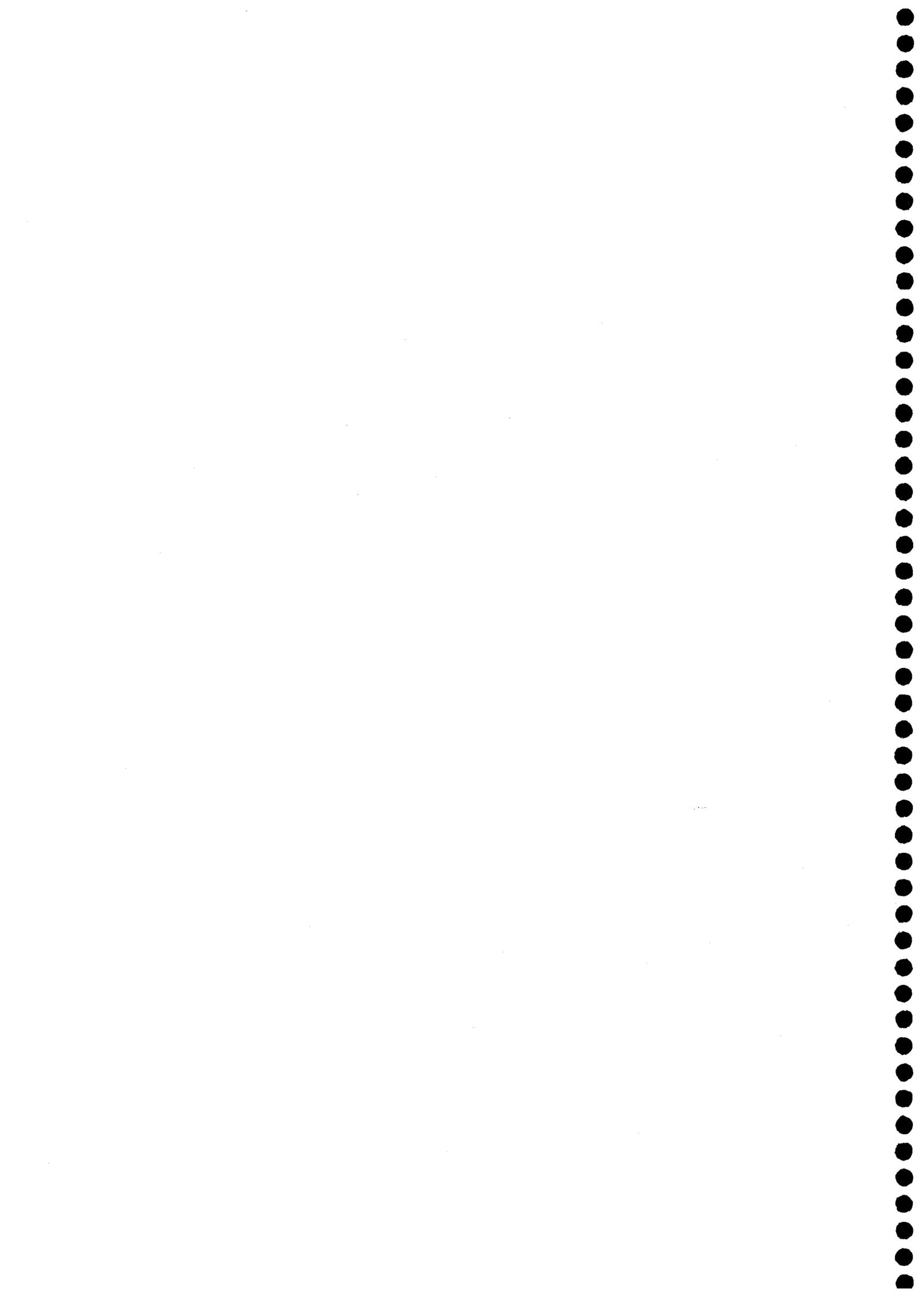
Por lo que respecta a los recursos, en primer término vamos a estudiar una tipología adecuada de actividades en función del proceso de captación de la nueva realidad. Para ello, determinaremos, en primer lugar, una serie de fases de aproximación al fenómeno. En segundo lugar, nos cuestionaremos el tipo de documentos, materiales y estrategias didácticas que vienen usando los profesores para este fin. Consecuentemente, y en tercer lugar, abordaremos el cambio de las funciones del profesor de lengua y cultura extranjeras, debido a este nuevo perfil pedagógico.

Por tanto, los nuevos docentes deberán estar atentos no sólo a la perspectiva funcional de la lengua, sino también a la perspectiva multicultural de la enseñanza, y tendrán que adscribirse a las nuevas vertientes sociológicas y pedagógicas, en consonancia con las necesidades de los alumnos.

Por último, creemos que en la dimensión didáctica de la cultura se debe incluir un sistema de evaluación formativa que elimine la visión negativa del concepto examen y permita reflexionar sobre el proceso de adquisición del componente sociocultural. Por lo cual, también deberemos plantearnos la determinación de una serie de parámetros orientativos para la evaluación de la competencia sociocultural, teniendo en cuenta el conjunto de conocimientos previos de los que parte el discente.

Hechas estas advertencias iniciales, tenemos que decir que nuestras propuestas didácticas, como iremos argumentando en su momento, constituyen una serie de orientaciones apoyadas en la investigación, en numerosas reflexiones y, sobre todo, en la experiencia docente.

Para terminar esta introducción, recordemos, una vez más, dos factores fundamentales de nuestro trabajo: por un lado, la pluridimensionalidad de nuestro campo de investigación y, por otro, el convencimiento de que es imposible describir los aspectos pragmático-lingüísticos de la comunicación sin hacer referencia al sistema cultural que los genera.



CAPÍTULO 1

LA CULTURA Y EL ESTUDIO DEL LENGUAJE

1.1. Observaciones preliminares

La enseñanza tradicional de lenguas estuvo marcada por un fuerte carácter formal en la primera mitad del siglo XX; por este motivo, las aplicaciones metodológicas de las diversas teorías sobre el lenguaje se centraron en el estudio de la gramática, en la traducción, en la práctica de las estructuras lingüísticas y en los ejercicios de repetición y sustitución. Las limitaciones de este tipo de metodología no se hicieron esperar, al observarse que el estudio de la lengua debía contemplar, además, el contexto en el que se producen los enunciados.

En la segunda mitad del siglo XX la investigación científica sobre el lenguaje en general proporcionó nuevos modelos de descripción lingüística;

asimismo, los estudios publicados en materia de didáctica de lenguas cambiaron su orientación inicial y formularon nuevas concepciones sobre la lengua, su uso y los problemas inherentes a la enseñanza de la misma.

La idea del ámbito social de la lengua y del *uso* que los hablantes hacen de la misma han sido los dos puntos de partida de muchos trabajos en los que se ha cuestionado la actuación lingüística y el proceso de comunicación. La visión de los hechos lingüísticos desde esta perspectiva ha sugerido nuevos planteamientos en el horizonte teórico, lo cual ha llevado a los lingüistas a advertir repetidamente que los fenómenos que intervienen en el proceso de comunicación (los aspectos formales, los funcionales y los sociales) no pueden ser observados de forma aislada, puesto que deben estar vinculados a otros fenómenos, como la situación en la que se produce el acto de comunicación.

Por esta y por otras razones, en nuestro estudio vamos a partir de las relaciones existentes entre la lengua y los aspectos socioculturales del discurso en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras. Esta relación, que en la actualidad parece ser un principio incuestionable, no estuvo tan clara hasta hace poco tiempo, porque, como ha observado L. Porcher (1982 y 1986), el estudio de la cultura fue considerado un suplemento de la práctica lingüística desarrollada en el aula, una especie de ornamento de la didáctica de la lengua, y sólo progresivamente se fue viendo la necesidad de incorporarla al campo de la enseñanza.

De otro lado, las actividades que contenían algún tipo de información sobre los elementos culturales a menudo se confundían con cierta visión impresionista

ofrecida por las imágenes y por los textos que aparecían en algunos manuales. Recientemente J. P. Nauta (1992) ha advertido que los programas didácticos ofrecen una serie de objetivos donde se unen con facilidad las palabras *lengua* y *cultura*, e incluso se llegan a describir los contenidos de cada apartado tanto en los manuales que existen en el mercado editorial como en los programas oficiales; sin embargo, si nos detenemos y realizamos un rápido análisis, observaremos que en muchas ocasiones los objetivos lingüísticos y culturales aparecen separados, y que en algunas programaciones lo que se hace es presentar una visión folclórica de la realidad cultural. Una concepción de la cultura expuesta de esta forma puede llevarnos a establecer falsos conceptos sobre el país de la lengua objeto, algo equiparable a lo que ocurre con las imágenes que captan los turistas cuando viajan a otro país y recopilan una serie de datos deshilados sobre la historia, los monumentos y los personajes del lugar.

Por otra parte, en la tradición pedagógica se pensaba que la misión de los profesores de lenguas consistía en enseñar exclusivamente la gramática, porque los estudiantes ya tendrían oportunidad de aprender los diversos acontecimientos históricos, políticos y sociales del país una vez que hubieran alcanzado un buen nivel de dominio lingüístico.

Así pues, la inclusión del estudio de la cultura en los programas de lengua entronca con los trabajos que proliferaron en la década de los 70; en ellos se cuestionaron, entre otros aspectos, todos los fenómenos que intervienen en el proceso de comunicación. Las conclusiones obtenidas estuvieron apoyadas por los resultados de las investigaciones que en aquel momento se estaban llevando a cabo en el campo de las ciencias ligadas al lenguaje (la *psicolingüística*, la

sociolingüística, la *pragmática*, la *etnografía de la comunicación* y la *semiótica*) y por los avances de los estudios filosóficos y antropológicos del momento. Las aportaciones de estos trabajos determinaron que los elementos culturales de la lengua formaran parte de la enseñanza. A esto se sumaron los hallazgos de las investigaciones que versaban sobre el *análisis del discurso*; así lo reseñan G. Brown y G. Yule, los cuales dicen al respecto:

El análisis del discurso es, necesariamente, el análisis del lenguaje en su uso. Como tal, no puede restringirse a la descripción de las formas lingüísticas independientemente de los propósitos o funciones, que esas formas desempeñan en los asuntos humanos. (G. Brown y G. Yule, 1983a. Citado por C. Lomas *et al.*, 1993: 45).

Gracias a este nuevo planteamiento, la incorporación del estudio de la cultura al proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras ha ensanchado el panorama didáctico y metodológico desde el punto de vista teórico y práctico; por tanto, el conjunto de elementos culturales se va a enseñar como un componente más del aprendizaje de una lengua, debido a que los hablantes en sus prácticas comunicativas ponen en marcha una serie de estrategias, como las de *interacción social*, cuya finalidad es la negociación de los significados culturales de los intercambios comunicativos. Así también lo considera otro estudioso del tema, M. Byram (1992), a quien citaremos con frecuencia a lo largo de este trabajo, ya que ha dedicado jugosas páginas al estudio de la cultura y a su incorporación a los programas de lengua. Este autor, al cuestionarse qué se entiende por estudio de la cultura, afirma:

Dans l'expression «étude de la culture», j'inclus toute information,

toute connaissance, toute attitude vis-à-vis de la culture étrangère qui apparaît dans l'enseignement des langues étrangères. (Byram, 1992: 18).

El impacto de este fenómeno vino determinado por las experiencias desarrolladas en los Estados Unidos (el llamado *multiculturalismo* norteamericano). Este movimiento propugnaba la urgente necesidad de enriquecer la enseñanza de los cursos tradicionales de lengua con los elementos culturales que aparecían vinculados a ella. Por lo tanto, y como iremos desarrollando a lo largo de nuestra investigación, las primeras experiencias se originaron en sociedades multiétnicas como la norteamericana, la británica o la francesa, en las que conviven diferentes grupos sociales, que se han ido asentado generación tras generación. En estos grupos se daban varias posibilidades: unos mantenían su cultura de origen, otros se asimilaban a la cultura nativa y otros conservaban ambas.

Los profesores que impartían clases de lengua en estas sociedades habían observado en sus prácticas docentes que determinados exponentes lingüísticos llevaban implícitos una serie de fenómenos de naturaleza cultural de los cuales había que dar cuenta en el aula. Por extensión, en sociedades mucho más homogéneas, el estudio de los aspectos culturales también ha pasado a formar parte de los planes de enseñanza, estableciéndose así una relación directa entre los elementos lingüísticos y culturales.

Hechas estas observaciones iniciales, vamos a pasar a justificar la composición del primer capítulo de nuestro trabajo, puesto que en él vamos a tratar diversos aspectos teóricos relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras. Por esta razón, hemos dividido el capítulo en dos amplios apartados:

En el primero vamos a hacer un recorrido panorámico por las distintas

disciplinas lingüísticas que han condicionado el estudio del lenguaje, aunque debemos advertir que nuestra intención no es hacer un estudio minucioso de todas las corrientes teóricas; tan sólo hemos creído que era conveniente llevar a cabo esta descripción para ver de qué forma han influido en los distintos enfoques metodológicos para la enseñanza de segundas lenguas.

En el segundo apartado, vamos a trazar una línea diacrónica de los enfoques metodológicos en el siglo XX con objeto de contemplar la importancia (y en muchos casos la ignorancia) que cada uno de ellos le ha otorgado al estudio del componente sociocultural de la lengua.

No obstante, en ambos casos se trata de determinar las implicaciones lingüísticas, culturales y pedagógicas en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español como L2.

1.2. Sinopsis de las principales disciplinas lingüísticas que se han ocupado del estudio de los aspectos socioculturales del lenguaje

Como acabamos de señalar, el análisis del lenguaje siempre se ha visto enriquecido por los presupuestos teóricos y metodológicos de las disciplinas que han considerado los hechos lingüísticos y los fenómenos de la comunicación como parte de su objeto de estudio. Las contribuciones de estas inquietudes científicas han tenido como resultado la ampliación del horizonte teórico, al considerar el

estudio del lenguaje no sólo desde un punto de vista formal, sino también al definirlo como un hecho social y cultural; y en definitiva, al reflexionar sobre el lenguaje como instrumento de comunicación y sobre la lengua como vehículo de la cultura.

Entre los investigadores que se han ocupado de estos fenómenos, vamos a destacar el trabajo de C. Kramersch (1995), la cual, al referirse a la base teórica que conforma el componente cultural de la pedagogía de las lenguas, señala la existencia de numerosas disciplinas que no pertenecen a la *lingüística aplicada* propiamente dicha, pero que han contribuido a una revisión de los conceptos y a un nuevo planteamiento de la enseñanza. En palabras de la autora:

(...) chacune de ces disciplines offre son éclairage propre et permet en fin de compte de comprendre comment la langue et son enseignement sont médiateurs de culture, tant sur le plan du particulier que sur le plan de l'universel. (*Ibid.*: 63).

A esta nueva perspectiva didáctica se suma la importancia concedida a las normas socioculturales que rigen los intercambios comunicativos, lo cual origina un excelente medio para posibilitar nuevos enfoques metodológicos. Siguiendo el análisis de Kramersch¹, estas disciplinas podrían dividirse en dos grandes grupos:

1

El esquema que presentamos está tomado y adaptado del artículo de C. Kramersch (1995: 63-65). En cada punto de dicho esquema la autora remite a una serie de trabajos especializados que pueden ser consultados. Dado que nuestra intención en este apartado no es otra que la de realizar una breve enumeración de las disciplinas que conforman la teoría lingüística, nos limitaremos a ir señalando en sucesivas notas algunos títulos relevantes para el estudio de las diferentes disciplinas que trataremos en este capítulo.

1. Ciencias ligadas a la Lingüística propiamente dicha:

- *La semiótica* y su componente social.
- *La sociolingüística* y todo lo que corresponde a la construcción del contexto y a la lengua como sistemas de interacción social.
- *La etnografía* y la *antropología lingüística*.
- *La pragmática*, es decir, el uso funcional de la lengua que define las relaciones interpersonales y sociales.
- *El análisis de géneros*, que permite un examen de las formas del discurso aprobadas por los miembros de un grupo.
- *La pedago-lingüística*, que presenta la lengua como sistema, como comportamiento y como saber.
- *La política lingüística*.

2. Ciencias ligadas a la teoría literaria y cultural:

- *Didáctica crítica*.
- *Crítica teórica*.
- *Teoría de la literatura*.
- *Literatura comparada*.
- *Estudios culturales*.
- *Estudios feministas*.
- *Antropología*.

En esta división es evidente que el primer grupo ha estado mucho más vinculado a la didáctica de las lenguas y ha consolidado, como iremos demostrando en las páginas que siguen, la base de las relaciones lengua-cultura. Por el contrario, las disciplinas del segundo grupo se han relacionado de forma indirecta con la

didáctica y han tenido, en opinión de Kramersch (*Ibíd.*: 64), una entrada muy tímida en las clases de lengua.

Otros investigadores, como C. Lomas *et al.* (1993), clasifican en tres grandes apartados el conjunto de disciplinas que han orientado el estudio del lenguaje a lo largo del siglo XX:

El primero estaría formado por la *filosofía analítica o pragmática filosófica*, "que aborda el estudio de la actividad lingüística entendiéndola como una parte esencial de la acción humana." (*Ibíd.*: 29).

En el segundo se encontrarían la *antropología lingüística y cultural*, la *sociolingüística* y la *sociología interaccional*, las cuales "se ocupan de la lengua en relación con sus usuarios, entendidos como miembros de una comunidad sociocultural concreta." (*Ibíd.*).

En el tercer grupo se situaría la *ciencia cognitiva* "que se ocupa de los procesos cognitivos que subyacen a la adquisición y al uso de las lenguas" (*Ibíd.*).

De éstas y de otras posibles clasificaciones se infiere la idea de que el marco teórico de la lingüística tradicional resultaba insuficiente para dar cuenta de los nuevos parámetros que se necesitan para el estudio del lenguaje. Por este motivo, la realidad lingüística ha tenido que diversificar sus líneas de investigación y agrupar de forma interdisciplinar todo el conjunto de ciencias ligadas al lenguaje, aportando cada una sus propios métodos de estudio y sus hallazgos. En definitiva, se trata de la inclusión de los fenómenos de carácter humano, sociocultural y cognitivo en la descripción lingüística, lo cual nos aproxima a una visión totalizadora del lenguaje.

De los tres apartados que hemos señalado antes nos interesa especialmente

el segundo, puesto que en nuestro trabajo vamos a partir de la lengua entendida como manifestación social para poder emprender el análisis de los componentes culturales de la misma; por consiguiente, si el estudio de la cultura tiene un papel relevante dentro de la enseñanza de la lengua, es necesario que hagamos una revisión general de los objetos de estudio de las principales disciplinas que han contribuido a enriquecer la base teórica de la lingüística en general y de la lingüística aplicada en particular.

Por otra parte, y dada la amplitud de las materias que pasaremos a describir a continuación, hemos optado por agruparlas en cinco grandes apartados, aunque hay que advertir que dentro de cada uno de ellos se producen subdivisiones y especializaciones que no vamos a comentar, debido a las características de nuestro trabajo y al espacio que le hemos dedicado a estas cuestiones².

2

Para una información más extensa, es conveniente consultar, entre otros, los trabajos de J. Zanón (1988 y 1989), H. López Morales (1989), M. Harris (1990), C. Lomas *et al.* (1993), ya que en ellos se puede seguir la génesis de estas disciplinas lingüísticas. Asimismo, debemos constatar que en este apartado del capítulo no pretendemos hacer una descripción teórica ni crítica de cada una de estas ciencias del lenguaje, porque no es éste el objetivo primordial de nuestro trabajo de investigación. Todo lo contrario, nuestra idea, por una parte, consiste en enumerar las principales corrientes teóricas que han iluminado el panorama didáctico, en lo que a la enseñanza de la cultura se refiere, y, por otra, se basa en las repercusiones que dichas disciplinas han tenido en los enfoques metodológicos del siglo XX.

1.2.1. La Psicolingüística y la Psicología cognitiva

Dentro de la psicología general vamos a destacar estas dos disciplinas, porque han enriquecido notablemente el marco teórico de la pedagogía de las lenguas. *La psicolingüística*³ se ha ocupado del estudio de los comportamientos verbales, al observar que los actos de habla resultantes de las realizaciones individuales de los hablantes varían con las características psicológicas de cada uno de ellos.

Esta disciplina, definida por J. Zanón (1988: 47) como una de las ciencias que forman la base de la actividad didáctica, ha dado cuenta de los complejos mecanismos que intervienen en el proceso de adquisición del lenguaje, ejerciendo así una enorme influencia sobre los métodos de enseñanza; por lo tanto, de la

3

Cfr. los dos artículos de J. Zanón, (1988 y 1989) que reseñamos en la nota anterior, porque en ellos el autor realiza una amplia descripción de las diversas corrientes psicolingüísticas y las aportaciones que éstas han hecho a la didáctica de lenguas.

Para una revisión del llamado *enfoque psicolingüístico* dentro de la enseñanza de segundas lenguas es conveniente consultar también los trabajos de:

Lado, R. (1957), *Linguistics accross Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor, University of Michigan Press.

Lado, R. (1961), *Language Testing*, London, Longman.

Rivers, W. M. (1964) *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*, Chicago, University of Chicago Press.

psicolingüística se han tomado las bases teóricas que orientan los distintos enfoques metodológicos, sobre todo a partir del primer tercio del siglo XX. Así lo indican C. Lomas *et al.* (1993):

(...) si observamos con detenimiento los diversos cambios metodológicos a los que se ha visto sometida la didáctica de las lenguas en las últimas décadas, es fácil rastrear en ellos casi siempre una traducción casi literal de las concepciones psicolingüísticas dominantes en cada momento y una voluntad, por tanto, de trasladar al campo de los métodos pedagógicos las visiones que sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje han ido teniendo lugar en los últimos tiempos. (*Ibid.*: 52).

Por otro lado, y siguiendo la evolución de esta disciplina científica, en los fundamentos del esquema psicolingüístico se encuentran los presupuestos teóricos y prácticos de la psicología conductista, la cual se basaba en el esquema skinneriano del *estímulo-respuesta*. Según este modelo, aprender una lengua consistía en emplear correctamente una serie de elementos combinables que se manifestaban en forma de estructuras que iban de lo simple a lo complejo. El paradigma de la lengua lo había proporcionado el *Estructuralismo lingüístico* de principios de siglo XX.

La publicación en 1957 del trabajo de N. Chomsky, *Estructuras sintácticas* (*Syntactic Structures*), cambió la orientación conductista de la adquisición del lenguaje y condujo a una renovación metodológica. En los estudios chosmskianos se encontraba la teoría del innatismo (conjunto de principios capaces de guiar la construcción de una gramática) en los procesos de desarrollo del lenguaje, y la capacidad del hablante para producir y comprender un número infinito de

enunciados a partir de una serie finita de reglas (*gramática generativa*). De este modo, se produce, a lo largo de los sesenta, un cambio en la teoría lingüística, como bien han apuntado C. Lomas *et al.* (1993):

La adquisición del lenguaje es ante todo, a juicio de los psicolingüistas de orientación generativa, la adquisición de unas reglas gramaticales (*competence*) que son las que hacen posibles las emisiones lingüísticas del uso (*performance*). (*Ibíd.*: 53)⁴.

A estos hallazgos se suman los aciertos atribuidos a la psicolingüística de los años 70, cuya atención prestada a la *semántica* del enunciado también tuvo consecuencias en los programas pedagógicos, sobre todo al otorgarle una especial relevancia al valor del significado de las emisiones lingüísticas de los hablantes.

En la actualidad los estudios psicolingüísticos tienen por objeto analizar los procedimientos generales de la comunicación, esto es, de qué forma influyen la situación, el contexto y la motivación de los interlocutores que participan en cualquier acto comunicativo. En general, la psicolingüística estudia la entramada red de procesos psicológicos que intervienen en el aprendizaje de lenguas; por citar un ejemplo, y entre otros principios, esta teoría establece la unión entre el proceso de adquisición y las situaciones socioculturales en las que se usa la lengua, ya que en el lenguaje existe una base cognitiva y otra de situación de comunicación.

En resumidas cuentas, la psicolingüística ha suministrado un marco teórico

4

Ya veremos más adelante de qué forma la noción de *competencia* va a cuestionar y a modificar los modelos didácticos de los enfoques metodológicos que se irán originando en las siguientes décadas.

y práctico bastante productivo para el análisis de la lengua dentro y fuera del aula, especialmente al observar que las producciones y las recepciones de los miembros de la comunidad hablante aparecen insertas en un contexto sociocultural.

Dentro también de la psicología general debemos mencionar, aunque sea superficialmente, la *psicología cognitiva*, porque esta disciplina se ha convertido en otro punto obligado de referencia para abordar el proceso de adquisición de los elementos lingüísticos y culturales, ya que tiene por objeto de estudio el análisis y la descripción de los mecanismos psicológicos que se movilizan cuando se aprende una lengua y una cultura diferentes. Asimismo, esta teoría psicológica se ha preocupado por el contexto educativo en el que tiene lugar el aprendizaje y ha llevado implícita una metodología que ha originado nuevas técnicas relativas a la enseñanza de los contenidos culturales (M. Byram, 1992: 21), las cuales se centran en las denominadas estrategias de adquisición de dichos conocimientos y en el desarrollo socio-psicológico de los estudiantes.

El alumno que aprende una lengua extranjera en situación de inmersión se sitúa ante una realidad compleja en la que será inevitable observar las normas que rigen el funcionamiento de la comunidad; por tanto, deberá estudiar cómo debe ser su actuación dentro de la sociedad objeto. Lógicamente, este proceso es gradual y no implica necesariamente una perfecta identificación con la comunidad nativa. No obstante, en una primera fase hay que subrayar lo que la psicología cognitiva ha denominado *procedimiento de asimilación* a través de la vía de la lengua, es decir, lo que en psicología se conoce como *proceso de socialización lingüística*, mediante el cual los individuos se enfrentan a nuevas experiencias en medio de nuevas formas de equiparación y de adaptación, las cuales no estarán exentas de cierto

grado de comparación⁵ o contraste.

1.2.2. La Sociolingüística

Otra disciplina que ha influido de forma meritoria en el estudio de los aspectos culturales ha sido la *sociolingüística*⁶. Ésta, basándose en la teoría de *los*

5

Las continuas comparaciones entre las formas aprendidas en la C1 y las de la C2 suele ser un fenómeno ineludible. En cuanto al desarrollo de los grados de comparación, ya veremos en sucesivos capítulos cómo puede ser un arma de doble filo, porque en algunas casos será beneficioso (sobre todo, si de la comparación se extraen datos positivos sobre la C2) y en otros, puede acarrear efectos negativos, dando lugar a numerosos estereotipos y malentendidos culturales.

6

La tradición sociolingüística se inscribe también en la teoría de los actos de habla, cuyos principios básicos podemos encontrarlos en los siguientes trabajos:

Austin, J. L. (1962), *How to do things with words*, Cambridge, Mass & Oxford, Harvard University Press & Oxford University Press. La versión traducida al español es *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós, 1982.

Searle, J. R. (1969), *Speech Acts: an Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge, C.U.P. En español *Actos de Habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*, Madrid, Cátedra, 1980.

Searle, J. R. (1976), "The classifications of illocutionary acts", en *Language in Society*, 5/1: 1:14.

actos de habla (J. L. Austin, 1962; J. R. Searle, 1969 y 1976), reconoce el valor de los intercambios que se producen dentro del aula (entre alumnos y profesores) y fuera de ella (entre los estudiantes y los nativos, cuando se estudia la lengua en situación de inmersión). El principio básico es la *interacción*, sobre todo la llamada interacción social.

La otra gran aportación de los estudios sociolingüísticos vino de la mano de W. Labov (1972)⁷. Este investigador basándose en la recogida de datos a partir de grabaciones, determinó un amplio abanico de estilos socioculturales extraídos de las muestras de discurso realizadas con diferentes hablantes y en distintos contextos.

Sin embargo, la gran aportación de la sociolingüística como ciencia ha sido considerar que, al efectuarse los intercambios comunicativos, el simple conocimiento de las reglas gramaticales resultaba insuficiente. Por esta razón, esta disciplina se ha ocupado de las variaciones de tipo lingüístico y social, y, especialmente, de la trascendencia de las condiciones sociales de la comunicación.

Por otro lado, en este apartado no vamos a detenernos en la distinción entre *sociolingüística* y *sociología del lenguaje*, pero sí comentaremos que ha habido estudios que las han separado y otros que las ha identificado como disciplinas complementarias. En general la sociolingüística se ha ocupado del estudio del lenguaje en relación con la sociedad, mientras que la sociología del lenguaje se ha definido como el estudio de la sociedad en relación con el lenguaje. Para una exposición pormenorizada de estas diferencias, *cfr.* las obras de H. López Morales (1989: 25-30) y de J. Lindenfeld (1978: 45-46).

7

Los estudios hechos por este lingüista en 1972 en la obra titulada *Sociolinguistics Patterns* fueron muy valiosos en el campo de la sociolingüística y sus aportaciones prácticas abrieron una nueva línea metodológica dentro de la didáctica de lenguas.

A partir de los hallazgos obtenidos en este campo los metodólogos comenzaron a plantearse la inclusión de los aspectos socioculturales del proceso de comunicación en los nuevos enfoques didácticos; esto es, el conjunto de saberes verbales y no verbales, la diversidad de los usos lingüísticos y las determinaciones socioeconómicas. La conjunción de estos factores en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua ha hecho que esta disciplina se haya convertido en un complemento esencial de la didáctica. Así también lo contempla M. Byram (1992), el cual, al referirse al análisis de las culturas llevado a principios pedagógicos, dice lo siguiente:

La mise en commun de l'analyse et de l'analyse linguistique se trouve également dans diverses analyses de type pragmatique dans les ouvrages de sociolinguistique. Dans ce cas, elles sont dénuées de considérations pédagogiques spécifiques, mais elles sont conduites dans le but général de mettre en lumière la «compétence de communication». (*Ibid.*: 96).

Recientemente, A. Tusón Valls (1994) también se ha ocupado de las aportaciones de esta disciplina a la enseñanza. Para esta autora la sociolingüística ofrece una visión de la sociedad y de la escuela como ámbito social, y del individuo y de la interacción que se produce en el aula como escenario comunicativo:

El aula es un microcosmos, un concentrado de la realidad sociocultural donde, continuamente, aprendices y profesores van poniendo en juego los instrumentos que tienen a su alcance para conseguir sus objetivos. (*Ibid.*: 61).

No olvidemos que tanto la sociedad como el aula son espacios heterogéneos donde conviven individuos con distinta formación cultural; dichos sujetos, además, pertenecen a clases sociales y a grupos diferenciados en los que no se utilizan ni las

mismas variedades lingüísticas ni el mismo tipo de registro.

Para terminar este rápido recorrido por el ámbito de la sociolingüística, cabe destacar que el dominio de esta ciencia coincide en muchos puntos con el de la *sociología*, la *dialectología*, la *geografía lingüística* y la *etnografía de la comunicación*, como tendremos oportunidad de comprobar en los subapartados que siguen.

1.2.3. La Antropología social y la Etnografía de la comunicación

Para muchos investigadores estas dos disciplinas son el punto de partida de sus reflexiones sobre la enseñanza/aprendizaje de los contenidos culturales (L. Porcher, 1982; M. Byram, 1992), puesto que las técnicas de la *antropología social* o *etnología* (C. Geertz, 1975, W. H. Goodenough, 1964) tienen por finalidad el estudio de la adquisición de la cultura materna y el contacto con otras culturas.

Del mismo modo que la lingüística comprende la enseñanza de la sintaxis o de la fonología, la antropología social es la disciplina que se ocupa en primer grado de la observación de otras culturas, siendo su principal objeto de estudio la comprensión de la naturaleza del hombre, es decir, lo que se denomina noción global de cultura.

La principal aportación científica de la antropología social al estudio de la lengua ha sido el uso de los mismos métodos de análisis que había utilizado la

antropología cultural para el estudio de las diversas culturas del planeta (M. Harris, 1990), lo cual llevará a una revisión y a una reelaboración de los objetivos pedagógicos y de los contenidos culturales que, de otro modo, tendrían rara cabida dentro de los programas de lengua.

Concretamente, en el caso que nos ocupa, el estudiante observa en una primera etapa las acciones y las reacciones de los nativos, sus costumbres o su particular modo de vida. A lo largo de este proceso de captación, los observadores realizan comparaciones superficiales con su propia cultura a través de esquemas simples, como sucede con las estructuras gramaticales o con ciertos exponentes verbales. Por todo esto, no debe extrañar el hecho de que los modelos antropológicos hayan cimentado ciertos modelos pedagógicos, porque como ha señalado A. Tusón Valls (1996), la gran aportación de la antropología al estudio del fenómeno educativo ha sido precisamente el uso del método etnográfico. En éste se le otorga una especial importancia a "las percepciones y a las interpretaciones que los propios actores sociales tienen sobre lo que están haciendo, lo que se conoce como punto de vista «émico»"⁸ (*Ibíd.*: 225).

8

Los aspectos *emic* y *etic* son definidos por M. Harris (1990) como dos formas de describir una cultura. Los pensamientos y la conducta de los individuos de una cultura pueden enfocarse desde dos perspectivas: la de los propios participantes (*emic*) y la de los observadores (*etic*). En el primer caso, "los observadores emplean conceptos y distinciones que son significativos y apropiados para los participantes" (*Ibíd.*: 33); y en el segundo se emplean "conceptos y distinciones significativos y apropiados para los observadores" (*Ibíd.*). M. Harris ilustra estos aspectos diciendo:

La prueba de la adecuación de las descripciones y análisis *emic* es

Por otro lado, el método etnográfico al que alude Tusón Valls proviene de la etnografía de la comunicación aparecida en Estados Unidos en los años 60. El punto de partida de esta teoría se sitúa en el análisis de la realidad sociocultural de las situaciones de comunicación.

Mientras que en Europa, en una primera etapa, esta aproximación teórica para el estudio de la enseñanza de lenguas fue poco practicada, la escuela norteamericana comenzó a extender sus teorías a través de los trabajos escritos por dos de sus máximos representantes; nos estamos refiriendo a D. Hymes y J. J. Gumperz (1972), que se basaron en la observación directa de los patrones comunicativos de las diferentes culturas que estudiaron. De sus observaciones se desprende el concepto de *competencia comunicativa*, término fundamental en la actual teoría sobre la enseñanza de lenguas. En relación a este término, es muy esclarecedora la definición hecha por C. Lomas *et al.* (1993):

Para los etnógrafos de la comunicación, la competencia comunicativa es un conjunto de normas que se va adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y, por lo tanto, está socioculturalmente condicionada. Los antropólogos lingüistas han demostrado que las normas comunicativas varían de cultura a cultura, e incluso dentro de una misma

su correspondencia con una visión del mundo que los participantes nativos aceptan como real, significativa y apropiada. Al llevar a cabo la investigación en el modo *emic*, los antropólogos tratan de adquirir un conocimiento de las categorías y reglas necesarias para pensar y actuar como un nativo (...). En cambio, la prueba de la adecuación de las descripciones *etic* es, sencillamente, su capacidad para generar teorías científicas sobre las causas de las diferencias y semejanzas socioculturales. (*Ibid.*: 34).

cultura de un grupo a otro (jóvenes/adultos, hombres/mujeres, etc.). (*Ibíd.*: 38-39).

La definición de la etnografía de la comunicación como teoría de la interacción y del lenguaje y de las prácticas sociales (D. Hymes, 1972) supuso otra nueva concepción del estudio del lenguaje⁹. Este etnógrafo, como hemos visto, había expuesto sus ideas sobre el concepto de competencia comunicativa, y había inaugurado otra línea de investigación basándose en los aspectos culturales que hay que observar en las múltiples interacciones que se producen entre los hablantes. En sus observaciones hay que subrayar dos aspectos fundamentales en la didáctica de lenguas: el primero es la consideración del contexto social en el que tiene lugar la interacción, y el segundo es el estudio de los procesos cognitivos implícitos en dichas interacciones; de lo cual se deduce que el interés principal de esta teoría radica en partir de situaciones de comunicación y no de muestras ejemplares de "laboratorio" de idiomas.

Otra descripción de esta disciplina científica la encontramos en un breve

9

Otros trabajos sobresalientes en este dominio científico a los que hay que hacer referencia son:

Hymes, D. (1962) "The ethnography of speaking" en Gladwin, T. & Sturtevant, W. C. (eds.), *Anthropology and Human Behavior*, Washington, D.C., Anthropological Society: 13-53.

Hymes, D. (1972 "Models of the interaction of language and social life", en Gumperz, J. J. y Hymes, D. (eds.) *Dissections in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

pero condensado artículo de J. Lindenfeld (1978). En opinión de esta autora, la etnografía de la comunicación da cuenta del importantísimo papel que desempeña el lenguaje dentro de un grupo u otro de hablantes. Por consiguiente, esta ciencia sería una especie de híbrido entre la etnología, la lingüística y la sociología. Precisamente este carácter mixto le confiere mayor riqueza, puesto que toma métodos y conceptos de otros dominios científicos.

Para poder observar las prácticas comunicativas que se llevan a cabo en los diversos medios socioculturales, J. Lindenfeld considera que la sociología de la lengua debería formar parte de la etnografía de la comunicación, especialmente al apoyarse en la idea de que el estudio de la lengua llega aún más lejos y se aproxima al contexto pragmático, puesto que el discurso se inscribe en diversas situaciones naturales de comunicación.

A esta particular concepción del estudio del lenguaje hay que añadirle el hecho de que los métodos utilizados por esta ciencia son más los del etnógrafo que los del lingüista propiamente dicho, sobre todo si se tiene en cuenta que para aquél los hechos de lengua son una parte de los comportamientos verbales y no verbales.

En resumidas cuentas, la etnografía de la comunicación se ha ocupado del estudio de una lengua en tanto que expresión de una cultura y en relación con la *situación* de la comunicación. Desde este punto de vista, hay que destacar dentro de cada cultura la trascendencia que tienen ciertos fenómenos culturales en el acto de comunicación, su proyección lingüística y sus variaciones semánticas¹⁰.

¹⁰

Para ilustrar esta exposición bastaría con recurrir al ya popular ejemplo de los múltiples valores que posee el color blanco para los esquimales o al gran número de palabras

1.2.4. La Pragmática

Si seguimos una brevísima cronología, C. S. Pierce, Ch. Morris y R. Carnap propusieron a finales de los años 30 una división de la lingüística en *sintaxis*, *semántica* y *pragmática*; concretamente, el término *pragmática*¹¹ fue

utilizadas en esta

cultura para designar la nieve. Sin necesidad de ir tan lejos, podríamos hablar de las relaciones que existen en la cultura española entre ciertas formas lingüísticas y determinadas costumbres culturales como pueden ser las fórmulas de salutación o la división cronológica del día.

Pensemos en lo difícil que resulta para un estudiante extranjero comprender exactamente qué significa en su sentido global el concepto *mediodía* en nuestra cultura. En teoría el mediodía se situaría a las 12:00 horas (hora en la que el sol está situado en el punto más alto de su elevación sobre el horizonte), sin embargo, todos sabemos que cuando hablamos de mediodía, lo que en realidad hacemos es hablar de la "hora de comer". Por ejemplo, "nos llamamos a mediodía", o "nos vemos a mediodía" se podría entender como las 14:00, las 14:30, incluso, las 15:00 horas. Con ello lo que se pretende hacer es indicar el momento en el que estamos comiendo; de esta forma, se excluye el sentido literal del término. Esta descripción pertenece a nuestras peculiares costumbres horarias, especialmente en lo que respecta a los horarios de las comidas en España.

Siguiendo con un ejemplo parecido, ¿cómo les explicaríamos a nuestros alumnos el significado de ciertas expresiones como *a la hora del telediario*, o incluso dentro de algunos medios rurales donde se conservan ciertos arcaísmos, *a la hora del ángelus*, o la frase "*hacer mediodía en carretera*", con el significado '*detenerse para tomar o comer algo*'? El problema de las significaciones culturales, como se puede observar, es mucho más complejo.

11

Existe una abundante bibliografía sobre esta disciplina (*cfr.* las indicaciones que aparecen en la nota nº 6 de este capítulo).

En los últimos años los trabajos relacionados con el uso que los hablantes hacen de

utilizado por primera vez por el filósofo Ch. Morris en 1938.

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. No obstante, existen múltiples definiciones del ámbito de estudio de la pragmática. Así también lo ha precisado en su obra S. C. Levinson (1989), para quien la definición tampoco resulta fácil; sin embargo, señala como "una de las definiciones más favorecidas en la bibliografía sobre el tema" la siguiente: "la pragmática es el estudio de la capacidad de los usuarios del lenguaje para emparejar oraciones con los contextos en que éstas serían adecuadas." (*Ibíd.*: 21).

En una concepción mucho más amplia, esta disciplina tendría por objeto de estudio la comprensión intencional de las acciones humanas; por ello, implica la

la lengua sitúan a la pragmática como disciplina reina de las investigaciones lingüísticas en el campo de la didáctica de la lengua.

Como estudios específicos, aparte de los que se citan en la bibliografía general, recomendamos los que siguen:

Grice, H. P. (1975) "Logic and Conversation", en Cole, P. y Morgan, J. L. (eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, New York, Academic Press.

Grice, H. P. (1981) "Presupposition an conversational implicature" en Cole, P. *Radical Pragmatics*, New York, Academic Press.

Como estudios de conjunto citaremos los de:

Levinson, C. L. (1983) *Pragmática*, Barcelona, Teide, 1989.

Reyes, G. (1990) *La pragmática lingüística*, Barcelona, Montesinos.

interpretación de los actos que se realizan para cumplir un determinado propósito. De esta forma, las nociones de la pragmática deben incluir las *creencias*, las *intenciones* o propósitos, los *planes* y las *acciones* de los sujetos que intervienen en cualquier acto de comunicación en un contexto dado. Ahora bien, el contexto no evoca sólo la situación física (el lugar o el escenario), sino que incluye además un conocimiento compartido, como bien han subrayado C. Lomas *et al.* (1993): "ese conocimiento compartido es el que asegura el entendimiento de los hablantes y permite poner en funcionamiento todo un juego de presuposiciones." (*Ibíd.*: 32).

Para saber en qué terreno teórico nos estamos moviendo y cuáles son las principales aportaciones de la pragmática al estudio del lenguaje, vamos a tratar someramente los objetivos de esta teoría, a pesar de que una definición de los mismos resulte difícil, dada su enorme complejidad¹².

Los objetivos deben comprender:

- A) Una clasificación, un análisis y una definición de los actos de habla¹³.

La teoría de los actos de habla, formulada por Austin en 1962 y

¹²

Nos parece lícito incluir aquí este esbozo de los objetivos de la pragmática, porque en otros capítulos de este trabajo de investigación haremos más de una referencia a este concepto que designa la realidad social, en el amplio sentido del término.

¹³

Las lenguas presentan variaciones en cuanto al número de actos de habla y a la realización de los mismos dentro de un contexto. Muchos de estos actos tienen un marcado carácter social, por lo que habrá que observar cuáles con los elementos comunes y los que diferencian los actos de habla en una cultura y en otra. La exposición de estas divergencias la encontraremos en el tercer capítulo (*cfr.* 3.3.) de este trabajo.

desarrollada por Searle en 1969 (clasificación de los actos de habla), propone que al producir un enunciado se realizan simultáneamente tres clases de actos lingüísticos:

1º. Un acto locutivo (*utterance act*); es aquél en el que aparece la expresión de una oración con un sentido y un referente determinado (significado literal).

2º. Un acto ilocutivo (*illocutionary act*); es el acto concebido desde la perspectiva del significado que tal enunciado tiene dentro de un sistema convencional de interacción social, es decir, las ilocuciones son actos definidos por las convenciones sociales. Desempeñan un papel central en la comunicación (aseveraciones, peticiones, órdenes, promesas, propuestas, disculpas, felicitaciones, ofrecimientos, quejas, recomendaciones, etc.).

3º. Un acto perlocutivo (*perlocutionary act*); es el acto que causa un determinado efecto en el oyente, o dicho de otra forma, el efecto que se produce en la audiencia.

Dentro del análisis de los actos de habla en general, los actos ilocutivos son lo que han suscitado mayor interés, ya que éstos producen efectos diferentes dependiendo del contexto en el que se inserten¹⁴.

■ B) Una especificación de los diferentes usos de las expresiones, esto es, una expresión determinada se usa de una manera estándar (literal y directamente) para hacer algo en el contexto, y dicha expresión tiene usos diferentes.

¹⁴

Por ejemplo una pregunta como *¿puedes cerrar la ventana?* puede ser una petición de información, un ruego, o una orden (*cfr.* C. Lomas *et al.*, 1993: 34).

■ C) Una relación del uso literal y directo de la lengua con otros fenómenos como la estructura lingüística (semántica, sintaxis, fonología); la estructura de la situación comunicativa, el curso de las conversaciones y las instituciones sociales; el significado del hablante, la implicación, la presuposición y la comprensión.

Otros fenómenos de la pragmática, que tienen que ver con las relaciones existentes entre la expresión emitida y ciertos aspectos del contexto de esa enunciación, son la *presuposición* y la *implicatura*.

La presuposición es, en el sentido que le otorga la pragmática, el conjunto de supuestos que realiza el hablante sobre el contexto del habla, las condiciones que han de satisfacerse para que el acto de habla propuesto sea apropiado a las circunstancias, y la información de fondo compartida; es decir, la información que dan por sentada el hablante y el oyente en sus intercambios comunicativos.

La implicatura es el fenómeno de comunicar algo de manera indirecta al oyente, sin decirlo en realidad, esto es, sugerir algo y aludir a ello, darlo por supuesto e insinuarlo para que se deduzca de lo que se dice expresamente. Para S. C. Levinson (1989) esta noción es una de las ideas más importantes de la pragmática:

La implicatura constituye un ejemplo paradigmático de la naturaleza y fuerza de las explicaciones pragmáticas de los fenómenos lingüísticos. Puede demostrarse que las fuentes de esta clase de inferencia pragmática se encuentran fuera de la organización del lenguaje, en ciertos principios generales de interacción cooperativa, y que estos principios, en cambio, tienen un efecto ampliamente extendido en la estructura de la lengua. (*Ibid.* :

89).

En 1975 H. P. Grice estudió un tipo especial de implicatura, las denominadas *implicaturas conversacionales*. Grice observó que los participantes de una conversación (el hablante y el oyente) actúan de forma cooperativa al cumplir unos principios generales¹⁵. Este factor tendrá unas repercusiones directas en el acto

15

Esta idea llevó a Grice (1975) a formular el conocido *principio de cooperación* (principio regulador del acto comunicativo):

Haz que tu contribución a la conversación sea la adecuada, en el momento en que se produce, para la finalidad aceptada del intercambio conversacional en el que estás participando. (1975: 45-46. Cit. en Lomas *et al.*, 1993: 34).

El principio se completa con las famosas cuatro máximas conversacionales:

1. *Máxima de cantidad*: haz que tu contribución sea tan informativa como lo exijan los propósitos del intercambio. No hagas tu contribución más informativa de lo que se exija.
2. *Máxima de calidad*: intenta hacer que tu contribución sea verdadera. No digas lo que creas que es falso. No digas nada de lo que no tengas pruebas adecuadas.
3. *Máxima de relación*: haz que tu contribución sea relevante.
4. *Máxima de modo*: sé claro. Evita la oscuridad. Evita la ambigüedad. Sé breve. Sé ordenado.

La puesta en funcionamiento de estas cuatro máximas implica que el intercambio de

de comunicación; por esta razón, para que el intercambio de información resulte fructuoso, los implicados en dicho acto deberán conocer no sólo el dominio lingüístico, sino también el extralingüístico, lo cual nos llevará a un replanteamiento de lo que debe abarcar el estudio de la lengua.

Para concluir este apartado, diremos que la pragmática se ocupa del estudio de las acciones realizadas deliberadamente con la intención de causar en el receptor una reordenación de su modelo del mundo. La relación de esta disciplina con otras es evidente, ya que tanto la filosofía, la lingüística la antropología, la sociología como la psicología han buscado objetivos de tipo pragmático en sus estudios. Así también lo suscribe J. Ortega Olivares (1988) al considerar esta disciplina como teoría de la comunicación lingüística:

La pragmática, además, debería constituir parte de la base en que se asientan teorías más concretas, como son las que explicitan la formación discursiva o textual, y cumplir este requisito sin confundirse con ellas, del mismo modo en que la teoría lingüística no se identifica con la pragmática.

(Ibid.: 46).

Además, gracias a sus aportaciones teóricas (sobre todo en lo que respecta a la descripción de los usos de la lengua), esta disciplina se ha convertido en una referencia obligada en la metodología de la enseñanza de la lengua por varios motivos: primero, porque al presentar los fenómenos de la lengua en relación a los usos, muchos enfoques metodológicos (nocio-funcional, comunicativo) han orientado los esquemas de la enseñanza hacia ella; segundo, por ser una teoría de

información y la acción social lingüística se realicen de forma económica.

la comunicación lingüística, como hemos visto un poco más arriba; y tercero, porque cualquier factor de tipo social y cultural incide notablemente en los usos de la lengua.

1.2.5. La Semiótica

No podíamos finalizar este esbozo de las principales disciplinas lingüísticas sin nombrar el papel que ha desempeñado la *semiótica* en el estudio del lenguaje y lo que ha aportado a la enseñanza de la lengua.

Esta teoría lingüística, cuyo objeto de estudio ha sido el valor que tienen los signos en el seno de la vida social, ha estado muy ligada al texto y a la teoría literaria, pero a partir de las contribuciones hechas por investigadores como Ch. S. Peirce, considerado el padre de la semiótica moderna, U. Eco, A. J. Greimas y J. Kristeva (H. Usandizaga, 1994), la semiótica se ha convertido en una doctrina de los signos o en una teoría general de la significación. La importancia que tiene en el ámbito de los fenómenos culturales estriba en que los signos están regulados por unos principios sociales y culturales.

La semiótica, por lo tanto, se relaciona con las disciplinas anteriores al presentarse como una teoría general o de partida. H. Usandizaga (1994), por ejemplo, ha apuntado las conexiones existentes entre la semiótica y la pragmática y al respecto dice:

El signo es algo de lo que se parte, y que se define por su relación con un interlocutor y un referente. Esta actitud teórica, que propone a la

semiótica como una teoría de los signos que designan, que representan algo para alguien, conecta con la teoría de los actos de habla y llega por esta vía a la pragmática (*Ibíd.*: 70).

Como hemos podido ir viendo a lo largo de esta exposición, los hablantes realizan sus intercambios comunicativos en un contexto sociocultural dado; en éste los signos cobran un determinado valor y revelan el modo de pensar de los miembros de la sociedad que, al mismo tiempo, crea sus propios códigos, sus normas y sus convenciones sociales. Sólo de esta forma se puede interpretar el significado cultural que en la sociedad española, por ejemplo, tienen unas castañuelas o un abanico como símbolos y manifestaciones populares, y celebraciones como la *Semana Santa* o *Las Fallas*. Y por otra parte, podemos preguntarnos ¿qué valor tendrá para un occidental la utilización de los palillos como instrumento para comer? ¿Cómo se pueden interpretar los mismos mensajes verbales e iconográficos de los medios de comunicación en las sociedades española y marroquí tan próximas y diferentes? Estas observaciones nos conducen a pensar que los aspectos culturales se convierten en otro proceso más de comunicación, como bien ha analizado y señalado C. Lomas (1994):

En consecuencia se trata, a nuestro juicio, de estudiar los fenómenos culturales como procesos de comunicación entre interlocutores que presuponen y comparten un sistema de códigos determinado a través del cual construyen el conocimiento. La noción de «cultura» aquí manejada es de naturaleza fundamentalmente antropológica (*la cultura como código*¹⁶) y

16

La cursiva es nuestra.

supone entender los fenómenos culturales (desde el uso de objetos y el intercambio de bienes y servicios hasta la iconosfera visual y los intercambios verbales y no verbales (icónicos, gestuales...) cuyo referente no es tanto la realidad denotada en cada enunciación como su significación cultural. (*Ibíd.*: 99).

Por lo tanto, nuestra hipótesis de partida, al hablar de la cultura y de la didáctica de la lengua se basará en estas dos concepciones: la cultura como proceso de comunicación y la cultura como código. En consecuencia, todos los estudios que se han apoyado en la semiótica han servido para dar luz al proceso de interpretación del significado de los signos y a la organización cultural de los mismos, puesto que cada sociedad posee su propio inventario de códigos verbales, gestuales, proxémicos e iconográficos. De esto se desprende que, cuando se enseña o se aprende una lengua extranjera es necesario considerar no sólo los códigos verbales, sino también los códigos no verbales que aparecen vinculados a las prácticas socioculturales. Por esta razón, al analizar las estrategias discursivas, los profesores debemos fomentar en los estudiantes la interpretación y el aprendizaje de los signos en su contexto y el uso de los diferentes códigos por parte de los hablantes.

Para terminar esta visión de conjunto, hay que insistir, una vez más, en que las aportaciones de las disciplinas lingüísticas descritas han supuesto una nueva forma de aplicación de los modelos pedagógicos, produciéndose así un importante giro dentro de la didáctica de lenguas, especialmente al incorporarse otros parámetros diferentes a los ya puramente lingüísticos que se habían venido usando.

El resultado de esta nueva forma de entender el estudio del lenguaje ha tenido un doble efecto: en primer término, la realidad lingüística ha diversificado

sus líneas de investigación y ha optado por la interdisciplinaridad, puesto que cada disciplina aporta sus propios instrumentos de análisis y sus objetivos, los cuales afectan directamente a las nuevas metodologías. Y en segundo término, ha puesto en marcha un enfoque dinámico dentro del estudio de la lengua y de la cultura, sobre todo al considerar que si las sociedades se desarrollan y cambian, también evolucionarán los esquemas mentales, las generalizaciones culturales y los elementos lingüísticos con los que operan los hablantes. Por todo ello, en el ámbito de la didáctica se impone una urgente actualización en lo que respecta a los hechos lingüísticos y culturales.

1.3. La enseñanza de la lengua en los distintos enfoques metodológicos y el papel otorgado a la cultura

El tratamiento que ha recibido la cultura de un país dentro de la enseñanza de la lengua extranjera no ha sido siempre el mismo. Desde el *enfoque gramático-literario* de principios de siglo hasta el reciente *enfoque por tareas* de los años 90, se han sucedido diversos modelos de enseñanza y cada uno de ellos ha otorgado a la cultura un papel diferente; por esta razón, en este apartado vamos a dar un breve repaso a las corrientes metodológicas del siglo XX para ver de qué forma se han ido incorporando los aspectos culturales a la didáctica de la lengua y sus correspondientes implicaciones metodológicas.

Para empezar diremos que han sido muchos los intentos de establecer una

tipología de los métodos de enseñanza (H. Besse, 1985; A. Sánchez Pérez, 1992 y 1993; J. Zanón, 1988 y 1989), aunque tal vez la primera distinción que habría que mencionar es la que existe entre *método* y *enfoque* de enseñanza. Para ello vamos a partir de la definición de C. Ceular Fuentes de la Rosa (1993), que resuelve la diferencia de la siguiente forma:

En sentido amplio, se habla de método si se especifican los principios lingüísticos, pedagógicos y didácticos que pueda incluir un cierto planteamiento de enseñanza, apoyados éstos en una determinada teoría psicológica del aprendizaje. De tal manera, que cada método implica una forma concreta de hacer, de enseñar, la lengua moderna, por la cual se identifica. Por el contrario, un enfoque permite más de una posibilidad de hacer dentro de su propio marco. (*Ibid.*: 112).

Sin embargo, otros estudiosos no ven tan claramente estos límites; así por ejemplo, A. Sánchez Pérez (1993) en un intento de definir lo que es un método subraya la enorme complejidad que existe cuando se intenta dar una acertada definición, y lo difícil que resulta deslindar los conceptos *método*, *enfoque*, *técnica*, *diseño* y *procedimiento*¹⁷; por esta razón, este autor concluye diciendo que "utilizar

17

El citado autor nos remite a tres interesantes estudios en los que se analizan los términos que estamos comentando:

Anthony, E. M. (1963) "Approach, Method and Technique", en *English Language Teaching*, 17: 63-67. Está reproducido en Allen, H. & Campbell R. N. (1972), *Teaching English as a Second Language* (2ª ed.), New York, McGraw Hill.

Richards, J. & Rodgers, T. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge C.U.P.

una metodología en la clase de idiomas equivale a elegir un *camino determinado* para la docencia, frente a otros posibles a que el profesor tiene opción." (*Ibid.*: 8).

Nosotros preferimos hablar de *enfoques metodológicos*, porque es la opción que se viene observando en los trabajos publicados recientemente en materia de didáctica de segundas lenguas (aunque no falten trabajos donde se utilizan los términos método y enfoque indistintamente), y porque nuestro objetivo en este apartado se centra en analizar cómo se ha insertado el componente cultural en la enseñanza del español a lo largo de esta centuria.

1.3.1. Tipología de métodos

Si se trata de establecer una tipología de métodos de enseñanza, es muy esclarecedor el trabajo de H. Besse (1985), el cual, siguiendo un recorrido histórico, estableció una clasificación (*método natural; gramática-traducción; lectura-traducción; directo; audio-oral; audio-visual; comunicativo y cognitivo*) apoyada en la combinación de cuatro criterios que merecen la pena ser comentados:

1. El relativo a la elección hecha para que los alumnos puedan aprehender los signos lingüísticos extranjeros. En este punto H. Besse nos habla de *método con traducción y método sin traducción* por parte del profesor, es decir, si existe una transferencia de los contenidos de la L2 a la L1 de los alumnos.

2. El que se basa en una fórmula mediante la cual se enseña la gramática (o los componentes morfosintácticos) de la L2. Aquí señala tres opciones: primera, proporcionar fórmulas o reglas gramaticales en la lengua de los estudiantes para ir pasando progresivamente a la lengua extranjera; segunda, suministrar diferentes explicaciones gramaticales y practicarlas de forma intensiva con ejercicios estructurales, porque de esta forma los estudiantes irán aprendiendo reglas gramaticales a través de la repetición y de la asociación de formas analógicas entre la primera y la segunda lengua. Finalmente, la tercera opción es aquella en la que el profesor no proporciona explicaciones gramaticales, sino que se desarrollan ciertos procesos (ya sean juegos de *rol*, tareas, juegos comunicativos...) en los que la gramática se adquiere a través del principio de la comunicación.

3. El tercer criterio se refiere a la forma en que es presentada la lengua a los alumnos, es decir, muestras de lengua real o adaptada (documentos auténticos o manipulados), teniendo en cuenta que en este punto se abre el inagotable debate sobre la capacidad de aprendizaje por parte del alumno sobre estas muestras tomadas de la realidad.

4. El último criterio, unido al anterior, contempla el modo en que son introducidos los elementos léxicos, morfológicos y sintácticos de la L2, esto es, el orden en el que se proporcionan los contenidos gramaticales, ya que no es lo mismo establecer una disposición *a priori* para ir trabajando con una secuenciación de contenidos lingüísticos cuya finalidad es el dominio de la lengua extranjera, que tomar una muestra real de lengua donde aparezcan mezclados elementos de complejidad variada sin una adecuada progresión didáctica.

Otro modo de clasificación mucho más interesante, a nuestro modo de ver,

lo encontramos en los trabajos ya citados de J. Zanón (1988 y 1989), puesto que éste autor contempla en primer lugar las bases psicológicas y antropológicas que han orientado la pedagogía de lenguas en los últimos tiempos y hace un recorrido por las distintas corrientes metodológicas dentro del panorama de la enseñanza de segundas lenguas, analizando, fundamentalmente, las aportaciones de la psicolingüística al terreno de la didáctica: "la misma psicolingüística, en el curso de su historia, se muestra como un espejo donde los diferentes métodos han acudido a mirarse en busca de una validación teórica." (J. Zanón, 1988: 47).

La discusión sobre la puesta en práctica del conocimiento psicolingüístico se extiende hasta la actualidad, aunque recientemente se tienda a considerar cualquier proceso que implique la unión de elementos psicológicos (ya sean de carácter afectivo o emocional) o bien aquellos que lleven implícitos un alto grado de motivación en el proceso de adquisición de la lengua (factores cognitivos y estratégicos), lo cual es aplicable tanto a la L1 como a la L2.

En consecuencia, y siguiendo las líneas marcadas por los estudiosos del tema (H. Besse, 1985; J. Zanón, 1988, y 1989; M. Byram, 1992, entre otros), en los apartados que siguen vamos a ir enumerando aquellas corrientes metodológicas que han dejado una huella importante a lo largo del siglo XX. Para ello, dividiremos el siglo en décadas, y estudiaremos también las derivaciones (ya sean *métodos* o *modelos*) de los principales enfoques, aunque es preciso advertir que la descripción que vamos a establecer es arbitraria, puesto que nunca se produce un cambio de enfoque de forma perfecta, o dicho de otra forma, en una misma época han convivido varios modelos de enseñanza. En consecuencia, cualquier clasificación que hagamos tendrá que considerar la convivencia de varios métodos

al mismo tiempo.

1.3.1.1. Los métodos gramaticales tradicionales de la primera mitad del siglo XX

Dentro de este subapartado vamos a incluir una serie de métodos en los que la instrucción gramatical tiene un papel fundamental. Por consiguiente, el primer método al que haremos referencia es el llamado *método de gramática-traducción*¹⁸. Fundamentalmente, fue aplicado al estudio de las lenguas clásicas y su nombre se debe a que los profesores que impartían clase de lenguas extranjeras necesitaban conocer la lengua de los estudiantes para traducir las explicaciones gramaticales, lo cual implicaba cierto bilingüismo por parte del docente.

La metodología consistía en practicar en clase una serie de estructuras mediante ejemplos elaborados por el profesor o extraídos de piezas literarias; después, se procedía a la explicación y traducción en L1 y por último, se trabajaba con diversas muestras textuales en L2 siguiendo una progresión gramatical estricta. No existían, pues, muchas muestras orales en este método; lo que ocurría era que en ocasiones determinadas piezas escritas se "oralizaban", con lo cual, las muestras orales estaban cargadas de artificialidad. Precisamente, una de las críticas recibidas fue la de su ineficacia, porque tal y como se planteaba la enseñanza, se necesitan

18

También se conoce con los nombres de *método tradicional* y *método bilingüe*.

muchas horas de clase para obtener buenos resultados. Además, el método fue creado fundamentalmente para la lectura y la escritura, siendo poco o raramente practicada la producción oral.

Cronológicamente se extendió desde el siglo XVI y estaba constatado como método en el XVIII. Su apogeo data del XIX y tuvo su momento de esplendor a principios de este siglo especialmente en Alemania, donde aún perdura en los centros escolares y universitarios por razones institucionales más que didácticas (Besse, 1985: 27).

En cuanto a los conceptos relativos a la cultura, en este método eran prácticamente nulos, dado el esquema didáctico que cimentaba esta orientación pedagógica. El carácter eminentemente literario de los textos con los que se trabajaba en el aula ya nos ofrece una buena pista para intuir cómo funcionaba la apreciación cultural. Por otro lado, al no producirse prácticamente ningún tipo de interacción oral, tampoco se desvelaban elementos que formasen parte del componente no verbal de la lengua.

Dentro de esta línea tenemos que hablar también del *método de lectura-traducción*¹⁹. Al igual que el anterior, ocupó una buena parte de la primera mitad del XX, incluso llegó a confundirse en su práctica con el método de gramática-traducción. No obstante, es preciso establecer una serie de diferencias:

¹⁹

La denominación que le otorga H. Besse (1985) es la menos conocida, ya que esta línea metodológica se conoce también con los nombres de *método razonado* y *método intralinear* por la aparición de traducciones de palabras entre las líneas de los textos que se usan en clase.

1º. Los textos seleccionados provenían de documentos auténticos, ya fuera en su forma original o con una pequeña adaptación a la L1 con la ayuda del profesor o del manual en el que aparecían. Estos textos también podían ser oralizados.

2º. Al principio de la instrucción no se empleaban las regularidades existentes en L2 ya que se consideraban inútiles al comienzo del aprendizaje, porque los estudiantes necesitaban la referencia de la explicación en su L1.

3º. La práctica precedía a la reflexión; es decir, los alumnos tenían que ejercitar primeramente un buen número de estructuras gramaticales y posteriormente se hacía una reflexión sobre las mismas.

4º. Una vez que los estudiantes se habían familiarizado con las estructuras de la L2 a través de las lecturas y traducciones, se procedía a dar explicaciones gramaticales que les serían útiles para escribir y hablar en L2.

En definitiva, las diferencias sustanciales con respecto al método de gramática-traducción residían en el uso de textos frente a frases aisladas y en la carencia de explicaciones gramaticales y ejercicios en una primera fase; aun así, los textos continuaban siendo literarios en su conjunto, con lo cual nos enfrentamos al mismo problema a la hora de matizar los elementos culturales asociados a determinadas formas lingüísticas.

Entre la segunda mitad de los años 40 y la década de los 60 el *estructuralismo* dominaba en el terreno lingüístico. En el campo de la didáctica de lenguas esto tuvo como consecuencia directa la aparición de métodos basados en la repetición y en el refuerzo de estructuras lingüísticas. Así surge el denominado

*método gramático-estructural*²⁰, cuyos objetivos estaban encaminados a fomentar un modelo conductual basado en los experimentos que había realizado B. F. Skinner en el ámbito de la lengua materna, esto es, los niños aprendían y desarrollaban una conducta positiva mediante los refuerzos obtenidos cuando realizaban "emisiones correctas". Paralelamente, se iban eliminando las producciones incorrectas no incentivadas por los adultos.

Todo esto condujo a una visión del aprendizaje de la lengua apoyada en una perspectiva conductista, cuyo modelo era el siguiente esquema: *repetición-corrección-refuerzo-asimilación*. Así pues, en el aula se seguía un riguroso estudio de la gramática donde el uso de la lengua tenía como objetivo primordial la emisión de producciones correctas, igual que lo hacían las autoridades literarias. Por consiguiente, el aprendizaje de las reglas gramaticales era estrictamente descriptivo y normativo, ya que las muestras de lengua que se estudiaban en la clase procedían casi siempre de fuentes escritas.

Los ejercicios estaban sujetos a la lectura de textos y en el aula normalmente se hacían traducciones y observaciones sobre dichos textos para, a continuación, hacer ejercicios de repetición basados en los modelos que se habían comentado.

Está claro pues, que el aprendizaje de la cultura en este método se limitaba

20

Tal vez bajo esta designación se agrupan con frecuencia los dos métodos precedentes y el que vamos a comentar, aunque habría que especificar que los tres comparten características comunes. No obstante, el método gramático-estructural tiene una relación más estrecha con el Estructuralismo lingüístico y con las teorías psicológicas de B. F. Skinner.

a una somera presentación de ejemplos tomados de fuentes textuales, por esta razón, tenían rara cabida las manifestaciones culturales como las costumbres, el modo de vida y los gustos gastronómicos. Si se trataba del estudio de cualquier aspecto de la historia o geografía del país, el alumno accedía a este conocimiento una vez que había alcanzado un alto nivel de dominio de la lengua objeto de estudio.

De este modo, se fue formando una visión mecanicista del lenguaje desgajada de cualquier uso contextual y social. Precisamente son los métodos que surgen a partir de esta concepción los que prodigan la repetición y el uso perfecto de patrones o modelos lingüísticos que actúan al margen de cualquier interacción tal como hoy día se conoce.

El cuarto y último modelo pedagógico que vamos a mencionar en este punto es el *método directo*, el cual fue practicado en Europa en la segunda mitad del siglo XIX y teorizado por muchos especialistas; incluso en la actualidad no se han descartado algunas de las técnicas empleadas por quienes lo practicaban (H. Besse, 1985).

En conjunto, este método se presentó como una reacción contra las traducciones magistrales de los modelos precedentes, porque se enseñaba "directamente", esto es, utilizando la L2; para ello el docente se apoya en numerosas imágenes y en la expresión mímica. Su novedad radicaba en que en el planteamiento inicial aparecían en primer lugar los saludos y la información personal; a continuación, se trabajaba con los objetos visibles dentro del aula (el mobiliario, las ubicaciones espacio-temporales y las descripciones físicas). Finalmente, se introducían conceptos abstractos con la ayuda de las palabras y

estructuras aprendidas en las dos etapas anteriores.

Entre otros hallazgos, hay que destacar el hecho de que las rutinas orales precedan a las reglas gramaticales, y la deducción de reglas gramaticales mediante tablas que visualizan las irregularidades y las reglas gramaticales, por lo tanto, su gran acierto era la reducción de explicaciones metalingüísticas. En este método, además, el profesor utilizaba la L2 en sus explicaciones, aunque no se descartaba el uso de la L1 para la exposición de algunos problemas; de esta forma, los intercambios entre el profesor y los alumnos eran constantes.

En conclusión, frente al estatismo de los métodos basados en la traducción y en la comprensión de estructuras rígidas, el método directo aparece como un modelo activo de enseñanza, donde las actividades globales refuerzan la actividad oral, o como ha afirmado H. Besse (1985), el método directo es el primer método que tiene en cuenta la oralidad interactiva y la progresión de la enseñanza.

1.3.1.2. Los enfoque metodológicos de los años 50

Entre los años 40 y 50 el gobierno de los EE.UU. agrupó a cincuenta y cinco universidades con el fin de desarrollar programas didácticos sobre la enseñanza de lenguas. Este interés surgió a raíz de la intervención norteamericana en la Segunda Guerra Mundial²¹. Los modelos didácticos que saldrían de las

²¹

En realidad las intenciones de los nuevos métodos de enseñanza eran más políticas que lingüísticas, especialmente a partir de la llamada *Guerra Fría*. Científicos y lingüistas

distintas propuestas metodológicas estuvieron sostenidos por programas intensivos de seis, ocho y diez horas de instrucción en las cuales predominaban los ejercicios estructurales y cuyo punto neurálgico era, una vez más, la gramática. De aquí data el nacimiento del *método audiolingual*²².

En cuanto a su aplicación, el alumno escuchaba y repetía una serie de diálogos que habían sido grabados por los nativos y practicaba las estructuras aparecidas en ellos a través de enormes baterías de ejercicios. Los errores, por ejemplo, tenían que ser eliminados mediante la reiteración y la práctica con otros ejercicios hasta que se produjera la emisión de un mensaje perfecto.

En resumidas cuentas, el método consistía en la elaboración de un programa para aprender a comprender y a hablar en L2 mediante una serie de estructuras (*patterns drills*) introductorias, cuya finalidad era producir nuevas frases que desarrollaran las cuatro destrezas lingüísticas (oír, hablar, leer y escribir).

La clase se estructuraba en pequeños grupos donde se practicaban diversos ejercicios y las explicaciones eran impartidas tanto en L1 como en L2. Para ello existía un profesor-lingüista que se ocupaba de enseñar estos modelos y un monitor

unieron sus esfuerzos y sus investigaciones para abrirse campo rápidamente en el mundo de la tecnología de las telecomunicaciones y de la futura carrera espacial (*cf.* J. Zanón, 1988: 48-49).

22

Siguiendo con la aclaración de la terminología, este método también se conoce con el nombre de *aural-oral* (*aural-oral method*), pero resultaba difícil de pronunciar y cambió a *audio-lingual* (*audio-lingual method*), e incluso no se rechazó la denominación *audio-oral*. Para una exposición más detallada del funcionamiento del modelo de enseñanza que estamos comentando, recomendamos, una vez más, el estudio de H. Besse (1985: 35-37).

nativo con el que se practicaban las estructuras aprendidas. Las lecciones presentaban una serie de diálogos tomados de la lengua cotidiana, que debían ser memorizados a la perfección antes de comprender las reglas gramaticales de base, las cuales se ofrecían mediante gramáticas especializadas y explicaciones magistrales.

En lo que respecta al componente sociocultural de la lengua, en este método tampoco tuvo cabida la práctica situacional del mensaje o la comprensión del mismo. El discurso aparecía, una vez más, descontextualizado; tan sólo se contemplaba la forma y el uso correcto y, por lo tanto, seguía siendo un modelo con una presentación atomística de la lengua, dado que sus prácticas dirigidas se basaron siempre en la reiteración, como sucedía en los enfoques precedentes. En consecuencia, el estudio de los componentes culturales de la lengua quedaba fuera de este modelo que estaba exclusivamente interesado en la perfección formal.

Las críticas al método audiolingual vinieron de Europa, concretamente de Gran Bretaña. El audiolingualismo fue rechazado por su falta de adecuación a la situación de comunicación; precisamente, con la idea de esta ausencia, nació en Europa el llamado *enfoque situacional*²³, basado en la práctica oral de las estructuras dentro de una situación dada. Asimismo, aparece aquí por primera vez

23

También aparece con el nombre de *método estructuro-global, audio-visual* y con una denominación menos conocida, la francesa *méthode Saint-Cloud-Zagreb*, porque fue elaborado a principio de la década de los 50 por un equipo de profesores franceses de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud, bajo la dirección de G. Gougenheim y P. Rivenc (fundadores del C.R.É.D.I.F.) y un equipo de l'Université de Zagreb dirigido por el profesor P. Guberina (*cf.* H. Besse, 1985: 39).

el concepto de *situación*, el cual diferenciaba el estructuralismo norteamericano del europeo. Éste proclamaba la necesidad de estudiar la lengua en el contexto en el que se realiza; por consiguiente, dentro de la situación habría que considerar no sólo los elementos lingüísticos, sino también los elementos no verbales o paralingüísticos como los gestos, la entonación y las personas que intervienen en el acto de comunicación. Estamos, pues, en la antesala de los enfoques metodológicos que empiezan a tener en cuenta el estudio del componente no verbal de la comunicación como un factor que debe añadirse al proceso de enseñanza/aprendizaje de una L2.

A pesar de que el método situacional se desarrollase paralelamente al audiolingual, pronto empezó a diferenciarse por sus innovaciones pedagógicas; de ellas vamos a señalar las que cita H. Besse (1985: 40) en su estudio:

1. Los diálogos se utilizaban para ir introduciendo de forma progresiva el léxico y las estructuras morfosintácticas de la L2; de este modo, las formas lingüísticas aparecían "en situación", es decir, en sus condiciones de uso.

2. Las imágenes servían para apoyar la situación. No se trataba de visualizar esta u otra palabra, sino de restituir las circunstancias espacio-temporales, psicológicas e interaccionales en las que podían ser intercambiadas.

3. La comprensión de las palabras no se obtenía mediante una traducción del profesor, sino a partir de una situación visual dada que se apoyaba en las interacciones de los personajes con sus gestos; en consecuencia, estos elementos pasaban a cumplir una función dentro del intercambio.

4. La gramática se aprendía a partir de una práctica metódica basada en la repetición para automatizar las estructuras. El profesor no explicaba

irregularidades; por lo tanto, la aprehensión gramatical se efectuaba a través de la práctica inductiva.

5. Los diálogos estaban elaborados a partir de una serie de encuestas estadísticas sobre la frecuencia relativa de palabras utilizadas oralmente por los nativos en sus intercambios cotidianos.

Visto así, el método situacional compartía ciertos puntos con el método directo, al cual hicimos referencia antes. No obstante, en el método directo la comprensión estaba unida a un desarrollo ficticio de la situación, mientras que en el modelo situacional el sentido de una lengua nacía de las palabras y formas morfosintácticas empleadas en las relaciones establecidas en cada intercambio lingüístico.

A lo expuesto se sumaba otro hecho importante: en el momento en el que se estaba desarrollando el método situacional, aparecieron los trabajos del antropólogo B. Malinowski, los cuales fueron una pieza clave para la nueva orientación didáctica, como ha apuntado J. Zanón (1988):

(...) del trabajo de Malinowski, centrado en las culturas indonésicas, deriva una visión del lenguaje inseparable del universo cultural específico del que forma parte (*Ibíd.*: 48).

En definitiva, si este método incorporaba, como acabamos de ver, los elementos extralingüísticos, se convertiría entonces en el primer gran paso hacia la consecución de objetivos culturales, al integrar en su estudio una pequeña parte del componente no verbal de la lengua. Sin embargo, el método situacional también recibió críticas, puesto que aquellos factores que se erigían en innovación (los gestos, la situación de comunicación y las ilustraciones de los materiales didácticos)

quedaban reducidos al paradigma y a la estructura, y la noción de situación se subordinaba, como en el enfoque anterior, a los modelos puramente estructurales. La pauta a seguir entraba otra vez, y por desgracia, dentro de los moldes conductistas.

1.3.1.3. La revolución lingüística de los años 60

Transcurrida la década de los 50, se abrió otra línea de investigación dentro de la didáctica de segundas lenguas. Tanto en el enfoque audiolingual como en el situacional el análisis de los errores producidos por los estudiantes había despertado la curiosidad de numerosos lingüistas. Comenzó así lo que se ha denominado *modelo de análisis contrastivo*, cuyos esfuerzos se dirigían a solventar los errores que se producían en el proceso de aprendizaje (J. Zanón, 1988: 49)²⁴.

Esta línea didáctica tampoco cosechó grandes éxitos mientras estuvo vigente; esto se debe en parte a dos hechos fundamentales: por un lado, el declive del estructuralismo lingüístico en el campo de la didáctica de segundas lenguas, y por otro, el deterioro, visible también, de los modelos conductistas de aprendizaje.

²⁴

El interés de este modelo didáctico se centra en el estudio de los errores que se producen por transferencia; es decir, los que realizan los estudiantes cuando traducen o trasladan estructuras de la L1 a la L2. También es relevante el análisis de la jerarquización de las estructuras lingüísticas y el origen de los errores en el proceso de adquisición (*cfr.* J. Zanón, 1988: 49).

A esto se sumó igualmente la aparición de la teoría chomskiana, la cual vino a aportar nuevos frutos en el horizonte pedagógico y en la visión del lenguaje en general.

En el año 1957 Noam Chomsky publicó *Syntactic Structures*, obra que se oponía a la teoría de la adquisición del lenguaje que habían enunciado los enfoques precedentes; esto es, el concepto de adquisición basado en los estímulos y respuestas skinnerianos.

Chomsky inauguraba así la llamada *gramática generativa*, es decir, la capacidad del lenguaje de crear un infinito número de enunciados a partir de un *corpus* gramatical de naturaleza abstracta. A partir de esta idea, el aprendizaje de segundas lenguas se concibió como la adquisición de reglas gramaticales que Chomsky llamó *competencia*²⁵, siendo estas reglas las encargadas de generar las estructuras sintácticas.

Otro hallazgo relevante de este estudioso del lenguaje fue señalar *el aspecto creativo* del lenguaje, ya que éste no podía estar desgajado del contexto en el que se producía, lo cual es fundamental en el proceso de comunicación.

Debido a estos aspectos, la llamada "revolución chomskiana" de los años 70 tendría como consecuencia inmediata la revisión y la ulterior crítica de los enfoques didácticos anteriores: en primer lugar, se produjo un rechazo del modelo estructural; en segundo lugar, se hicieron objeciones al audiolingualismo que se

²⁵

N. Chomsky definió la *competencia* como un sistema de reglas interiorizado por los hablantes, el cual constituye su saber lingüístico. Mediante este sistema, los hablantes son capaces de pronunciar o de comprender un número infinito de oraciones.

apoyaba en el automatismo de las estructuras, la repetición y la falta de práctica oral y contextual. Por último, también se comprobó que el método situacional no había dado buenos resultados, ya que sus objetivos se redujeron a un plano puramente teórico en el que faltaban los principios prácticos.

Mientras ocurría esto, en los EE.UU., y como consecuencia de la aplicación de los principios de la gramática generativa, apareció en esta etapa el llamado *código cognitivo*, el cual no cosecharía grandes éxitos, dada su tendencia a la práctica rígida de las estructuras gramaticales y a la falta de contextualización de las mismas.

El código cognitivo, pues, no tardaría en convertirse en otro fracaso, puesto que no ofrecía un método sólido en el que apoyar sus principios teóricos. Como ocurría en los modelos anteriores, en la aplicación de este modelo de enseñanza, el exceso de preocupación por los aspectos de carácter formal no dejó ningún lugar a la consideración del estudio de las relaciones establecidas entre la lengua y la cultura.

1.3.1.4. Los enfoques didácticos de los años 70²⁶

26

Seguimos la distinción hecha por C. Ceular Fuentes de la Rosa (1993: 112-116) entre *método* y *enfoque*. A partir de esta década se suelen emplear indistintamente los dos conceptos, aunque como bien ha precisado la citada autora, la terminología didáctica durante los años 60 y los 80 comienza a desplazar el concepto de método por el de enfoque. La diferencia está en lo siguiente:

Al contrario del método que se plasma en un programa único, el

La década de los 70 produjo grandes innovaciones en el estudio del lenguaje y, consecuentemente, en el ámbito de la pedagogía lingüística. Las novedades ocurridas en el seno de la psicolingüística, como por ejemplo la incorporación de la semántica, junto a los hallazgos de la psicología cognitiva, provocaron la aparición de nuevos métodos de enseñanza, cuyo gran acierto sería la consideración del papel que desempeña el estudiante como responsable, en parte, del proceso de aprendizaje, es decir, la conceptualización de las estrategias que aquel usa para la adquisición de la L2.

En estos enfoques son asimismo bastante notables la trascendencia de la motivación en el proceso de aprendizaje y la autonomía del alumno, puesto que estos elementos se convertirán en el futuro en piezas claves de la didáctica de lenguas extranjeras.

Otro aspecto interesante de la investigación científica del momento era la importancia otorgada al valor del significado en las producciones lingüísticas, hecho que venía a desplazar la simple consideración del valor de las estructuras gramaticales, para observar las relaciones semánticas que operaban en la base de todo discurso.

En este nuevo panorama didáctico se sucedieron, pues, una serie de métodos de aprendizaje que enumeraremos rápidamente:

- El *método silencioso (Silent Way)* de C. Gattegno y *The Total Physical*

enfoque puede ser desarrollado en más de un tipo de programa; cada uno con sus propias características, si bien comparten algunas peculiaridades propias del enfoque en el que se originan. (*Ibid.*: 115).

Approach de J. J. Asher. Ambos basados en la reducción del discurso, la intervención del profesor en el aula y el descubrimiento de la lengua por parte del alumno, el cual resuelve problemas y no memoriza indiscriminadamente estructuras.

■ El *Counseling-Learning* de Ch. A. Curran y el *Community-Classroom* de L.A. Jakobovits y B. Y. Gordon, cuyos modelos proclamaban un enfoque global o integral del aprendizaje que venía a valorar la autoconfianza y la seguridad del individuo que aprende, es decir, lo que hoy se conoce como necesidades afectivas y cognitivas del aprendiz (J. Zanón, 1989: 23).

■ El método de aprendizaje por *sugestopedia* del Dr. Lozanov, fundamentado en métodos de relajación, utilizaba un corpus de estructuras y de diálogos que los alumnos repetían y memorizaban. El método fue criticado por su falta de rigor científico, si bien se puede subrayar como hallazgo la idea de la participación del alumno en el proceso de aprendizaje.

No obstante, y a pesar de la euforia metodológica innovadora de los métodos descritos, en ninguno de ellos tuvieron cabida los aspectos socioculturales de la lengua. Para ello habría que esperar el denominado *enfoque comunicativo*²⁷.

Este nuevo enfoque metodológico se origina en los años 70 y coincide con lo que se ha denominado "giro copernicano" en el marco de la pedagogía de las lenguas; nos estamos refiriendo a la visión de la lengua como instrumento de comunicación. Se trata, por tanto, de una reacción frente a los métodos

27

Este método ha recibido también los nombres de *método funcional* o *nocio-funcional*.

audiolingual y a la primera generación del método audiovisual o situacional. Su novedad estriba en la consideración de que todo aprendizaje pone en marcha una serie de procesos cognitivos y que el aprendiz de lenguas debe ejercer un control reflexivo sobre lo que aprende (H. Besse, 1985:45-50).

A esta nueva concepción contribuyen directamente las ciencias ligadas a la lingüística como la *antropología*, la *psicología*, la *filosofía del lenguaje*, la *etnografía* etc. El gran cambio se produjo cuando se sustituyó el concepto de «*competencia lingüística*» por el de «*competencia comunicativa*». Este relevo supuso un paso hacia adelante, porque no se trataba solamente del estudio de las estructuras lingüísticas y de las formas gramaticales del discurso, sino también del uso de la lengua dentro de su contexto y su adecuación a la situación de comunicación. Así lo especifica J. Zanón (1989):

(...) realizar un acto lingüístico consiste en emitir un enunciado con la intención de producir determinados efectos en el receptor del mismo. Es decir, el lenguaje además de ser un conjunto de reglas sintácticas, semánticas y fonológicas, necesita del contexto, en el sentido amplio del término para formar sus producciones. Aprender a hablar, por tanto, no implica solamente conocer unas reglas, sino también aprender a usarlas en un contexto de comunicación determinado. (*Ibíd.*: 25).

En este contexto habría que incluir asimismo las manifestaciones sociales de la lengua; por esta razón, se empezó a hablar del contexto *sociocomunicativo* y de los componentes socioculturales implícitos en dicho contexto. Por otro lado, la psicolingüística también había hecho importantes aportaciones, como por ejemplo, la concepción del lenguaje como instrumento de comunicación, la negociación de

los contextos socioculturales en los que tienen lugar los actos de habla y las nociones de adquisición y de aprendizaje como *uso*; en definitiva, la reivindicación del *uso social* del lenguaje y del estudio de los elementos no verbales (la entonación, los elementos kinésicos y proxémicos) de la comunicación.

Desde esta nueva perspectiva, se preparaba un nuevo estudio del proceso de enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas, que suscitaría la aparición de una nueva propuesta metodológica conocida como *enfoque comunicativo*.

La C.E.E., concretamente el Consejo de Europa, elaboró una serie informes realizados por un grupo de expertos en los que se propugnaba un nuevo sistema para la enseñanza de lenguas basado en la concepción del lenguaje como instrumento de comunicación. Las principales aportaciones giraban en torno a las necesidades de los aprendices de lenguas, el concepto de competencia comunicativa, las funciones sociales del lenguaje, el estudio de las estrategias de interacción y el concepto de negociación del significado, por citar algunos conceptos fundamentales. Sin embargo, la difusión del enfoque comunicativo vino a partir del trabajo de J. Van Ek, el cual dio a conocer en 1975 el llamado *nivel umbral* (*The Threshold Level* en inglés), influyendo rápidamente en los nuevos materiales didácticos y en un nuevo concepto de la enseñanza de la lengua dentro del aula.

En la metodología comunicativa, la L2 se presenta como una lengua "auténtica", en la que se aprovechan los intercambios lingüísticos de los nativos. Estos intercambios no siguen una graduación léxico-gramatical; la progresión de la enseñanza se hace en función del público al que está dirigida, por tanto, la estructuración basada en la morfología o en el vocabulario es sustituida por un

conjunto de necesidades prioritarias, existentes en cualquier L2 (saludar, dar información personal, ubicar objetos...). Se trata, pues, de una progresión psicopedagógica.

Otra aportación interesante de este enfoque es el análisis de necesidades del que se parte, ya que en función de éstas, se harán los programas lingüísticos; por consiguiente, la materia de estudio reúne las condiciones de uso de la lengua y su pragmática. Tal vez sea ésta la gran novedad del método comunicativo, porque no se trata sólo de adquirir una buena competencia lingüística, sino de poseer una competencia comunicativa, y por ésta se entiende el conjunto de normas contextuales y de situaciones que rigen el uso de la L2.

Como se puede apreciar, muchas ideas de este enfoque ya aparecían implícitas en los métodos precedentes, sin embargo en este modelo didáctico se pone en práctica la teoría de la lengua en tanto que comunicación real y efectiva. El enfoque comunicativo supuso una fuerte reacción frente a los modelos precedentes, los cuales, en realidad, pocas novedades habían aportado desde el *estructuralismo lingüístico*.

En definitiva, lo significativo en aquel momento fue el punto de vista funcional del lenguaje. Los objetivos se ajustaban al uso de la lengua de forma efectiva y eficaz en distintas situaciones de comunicación; por consiguiente, la práctica comunicativa estaba orientada hacia la comunicación siempre, ya sea entre los estudiantes o entre el profesor y los estudiantes. De esta forma, se buscaba un discurso que estuviera contextualizado y en el que se apreciara, además, el carácter instrumental de la lengua.

Los contenidos de las programaciones se presentan ahora en forma de

funciones. La interacción entre estudiantes y el profesor es mucho más afectiva; por eso cambia el tipo de relación, es decir, el profesor se convierte en un facilitador, en un guía del trabajo que ahora se realiza en equipos o parejas, y en el que los alumnos poseen una mayor autonomía. Los errores ya no son vistos como algo urgente que hay que reparar, puesto que este modelo de enseñanza es mucho más permisivo y flexible, incluso se consideran necesarios e indispensables para continuar aprendiendo.

En cuanto a los materiales didácticos, se opta por un material que sea auténtico para que el alumno se sienta implicado dentro de la naturalidad de una práctica cotidiana de la comunicación; por este motivo, los libros y manuales sufren una rápida transformación, pudiéndose llegar, incluso, a que los alumnos creen sus propias actividades o materiales que les permitan la participación directa o activa dentro del aula, convertida ahora en un lugar de interacción.

Por último, hay que señalar que el enfoque comunicativo ha recibido críticas recientemente, siendo una de las principales la falta de una gradación estructural y léxica. A este aspecto también hay que añadir la insuficiente referencia a la naturaleza sociofuncional de la comunicación.

1.3.1.5. La metodología de los años 80 y 90

La últimas innovaciones pedagógicas están muy próximas. La primera que merece ser nombrada como auténtica alternativa al audiolingualismo

norteamericano fue el llamado *enfoque natural* propugnado por Krashen y Terrel (1983). Recordemos, una vez más, que las tesis de Chomsky propugnaban el carácter innatista del lenguaje; éste se reflejaba tanto en la adquisición de la L1, como en la adquisición de la L2. El innatismo apuntaba hacia la teoría del contraste de hipótesis por parte del niño en su proceso de aprendizaje o adquisición de la lengua materna de forma natural y "la existencia de procesos universales en la construcción de la competencia lingüística del sujeto" (J. Zanón 1988: 50-51).

Uno de los valores positivos que se puede extraer del enfoque natural es la flexibilidad del aprendizaje y la motivación pedagógica. Asimismo, en él se defendía la idea de la existencia de un orden natural en la adquisición de la primera y segunda lengua:

(...) adquirimos las reglas de la lengua en un orden predecible, tendiendo unas reglas a aparecer antes que otras. El orden no parece estar únicamente determinado por la sencillez formal y existe evidencia de que es independiente del orden en que estas reglas son enseñadas en el aula. (Krashen: 1985, 1. Cit. por J. Zanón, 1988: 51).

Ante todo, el enfoque natural pretende conseguir en el aula el desarrollo de la competencia comunicativa dentro de distintas situaciones de comunicación. Se produce así el primer rechazo fuerte de la enseñanza puramente teórica de la gramática; sin embargo, su principal aportación se debe a la implicación del alumno en el proceso de aprendizaje.

No podemos concluir la descripción de este enfoque sin hacer una aclaración sobre el *método natural* y el *enfoque natural*, sobre todo por la confusiones que origina la diferencia método/enfoque.

El método natural consiste en desarrollar una forma de aprendizaje basada en la adquisición espontánea (Besse, 1985); por tanto, no podemos confundir esta denominación con la de enfoque natural de Krashen y Terrel (1983). El primero describe un modelo de enseñanza basado en la ausencia total de instrucción²⁸. El término natural se emplea aquí para designar una forma de aprendizaje determinada por las necesidades específicas de los sujetos (trabajo, cambio de país...). Por el contrario, el enfoque natural designa un modelo aparecido en los años 80 en el que tienen primicia los rasgos innatistas del proceso de adquisición de la lengua y el hecho de que el alumno esté directamente involucrado en su aprendizaje.

De otro lado, y como venimos observando en otros apartados de este capítulo, la psicolingüística y la pragmática ofrecen en la década de los 80 y en la actualidad nuevas perspectivas en el estudio de la didáctica de lenguas. Por una parte, la psicolingüística ha desarrollado nuevos modelos cognitivos en el proceso de adquisición de una L2, y por otro, la pragmática lingüística ha propuesto una progresiva estratificación funcional de las formas lingüísticas.

Otros aspectos capitales del momento son el desarrollo de las estrategias de interacción en el aula, y en el caso que nos ocupa, la inclusión del componente cultural de la lengua en el estudio de las formas del discurso; de ahí el valor que

28

En este método no existe el adoctrinamiento gramatical ya que no se sigue una progresión de los conocimientos lingüísticos ni se recurre a la traducción en su sentido literal. La comunicación se establece a través del simple contacto entre los hablantes; en este caso, las carencias comunicativas se rellenan con el uso de los gestos y la manifestación de emociones, como ocurre cuando el niño aprende la L1 mediante las interacciones que establece con sus padres y con el mundo que le rodea en la infancia (*cf.* Besse, 1985: 24).

ha adquirido el denominado *contexto lingüístico y extralingüístico* del proceso de interacción social y cultural²⁹.

La esencia de esta concepción la encontramos en el denominado *enfoque por tareas* de los años 90³⁰, el cual ha sido definido por J. Zanón (1989) como sigue:

(...) la reformulación del objetivo final de la enseñanza del lenguaje (la competencia comunicativa en su sentido más amplio) ha empezado a generar propuestas "comunicativas" alternativas al modelo nocio-funcional. La renovación viene, por un lado, de mano del campo del diseño curricular reivindicando el proceso (de comunicación) y no el resultado del proceso (en forma de contenidos) como articulador de la programación de la lengua. Es el caso de M. Breen y N. Candlin o de N. Prahbu. Por otro, surgen propuestas metodológicas que reivindican explícitamente el desarrollo de la competencia interactiva y discursiva en el aula- R. Di Pietro y su *Interacción*

29

Esta nueva concepción del lenguaje se va a convertir en una especie de fórmula mágica a partir de la cual arrancará toda la investigación que, hasta el momento, se ha hecho sobre el componente sociocultural de la enseñanza de la lengua. La cultura así, en su amplia designación, aparecerá integrada dentro de los contenidos con los que se va a trabajar en el aula.

El siguiente paso será delimitar, estudiar y observar *cómo* y *de qué manera* se deben enseñar y aprender dichos contenidos y las conexiones que se establecen entre los elementos lingüísticos y culturales.

30

De los trabajos que hemos estudiado nos parecen especialmente interesantes los de D. Nunan (1989), S. Estaire (1990), J. Zanón y S. Estaire (1990). *Cfr.* la bibliografía que aparece al final de este trabajo.

Estratégica o el trabajo de C. Kramersch. Todas ellas, sin embargo, poseen un nexo común. El concepto de tarea comunicativa como unidad de organización metodológica. Es lo que ya conocemos como el *Enfoque por Tareas*. (*Ibíd.*: 28).

Asimismo, habría que destacar este enfoque la importancia que adquiere la autonomía del alumno en el proceso de aprendizaje, su capacidad para tomar decisiones sobre su propia adquisición, la negociación de los contenidos del programa y de los procesos de evaluación, así como la perspectiva interactiva que se produce dentro y fuera del aula.

Dentro de esta línea didáctica se tiene en cuenta que el estudiante desarrolla una competencia sociolingüística capaz de regular la situación de la comunicación. Esto hará que en los materiales didácticos y en el mundo editorial se reflejen nuevos conceptos acerca del conocimiento cultural que posee el alumno antes y durante el proceso de aprendizaje de la lengua meta. Ya no se trata solamente de resolver problemas lingüísticos, sino de establecer relaciones socioculturales entre los hablantes, especialmente cuando se estudia en el país donde se habla la lengua.

Así pues, nosotros vamos a partir de estos nuevos modelos didácticos en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas y del carácter instrumental y social del lenguaje. Finalmente concluiremos con una conocida máxima: *aprender una lengua es también aprender su cultura*.

1.3.2. Importancia concedida al estudio del componente sociocultural en los distintos enfoques metodológicos

Una vez analizadas las perspectivas metodológicas que jalonan la didáctica de las lenguas en el siglo XX, deberíamos preguntarnos qué papel han ido desempeñando los contenidos culturales dentro de dichos enfoques y cómo se han ido incorporando a la didáctica de lenguas.

Dentro del enfoque estructural o gramatical y de su prolongación en el método audiolingual, la atención prestada a los posibles elementos culturales era prácticamente nula. Los métodos se centraban en la exposición de las diversas estructuras gramaticales y éste era el objetivo prioritario dentro del aula. De esta forma, el estudio de la cultura se producía *a posteriori*, cuando el alumno ya dominaba la lengua y estaba en condiciones de enfrentarse a cualquier tipo de texto, preferiblemente, a los literarios.

Asimismo, en las páginas precedentes hemos observado que el enfoque situacional tenía en cuenta la noción de situación. Esto suponía un paso hacia adelante dentro del panorama didáctico, pero sus aciertos fueron escasos y quedaron reducidos a planteamientos muy teóricos. Los manuales pronto incorporaron materiales visuales, y aun así, el análisis de contenidos culturales no se imbricaba dentro de los procesos de adquisición del componente lingüístico.

Por su parte, los métodos que nacen en la segunda mitad del siglo tampoco integraron ciertos fenómenos observables en la conducta de los hablantes, los cuales sobrepasaban los límites de lo verbal. El método del análisis constructivo, por

ejemplo, se había ocupado con esmerado celo de los errores que se producen cuando se aprende una lengua; por consiguiente, en sus planteamientos didácticos dio cuenta de los errores de transferencia de la L1 a la L2, contempló también su gradación, pero en ningún momento se cuestionó las interferencias culturales experimentadas por los que están aprendiendo una nueva lengua. Estas repercusiones tendremos la oportunidad de estudiarlas en los siguientes capítulos del presente trabajo.

En los años 60 las aportaciones de las investigaciones de N. Chomsky hicieron que se tambalearan las concepciones estructuralistas. Comienza, pues una nueva etapa en la que empiezan a cambiar los planteamientos didácticos. La noción de competencia, por ejemplo, lleva asociado el carácter creativo del lenguaje, y éste se relaciona con el contexto en el que se realizan o toman valor las producciones lingüísticas. No obstante, da la impresión de que el estudio de la cultura continuaba siendo algo ornamental y anecdótico, porque venía a ilustrar y a completar el objetivo que seguía siendo prioritario: hacer que el estudiante lograra dominar la competencia gramatical y nada más.

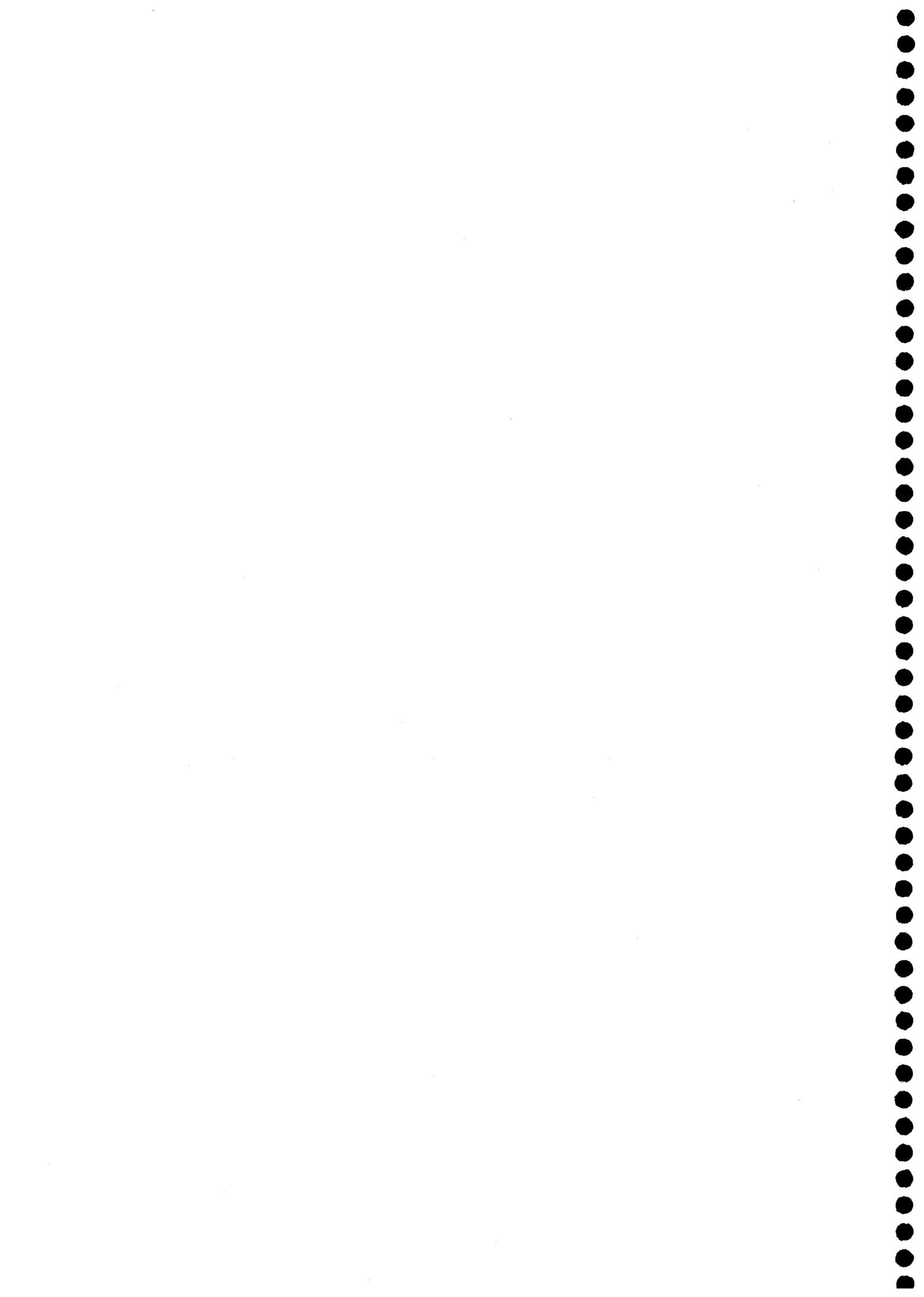
Por otra parte, los métodos que se fueron sucediendo a un lado y a otro del Atlántico tampoco rellenaron el hueco de los planteamientos culturales vinculados a las cuestiones de índole gramatical. El objetivo final siempre era alcanzar un buen nivel de competencia lingüística; por esta razón, la idea del estudio de la cultura se vio reducida a muestras extraídas de diversos textos literarios, algunos históricos y a una pequeña exposición que versara sobre determinadas prácticas sociales.

Así pues, para hablar de grandes cambios tenemos que remitirnos, como mínimo, al enfoque comunicativo porque en el ámbito de la didáctica introdujo la

primera apreciación sobre el carácter social del lenguaje. Si se contempla este factor, nos daremos cuenta de que la lengua no se puede aprender aisladamente, fuera de su contexto y alejada de las intenciones de los hablantes. La lengua cambia igual que cambia la sociedad, la moda y el pensamiento; por ello, es imprescindible el estudio de los factores que condicionan los cambios lingüísticos que aparecen ligados a determinados cambios sociales, ya sean variaciones generacionales, éticas, estéticas o léxicas.

En consecuencia, el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua es un todo complejo en el que el alumno se enfrenta a nuevos elementos gramaticales y a nuevas formas de comportamiento de la sociedad donde se usa la lengua objeto de estudio; por este motivo, tendrá que irse acomodando de forma progresiva y gradual a una nueva visión de la realidad, a otra forma de contemplar el mundo distinta a la que había estado acostumbrado en su sociedad de origen.





CAPÍTULO 2

PUNTOS DE PARTIDA PARA EL ESTUDIO UNIFICADO DE LA LENGUA Y LA CULTURA

2.1. La cultura y la didáctica de las lenguas extranjeras

Lo expuesto en el capítulo anterior nos lleva a pensar que la enseñanza de la cultura en la tradición didáctica estuvo mediatizada por la literatura, el arte o la historia. A veces, y de forma excepcional, se hacían someras referencias a las costumbres y al modo de vida de la sociedad que se estudiaba, pero sin una adecuada progresión didáctica y con ausencia de orientaciones metodológicas que contribuyesen a una distribución secuenciada de los principales contenidos. Además, en los modelos didácticos que hemos analizado en las páginas precedentes no se planteaba una selección temática que proporcionase una adquisición

sistemática de los elementos lingüísticos que llevan implícitos valores culturales e ideológicos.

Las investigaciones de los años 80 y 90 han mostrado un profundo interés por los valores sociales y culturales de la situación del discurso; sobre todo, al añadirle a dicha situación una dimensión pragmática y social, con lo cual venían a afianzarse los contenidos culturales y sociales existentes en cualquier tipo de enunciado. Sin embargo, y dentro del estudio que nos estamos planteando, ¿cómo se puede definir o cómo se puede deslindar lo *cultural* y lo *social*?

C. Kramsch (1995), por ejemplo, describe estos dos términos como las dos caras de una misma moneda en la que lo cultural representaría el eje diacrónico y lo social el eje sincrónico del contexto. A juicio de esta autora, lo que ha ocurrido en la enseñanza de lenguas es que casi siempre se le ha prestado mayor atención al aspecto sincrónico, olvidándose, en cierta medida, el aspecto diacrónico; es decir, lo que hace que ciertos valores hayan convivido en una sociedad a lo largo de la historia, y otros hayan sufrido el fracaso.

Por su parte, los sociolingüistas han volcado sus reflexiones en el puesto que ocupa cada individuo en la sociedad o, concretamente, dentro del grupo social al que pertenece, al considerar que la lengua desempeña un papel esencial en la elaboración y en la evolución de la cultura. Así pues, no bastaría con enseñar a un estudiante cuáles son las reglas gramaticales necesarias para establecer un tipo de comunicación en una situación dada, ya que habría que complementar esta información, matizando el tipo de comportamiento y la forma de hablar que debe utilizar el individuo que interactúa con otros miembros de la comunidad nativa para que la actuación sea efectiva y se verifique la correcta emisión y recepción del

mensaje. Como veremos más adelante, este trabajo no es nada fácil, y en él están imbricados múltiples mecanismos que nos conducirán hacia el concepto de la elaboración social de la cultura a través de la lengua.

Los aspectos descritos desembocan en la denominada *culturalización* de la enseñanza de lenguas, la cual tiene como objetivo primordial la puesta en práctica de determinados mecanismos por parte de los estudiantes, como por ejemplo, el uso de estrategias socioculturales para hacerse con el control de cada situación nueva de comunicación.

Por otro lado, los intereses sociales y profesionales han condicionado las nuevas perspectivas metodológicas dentro de la enseñanza de la lengua en general¹. Efectivamente, los estudios recientes se han centrado en estos valores culturales, añadiendo, así, una nueva visión de lo social y del aprendizaje en grupo. Por lo tanto, si uno de los objetivos que se persiguen es la interacción, el individuo que se enfrenta a una nueva lengua tendrá que conocer no sólo los mecanismos formales (las reglas gramaticales y léxicas) y funcionales (el contexto, la situación) de aquella, sino también los contenidos socioculturales implícitos en todo discurso.

Desde esta óptica, el valor puramente funcional de la lengua se verá incrementado con los aspectos socioculturales que conforman el marco natural de la enseñanza y del aprendizaje de dicha lengua.

¹

Después de asistir a una etapa donde se predicaba la enseñanza/aprendizaje desde una perspectiva comunicativa, los profesores de lenguas han sentido la necesidad de incluir en los programas una serie de parámetros socioculturales, lo cual ha tenido como consecuencia inmediata el enriquecimiento de la *competencia comunicativa* del estudiante.

En cuanto a la perspectiva histórica del fenómeno, las relaciones internacionales y el nuevo orden mundial han producido una reflexión diferente acerca del papel que desempeña la cultura en la enseñanza de las lenguas. Las razones son de índole política, social o económica tanto en Oriente como en Occidente. Los estados han visto la necesidad de establecer relaciones internacionales, y para ello es necesario establecer lazos de unión a través no sólo de la comunicación lingüística, sino también por medio del conocimiento de los valores culturales de las distintas sociedades.

Por todo lo dicho, C. Kramsch (1995: 56-59) ha diferenciado tres líneas en la enseñanza de la lengua y de la cultura: una línea *universal*, una línea *nacional* y una tercera línea *local*, en función de los gustos que han prevalecido en cada época, de los imperativos políticos y de las finalidades de la enseñanza.

En la *línea universal* las únicas lenguas admisibles entre los eruditos desde la Edad Media fueron el latín y el griego, al ser consideradas lenguas clásicas transmisoras del saber cultural. Esto se debe principalmente al hecho de que la enseñanza estaba en manos de la Iglesia católica y la cultura se estudiaba desde una perspectiva universal. En este momento la historia como tal no formaba parte de la enseñanza; sin embargo, las traducciones de los autores clásicos proporcionaron datos sobre el modo de vida de Grecia y Roma, los cuales fueron posteriormente ofrecidos a las élites letradas de Europa. De esta forma, el latín y el griego se convirtieron en lenguas difusoras de cultura y de verdades eternas (*Ibíd.*: 57).

Así funcionó durante siglos la enseñanza de la lengua hasta que se fueron incorporando poco a poco las lenguas modernas a los programas didácticos. No obstante, a partir de los años 60 en algunos países se abordó el estudio del alemán,

del inglés, del francés y del español como lenguas de cultura, pero el estudio de estas lenguas se emprendió desde una perspectiva muy literaria; incluso hasta hace poco tiempo, la única justificación para su aprendizaje estaba basada en el acceso al estudio de las obras de la literatura mundial.

C. Kramersch (*Ibíd.*), siguiendo a I. Hunter (1992)², señala que esta es una inevitable visión de la cultura heredada del esteticismo decimonónico; esto es, las lenguas se enseñaban para conocer a los autores clásicos, y los métodos usados se reducían al estudio de la gramática y a la traducción.

La *línea nacional* se abrió cuando la lingüística se convirtió en campo de investigación, lo cual provocó cierta preocupación por los aspectos formales, quedando excluidos de este campo de estudio los valores culturales de la lengua. En palabras de K. Kramersch:

Apprendre une langue devenait synonyme d'apprendre un certain nombre de savoir-faire, de comportements verbaux automatiques perçus comme dépourvus de toute valeur culturelle intrinsèque, mais susceptibles de donner accès, par la suite, à une littérature national riche en apports culturels. (*Ibíd.*: 58).

Éste ha sido uno de los principales fines de la enseñanza de lenguas extranjeras, porque el estudio de la gramática, en muchas ocasiones, ha estado

²

Hunter, I., "Aesthetics and Cultural Studies", en Grossberg, L., Nelson, C., Treichler, P. (1992) *Cultural Studies*, Londres, Routledge: 347-372.

subordinado al de la literatura, como se deduce de la cita anterior; sin embargo, C. Kramersch argumenta que el estudio de la lengua también puede tener unos fines diferentes a causa de la innegable incidencia de los hechos sociales sobre la lengua:

(...) l'enseignement des langues peut d'ailleurs encore être asservi à des intérêts étroitement nationalistes et devenir instrument d'intégration ou d'assimilation à une communauté nationale donnée. (*Ibid.*)

Quizás éste sea otro riesgo a tener en cuenta, sobre todo, si se observa que la lengua puede ser un arma de doble filo en la política lingüística de la naciones, como ha sucedido en los casos de asimilación, pudiéndose llegar, incluso, a una pérdida de identidad linguo-cultural en ciertos países que han sufrido una fuerte colonización.

Por otra parte, los hallazgos de las disciplinas conexas a la pedagogía de las lenguas como la lingüística aplicada, la psicolingüística, la sociolingüística y la pragmática han suscitado una nueva reflexión sobre el planteamiento de las relaciones existentes entre la lengua y la cultura y sobre la función mediadora de aquella en la elaboración social de ésta; en consecuencia, ya no se podrá hablar simplemente de lo formal, de lo puramente estructural o funcional, porque el estudio de la cultura se ha convertido, como bien ha señalado Kramersch, en el "cinquième domaine de spécialité (*Ibid.*) o, dicho de otra forma, en la *quinta destreza* que constituiría el dominio de todos los aspectos de una lengua, junto a la producción oral y escrita, y la comprensión auditiva y lectora.

En cuanto a la tercera línea mencionada, la *línea local*, la separación tradicional de la enseñanza de la lengua y de la cultura, así como la aceptación de la idea de que una sociedad no se comprende si no es en conexión con la realidad

lingüística de los individuos que la componen y viceversa, ha tenido como consecuencia la integración de los aspectos socioculturales en las prácticas docentes y en los materiales didácticos.

En las últimas décadas los contenidos culturales se han dirigido hacia nociones de tipo nacionalistas, siendo extrañas las orientaciones de tipo local, por lo que estamos nuevamente de acuerdo con C. Kramersch en la creencia de que la enseñanza actual ha tomado otro rumbo diferente, al comprender no sólo los valores universales y nacionalistas, sino también los locales, puesto que uno de los principios del aprendizaje es solventar los problemas que surgen de los intercambios comunicativos realizados en situaciones concretas y cotidianas.

Los aspectos enumerados desembocan en otra conceptualización de la enseñanza de la lengua, cuyo objetivo primordial será la puesta en marcha de los múltiples mecanismos que intervienen en el proceso de adquisición; entre otros, las también denominadas *estrategias socioculturales* y el desarrollo de una adecuada *competencia sociocultural* para hacerse con el control de cada situación de comunicación. De este forma, tomando las oportunas palabras de L. Miquel y N. Sans (1992):

Si desde una perspectiva comunicativa, queremos que el estudiante sea competente, es decir, que no tenga sólo conocimientos, sino que estos conocimientos le sirvan para actuar en la sociedad o con los individuos que hacen uso de la lengua-meta, la necesidad de abordar la competencia cultural como una parte indisoluble de la competencia comunicativa es incuestionable. (*Ibid.*: 16).

Así pues, mientras dure el complejo proceso de adquisición, los alumnos

comprobarán que cada cultura posee una serie de sistemas y subsistemas que no son universales, presentándose aquellos como los responsables de la diferenciación cultural de cualquier sociedad. Ejemplo de ello son las diferentes costumbres de cada colectividad, porque tal vez éstas sean uno de los aspectos más destacados a la hora de describir determinadas variaciones socioculturales³.

En resumen, la hipótesis de partida es que en el aula se deben estudiar las diversidades y las variaciones culturales de las sociedades actuales, sobre todo, al observarse que en éstas existen unas normas, unas pautas de conducta iguales y diferentes, así como una serie de actos de habla comunes y otros singulares, siendo todos ellos objeto de análisis en los programas de lenguas de los enfoques metodológicos modernos.

2.2. Hacia una definición de cultura

Casi todos los investigadores que se han ocupado u ocupan en la actualidad por este tema coinciden en señalar que la definición del término *cultura* resulta

3

Pensemos en el campo de la alimentación: en él se producen numerosas variaciones en función de los hábitos alimenticios, de las selecciones gastronómicas, de los horarios de las comidas, del número de comidas hechas al día y de las costumbres y comportamientos sociales aplicados a esta parcela de la realidad. En general, cada sociedad posee un conjunto de características que la diferencian de otra sociedad similar, y dentro de ésta, cada subgrupo también pone en funcionamiento una serie de comportamientos y modos pautados de conducta para distinguirse de otros subgrupos.

bastante difícil porque en ella se mezclan numerosos y complejos conceptos. Los antropólogos han sido los encargados de proporcionar todo tipo de definiciones en sus intentos de describir en qué consiste la cultura de un país, de una determinada sociedad o, concretamente, de un grupo social. En estas aproximaciones la cultura se va a presentar como un complicado entramado de fenómenos sociales, políticos, económicos, psicológicos, filosóficos y religiosos.

M. Harris (1990), basándose en los primeros estudios antropológicos, señala que la cultura aparece como un sistema o conjunto de valores adquiridos a través de la educación y al respecto afirma:

Cultura es el conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad, incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar (es decir, su conducta). (*Ibíd.*: 20).

Precisamente será la definición antropológica del término la que fundamente los nuevos planteamientos didácticos surgidos en Europa y en Estados Unidos durante los años 70 y 80, ya que en este período empieza a debatirse la necesidad de incorporar al componente lingüístico el estudio de determinados fenómenos de naturaleza sociocultural. Sin embargo, antes de plantearnos la noción de cultura, debemos señalar que los términos *cultura* y *civilización* se han venido usando indistintamente en muchos estudios, como se puede apreciar en la bibliografía que recopilamos al final de este trabajo. Aunque a menudo los dos términos se refieran al mismo objeto, sería conveniente establecer una pequeña diferencia, ya que al hablar de *cultura* hacemos referencia a ese conjunto de actitudes, de modos de pensar, de hábitos y costumbres de una sociedad dada; mientras que el término

civilización parece más apropiado para aplicarlo a los resultados, es decir, a los productos de la cultura.

Por otra parte, en las distintas líneas que se han abierto en los enfoques de la didáctica de lenguas, también se puede constatar que tradicionalmente los investigadores franceses han venido utilizando preferentemente el término *civilización*, mientras que los autores anglosajones se han inclinado por el de *cultura*. 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. Por consiguiente, y sea cual sea el término que se elija, las vías abiertas en el estudio se cuestionan la importancia de la inclusión de los contenidos culturales en los programas de lengua; en ellos deberán abordarse, entre otros objetivos, cómo se manifiesta el saber cultural y cómo enseñarlo en el aula.

Así pues, definir qué es cultura se convierte en una ardua tarea en la que confluyen múltiples fenómenos y diversos puntos de vista a la hora de hacer cualquier valoración; no obstante, se pueden establecer tres grandes líneas de definición del fenómeno cultural, dependiendo de la perspectiva que adoptemos a la hora de hacer un análisis de conjunto. De este modo, la cultura podría definirse desde una perspectiva antropológica, sociológica y pedagógica, aunque en la base de todas las definiciones existan intersecciones y puntos comunes.

M. Byram (1992), por ejemplo, nos proporciona un estudio de conjunto sobre la cultura en relación a la lengua y a la didáctica que nos resulta especialmente atractivo porque establece una serie de parámetros para el análisis y la descripción de las mismas; de ahí que nuestro estudio se haya apoyado en las

aportaciones del citado autor, el cual, basándose en una serie de obras antropológicas⁴, nos aproxima a varias descripciones del concepto de cultura.

4

Durante nuestro trabajo de recopilación bibliográfica hemos comprobado que existe una amplísima bibliografía sobre este tema. Preferimos mencionar aquí los trabajos en los que se ha basado M. Byram (1992) para facilitar la lectura y acercar la referencia bibliográfica sin perder el hilo conductor de la exposición. Los estudios a los que nos referimos son:

D'Andrade, R.G. (1984) "Cultural Meaning Systems" en Shweder, R.A. y Le Vine, R.A. (eds.) *Culture Theory* Cambridge, C.U.P.

Geertz, C. (1975) *The Interpretation of Cultures*, London, Hutchinson.

Goodenough, W.H. (1964) "Cultural Anthropology and Linguistics" en Hymes, D. (ed.), *Language and Society*, New York, Harper and Row.

Kaplan, D. & Manners, R.A. (1972) *Culture Theory*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.

Leach, E. (1982) *Social Anthropology*, Glasgow, Fontana.

Taylor, D. (1971) "Interpretation and the Sciences of Man", *The Review of Metaphysics*, 25,1: 3-51.

Triandis, H.C. (1972) *The Analysis of Subjective Culture*, New York, John Wiley.

Von Wright, G.H. (1971) *Explanation and Understanding*, London, Routledge & Kegan Paul.

Widdowson, H. (1985) "Comprehension as Negotiation: a Consideration of General Issues", en Eppenedder, R. (ed.), *Comprehension as Negotiation of Meaning*,

A continuación realizaremos una exposición pormenorizada de estas aportaciones y haremos una revisión de las distintas teorías con el fin de definir nuestro objeto de estudio y situarnos en los diferentes ámbitos que debe abarcar el estudio de la cultura.

En primer lugar M. Byram (1992) ha destacado del trabajo de R. Williams (1965: 57) tres dominios o categorías que concuerdan con los tres campos de investigación en materia de fenómenos culturales:

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.

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.

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.

Como se puede apreciar, en estos tres dominios se compendia el conjunto

Munich: Goethe Institut.

Williams, R. (1965) *The Long Revolution*, Harmondsworth, Penguin.

Winch, P. (1964) "Understanding a Primitive Society", *American Philosophical Quarterly*, 4: 307-324.

de valores, esquemas y formas de conducta que componen el saber cultural. No obstante, la mayor parte de las definiciones que hemos encontrado están hechas sobre la base de la tercera categoría de Williams (1965), y en ésta muchos autores incluyen también las cuestiones de las variables socioculturales.

En segundo término Byram (1992) subraya que en el trabajo de E. Leach (1982) se contempla el problema de la *estratificación social* a la hora de abordar el estudio de la cultura; esto es, los factores derivados de la división en estratos o capas sociales que funcionan con sus propios atributos culturales. Ejemplos de ello son las diversas maneras de actuación de los miembros de un determinado grupo social (los tipos de discursos, la forma de vestirse, los hábitos alimenticios, las preferencias musicales, etc.). Muchos de estos fenómenos son efímeros, como sucede con el mundo de la moda, pero existen otros fenómenos sociolingüísticos que se incrustan y se extienden por las diferentes capas sociales (una determinada forma de hablar o frases y expresiones que consiguen fosilizarse y pasan de un grupo a otro).

Si una sociedad es vista como un todo en proceso de transformación constante, habrá que incluir parte de estos aspectos en el estudio de la cultura de un país y también se deberán contemplar las repercusiones sociolingüísticas de dichas variaciones; de ahí el peligro que supondría la separación de las distintas culturas que conviven en una misma sociedad, ya que esto significaría la exclusión de ciertas variables sociales del estudio global de la cultura.

M. Byram considera que tanto en R. Williams (1965) como en E. Leach (1982), la cultura es vista como *expresión de significados*, y al respecto dice:

(...) Leach remarque que les artefacts⁵ qui servent de symboles de signification peuvent être utilisés de manière différente par les diverses parties d'une société et que leur usage n'est pas quelque chose de fixe et de stable. (Byram, 1992: 112).

La tercera forma de enfrentarse al problema de la definición de la cultura es considerar ésta como *sistema de creencias, valores y significados* subordinados a la observación de los sistemas de ideas, como se hace en el seno de las ciencias sociales. El antropólogo W. Goodenough (1964) ofrece en esta obra una visión global de todo lo que hemos estado analizando hasta el momento; para él:

La culture d'une société est constituée de tout ce que l'on a à connaître ou à croire pour se comporter de façon acceptable aux yeux des individus qui en font partie. La culture n'est pas un phénomène naturel; elle

5

La palabra «*artefacts*» aparece en la primera edición en inglés (Cfr. M. Byram, 1989: 81) y en la traducción hecha al francés (1992: 112). Si hiciésemos una traducción literal, el término *artefactos* en este contexto resultaría inadecuado en nuestra lengua; por este motivo, optamos por la interpretación que aparece en la edición inglesa (1989: 81), donde se describen como "*symbols of meanings*", y preferimos traducirlos por *símbolos de significado cultural*, aunque la palabra *artefact* en inglés también pueda traducirse por *reliquia*, con el sentido de "reliquias culturales"; no obstante, nos parece más congruente -por su significado de conjunto- la forma *símbolos de significado cultural*.

Otro motivo que corrobora nuestra preferencia lo encontramos en la traducción que nos proporciona el francés, puesto que *artefacts* en esta lengua también se define en una terminología didáctica con la acepción de *phénomène d'origine humaine, artificielle (dans l'étude de faits naturels)* (*Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, París, Le Robert, 1984: 108). Así cuando en nuestro trabajo de investigación hablemos de *símbolos de significado cultural*, estaremos refiriéndonos a lo que en las ediciones inglesa y francesa se designa con la palabra *artefacts*.

n'est pas faite de choses, de comportements ou d'émotions. C'est bien plutôt une façon d'organiser ces éléments. C'est la forme des choses que les gens ont dans la tête, leurs modèles de perception, de mise en relation et d'interprétation de ces éléments mentaux. (Goodenough, 1964: 36. Cit. en M. Byram, 1992: 113).

En la recopilación de textos en los que se plantea una descripción del concepto de cultura, J. S. Kahn (1975) cita diversos estudios antropológicos entre los que merece la pena destacar, de nuevo, las contribuciones de W. Goodenough por relacionar la cultura con el estudio del lenguaje:

Esperamos que el contenido de la cultura presente un claro paralelo con el contenido del lenguaje, siendo un lenguaje en sí mismo una clase de sistema cultural. (Goodenough, 1971. Cit. en Kahn, 1975: 197).

Con esta idea verificamos, una vez más, las relaciones existentes entre la lengua y la cultura, ya que todos los fenómenos culturales se manifiestan de manera interrelacionada con el propio lenguaje y merecen un estudio detallado, como ocurre con la fonología, la morfología o la sintaxis. Goodenough (1971) amplía este concepto al concebir la cultura como un producto del aprendizaje del hombre:

(...) al considerar el contenido de la cultura, debemos tener en cuenta todo el abanico de fenómenos -tanto del comportamiento como del no comportamiento- que forman parte de la experiencia humana y que son objeto de aprendizaje. (Goodenough, 1971. Cit. en Kahn, *Ibid.*).

El propio Goodenough (1971), apoyándose en otro trabajo anterior⁶, resume

6

Goodenough, W. (1963) *Cooperation in Change*, Nueva York, Russell Sage Foundations: 258-259).

en el citado artículo su idea de cultura y establece los cuatro parámetros que siguen:

1. Las formas en que la gente ha organizado sus experiencias del mundo real de tal manera que tenga una estructura como mundo fenoménico de formas, es decir, sus *percepciones y conceptos*⁷.

2. Las formas en que la gente ha organizado sus experiencias del mundo fenoménico de tal forma que tenga estructura como un sistema de relaciones de causa efecto, es decir, las *proposiciones y creencias* mediante las cuales explican los acontecimientos y planean tácticas para llevar a cabo sus propósitos.

3. La forma en que la gente ha organizado sus experiencias del mundo fenoménico para estructurar sus diversas disposiciones en jerarquías de preferencias, es decir, sus *sistemas de valores o de sentimientos*. Éstos proporcionan los principios para seleccionar y establecer propósitos y para mantenerse conscientemente orientado en un mundo fenoménico cambiante.

4. La forma en que la gente ha organizado sus experiencias de los pasados esfuerzos de realizar propósitos repetidos en procederes operativos para realizar sus propósitos en el futuro, es decir, *el conjunto de «principios gramaticales» de la acción* y una serie de *recetas* para realizar fines concretos. Incluyen los procederes operativos para tratar con las personas así como para tratar con las cosas materiales. La cultura, pues, consta de normas para decidir lo que es, normas para decidir lo que se puede ser, normas para decidir lo que no se siente, normas para decidir qué hacer y normas para decidir cómo hacerlo. (Goodenough, 1971. Recopilado en J. S. Kahn, *Ibid.*: 198).

7

Las cursivas que aparecen en esta extensa cita son nuestras.

La exposición del contenido de la cultura hecha por W. Goodenough nos sirve para reducir el concepto a estos cuatro puntos:

1. Las *percepciones* y los *conceptos* son todo aquello que los individuos captan de la realidad a través de los sentidos y lo organizan mediante estructuras.

2. Las *proposiciones* y *creencias* son las relaciones (espaciales, temporales, semánticas, simbólicas, de inclusión, de exclusión, instrumentales, etc.) que se establecen entre los diferentes conceptos, siendo el lenguaje en este proceso el codificador de la experiencia humana.

Las creencias son las *proposiciones* aceptadas como ciertas en virtud de la valoración que se haga de las mismas, ya sea objetiva o subjetivamente.

3. Los *sistemas de valores o de sentimientos* se presentan organizados de manera subjetiva, puesto que cada individuo efectúa su propia valoración de la realidad y, como los sentimientos no son estáticos, sino ambivalentes y mutables en el tiempo, en todas las sociedades habrá una serie de pautas de conducta que perduren y otras que cambien.

4. Lo que hace W. Goodenough, al hablar del conjunto de *principios gramaticales de la acción* y de las *recetas* para realizar fines concretos, es equiparar el comportamiento humano al comportamiento lingüístico. Es decir, al igual que en el acto de comunicación se seleccionan determinadas palabras, formas y estructuras gramaticales, los individuos organizan y coordinan de forma coherente sus acciones, las cuales se manifiestan como conjunto de formas culturales.

La cultura, desde esta óptica, estaría formada por un conjunto de normas creadas por los individuos mediante las cuales se definen los modos de interactuar con los demás. Obviamente, estas normas no se presentan de forma inmutable,

puesto que cambian y se transforman a lo largo de la historia.

El cuarto ámbito de definición está relacionado con las formas de transmisión de los valores culturales. Así pues, a la idea de la construcción de los principios de comportamiento por parte de los miembros de la sociedad es preciso añadirle la que aporta C. Geertz (1975), al referirse a *las estructuras que se transmiten a través del tiempo* mediante símbolos o formas de actuación, es decir, aquellos sistemas heredados de padres a hijos, o de abuelos a nietos.

En este punto es oportuno detenerse en la distinción que hace el antropólogo M. Harris (1990: 22-31) entre *endoculturación* y *difusión*:

Por endoculturación se entiende la forma mediante la cual las generaciones de más edad influyen consciente o inconscientemente sobre las generaciones más jóvenes ("vía generacional"), para que éstas adopten formas de pensamiento y de conducta tradicionales. Nosotros vamos a denominarlo *eje de transmisión vertical*.

En cuanto al concepto de difusión, el hecho que se observa es que, en sociedades próximas, los rasgos culturales se transfieren de una a otra; por tanto, estamos ante un *eje de transmisión horizontal*. Esto suele suceder en núcleos próximos a las fronteras, como ocurre entre México y Estados Unidos (la gastronomía, el concepto de familia y los modos pautados de las relaciones sociales) o dentro de una misma ciudad en la que exista una gran variedad social y donde las marcas de identidad de los grupos que conviven pasen de un grupo a otro.

Examinados estos ámbitos de descripción del fenómeno, y como se puede comprobar, el factor común que hallamos en casi todas las definiciones de cultura es el de sistema o conjuntos de valores adquiridos a través de la educación. Pero

también existe, según L. Porcher (1986), la idea de cultura como una *forma de clasificación social*:

Toute culture est mode de classement, et nous sommes, selon la célèbre formule de Pierre Bourdieu, «des classeurs classés par (nos) classements». (*Ibid.*: 13).

En resumidas cuentas, el concepto no se resuelve fácilmente y la noción de cultura continúa siendo hoy muy amplia y ambigua, ya que en ella caben múltiples definiciones y mezclas de criterios.

La cultura es todo lo que puede ser adquirido a través de la memoria y de la educación, y todo lo que es transmitido de generación en generación, de grupo a grupo, de familia a familia, y en definitiva, de individuo a individuo. De este modo, concluiremos con una definición general de M. Byram (1992) para quien:

(...) le mot «culture» est une étiquette aussi acceptable qu'une autre pour désigner le phénomène global ou le système de significations à l'intérieur duquel les sous-systèmes que sont la structure sociale, la technologie, l'art et d'autres encore existent en interconnection." (*Ibid.*: 111).

2.2.1. Tipos de cultura

Actualmente estamos habituados a oír expresiones como *cultura de los medios de comunicación*, *cultura musical*, *cultura popular* o *cultura local*. A partir de éstos y de otros conceptos nuestra reflexión abarcará tres preguntas

fundamentales en el plano pedagógico, a saber, ¿se puede tipificar la cultura?, ¿cuántos tipos de cultura existen?, ¿qué aspectos de la cultura se deben enseñar?

Como hemos visto hasta el momento, los recientes planteamientos sobre la didáctica de una segunda lengua y el hecho de incluir la cultura dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje⁸ nos han proporcionado un nuevo horizonte de pensamiento en el que el primer problema que surge es dilucidar las divisiones usuales de la cultura. Para ello tomaremos el esquema propuesto por L. Miquel y N. Sans (1992: 15-21) en un interesante artículo en el que separan y clasifican los fenómenos culturales atendiendo a tres concepciones diferentes de la cultura. En opinión de las citadas autoras, el concepto global de cultura se puede fragmentar en tres parcelas denominadas *Cultura con mayúsculas*, *cultura "a secas"* y *cultura con K*. A continuación, pasaremos a comentar esta tripartición siguiendo la enumeración propuesta.

En primer término, la *Cultura con mayúsculas* o "cultura cultivada", como la denominan L. Porcher (1986) y otros investigadores, es el término que comprende la noción tradicional de cultura, es decir, el saber literario, histórico, artístico, musical... Es la cultura por excelencia (en el caso de España, Cervantes, Lorca, *La Celestina*, La Alhambra, Falla, la Guerra Civil...). Esta cultura era la que se impartía en los institutos, la que tradicionalmente aparecía en los manuales de enseñanza del español como lengua extranjera; en definitiva, era el conjunto de conocimientos que debían poseer los nativos y los no nativos a través de la

8

Cfr. E. A. Peniche (1988), L. P. Roberts (1989), L. Malavé y G. Duquette (1991), G. Baumgratz (1991), P. Benítez Pérez (1992) y M. Byram y C. Morgan (1993), entre otros.

instrucción escolar.

En muchas ocasiones lo que hacían los estudiantes que se preparaban para viajar al país de la lengua objeto era obtener este tipo de información en su país de origen y en su lengua materna. El saber cultural, bajo este prisma, consistía en el conocimiento de determinadas fechas o de ciertos acontecimientos históricos, políticos y económicos⁹.

En segundo lugar, Miquel y Sans (1992) definen la *cultura a secas* de la siguiente forma:

"La «cultura a secas» abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobrentendido." (*Ibid.*: 17).

Con esta idea se expresa el saber cultural compartido por todos; por ello preferimos denominarla *cultura compartida*, concepto que implica el conocimiento acerca de una serie de fenómenos que funcionan como eje principal del saber interactuar, del saber comprender cualquier hecho producido por los diferentes miembros de una comunidad.

Para ilustrar esta definición podemos pensar en algunos ejemplos extraídos de las situaciones cotidianas de comunicación en las que los hablantes aplican el conjunto de normas pactadas y aprendidas sobre las formas de interactuar en el

9

Todavía es frecuente encontrar en muchos manuales textos que ofrecen este tipo de datos sin otra finalidad que la de la lectura, ya sean poemas lorquianos o textos de carácter histórico sobre la invasión islámica o la España de Franco, por citar un par de ejemplos frecuentes.

ámbito de las relaciones sociales (saludos, el comportamiento en el bar, con los amigos, los vecinos), de las costumbres horarias y gastronómicas, y en definitiva, sobre el conjunto de rituales socioculturales que definen una sociedad y la diferencian de otra¹⁰.

En otro trabajo D. Levey y B. Muñoz (1995: 266) introducen el término *cultura pública* para referirse precisamente a ese saber compartido por todos, es decir, el saber popular (datos sobre la actualidad, personajes famosos...); sin embargo, y a nuestro juicio, la cultura pública sería una parcela más de la cultura compartida por todos.

Así pues, es evidente la dificultad que entraña la comprensión de ciertos comportamientos para el que no pertenece a la comunidad nativa; por este motivo no nos puede parecer extraño el impedimento que encuentran muchos estudiantes cuando, a pesar de conocer los mecanismos que rigen el sistema de la lengua que están aprendiendo o que han aprendido, no son capaces de interactuar dentro de la sociedad objeto, porque se sienten perdidos en esa maraña de fenómenos socioculturales que también deben conocer¹¹.

Con todo esto no queremos imponer de forma tajante que el que esté

¹⁰

En los capítulos siguientes iremos desarrollando estas ideas cuando hablemos de los componentes culturales de la lengua y de la noción de competencia cultural.

¹¹

Pensemos, por ejemplo, en situaciones como dar el pésame a una familia que ha perdido a un ser querido, hacer algún tipo especial de cumplido, aceptar o rechazar una invitación sin que se repita y negocie el contenido de dicha situación, y en un casi sinfín de situaciones de este tipo.

aprendiendo una lengua dentro del país donde se habla tenga que pertenecer necesaria y obligatoriamente a la comunidad nativa; lo que queremos es subrayar el papel relevante de los rituales culturales asociados a las formas lingüísticas que se aprenden.

En cuanto a la expresión *cultura con K*, Miquel y Sans (1992) designan cierto saber utilizado en algunos contextos singulares, como por ejemplo el *argot* empleado por los jóvenes de ciertos sectores de la población, o las formas habituales de hablar en los diferentes grupos sociales. Este tipo de conocimiento también podría denominarse *cultura específica* y consistiría en el dominio de un tipo de saber dinámico y cambiante. Este saber estaría constituido por los tipos de lenguajes que están de moda durante un tiempo y que después suelen pasar al olvido. Sin embargo, algunos dejan su huella en palabras, en unidades fraseológicas y en metáforas; incluso, se pueden archivar ciertas estructuras sintácticas, como bien ha señalado W. Beinhauer (1978).

Asimismo, en el apartado de la cultura específica tendrían cabida las estrategias adecuadas para actuar en otras situaciones de comunicación o, parafraseando a Miquel y Sans (1992), en el mundo de "la jet set", en una tarde de toros y en el popular barrio de Vallecas en Madrid.

Finalmente, hay que subrayar que estas tres parcelas de la cultura no pueden ser estudiadas aisladamente, porque entre ellas se observan frecuentes intersecciones, como sucede con el lenguaje formal, el lenguaje coloquial y las jergas. Las citadas autoras consideran que la *cultura con mayúsculas* y la *cultura con k* son una especie de "dialectología cultural" del cuerpo central de lo que nosotros hemos denominado *cultura compartida*.

Los dialectos culturales no son compartidos por todos en la misma medida, pero en algún momento dado, los miembros de la sociedad usan formas lingüístico-culturales pertenecientes a otros subgrupos sociales; ejemplos fehacientes son los que nos ha proporcionado el refranero a lo largo de la historia, o las expresiones acuñadas por gran parte de la comunidad hablante.

En conclusión, el concepto de cultura se extiende y va más allá de la llamada *Cultura con mayúscula*. En el terreno didáctico esta concepción tendrá una serie de relevantes consecuencias: en primer lugar, si los profesores que enseñamos una lengua extranjera queremos conseguir que nuestros alumnos sean capaces de descodificar los valores culturales implícitos en los mensajes que reciben y que interactúen con precisión con los nativos, tendremos que dar cuenta de todos los procesos que se ponen en juego en el momento en el que se establece cualquier tipo de comunicación. En segundo lugar, no basta con que una persona sea capaz de reproducir las estructuras lingüísticas que conforman la base del sistema, ya que es preciso también conocer y saber operar con los elementos culturales manifiestos sin los cuales la comunicación resultaría artificial.

2.3. Los significados culturales en el ámbito de la enseñanza

Una vez que han sido delimitados los conceptos de los subapartados anteriores, la pregunta que debemos hacernos ahora es ¿cómo se manifiesta este caudal de saber cultural? Para M. Byram (1992) la expresión de este saber se

realiza a través de los símbolos de significado cultural (los artefactos) y de los comportamientos de los individuos. Su materialización se canaliza mediante una serie de reglas, normas, proverbios, códigos morales y judiciales que actúan de manera virtual. Los miembros de cada sociedad obtienen sus pautas de conducta de este entramado de normas y códigos; por consiguiente, el saber cultural se convierte en algo compartido y negociado por todos. Esta idea la toma Byram del antropólogo D. Taylor (1971). Según este autor, existe "un abanico de significados" o elementos que forman parte de las prácticas sociales:

Les significations et les normes implicites dans ces pratiques n'existent pas seulement dans l'esprit des acteurs mais se trouvent dans les pratiques elles-mêmes, des pratiques qu'on ne peut appréhender comme une série d'actions individuelles mais qui sont essentiellement des modes de relation sociale et d'actions mutuelles. (Taylor, 1971: 27. Cit. en Byram, *Ibid.*: 113-114)¹².

A partir de las interpretaciones de Taylor, M. Byram (1992) se plantea el análisis de los significados culturales estableciendo una separación importante entre significados intersubjetivos y significados comunes.

Por *significados intersubjetivos* se entiende el conjunto de normas que conoce cada persona y cuya aplicación se realiza de individuo a individuo. Esto podemos verlo, por ejemplo, en la lengua que se habla en una sociedad dada y en la propia comprensión y aplicación de las normas que han elaborado los miembros

¹²

La cita nos sitúa en el dominio de los fenómenos que se originan en las relaciones sociales; esto es, las formas de saludos y despedidas, los modos de comportamiento en público, las fórmulas para hacer y rechazar invitaciones, para dar consejos, etc.

de esa sociedad para la expresión lingüística y para las formas de comportamiento dentro de la comunidad.

Los *significados comunes* están constituidos por los símbolos que representan la cultura. Este tipo de significados forma lo que es propio de cada miembro de la sociedad y, al mismo tiempo, es compartido por todas las personas que forman esa sociedad; por lo tanto, hablamos de referencias comunes cuyo objetivo es formar la base de funcionamiento de una comunidad o, dicho en palabras de C. Taylor (1971), son "les objets du monde que tous partagent" (Cit. en Byram, *Ibíd.*: 114).

Dentro de los significados comunes se distinguen las llamadas *reglas constitutivas* mediante las cuales los individuos de una comunidad se ponen de acuerdo acerca de dichos significados. Si los símbolos de una cultura cobran sentido dentro de su propio contexto, es decir, dentro del entorno cultural en el que aparecen insertados, entonces dichos símbolos sólo podrán ser interpretados por quienes los han creado, esto es, por los miembros de la sociedad a la que pertenecen¹³.

13

Para ilustrar este concepto Byram (1992) utiliza el ejemplo de la ceremonia del matrimonio propuesto a su vez por R. G. D'Andrade (1984), al analizar los modelos de conducta de los individuos. Si desarrollamos un poco más este modelo, y contando con los datos que proporciona M. Harris (1990: 237-240), observaremos que existen numerosas conductas de apareamiento que han sido estudiadas por los antropólogos y descritas como «matrimonio». Sin embargo, tanto en las sociedades occidentales como en las orientales, el matrimonio se define como la unión de dos personas de distinto sexo mediante un conjunto de ritos religiosos y/o civiles. Dependiendo de las normas que operen en cada sociedad y en cada religión (matrimonio católico, protestante, islámico, ortodoxo...), habrá una serie de

Naturalmente en las sociedades próximas las diferencias culturales suelen ser mínimas porque se tiende a la imitación y a la unificación de comportamientos; por consiguiente, la observación de determinados fenómenos nos sirve para mostrar la diversidad de reglas constitutivas de cada sociedad y la necesidad de abordar estas cuestiones a la hora de contactar con una cultura diferente. Sin embargo, es preciso hacer notar que los observadores de una cultura extranjera no tienen por qué conocer de forma exhaustiva el funcionamiento de los innumerables rituales de la sociedad sometida a estudio, ya que el objetivo que se persigue en estos análisis consiste en establecer que el dominio exclusivo de las estructuras lingüísticas de la lengua no es suficiente para poder participar en los acontecimientos cotidianos de la otra comunidad; así pues, el conocimiento de las reglas constitutivas nos aproxima a la participación en los rituales sociolingüísticos básicos para poder interactuar de forma verbal y social.

Dicho esto, y retomando el tema de la enseñanza de lenguas, nos parece muy importante reflejar en este apartado una serie de advertencias hechas por M. Byram (*Ibíd.*: 115-117) sobre la insuficiencia de la descripción de los comportamientos, de los símbolos de significado cultural y de las instituciones de

normas y un protocolo de fórmulas y comportamientos que afectan a cada tipo de ceremonia: la forma y los colores del vestido de los novios, el comportamiento de los invitados, las fórmulas verbales y no verbales de los saludos y felicitaciones, la costumbre de obsequiar a los novios o a la familia de éstos, y el hecho de que exista o no una celebración posterior y la duración de ésta.

Esta serie de conductas, reglas, patrones y esquemas mentales difieren de una sociedad a otra, y cada ritual sólo cobra sentido en su entorno y no fuera de él.

una C2. Según el citado autor, cuando nos dispongamos a describir una cultura asociada a una lengua extranjera se tendrá que tener en cuenta una serie de puntos que pasamos a enumerar resumidamente:

1°. En toda cultura deberían considerarse los significados de las acciones individuales y colectivas de los miembros de la sociedad. Los símbolos de significado cultural son productos y símbolos de acciones que conllevan, naturalmente, una significación y que forman lo que se ha denominado en numerosas ocasiones las señas de identidad de un país.

2°. Las acciones alcanzan su significación en relación a las normas y a las reglas constitutivas que son aceptadas por todos y que, independientemente de los individuos, forman parte de la realidad social.

3°. Las normas y los actos previsibles participan de la realidad social en la medida en que son significados intersubjetivos.

4°. Existe una serie de significados comunes que constituyen los objetos frente a los cuales los individuos adquieren su sentido de pertenencia a la comunidad; por lo tanto, son símbolos fundamentales en una cultura determinada.

5°. Los símbolos de significado cultural observables en el mundo físico (la vestimenta o el arte culinario) son productos y símbolos tangibles que están impregnados de los significados de la cultura en cuestión. Las producciones literarias, musicales y pictóricas son la expresión de los significados propios de los individuos, pero también de los sistemas de significados que estos individuos comparten con otros.

6°. El acuerdo acerca de los significados culturales y su formulación pasan por la lengua de la comunidad, por lo cual, la lengua desempeña un papel especial

completado por otras formas de comunicación como la música o la pintura. La lengua difiere de otros sistemas simbólicos, ya que posee una metafunción y encarna una posición clave en la cultura.

7°. Los significados intersubjetivos forman parte de las instituciones sociales; son los que hacen significativa una acción realizada en el marco de la institución.

8°. Los significados comunes, las creencias compartidas, las aspiraciones y las percepciones dependen de la existencia de significados intersubjetivos, pero no están unidos a una institución social particular. Pueden articularse entre sí de modo implícito bajo la forma de acciones y símbolos y pueden unirse de manera más explícita adoptando la forma de un símbolo de significación cultural.

De estos ocho puntos se deduce que en todas las sociedades existen unos principios básicos que se heredan, se mantienen y se transmiten generacionalmente. Las personas que conviven en una sociedad conceptualizan las diferentes formas de comportamiento y establecen relaciones con los demás gracias a esos complejos sistemas de normas mediante las cuales se expresa la actuación. Si incluimos estas consideraciones en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras, será posible describir y analizar el valor de los significados culturales junto al papel que desempeña la lengua dentro de la comunidad en la que se originan, funcionan y se suceden.

2.4. Parámetros de análisis de la cultura

Al plantearnos el estudio de una cultura, observamos que en la base de cualquier análisis que se haga, el objetivo principal estará dirigido hacia dos puntos cruciales: en primer término, la descripción de las diferentes formas de conducta y pensamiento de una comunidad, y en segundo lugar, la comprensión de los símbolos o representaciones que encarnan dichas formas. Por consiguiente, la primera incógnita que hay que despejar es cómo emprender la descripción de la cultura de una sociedad.

M. Byram (1992) indica que hay dos puntos de partida: el primero está relacionado con el estudio del comportamiento lingüístico y el segundo es aquel que descompone el sistema de símbolos de significado cultural. En su opinión, el camino más óptimo es el que parte de la lengua de la comunidad sometida a estudio, puesto que mantiene unas relaciones especiales con el conjunto o trama de significados intersubjetivos y comunes.

En el epígrafe anterior hemos visto que Byram proponía el término *significados culturales* para designar este conjunto producido por el grupo y cuya existencia es independiente de los miembros de la comunidad, es decir, tanto los significados comunes como los significados subjetivos son producidos por los individuos, pero funcionan y actúan autónomamente, adquiriendo su sentido en la dinámica cotidiana y manifestándose a través de la lengua:

(...) l'expérience que les individus ont des significations culturelles se reflète dans la sémantique de leur langue. Ils négocient et expriment ces significations principalement dans leur langue commune. (*Ibid.*: 118).

De la cita se infiere la idea de que cualquier tipo de negociación pactada por los hablantes se realizará a través de la lengua, partiendo de la experiencia que posee cada individuo al aplicar los mismos modelos semánticos y sintácticos; por tanto, la interpretación de los símbolos de significado cultural y de los comportamientos individuales y generales siempre se hará dentro de la propia cultura y estará vehiculada por la lengua.

Con anterioridad otros investigadores, como L. Porcher (1983 y 1986) y G. Zarate (1983), habían coincidido en el planteamiento del análisis desde las interrelaciones existentes entre la lengua y la cultura, por esta razón, en el ámbito de la didáctica, el tratamiento de estos fenómenos ha tenido una serie de consecuencias trascendentales, ya que para los alumnos que contactan con una lengua y una cultura diferentes, la lengua no se limitará a ser sólo un sistema formal que hay que aprender, sino que estará adscrita a una serie de funcionamientos y de valores culturales que tendrán que saber interpretar también. Por este motivo, los profesores en su quehacer docente deberán integrar inexcusablemente los parámetros lingüísticos y culturales¹⁴.

14

Anticipemos, a modo de ejemplo, la relación existente entre los fenómenos extralingüísticos o componentes no verbales que aparecen asociados a los verbales (*cfr.* D. Picard, 1983; P. Benítez y A. Lavin, 1992; M^a. J. Gelabert y E. Martinell, 1990; J. Coll, M^a. J. Gelabert, E. Martinell, 1990; S. Fernández López, 1992 y E. Martinell, 1993). En el caso de los elementos gestuales, se puede observar fácilmente de qué forma funcionan como sustitutos de la comunicación verbal:

El gesto sustituye a la palabra, el lenguaje corporal a la manifestación verbal, cuando las circunstancias ambientales impiden la

Otros principios que se deducen del análisis de la cultura son *la tolerancia* y *la comprensión* de todo aquello que nos resulta extraño frente a nuestra forma de concebir y percibir el mundo. La comprensión es un proceso progresivo y gradual que implica poner en funcionamiento esquemas mentales diferentes a los de la C1 para que la C2 no sea vista como algo ajeno, distinto y exótico. Comprender otra cultura significa también participar e implicarse en ella en cierta medida, y ser tolerantes con la otra cultura supone aceptar el comportamiento de los demás, convivir o trabajar con gente diversa¹⁵.

El siguiente parámetro de análisis es el de *la comparación* cultural. Una idea equivocada acerca de la cultura es creer que existen patrones o esquemas

expresión lingüística (subastas, la Bolsa, etc...), cuando la impiden determinadas normas (comunidades religiosas), cuando no hay otra posibilidad. En este caso está codificado de tal modo que es susceptible de enseñanza y aprendizaje; tan sistemático es (pensemos en los sordomudos). El gesto ha solventado la comunicación en los contactos iniciales entre miembros de distintos grupos culturales y lingüísticos... (Gelabert y Martinell, 1990: 298).

Las muestras ilustrativas de estos vínculos serán estudiadas en el tercer capítulo de este trabajo.

15

Son frecuentes en muchas comunidades, incluida la española, ciertos sentimientos de racismo y xenofobia hacia los grupos formados por inmigrantes porque se perciben como exógenos; sin embargo también existen grupos sociales endógenos como los gitanos sobre los que se proyectan ciertos recelos culturales por el hecho de que sus costumbres y su modo de vida son diferentes desde el punto de vista cultural (*cf.* al respecto los trabajos de A. Marzo Guarinos, 1996 y de S. Parra, 1996).

universales en las sociedades que se estudian. La comparación ha sido una forma de aproximación intercultural desde el punto de vista didáctico; sin embargo, no podemos perder de vista los peligros que conlleva un análisis de la cultura hecho sobre una base comparativa que tuviera por objeto la confrontación de hechos o de comportamientos entre la cultura de origen y la cultura objeto.

Las sociedades se estructuran en torno a su propia singularidad. Los hechos culturales tienen sentido dentro de dichas sociedades por su propia coherencia interna; por lo tanto, lo que le da valor a un esquema de pensamiento o a una forma de actuación es el carácter singular de dicho esquema o forma, con lo cual, plantear un método exclusivamente comparativo a la hora de observar los fenómenos sociales resultaría demasiado arriesgado¹⁶.

16

Un conocido ejemplo es el de la familia. En la mayoría de las sociedades europeas y en la norteamericana las unidades familiares presentan notables diferencias con respecto a la sociedad española: los jóvenes suelen independizarse a partir de los 18 años en países como EE.UU., Alemania o en los países del norte de Europa. Los factores que condicionan esta separación son numerosos, siendo el económico uno de los más importantes; éste hace que en la sociedad española actual estos jóvenes aún permanezcan en el seno familiar.

Aquí está el origen de una comparación hecha frecuentemente por los estudiantes extranjeros que conviven con familias españolas. Para ellos es extraña esta dependencia de la familia y en ocasiones es malinterpretada, alegando que la familia española retiene durante mucho tiempo a los hijos o que éstos no se separan de sus padres, si no se casan.

Otra muestra ilustrativa la encontramos en los roles masculino y femenino dentro de la familia. La mujer ha sido durante mucho tiempo el ama de casa, la encargada del cuidado de los hijos, de la comida y de la limpieza, mientras que el hombre se ha dedicado al mundo laboral. Estos esquemas funcionan todavía en muchas familias; por esta razón muchos estudiantes generalizan la situación argumentando que las mujeres en España dependen de sus maridos y son esclavas de sus hijos, a pesar de que la realidad actual sea totalmente distinta

Los riesgos de la comparación han sido evidenciados por M. Abdallah-Preteuille (1983) en un artículo donde afirma lo siguiente:

L'hypothèse d'une sémiologie comparée qui aurait pour «objet la comparaison des signes et des connotations culturelles» présenterait par rapport à la perspective comparatiste un intérêt indéniable. Toutefois, la comparaison comme angle d'analyse de cultures comporte un certain nombre de risques et de dangers, notamment de hiérarchisation des cultures. En outre, la comparaison d'item culturels, du fait qu'elle ne permet pas la prise en compte du réseau de significations dans lequel s'inscrivent les faits culturels, cautionne un certain réductionnisme et une certaine schématisation (ex.: la mosquée c'est comme une église). (*Ibid.*: 41).

Según esta idea, en un primer planteamiento desecharíamos un método comparativo, dada la dificultad que encierra y los problemas que genera la comparación tal cual en virtud de la inexistencia de esquemas universalmente válidos para todas las culturas. Por el contrario, si enfocamos el problema desde otra perspectiva, podríamos pensar también que es cierto que muchos problemas sociales son iguales o se repiten en una sociedad y en otra, aunque no se puedan establecer paralelismos de forma tajante sin haber observado, como mínimo, cómo se han originado y sucedido ciertos fenómenos en las sociedades que se comparan¹⁷.

con la incorporación de la mujer al mundo del trabajo.

17

En casi todos los países industrializados los jóvenes reproducen comportamientos socioculturales muy parecidos: la pertenencia a subgrupos, el deseo de independencia, la clasificación y la diferenciación estéticas, los gustos musicales y las coincidentes formas de pensamiento y actuación, por señalar algunos ejemplos destacados.

Esta es la postura que defiende L. Porcher (1986); para este investigador:

(...) la comparaison des sociétés constituerait une méthode adéquate pour comprendre l'une d'entre celles-ci, quelle qu'elle soit. Le comparatisme serait non seulement un moyen de connaissance, mais la seule voie d'approche possible. (*Ibid.*: 24-25).

En consecuencia, si se establece la comparación como un posible medio para acercarnos al conocimiento de otras sociedades, tendremos que determinar los principios metodológicos que regulan el estudio de la C1 y de la C2. Estos principios o reglas son, según Porcher (*Ibid.*), *la objetivación y la explicación*. El proceso pasa, así, por distintas fases:

■ En la primera, el observador de otra cultura deberá objetivar los fenómenos observados, neutralizando la percepción de sus costumbres, tradiciones y modo de vida, ya que para él esto será "lo normal", mientras que las manifestaciones de la C2 serán raras y ajenas a lo que él ha aprehendido a través de su educación.

■ En la segunda, el observador necesitará una explicación que atienda a unos parámetros que estén sujetos a *categorías homólogas* con objeto de evitar el tan temido etnocentrismo, al hablar de cualquier hecho cultural¹⁸.

18

Porcher (*Ibid.*: 25) ilustra el ejemplo con la comparación de los sistemas escolares de dos sociedades diferentes y subraya que para poder realizarla sería preciso hacer la comparación de las mismas unidades en cada término de la comparación; es decir, en el caso de dos sistemas escolares necesitaríamos definir las correlaciones alumnos-profesores, pequeños-adolescentes, profesores-profesoras. Lógicamente, el problema de la comparación se agrava cuando una de las categorías no aparece o cuando en una correlación falta un término.

■ Finalmente, una vez establecidas las condiciones de la comparación, se podrá pasar al análisis de los fenómenos sociales que son iguales, similares o diferentes en las dos culturas estudiadas. Este proceso debe llevarse a cabo sin caer en molestas generalizaciones que remitan a la creencia de que lo que es bueno u óptimo para mí en mi cultura debe serlo también para el no nativo, y lo que no entiendo o es extraño en otra cultura no es válido para mí por el simple hecho de no aparecer registrado en mis prácticas socioculturales (o en lo que he aprendido en mi infancia)¹⁹.

El común denominador de estos planteamientos nos lleva a la conclusión de que el estudio de una cultura extranjera enriquece el conocimiento que se tiene de la propia cultura y viceversa. Además, la aplicación de cualquier forma de objetivación supone establecer un principio basado en la tolerancia. No obstante, si para comprender el funcionamiento de otras sociedades recurrimos directamente a un tipo de comparación que no esté sujeta a unas directrices metodológicas, tendremos que definir unos límites precisamente por lo que hemos argumentado más arriba, es decir, porque todos los fenómenos que se producen en el seno de una sociedad no son comparables ni equivalentes en otra. No existen, pues, esquemas universales.

Otros aspectos relevantes a tener en cuenta son los *campos de estudio de la cultura*, porque si la cultura se presenta como un todo interrelacionado y

¹⁹

Lo mismo sucede cuando estudiamos una estructura lingüística en una L2 y no encontramos su correlato en la L1. En el caso de las traducciones tendremos que recurrir al giro o a estructuras parecidas, pero siendo conscientes de que no existen formas exactas.

estructurado, tendremos que delimitar cuáles son los campos de estudio en los que vamos a trabajar. La importancia de incluir el concepto de *campo* en el análisis de la cultura la encontramos en el citado artículo de L. Porcher (1986). Para él esta noción, tomada de la sociología, "s' applique évidemment à tous les domaines de la vie culturelle d'une société, c'est-à-dire à la totalité des pratiques culturelles de celle-ci" (*Ibid.*: 40); por lo tanto, un campo que se presente organizado, delimitado y estructurado es, al mismo tiempo, una totalidad sociocultural en la que deberán observarse los siguientes aspectos:

■ En primer lugar, habrá que plantearse la definición de los *objetos* del campo a estudiar. Porcher (1986) advierte que el objeto se entenderá siempre como "no animado", incluso si se tratara de una persona porque, al definir el campo, los objetos funcionan como parámetros; por tanto, si el objeto que se examina es un personaje, éste no se estudiará nunca como un individuo psicológico.

Ejemplos de campo son la gastronomía, el arte, la geografía, las instituciones y las formas de las costumbres. Si tomamos como muestra la figura de un escritor como Cervantes, éste formará parte del campo de la literatura y su estudio nos aproximará al conocimiento de la época y de la sociedad en que vivió, a sus obras y personajes, y a los acontecimientos de su vida. Si lo que se observa es el campo de la gastronomía española, tendremos que describir cuáles son los componentes de nuestra dieta, su perdurabilidad a través del tiempo, así como las principales variedades regionales.

■ En segundo lugar, se deberá establecer el *conocimiento de los discursos*; esto es, cada campo estará organizado en diversos discursos, siendo éstos los enunciados supuestamente conocidos por los miembros de la comunidad. Según

esta idea, para dominar a fondo un campo determinado es necesario reconocer y comprender los objetos de dicho campo y los discursos sobre el mismo. Por ejemplo, *el cocido* como parte de la gastronomía española es una realidad sociocultural, pero los discursos sobre *el cocido*, *la fabada asturiana* y *el pote gallego* no son la misma realidad que el cocido en sí, porque depende del punto de vista del gastrónomo, del consumidor, del antropólogo y del cocinero. Lo mismo ocurría con Cervantes al ser estudiado por el crítico literario, por el periodista, o por el sociólogo.

■ En tercer lugar, tendremos que delimitar las *posiciones dentro del campo*, es decir, el conjunto de relaciones que regulan el funcionamiento del mismo. Las posiciones consolidan la organización, al tomar como base una escala jerarquizada de valores a partir de la cual los elementos de un campo ocupan su posición y muestran su valor frente a otros. De esta forma es posible deducir las leyes del funcionamiento social y se pueden evaluar las diversas prácticas culturales. Siguiendo con el ejemplo tomado del campo de la gastronomía, el consumidor, el autor de un libro de cocina, el cocinero profesional y el crítico gastronómico no ocupan la misma posición dentro del campo, aunque, como argumenta Porcher (1986), puedan tener varias identidades; es decir, ser consumidor y crítico a la vez.

Hechas estas interesantes apreciaciones, es evidente que cualquier sociedad se presenta compuesta por un conjunto estructurado de campos en el que actúan unas leyes y en el que los objetos aparecen jerarquizados y legitimados socialmente. Obviamente, estos objetos no poseen la misma importancia en el tiempo, por consiguiente, las reglas que rigen cada campo también sufrirán una serie de

modificaciones que estarán apoyadas por la labor de los individuos, de las instituciones sociales y por los medios de comunicación.

Para terminar, insistiremos junto a Porcher (*Ibíd.*) en el hecho de la complejidad de la realidad social y en la variabilidad de las prácticas culturales. Este autor recomienda que los profesores se preocupen por desarrollar las estrategias adecuadas para que los estudiantes puedan acceder a este conocimiento, porque es precisamente dentro de esta diversidad donde adquieren su valor las normas del comportamiento social.

2.4.1. Parámetros de estudio de la diversidad cultural: la perspectiva intercultural y multicultural

Al cuestionarse cualquier fenómeno relacionado con la didáctica de la lengua y de la cultura, los especialistas recurren a los términos *intercultural* y *multicultural*. Estos dos conceptos forman una especie de binomio con el que se designa la unión o fusión de una serie de características destinadas a expresar la forma de pensar y el modo de hacer de los individuos que forman la sociedad.

El término *intercultural*, a juicio de C. Kramsch (1995), puede ser considerado desde distintas perspectivas:

Appliqué à une approche pédagogique, à un cursus ou à un programme d'études et de recherches, le terme «interculturel» caractérise toute initiative destinée à en apprendre plus long sur les gens d'un autre État-Nation, et/ou à vivre comme eux. Le mot «interculturel», en pédagogie,

signifie acquisition d'informations relatives aux coutumes, aux institutions, à l'histoire d'une société qui n'est pas la société d'origine des apprenants.

(*Ibid.*: 60).

A nosotros lo que nos interesa en concreto es la aplicación de estos conceptos desde el punto de vista pedagógico, puesto que muchos enfoques didácticos del momento presentan los hechos culturales como una alternativa metodológica que se ha ido enriqueciendo, en primer lugar, con las investigaciones realizadas en el seno de las ciencias sociales y, en segundo lugar, con las aportaciones de los investigadores del tema, los cuales han plasmado sus preocupaciones en discusiones y coloquios, teniendo como consecuencia inmediata la ampliación teórica y conceptual de la pedagogía de las lenguas.

Los estudios interculturales se han beneficiado asimismo de los análisis que revelan la múltiples diferencias existentes entre el modo de vida y la forma de pensar de una sociedad frente a otra. El conjunto de diversidades y la significación de *lo ajeno* constituye lo que los investigadores franceses han denominado *altérité*. Así por ejemplo, M. Abdallah-Pretceille (1983) define la *altérité* como el conjunto de interrelaciones establecidas entre los sujetos que constituyen una sociedad dentro del contexto político y económico.

En consecuencia, el análisis de las actuaciones de los individuos en sus respectivos grupos sociales nos proporciona un excelente material para la didáctica de la lengua, gracias a los vínculos establecidos entre los fenómenos lingüísticos culturales. Por este motivo, estamos de acuerdo con Abdallah-Pretceille en que una perspectiva interaccionista adecuaría las concepciones teóricas y las opciones pedagógicas y educativas.

En un ulterior trabajo de 1986 la citada autora insiste en la importancia del reconocimiento de las señas de identidad de cada sociedad y la valoración del principio de comprensión en detrimento de la descripción:

(...) tout travail sur une culture autre renvoie à un travail sur sa propre identité et sur la reconnaissance de l'identité d'autrui non pas comme objet mais comme sujet et acteur.

L'approche interculturelle se fonde sur cette double reconnaissance et suggère une approche des cultures basée sur la compréhension plutôt que sur la description. (Abdallah-Preteuille, 1986: 79).

Desde esta perspectiva, la mutación epistemológica anunciada en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras estaría respaldada por la presentación de una enseñanza que no fuese neutra ni aséptica, porque si lo que se hace es una simple exposición descriptiva, el resultado sería la proyección de estereotipos. Por lo tanto, la comprensión de las características linguo-culturales, el reconocimiento de las señas de identidad, el diálogo, así como la aproximación y la apertura hacia los demás se convierten en los factores claves de una enseñanza intercultural.

Los hechos culturales, en palabras de C. Kramersch (1995), constituyen "le tissu d'une société" (*Ibid.*: 60); por esta razón, la autora advierte a los profesores que es necesario que se produzca el diálogo y se establezca un tipo de formación intercultural que nos permita conocer no sólo cómo es una lengua, sino también el funcionamiento de otra sociedad.

De otra parte, y como habíamos anunciado más arriba, el término *multicultural* tiene su origen en las experiencias realizadas en Estados Unidos y en otras sociedades multiétnicas, sobre todo en lo que concierne a la

enseñanza/aprendizaje de otras lenguas y a la convivencia con individuos de diversas culturas.

C. Kramersch (1995) ha señalado que la diversidad cultural ocupa el centro de las inquietudes pedagógicas actuales y se queja de la ausencia de una base teórica dentro de los proyectos docentes. Para esta investigadora:

La pédagogie des langues repose encore aujourd'hui le plus souvent sur des fondements purement linguistiques. Elle n'a pas encore pris en compte le résultat des recherches effectuées dans le domaine de la sémiologie sociale (...), ou de la sociolinguistique, et notamment tout ce qui s'est fait récemment en matière de co-construction du contexte par la langue et tout ce qui touche à la langue en tant que système d'interaction sociale (...). On observe d'autre part un grave décalage entre la pédagogie des langues et les idées actuelles en matière d' Études culturelles. (*Ibid.*: 62).

La cita no es gratuita, puesto que hace hincapié, una vez más, en nuestro punto de partida, esto es, la necesidad de aunar los planteamientos lingüísticos y culturales en un nuevo modelo pedagógico, cuya base teórica esté cimentada por las disciplinas conexas al estudio del lenguaje.

De esta nueva concepción pedagógica surgen los ya famosos *Cultural Studies* norteamericanos que han ido proliferando a partir de los años 80. Este tipo de estudios ha desarrollado una nueva visión del papel otorgado a la cultura dentro de la enseñanza. No obstante, si no se plantea bien la visión del proceso de enseñanza/aprendizaje de la cultura, siempre existirá el peligro de realizar un análisis simplista del hecho cultural, sobre todo por haber estado fuertemente ligado a una imagen estructuralista y formal de la lengua, o dicho en palabras de C.

Kramersch, "les enseignants enseignent la Culture et la langue, ou la Culture dans la langue, mais non la langue *en tant que* Culture" (*Ibíd.*: 63).

El análisis de las sociedades multiculturales está emparentado también con las investigaciones sociolingüísticas llevadas a cabo en las sociedades multiétnicas que hemos mencionado antes. L. Porcher (1986: 17-23) ha señalado que este tipo de sociedades están compuestas por una serie de redes de cultura más sectoriales que se entremezclan y dan lugar a lo que él denomina *subculturas*. Para el citado autor, es transcendental el hecho de que en el estudio de la pluralidad social deban incluirse una serie de parámetros en forma de marcas o categorías como el sexo, la edad, la profesión y la formación escolar²⁰. Estas cuatro categorías deben formar parte del análisis de la cultura porque se presentan como *variables* que inciden directamente en la organización y en la estructura de la sociedad.

El sexo, por ejemplo, ha provocado el reparto de diferentes papeles en cada cultura. Como sabemos, desde el punto de vista histórico y social, los hombres y las mujeres han desempeñado funciones muy diferentes dentro de cualquier sociedad. Aunque es cierto que en la actualidad los movimientos de liberación de la mujer han hecho que se limen muchas diferencias, a lo largo de la historia han existido numerosas sociedades en las que ha habido, y todavía hay, una gran

²⁰

Para un estudio más profundo sobre estos temas recomendamos los trabajos de M. Harris (1990), de W. Labov (1983) y de H. López Morales (1989). De este último trabajo hay que destacar las teorizaciones del capítulo IV, titulado "La variable social" (págs. 111-141), ya que en él el autor realiza un estudio de la edad, del sexo y del factor sociocultural, entre otros, como modelos de variación lingüística y, consecuentemente, el fenómeno asociado de la variabilidad cultural.

desigualdad a la hora de la equiparación en el trabajo (dentro de ciertas empresas, en el mundo científico, en el ejército, o en el trabajo doméstico y en la sociedad en general). Estas diferencias hunden sus raíces en la educación familiar, porque son aprendidas desde la etapa de la infancia.

El resultado de esta diferenciación de los roles masculino y femenino persiste en mayor o en menor grado en las sociedades modernas²¹. También es cierto que estas divergencias no son iguales en todas las sociedades; bastaría con hacer una simple comparación entre los países de Europa del norte, Estados Unidos, los países asiáticos y africanos, para hacernos una idea de la evolución que ha sufrido la jerarquización sexual y su repercusión dentro de la cultura de las mencionadas sociedades.

La diferenciación sexual está relacionada también con otras categorías como la edad, la profesión y el estado civil. *La edad* interviene, en opinión de Porcher, "comme une variable non aléatoire de la situation culturelle" (1986: 20), al existir un gran número de prácticas culturales ligadas a ella. En consecuencia, si se hace un estudio de las preferencias y de la forma de actuación de los sujetos, dividiéndolos en distintas etapas de su vida (la infancia, la adolescencia, la vida activa o laboral y la tercera edad o momento del cese laboral), se comprobará que en éstas existen una serie de modelos de comportamiento vinculados a ciertos esquemas de pensamiento y a unos gustos determinados.

En la infancia, por ejemplo, se suelen decidir las preferencias por ciertos

²¹

Cfr. al respecto M. Harris (1990: 517-527).

deportes y juegos. Los adolescentes constituyen dentro de la sociedad grupos diferenciados, rebeldes y casi siempre contrarios al entorno familiar de los adultos. Los psicólogos señalan que esta etapa se caracteriza por el inconformismo y la oposición. L. Porcher (*Ibíd.*) opina que las prácticas culturales de esta edad pertenecen al orden del tribalismo, es decir, los adolescentes actúan de manera colectiva, leyendo los mismos periódicos y revistas, vistiéndose y cortándose el pelo de idéntica forma, y mostrando las mismas preferencias televisivas y musicales.

La etapa de la vida activa se asocia a la consolidación de la familia y en ella es difícil distinguir el modo de vida de una persona de treinta, de cuarenta o de cincuenta años. En este período se afirma, según los estudios psicológicos, la madurez mental y profesional; también es el momento en el que se suele organizar la familia a través de la unión de la pareja y la planificación del número de hijos.

El período que coincide con la tercera edad se caracteriza, sobre todo en los países desarrollados, por las asociaciones, como ocurre con los clubes sociales donde prolifera cada vez más una nueva forma de relaciones sociales.

En resumidas cuentas, la inclusión de la categoría de la edad en el análisis de las sociedades multiculturales nos sirve para materializar otra forma más de clasificación social.

La tercera categoría apuntada es *la profesión*. Se sabe que la pertenencia a un determinado grupo socioprofesional implica comportamientos o prácticas socioculturales diversas. Así se habla de prácticas culturales de artistas, médicos, profesores, albañiles, políticos, o de los diferentes grupos profesionales que existan. Esta división en el plano de la lengua también genera una serie de

consecuencias, porque las diferencias gremiales llevan implícitos diferentes tipos de discurso y una serie de variantes lingüísticas asociadas.

La cuarta categoría, íntimamente relacionada con la anterior, es *la formación escolar* (la educación). Ésta se ha convertido en una importantísima marca de diferenciación en las sociedades actuales, ya que el número de años dedicados al estudio trazan otra línea divisoria, según esté establecido y organizado el sistema de estudios de cada sociedad, y en función de la obligatoriedad o no obligatoriedad de la enseñanza. A ello se suma el tipo de materias educativas que se impartan y los ciclos en los que se distribuya la formación²².

En conjunto, las cuatro categorías reseñadas pueden combinarse originando múltiples variedades, aunque, como era de suponer, Porcher (1986) también especifica que no se puede pensar en una constante determinación mecánica entre la pertenencia profesional, cronológica y sexual, y la identidad cultural. Además, distingue otras categorías útiles para el análisis como la pertenencia a una determinada *religión*²³ o a una *región geográfica*²⁴, puesto que las dos implican la

22

Compárese, por ejemplo, el sistema de estudios norteamericano y el europeo.

23

Cfr. al respecto el apartado que dedica M. Harris (1990: 409-470) a este aspecto.

24

Recordemos que la celebración de muchas fiestas depende de las prácticas religiosas de cada cultura o de determinados hechos históricos. En España, por ejemplo, hay un copioso calendario festivo en el que muchos días están dedicados a un santo protector (*San Fermín, San José, San Jorge...*) o a un acontecimiento religioso (*Semana Santa, Corpus Christi, Navidad, Reyes Magos...*). En otras ocasiones, las celebraciones están relacionadas con un

realización de prácticas socioculturales diferenciadas.

Finalmente, cabe señalar otras dos características fundamentales en el análisis: en primer lugar, la imposibilidad de realizar un estudio aislado de las marcas de diferenciación que hemos mencionado, porque todas están de una u otra forma interrelacionadas dentro del complejo sistema de las sociedades multiculturales. En segundo lugar, el hecho de que una sociedad nunca puede ser presentada como una totalidad perfectamente homogénea y cerrada, porque el todo social se estructura en grupos y subgrupos. Cada grupo social posee sus propios códigos, sus claves comunicativas, su forma de clasificar, en definitiva, su forma de manifestarse y de proceder.

Aunque al establecer un primer contacto con una sociedad diferente tengamos la impresión de homogeneidad por el hecho de que todo el mundo hable la misma lengua, en la base de esta observación hallaremos otra incuestionable evidencia: dentro de la lengua conviven diferentes dialectos y diversas formas de actuación. Así también lo ratifica M. Byram (1992) en su análisis de la cultura, y al respecto dice:

La langue est faite en réalité de dialectes, qui sont liés d'un point de vue lexical, syntaxique et sémantique, mais qui ont leur caractère individuel. La dimension sémantique de ce caractère est le reflet des significations culturelles particulières aux locuteurs du dialecte. Le dialecte coïncide avec d'autres dialectes dans la mesure où il existe des significations partagées,

acontecimiento civil (*Día de la Hispanidad, Día de la Constitución, Día de la Comunidad Autónoma...*). Para una exposición más detallada de estos aspectos recomendamos, una vez más, el estudio de M. Harris (1990: 409-470).

mais il peut y avoir des déviations. (*Ibid.*: 119).

Esta idea nos alerta sobre la necesidad de incluir en los parámetros de estudio de la cultura la variable social que acabamos de ver y el concepto de *dialectos sociales*. Estos últimos se definen como un sistema de signos y reglas sintácticas utilizados por los distintos grupos que forman las capas sociales. Los usos de determinadas formas léxicas, por ejemplo, se convierten en signos que revelan el origen de los miembros de una sociedad. La prueba del impacto que han tenido estos fenómenos desde el punto de vista didáctico ha sido la inclusión de las variedades diastráticas, diafásicas y diatópicas en los manuales de enseñanza de lenguas extranjeras.

Los dialectos sociales nunca funcionan en compartimentos estancos; unos y otros coexisten y se mezclan, debido, en parte, al grado de proximidad que hay entre los grupos sociales y al hecho de compartir los miembros de dichos grupos diferentes significados comunes. De lo cual se infiere, una vez más, las transferencias que se pueden producir de un grupo a otro, así como las repercusiones que ello tendría en el marco de la enseñanza.

En un momento dado, y por razones puramente coyunturales, se suelen actualizar dentro de un grupo social algunas palabras, una forma específica de hablar o unas determinadas estructuras sintácticas que pueden pasar a contagiar a otros grupos²⁵; incluso puede llegar a producirse cierto grado de asimilación, si la

25

Los nexos o espacios de intersección verbal en grupos sociales diferentes pueden verse en la trayectoria de algunas expresiones del español coloquial como *estar al loro*, *costar un kilo*, *currar*, etc. Cfr. W. Beinhauer (1978).

comunicación se realiza entre individuos pertenecientes a distintas esferas socioculturales. Para un estudiante extranjero la realización de algunas variantes diastráticas al principio pasarían inadvertidas, pero al irse incrementando su competencia lingüística, necesitaría una traducción y una reinterpretación de los nuevos significados para que fuera efectiva no sólo su competencia lingüística, sino también su competencia cultural. Los significados culturales, además, requerirían ir acompañados de una explicación de la naturaleza del fenómeno para poder ser comprendidos; de esta forma, el estudiante podría situarse en un nivel de comprensión parecido al de los hablantes nativos, como han afirmado T. Español Giralt y E. Montolío Durán (1990):

Aprender una lengua (lo mismo la materna que una extranjera) significa hacerse con su gramática, pero no sólo con la gramática abstracta y homogénea, sino también con sus diferentes registros y, sobre todo, con la manera conveniente de usar cada uno de esos registros según las normas socio-culturales de la comunidad que habla esa lengua. (*Ibíd.* : 21).

El trabajo del profesor, entonces, no podrá reducirse a una simple descripción del sistema, puesto que tendrá que especificar también, ya sea desde una perspectiva analítica o crítica, los cambios que se producen y los usos de los nuevos exponentes lingüísticos que se van incorporando al sistema de la lengua; por lo tanto, el que aprende dicha lengua necesitará una serie de interpretaciones que le ayuden a comprender el funcionamiento de los elementos que operan los cambios dentro de aquella.

2.5. Funcionamiento de las representaciones culturales: los estereotipos.

Un criterio comúnmente aceptado²⁶ es no emprender el estudio de la cultura de forma dispersa y fragmentada. Tampoco es válido ofrecer una imagen de conjunto de una sociedad a partir de los estereotipos creados sobre la misma, porque entonces corremos el peligro de desembocar en el terreno de la folclorización de los contenidos culturales. Así pues, desde esta perspectiva, parece lícito pensar que la enseñanza de la cultura debería tener como objeto de estudio privilegiado la trascendencia de las llamadas *representaciones culturales*, sin que éstas constituyan el hecho en sí del análisis cultural ni tampoco su discurso, como bien ha señalado M. Abdallah-Pretceille (1986):

Les représentations (...) permettent d'intégrer l'acte d'enseignement dans sa dimension humaine et éducative puisqu'il ne s'agira plus de s'arrêter sur le contenu mais de considérer les représentations, non pas comme un décalque de la réalité mais comme des actions qui traduisent l'état d'un système interrelationnel ainsi que l'état psychologique et sociologique des groupes qui les produisent. (*Ibid.*: 77-78).

Otra dificultad que surge del análisis de las representaciones es el denominado etnocentrismo, o la incapacidad de asumir los miembros de un grupo dado la existencia de otros valores culturales correspondientes a otros grupos

²⁶

Cfr. las opiniones de M. Abdallah-Pretceille (1986), G. Zarate (1986) y J.C. Beacco (1990).

sociales.

La valoración, la comparación y la crítica suelen ser hechos inevitables cuando se ponen en contacto miembros de diferentes culturas (e incluso en distintos grupos sociales de una misma cultura). Lo que a primera vista podría entenderse o evaluarse como un "choque cultural" nos conduce al terreno de los malentendidos y de los juicios erróneos²⁷. Así pues, las representaciones culturales deben estar unidas a una serie de parámetros de reflexión, porque los objetos culturales no se presentan nunca de forma neutra, sino insertos en su contexto; por este motivo, cualquier forma que simbolice la realidad cultural tendrá que llevar aparejados los conceptos de comprensión y tolerancia, si no queremos caer en el etnocentrismo y en la autodefinición.

Insertos en esta reflexión, tampoco se puede olvidar el carácter dinámico de las representaciones culturales, porque si las sociedades están continuamente en movimiento, si los contenidos culturales cambian al mismo tiempo que cualquier parcela de la sociedad, las representaciones también irán cambiando a lo largo del tiempo, puesto que están inscritas en un contexto histórico, político y económico²⁸.

²⁷

Un ejemplo frecuente es la comparación de las corridas de toros en la cultura española con la caza de zorros en Gran Bretaña; comparación carente de sentido, porque las actitudes y los hechos culturales adquieren su significado en el contexto particular en el que se producen, y fuera de éste el contraste de determinados fenómenos resulta absurdo, ya que difícilmente se podrán cotejar y superponer estructuras culturales diferentes.

²⁸

La evolución de las costumbres y de las formas de pensamiento de una sociedad perviven en sus símbolos y en sus representaciones culturales. Una forma de observación del

En consecuencia, y dado que los estereotipos suelen ser formas comunes de representación cultural, tendremos que ser conscientes del riesgo que supone enfocar cualquier forma de análisis cultural a partir de los mismos, aunque, por otra parte, debemos reconocer que los estereotipos se han convertido en formas fáciles de evaluación de una sociedad. No obstante, estos elementos no deben convertirse en axiomas de la conducta social; de ellos hay que separar lo que puedan tener de representación cultural frente a lo añadido de forma subjetiva, como se puede observar en el siguiente comentario extraído de *La Tesis de Nancy* de R. J. Sénder (1989):

En Alcalá de Guadaira hay cafés, iglesias, tiendas de flores, como en una aldea grande americana, aunque con más personalidad, por la herencia árabe. Al pie de mi hotel hay un café con mesas en la acera que se

cambio social se puede apreciar, por ejemplo, en el estudio de las canciones que, al igual que la literatura y las artes plásticas, se han convertido en valiosos testigos capaces de ofrecernos la crónica de los acontecimientos vividos en un momento u otro de la historia de un país.

Un caso ilustrativo de la sociedad española de post-guerra fue *la copla*; en ella podemos contemplar la moral española, las relaciones personales, los comportamientos colectivos, etc. Si desde la perspectiva actual analizásemos estos discursos, muchos elementos nos impresionarían o, simplemente, no tendrían sentido. Sin embargo, la relevancia de estas piezas está en los numerosos datos que aportan sobre el momento en el que fueron compuestas.

En otro contexto, si la muestra seleccionada fuera la etapa de los años setenta, podríamos seguir la pista de las principales transformaciones sociales a través de los contenidos narrados en muchas canciones. Tratándose de la etapa de *la transición democrática*, es lógica la temática política y social del momento en el que fueron cantadas, compuestas e interpretadas por los cantautores de aquella época, proporcionándonos, de nuevo, el pulso de la sociedad.

llama La Mezquita. En cuanto me siento se acercan unos vendedores muy raros -algunos ciegos, con tiras de papel numeradas. Dicen que es lotería. Me ofrecen un trozo de papel por diez pesetas y me dicen que si sale un número que está allí impreso, me darán diez mil. Yo le pregunté al primer vendedor que se me acercó si es que tenía él tanto dinero, y entonces aquel hombre tan mal vestido se rió y me dijo: «yo, no. El dinero lo da el Gobierno.». Entonces resulta que todos esos hombres (y hay millares en Sevilla) son empleados del Gobierno. Pero parecen muy pobres. (*Ibíd.*: 22), o en este otro hecho por una estudiante estadounidense:

No sé como voy a sobrevivir en este país donde la gente puede nadar en el aceite de oliva de sus comidas, donde siguen torturando a los toros y gritan ¡olé! y donde comen inocentes caracoles. Pero hay cosas positivas: en el sur siempre hace sol, y las personas son muy abiertas y les gusta hacer su vida en la calle. (Comentarios de una estudiante del *Curso de Estudios Hispánicos* del C.L.M. de la Universidad de Granada).

Las consideraciones precedentes nos conducen hacia la definición del estereotipo; éste es la proyección de la imagen que los miembros de un grupo tienen sobre otro, ya sea un grupo dentro del mismo país (autoimagen), o bien de otro país diferente (heteroimagen). En función de esta descripción, V. Pugibet (1986) divide los estereotipos en *autoestereotipos* y en *heteroestereotipos*. Los primeros están dentro de la memoria de una nación; representan lo vivido, lo experimentado por los individuos que pertenecen a la misma comunidad o grupo social y que comparten, en teoría, la misma cultura; mientras que los segundos, están relacionados con la forma mediante la cual una cultura ve los aspectos que la diferencian de otra, es decir, el sentimiento de lo extraño o ajeno. Ahora bien, si

queremos una descripción más precisa de los que es un estereotipo, podemos recurrir a la que V. Pugibet (1983) toma del estudio de L. Bardin (1980) en un trabajo anterior:

[un estereotipo es] une composition sémantique toute prête, généralement très concrète et imagée, organisée autour de quelques éléments symbolique, simples, (qui) vient immédiatement remplacer ou orienter l'information objective ou la perception réelle. Structure cognitive acquise et non innée (soumise à l'influence du milieu cultural, de l'expérience personnelle, d'instances d'influences privilégiées comme les communications de masse), le stéréotype prolonge ses racines dans l'affectif et l'émotionnel car il est lié au préjugé qu'il rationalise et justifie ou engendre. (Bardin, 1980: 51. Cit. en V. Pugibet, 1983: 45).

Debido a su aspecto generalizador, los estereotipos funcionan como afirmaciones hechas acerca de los demás. La importancia que tienen dentro de cualquier sociedad se ve en su perdurabilidad, en su transmisión de generación en generación o de grupo a grupo; lo cual viene a confirmar su utilidad para garantizar la especificidad de los grupos nacionales, e incluso, favorecer la integración cultural²⁹.

29

El concepto de estructura cognitiva adquirida es precisamente el que nos da la clave de la interpretación del estereotipo y de su dependencia de la transmisión cultural, como puede apreciarse en las siguientes opiniones:

- *a los españoles les gustan los toros y el flamenco,*
- *los alemanes tienen la "cabeza cuadrada",*
- *los franceses son arrogantes,*

Las representaciones culturales estereotipadas conducen a una visión irreal de la sociedad; su objetivo es poner de relieve generalizaciones transmitidas a través del tiempo. El estereotipo que funciona de esta forma revela únicamente una forma de interpretación de la realidad, porque no muestra los aspectos dominantes de una cultura, ni tampoco puede llegar a representarla a causa de su carácter parcial. Sin embargo muchos estereotipos se han ido fosilizando y funcionan en forma de *clichés* favorables o desfavorables, llegando a ser, a veces, muy negativos, o como ha escrito G. Santoni (1983), "...le cliché est un peu ce morceau d'univers à l'abri du temps, il flatte ou trahit, il donne un «je ne sais quoi»" (*Ibíd.*: 85).

Las generalizaciones, asimismo, pueden encontrarse sujetas a diversas condiciones históricas, políticas y económicas, siendo su transmisión representativa a través de los medios de difusión; por esta razón, los estereotipos fosilizados desde una perspectiva cultural son más duraderos en el tiempo que la realidad que representan³⁰. Para Santoni (*Ibíd.*) esto significa un obstáculo en el proceso de

-
- *los norteamericanos no conocen nada de otros países.*

En otras ocasiones los estereotipos están asociados a desagradables prejuicios:

- *los gitanos son poco trabajadores,*
- *los catalanes son tacaños,*
- *todas las mujeres conducen muy mal.*

³⁰

Una muestra ilustrativa fuera de nuestras fronteras es la visión romántica del flamenco, los gitanos y las corridas de toros. Un ejemplo destacado en España es el de las mitificaciones de las mujeres nórdicas y francesas que aparecieron en nuestras playas en la

aprendizaje y nosotros añadimos también en cualquier tipo de contacto intercultural, porque los estereotipos no pueden funcionar jamás con el criterio de validez universal.

Las concepciones estereotipadas nos remiten de nuevo a la connotación; es decir, lo que la significación tiene de particular para los individuos de una comunidad, o en palabras de A. H. Ibrahim (1983):

L'expression stéréotypée est un signe convenu qui renvoie à des représentations à la fois suffisamment floues pour favoriser le rêve ou la mythification et suffisamment précises pour être immédiatement reconnaissables par un maximum d'individus plongés dans un environnement où ces représentations sont les repères symboliques de pratiques sociales très précises. (*Ibid.*: 97).

En este mismo artículo el autor estudia el significado de las formas clásicas y la ritualización del estereotipo que se transmite a través de la cultura popular. A nosotros nos interesa especialmente la fabricación de mitos a partir de ciertos estereotipos consagrados como el del *Don Juan* en España, cuya connotación ha traspasado nuestras fronteras aproximándolo a sinónimo de conquistador machista, prototipo del hombre latino.

En el ámbito de la didáctica, el uso del estereotipo debe ser cuidadosamente valorado, debido a su carácter permanente y por el tipo de representación de la

década de los 60, representando el modelo de mujer liberada de aquella generación. Para una información más detallada, *cfr.* la serie de T.V.E. *Los años vividos* (1993), ya que ésta contiene un excelente material sobre las imágenes que los españoles se han hecho de otros países y de sí mismos. Especialmente recomendamos los capítulos titulados *Los años 50* y *Los años 60*.

realidad que ofrece. La sociedad objeto de estudio es algo diferente, porque los estereotipos son únicamente una parte de la realidad o una forma de verla, y aun así, han sido utilizados indiscriminadamente en las clases gracias al amplio número de prácticas interactivas que han proporcionado; sobre todo, actividades en las que se han subrayado los contrastes culturales (ya sea mediante debates, conversaciones, audiciones, lecturas y comentarios) a partir de los heteroestereotipos más populares. El uso de imágenes estereotipadas puede comprobarse en los diferentes manuales que se han sido utilizados para la enseñanza de lenguas extranjeras³¹.

En conclusión, los profesores serán los encargados de desvelar el funcionamiento de las principales representaciones culturales; de este modo, los estereotipos se podrán usar intentando hacer un trabajo de comparación, pero con muchísima precaución porque, como ha sugerido V. Pugibet (1986), si se comparan *ítemes* culturales sin insertarlos en las redes de significados en los que están inscritos los hechos culturales, se producirá una esquematización reductora como demuestra la siguiente fórmula:

A en mi cultura es igual a B en la cultura extranjera.

De lo que se deduce que el profesor tendrá que proporcionar ideas e

³¹

El abuso de imágenes estereotipadas puede también observarse en los capítulos quinto y sexto de este trabajo, ya que en ellos haremos una revisión de los contenidos culturales de algunos manuales de español/LE con objeto de comprobar, entre otras cosas, la evolución de ciertos tópicos y la utilización negativa de imágenes y afirmaciones generalizadoras como exponentes culturales.

imágenes que no lleven implícitas demasiadas comparaciones, ni connotaciones subjetivas ni negativas, es decir, se debe procurar en todo momento que el estereotipo en el aula funcione como un "filtro reductor" de diferencias (Pugibet, 1983: 51).

Otro objetivo importante en el aula es desbloquear a aquellos estudiantes que, en sus interacciones con los miembros de la comunidad hablante, han sufrido la incompreensión a causa del desconocimiento de un específico patrón cultural, como suele suceder con los componentes no verbales de la lengua que aparecen ligados a determinadas formas de actuación. Por consiguiente, para conseguir un resultado óptimo se puede fomentar que los observadores de la C2 tengan presentes los autoestereotipos existentes en la C1 y qué hay de verdadero o falso en ellos para, de este modo, favorecer la autorreflexión y la crítica.

Dicho esto, debemos insistir, una vez más, en que cualquier intento de análisis de la cultura se encontrará con la inevitable comparación y con la presencia de los estereotipos que han sobrevivido a lo largo del tiempo; no obstante, cuando éstos afloren, deberán ser aprovechados para extraer de ellos el mayor rendimiento didáctico posible. Por otro lado, las formas estereotipadas de la cultura deberán tener por objeto la desmitificación de falsas creencias y ciertos pensamientos apriorísticos sobre el modo de vida de otras sociedades. Finalmente cabe señalar, como ha escrito A. N. Ibrahim, que (1983) "les stéréotypes sont d'autre part le lieu par excellence de la symbiose de la langue et de la culture" (*Ibid.*: 102).

CAPÍTULO 3

EL COMPONENTE SOCIOCULTURAL DE LA LENGUA

3.1. Interferencias sociopragmáticas y descodificación de los exponentes culturales de la comunicación

En el capítulo anterior hemos visto que la pragmática se ocupa de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación¹, y que todo acto de comunicación se inscribe en una *situación* física y en un marco cultural, al realizarse en un *contexto* delimitado por las representaciones que tienen del mundo los participantes en dicho acto de comunicación.

En cualquier tipo de interacción, los interlocutores se rigen por unas normas

¹

Cfr. S. C. Levinson (1989), G. Reyes (1990) y M^a. V. Escandell (1993 y 1996).

o principios sociales adquiridos; en este proceso, el emisor construye su enunciado y lo dirige a su receptor mediante una serie de signos lingüísticos, pero el mensaje resultaría incompleto si no estuviera acompañado de una serie de signos culturales compartidos tanto por el emisor como por el destinatario.

Los miembros de una sociedad han ido adquiriendo, a lo largo de su educación y de su experiencia, un complejo mundo de conocimientos, de representaciones y de conductas sociales, lo cual les permite ser miembros de esa sociedad y establecer las diferencias de una cultura a otra; por consiguiente, si cada cultura posee sus propias normas, sus costumbres, sus creencias y sus escalas de valores, el contacto intercultural provocará, indudablemente, mezclas de criterios, transferencias de la C1 a la C2, situaciones incómodas e incomprensibles y el lógico contraste intercultural.

Basándose en el concepto de *interferencia* del análisis contrastivo y en la aplicación de la diferenciación entre *pragmalingüística* y *sociopragmática*², M^a. V. Escandell (1996) ha estudiado dos tipos de interferencias pragmáticas:

A) las *pragmalingüísticas*, es decir, aquellas que se producen como consecuencia del uso, en la lengua extranjera, de unas estructuras sintácticas, morfológicas y semánticas propias de la lengua materna, y

2

Para establecer tipos diferentes de interferencias pragmáticas, Thomas (1983) aplicó la distinción de Leech (1983) entre *Pragmalingüística* y *Sociopragmática*. La Pragmalingüística se ocupa del estudio de los recursos lingüísticos particulares que proporciona una lengua dada para transmitir los diferentes tipos de ilocuciones. La Sociopragmática, por su parte, se ocupa de estudiar cómo las conceptualizaciones de tipo social o cultural determinan el uso lingüístico. (Escandell, 1996: 99).

B) las *sociopragmáticas*; es decir, el conjunto de comportamientos, costumbres, percepciones sociales y formas de pensar el mundo que los miembros de una cultura trasladan a una cultura extranjera cuando establecen un contacto con ésta.

En el primer caso, las interferencias son muy pronto reconocidas porque se basan en la transferencia natural de las estructuras de una lengua a otra, y de todos es sabido que los errores de este tipo nos parecen bastante normales y mucho más perdonables porque estamos habituados a escucharlos en el transcurso de la conversación y en la escritura. Sin embargo, en el segundo caso, el paso de algunos tipos de conducta de la sociedad de origen a la sociedad objeto es a menudo mal interpretado, creando bastantes confusiones, e incluso, pudiendo llegar a ser violento y hasta cierto punto ofensivo. Ejemplo de ello en nuestra cultura son las situaciones en las que hay diferencias en la distancia interpersonal y en el contacto físico, el hábito de descalzarse en algunos espacios públicos y privados, y la costumbre de comer en la clase³.

Todo esto nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de incluir en los enfoques didácticos una metodología que integre el estudio del componente sociocultural como un elemento más de la lengua, para evitar las posibles interferencias que aquél genere. No obstante, y a pesar de los avances de la investigación didáctica de los últimos quince años, todavía nos encontramos con varios problemas a la hora de insertar los contenidos culturales en la

3

Cfr. los ejemplos que proporciona también M^a. V. Escandell (1996: 100-105).

programaciones de lengua, porque, por un lado, debemos plantearnos cómo delimitar los contenidos y los campos en los que vamos a trabajar, y por otro, porque resulta difícil integrarlos junto al estudio de los exponentes lingüísticos.

Si a primera vista el componente cultural se pensara como el compendio de datos históricos, geográficos y artísticos, volveríamos a situarnos en el ámbito de la Cultura con mayúscula tal y como ha sido estudiada siempre, y de la lengua como instrumento estático que había que dominar. Sin embargo, los actuales modelos pedagógicos apuntan hacia una perspectiva intercultural en la que el aula, situada en otro país, es concebida como un espacio donde conviven individuos de diverso origen sociocultural con unas demandas y unas necesidades diferentes. Por ello, el planteamiento que se haga de la enseñanza tendrá que considerar, en primer término, los problemas surgidos de las interferencias sociopragmáticas que comentábamos antes, y en segundo término, deberá proporcionarnos las claves adecuadas y los instrumentos pedagógicos necesarios para enfrentarnos a aquellas situaciones en las que el intercambio comunicativo se produce con unos códigos verbales más o menos adecuados, pero en las que las fórmulas de comportamiento están, a veces, muy distanciadas.

Evidentemente, cada sociedad posee un sistema interno de signos, unos códigos y unas pautas específicas de conducta; por tanto, los símbolos de significado cultural adquirirán su valor y sólo serán eficaces dentro de cada sociedad. La forma en que es llevada a cabo la conversación en España y en otros países del Mediterráneo ilustra este concepto, porque para los observadores de otras culturas nuestra manera de interactuar a menudo es tildada de agresiva y desordenada, ya que en cada intervención solemos hablar al mismo tiempo dos o

tres personas, y porque no guardamos un riguroso turno a la hora de intervenir. A estos aspectos hay que añadirles la peculiaridad de los elementos no verbales que acompañan a los enunciados; es decir, la distancia física entre hablantes, el tono de voz y la gesticulación. Cada uno de estos factores se interpretan como signos, normas particulares o, como los ha definido S. Benadava (1984), se trataría de *convenciones semiológicas* que cada individuo sabe utilizar e interpretar en el entorno en el que se originan:

Contrairement à ce que l'on pense habituellement, l'aire de lisibilité d'un signe n'est pas toujours fonction de son arbitrarité. Une icône, par exemple, quoique fondée sur le principe de l'analogie, n'a de sens que pour celui qui sait reconnaître le référent représenté par le signe; un indice, quoique fondé sur le principe de la contiguïté, ne peut être interprété que par rapport à un système culturel précis car, comme nous l'avons signalé, ce qui est contigu dans une société ne l'est pas dans une autre. Inversement, il existe des signes tout à fait arbitraires qui possèdent un rayon de diffusion extrêmement étendu. (*Ibid.*: 82).

Hemos visto cómo las transferencias de los sistemas semiológicos de una cultura a otra pueden producir errores y falsas interpretaciones, como le ocurre al observador de este insólito acontecimiento:

En el centro (un rectángulo verde con líneas blancas) había veintidós humanos, todos muy fuertes. Once llevaban ropa blanca (camiseta y pantalones cortos) y once, ropa azul. Todos corrían detrás de una bola. También había un humano vestido de negro. Alrededor estaban 50.000 humanos mirando. Al humano vestido de negro nadie le quería y los 50.000 humanos que miraban le gritaban cosas horribles. Tocaba un pequeño

instrumento musical, muy mal, por cierto. Por eso, probablemente los humanos se enfadaban con él. De vez en cuando, un humano vestido de azul, metía la esfera en una puerta sin salida. Entonces, unos 20.000 humanos se ponían muy contentos. Los otros se enfadaban mucho. Mi hipótesis era correcta: los humanos son los seres más raros de la Galaxia. Sigo observando. Stop. (En L. Miquel y N. Sans, 1995, *Rápido. Libro de ejercicios*: 97)⁴.

No es necesario ser "un habitante de otro planeta" para observar de qué manera funciona la interpretación de los signos inexistentes en otra cultura. Esto es lo que sucede con los signos que, al no tener carácter universal, sólo poseerán un determinado valor dentro de la sociedad que los ha originado. Por este motivo, estamos de acuerdo con L. Miquel (1997) en que

La cultura -cualquier cultura- es una convención, resultado de la suma de otras convenciones (lingüísticas, rituales, simbólicas, de comportamiento) y cada hecho cultural es, por tanto, convencional y arbitrario, es un signo que *pertenece al conjunto del sistema cultural, que tiene un significado y una función que le son propios, que se opone, dentro del mismo sistema, a otras unidades de forma sistemática, que se combina con otras unidades del sistema y que es susceptible tanto de descripción funcional como por oposición a otros elementos*" (Ibíd.: 3).

Otras situaciones que nos sirven para ilustrar el valor de las convenciones sociales son las quejas de los estudiantes que viven con una familia española. La

4

Cfr. las muestras extraídas de la realidad sociocultural que proporciona S. Benadava (1984: 81-82).

más frecuente es la insistencia de "la madre" cuando reitera una y otra vez que coman más, que tomen el segundo plato, que pidan más comida, si no se han quedado satisfechos, etc; produciéndose así un desequilibrio en los dos sistemas culturales, ya que los participantes en estos actos comunicativos aplican los esquemas de su propia realidad sociocultural (comportamientos, normas, rituales...). En una primera percepción el estudiante extranjero creará que ese trato es excesivo e incómodo y le molestará, porque en su cultura no se reitera tantas veces el ofrecimiento; y la familia española por su parte sufrirá cierto sentimiento de rechazo o de desagradecimiento. Lo que para nosotros sería una conducta normal, es decir, el hecho de ofrecer varias veces algo, de insistir para que el interlocutor verifique que debe aceptar lo que se le ha ofrecido y que se desea su aceptación, el no nativo lo ha interpretado negativamente, creándose, así, una gran confusión, ya que los interlocutores activan en estos contextos los esquemas de su propia realidad sociocultural, esto es, sus propios comportamientos, normas y rituales.

Nadie puede poner en duda que los que han participado en una situación como la que acabamos de describir se han entendido lingüísticamente hablando; sin embargo, el malentendido cultural es evidente, porque como bien ha dicho S. Benadava (1984), "... la conscience qu'ont les gens de leurs limitations lingüistiques est beaucoup plus développée que celle qu'ils ont de leur incompetence sémiologique" (*Ibid.*: 82).

3.2. Variabilidad cultural de la normas y pautas de conducta sociales

En teoría cualquier enunciado puede ser emitido correctamente por un hablante que conozca cómo se combinan las reglas sintácticas, morfológicas fonéticas y léxicas de una lengua, pero esto no es suficiente, porque también es preciso saber en qué momento o situación se debe actuar. Por ello, siguiendo con algunos puntos del trabajo de Benadava (1984: 83), nos parece lícito hacer algunos comentarios relativos a la propuesta hecha por este autor acerca de la necesidad de una reflexión sobre la adaptación de los enunciados a la legislación comunicativa de una sociedad, puesto que en la concepción de la enseñanza de la lengua relacionada con la cultura hay que cuestionarse una serie de aspectos que pasaremos a comentar a continuación:

1. *El interlocutor*. En todas las situaciones de comunicación tendremos que saber a quién nos dirigimos y qué tipo de lengua debemos usar.

En muchas sociedades la diferencia en el tratamiento, por ejemplo, aparece bien marcada en la propia estructura lingüística, como sucede en español cuando optamos por el *tú* o por el *usted* en función del grado de familiaridad, jerarquía social y laboral, de la edad del interlocutor y del conocimiento/desconocimiento del mismo.

Es frecuente que muchos estudiantes al dirigirse al profesor en clase utilicen estas fórmulas: *Profesor Fernández, ¿puedes repetir?*; *Sra. López, dices que...*, y que en una instancia dirigida al director de una escuela de idiomas encontremos el

siguiente encabezamiento: *¡HOLA, Sr. Director!* No se trata únicamente de un problema de confusión de la persona del verbo, no es sólo un "error" gramatical, sino un proceso de transferencia a la C2 de una forma de tratamiento utilizada en la L1 y en la C1 del estudiante, debido al desconocimiento del complejo sistema alocutivo de la lengua. Por esta razón, la corrección de la falta de concordancia entre el sujeto y la persona del verbo deberá estar acompañada de una serie de informaciones sobre los posibles tratamientos que reciben los profesores en el aula y las variantes existentes, ya sean producto del contexto de la enseñanza (guardería, escuela, instituto, universidad), de la edad de los alumnos y los profesores, y de las fórmulas comúnmente utilizadas en estas situaciones. Incluso, nos sería útil, como dato sociológico, el fenómeno del tuteo tan extendido y generalizado en los institutos de enseñanza media a partir de la segunda mitad de los años 70.

Otro ejemplo más es el tratamiento otorgado a las personas mayores (a los abuelos de nuestros amigos) y a las personas que nos son presentadas por primera vez; situación ésta en la que no sólo hay que seleccionar la fórmula de saludo correcta (*¡buenas tardes abuela! ¡hola!, ¿qué tal?*), sino también el tipo de tratamiento (*¿cómo estás hoy?/¿cómo está usted?*) dependiendo, de nuevo, de la edad o del grado de formalidad de la relación (el director, el padre de alguien, unos vecinos nuevos, el conserje, o la abuela en este caso.).

2. *La situación de la enunciación.* Aquí hay que cuestionarse el problema de la actuación. En el punto anterior hemos comentado las normas que regulan el tratamiento, la forma de dirigirse al interlocutor, pero tan importante como esto es la conducta a seguir en determinadas situaciones. Nuestros intercambios comunicativos varían considerablemente dependiendo de la situación; por ejemplo,

no nos comportamos del mismo modo en casa de nuestros padres que con nuestros amigos; en nuestra casa, que en el bar o en el trabajo, aunque se repitan nuestros interlocutores. Cuando se trata de precisar las variaciones de registro, con frecuencia oponemos el tipo de discurso utilizado en una situación formal (una conferencia, una rueda de prensa, un debate organizado, una clase) frente a una informal (una charla con los familiares, los amigos, los compañeros de trabajo...).

La situación obliga a los interlocutores a seleccionar los enunciados y la forma de actuación adecuada. En todas las culturas existen situaciones especiales en las que es preciso conocer ciertos cánones de conducta verbal y no verbal para saber cómo se debe proceder y qué se debe decir. Una muestra de lo que estamos comentando son la observaciones hechas por un estudiante de un nivel superior, que vivía con una familia española que había perdido a un familiar. Los impactos culturales en el velatorio fueron descritos así⁵:

A) La familia permaneció reunida toda la noche junto al cadáver.

B) Los familiares, amigos y vecinos se agolparon para dar el *pésame* (palabra desconocida hasta ese momento) mediante fórmulas como: *Le/te acompaño en el sentimiento; Lo siento (mucho)*⁶, *¡qué pena que se nos haya ido tan pronto!*.

5

Hemos tomado estas impresiones del desarrollo de unas clases de conversación en las que los estudiantes comentaron diversas experiencias. Lamentablemente, no registramos en su momento ni la nacionalidad ni la religión del alumno, lo cual podría habernos proporcionado algunos datos de interés para precisar más los fenómenos de variación intracultural.

6

J. A. Miranda (1992: 84) señala la extensión social de esta fórmula y el uso que de ella hace la gente más joven en este tipo de rituales.

C) La frecuencia con la que, tanto familiares como amigos, insistían para que comiesen o bebiesen algo los familiares más cercanos.

D) Los relatos, anécdotas, e incluso algunos chistes que habían hecho los asistentes.

E) El rigor del luto (aunque este elemento no le era desconocido) y la ceremonia del funeral.

No dudamos en ningún momento que el alumno pudo interactuar con los asistentes gracias a su alto grado de dominio lingüístico; sin embargo, sintió la carencia de información sobre ciertos comportamientos sociales que deberían haber acompañado sus tímidas emisiones. Se sintió, así, extraño en una situación tan poco frecuente como desconocida y no dudó en recurrir al profesor de lengua para que le explicase en qué consistía aquel ritual y en preguntar qué se debe y qué no se debe hacer en estas situaciones.

3. *El momento de la actuación.* Los hablantes aprenden, al mismo tiempo que la lengua, cuándo y cómo se debe intervenir en una situación y cuándo hay que ser cautos al abordar algunos temas. Casi todo el mundo sabe cuál es el momento adecuado para pedir un aumento de sueldo o para concertar una cita importante. Sin embargo, existen otros momentos que guardan una relación directa con los hechos culturales, y que están regidos también por unas normas socioculturales, como ocurre con las visitas y las llamadas por teléfono a una casa a partir de ciertas horas de la noche⁷.

7

En España parece que el tiempo se prolonga hasta las 23:00 h. frente a otros países en los que suele ser hasta las 21:30, aunque esto es bastante relativo, porque aquí también

En nuestra cultura, cuando nos invitan a comer, tenemos casi la obligación de celebrar el trabajo hecho en la cocina y debemos interesarnos por el tipo de plato que nos han preparado. Del mismo modo, es una buena costumbre mantener una conversación durante la comida y ofrecer nuestra ayuda al quitar la mesa, aunque otra buena costumbre sea no aceptar ese ofrecimiento de nuestros invitados. Estas formas de comportamiento se van adquiriendo desde la infancia y varían de sociedad a sociedad⁸.

4. *El polo referencial*. Las nociones de frecuencia y de adecuación no son universales. Benadava (1984) ha señalado que es más fácil responder a una pregunta trivial que a una petición de préstamo de dinero o del coche. Efectivamente, existen temas como el de la muerte, el amor, el sexo, Dios, etc, que son fácilmente aceptados en algunas culturas y en otras pueden ser temas tabú⁹. Los temas de conversación sufren variaciones en función de la edad o del sexo de los individuos, como se puede apreciar en las elecciones hechas por los adolescentes frente a los adultos, o en el reparto de temas entre los hombres y las mujeres. También es cierto que en las sociedades más avanzadas se tiende a una equiparación temática, sobre todo, en adultos universitarios de ambos sexos, pero aun así, muchas sociedades continúan distinguiendo temas femeninos y masculinos.

hay que considerar otros factores como el grado de familiaridad y de confianza o una posible situación de urgencia.

8

Cfr. otras muestras ilustrativas de estas características en los trabajos de M^a. V. Escandell (1996) y L. Miquel (1997).

9

Cfr. M. Harris (1990).

En otros casos se tratará de la percepción de ciertos comportamientos diferenciadores, como sucede por ejemplo al declinar una invitación, ya que se puede actuar de forma directa diciendo el simple *no, gracias* de las sociedades británica y alemana, o bien se pueden ofrecer abundantes excusas como ocurre en las sociedades española o marroquí.

5. *El tipo de comunicación.* En el proceso de comunicación los interlocutores siguen una serie de estrategias para hacer efectivos y receptivos sus enunciados. Las estrategias varían en cada cultura; así, continuando con el desarrollo de la conversación, los hablantes utilizamos diferentes fórmulas para pedir y otorgar la palabra, para dirigirnos al interlocutor, para cambiar y finalizar un tema o para esperar el turno de palabra¹⁰. Otras marcadas diferencias se encuentran en el análisis de nuestros comportamientos telefónicos, como bien ha indicado H. Halmari (1993: 408-430), siendo uno de los más señalados el que se refiere a las fórmulas utilizadas para cortar la comunicación¹¹.

10

Muchos extranjeros han señalado lo poco rigurosos que somos los españoles a la hora de esperar nuestro turno para conversar. Los alemanes, los ingleses y los habitantes de los países escandinavos escuchan atentamente al interlocutor y no suelen pronunciarse hasta que aquel termina o les posibilita, mediante un elemento verbal o no verbal, la intervención. Otra observación frecuente es el nivel de ruido; los españoles tenemos el hábito de alzar la voz en nuestras conversaciones en el bar, en casa, en el trabajo. Estos hechos sorprenden tanto a los habitantes de otros países, que incluso llegan a pensar que siempre estamos enfadados, pero si conviven durante un tiempo en nuestra cultura, se dan cuenta de que estos esquemas de conducta forman parte de nuestros comportamientos cotidianos.

11

El análisis de la conducta telefónica explora, entre otros aspectos, la duración de la despedida. ¿Cuántas veces nos despedimos? En nuestra cultura no se puede decir simplemente *¡adiós!*, *¡hasta pronto!*, hay que usar otras fórmulas para alargar el final: *¡a ver si nos*

En resumidas cuentas, un acto de comunicación no es la simple emisión de una serie de enunciados. Los hablantes conceptualizan en sus emisiones quién es el interlocutor, cuál es la situación, el momento y el tipo de comunicación. Las pautas culturales que regulan el comportamiento de los miembros de cualquier sociedad son aprendidas casi al mismo tiempo que se adquiere la lengua materna, y en el desarrollo de la comunicación no se puede deslindar lo verbal de lo no verbal, ni el conjunto de normas, reglas y comportamientos culturales de los estrictamente gramaticales. Si a estas nociones añadimos la relevancia de la variabilidad de los intercambios comunicativos en las diversas culturas, estaremos entrando en el terreno de la revisión del análisis funcional de la lengua y en la ineludible inclusión del estudio del componente cultural dentro de la misma. Asimismo, la variabilidad de las normas culturales nos obliga a reflexionar sobre la consideración de estos matices en la didáctica de lenguas extranjeras, sobre todo, si el objetivo principal es hacer que los estudiantes de lenguas extranjeras sean competentes desde el punto de vista lingüístico y cultural.

llamamos o nos vemos!, o bien se puede dar algún consejo como *¡cúdate!*. A veces, después de habernos despedido, reiniciamos un tema que habíamos dejado. En definitiva, nuestro comportamiento telefónico es mucho más complejo que en otras culturas y está profundamente ritualizado con fórmulas para finalizar como éstas: *¡saluda a tus padres de mi parte, a ver si los llamo pronto!*, *¡un beso para ti y otro para la niña!*.

3.3. El contexto cultural de los actos de habla

En 1992 el número 9 de la revista de didáctica del español como lengua extranjera, *Cable*, dedicaba al estudio de la cultura un *dossier* en el que ya encontramos algunos trabajos interesantes donde se requería la urgente incorporación del componente cultural a los planteamientos didácticos actuales. L. Miquel y N. Sans (1992) en uno de estos artículos exponían de qué forma el conjunto de pautas culturales de una sociedad originaba determinados comportamientos comunicativos. Por esta razón, la didáctica actual se cuestiona la necesidad de examinar los ritos comunicativos que siguen los hablantes en el proceso de comunicación. En opinión de las citadas autoras, si no se respetan ciertas normas o si se actúa de forma incorrecta desde una perspectiva cultural, los hablantes se sienten desconcertados porque probablemente estas faltas de adecuación sean mucho más imperdonables que las propiamente lingüísticas, ya que éstas, como habíamos señalado antes, se esperan en el interlocutor que comunica en lengua extranjera. Ahora bien, ¿qué ocurre cuando estas faltas se detectan en la actuación sociocultural? Para dar una respuesta a esta pregunta tendremos que remitirnos de nuevo a la pragmática.

Dentro de la pragmática lingüística, la teoría de los *actos de habla* se ha convertido en una de las cuestiones más complejas, pero al mismo tiempo más atractivas, en lo que al uso del lenguaje se refiere. Esta teoría aplicada a la didáctica de la lengua ha servido para observar y describir los numerosos factores que gobiernan el acto de comunicación en sí, como hemos observado en los

capítulos precedentes.

L. Miquel (1997) ha dedicado un condensado trabajo al estudio de los actos de habla, con especial atención a los que tienen una función social; en ellos destaca el carácter ritual de los mismos y de qué forma son percibidos por los hablantes no nativos, y al respecto dice:

(...) los actos de habla, que, como realizaciones concretas de las intenciones comunicativas de los hablantes, son, en cierta medida, actos de cultura, resultado de la conjunción de una serie de reglas propias de la comunidad lingüística, tienen que poder ser analizados desde todos los aspectos que en ellos inciden, no limitándose a la descripción de estructuras, sino incluyendo, también, posibles explicaciones sobre los presupuestos, expectativas, actitudes, comportamientos y lo que Gumperz (1979) llama «convenciones contextuales». (*Ibíd.*: 7).

Esta autora, basándose en un trabajo de encuestas, ha hecho una clasificación de siete tipos de actos en los que se puede apreciar la presencia/ausencia de elementos comunes, las diversas realizaciones, la frecuencia, la información cultural previa y el tipo de presuposiciones que se pueden detectar en cada uno de estos actos de habla, dependiendo de la cultura en la que se realicen. La relevancia de los fenómenos que se señalan nos revela, una vez más, la necesidad de sistematizarlos en el aula como un aspecto más de la enseñanza de la lengua; por esta razón, vamos a extractar a continuación algunas de sus valiosas observaciones¹²:

¹²

La autora ofrece una muestra de ejemplos mucho más rica en el artículo, por lo que conviene consultarlo si se desea ampliar la información. Siguiendo el orden del trabajo de L.

1. *Actos de habla que existen en unas lenguas y no existen en otras.*

Estos actos dependerán de la presencia/ausencia de una determinada función social. Los ejemplos descritos son:

Brindar. En España el acto está adscrito a la relación social y a la asociación del alcohol con buenos deseos; por el contrario, este acto estará ausente en los países islámicos, porque en ellos el alcohol está prohibido a causa de la religión.

Actos ligados a una actuación cultural específica de los hablantes como el que se inserta en el ritual:

Dar un regalo - agradecerlo - comenzar a abrirlo (y mientras se abre hacer especulaciones sobre el contenido) - agradecerlo de nuevo con énfasis: *¡no me lo esperaba!, ¡es precioso!, ¡qué bien me viene!*

Este comportamiento varía, por ejemplo, en Estados Unidos y en otros países de Europa en los que se da el regalo, se abre (o no) y se agradece una vez.

2. *Actos de habla que existen en las dos lenguas pero se asocian de modos distintos.*

"Despedirse y aconsejar son dos intenciones comunicativas que, sin duda, existen en todas las lenguas europeas, sin embargo, no en todas ellas se utilizan juntos." (Miquel, 1997: 8). En nuestra cultura es frecuente que se produzcan en situaciones familiares y entre amigos (*¡Hasta el lunes, y no corráis mucho, que ya sabéis como está la carretera!*).

Miquel (1997), nosotros hemos hecho una síntesis de los actos de habla que necesitan un tipo especial de información en el aula y nos hemos tomado la libertad de modificar algunos ejemplos e incluir algunos comentarios.

3. *Actos de habla que existen en las dos lenguas, pero se utilizan en contextos distintos y con finalidades distintas.*

Hacer un cumplido al iniciar una conversación entre desconocidos es algo muy poco frecuente en nuestra lengua, mientras que en la sociedad norteamericana forma parte de las relaciones socioprofesionales.

4. *Actos que existen en las dos lenguas pero se realizan de modos diferentes.*

Presentar a personas. Cada cultura posee una serie de fórmulas y rituales para los saludos y la presentación. En todas las lenguas no existen las mismas pautas de conducta ni se cumplen los mismos rituales. Los españoles en estos contextos solemos proporcionar algún tipo de información sobre la persona que es presentada a otra: *Este es Ángel, el novio de María del Mar.*

5. *Actos de habla que existen en las dos culturas pero se dan con frecuencias distintas.*

Autopresentación. Miquel (1997) señala que en español este acto se produce en contextos muy limitados y, si tiene lugar, puede que alguien diga que se ha presentado como un extranjero.

6. *Actos de habla que requieren que el hablante disponga de una información sociocultural previa:*

Las fórmulas para saludar en español están asociadas al tipo de relación que se tenga con el hablante y a la división culturalmente establecida de las partes del día¹³:

13

En nuestras observaciones hemos podido apreciar que el cambio de fórmula de saludo

¡Buenos días! (hasta las ~ 14,00 - 15,00 h. aproximadamente).

¡Buenas tardes! (desde las ~ 16,00 hasta las 20,00 h.).

¡Buenas noches! (desde las ~ 20,00 h. en adelante).

7. *Actos de habla que existen en las dos culturas pero en los que actúan presuposiciones distintas.*

Recibir cumplidos. En este tipo de actuación en España el destinatario está obligado a quitar importancia al cumplido (la "falsa modestia"):

☺ *¡Qué traje tan bonito!*

☺ *Pues es de las rebajas.*

Invitar y ofrecer. Son actos en los que la aceptación no tiene lugar a la primera, por tanto, hay que insistir, como mínimo, otra vez, por ejemplo:

A invita u ofrece;

B rechaza;

A insiste de nuevo en la invitación;

B acepta.

La sistematización de estos grupos nos permite a los profesores ampliar las perspectivas metodológicas, las cuales se habían simplificado últimamente, al ofrecer largos listados de funciones comunicativas con sus correspondientes descripciones gramaticales, en las que se echaba de menos la especificación de los

varía en función de las estaciones; por ejemplo, en invierno se usa *¡buenas noches!* a partir de las 18,30 o 19,00 horas, cuando ya no hay sol, mientras que en verano este saludo se emplea a partir de las 21,30 o 22,00 horas. También depende de las costumbres de los hablantes, porque algunos utilizan la fórmula *¡buenas tardes!* inmediatamente después de almorzar.

límites de toda actuación linguo-cultural; de ahí que en ocasiones escuchemos comentarios como: *¡ habla español perfectamente, pero tiene unas costumbres muy británicas!*

En conclusión, el estudio del contexto sociocultural de los actos de habla nos proporciona otros puntos de vista para el análisis de las normas que regulan las interacciones entre hablantes extranjeros y nativos. Asimismo, nos permite borrar las tipificaciones erróneas o, lo que es lo mismo, las generalizaciones sobre los comportamientos observados.

Las preguntas formuladas por J. P. Nauta (1992) sobre:

¿Cómo operan, en los intercambios entre hablantes de español nativos y no nativos los principios de información compartida, de cooperación, de cortesía, de diferencia de sexo, status o edad, de turnos, de coherencia? ¿Qué cosas decir y con qué palabras? (*Ibíd.* : 12)

ya empiezan a tener respuesta dentro de esta nueva dimensión de la enseñanza de la lengua y de la cultura. A esto se suma otro aspecto fundamental, el de cómo interpretar los significados de los componentes no verbales de una lengua.

3.4. El componente no verbal de la comunicación

En la comunicación establecida por dos o más hablantes no sólo aportan información los elementos léxicos, sintácticos y morfológicos, sino también los denominados elementos paralingüísticos como la entonación, el comportamiento mímico, la postura del cuerpo y la vestimenta, porque son signos que refuerzan los

enunciados verbales.

El estudio de los elementos no verbales, tanto dentro el aula como en los manuales que se utilizan para la didáctica de lenguas extranjeras, es relativamente reciente en el panorama didáctico. P. Benítez y A. P. Lavin (1992) han mencionado esta moderna consideración y han apuntado como origen las aportaciones de Ch. Darwin a finales del siglo XIX y las del lingüista E. A. Sapir en 1949. Sin embargo, la atención prestada a ciertos rituales de conducta en los que intervienen gestos o actitudes corporales en cada cultura vino de mano de los antropólogos que estudiaron las múltiples variaciones gestuales y las distribuciones espacio-temporales. De todas ellas, la observación de los códigos gestuales ha resultado especialmente atractiva; así lo demuestran los diversos datos y ejemplos que nos proporcionan los trabajos de F. Poyatos (1980 y 1985), M. L. Kanapp (1985), Soler-Espiauba (1989) y B. Weyl (1991), entre otros.

En el terreno didáctico el estudio de la variabilidad gestual no se presentó al principio como una tarea fácil, porque no fueron muchas las investigaciones del componente no verbal de la lengua, y porque las que existían aplicadas a la didáctica del E/LE eran bastante novedosas. Fue a partir de la Segunda Guerra mundial cuando empezaron a conocer la luz estos estudios y a desarrollarse modelos contrastivos en distintas culturas, para lo cual fue preciso realizar algunos inventarios de estos fenómenos.

D. Soler-Espiauba (1988) ha destacado el valor de la descodificación del comportamiento no verbal en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y lo ha definido de la siguiente forma:

Por comportamiento **no verbal** pueden entenderse situaciones

comunicativas tan variadas como la manera de vestirse, de cortarse o teñirse el pelo, de conducir, de esperar en una cola, de comportarse en el metro o autobús, de atravesar una calle, de pedir la palabra en una asamblea, de permanecer en un ascensor y muchas otras. (*Ibíd.*: 169).

En definitiva, los elementos no verbales nos proporcionan información y completan el significado de los enunciados, de ahí la necesidad de considerarlos en el estudio de la lengua extranjera, debido a que el cuerpo también es un emisor de signos, un soporte de la comunicación (D. Picard, 1983: 25-32). Por este motivo, el alumno que posea un buen nivel de conocimiento lingüístico tendrá que comprender cuál es el funcionamiento de estos elementos y necesitará incorporarlos a su producción.

Para el estudio de los aspectos que estamos mencionando nos es útil también el trabajo de P. Benítez y A. P. Lavin (1992) que hemos citado antes, ya que en él encontramos una clasificación básica del componente no verbal que merece la pena ser comentada y tenida en cuenta por lo que aporta a la enseñanza de lenguas extranjeras. Nosotros vamos a seguir el orden de ese esquema e intentaremos ilustrarlo con ejemplos obtenidos de nuestras observaciones en el aula y de los experimentos realizados con estudiantes de distintas nacionalidades.

A. Elementos paralingüísticos: " ... aquellos que siendo realizados por la voz no son analizables como formas léxicas" (*Ibíd.*, 1992: 10). Muchos de estos elementos tienen el mismo significado para los hablantes de diversas culturas; es el caso de *¡mmm!* para comunicar que algo nos gusta, sin embargo otros pueden ser malinterpretados si no se conoce su funcionamiento, como ocurre con el uso de

¡pschs!, *¡pschs!*¹⁴ cuando queremos llamar la atención de alguien. Este último elemento sorprende a muchos alumnos que suelen comentar que los españoles cuando no conocemos el nombre de una persona la llamamos mediante sonidos que ellos utilizan para llamar a los animales (a los perros, por ejemplo). Esta interpretación equivocada ha hecho que, en algunas ocasiones, los estudiantes se hayan sentido subestimados y avergonzados, si no se les ha explicado previamente la función de este elemento o su connotación cultural. Otros elementos varían de una cultura a otra en su forma de representación; es el caso de *¡ah!* (*aha!* en alemán), o *¡ay!* (*ach!* en alemán; *auch!* para los norteamericanos). También difieren las representaciones de las onomatopeyas *kikirikí* cantan los gallos en español frente al *cocorico* de los gallos franceses.

B. Elementos kinésicos: la kinésica estudia los movimientos corporales aislados y los que se utilizan en las emisiones verbales. Tal vez sea éste uno de los fenómenos más estudiados del componente no verbal. La expresión lingüística está acompañada de abundantes gestos en español; es algo que suele llamar la atención al hablante no nativo (*¡los españoles hacen muchos gestos cuando hablan!*). Es cierto que muchas culturas, sobre todo las mediterráneas, son profundamente kinésicas, mientras que las culturas nórdicas, por ejemplo, son menos dadas a este tipo de expresión visual; de ahí que subrayemos, desde nuestra óptica, cierta frialdad debida a su falta de expresión gestual o a su comportamiento en general.

¹⁴

W. Beinhauer (1978) las estudia en el apartado de las *interjecciones primarias*. En opinión de este autor, esta clase de interjecciones "... reflejan la impresión producida en el hablante por una manifestación o un acto del interlocutor, o bien -en un sentido más amplio- por cualquier suceso del exterior." (*Ibíd.*: 72).

Los gestos aclaran, modifican y amplían los significados de los enunciados en la interacción; por consiguiente, deberán ser descritos como un elemento más dentro del componente cultural de la lengua, dada su carga de información.

Al estudiar el cambio de código gestual, D. Soler-Espiauba (1988: 169-177) ha descrito varios tipos de gestos existentes en unas culturas, y ausentes en otras. Esta clasificación nos ha permitido inventariar una tipología gestual en los siguientes apartados¹⁵:

A) Por la forma en que son adquiridos:

■ *Innatos*. Suelen ser universales y han sido adquiridos a través de la herencia genética, como las formas de risa y de llanto, los gestos realizados con algunas partes del cuerpo (las cejas, la expresión de fruncir el entrecejo), y la expresión de la alegría y de la tristeza.

■ *Adquiridos*: son producto del aprendizaje (*mímesis* gestual). Se aprenden de padres a hijos, en la escuela y en los círculos sociales.

B) Los que son un acto de comunicación en sí/los que no lo son:

■ *Primarios*. Poseen un carácter intencionado y representan un acto de comunicación, como por ejemplo, saludar con la mano, guiñar; advertir con los ojos, los párpados y las cejas.

■ *Secundarios*. También nos informan acerca de algo, pero en este caso predomina el innatismo del gesto como ocurre al bostezar, al estornudar y al

15

Para completar este inventario, hemos pedido a los estudiantes que describieran los gestos que se diferenciaban, los que eran iguales y los que no estaban presentes en su cultura materna.

emitir determinados tics.

C) Los característicos de una cultura:

Son gestos diferenciadores. A pesar de que muchos de ellos se encuentran en numerosas culturas, otros son generados por los propios códigos de conducta socioculturales. Especialmente nos interesan los gestos aprendidos en la cultura materna, es decir, aquellos que imitamos durante la infancia: saludar, aplaudir, la intensidad del aplauso, el tipo de postura, etc, y los particulares de cada cultura. La conducta gestual varía también de hombres a mujeres en casi todas las sociedades y difiere dentro de cada grupo social (la forma de sentarnos, de fumar o de mover la manos).

En cuanto a los gestos característicos de la cultura española, D. Soler-Espiauba (1988: 177-192) ha estudiado ocho tipos de gestos sin equivalencia en otras culturas¹⁶:

1. El gesto con el que se golpea la mejilla para indicar que alguien tiene poca vergüenza. Las expresiones que acompañan a estos gestos son: *tener cara*

¹⁶

J. Coll, M^a J. Gelabert y E. Martinell (1990) señalan en la presentación de su obra que los gestos constituyen un sistema de señales aprendido durante la infancia, y que existe un amplio *corpus* de gestos universales; no obstante, otros gestos son característicos de una cultura, y sólo en ella son verdaderamente operativos. Por éstas y otras razones, los profesores debemos incluirlos en el estudio de la lengua, ya que son "un factor esencial de comunicación con los hablantes nativos y un elemento identificador de cultura." (1990: 7). La justificación de la adquisición de los elementos gestuales de la lengua por parte de los estudiantes la definen como sigue:

Creemos que aprender una lengua, adquirir conocimientos y práctica de las estrategias que usan hablante y oyente, implica saber hacer y saber interpretar las expresiones faciales, los gestos y las posturas con las que los hablantes nativos rubrican o sustituyen sus mensajes verbales. (*Ibid.*).

dura, tener mucho morro (más coloquial), ser un cara dura.

2. *El gesto con el que se indica que un lugar está completamente lleno* (los dedos de una mano o de las dos se unen hacia arriba varias veces). Las expresiones utilizadas son: *estar a tope, estar de bote en bote, no haber ni un alfiler.*

3. *Tocarse el codo o mostrar el puño fuertemente cerrado* para decir que alguien es un avaro. Las verbalizaciones del gesto son: *ser tacaño, ser agarrado,* etc.

4. *Meterse el dedo índice en la boca girarlo* indica que alguien no es ingenuo; la expresión que se utiliza es *no me chupo el dedo (no soy tonto).*

5. *Llevarse la mano a la parte alta de la cabeza* indica que una persona está harta o saturada de algo. Las verbalizaciones que lo acompañan son: *estar hasta los pelos, hasta la coronilla, hasta el gorro, hasta el moño,* y sus equivalentes coloquiales y vulgares.

6. *Los cinco dedos unidos y llevados hacia los labios y después abiertos* significan que algo está muy bueno: *está delicioso (exquisito, maravilloso,* y los préstamos *ser bocato di cadinale, ser caprice des dieux).*

7. *Formar una cruz con el índice y el pulgar* puede servir para jurar, para decir que algo es cierto, e incluso se usa para amenazar. Existen muchas expresiones que acompañan este gesto: *te lo juro por estas (por Dios, por la Virgen, por mi padre, por la gloria de...).* Poseen un marcado carácter enfático-religioso simbolizado por la cruz hecha con los dedos índice y pulgar.

8. *Dar tirones de orejas* a los niños en las fiestas de cumpleaños, a lo que también podemos añadir el dar golpecitos en el cogote.

Estos ocho puntos nos muestran, una vez más, el funcionamiento de algunas

pautas de conducta diferenciadoras en nuestra sociedad. Los comportamientos gestuales existentes tienen que ser observados y descritos porque si "una imagen vale más que mil palabras", los gestos también estarán cargados de significados.

Por otra parte, y continuando con nuestras observaciones de la conducta gestual, hemos podido apreciar una interesante serie de gestos que cambian de una cultura a otra; en ellos se detecta, también, una modificación del contenido:

■ *Señalarse a uno mismo* con el dedo diciendo *soy yo*. Es casi universal hacerlo tocando el pecho con el dedo índice o con varios dedos; sin embargo, los japoneses lo hacen tocándose la nariz.

■ *Los movimientos de afirmación y negación* son comunes en casi todas las culturas; no obstante, existen excepciones donde el gesto varía y el *sí = no*, y el *no = sí*.

■ *El gesto de beber* en nuestra cultura se realiza abriendo los dedos e imitando la acción de coger un vaso y llevarlo a la boca. Sin embargo, los franceses utilizan en numerosas ocasiones otra clase de gesto que imita la acción de coger una botella, llevarla hasta los labios y girarla para que salga hasta la última gota. Si se hace de una forma más intensa y reiterativa, se indica también el hecho de estar borracho.

■ *Para alertar a alguien sobre algo* ponemos nuestro dedo índice debajo del ojo y acompañamos este gesto con frases como *¡ojo!*, *¡cuidado!*, *¡atención!*. Los franceses utilizan este gesto para decirle a alguien que no lo creen o que es un mentiroso.

■ Cuando queremos expresar que *hemos conseguido algo* o que hemos obtenido algún triunfo, en España lo hacemos levantando el pulgar hacia arriba y

cerrando el resto de los dedos. En la cultura anglosajona esta acción se suele hacer uniendo el índice y el pulgar formando un círculo, y levantando los otros dedos (es el famoso gesto del *O.K.*). También se simboliza mediante la "V" de la victoria. En este caso debemos añadir que estos gestos también se usan en nuestra cultura, pero son una clara transferencia por el contacto con estos países y la influencia del cine y de los medios de comunicación.

■ Si queremos *animar* decimos: *¡vamos, vamos!; ¡adelante!* y ponemos la mano abierta y perpendicular a nuestro cuerpo, señalando con pequeños movimientos hacia arriba y hacia adelante en señal de avance. Los franceses, por ejemplo, expresan este gesto de forma parecida, pero con los dedos de la mano cerrados.

C) *Elementos proxémicos*. La proxémica como disciplina estudia la forma en que el hombre concibe el espacio y cómo actúa en él. En palabras de P. Benítez y A. P. Lavin (1992):

La proxémica puede ser de gran utilidad en el proceso de enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas. Nos ayudará a conocer la distancia que guardan entre sí los interlocutores nativos de una lengua determinada, y, por tanto, la que debe guardar el aprendiz de una lengua extranjera cuando la practica. (*Ibid.*: 11).

Los espacios públicos son observables; en ellos podemos seguir la conducta de las personas que los ocupan, ya que en todas las culturas no funciona la misma noción de espacio ni de distancia física interpersonal.

Los etnólogos han hecho una distinción entre *culturas de contacto*, a las cuales pertenecerían los árabes, los países del Mediterráneo y las culturas africanas,

y las *culturas de no contacto*, en las que estarían incluidos los norteamericanos, los escandinavos y los anglosajones¹⁷.

Otro aspecto a tener en cuenta es que los españoles no utilizamos insistentemente frases de disculpa ni demasiadas fórmulas de cortesía cuando nos rozamos con alguien en la calle o en el transporte público. Este es un hecho observado por muchos turistas y estudiantes, que expresan de inmediato sus quejas y nos tildan de maleducados, lo que prueba, otra vez, las transferencias de una determinada conducta de su cultura materna a la cultura objeto.

Lo mismo ocurre con el contacto físico de la comunicación. Frente a otros países, los interlocutores españoles guardamos una distancia menor, y es frecuente tocar al interlocutor sobre todo entre amigos o en relaciones de confianza. Así pues, para dar ánimos y consejos no es suficiente decir: *¡vamos, ánimo!, lo mejor es que hables con él/ella, ¡venga, eso tiene fácil solución!*, ya que junto a estas expresiones aparecen palmadas en la espalda, se echa el brazo por los hombros, se hacen pequeñas caricias o se aprieta en los brazos; en definitiva, no sólo se anima a una persona con la palabra, sino también con las manos y la mirada, de ahí el valor comunicativo de la proximidad corporal y gestual.

Nuestra cultura es mucho más proclive a la conducta táctil. Es normal que las mujeres caminen del brazo, que padres e hijos se den la mano o se abracen; el único comportamiento que no está tan socialmente permitido es el que dos hombres vayan del brazo o de la mano por la calle, aunque es preciso señalar que cada vez

¹⁷

Para una información más detallada, recomendamos, de nuevo, los estudios de D. Soler-Espiauba (1988) y P. Benítez y A. P. Lavin (1992).

existe una tendencia más permisiva hacia este tipo de conducta. Los españoles nos tocamos cuando hablamos, acariciamos a los niños, llegando, incluso, a parecer extraños, fríos y distantes si no entramos en esa dinámica del tacto. Solamente rehusamos el contacto cuando la relación en la interacción es formal¹⁸.

Siguiendo la argumentación, las formas de los saludos y despedidas, y las distancias interpersonales en la conversación nos diferencian de otras sociedades. En España, por ejemplo, es costumbre saludarse con dos besos en las mejillas entre mujeres, y éstas con amigos y familiares. Los hombres se saludan estrechándose las manos; lo mismo ocurre cuando la relación entre hombres y mujeres es formal. Los familiares siempre se besan, incluso los hombres (padres, hijos, primos, sobrinos, etc.).

D. Soler-Espiauba (1988: 178-80) ha señalado también que el número de besos también establece diferencias: tres besos en Bélgica y en Holanda, y tres o cuatro besos en Francia. En Polonia los hombres besan la mano a las mujeres (costumbre desusada en España, o excesivamente formal, sólo se utiliza en contextos extraordinarios). Los norteamericanos no suelen besarse, casi siempre se dan la mano y, por último, en las sociedades orientales el saludo se realiza inclinando la cabeza en señal de respeto al saludar.

18

Los estudiantes orientales se sorprenden cuando advierten que en nuestra cultura la gente se toca demasiado y señalan que hay un exceso de contacto físico, pero el mismo efecto nos produce a nosotros el hecho de que los japoneses y los chinos guarden una gran distancia interpersonal, o que inclinen la cabeza en distintos grados para saludar a su interlocutor; y aún nos sorprende más cuando nos comentan que las madres japonesas no suelen besar mucho a sus hijos. En definitiva, conectamos fácilmente con el interlocutor, por esta razón, entramos en la dinámica del tacto-con tacto.

D. Elementos cronémicos. La cronémica es definida por F. Poyatos (1980) como sigue:

[La cronémica es] un área de estudios que trataría nuestra conceptualización y nuestro manejo del tiempo como elemento biopsicológico y cultural que otorga características especiales a las relaciones sociales y a la gran cantidad de eventos encadenados dentro del continuum comunicativo, desde sílabas lingüísticas y gestos rápidos hasta miradas significativas y silencios. (Poyatos, 1980, 3-4, nota 3: 239. Cit. en P. Benítez y A. P. Lavin, 1992: 10)¹⁹.

Una estudiante holandesa nos decía en una clase que había observado que para los españoles era mucho más importante pensar en el pasado que en el futuro, porque en holandés existen más marcadores temporales de futuro, mientras que en español tenemos más marcadores de pasado. Desde este punto de vista, los populares versos del poeta castellano Jorge Manrique (... *cómo a nuestro parecer, cualquier tiempo pasado fue mejor*) podrían ayudarnos a definir nuestra forma de percibir el tiempo.

Los elementos cronémicos, pues, definen ciertos modos de actuación; así encontramos las siguientes formas de calificación de nuestra conducta:

- *los españoles nunca llegan a tiempo a sus citas ni a su trabajo;*
- *las tiendas y los bancos abren muy tarde en España;*
- *a los españoles no les preocupa el tiempo: casi todo empieza después del*

¹⁹

La cita está tomada del artículo de F. Poyatos (1980) "Interactive functions and limitations of verbal and nonverbal behaviors in natural conversation", en *Semiótica*, XXX, 3-4: nota 2, pág. 238.

horario previsto.

Estos comentarios, tan frecuentes en las clases de conversación, nos sitúan en el marco de percepción del observador. Si les pedimos a nuestros alumnos que hagan una definición del carácter español, dirán que somos impuntuales, que nuestros horarios son caóticos y que pasamos mucho tiempo despidiéndonos (los listados de fórmulas empleadas en las despedidas parecen interminables).

En conclusión, la forma en que cada sociedad organiza su tiempo es un indicio de su manera de actuar y pensar. Para ilustrar esta concepción del tiempo, vamos a seguir la secuencia de una jornada laboral cualquiera; en ella comprobaremos que los españoles:

- comenzamos la jornada más tarde que los europeos, los estadounidenses y algunos países orientales;
- hacemos una pausa en el trabajo para tomar un café a media mañana,
- vamos a comer a nuestra casa y después regresamos al trabajo (si la jornada es discontinua). Dentro de este esquema rutinario se incluye la costumbre de la siesta²⁰, otro rasgo cultural que nos distingue.
- Finalmente, salimos del trabajo y, si el tiempo nos lo permite, tomamos unas copas antes de regresar a casa para cenar. También cenamos y nos acostamos más tarde que en otros países.

²⁰

El concepto de siesta debe ser cuidadosamente explicado, porque por siesta se entiende un momento de descanso (dormir un poco) después de comer, pero también hay que observar la variabilidad de esta costumbre en función de la época del año, ya que la extensión y la finalidad de la siesta es muy diferente en invierno y en verano, y depende del tipo de trabajo y de otros factores.

Visto esto, se puede decir que la estructuración del tiempo de una sociedad determina su modo de vida. En España la gente establece otro tipo de relaciones sociales en función de su jornada laboral, lo cual implica una división distinta del tiempo (el tiempo laboral, el tiempo de las relaciones sociales y el tiempo familiar.). También son diferentes nuestros lugares de contacto; por eso los bares son espacios comunes donde la gente se relaciona, mientras que en otras sociedades los lugares de reunión suelen ser casi siempre las casas de los familiares y amigos. Esto no significa que en España no exista esta costumbre, sino que las relaciones públicas son más frecuentes fuera del espacio privado. Los estudiantes detectan rápidamente esta actitud y perciben el tipo de interacción verbal que se establece entre las personas que suelen ir a los mismos sitios; por este motivo, es necesario enseñar cómo funcionan ciertas negociaciones en estos contextos, como ocurre con la relación camarero-clientes, con las pautas de la negociación al pagar, con la repetición de esta acción, con la renegociación de la invitación, y con el uso de un vocabulario especial en dichas situaciones.

3.5. Rasgos culturales distintivos

Una sociedad es un conjunto complejo en el que existe una tupida red de valores tradicionales, de usos y comportamientos sociales considerados herencia o patrimonio cultural. En esta amalgama, las costumbres de los sujetos y los rasgos distintivos configuran las señas de identidad de dicha sociedad.

Los principales rasgos culturales distintivos se encuentran en el ámbito de la interacción social y no suelen ser fácilmente percibidos; de ahí que hayan estado relegados a un segundo plano dentro de la enseñanza, sobre todo cuando el punto de mira, por excelencia, ha sido la interacción lingüística. En la cultura española son marcas diferenciadoras:

1. Los elementos kinésicos (los gestos, los besos en los saludos y despedidas, la distancia y el contacto físico al hablar).

2. Las rutinas de interacción social. En ellas se distinguen:

A) *La forma en que se lleva a cabo la conversación.* El infrecuente respeto de los turnos de intervención por parte de los participantes, junto a las interrupciones, la elevación del tono de voz, o ciertas maneras de ejecutar una discusión nos separan de otras sociedades en las que esta forma de actuar estaría mal vista. Estas rutinas también comprenden el desarrollo de la conversación telefónica.

B) *La interacción en los espacios públicos* (bares, restaurantes...). El ritual al invitar en el bar a los amigos y a los compañeros de trabajo, porque en nuestra sociedad existe la costumbre de pagar una persona las consumiciones de todos, si normalmente frecuentamos el mismo lugar con las mismas personas. Aquí se incluye también el hábito de pagar uno todo (*pagar una ronda*) y, a continuación, pagar otro (*segunda, tercera ronda*).

En este punto es necesario hablar también de los exponentes lingüísticos que aparecen incorporados a estos rituales culturales, a estas marcas de identidad: por ejemplo, para explicar el tipo de intercambios lingüístico-culturales que ne inician en un bar hemos seleccionado la siguiente muestra:

- ♠ *Buenos días, ¿qué van a tomar?*
- ♣ *Yo una caña.*
- ♦ *Yo, un cuba libre.*
- ⊗ *Y, yo un café.*
- ♦ *¿A esta hora?*
- ⊗ *Sí, me apetece.*
- ♠ *¿Y para picar?*
- ♣ *¿Qué tal unos callitos y una de pulpo?*
- ♦ *Vale, y un poquito de este jamón. Oye es jabugo, verdad?*
- ♠ *Sí, claro...* (Ejemplo tomado de L. Miquel y N. Sans, 1992: 18).

Y para iniciar la negociación de quién paga en un bar nos encontramos con formulas del tipo:

- *Pepe, ¿cuánto se debe?*
- ♠ *Oye, ni hablar. Pago yo.*
- *Que no, que no, que tengo que cambiar.*
- ♠ *Pero hombre...*
- *No se hable más. Pepe, no le cobres a este señor.*
- ♠ *Pues muchas gracias, hombre.*
- ...
- *Gracias. ¡Bote!. (Ibíd.)*

Como han descrito L. Miquel y N. Sans, en estos dos sencillos diálogos están implícitos múltiples exponentes culturales. No se trata tan sólo de delimitar el tipo de interacción o los rituales que han seguido los participantes en estos actos de comunicación, ni de traducir y explicar el significado de estas palabras, sino también de interpretar las costumbres implícitas, como tomar un café a cierta hora en la que parece más adecuado tomar otro tipo de bebida acompañada de algo para comer, y de saber qué clase de comida es la que se describe (*callos, pulpo, jamón de Jabugo*).

En el segundo diálogo los elementos que habría que destacar son los concernientes a la negociación, a la costumbre de invitar cuando solemos ir a los bares con las mismas personas, porque al día siguiente será otra la que inicie este ritual, o el grado de relación informal establecido con el camarero, lo cual indica la frecuencia con la que se va a ese lugar. En este texto también se debe señalar qué significa dejar *bote* en España y el hecho de que no haya un porcentaje exacto de propina como sucede en otros países.

C) *La interacción en los espacios privados* (la casa de los familiares y amigos). El tipo de actuación al ser invitado a comer o a cenar a casa de alguien varía en función del grado de formalidad y puede estar acompañado de diversas pautas de conducta. Si la invitación está hecha por la familia o alguien con quien se tiene una relación de confianza, no se suele llevar nada, pero si no es así, es costumbre llevar alguna bebida, algún dulce u otro tipo de regalo que simbolice el agradecimiento.

Otra variación de estos rituales lo encontramos en las invitaciones en las que hay una participación colectiva en lo que respecta a la elaboración de la comida

(por ejemplo, cada uno aporta un plato para hacer menos pesado el trabajo). En estas situaciones, cuando cada persona lleva algo a casa de alguien, no solemos repartir entre los invitados la comida y la bebida sobrantes.

En el espacio público actuamos de la misma forma, porque en los bares y restaurantes no existe tampoco la costumbre de llevarnos el vino o la comida que hemos pagado, cosa que sí está socialmente tolerada en la sociedad norteamericana, por citar un ejemplo.

3. Las rutinas de comportamiento cotidiano. La actuación de los miembros de una sociedad está condicionada por múltiples factores. Los horarios, las actitudes ante la comida, y las denominadas *buenas y malas* costumbres varían de una sociedad a otra, como acabamos de señalar. Así, la división de la jornada laboral en España caracteriza ciertas formas de actuación y determinadas actitudes ante la comida:

A) El inicio del trabajo entre las 8 y las 10 de la mañana repercute directamente en el horario del desayuno. En otros países la jornada laboral comienza antes y esto influye, como es lógico, en el horario restante. A esto se suma la costumbre de hacer un desayuno ligero que consiste en café, zumo, tostadas o dulces. No es frecuente consumir queso, ni frutas, ni cereales (aunque lentamente se vayan modificando estos hábitos). A los alumnos extranjeros les resulta sorprendente y suelen comentar que a media mañana tienen hambre.

B) El café de media mañana (o el "segundo desayuno", como lo denominan muchos estudiantes) es una pausa inusual en otras sociedades.

C) La jornada laboral partida provoca que el horario del comercio se interrumpa a mediodía (excepto en los grandes almacenes); por esta razón, las

personas que viven relativamente cerca de su trabajo pueden almorzar en su casa y descansar un poco antes de iniciar la segunda parte de su trabajo. Para nosotros ésta es la comida más importante del día, mientras que en otros lugares se hace una pausa a las 12 o 12,30 para tomar algo mucho más ligero.

D) La merienda, entre las 5 y las 7 de la tarde, reduce el tiempo transcurrido entre el almuerzo y la cena, aunque nosotros hemos comprobado que suelen ser los niños los que tienen esta costumbre, porque los adultos lo que hacen es tomar otro café por la tarde.

E) La cena tiene lugar entre las 9 y las 10 de la noche (*los españoles cenan y se acuestan demasiado tarde*, comentan muchos estudiantes extranjeros). En cambio, en otros países la cena se realiza entre las 6 y las 8 de la tarde, una vez finalizada la jornada laboral, momento éste en el que tiene lugar la comida más abundante del día.

Durante el fin de semana se producen algunas modificaciones en cuanto a las rutinas horarias, pero son leves las diferencias. Ni que decir tiene que en España no se puede aplicar el célebre dicho de *desayuna como un rey, almuerza como un burgués y cena como un mendigo*, porque quizás desayunemos como mendigos, almorcemos como reyes y cenemos como burgueses, si se trata de establecer paralelismos.

En lo que respecta a las buenas y las malas costumbres, hay que subrayar que éstas se perciben en función de la educación recibida desde la infancia. En nuestra sociedad, por ejemplo, no está socialmente aceptado descalzarse en casa de los amigos o en clase; comportamiento que es perfectamente normal en los países nórdicos. Muchos estudiantes han tenido problemas en sus clases al actuar así, al

adoptar posturas demasiado relajadas, al comer o beber dentro del aula, o al desperezarse en público, porque en nuestra cultura es algo inusual y forma parte de las malas costumbres. El planteamiento inverso lo tenemos en la tan señalada imputualidad española y en el comportamiento afectivo de los jóvenes en público.

Como hemos podido comprobar a lo largo de este capítulo, saber decir lo correcto y hacerlo bien (el *savoir-faire* francés) se ha convertido en un conjunto de subcódigos de conducta social; sin embargo, todas las sociedades no poseen los mismos códigos, ni los mismos símbolos, ni se actúa de la misma forma. Las transferencias de una cultura a otra son frecuentes en cualquier situación de comunicación, y las interferencias sociopragmáticas pueden llegar a imposibilitar el entendimiento de los hablantes.

La frecuencia, la asociación o la diferente realización de los actos de habla en su contexto cultural determina la necesidad de incorporarlos al estudio de los actos de habla en general; por consiguiente, cada acto de habla deberá inscribirse en su contexto específico, porque sin éste apenas tendrían sentido. Por eso, los profesores debemos señalar, junto al funcionamiento de los elementos lingüísticos, el significado de los signos culturales que aparecen en cada situación, así como el conjunto de normas y convenciones sociales que se movilizan en cada acto de comunicación.

El estudio del componente no verbal de una lengua, desterrado de los enfoques metodológicos hasta hace muy poco tiempo, forma parte, asimismo, del código cultural, ya que nos proporciona información sobre otros fenómenos existentes en el proceso de comunicación.

RELACIONES LENGUA-CULTURA

Para concluir, insistiremos, una vez más, en que muchos de éstos rasgos se localizan en el ámbito de la interacción social, por lo tanto, tienen una repercusión directa en el proceso de adquisición de la lengua.

CAPÍTULO 4

LA COMPETENCIA CULTURAL

4.1. Nociones de competencia en la didáctica de la lengua

La reciente y, al mismo tiempo, frecuente utilización del término *competencia cultural* (o *sociocultural*) nos lleva a plantearnos en qué consiste ésta y su relación con las denominadas competencias lingüística, gramatical, comunicativa, estratégica, pragmática, discursiva y sociolingüística. Sin embargo, antes de profundizar en estos conceptos, es necesario que hagamos una breve exposición retrospectiva de los términos que vamos a analizar, para lo cual, tendremos que comenzar por la conocida dicotomía *competencia/actuación* del célebre lingüista N. Chomsky. En ella, la competencia comprendería el sistema de reglas interiorizado por cada hablante, y que es común a todos los interlocutores

que pertenecen a la misma comunidad. Según Chomsky, a través de este saber lingüístico los hablantes somos capaces de pronunciar y comprender un número infinito de oraciones. El segundo término de la dicotomía se opone, lógicamente, al concepto de competencia. La actuación tiene que ver con la codificación y descodificación del mensaje, esto es, daría cuenta de las diversas utilidades de la lengua en los actos de habla.

En la dicotomía chomskiana no se aprecia prácticamente ninguna referencia explícita a los factores socioculturales implícitos en el acto de comunicación; por esta razón, la competencia fue interpretada como competencia lingüística pura, en la que sólo tenían cabida los factores de carácter estrictamente lingüístico. Con el paso del tiempo los dos conceptos se fueron perfilando y aparecieron nuevos estudios, especialmente desde el ámbito de la sociolingüística de la década de los 70, en los que es necesario que subrayemos, una vez más, las aportaciones de J. J. Gumperz y D. H. Hymes (1972), ya que estos autores propusieron dos dimensiones de la llamada *proficiencia*¹ en una lengua: una es la *lingüística*, y la otra, la *sociolingüística*. Estas dos formarían el conjunto denominado *competencia comunicativa*:

[La competencia comunicativa] es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente

1

La palabra *proficiencia* es una traducción del término inglés *proficiency*. Evidentemente, se trata de una palabra que no tiene una correspondencia exacta en español, pero debido a su uso habitual en la teoría de la didáctica de la lengua, nos parece oportuno recurrir a este término, que utilizaremos de forma convencional, para referirnos a ese conjunto de *saberes y habilidades* o, lo que es lo mismo, el hecho de saber una lengua.

significantes. Como el término chomskiano sobre el que se modela, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar. Se hace un esfuerzo para distinguir entre lo que un hablante sabe -sus capacidades inherentes- y la manera como se comporta en situaciones particulares. Sin embargo, mientras que los estudiosos de la competencia lingüística tratan de explicar aquellos aspectos gramaticales que se creen comunes a todos los humanos, independientemente de los determinantes sociales, los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales, y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para autoidentificarse y llevar a cabo sus actividades. (J. J. Gumperz y D. Hymes, 1972: vii. Cit. por C. Lomas *et al.*, 1993: 38).

La distinción entre un tipo de competencia y otro abre nuevas perspectivas desde el punto de vista teórico y metodológico en la didáctica de la lengua, ya que la concepción tradicional de la competencia lingüística incluía el material lingüístico, y la nueva denominación, la competencia comunicativa, contendría, además, las reglas de comunicación; es decir, los elementos extralingüísticos del acto comunicativo, como la pertenencia social de hablante y el componente no verbal de la comunicación. Si a la concepción anterior le añadimos la dimensión sociolingüística, nos situaremos en el ámbito de la denominada *competencia pragmática*; ésta viene a ampliar el concepto de competencia lingüística, al considerar las condiciones en las que se usa la lengua, esto es, las habilidades relacionadas con las funciones que materializan el uso de una lengua.

M. Canale y M. Swain (1980) desarrollaron y modificaron el modelo propuesto por Gumperz y Hymes al introducir dentro de la competencia

comunicativa las nociones de competencia gramatical, sociolingüística y estratégica:

La *competencia gramatical* proporciona a los hablantes el instrumental necesario para emprender cualquier acto de comunicación en una lengua dada; esto es, el conjunto formado por los elementos léxicos, fónicos, morfológicos, sintácticos, y las reglas de combinación de esos elementos.

La *competencia sociolingüística* provee a los hablantes de un doble conocimiento que les permite por un lado, ajustar la conducta lingüística a sus intenciones, a los tipos de interlocutor y a los requisitos del contexto social². Por otro lado, establecer los lazos lógicos y lingüísticos entre frases u oraciones, y crear así textos orales y escritos que sean significativos y relevantes (principios de *cohesión* y *coherencia* textual).

La *competencia estratégica* es el conocimiento que poseen los hablantes sobre ciertas estrategias, al usar la lengua para superar las posibles deficiencias en la explotación de los conocimientos correspondientes a las dimensiones anteriores (*estrategias de compensación*).

En 1982 L. F. Bachman y A. S. Palmer establecieron que los componentes de la competencia gramatical y pragmática estaban íntimamente relacionados; mientras que los que pertenecían a la competencia sociolingüística eran de naturaleza diferente; de este modo, lo que entendemos por *proficiencia* lingüística poseería dos componentes diferenciados: el pragmático-gramatical y el

²

Gran parte del concepto de competencia cultural, que analizaremos en los apartados que siguen a esta aclaración terminológica, se basa en esta definición de competencia sociolingüística.

sociolingüístico.

Un año después, M. Canale (1983a) modificó los conceptos expuestos antes al excluir de la competencia sociolingüística la cohesión y la coherencia por ser operaciones básicamente textuales, y las incluyó en una nueva dimensión: la *competencia discursiva*. La noción de competencia estratégica también se vió ampliada, ya que junto a las estrategias de compensación aparecían las de refuerzo, es decir, los hablantes recurren a estas últimas para aumentar el efecto de ciertos elementos retóricos.

De lo expuesto se infiere, como ha apuntado J. Zanón (1990: 21), que la competencia comunicativa del aprendiz de lenguas extranjeras se abre en cuatro dimensiones:

1. Una *competencia lingüística*, de carácter formal relacionada con el conocimiento sintáctico, léxico y fonológico de la lengua.
2. Una *competencia sociolingüística*, reguladora de la propiedad de las emisiones en relación a la situación de comunicación.
3. Una *competencia discursiva*, responsable del dominio de las reglas del discurso.
4. Una *competencia estratégica*, capaz de aplicar las estrategias de comunicación del aprendiz para solucionar las deficiencias de las otras tres competencias.

Este abanico de definiciones, surgidas a partir de las teorizaciones de los estudiosos del lenguaje, nos ubican en un terreno ambiguo desde el punto de vista descriptivo, ya que la denominada competencia sociolingüística se ha convertido en un concepto complejo en el que habría que incluir, por ejemplo, la sensibilidad

dialectal, la capacidad para distinguir diferencias diastráticas y diafásicas, así como las diferencias de registro en función del tema y del estilo (formal/informal). Por último, también deberían ser considerados los aspectos relacionados con la naturalidad de la enunciación (emitir e interpretar enunciados como lo hacen los nativos en circunstancias normales). A todo esto es preciso sumarle las referencias culturales y las figuras del discurso; por consiguiente, de esta extensa conceptualización, por una parte, y de la confusión que en determinadas ocasiones han provocado los conceptos de competencia comunicativa y competencia sociolingüística, por otra, se va a desgajar la delimitación del concepto de competencia cultural que pasaremos a estudiar a continuación.

4.2. Análisis y definición de la competencia cultural

Si, como hemos observado desde el inicio de esta investigación, cualquier persona que emprenda el estudio de una segunda lengua tiene que enfrentarse, además, con el estudio de su cultura, la competencia cultural se convertirá en uno de los elementos básicos de la adquisición de una segunda lengua; por tanto, debemos intentar definirla y ver cómo funciona en el proceso de enseñanza/aprendizaje. No obstante, y como sucedía con el concepto de cultura, debemos advertir que cualquier intento de definición puede conducirnos siempre a parafrasear las palabras de otros investigadores, o a la más absoluta y simple declaración: la competencia cultural consistiría en el saber que aplican los

individuos en la interacción sociocultural. Por estas razones, en las páginas que siguen vamos a ofrecer una serie de puntos de vista de los autores que hemos consultado a lo largo de este trabajo.

Las definiciones de la competencia cultural, por su propia naturaleza, han estado casi siempre asociadas a las nociones de competencia comunicativa y sociolingüística, ya que los intercambios comunicativos (o conversacionales, si se prefiere) comportan no sólo un conocimiento de los mecanismos de la lengua, sino también, un conocimiento de los parámetros culturales presentes en cualquier sociedad. En consecuencia, la competencia comunicativa lleva implícitos otros conocimientos inseparables que fueron muy bien puntualizados por D. Coste (1978) y que merecen la pena ser enumerados, a pesar de su extensión:

- (...) a) une composante de maîtrise linguistique: savoirs et savoir-faire relatifs aux constituants et aux fonctionnements de la langue étrangère en tant que système linguistique permettant de réaliser des énoncés;
- b) une composante de maîtrise textuelle: savoirs et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncés (agencements et enchaînements transphrastiques; rhétorique et manifestation énonciative de l'argumentation);
- c) une composante de maîtrise relationnelle: savoirs et savoir-faire touchant aux routines, stratégies, régulations des échanges interpersonnels en fonction des positions, des rôles, des intentions de ceux qui y prennent part;
- d) une composante de maîtrise situationnelle: savoirs et savoir-faire relatifs aux différents autres facteurs qui peuvent affecter, dans une communauté et dans des circonstances données, les choix opérés par les usagers du langage.

(*Ibíd.*: 27)³.

Esta reflexión nos induce a pensar que la competencia comunicativa, vista desde una perspectiva extensa y globalizadora, integra siempre los parámetros de la competencia lingüística y los de la competencia cultural. No obstante, y siguiendo la cronología de los estudios que se han ocupado de la delimitación del segundo tipo de competencia, tendremos que situarnos en la década de los 80 para encontrar estudios monográficos en los que los autores se cuestionen la definición de la competencia cultural⁴.

Una de las primeras descripciones de dicha competencia la hallamos en un estudio de P. Trescases (1983), el cual, en un intento provisional, la definió como "... la capacité plus ou moins grande, à acquérir par l'apprenant, de relier la langue apprise à la réalité psycho-socio-culturelle qui lui sert de cadre." (*Ibíd.*: 49). Sin embargo, en opinión de este autor, el concepto no puede reducirse a una

3

En la cita de Coste se puede apreciar la omnipresente subdivisión que ha venido arrastrando la tradición lingüística entre el saber lingüístico y el saber cultural a la hora de explicitar los conocimientos que deben poner en marcha los hablantes en el acto de comunicación.

4

En este apartado, nuestra intención es describir en qué consiste este concepto y cómo ha sido tratado por algunos investigadores en las obras especializadas. Sin embargo, antes de continuar con esta reflexión, debemos señalar que los trabajos dedicados a la competencia cultural son escasos y relativamente recientes, como se puede comprobar en la bibliografía final de nuestro trabajo de investigación. Por otra parte, nos limitaremos a ofrecer una visión panorámica de aquellos aspectos que nos resulten interesantes para la determinación de los contenidos culturales en el terreno de la didáctica del español como lengua extranjera.

simple descripción de contenidos culturales, ni a un esbozo de objetivos, porque en una enseñanza que integre la cultura, deben aparecer interrelacionados los contenidos y los objetivos de las competencias lingüística, comunicativa y cultural. De esta idea se deduce que el componente cultural de la lengua, desde una perspectiva didáctica, va a aparecer siempre vinculado al lingüístico.

Unos años después, E. Knox (1986)⁵ revisó de modo general la génesis del concepto de competencia cultural. Para ello, analizó la importancia de cierto movimiento aparecido en los Estados Unidos a finales de los setenta y principios de los ochenta. Nos estamos refiriendo al llamado *American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL, 1982): Provisional Proficiency Guidelines*, cuyo propósito era hacer una serie de descripciones sobre la competencia lingüística. Ésta se basaba en una escala elaborada por los medios gubernamentales en la que se evaluaba la competencia en una gradación que iba del 1 al 5. Para hacernos una idea de lo que se medía, el 2 equivaldría a lo que hoy entendemos como *nivel avanzado*, y el 5 correspondería al grado de *bilingüe*. De sus observaciones E. Knox dedujo que en realidad lo que se pretendía medir no era el número de horas de instrucción ni el nivel escolar o universitario, sino la capacidad de interactuar en una situación de comunicación. Además, apoyándose en estas escalas, el citado autor comprobó que en todos los casos las descripciones lingüísticas estaban acompañadas indirectamente de una descripción de la

5

En lo sucesivo, nos referiremos varias veces a este trabajo, ya que es el único que ofrece una visión analítica de la competencia cultural y un intento de distribución por niveles del proceso de adquisición de la misma. No obstante, el autor deja en el aire ciertos interrogantes que iremos teniendo en cuenta a lo largo de nuestro estudio.

RELACIONES LENGUA-CULTURA

competencia cultural presentada a través de la lengua. En dicha descripción, se distinguía, de un lado, una *descripción genérica* o teórica, y de otro, una *descripción específica* o práctica de la competencia cultural. Los resultados del primer tipo de descripción que recopiló E. Knox los vamos a sintetizar en el siguiente esquema⁶:

COMPETENCIA CULTURAL GENERICA	
NIVEL	DEFINICIÓN DEL GRADO DE COMPETENCIA
Principiante (PR)	Interacción limitada, recursos lingüísticos limitados; falta de conocimiento de los modelos (patterns) culturales.
Intermedio (INT)	Logros en las situaciones cotidianas y frente a un nativo que tenga la costumbre de establecer relaciones con extranjeros; es capaz de saludar, expresar necesidades, plantear preguntas, preguntar por direcciones, comprar comida, utilizar transportes. Carencias frecuentes debidas a la falta de comprensión y al desconocimiento de la cultura objeto.

6

En este cuadro presentamos los datos que nos proporciona el autor, y los adaptamos a los 6 niveles de lengua descritos por él mismo. Un aspecto de su estudio que también merece otro comentario aparte es el hecho de que se limite a ofrecer una descripción de la competencia cultural genérica basada en criterios lingüísticos y no concluya con una propuesta innovadora desligada de los citados criterios. Tal vez porque parece prácticamente imposible, a nuestro modo de ver, desvincularla del hecho comunicativo en sí; por este motivo, todos los estudios convergen en el mismo punto: en primer término, la demostración de las incidencias de los rasgos culturales de la lengua en el ámbito de la comunicación, y en segundo término, las consecuencias pedagógicas derivadas de esta evidencia.

Avanzado (AV)	Competencia social limitada. Logros en situaciones sociales cotidianas. Comprende la etiqueta a pesar del predominio de su propia cultura. Posee un dominio en el planteamiento de peticiones, invitaciones, regalos, presentaciones, excusas, teléfono, compras y regateo, operaciones bancarias simples... Puede discutir algunos aspectos de la actualidad, así como demostrar un interés personal particular; pero puede presentar carencias importantes frente a un interlocutor que no se comunique habitualmente con extranjeros.
Superior (S)	Competencia social y profesional. Se encuentra a gusto en cualquier situación, incluso delicada; comprende las respuestas no verbales, y consigue comprender el humor. Utiliza referencias culturales conscientemente, y distingue generalmente entre registros formales y coloquiales. Puede discutir de manera limitada ideas abstractas acerca de la cultura, y no se aprecia ninguna carencia importante.
Casi bilingüe (CB)	Presenta una competencia social y profesional completa. Se comporta en función de su interlocutor y lo hace de manera apropiada. Puede aconsejar, persuadir, negociar, interpretar; puede describir y comparar dos culturas : geografía, historia, instituciones, costumbres, actualidad, política nacional. Percibe casi todos los aspectos no verbales, los aspectos alusivos y humorísticos. Domina los registros formales y coloquiales. De la cultura sólo le faltan elementos como los que se han venido dando en el mundo de la infancia, a través de la geografía regional detallada, o a partir de acontecimientos importantes del pasado.
Nativo (N) ⁷	No hay diferencia con respecto a una persona que se haya criado y formado en esta cultura.

Tomado y adaptado de E. Knox (1986 : 91-92).

7

En el esquema propuesto E. Knox (1986) incluye, curiosamente, un sexto grado de dominio correspondiente a la competencia cultural del nativo, al cual no vuelve a referirse en sus descripciones; por lo tanto, toda la definición de la competencia cultural genérica y el desarrollo posterior de la competencia lingüística y cultural lo hará utilizando sólo cinco niveles (*principiante, intermedio, avanzado, superior y casi bilingüe*).

Es obvio que esta clasificación se apoya en criterios funcionales, y que gran parte de la interpretación de estos niveles hunde sus raíces en la descripción del concepto de competencia sociolingüística, como hemos venido sosteniendo desde el principio de este apartado. Además, E. Knox critica la aceptabilidad o no de esta progresión tan perfecta y matemática del saber cultural, y hace una serie de advertencias importantes que pasamos a comentar:

En primer lugar, indica que hay que considerar las intersecciones que se producen en los 6 niveles descritos, y la base lingüística que rige esta clasificación, lo cual queda reflejado en el carácter creciente de la descripción de la competencia cultural y en el establecimiento del paso de lo concreto a lo abstracto, en lo que respecta a la adquisición de contenidos.

En segundo lugar, insiste en la dificultad que encuentra al establecer los rasgos específicos que contribuyen a la subdivisión de la competencia cultural en niveles. De hecho, la experiencia nos demuestra que el alumno nunca va adquiriendo el conjunto de conocimientos lingüísticos y culturales al mismo tiempo, ni de la misma forma.

En tercer lugar, observa que, según estas definiciones, la competencia cultural se compondría de *comportamientos*⁸ o, lo que es lo mismo, saber actuar de

8

... tous les éléments de cette compétence ne supposent pas un même degré d'activité de la part de l'apprenant, et on peut se demander si un certain nombre de connaissances de base ne seraient pas mieux venues dans la compétence linguistique de l'apprenant. Cela dit, ce qui frappe surtout c'est que cette compétence culturelle se compose très largement de *comportements*. (Knox, 1986: 93).

forma correcta en cada situación de comunicación; por lo tanto, también se puede correr el riesgo de hacer descripciones que lleven implícitas formas de comportamiento estereotipadas.

En cuarto lugar, señala que no existe una norma única alrededor de la cual se pueda hacer gravitar una competencia cultural incipiente y, si existe, siempre estará emparentada con la competencia lingüística.

En quinto lugar, subraya que el análisis de la competencia cultural sigue un camino paralelo al de los esquemas crecientes de las descripciones lingüísticas, las cuales, a su vez, siguen también un camino que va de lo concreto a lo abstracto, esto es, una progresión que se iniciaría en los contextos de supervivencia social, y que culminaría en el dominio de cualquier situación de comunicación (competencia sociocultural completa semejante a la del nativo).

Otro aspecto que nos interesa destacar del análisis de Knox (1986) es un amplio y minucioso comentario del esquema propuesto por W. Allen (1985), porque considera que éste, al subdividir la competencia lingüística en *función* ("fonction"), *contenido* ("contenu") y *precisión* ("justesse")⁹, y al reemplazar estos términos por los de *experiencia*, *información* y *autenticidad*, complica el problema aún más. De esta forma, si se establece esta "trisección" de la competencia, cada

9

Los ejemplos que se citan están extraídos de la competencia oral avanzada, y son los que se detallan a continuación:

Función: contar y describir; pedir y dar información, etc.

Contenido: contar una historia, un viaje, información sobre un determinado lugar, etc.

Precisión: uso adecuado de los exponentes gramaticales y léxicos.

RELACIONES LENGUA-CULTURA

sección tendrá que aparecer descompuesta en los cinco niveles de comportamiento y conocimiento de los fenómenos de naturaleza cultural que aparecen en la tabla que sigue:

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA- CULTURAL			
NIVELES	EXPERIENCIA (Función)	INFORMACIÓN (Contenido)	AUTENTICIDAD (Precisión)
Principiante (PR)	Relatar hechos	Hechos concretos aislados.	Incompetencia
Intermedio (INT)	Reconocer, identificar, hacer preguntas, contestar acerca de fenómenos sociales simples.	Situaciones de supervivencia simples y concretas.	competencia de supervivencia y conocimiento de un número limitado de prácticas sociales
Avanzado (AV)	Describir fenómenos sociales simples y concretos.	Prácticas sociales simples o complicadas.	Competencia social limitada, conocimiento con mayor práctica.
Superior (S)	Predecir, analizar fenómenos culturales concretos y abstractos.	Prácticas sociales, pero también "pensamiento cultural", valores, actualidad, política nacional.	Competencias social y profesional funcionales; conocimiento de las prácticas sociales y profesionales importantes.
Casi bilingüe (CB)	Evaluar y hacer una síntesis coherente de los elementos culturales.	Gama completa de comportamientos sociales y profesionales, temas concretos y abstractos; geográficos, históricos, etc.	Competencia social y profesional completas. Comprensión y empatía culturales.

W. Allen (1985). Adaptado de E. Knox (1986: 94-95).

Como se puede apreciar, se ha producido un cambio de denominación, y ahora la *función* de la competencia lingüística es reemplazada por el término *experiencia* en la competencia cultural, el *contenido* por el de *información*, y la *precisión* es sustituida por el de *autenticidad*¹⁰. Pero esta nueva nomenclatura no consigue resolver sustancialmente el problema de la adquisición de una competencia cultural por niveles; más bien parece un esquema útil para establecer programaciones orientativas no exentas de cierta elasticidad por parte del docente; por lo cual, estamos de acuerdo con Knox (1986) cuando afirma que, a pesar de la artificialidad de estas clasificaciones, el cambio de denominación sirve para matizar el paso de lo concreto a lo abstracto, pero en ningún caso, y desde nuestro punto de vista, nos puede llevar a interpretar que el alumno adquiera siempre en este orden los componentes culturales de la lengua, ni ejecute ciertas prácticas de forma tan mecanizada. El esquema, por lo tanto, nos puede ser útil en tanto que mecanismo pedagógico, porque en él, como subraya Knox (*Ibíd.*: 95), se contemplan ciertos valores positivos, como la identificación de las funciones cognitivas, o el paso de los contenidos aislados a situaciones y a prácticas "*patterns of behavior*", según W. Allen, 1985).

Por último, hay que insistir, una vez más, en el carácter relativo del aprendizaje de la cultura, porque en este proceso no se pueden obviar los conocimientos previos del alumno en su propia lengua y cultura, ni las variables

¹⁰

En lo que respecta a este último concepto, Knox (1986) dice que la autenticidad es una cualidad que recuerda el objetivo de la comprensión y el carácter relativo del aprendizaje de la cultura, porque no se puede olvidar que la autenticidad contiene la parte activa y pasiva del proceso de adquisición, así como el conocimiento y la conciencia culturales del mismo.

estructurales, psicológicas y emotivas implícitas en el proceso de adquisición.

En lo que respecta al lugar que ocupa la competencia cultural en el marco pedagógico, es importante mencionar el trabajo de H. Holec (1988) porque confirma rotundamente la yuxtaposición de la lengua y de la cultura, y al respecto dice:

La compétence culturelle n'est pas ici visée en tant que telle (elle l'est dans d'autres champs que dans celui de la didactique des langues), mais pour les besoins de l'acquisition d'une compétence langagière, c'est-à-dire, caricaturalement, l'acquisition d'une langue et de sa pratique sociale." (*Ibid.*: 105).

Visto esto, casi se puede concluir que la competencia cultural está constituida por un conjunto de códigos compartidos (creencias, símbolos, estereotipos, valores, actitudes, etc.) que se manifiestan y tienen sentido en el seno de una comunidad específica, y que se oponen paralelamente a los códigos de otra comunidad¹¹. Los individuos vamos adquiriendo estos mecanismos de modo

11

En términos parecidos se expresaba G. Zarate (1986) al separar la competencia cultural de la teorización que venía arrastrando durante varias décadas. Para la autora, el concepto no debe reducirse a una simple información sobre ciertos contenidos, sino a la descodificación de todos los elementos implícitos en el discurso:

La définition de la compétence culturelle à acquérir dans une culture étrangère se trouve ainsi déplacée de la thésaurisation de savoirs "essentiels" sur des sujets "importants" à une capacité à repérer et à déchiffrer les mécanismes allusifs du discours. (*Ibid.*: 119)

consciente e inconsciente en nuestro proceso de socialización; éste nos posibilita ser miembros de la comunidad y actuar obedeciendo unas normas y unas pautas de conducta; por tanto, el acceso a otros códigos diferentes nos permite saber interpretar los principios rectores de otras sociedades y el comportamiento de nuestros interlocutores extranjeros en cualquier contexto¹². Como la lengua aparece inscrita en un marco social, los intercambios comunicativos siempre estarán impregnados de elementos culturales que es preciso saber descifrar para que no se produzca una ruptura del diálogo a causa de la incompreensión de los aspectos extraverbales implícitos en todo mensaje¹³.

12

Desde una perspectiva didáctica, los profesores de lenguas extranjeras debemos ser cautos en estos planteamientos, porque la propia naturaleza del componente sociolingüístico nos obliga a cuestionarnos no sólo el modo de actuación del estudiante frente a sus interlocutores nativos; es decir, los roles sociales que debe saber interpretar y representar, las condiciones sociolingüísticas óptimas de la comunicación y la selección de la información (contenidos o temas), sino también, la existencia de numerosos fenómenos culturales similares en la C1 y en la C2.

13

L. Porcher (1988) ha sabido destacar muy bien la utilidad de este tipo de conocimientos desde una perspectiva pedagógica, ya que facilitan la comprensión anticipada del modo de proceder de nuestros interlocutores:

La compétence culturelle est la capacité de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale, et, par conséquent, la capacité pour un étranger d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire aussi quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation). (*Ibid.*: 92).

4.2.1. La competencia comunicativa intercultural

Otro hecho relacionado con lo expuesto anteriormente es que el alumno no sólo actúa frente a la sociedad nativa, sino también dentro de un aula¹⁴. Ésta es un espacio multicultural en el que conviven sujetos sociales pertenecientes a culturas diferentes; por tanto, los conceptos de competencia comunicativa y competencia cultural se reformulan y amplían con otro término más, el de *competencia comunicativa intercultural* (cfr. A. Fantini, 1994). Muchos han sido los planteamientos de este concepto: por una parte, la consideración del aula como espacio comunicativo en el que tienen lugar una serie de intercambios lingüísticos y culturales, y por otra, la existencia de relaciones entre miembros de diferentes comunidades en las que funcionan otras normas y otro tipo de significados. A. Fantini (*Ibíd.*) se ha ocupado de este aspecto y ha analizado la noción de competencia comunicativa intercultural basándose en las investigaciones de varios autores. De su trabajo nos interesan tres aspectos del proceso de adquisición muy importantes para el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural:

En primer lugar, la facultad de establecer y mantener relaciones positivas con los individuos de otras comunidades.

En segundo lugar, la habilidad para comunicarse eficazmente con una mínima pérdida y distorsión.

¹⁴

Aquí conviene recordar que analizamos estas cuestiones pensando en la enseñanza de la lengua y de la cultura en inmersión. Las ventajas y los inconvenientes de una enseñanza focalizada dentro y fuera de un país las comentaremos en otro capítulo de este trabajo.

En tercer lugar, el logro de un nivel apropiado de consentimiento y cooperación con los demás.

Estos tres aspectos enlazan directamente con la comprensión de otras formas de pensar la realidad; sin ellos sería prácticamente imposible entender cómo funciona otra sociedad, o por qué los individuos actúan de ésta u otra forma. Aunque es cierto que el nuevo concepto poco se diferenciaría del concepto de competencia cultural, el planteamiento de una competencia comunicativa intercultural nos sirve para acentuar el carácter tolerante, flexible y empático de la adquisición de otras lenguas.

A. Fantini (*Ibíd.*) afirma que comparar y contrastar lenguas promueve lo que él denomina *alfabetización cultural*, esto es, el conocimiento de los componentes culturales que diferencian cada sociedad. El nativo en su lengua y cultura maternas forma su visión del mundo y con ella examina y contrasta otras realidades culturales, pero siempre desde una perspectiva autóctona, y como hemos visto, la lengua, al articular los sistemas simbólicos de cada sociedad, lleva aparejados numerosos significados socioculturales que han sido adquiridos inconscientemente a través del proceso de socialización del individuo. Como algunos de estos significados son difíciles de interpretar, o pueden provocar importantes interferencias en la comunicación, no deben pasar desapercibidos y debemos incluirlos en los programas de lenguas.

En definitiva, los hablantes, dependiendo de su origen social, de su educación y de sus características personales, imprimen a sus producciones discursivas una serie de elementos que comparten con los miembros de su comunidad. El estudio de todos estos factores condiciona actualmente los estudios

interculturales desde el punto de vista didáctico y metodológico, por dos razones importantes: en primer término, porque el enfoque intercultural de la adquisición de segundas lenguas ayuda a interpretar el funcionamiento de otras sociedades y su peculiar forma de ver el mundo, y en segundo término, porque la inclusión del concepto de competencia comunicativa intercultural en la didáctica de las lenguas extranjeras supone la ampliación del horizonte de la comunicación y de los campos temáticos en los que solemos trabajar dentro del aula.

A modo de conclusión diremos que las consideraciones precedentes nos han ofrecido a grandes rasgos una visión de conjunto de la competencia cultural. Concepto reciente en el terreno de la didáctica de lenguas extranjeras y no exento de problemas, porque los intentos de definición de este tipo de competencia, así como la explicación del funcionamiento de la misma, nos plantean un problema parecido al de la definición del concepto de cultura, ya que si por una parte partimos de definiciones demasiado amplias o ambiciosas, podemos correr el riesgo de mezclar criterios. Y si por otra parte, establecemos demasiadas subdivisiones en cuanto al grado de progresión y de conocimiento de los contenidos que se incluyen en este amplio concepto, también podemos caer en una fragmentación artificial del dominio de dicha competencia.

Es evidente que las definiciones de la competencia lingüística y comunicativa han sido la guía de las diversas descripciones de la competencia cultural; aun así, es muy difícil separar en esta última el componente sociocultural de la competencia de comunicación y no confundirlo con el componente cultural en sí, como se ha visto en los planteamientos teóricos de algunos trabajos que

versan sobre esta cuestión¹⁵.

Por otro lado, es necesario recordar que, hasta este momento, no se ha realizado un seguimiento exhaustivo del proceso de adquisición de una cultura extranjera hasta el punto de poder delimitar con exactitud cómo se alcanzan los diferentes niveles de conocimiento cultural, ya que éstos han sido definidos casi siempre a partir de estructuras y funciones lingüísticas. En consecuencia, siempre que hagamos un intento de análisis de la competencia cultural no podremos perder de vista la dimensión sociolingüística de la competencia comunicativa.

Para terminar con este punto en el que hemos abordado los problemas que encierra la descripción de la competencia cultural, no podemos eludir, desde un punto de vista teórico, las ambigüedades implícitas en dicho concepto, ni el planteamiento de una posible evaluación fiable del grado de dominio de este tipo de competencia; por lo cual, todo parece indicar que, a efectos metodológicos, se debe distinguir un conocimiento cultural teórico y otro práctico¹⁶. Esta matización

15

Desde el punto de vista del proceso de adquisición, no tiene por qué haber un paralelismo exacto entre una competencia y otra. Un argumento que cimienta e ilustra esta idea es el hecho de que una persona adulta con una buena formación, y sin que haya adquirido los modelos lingüísticos de la L2, puede dominar un buen número de conocimientos culturales (hechos históricos, geografía, gastronomía costumbres, etc.) en la L1. El contrapunto de este fenómeno se observa en otras ocasiones en la mutua dependencia de lo lingüístico y lo cultural. En otras palabras, la experiencia demuestra que un estudiante de lenguas extranjeras percibe ciertos valores culturales al mismo tiempo que aprende los modelos lingüísticos; en consecuencia, nunca se podrá infravalorar ni separar lo lingüístico de lo cultural ni viceversa.

16

El conocimiento cultural teórico correspondería a aquellos rasgos culturales que caracterizan objetivamente a una sociedad, y el conocimiento práctico estaría relacionado con

es particularmente significativa desde el punto de vista didáctico y metodológico, porque la competencia cultural se convierte en otro instrumento pedagógico que posibilita el acceso a determinadas actitudes y a los elementos no verbales que completan el mensaje puramente lingüístico, eliminándose, así, las interferencias lógicas e ilógicas del proceso de comunicación. Finalmente, y por todos los motivos expuestos, en el siguiente punto iniciaremos una pormenorizada reflexión sobre la compleja red de contenidos de la competencia cultural.

4.3. Contenidos de la competencia cultural

Los aspectos que hemos considerado en el punto anterior nos ponen en contacto con uno de los aspectos más debatidos en la didáctica de la lengua y de la cultura extranjeras, esto es, qué debe abarcar la enseñanza de la cultura. Sin embargo, y antes de tratar directamente este asunto, nos parece lícito recordar los siete factores que H. N. Seeyle (1976 y 1985) dijo que había que tener en cuenta en la enseñanza de las lenguas extranjeras:

- 1°. El condicionamiento cultural de la conducta.
- 2°. La interacción de variables sociales y del lenguaje.
- 3°. El convencionalismo de la conducta en situaciones cotidianas.

los rasgos propios o individuales de un grupo, esto es, los rasgos subjetivos. Esta diferenciación permite al mismo tiempo distinguir otros dos términos operativos: el de civilización frente al de cultura (*Cfr.* H. Holec, 1988).

- 4°. Las connotaciones culturales de palabras y frases.
- 5°. La evaluación de las manifestaciones de una sociedad.
- 6°. La indagación y la exploración de la otra cultura.
- 7°. El establecimiento de las bases para las actitudes hacia otras culturas.

La definición de estos siete factores nos conducen a dos puntos neurálgicos de la competencia cultural: uno es la delimitación de los campos temáticos de la enseñanza de la cultura extranjera (y cómo ha sido tratado este aspecto por los estudiosos del tema) y el otro es el problema de la adquisición de la competencia cultural.

Si hacemos un rápido recorrido por la bibliografía, observaremos que a lo largo de los años 80 proliferaron varios estudios en los que se intentaba analizar, describir y definir los componentes culturales de la lengua y la relación que guardaban con la competencia comunicativa; así, en 1982 L. Porcher se preguntó qué debía comprender la enseñanza de la civilización francesa y describió cuatro campos fundamentales:

1. La historia y la geografía.
2. La cultura "cultivada" (o *Cultura con mayúscula*).
3. La cultura de los países en el sentido antropológico del término.
4. Los símbolos o emblemas y rasgos propios de cada cultura.

En esta división se puede observar que los puntos uno y dos han sido los tradicionalmente privilegiados desde el punto de vista didáctico, y así lo demuestran los programas y los contenidos de los manuales de enseñanza; sin embargo, los puntos tres y cuatro parecen abordar otro tipo de análisis relacionado con lo que hemos denominado cultura compartida, y en ella tendrían cabida las costumbres,

los rituales y los significados culturales, los símbolos, los estereotipos y los valores concedidos a cada comportamiento por parte de los miembros de la sociedad.

En una línea de trabajo parecida, P. Trescases (1983) también elaboró un esquema en el que los componentes de un francés *fundamental* y *cultural* estarían definidos por el conocimiento de los diversos tipos de interacción social, el sistema sociocultural y el conjunto de figuras simbólicas; o lo que es lo mismo, la comprensión de las nociones espacio-temporales de una cultura.

S. Benadava (1984: 84) en un trabajo posterior hizo una definición de lo que para él significaba poseer una competencia cultural y optó por otros cuatro dominios mucho más acordes con el concepto de competencia cultural:

1. Poseer un saber mínimo, factual o textual, relativo a una colectividad dada.
2. Participar en un consenso semiológico.
3. Dominar las reglas socioculturales que presiden la utilización de los diferentes sistemas significantes.
4. Conocer las evaluaciones, las ideologías y los estereotipos propios de cada comunidad.

El autor reconoció el carácter arbitrario de esta clasificación y señaló, además, que ésta respondía a una serie de perspectivas diferentes frente al hecho cultural. Efectivamente, existen fenómenos que son producto de un momento dado (una forma de vestir o de hablar, ciertos gustos o comportamientos...), los cuales escapan a este tipo de clasificaciones estáticas y rígidas; por consiguiente, y dada la naturaleza de los fenómenos culturales, es preferible establecer una serie de puntos básicos con los que poder operar, dejando abiertos otros en los que se suelen

registrar los cambios y las transformaciones, puesto que tenemos ejemplos que, lejos de aparecer como un rasgo marcado o definitorio en una sociedad, son un modelo de comportamiento transitorio que se opone a los comportamientos y a las pautas culturales aprendidas en el seno materno o por vía educacional. Sin embargo, existen otros fenómenos dignos de ser tenidos en cuenta porque en ellos se pueden apreciar las evoluciones y las formas de pensar de los individuos a lo largo de la historia¹⁷.

Siguiendo la línea cronológica de los estudios que hemos consultado, debemos mencionar, una vez más, el trabajo de E. Knox (1986: 97), el cual, al plantearse lo que debería abarcar la competencia cultural describió otros cuatro campos coincidentes con los de los estudios anteriores:

1. Los conocimientos de base (el entorno, la historia, las instituciones, la actualidad).
2. El comportamiento interpersonal (la lengua y las costumbres).
3. El sistema simbólico (códigos y representaciones).
4. La visión del mundo (temas, ideologías, valores).

El problema de esta tetraparcelación del conocimiento nos lleva a

¹⁷

Los contenidos de las canciones de cada época son una muestra bastante ilustrativa de esta idea. Si en España queremos analizar las tres últimas décadas, podremos seguir, a través de los mensajes de las canciones de estos momentos, la evolución política e ideológica de los jóvenes de los años 70 (más comprometidos *con* y preocupados *por* los problemas políticos), los de los 80 (con la denominada *movida* y la *contracultura*) y la de los 90 (cambio en la concepción del mundo, aparición del interés por el medioambiente, las relaciones entre los pueblos, etc.).

cuestionarnos otra vez la proximidad y las intersecciones de los campos descritos. En relación con este hecho es muy ilustrativa la opinión de Knox (*Ibíd.*), el cual reconoce que los campos tercero y cuarto no se diferenciarían mucho de los dos primeros; por consiguiente, la interrelación entre dichos campos es una cuestión fundamental desde el punto de vista metodológico, ya que en su opinión, no se deben encasillar tajantemente, sino graduarlos mediante un proceso de distribución de los contenidos que se deben estudiar. Por este motivo, propone un esquema en el que estarían representados, en este orden, *los comportamientos, los conocimientos, el sistema simbólico y la visión del mundo*. La evaluación del grado de dominio de estos campos por niveles la denomina *distribución*, término que vendría a sustituir los de *autenticidad y precisión* que habíamos considerado antes (*cfr.* 4.2.)¹⁸.

La idea de esta distribución se debe a una gradación en el proceso de adquisición que iría de lo más a menos activo o, como prefiere denominarlo Knox (*Ibíd.*: 98-99), *de lo particular a lo general*, siendo éste un factor muy importante desde un punto de vista pedagógico. No obstante, y a pesar de su advertencia sobre el valor no definitorio de este esquema, resulta interesante la progresión establecida, porque nos permite comprobar que, en el proceso de adquisición de la cultura, el no nativo experimenta en primer lugar cómo funcionan las

18

La distribución de los diversos niveles (*inicial, intermedio, avanzado, superior y casi bilingüe*) se sitúa en un eje vertical ascendente, mientras que los contenidos culturales (*comportamientos, conocimientos, sistema simbólico y visión del mundo*) se disponen en un eje horizontal de izquierda a derecha (*cfr.* Knox, 1986: 98).

interrelaciones personales (elementos lingüísticos y extralingüísticos, las rutinas, las costumbres, etc.) antes que el sistema de representaciones o el dominio del espacio simbólico (el sistema de códigos), de la C2.

De lo expuesto hasta este momento, y dejando a un lado todas las controversias que suscita el problema de la delimitación de los campos temáticos en la enseñanza, tenemos que destacar dos observaciones fundamentales: la primera es la evidente interrelación entre los campos que componen la denominada competencia cultural. Así pues, siempre que intentemos elaborar una metodología acertada, tendremos que examinarlos conjuntamente. La segunda observación se debe al hecho de que cualquier intento de clasificación de lo que debe comprender la competencia cultural genera unas constantes correspondientes a cuatro enfoques de la realidad. En consecuencia, el conocimiento cultural, tal cual se define, debe estar vinculado a la antropología, a la sociología y a la semiología, como disciplinas adyacentes a la lingüística y, por extensión, debe ser tratado desde los enfoques antropológico, sociológico, semiológico e histórico del lenguaje.

4.3.1. Establecimiento de las categorías temáticas

Para empezar, el primer problema que surge es determinar una clasificación temática de los datos con los que pretendemos trabajar. Ciertamente, no abundan los repertorios de contenidos culturales, y los pocos que hemos encontrado

obedecen a criterios muy diferentes¹⁹. Por un lado, las clasificaciones generales ofertan datos aleatorios tomados, como hemos podido comprobar, de las disciplinas científicas que suelen acompañar a la descripción lingüística que subyace en la base de estas clasificaciones, y cuya finalidad es la descripción de la llamada cultura oficial. Ésta ha estado fundamentalmente representada por los principales acontecimientos históricos y políticos, por la descripción y localización geográfica y, excepcionalmente, por la explicación de una serie de hábitos y conductas que representan el modo de vida de una sociedad. A todo esto habría que añadirle un largo listado de imágenes estereotipadas y una serie de símbolos representativos de la cultura de un país. Este voluminoso conjunto constituiría, así, una visión general superficial de la cultura, si no se considerara que el estudio de ésta está indiscutiblemente unido al de la lengua.

Por otro lado, hay que decir que la ordenación de contenidos no ha seguido siempre los mismos criterios; por esta razón, es fácil y habitual encontrar en los estudios especializados múltiples clasificaciones de las denominadas unidades temáticas culturales. Así, E. Martínez-Vidal (1994: 516-517) ha señalado la relevancia de esta delimitación de contenidos con objeto de situar al estudiante en un contexto en el que se integren la lengua y la cultura extranjeras (*contexto-linguo-cultural*). El mismo autor reconoce la notoriedad de un trabajo publicado por R. C. Lafayette en 1988 (basado en otro precedente), en el que el autor distingue trece objetivos o metas a tener en cuenta en el proceso de integración de la lengua y de

¹⁹

Cfr. los recientes trabajos de L. Miquel y N. Sans (1992), M. Byram y C. Morgan (1993) y E. Martínez Vidal (1994).

la cultura para que los alumnos adquieran las siguientes destrezas:

- 1^a. Reconocer/explicar los principales monumentos geográficos.
- 2^a. Reconocer/explicar los principales acontecimientos históricos.
- 3^a. Reconocer/explicar las principales instituciones (administrativas, políticas, religiosas, educativas, etc.).
- 4^a. Reconocer/interpretar los principales monumentos "artísticos" (arquitectura, artes, literatura).
- 5^a. Reconocer/ explicar acontecimientos de actividades cotidianas (comidas, compras, saludos, etc.).
- 6^a. Reconocer/explicar acontecimientos culturales de orden más generalizado (estratificación social, bodas, trabajos, etc.).
- 7^a. Saber comportarse en situaciones de todos los días.
- 8^a. Saber usar gestos comunes y corrientes en esa cultura.
- 9^a. Evaluar distintas gentes y sociedades.
- 10^a. Reconocer/ explicar la cultura de grupos étnicos residentes en Estados Unidos que estén relacionados con la lengua que se está estudiando²⁰.
- 11^a. Reconocer/explicar la cultura de grupos étnicos que no sean de origen europeo pero que hablen la lengua estudiada (Canadá, África, Sudamérica).
- 12^a. Evaluar la validez de las explicaciones que se dan sobre la cultura.
- 13^a. Desarrollar una metodología que le permita encontrar y organizar información sobre la cultura.

²⁰

Es obvio que el estudio está hecho pensando en sociedades multiétnicas como la norteamericana o en sociedades plurilingües.

La decimotercera destreza se añadió en este trabajo de 1988; en él se puede apreciar que la idea del desarrollo de una metodología adecuada a las necesidades del alumno englobaría los puntos precedentes, puesto que la enseñanza tradicional de las lenguas, en general, no se había ocupado de crear una metodología que estructurase e integrase en el proceso de enseñanza/aprendizaje el estudio de los contenidos culturales, y, como hemos contemplado en los capítulos precedentes, si en algún punto del programa aparecían tales contenidos, éstos se presentaban de forma dispersa o como suplemento de los contenidos lingüísticos. Por este motivo, algunos estudiosos iniciaron una seria reflexión y una toma de conciencia acerca de la creación de una serie de unidades linguo-culturales que coordinasen, al mismo tiempo, unos exponentes y otros (*cfr.* Martínez- Vidal 1994: 516-518).

Retomando la clasificación, las destrezas 1^a, 2^a, 3^a y 4^a, entroncan con la división hecha por L. Miquel y N. Sans (1992) en *cultura con mayúscula*; mientras que las destrezas 5^a, 6^a, 7^a, 8^a y 9^a estarían relacionadas con la llamada *cultura compartida*. La 10^a y 11^a son aplicables a sociedades multiculturales como la norteamericana, lugar en el que tiene origen esta clasificación. Las destrezas 12^a y 13^a integran cierto tipo de estrategias cognitivas, y están directamente vinculados al proceso de enseñanza/aprendizaje de la cultura²¹.

En esta misma línea, debemos citar también otro trabajo de M. Byram y C.

21

Los estudiantes iniciarán la toma de contacto con la C2 desarrollando, al principio, modelos de percepción comparativa, y sólo posteriormente, irán desplegando las estrategias pertinentes para filtrar el valor de los contenidos aprendidos, así como la organización de los mismos.

Morgan (1993)²², los cuales, basándose en la naturaleza general de un curso de lengua y cultura, determinaron una significativa guía para los profesores de lenguas extranjeras. Sus reflexiones teóricas incluyen una serie de aspectos básicos a tener en cuenta a la hora de diseñar cualquier programa de naturaleza linguo-cultural; por esta razón, que creemos que es pertinente incluirlos aquí:

1º. Los alumnos necesitan tomar parte activa en las interpretaciones del mundo, encontrando fenómenos que expresen parte del significado compartido en la C2, y que pueda, al mismo tiempo, contrastarse y compararse con el de la C1.

2º. Una selección en las primeras etapas puede ser determinante para poder analizar los estereotipos (autoestereotipos y heteroestereotipos) de la C1 y de la C2.

3º. Teniendo en cuenta el conocimiento compartido, el rutinario y el consciente, debe facilitársele ayuda al estudiante para que pueda ajustarse al nuevo conocimiento rutinario y a la comunicación alusiva.

4º. El aprendiz debe analizar los valores y significados complejos existentes en las distintas culturas: la literatura, el cine, las fiestas, la política, las

22

Conviene consultar esta obra, porque sus autores ofrecen en la primera parte una interesante visión teórica de la enseñanza de la lengua y de la cultura en los programas actuales, y se detienen especialmente en el proceso cognitivo y en el factor empático del aprendizaje. En la segunda parte realizan una serie de propuestas didáctico-metodológicas en las que se cuestionan los puntos esenciales que debe abarcar la enseñanza de la cultura. Finalmente, ofrecen una serie de ejemplos aplicados a los programas culturales de ciertos países en los que se ha experimentado este tipo de enseñanza.

instituciones y los símbolos.

En opinión de los autores, esta guía posee dos aciertos fundamentales: el primero estriba en que los contenidos se seleccionan y se distribuyen siguiendo un orden de presentación. El segundo consiste en que en ella se sigue una progresión desde la confrontación de los estereotipos hasta la aceptación de los fenómenos culturales más complejos como la literatura y los acontecimientos históricos. Asimismo, los autores proponen que los programas de este tipo se trabajen en forma de espiral para que los estudiantes se pongan en contacto con los diversos símbolos de significado cultural y puedan volver, de nuevo, sobre ellos en otra fase del análisis en la que aumente el grado de complejidad. Esta idea del aprendizaje en espiral coincide también con el acercamiento cíclico propuesto por E. Knox (1986), al referirse a la adquisición por niveles de la competencia cultural.

A nuestro juicio, las programaciones de contenidos culturales deben respetar estos principios, precisamente para que no se dispersen los conceptos, y para que los alumnos puedan integrarlos reflexivamente sin necesidad de obsesionarse por alcanzar un nivel de dominio o maestría cultural, como sucede con el conocimiento lingüístico en el caso del aprendizaje de la L2.

Lo apuntado hasta aquí nos permite ya esbozar una clasificación de contenidos, o una secuencia de áreas temáticas o categorías, como las denominan M. Byram y C. Morgan (1993: 51-52). No obstante, antes de abordar el análisis de estas áreas debemos establecer cuál va a ser la clasificación matriz que nos servirá de referencia. Para ello creemos que es oportuno reproducir en este apartado los resultados de las investigaciones de M. Byram y C. Morgan (*Ibíd.*), ya que en su trabajo describen nueve categorías en las que vierten el grueso de

contenidos que debe abarcar una enseñanza sólida de la cultura; dichas categorías serán descritas y comentadas a continuación:

■ *Las marcas de identidad y grupos sociales.* En ellos se estudian los grupos que constituyen la base para definir la identidad nacional. Aquí se debe incluir la clase social, la identidad regional, las minorías étnicas y la identidad profesional. Estos grupos ilustran la complejidad de las identidades sociales de los individuos que forman parte de una sociedad.

■ *La interacción social.* En esta categoría se incluyen las convenciones del comportamiento verbal y no verbal en la interacción social, así como las fórmulas que deben utilizarse en diferentes niveles de familiaridad y formalidad.

■ *Las creencias y los comportamientos.* Estos dos aspectos constituyen las marcas de identidad de los individuos en la vida diaria; por lo tanto, aquí se estudian las costumbres, la moral, las creencias religiosas y las pautas de conducta que distinguen a una sociedad.

■ *Las instituciones sociopolíticas.* Caracterizan a una nación y a los ciudadanos que conviven en ella. Las instituciones forman la estructura de la vida cotidiana de los grupos y subgrupos sociales; además, aportan un sistema de sanidad, de justicia y de gobierno.

■ *La socialización y el círculo familiar.* Las instituciones de socialización son la familia, el colegio, el trabajo, la religión, el servicio militar, y todas aquellas ceremonias que marcan el paso por los distintos niveles sociales. Asimismo, aquí se contemplan las expectativas y las interpretaciones compartidas por los miembros de cada sociedad.

■ *La historia nacional.* Representa una categoría en la que se estudian los

períodos y acontecimientos históricos y contemporáneos que son significativos en la constitución de una nación y en su identidad.

■ *La geografía nacional.* En esta categoría se engloban todos los factores geográficos de una nación y las percepciones que tienen de ellos los individuos.

■ *La herencia cultural nacional.* Es una categoría compleja formada por los símbolos de significado cultural o, lo que es lo mismo, por las representaciones de la cultura nacional en el pasado y en el presente, especialmente los que son conocidos por la mayoría de los grupos sociales. Las representaciones clásicas están presentes en los programas de educación, pero otros aspectos no aparecen en dichos programas porque pueden ser productos efímeros creados por los medios de comunicación.

■ *Los estereotipos y la identidad nacional.* Son las nociones que unos grupos tienen de otros, es decir, la autopercepción de uno mismo y de los demás. Aquí también se deben considerar los orígenes de estas nociones y el significado de los símbolos de identidad.

La delimitación de estas nueve categorías supone un gran paso hacia adelante en el marco de la enseñanza de la lengua y cultura extranjeras, porque permite estructurar el conjunto de contenidos culturales que antes aparecía disperso o que, simplemente era inexistente en las programaciones de lengua. Sin embargo, la cuestión de los contenidos sigue siendo tan espinosa como lo era hace diez o quince años por varias razones: en primer lugar, porque muchos no podemos definirlos de manera aislada, esto es, sin establecer algún tipo de relación con los contenidos lingüísticos. En segundo lugar, porque muchos de ellos se implican mutuamente y, finalmente, porque la elección dentro de cada categoría debe

hacerse teniendo en cuenta el lugar en el que se imparte la enseñanza, los materiales con los que contamos y el público al que nos dirigimos.

En consecuencia, si partimos de la idea de que cualquier intento de clasificación de los fenómenos sociales conlleva una gran dificultad, y de que al definir los puntos de cada sección existen elementos que pueden ser incluidos en unos apartados y en otros, el esquema de contenidos culturales planteado por M. Byram y C. Morgan (*Ibíd.*) no estará exento de algunas críticas y de algunas puntualizaciones. No obstante, y a pesar de que esta división pueda ser mejorada, nos parece un esquema completo en lo que respecta a las áreas temáticas establecidas, ya que en ellas se tienen en cuenta los contenidos esenciales del componente sociocultural de la lengua. Asimismo, comprende tanto los elementos tradicionales de la enseñanza de la cultura, como aquellos que definen los fenómenos implícitos en la interacción social, contexto este en el que se instalan las pautas de conducta de cualquier sociedad. Por esta razón y, apoyándonos en nuestra experiencia docente y en las demandas del alumnado, nos hemos permitido la libertad de completar el esquema del que parten los mencionados autores, siendo nuestra propuesta la que exponemos a continuación²³:

23

En el diseño de esta tabla hemos tomado como referencia las nueve áreas temáticas de M. Byram y C. Morgan (*Ibíd.*), y hemos efectuado pequeñas modificaciones en cuanto al orden y a la distribución de los distintos apartados que se ofrecen en el texto original. También debemos puntualizar que hemos detallado los contenidos a partir de los ejemplos prácticos que aparecen en el citado trabajo y de las observaciones y conclusiones extraídas de nuestro trabajo en el aula.

1. MARCAS DE IDENTIDAD Y GRUPO/S SOCIAL/ES

- Marcas de identidad nacionales, regionales, y sociales:
 - lengua, variedades dialectales y sociales.
 - estratificación social (grupos y subgrupos).
 - gastronomía nacional y regional (como marcas de diferenciación).
 - humor (nacional, regional y de grupos).
 - gustos y aficiones de los diferentes grupos sociales.
 - ocupación social.
 - problemas sociales (grupos).
- Marcas de identidad personales:
 - sexo, edad, formación cultural, onomástica.

2. INTERACCIÓN SOCIAL

- Saludos (diferentes niveles de formalidad verbal y no verbal).
- Grados de formalidad y rituales de la interacción social.
- Tabús sociales.
- Interacción en bares, restaurantes, etc...
- Relaciones laborales.
- Relaciones sociopersonales:
 - elementos proxémicos, kinésicos y cronémicos.

3. SOCIALIZACIÓN Y CÍRCULO FAMILIAR

- Familia y círculo familiar (diferencias generacionales, relaciones entre los distintos miembros, etc.).
- Vivienda.
- Educación.
- Ceremonias y tradiciones familiares.

4. CREENCIAS, COMPORTAMIENTOS Y COSTUMBRES

- Religión y moral.
- Rutinas de comportamiento cotidiano: horarios, establecimientos comerciales, juegos, moda, etc.
- Comportamiento ante la comida y explicación de los hábitos alimenticios.
- Formas de comportamiento. Buenas y malas costumbres en diversos contextos.
- Fiestas, tradiciones populares, supersticiones.
- Actitudes.
- Juegos y aficiones.
- Moda.

5. INSTITUCIONES SOCIOPOLÍTICAS

- Sistema de gobierno y elecciones.
- Partidos políticos, sindicatos, asociaciones.
- Sanidad.
- Servicios públicos (sociales).
- Leyes, orden y seguridad estatal.
- Servicio militar.
- Sistema de transportes.
- Medios de comunicación

6. HISTORIA NACIONAL

- Períodos históricos.
- Acontecimientos históricos y contemporáneos.

7. GEOGRAFÍA NACIONAL

- Distribución de la población.
- Organización territorial.
- Diferencias Norte/Sur.
- Ciudades y pueblos.
- Clima y vegetación.

8. HERENCIA CULTURAL

- Arte, Literatura, Música.
- Artistas clásicos y sus obras.
- Artistas contemporáneos y sus obras.
- Museos, bibliotecas.
- Personajes famosos de la actualidad.
- Cine.

9. ESTEREOTIPOS Y SÍMBOLOS DE SIGNIFICADO CULTURAL

- Nacionales.
- Regionales.
- De otros países.
- Símbolos y significados culturales.
- Elementos de contraste.
- Indicación de estos fenómenos en una herencia común.

Antes de finalizar esta exposición, debemos hacer algunas puntualizaciones porque somos conscientes del gran número de objeciones que se le pueden hacer a ésta y a otras posibles clasificaciones, puesto que todas generarán los mismos problemas.

En primer lugar, hay que recordar la dificultad que entraña la propia definición del concepto de competencia cultural y la separación de dicho concepto de la dimensión sociolingüística de la competencia comunicativa.

En segundo lugar, los contenidos no pueden precisarse uno por uno, dadas las características de los mismos, porque frente a lo que sucede con los contenidos lingüísticos cuya naturaleza es estable, los contenidos culturales cambian mucho más a lo largo del tiempo, y los que perduran también pueden llegar a sufrir importantes modificaciones, dependiendo de múltiples factores. En tercer lugar, los métodos de enseñanza deben estructurarse en torno a campos temáticos de naturaleza cultural y funcional en los que se deben combinar objetivos lingüísticos y extralingüísticos, ya que los estudiantes deben conseguir interiorizar los dos aspectos de la lengua para que comprendan cómo actúan sus interlocutores extranjeros, y para que sepan desenvolverse con habilidad en cualquier situación, evitando, de esta forma, los malentendidos culturales en el acto de comunicación.

En cuarto y último lugar, los profesores tenemos que reivindicar la inclusión en la moderna pedagogía de las lenguas de una serie de unidades temáticas que nos posibiliten *qué enseñar, cómo hacerlo y mediante qué instrumentos*, porque lo que ya es un principio incuestionable es el hecho de que la adquisición de una buena competencia cultural ayuda a mejorar y a ensanchar la competencia comunicativa del que está aprendiendo una lengua.

4.4. Puntos de vista sobre el proceso de adquisición de la competencia cultural

El proceso de adquisición de la cultura recorre un camino paralelo al de la adquisición de la lengua²⁴. Los estudios en los que se ha debatido esta importantísima cuestión suelen relacionar varios aspectos que ya hemos comentado a lo largo de este trabajo: de un lado, las aportaciones de las disciplinas adyacentes a la lingüística teórica, de otro, el análisis del concepto de competencia comunicativa y de la teoría de los actos de habla. Finalmente, algunos investigadores, en un intento de desvelar cuáles son los criterios que rigen el funcionamiento de la competencia cultural, han subrayado la importancia del bagaje cultural del individuo al introducirse en otra cultura, así como el modo en que son adquiridos los conocimientos culturales en la C1 frente a la C2²⁵.

La visión del mundo que poseen los miembros de cualquier sociedad no es una constante universal, puesto que en ella se estructuran y se ordenan las normas, las costumbres y las actitudes en función de unos principios que son válidos en esa

24

Sin entrar en descripciones demasiado extensas (*cfr.* S. D. Krashen, 1982), la diferencia entre adquisición y aprendizaje estriba en que la primera tiene lugar de forma inconsciente, mientras que el segundo consistiría en el estudio consciente de ciertas reglas y códigos.

25

En la C1 el individuo vive los hechos culturales como únicos e inmediatos y éstos son adquiridos de forma implícita y explícita; por el contrario, en la C2 estos fenómenos están condicionados por la C1 y los conocimientos suelen adquirirse de forma explícita.

sociedad, y están consciente e inconscientemente aceptados por los individuos que viven en ella. Desde esta perspectiva, la percepción de otra cultura estará siempre influida por la experiencia adquirida desde la infancia, como ha escrito G. Zarate (1983): "... la perception de l'autre est construite à travers le prisme déformant de la compétence culturelle d'origine" (*Ibid.*: 36) . Por este motivo, cuando se contacta con otra sociedad y se evalúa la actuación de los miembros de la misma, se activan todos los mecanismos adquiridos por el individuo en su período de socialización; por lo tanto, el desarrollo de la adquisición de la competencia cultural extranjera estará condicionado por todos los valores y referencias aprendidas en la sociedad de origen.

Siguiendo con los planteamientos de G. Zarate, la adquisición de la competencia cultural se realiza mediante la deducción y la acumulación de conocimientos, pero según la citada autora, este proceso nunca es directo, porque en él se entremezclan inevitablemente el conocimiento adquirido y la percepción de la nueva realidad:

La compétence culturelle consiste plutôt dans la mise en rapport de ces savoirs antérieurs avec le vécu immédiat, dans cette capacité d'évaluer intuitivement le savoir supposé nécessaire à une situation donnée, et de solliciter dans le lot de ses références disponibles celles qui seront susceptibles d'être les plus adéquates au contexte immédiat. La compétence culturelle n'est donc pas, dans ce cas, une addition de savoirs, mais plutôt la familiarité avec un nombre réduit de connaissances, limitées à une expérience plus ou moins riche du monde. (*Ibid.*: 37).

Las relaciones establecidas entre los conocimientos adquiridos previamente y los conocimientos por adquirir se ven afectadas asimismo por las variaciones

intra-culturales como el sexo, la edad, la formación intelectual y el nivel social de los observadores de una C2²⁶.

Otros trabajos que versan igualmente sobre el proceso de adquisición de la competencia lingüística y cultural se han apoyado en los resultados de las investigaciones hechas sobre los casos de bilingüismo. De ellas se infiere que el proceso de socialización de los individuos que comparten dos lenguas y dos culturas difiere bastante del de los monolingües, los cuales precisan otro tipo de reorganización de los esquemas cognitivos, lingüísticos y culturales. Los estudios sobre este biculturalismo han sido realizados en sociedades multiétnicas en las que es necesario efectuar aparte un análisis del proceso de dominación social y del fenómeno de la asimilación. Por el contrario, las investigaciones del proceso de adquisición cultural en sujetos pertenecientes a sociedades diferentes han constatado en numerosas ocasiones que los malentendidos y los choques culturales son ineludibles, y que la toma de conciencia de los fenómenos linguo-culturales recorre un camino muy distinto al de los bilingües que conviven en una misma sociedad. A pesar de estas divergencias estructurales, ambas investigaciones reconocen un

26

La percepción de la realidad varía notablemente en sujetos que posean un alto grado de formación académica frente a otros que no la posean. La edad y el sexo condicionan también las imágenes y las proyecciones del mundo (*cfr.* 2.4.1). Estos factores son también observables en el aula: los alumnos que poseen un bagaje cultural más amplio en su C1 suelen captar antes los elementos diferenciadores de la C2; por consiguiente, la adquisición del componente cultural de una lengua no puede seguir, como hemos argumentado en el punto anterior, un desarrollo lineal, sino más bien un proceso en espiral mediante el cual, el alumno irá interiorizando los contenidos de la cultura objeto.

común denominador en el proceso de adquisición: a medida que aumenta la competencia comunicativa, también se incrementa la competencia cultural.

En la primera línea de trabajo que hemos mencionado se sitúa la descripción de M. Byram (1992). Este autor, siguiendo los puntos de contacto entre la C1 y la C2, se ha ocupado del análisis de la adquisición de los significados culturales; para ello, se basa en una serie de puntos en relación a la situaciones vividas en los lugares en los que conviven dos o más culturas. Al contrastar los resultados de las investigaciones hechas por F. Barth (1969) y A. P. Cohen (1982)²⁷, M. Byram deduce que el individuo comprende la cultura de forma inconsciente, puesto que los significados culturales se adquieren mediante experiencias. Éstas poseen una doble dimensión afectiva y connotativa en la propia L1, por tanto, la adquisición de la C2 no podrá nunca experimentarse de la misma forma en que se han ido adquiriendo y desarrollando las vivencias culturales desde la infancia. Ello se debe a dos razones fundamentales: la primera es que el desarrollo psicológico infantil no puede ser repetido cuando ya somos adultos, y la segunda es que la persona que se enfrenta a una cultura diferente tiene que realizar un esfuerzo enorme para abandonar su marco referencial e intentar asimilarse a la experiencia del nativo.

²⁷

Cfr. los siguientes estudios:

Barth F. (1969) "Introduction" en F. Barth (ed.), *Ethnic Groups and Boundaries*, London, Allen and Unwin.

Cohen, A. P. (1982) "Belonging: the experience of culture" en A. P. Cohen (ed.) *Belonging-Identity and Social Organisation in British Rural Cultures*, Manchester, Manchester University Press.

Ante esto, la solución que propone Byram (1992) para resolver estos problemas es lo que él ha denominado *salto a través de la imaginación*. Con esta metáfora pretende solucionar los problemas que surgen cuando el individuo hace abstracción del semantismo de su propia lengua y de su cultura, y adopta la de la lengua extranjera. La tarea no es fácil, porque al hacer cualquier tipo de asociación, cada persona proyecta inconscientemente los esquemas de su cultura de origen; por este motivo, Byram propone el aprendizaje *consciente* como sustituto de la competencia lingüística y cultural *inconsciente*, aun a sabiendas de que es imposible una sustitución radical de la dimensión afectiva individual, y al respecto el citado autor señala lo siguiente:

Si l'étranger peut appréhender le coeur des significations sur lequel on s'entend ainsi que les connotations culturelles partagées, alors le manque de connotations liées à l'affectivité et au vécu à un niveau individuel ne présente pas de difficultés insurmontables. En ce sens il est possible d'apprendre une langue étrangère et d'apprendre des éléments de la culture étrangère en utilisant les outils de l'apprentissage conscient. (*Ibid.* : 124).

Como se deduce de la cita, cuando el aprendizaje se produce dentro de la sociedad observada, la dimensión afectiva se amplía y podría ser equiparable a la del nativo, puesto que la percepción de los aspectos culturales no podrá desligarse nunca de otros fenómenos (comprensión de la cultura por empatía). Por el contrario, la idea de la separación "artificial" de los fenómenos lingüísticos y culturales dentro del aula²⁸ nos parece un tanto oscura y contradictoria,

28

Quand l'apprentissage se déroule au sein de la société cible, plutôt que dans la salle de classe, il y a de grandes chances pour que la dimension

precisamente por el conjunto de relaciones que se establecen entre dichos componentes, y porque, al ser la lengua un instrumento de comunicación, la competencia comunicativa del alumno se verá impregnada, como hemos venido sosteniendo desde el principio de nuestra investigación, no sólo de elementos verbales, sino también extraverbales; por lo que cualquier disociación, por pequeña que sea, a nuestro juicio, sería poco beneficiosa. Es más, aunque la experiencia resultase antinatural, al iniciarse dentro del aula y fuera de la sociedad objeto de estudio, la dimensión afectiva que apuntaba Byram se verá, asimismo, reforzada, al plantearse conjuntamente el estudio de la lengua y de la cultura.

En relación con esta idea es muy ilustrativa la opinión de C. Kramsch (1995), ya que para la autora:

... l'enseignant de langue cesse d'être seulement l'imprésario d'une certaine performance linguistique, il devient le catalyseur d'une compétence critique et culturelle toujours en expansion. (*Ibid.*: 67).

En definitiva, se trata de insistir en las ventajas que conlleva la adquisición de una competencia cultural paralela al proceso de adquisición de la lengua tanto en situación de inmersión como de no inmersión.

En cuanto al problema en sí del proceso de adquisición de los componentes culturales, las investigaciones didáctico-pedagógicas de los últimos veinte años se ha venido apoyando en los aspectos psicológicos de dicho proceso. Sin embargo,

affektive soit plus pleine et plus complexe, puisque le vécu de tout aspect de la culture sera inséparable des autres, alors que dans la classe il est possible et quelquefois souhaitable d'opérer une séparation artificielle. (Byram, 1992: 124).

el análisis efectuado sobre la adquisición de una cultura extranjera y su vinculación a los esquemas cognitivos de orden lingüístico ha recorrido, hasta el momento, un corto camino. En realidad, los estudios actuales intentan demostrar que el conocimiento cultural se adquiere de forma parecida al lingüístico. Las observaciones se extraen de los trabajos de los psicólogos y los antropólogos, los cuales han precisado que el hombre no sólo se desarrolla física y lingüísticamente, sino también culturalmente; por consiguiente, y como sucede con el desarrollo biológico, a medida que los individuos se comunican y participan en los rituales de la sociedad, amplían, estructuran y secuencian su desarrollo lingüístico y social. De esta forma, los niños, por ejemplo, no sólo irán ensanchando paulatinamente sus esquemas cognitivos de tipo lingüístico (aprender a hablar, a comunicarse con otros individuos), sino también los esquemas de percepción cultural (aprender a comportarse o a actuar en la sociedad) mediante la interiorización de las normas y los códigos establecidos, esto es, la transformación, la modificación y la adaptación de cualquier individuo a la sociedad, en función de las experiencias a las que está expuesto.

De esto se infiere que la persona que aborda una nueva lengua y una nueva cultura parte de unos patrones y unos esquemas originales que van a interferir en la lengua y cultura extranjeras, y dado que la cultura no se presenta de forma independiente, sino que aparece ligada a cualquier proceso de adquisición del hombre, habrá que plantearse, al menos brevemente, cómo se adquiere el conocimiento cultural. Para hablar de este proceso vamos a incluir aquí someramente algunos aspectos apuntados por M. Byram (1992: 139-154) sobre la noción de interiorización de esquemas cognitivos planteada por D. E. Rumelhart

(1980: 34)²⁹, al estudiar los esquemas de aprendizaje del niño. A juicio de este autor existen tres formas de aprendizaje: la primera de ellas es la más frecuente y se realiza por *acumulación*, es decir, mediante la memorización de experiencias e informaciones que son organizadas en esquemas. La segunda, se efectúa por ajuste o *adaptación* de los esquemas ya existentes ante nuevas experiencias. Finalmente, la tercera se produce por lo que Rumelhart denomina *reestructuración*, esto es, la creación de nuevos esquemas. De las tres formas expuestas la tercera es la más compleja, puesto que en ella intervienen por una parte, la imitación y la codificación de esquemas por analogía y, por otra, la inducción de esquemas que van de lo particular a lo general, de las partes al todo, o en definitiva, de los hechos a las leyes. No obstante, Byram (*Ibíd.*) echa en falta en esta teoría una consideración más profunda sobre el relevante papel de la lengua en la formación de los esquemas³⁰.

29

Rumelhart, D. E. (1980) "Schemata: the building blocks of cognition" en R. J. Spiro *et al.* (eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Associates.

30

... un schème est un moyen de représenter un concept (...) et dans la mesure où la langue incarne les significations, il existe un ensemble de relations étroites entre les schèmes et la langue. (Byram, 1992: 145).

Con esta idea se corroboran una vez más las interrelaciones lengua-cultura, al admitir que los esquemas culturales son aprendidos mediante la interacción social, y que ésta está mediatizada y vehiculada por la lengua.

4.4.1. Etapas en el proceso de adquisición de la competencia cultural

Las consideraciones precedentes nos llevan a cuestionarnos si hay o no una secuenciación en el proceso de adquisición de la cultura. En relación a este aspecto, es interesante la opinión de D. Buttjes (1982)³¹ recogida por Byram (1992: 87-88).

Para Buttjes, existen tres etapas de aproximación a la cultura:

1^a *De orientación pragmático-comunicativa* donde el aprendizaje de la cultura sirve para reducir los problemas de comunicación.

2^a *De comprensión ideológica* en la que los que están aprendiendo la cultura reflexionan y critican los valores de la sociedad extranjera y los de su propia sociedad.

3^a *De orientación hacia la acción política*, donde los que aprenden toman parte en los acontecimientos y analizan los fenómenos socioculturales.

Es evidente que las tres etapas de la aproximación cultural describen y clasifican las relaciones del individuo con la sociedad extranjera. En la primera, el individuo permanece como observador, y, si actúa, lo hace para reducir las distancias culturales que le imposibilitan su comunicación social. En la segunda etapa tiene lugar la reflexión y la comparación de los diferentes fenómenos culturales, así como la toma de conciencia de las posibles diferencias. En la última

³¹

Buttjes, D. (1982) "Landeskunde im Fremdsprachenunterricht" en *Neusprachliche Mitteilungen* 35, 1: 3-16.

etapa se profundiza en la comprensión crítica y se produce una participación directa en los eventos sociales. Sin embargo, el problema de la adquisición de los contenidos culturales continúa siendo tan complejo como impreciso, en virtud de la posesión de esquemas previos de los que parta cada persona. Por esta razón, es mejor que orientemos el planteamiento hacia el proceso de la percepción de la C2.

En el panorama didáctico la cuestión de la percepción cultural es un concepto mucho más reciente (*cfr.* O. Cerrolaza, 1996), y está relacionado con la observación de los estudiantes inmersos en la nueva realidad (cuáles son, por ejemplo, sus reacciones y sus acciones). En este proceso nosotros hemos distinguido cuatro etapas que podrían proporcionarnos algunas claves sobre el funcionamiento del proceso de adquisición de la competencia sociocultural:

Etapas de percepción inicial, en la que, ante todo, el observador activará el proceso de captación de todo lo que es diferente y se producirá el inevitable impacto cultural a causa de la desigualdad de esquemas. Los esquemas cognitivos iniciales serán los modelos que proporcionen la base comparativa. De esta forma, en una primera etapa se hará una observación de los valores de las dos culturas, pero potenciando fundamentalmente los valores de la C1: *así produzco en mi lengua materna y así me comporto en mi sociedad*.

En esta etapa se suceden, además, una serie de reacciones que merecen la pena ser estudiadas. Byram (1992: 153), apoyándose en un trabajo precedente de S. Bochner (1982)³² menciona cuatro clases: *efímeras, chovinistas, marginalizantes*

³²

Bochner, S. (ed.) (1982) *Cultures in Contact*, Oxford, Pergamon.

y *mediadoras*. Las tres primeras, según Bochner, no conllevan resultados positivos ya que fomentan el proceso de asimilación y las fricciones entre los diferentes grupos sociales; sin embargo, el cuarto tipo de reacción, las denominadas *mediadoras*, procuran la convivencia armónica entre grupos y el pluralismo. Para el autor son reacciones positivas las que sintetizan los diferentes rasgos de cada grupo y las que son capaces de coordinar las diferencias culturales³³.

Etapas de generalización, en la que trascenderán determinados comportamientos sin verificar si el suceso observado es constante u ocurre esporádicamente. En esta etapa serán cuestionados los valores de la sociedad observada (*lo que en mi L1 y mi C1 es de esta forma, en la L2 y en la C2 se realiza de modo diferente*):

- A) *Los españoles son sucios*. (En los bares hay papeles en el suelo).
- B) *Los españoles invitan siempre*. (Sin deslindar cómo y en qué contextos).
- C) *Los españoles son brutos y maleducados en su comportamiento*. (No agradecen determinadas acciones ni se disculpan con frecuencia).
- D) *En las casas españolas no hay calefacción*. (Sin detenerse a observar en qué tipo de casa viven, en qué zona o cuáles son nuestras costumbres [por

33

A nuestro modo de ver, este análisis es válido para las sociedades multiétnicas en las que ha habido una fuerte emigración y donde se han ido asentando, generación tras generación, numerosos grupos étnicos; sin embargo, en las sociedades menos plurales como la española, donde las reacciones son diferentes al no existir ese grado de variabilidad social, las reacciones estarán protagonizadas por aquellos individuos que se instalan provisional o temporalmente en nuestra sociedad.

ejemplo, el uso del brasero y de la mesa de camilla]).

Al respecto, algunas teorías se han esforzado en destacar el aspecto o lado comparativo de la aproximación a una cultura extranjera, es decir, la consideración de determinados fenómenos mediante los cuales los individuos cotejan los hechos de su cultura materna con los de la cultura extranjera. El lado positivo de la comparación se refleja en las formas de aprender del individuo, al verificar que en muchos casos los procesos culturales no son iguales, sino similares o completamente distintos³⁴.

Etapas de reflexión, en la que se tipificarán los comportamientos individuales y se extraerán una serie de conclusiones personales, lo cual puede tener como resultado la no aceptación, o un rechazo categórico de los fenómenos culturales que tanto le sorprenden.

El observador va formando mediante nuevas experiencias una reformulación de sus esquemas iniciales, por ejemplo, saber adecuarse al tipo de interacción

³⁴

En el proceso de adquisición de los nuevos valores culturales es normal la comparación de los modelos aprendidos con el *input* cultural recibido. Uno de los resultados inmediatos de esta clase de comparaciones suele ser la aparición, como vimos, de ciertos estereotipos; pero incluso éstos pueden ser aprovechados para establecer diferencias y realizar una crítica positiva cuyo objetivo, en última instancia, sea el aprendizaje de nuevos referentes culturales. La comparación simple y directa puede llevarnos a conclusiones erróneas. Sin embargo, si aquella se ejerce desde una perspectiva analítica, tendrá un auténtico valor pedagógico; para ello, es preciso que las comparaciones estén debidamente contextualizadas, porque sólo de esta forma el observador extranjero podrá cambiar su punto de vista inicial.

sociolingüística: cuándo debe usar un determinado tratamiento (*tú/usted*), cómo debe saludar y qué fórmula debe emplear en cada situación (dar la mano, besar; decir *¡buenos días!*, *¡hola!*, *¡buenas!*), experimentar nuevos olores, nuevos sabores (probar la cocina del país), nuevos rituales sociales. En suma, debe participar en los acontecimientos cotidianos y ampliar sus conceptos, ya que a partir de estas y otras experiencias tendrá lugar el aprendizaje por inducción y la imitación de los modelos descritos por Rumelhart (1982). De esta forma, las generalizaciones que habíamos descrito en la etapa anterior pueden ser modificadas de la siguiente forma:

A') Los españoles tiramos papeles al suelo en los bares si entendemos este acto como una situación especial en la que este comportamiento está permitido. (Puede ser una buena publicidad para el propietario: "por este bar pasa mucha gente, hay buenas tapas").

B') Invitamos a los amigos con los que solemos reunirnos, pero hay que conocer los rituales de la invitación.

C') Nosotros agradecemos algo o pedimos disculpas con una frecuencia diferente. No damos las gracias continuamente porque en nuestras costumbres sociales resulta casi siempre reiterativo e incómodo.

D') Si se pide o se busca información, comprobaremos que muchas casas antiguas no poseen, efectivamente, los modernos sistemas de calefacción y, aun habiéndolos, la mesa de camilla y la sobremesa que se suele hacer en ella forman parte del ritual de la conversación.

Etapa de conceptualización, en la que se apreciarán y juzgarán las

diferencias, llegando a articular un mecanismo de comprensión empática que se canalizará por la vía de la razón y de los sentimientos.

Para llegar a alcanzar una adquisición de la cultura por *empatía* es necesario vivir una experiencia directa de la C2, participando en los rituales de la sociedad. No obstante, la intervención en los fenómenos de naturaleza sociocultural no significa una comprensión absoluta de los mismos, si éstos no son debidamente interpretados, ni que el individuo tenga que identificarse o fundirse con la comunidad nativa. Ejemplo de esto es el comportamiento de numerosos residentes en países extranjeros, los cuales mantienen sus hábitos culturales de origen y permanecen al margen de las costumbres del país en el que viven³⁵.

Cuando un individuo entra en contacto con otra sociedad no suele hacerlo de forma inmediata, sino progresivamente, estableciendo en primer lugar un contacto indirecto, es decir, sin participar al principio en los eventos socioculturales que rigen esa sociedad, pero observando el funcionamiento de las pautas de conducta. A continuación, dicho individuo irá percibiendo la nueva cultura e irá asumiendo los valores de la misma mediante el replanteamiento de sus esquemas iniciales. El siguiente paso consistirá en reajustar su punto de vista acerca de la

35

Una prueba evidente de esta actitud es el rechazo al pulpo y a los calamares que muchos norteamericanos sienten y el horror que les produce ver los pescados que están preparados y servidos con la cabeza y la cola. Para muchos es casi una proeza decir que en nuestro país se han atrevido a probarlos, y para otros ha sido una experiencia traumática el hecho de que algunos nativos hayan insistido en que los prueben. Si el observador no lo desea, no está obligado a participar en cada fenómeno nuevo que descubra o que se le ofrezca o, dicho de otra forma, no tiene que comer morcilla y caracoles para sentirse más próximo al nativo ni más competente desde el punto de vista sociocultural.

sociedad objeto para lo cual, la adquisición de la lengua extranjera actuará como filtro o catalizador del proceso.

En resumidas cuentas, no se trata de rehusar lo aprendido en la C1 ni de una pérdida de la identidad del individuo. Los nuevos conceptos adquiridos contribuyen, pues, a situar al no nativo en el contexto de la C2. El proceso de adquisición se suele hacer de forma progresiva, salvo en los casos en los que las presiones de una cultura dominante obligue a la aceptación de la cultura extranjera, como sucede en los casos de asimilación de los grupos minoritarios en sociedades multiculturales³⁶.

Por último cabe destacar que en esta última etapa de la percepción cultural se puede llegar a alcanzar una visión más o menos objetiva de la realidad, ahora bien, como este paso nunca es directo, los que están aprendiendo el componente cultural de la lengua necesitan desarrollar no sólo una interlengua, sino también una *intercultural*.

4.4.2. El concepto de intercultural

No podemos cerrar el apartado dedicado al proceso de adquisición de contenidos sin hacer una breve referencia al marco de la didáctica de la cultura, ya que en todo proceso de aprendizaje, y concretamente en el de la lengua (ya sea

³⁶

Cfr. los datos que proporciona el antropólogo M. Harris (1990: 396-399).

materna o extranjera), existe una fase caracterizada por la convivencia de errores y logros. Este momento del desarrollo de la lengua denominado *interlengua* (cfr. S. Fernández López, 1988) no se produce aisladamente, puesto que, como hemos tenido la oportunidad de comprobar, dicho fenómeno está ligado al desarrollo de una etapa de *intercultural* en la que los estudiantes observan, generalizan, abstraen y adquieren los nuevos componentes culturales.

En un trabajo sobre este concepto, J. P. Nauta (1992) ha hecho algunas observaciones sobre el desarrollo de una *intercultural* en los alumnos de lenguas extranjeras:

Creo que, al utilizar la lengua extranjera, nos vamos forjando, de igual modo (y al mismo tiempo) que una *interlengua*, una *intercultural*. Esta *intercultural* es un proceso que nunca termina, donde el uso de la lengua y el uso de la cultura se van desarrollando en mutua dependencia, en una especie de simbiosis. (*Ibíd.*: 11).

En nuestra opinión, una de los aciertos de J. P. Nauta es precisamente ver la mutua dependencia de los dos conceptos, porque básicamente no existe *interlengua* sin *intercultural* ni *intercultural* sin *interlengua*, o en palabras del autor, se trataría de un "proceso de negociación, a través de la lengua, entre nuestro propio sistema lingüístico-cultural y el de la lengua extranjera" (*Ibíd.*).

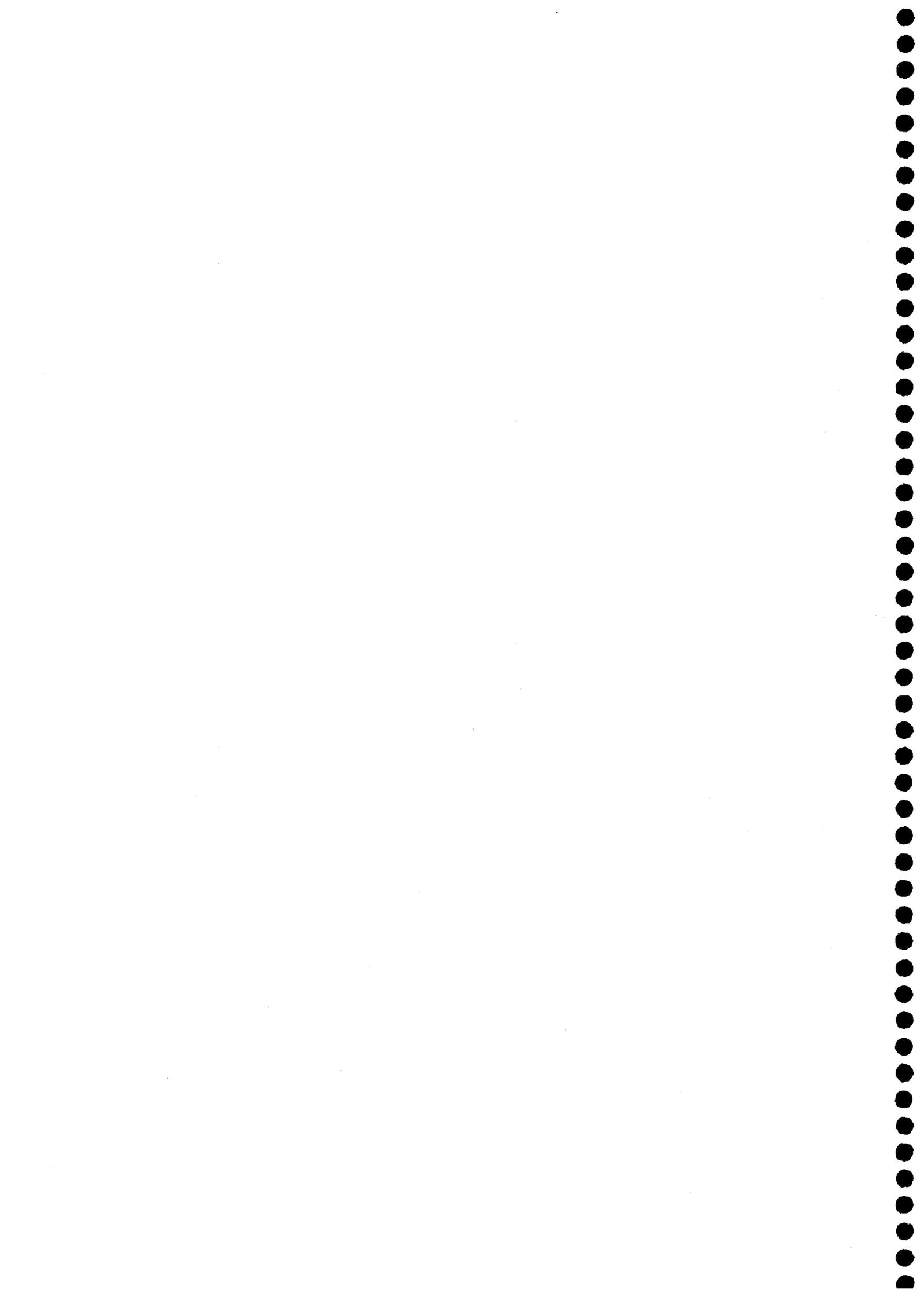
El valor del concepto de *intercultural* resuelve, como ha sugerido Nauta, la separación que siempre se había establecido entre la enseñanza (y el aprendizaje) de la lengua por un lado, y la cultura por otro. El autor considera la *intercultural* como "parte integrante de los componentes que constituyen la competencia comunicativa" (*Ibíd.*). Este pensamiento sintetiza la indisociabilidad de la lengua y de la cultura; por lo tanto, cuando se aprende una lengua no se aprenden las

formas aisladamente, como ocurre al abrir una gramática o un diccionario, porque los hechos lingüísticos se sitúan siempre en un contexto al que hay que añadir la experiencia sociocultural. Por eso, al estudiar ciertas palabras y expresiones, comprobaremos que muchas poseen su historia, sus marcas culturales, y éstas han sido interiorizadas por los hablantes nativos simultáneamente al proceso de adquisición de la L1, lo cual nos da la clave de acceso a los significados, a las representaciones culturales y al conjunto de rasgos que caracterizan cada sociedad, y si no fuera así, ¿cómo se podrían interpretar enunciados como *¡media de boquerones con gabardina!*; *nos van a dar las uvas*, o *nadie se acuerda de Santa Bárbara hasta que no truena*, etc.?

De lo expuesto anteriormente, se deduce que es preciso saber no sólo qué significan ciertas expresiones (su significado literal), sino *por qué* se dicen, y *cuándo* y *cómo* usarlas; a lo que se suma el aprendizaje de los componentes no verbales que suelen acompañar la enunciación. Ahora bien, no podemos olvidar en ningún momento que la adquisición de nuevos esquemas cognitivos es una difícil tarea, y que la incorporación de estos esquemas a nuestro saber lingüístico y cultural requiere bastante tiempo (¿quién no recuerda algún ejemplo de expresión aprendida, clasificada y archivada que no se ha utilizado jamás?).

Para terminar, la etapa de intercultura nos sitúa en otro tipo de dominio, el de la *destreza cultural*, esto es, saber qué significan ciertos elementos, cuándo y con qué interlocutores usarlos, y de qué forma comportarse en una determinada situación. Por ello, y recurriendo de nuevo a las ideas de J. P. Nauta (*Ibíd*), el saber actuar culturalmente se enmarcaría dentro de los objetivos de la competencia comunicativa, y al respecto dice:

(...) aprender a hablar una lengua es ir aprendiendo cómo funciona la cultura en la comunicación y la comunicación en la cultura, ir aprendiendo las maneras en que se relacionan lo posible (lo que es posible hacer en la lengua y en la interacción), lo factible (lo que se puede hacer con palabras y actos) y lo apropiado (lo que se debe o no se debe hacer con palabras y actos), para producir e interpretar un comportamiento cultural. (*Ibid.*: 11).



CAPÍTULO 5

LOS CONTENIDOS CULTURALES EN LA ENSEÑANZA DEL E/LE

5.1. Consideraciones previas

Las cuestiones que pretendemos abordar en este capítulo y en el siguiente tienen dos objetivos primordiales: en primer lugar, nos servirán para observar la evolución y el camino que han recorrido los contenidos culturales en la enseñanza del español como lengua extranjera desde los años 50 en adelante y, en segundo lugar, nos proporcionarán la base teórica para extraer las pertinentes implicaciones pedagógicas que más adelante sustentarán la elaboración de nuestras propuestas didácticas. Estas cuestiones serán tratadas al final de este trabajo.

Creemos que es necesario comenzar haciendo un rápido recorrido por los

manuales de enseñanza del español de la primera mitad del siglo XX, ya que éstos constituyen, como es natural, el sustento de la metodología actual. Asimismo, tenemos que señalar que nuestro propósito no es hacer un análisis exhaustivo de todos manuales publicados desde aquel momento hasta el actual, puesto que tan sólo queremos analizar y exponer cómo ha ido evolucionando el tratamiento de los contenidos culturales en los últimos cincuenta años. Por estos motivos, iniciaremos el estudio ofreciendo en primer lugar una panorámica general desde los años 50, para, posteriormente, detenernos en las décadas de los 80 y los 90.

Por otra parte, el análisis pormenorizado de contenidos culturales en algunos manuales lo haremos a partir de los años 80 por otras razones que merecen un comentario aparte: la primera, por motivos de espacio, ya que un estudio pormenorizado de los principales libros de texto publicados en un período de cincuenta años sería una empresa tan ambiciosa como quimérica. A esto se suma la enorme dificultad que supone conseguir ciertos métodos de enseñanza que han caído en desuso y cuya adquisición resulta extremadamente dificultosa. La segunda razón se puede decir que es de carácter científico, debido al hecho de que después de una primera fase de investigación, hemos llegado a la conclusión de que la gran eclosión de la enseñanza del componente cultural de la lengua, en el amplio sentido del término, se produce en aquellos manuales publicados en España a principios de los años 80, coincidiendo con la puesta en práctica del denominado enfoque comunicativo para la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

5.2. Los contenidos culturales del mundo hispánico en la segunda mitad del siglo XX. Los métodos pioneros.

En los capítulos precedentes hemos venido observando que la tradición didáctica en materia de enseñanza de segundas lenguas dio prioridad desde sus orígenes a los objetivos gramaticales. Los materiales usados por los profesores en clase y los diferentes útiles pedagógicos se reducían prácticamente a una batería de ejercicios mayoritariamente estructurales, o bien se utilizaban textos escritos cuya función era el correcto uso del registro culto del español. Estos textos pronto se convirtieron en materia prima para la traducción y la lectura. De esta forma, a través de los ejercicios de repetición, de transformación, de rellenos de huecos o de sustitución, los profesores enseñaban los aspectos gramaticales usando la lengua materna de los alumnos. La lengua objeto de estudio se usaba excepcionalmente a medida que los alumnos iban consolidando los distintos niveles de conocimiento lingüístico.

Los métodos de enseñanza de segundas lenguas aparecidos en la segunda mitad del siglo XX seguían los postulados de los modelos estructuralistas del lenguaje; en ellos el componente cultural no estaba presente tal vez, en primer término, porque la concepción del dominio perfecto de los patrones gramaticales parecía ser el único propósito y, en segundo término, porque el aprendizaje de otras lenguas solía realizarse en el país de los estudiantes. Por lo tanto, la adquisición del componente cultural de la lengua quedaba relegada a una fase posterior en la que el alumno, una vez que había alcanzado un alto nivel de lengua, se prepararía

"culturamente" para poder enfrentarse a otro tipo de elementos que le serían útiles (conocimiento de la historia y de la geografía, de la literatura y de las costumbres) para poder viajar al país de la lengua meta e intentar convivir con la comunidad nativa.

En lo que respecta a los manuales para la enseñanza, en los albores de la segunda mitad del siglo comienzan a aparecer, como bien ha apuntado A. Sánchez Pérez (1992), algunos manuales de español para extranjeros; entre ellos, destacan el de Martín Alonso titulado *Español para extranjeros* publicado en 1949, y el de Francisco de Borja Moll *Curso breve de español para extranjeros*, que data de 1954. El valor que también ha subrayado el citado autor en estos dos manuales reside en el hecho de ser los primeros libros de español para extranjeros publicados por españoles, ya que en España empezaba a consolidarse la organización de cursos para estudiantes extranjeros en algunos centros y universidades. Aunque se estructuran según criterios gramaticales, el libro de Martín Alonso contiene una variante dentro de la clásica concepción metodológica gramatical, ya que en ellos se tienen en cuenta las necesidades derivadas de los intercambios comunicativos. En palabras de A. Sánchez Pérez (1992):

La presencia de materiales que iban más allá de lo estrictamente gramatical tenía como objetivo adecuarse a las necesidades de los alumnos extranjeros que, viviendo en nuestro país, debían comunicarse con la gente de la calle, debían saber comprar, preguntar por medios de transporte, por la comida, etc. (*Ibid.*: 370).

Esta idea parece ser una de las primeras semillas de los métodos que sucederán a los de esta primera mitad del siglo XX, en la que la enseñanza de

segundas lenguas, tanto en España como en otros países europeos, estaba dominada por los métodos *tradicional* y *directo*.

En los años 50 se consideraba una novedad el tipo de metodología propuesta por los métodos *audioral*, *situacional* y *audiovisual*. En estas nuevas formas de enseñanza hay que destacar la inclusión de nuevos materiales que se aproximan ya a los documentos reales con los que nos iremos familiarizando en las décadas siguientes. Esto, en parte, se debe a las innovaciones de los medios de comunicación en el ámbito científico. Por lo tanto, surgen materiales grabados y filmados que se irán incorporando progresivamente a la enseñanza de la lengua; hecho que tendrá como resultado inmediato una variación importante en los diálogos y en las situaciones presentadas a los estudiantes. A pesar de estas primeras innovaciones, tendremos que esperar hasta los años 70, momento en el que nacen los programas denominados *nocio-funcionales*, para poder hablar de determinadas situaciones de comunicación¹.

Así pues, conforme a lo dicho, es necesaria una revisión de los contenidos lingüísticos y culturales de estos nuevos enfoques didácticos. Para los primeros, el estudio de A. Sánchez Pérez (*Ibid.*) nos proporciona el esquema de base para orientarnos acerca de la evolución que han sufrido los diferentes métodos de

1

Como hemos visto en los primeros capítulos de este trabajo, el cambio hacia una nueva metodología que implique al alumno y que lo sitúe en un auténtico proceso de comunicación será lento y gradual, lo cual no significa que durante este período no se produzcan materiales bajo la etiqueta de lo situacional o de lo comunicativo, aunque en el fondo se esconda una concepción de la enseñanza todavía basada en esquemas gramático-estructurales.

enseñanza a lo largo del siglo XX. No obstante, para el análisis de los contenidos culturales, todavía se echa en falta una obra de conjunto que dé cuenta del tratamiento que ha recibido el componente cultural de la enseñanza de idiomas modernos durante este período de tiempo.

Después de la Segunda Guerra Mundial, en casi toda Europa los contenidos culturales de los manuales se reducían a simples descripciones geográficas, a una visión panorámica de la literatura, del arte, y a una serie de listados sobre los principales acontecimientos históricos de los países de la lengua objeto de estudio. En el caso de nuestro país, dada su especial situación política, la imagen proyectada hacia el exterior era, por lo general, bastante casticista e inmovilista. España fue vista como un país plagado de sucesos históricos (la invasión islámica, el reinado de los Reyes Católicos, la conquista de América, la Guerra Civil...) y repleto de una abundante tradición literaria donde brillaban los nombres y las obras de nuestros escritores más internacionales (Cervantes y *El Quijote*, la genuina novela picaresca, Góngora, Quevedo, los escritores de la Generación del 27...). Todo esto constituía un excelente caldo de cultivo para el dominio de la traducción de textos, la lectura y la escritura. Por este motivo, los materiales con los que se trabajaba en el aula eran en su mayoría textos literarios o textos descriptivos cuya utilidad era proporcionar modelos ejemplares de lengua, y a partir de éstos se creaba un conjunto de ejercicios gramaticales que servían para poner en práctica las explicaciones teóricas. Muestra fehaciente de ello son los libros usados durante la etapa de los setenta para la enseñanza del español.

C. Bernas y E. Gaudin (1991) nos informan acerca del intento de reforma que se hizo en Francia a finales de los años 60 sobre los contenidos de los métodos

didácticos. No obstante, estas autoras advierten el carácter de improvisación que tuvo dicha renovación, ya que los profesores, formados en la clásica tradición filológica, continuaban impartiendo los contenidos lingüísticos de los métodos de las décadas precedentes; por lo cual, la enseñanza de la cultura quedaba limitada por una parte a la exposición de los principales eventos literarios y, por otra, no se abandonaba el texto descriptivo donde se continuaba hablando de la geografía del país.

A principio de los setenta este intento de modernización tendrá como consecuencia una serie de tendencias que caracterizan muy bien la enseñanza de este momento, y que se pueden resumir como sigue²:

En primer lugar, destaca la preocupación por el rigor metodológico y por valorar el grado de competencia del profesorado, que empieza a sentir la necesidad de recibir una nueva formación en otro tipo de materias aparte de la estrictamente lingüística. Así pues, los docentes empiezan en este momento un proceso de reciclaje y una autorreflexión sobre la materia y la calidad de la enseñanza que se prolongará hasta nuestros días.

En segundo lugar, se percibe cierta insistencia en el estudio de lo contemporáneo. Bernas y Gaudin (*Ibíd.*) apuntan la idea de que tanto la contracultura como lo marginal están de moda, por lo que este hecho nos conduce a una nueva reflexión sobre ciertos aspectos olvidados del conocimiento global de la estructura de la sociedad.

2

Cfr. el análisis de conjunto de C. Bernas y E. Gaudin (1991: 58-59).

En tercer lugar, el tipo de documentos que se utiliza para la enseñanza de las lenguas produce una renovación de los métodos, lo cual suscita la utilización de materiales inusuales como la publicidad, los folletos, las fotografías...; materiales éstos mucho más atractivos y verosímiles para los estudiantes.

A estas nuevas tendencias habría que sumarles el valor que empiezan a adquirir los medios de comunicación en el campo de la didáctica, especialmente los audiovisuales. La radio, la televisión y el uso del vídeo se convierten, así, en piezas fundamentales del proceso de enseñanza/aprendizaje. Asimismo, no se pueden eludir las aportaciones de otras disciplinas lingüísticas, ya que la interdisciplinariedad parece ser uno de los embriones de la renovación de los contenidos metodológicos de la segunda mitad del siglo XX.

En España el modelo francés y los experimentos metodológicos que se estaban llevando a cabo al otro lado del Atlántico tuvieron sus repercusiones inmediatas, en lo que respecta al planteamiento de una nueva forma de enseñanza. Sin embargo, lo que eran avances en el terreno de la gramática, no lo eran en el ámbito de la enseñanza del componente sociocultural, porque en los manuales de este momento continuaban sucediéndose esa larga serie de estereotipos de la España del momento. Esto se puede ver con claridad cuando en la España de los años 60 se inicia cierta apertura hacia el exterior y las representaciones culturales, en cambio, siguen siendo las mismas: el sol, los toros, el flamenco, los gitanos, las supersticiones y las consecuencias político-económicas de la dictadura³. En

3

Una muestra ilustrativa queda reflejada en la imagen de España retratada en la inolvidable obra que en 1969 escribió R. J. Sender titulada *La Tesis de Nancy*. La

definitiva, se trata de aproximaciones superficiales a la cultura de un país o de imágenes estereotipadas debidas a las proyecciones inadecuadas de la realidad social.

Siguiendo esta mirada retrospectiva de los contenidos culturales en los manuales, es preciso apuntar también que, al principio, la enseñanza de la lengua se redujo al español normativo peninsular. Las variedades hispanoamericanas y las de la propia Península, así como los diferentes aspectos culturales de un lado y otro del Atlántico no eran prácticamente considerados. Así las cosas, tendremos que

protagonista, una estudiante norteamericana que había venido a nuestro país a estudiar español, archivaba en sus epístolas innumerables tópicos y malentendidos culturales que bien podrían ser una excelente caricatura de la sociedad española de esta época, como puede verse en los siguientes fragmentos que hemos extraído de este texto:

1. He estado en una corrida de toros que ha resultado bastante aburrida. Los toreros salieron en varias filas, envueltos en una manta de colores bordada en oro y plata. Debía de darles un calor infernal. Sin embargo, la llevaban bien apretadita por los riñones. No sé cómo aguantaban con este sol de Sevilla. (Sender, 1989: 32).
2. En aquella tertulia aprendí que las pocas mujeres que salen solas de noche todas son estudiantes. Eso está bien; quiero decir que me gusta que sean ellas quienes dan la norma de independencia. Son señoritas (según decían) que hacen la carrera. (*Ibíd.*: 117).
3. ... Era un piropo patriótico y le dí las gracias. Siempre que doy las gracias a los andaluces por un piropo se quedan un poco raros, como cuando se les atraganta el embeleco en el paripé. (*Ibíd.*: 227).

esperar hasta los años 70 para que irrumpen tímidamente algunos temas latinoamericanos. No obstante, cuando éstos lo hacen, desencadenan una visión bastante pesimista de las sociedades hispanoamericanas estudiadas (las dictaduras, los movimientos revolucionarios y el tercermundismo, entre otros), imagen que aparece reflejada, asimismo, en las obras de M. Vargas Llosa, de G. García Márquez y C. Fuentes, por citar a algunos autores sobresalientes.

Por otra parte, D. Rodrigues (1996) también ha observado que los documentos con los que los profesores trabajaban solían ser textos periodísticos y literarios que apuntaban hacia una realidad social tristemente dominada por las drogas (Colombia), las dictaduras (Chile), la revolución (Cuba), el imperialismo estadounidense y la peculiar situación de la mujer en los diferentes países latinoamericanos.

El origen de esta forma de ver el mundo hispanoamericano y de la panorámica sociocultural que ofrecían los manuales publicados hace unos treinta años se halla en la herencia de la didáctica de lenguas extranjeras. Así lo demuestran las investigaciones recientes en este campo, las cuales nos han recordado el peso de la tradición de la enseñanza de la lenguas clásicas hasta mediados del siglo XX⁴. A esto contribuye también el hecho de que en las universidades españolas y en las europeas predominase la tradición filológica, en lo que respecta a la descripción gramatical y a la traducción de textos, sin que tuviesen mucha cabida los contenidos culturales vinculados a la lengua tal y como

4

Cfr. A. Sánchez Pérez (1992), J. L. Ocasar Ariza (1996) y D. Rodrigues (1996).

hoy se entienden, porque dichos contenidos estaban condicionados por una visión impresionista y pintoresca de la realidad, en parte debida a las representaciones de los propios libros de texto.

En consecuencia, todo lo expuesto hasta el momento nos anima a reflexionar sobre la urgente necesidad de someter a estudio los contenidos culturales de los manuales utilizados en el ámbito de la enseñanza del español; análisis que queda justificado por la importancia que ha ido adquiriendo la difusión de la lengua española desde el punto de vista lingüístico y cultural.

5.3. Los manuales de enseñanza en los años 60 y 70⁵

Lo que hoy se entiende por manual de enseñanza ha sufrido una curiosa evolución que ha estado condicionada por el desarrollo que ha seguido la lingüística aplicada de esta centuria. Por este motivo, debemos abrir este apartado advirtiendo una serie de diferencias en las publicaciones que posteriormente vamos a citar:

5

Antes de pasar a hacer un comentario más amplio sobre los libros de texto de esta etapa, tenemos que decir que nuestra intención en este punto es ofrecer una serie de ejemplos en los que se puede apreciar cómo era el funcionamiento y la distribución de los primitivos contenidos culturales que aparecían en estas publicaciones. Esto es, el tipo de sociedad descrita y las variables socioculturales, los modelos de conducta que siguen los personajes, las relaciones que establecen los individuos, los estereotipos y las imágenes elegidas para representar la sociedad.

1. *Libros de ejercicios estructurales*. Se presentan con dos finalidades básicas: la de servir como práctica de contenidos gramaticales y la de ser útiles de trabajo para aquellos estudiantes que son autodidactas. En ellos los contenidos culturales explícitos no existen, aunque siempre es posible detectar, sobre todo en el léxico, importantes referentes culturales ocultos de los cuales nos ocuparemos más adelante.

2. *Manuales* propiamente dichos en los que ya existe una incipiente contextualización de las muestras de lengua a través de esquemáticos diálogos. En éstos encontramos una situación donde los personajes interactúan y varias actividades estructurales de apoyo para reforzar, mediante la práctica, los contenidos expuestos en dicha situación.

3. *Libros de texto para la enseñanza específica de la cultura*. La singularidad de estos libros estriba en la eliminación de cualquier tipo de exponente gramatical y en el uso directo de textos descriptivos sobre determinados aspectos del país en cuestión. Este tipo de material didáctico suele ofrecer un índice de temas para estudiar los principales acontecimientos; normalmente se reducen a una exposición general, siguiendo la cronología de los sucesos históricos más relevantes. También se aportan datos sobre el arte y la literatura del momento.

Es evidente que los contenidos de este tercer tipo de publicaciones están orientados a la Cultura con mayúscula que durante tanto tiempo fue el punto de mira de alumnos y profesores.

Como muestra del primer grupo, pasaremos a comentar dos libros de ejercicios (con sus correspondientes divisiones en niveles) muy utilizados en los denominados cursos de español para extranjeros que se impartían en las

universidades y en algunos centros privados de enseñanza. El primero de ellos es el de R. Fente, J. Fernández y J. Siles *Curso intensivo de español. Ejercicios prácticos*, cuya primera edición es de 1967. A lo largo de sucesivas ediciones, los autores han ido matizando y estructurando los contenidos morfológicos, sintácticos y léxicos hasta llegar a la edición renovada de 1990.

En la introducción de 1967, los autores explican que el libro está pensado "...para servir de uso en las clases prácticas de lengua española en los llamados «cursos intensivos»" (*Ibíd.*: 5). Uno de los objetivos que se señalan en dicha edición es poner en contacto al alumno con la lengua coloquial; en palabras de los autores:

(...) otra característica de esta obra es el énfasis que se da al aspecto léxico en su modalidad más viva y coloquial, pues creemos que ésta es una necesidad propia del estudiante que viene a enfrentarse plena y activamente con la realidad lingüística, social y cultural española. (*Ibíd.*).

En nuestra opinión, la realidad es otra, ya que cualquier estudiante difícilmente podrá comprender los fenómenos coloquiales y las múltiples variables culturales de un país, si tan sólo aprende una serie de expresiones o determinados elementos léxicos, porque la cultura, como proceso complejo que es, sobrepasa el aspecto coloquial de la lengua. No obstante, la consideración de estos factores supone cierto tipo de instrucción por parte del profesor para dar cuenta del contenido cultural que se halla en estos ejercicios que hemos seleccionado de la edición de 1990:

A) Explique el sentido de las palabras en cursiva de estos textos periodísticos.

-Mañana, en la iglesia del Sagrado Corazón, *se celebrará el enlace* Rodríguez Suárez-Zayas Gutiérrez.

-*La esquela mortuoria* ha aparecido esta mañana en toda la prensa nacional.

-*Ayer falleció en la Ciudad Condal* el escritor Jordi Serrat, víctima de una enfermedad incurable.

-El impuesto sobre el *Iva* y el *valor añadido* traen de cabeza a muchos españoles. (Ejercicio nº 334, 1990: 272).

B) Lea las siguientes abreviaturas y siglas.

S.A.; TWA; ONU; (a. de. J. C.); D.; D^a; dcha.; D.N.I.; EE. UU;
F.B.I.; M.C.; gr.; grs.; Kg.; Km.; O.T.A.N.; O.N.C.E.; p. ej.;
P.S.O.E.; P.P.; P.V.P.; RENFE; Srta.; Sres; Sr.; T.V.E.; Vd.;
Vds.; U.R.S.S.; U.S.A.; V.º B.º; W.C.; S.I.D.A.; I.V.A.;
E.T.A.; I.R.P.F.; C.E.E. (Ejercicio nº 337, 1990:273).

En estas muestras se pueden observar numerosos contenidos socioculturales ocultos; a saber:

■ Los anuncios de determinados acontecimientos sociales en la prensa como los enlaces matrimoniales y las notas necrológicas

■ El hecho de que en España cada persona tenga dos apellidos (el del padre y el de la madre), e incluso, la peculiar composición de algunos apellidos.

■ *La Ciudad Condal* es otra forma de denominar la ciudad de Barcelona.

■ Los españoles (y otros países europeos) pagamos un impuesto llamado *I.V.A.* (Impuesto sobre el Valor Añadido).

Por lo tanto, el profesor está obligado no sólo a explicar y a corregir estos ejercicios, sino también a proporcionar la información necesaria que demande el alumno para que la práctica no se limite simplemente a la repetición o a la distribución de ciertos elementos gramaticales y, por el contrario, sí se vea completada con otros aspectos que es preciso señalar.

El segundo ejemplo requiere un esfuerzo de comprensión y un trabajo de conceptualización mucho más complejo, puesto que en el mundo de las siglas los referentes culturales se complican aún más. En este caso no se trata tan sólo de descifrar cada elemento (algunos como el W.C., ONU, o RENFE puede que los conozca el alumno), sino que habrá que explicar qué es la O.N.C.E. o la E.T.A., el funcionamiento de nuestro sistema métrico, nuestra forma de numerar las plantas de los edificios y las puertas, o por qué se utiliza la fórmula *antes de Jesucristo*.

Como se puede apreciar, un inocente ejercicio de siglas puede desembocar en una ardua tarea de investigación e información por parte del profesor y del alumno. De esta idea se infiere que los aspectos culturales de la lengua siguen casi siempre un camino paralelo al de los aspectos lingüísticos, y que es prácticamente imposible desvincularlos en estos casos concretos.

Con características parecidas, y dentro de la misma línea, fue también muy utilizado el libro de H. Kundert y M^a. A. Martín Zorraquino *Ejercicios de español (Niveles elemental e intermedio, e intermedio y avanzado)*, publicados en 1976. Los autores advierten en la introducción que no se trata de un método o de una

gramática para la enseñanza del español; los dos libros están pensados como "... un repertorio que el profesor de español puede utilizar al explicar determinados problemas lingüísticos" (*Ibíd.*: V). Lo único que interesa, pues, es la práctica de determinadas estructuras y la repetición de ciertos contenidos gramaticales y léxicos. Sin embargo, un poco más adelante se hace la siguiente afirmación:

Hemos renunciado a la llamada motivación situacional (salvo en las series verbales y en algunos ejercicios de frases relacionadas), porque ésta no permite una presentación muy sistemática de las dificultades del idioma.⁶

(*Ibíd.*).

La cita no es gratuita, porque si se prescinde de la situación y si se descontextualizan aquellos elementos que debe aprender el estudiante, el resultado será, sin duda alguna, la adquisición de una lengua artificial o de laboratorio, que difícilmente podrá explicar otras realidades. Por esta razón, muchos alumnos han aprendido durante varias décadas que las formas para saludar en español son *buenos días; buenas tardes ; buenas noches*, dependiendo del momento del día, pero ¿cómo reaccionará el estudiante cuando tenga la oportunidad de oír un simple ¡*buenas!* en un servicio público o en el ascensor? La lengua, desligada de sus componentes sociopragmáticos, es una lengua de "libro de ejercicios", es decir, una falacia.

Por otro lado, el método situacional, aun sin desligarse de una base estructural, intentaba subsanar las deficiencias anteriores partiendo de ciertas situaciones presentadas al alumno. En ellas se ofrecían unas imágenes acompañadas

6

El subrayado es nuestro.

de unos diálogos y una serie de componentes gramaticales. Asimismo, se incluían prácticas orales y se utilizaban muestras de lengua grabada para trabajar en el aula o en el laboratorio. En nuestro país esta corriente también tuvo su representación en el manual titulado *Español en directo* de A. Sánchez, M. Ríos y J. Domínguez (1974).

Los autores parten de la concepción de la lengua como *instrumento de comunicación*, de ahí que las estructuras gramaticales y el vocabulario aparezcan contextualizados mediante imágenes y diálogos. Otro aspecto interesante es el valor concedido a la práctica oral y a la escrita, lo cual llevará a afirmar a los autores en la *introducción* del manual:

(...) no olvidamos que actualmente para muchos es importantísimo el dominio de un idioma en el aspecto escrito tanto como en el oral, pues, en definitiva, la cultura actual se transmite a ambos niveles.

El intento de acercamiento a los valores culturales es evidente. Sin embargo, son inevitables algunos planteamientos; a saber: ¿qué criterios de selección de contenidos culturales se han seguido? o ¿qué imagen de la sociedad y de sus miembros se ofrece al alumno?

Algunas respuestas las hallamos en un reciente trabajo de D. Soler-Espiauba (1994)⁷ en el que la autora hace una reflexión sobre el tipo de sociedad y las representaciones culturales de la misma en los libros de textos que se han utilizado para la enseñanza del español. Uno de los aspectos más llamativos son las fotos que

7

Gran parte de nuestro trabajo de análisis de este manual que estamos comentando se ha basado en este artículo.

RELACIONES LENGUA-CULTURA

estos manuales contienen: campesinos, escenas de pueblo, el típico burro y mujeres enlutadas paseando por las calles de un anacrónico paisaje. Son prueba de ello las siguientes imágenes de *Español en directo 1-A* (1974: 32 y 64):



Levanta de un pueblo español.



Calle de un pueblo español.

Tal vez fueran éstas las imágenes captadas por la protagonista de *La Tesis de Nancy*, pero en el caso del manual que estamos tratando, la sociedad española de hace veinticinco años era una sociedad muy diferente, en la que los cambios políticos y sociales que se avecinaban eran completamente opuestos a esta visión romántica de una España rural, anquilosada e inmovilista.

Las diferencias establecidas desde el punto de vista sociocultural entre hombres y mujeres también son comentadas por D. Soler-Espiauba (*Ibíd.*: 31); al respecto, la autora señala cómo en *Español en directo 1-A* el papel de la mujer en sociedad se reduce al de ama de casa, madre o secretaria, mientras que los hombres están en sus despachos o plácidamente sentados en la casa, donde descansan y toman un café servido por su mujer.

Otros aspectos que también merecen la pena que subrayemos aquí son los socioprofesionales, el tipo de relaciones que establecen los personajes que aparecen en algunas situaciones de este libro, así como la forma de la interacción. Veamos algunos ejemplos:

A) Profesiones

Los hombres y las mujeres aparecen ocupando unas profesiones que dividen los roles sociales de esta manera:

- Los hombres son médicos, ingenieros, profesores, arquitectos o peluqueros.
- Las mujeres son enfermeras, secretarias o amas de casa.

B) Actividades

Al hablar del tipo de actividades que desempeñan las mujeres encontramos:

Marta pinta un cuadro; Isabel prepara la comida; María lava una camisa; Doña Isabel cose una camisa en su habitación (A Sánchez et al., 1974: 35 y 43).

Tan sólo en un ejemplo aparece un hombre realizando un trabajo doméstico: *Juan está barriendo el piso* (Ibíd.: 147), pero, para hacernos una idea de la proporción, en el mismo lugar *María está limpiando los cristales, Luisa está fregando la cocina* y (dos mujeres) *estamos quitando el polvo de los muebles*.

El resto de las actividades descritas son las que tienen lugar en el bar, en la escuela de idiomas, en casa de los amigos y de los familiares, en las tiendas y en otros servicios públicos.

En definitiva, las escenas todavía no se han desprendido de cierto carácter artificial y aún falta mucho camino por recorrer para llegar a los ejemplos contextualizados que encontraremos en los manuales de las décadas siguientes.

C) Tipo de interacción

Las relaciones personales y laborales son muy esquemáticas. Los protagonistas de la situación interactúan básicamente en tres núcleos: en la casa, en el trabajo y en ciertos servicios y establecimientos públicos. En cuanto a las relaciones laborales, D. Soler-Espiauba (1994) ha definido muy bien lo que ella ha denominado "binomio jefe/secretaria", extensible también al del "médico/enfermera", "marido/mujer (ama de casa)".

Otra imagen propia de los manuales del momento es aquella en la que aparece la típica familia española compuesta por el padre, la madre, los hijos y los

abuelos⁸.

En nuestro trabajo de investigación hemos comprobado que las escenas familiares aún se prolongan en los manuales que se publican actualmente dentro y fuera de nuestras fronteras, y se presentan como una característica que define y singulariza la sociedad española. La justificación de este hecho se halla en que la familia española es vista como un núcleo compacto en el que conviven distintas generaciones, lo cual es prácticamente impensable en otras sociedades en las que los hijos se independizan de los padres en cuanto cumplen la mayoría de edad, y en las que los abuelos suelen vivir aparte; en consecuencia, las frecuentes reuniones familiares se convierten en una especie de símbolo de significación cultural que opone nuestra sociedad a otra, a la vez que la caracteriza.

En *Español en directo 1-A* (1974) no hay referencias concretas a la historia, a la geografía, a las instituciones sociopolíticas ni a las costumbres sociales. Las situaciones se presentan muy estandarizadas (la escuela, la casa, la estación, la tienda). Sin embargo, hay una situación que merece un comentario aparte: es la de la unidad 16 (*me gusta el más caro*), en la que aparece un marido que va a comprar un abrigo para su mujer. Las imágenes y el diálogo contienen suficientes estereotipos socioculturales para hacer un estudio aparte:

8

En *Español en directo 1-A* (1974) se puede observar en varias unidades; así en la unidad 3 (*¿cómo es?*) tenemos una escena en la que la madre recibe a dos amigos del hijo delante de una casa con jardín en la que juegan los niños pequeños; en la unidad 15 (*compranos un helado*) la madre está regañando a los niños, y en otras imágenes aparece la familia reunida alrededor de la mesa (*Ibíd.*: 94).

16 *Me gusta el más caro*

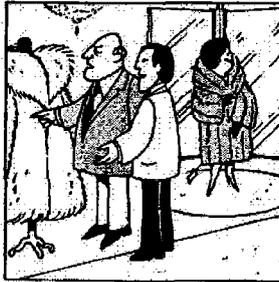
Tomás: —¿Qué abrigo te gusta más?
Carmen: —Éste me gusta mucho. Pero, no sé... Es difícil elegir.
Tomás: —Oiga, ¿cuánto cuesta este abrigo?
Dependiente: —300.000 pesetas. Es de piel de visón.
Tomás: —¡Oh! Es muy caro.
Carmen: —Sí. Pero es precioso.



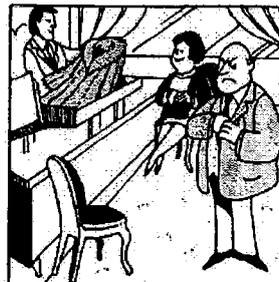
Dependiente: —Este es más barato pero no es tan bueno. Es de piel de zorro.
Carmen: —No está mal. Pero prefiero éste. Es más suave y mucho más bonito.
Tomás: —Me parece una tontería gastar tanto dinero en un abrigo.
Carmen: —Y tú, ¿por qué quieres comprar un coche nuevo?



Tomás: —Es diferente. Lo necesito porque el otro está viejo.
Carmen: —Y mis abrigos también están viejos. Además, también necesito un abrigo de pieles.
Tomás: —¿Por qué no compramos uno más barato?



Carmen: —No seas tacaño. ¿Quieres comprarme el peor abrigo de la tienda?
Tomás: —No siempre el más caro es el mejor.
Carmen: —Dices eso porque no es para ti.
Tomás: —Está bien. Estoy cansado de discutir. Oiga, pónganos ése.



En estas imágenes se puede apreciar que el papel de la mujer se reduce al de esposa caprichosa que quiere a toda costa un abrigo de piel y le reprocha al marido que él quiera cambiar de coche. Por su parte, el hombre protesta y justifica sus necesidades, pero al final cede ante la situación, alegando que no quiere discutir y se lo compra. Escenas como ésta son insólitas en publicaciones posteriores y se podría decir que en las actuales están casi prohibidas. Por consiguiente, del mismo modo que la realidad española no puede ser descrita mediante una fotografía de un paisaje rural, las relaciones personales en la vida cotidiana y en el trabajo tampoco pueden reducirse a estos esquemas simples, ya que la sociedad actual ha evolucionado tanto como las imágenes que hemos visto antes.

D) Tipo de lengua

Los diálogos siguen conservando la huella del laboratorio de idiomas. Se presenta una versión estándar de la lengua hablada en la que los personajes conversan del mismo modo en la escuela, en la casa, en el bar, e incluso, en la fiesta de cumpleaños. Aparece la distinción básica del *tú/usted* de la conversación formal e informal o familiar, pero aun así, faltan en conjunto una serie de estimulantes conversacionales (*mira, oiga, fijate/fijese, vaya, ¿sabes?, etc.*) y soportes de la conversación (enlaces coloquiales como *pues, conque, hombre...*). En definitiva, los elementos que le otorgan a la lengua hablada ese carácter

enfático, que implican y animan al interlocutor para que actúe en la conversación⁹.

Por otra parte, la posterior inclusión de las marcas lingüísticas de cohesión (conectores discursivos: *no obstante, es decir, en resumen, en mi opinión, por un lado, con todo....*) y del componente no verbal de la lengua (gestos) le han conferido a ésta el ritmo natural de la interacción verbal; es decir, al ser incorporados estos elementos a la enseñanza de la lengua extranjera, han hecho posible el paso del "español de libro" al "español de la conversación natural", salvando, de este modo, los obstáculos que impone el aula como espacio artificial que es.

Vistos estos aspectos, no podemos dejar de señalar los valores positivos de *Español en directo 1-A* (1974) en el momento de su publicación. En primer término, porque el método situacional vino a sustituir al libro de ejercicios y puso al alumno en el contexto y, en segundo lugar, porque trajo consigo la comprensión auditiva, la interacción entre los personajes y los diálogos que ilustraban la escena (el "decorado teatral", en palabras de D. Soler-Espiauba [1994: 482]). El cambio de perspectiva de este manual también vendrá con el tiempo y con las aportaciones de las nuevas investigaciones metodológicas, como bien ha afirmado la citada autora:

(...) se observa una clara evolución al pasar al 2-B (estamos en el año 1977), donde la Cultura con mayúscula empieza a aparecer: se habla de

⁹

Cfr. A. M^a. Vigarra Tauste (1980).

Berlanga y de Buñuel y, elemento interesante que irá tomando amplitud con los años, entra en juego la Gastronomía (pág. 131, 2-B). El *Español en directo-3*, hecho en colaboración con Ernesto Martín Peris, significa un enorme salto cualitativo con la llegada de extractos de prensa, de sucesos y de referencias al español de América, al Spanglish y a personajes como Goya, Dalí, Picasso, Machado y Saura. Encontramos también textos sobre la emigración y el pluriempleo y hay un análisis interesante de la mujer-objeto. (*Ibíd.*).

Esta larga cita nos sirve para finalizar esta exposición diciendo que los contenidos culturales de los manuales han ido cambiando al mismo ritmo que lo ha hecho la sociedad. La representación de España ya no es aquella que describía Nancy a través de sus epístolas en la obra de R. J. Sender (1989). Los hechos socioculturales han evolucionado en la cultura española, y el viejo eslogan de "España es diferente" ha cobrado otro sentido. Por ésta y otras razones, todos estos aspectos deben ser descritos en la clase de lengua española, si queremos evitar las apreciaciones culturales preconcebidas.

Lo expuesto hasta este punto nos conduce a las siguientes conclusiones:

1^a. En estos apartados hemos hecho un análisis general de la distribución de contenidos culturales en algunos manuales de español para extranjeros en la primera mitad del siglo. Nuestra intención ha sido poner de manifiesto el proceso que han seguido dichos contenidos y, al mismo tiempo, detectar ciertos elementos culturales implícitos en los métodos estructurales y situacionales.

En el siguiente capítulo estudiaremos con más detenimiento estos aspectos cuando analicemos un *corpus* definido de manuales y hagamos un seguimiento por

niveles con objeto de determinar cómo aparecen secuenciados los referentes culturales en los textos que han seguido los postulados del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas.

Los métodos de enseñanza anteriores al citado enfoque incorporaban algunos elementos culturales como una especie de añadido que servía para complementar el cuerpo central del aprendizaje, que era la gramática de la lengua. De este modo, en los métodos utilizados era típico encontrar, después de una explicación gramatical y una larga serie de ejercicios estructurales para reforzar la teoría, un texto que solía ser literario o, a lo sumo, uno que hablaba de algún acontecimiento histórico o cualquier biografía sobre un personaje famoso. Como tales textos, la finalidad no era otra que la práctica de la lectura; ésta estaba apoyada por unas cuantas preguntas cuyo objetivo era comprobar que el estudiante había captado el contenido. Por consiguiente, la finalidad de todo texto no era sacar a la luz cuestiones relacionadas con el componente cultural de la lengua, sino servir de pretexto para poder practicar otras destrezas.

No podemos argumentar tajantemente que estas informaciones no aportasen casi nada a la comprensión del modo de vida de la sociedad de la lengua objeto, ni tampoco se puede decir que los estudiantes que aprendían otra lengua con estos métodos no extrajesen de ellos algún que otro fruto, puesto que el alumno que aprende una segunda lengua inicia el proceso de comprensión de una cultura diferente a la suya a partir de los esquemas que ha aprehendido en su L1 y en su C1¹⁰.

¹⁰

Según las investigaciones en esta materia, lo que domina es un proceso de

Sin embargo, los manuales de los que hemos hablado difícilmente aportaban los elementos adecuados para interactuar con los miembros de la sociedad nativa, a pesar de que se convirtieran en documentos ejemplares para el buen uso de la lengua (casi todos contenían textos de grandes autores de la literatura) y proporcionaran al estudiante una serie de datos y fechas. Por este motivo, el estudiante no se desvinculaba casi nunca del *handicap* lingüístico para poder interactuar con el hablante nativo y ser competente culturalmente.

2^a. La literatura, "pan didáctico cotidiano" según Porcher (1986: 45), ha constituido en los manuales la mayor parte de los textos. Las causas, observadas en los métodos didácticos franceses, pero perfectamente aplicables a los españoles, han sido estudiadas con detenimiento por este autor, y básicamente se reducen a tres: la primera es *la tradición*, ya que los textos literarios han servido de modelo, especialmente para la escritura y la selección léxica, no sólo en el seno de la enseñanza de lenguas extranjeras, sino también en la propia lengua materna¹¹, lo cual nos conduce a afirmar junto a L. Porcher (*Ibid.*) que la enseñanza de la literatura en la didáctica de una lengua tiene la misma edad que la didáctica misma, y que la única lengua que ofrecían los métodos de enseñanza era la lengua "cultura",

comparación y análisis a partir de las experiencias vividas en la cultura de origen. J. C. Beacco (1986) lo denomina *relación dual* entre la L1-L2 y la C1-C2. M. Byram (1992), también insiste en esta hipótesis y continuamente se refiere a la relación C1-C2 como punto de referencia de la adquisición de los nuevos valores.

11

Esto lo podemos observar en los textos actuales para la lectura y la escritura que se usan en las escuelas primarias y en los centros de enseñanza media.

es decir, la utilizada por los grandes autores. No se trataba, pues, de una lengua que ofreciera una selección léxica y sintáctica provechosa para ser vehículo de comunicación, sino de tradición justificada a través del uso que hicieron de ella los grandes maestros de la literatura.

La segunda causa está relacionada con la anterior y es *la representación* denominada "país de cultura", como ocurre en Francia, España, o Gran Bretaña. La imagen de la lengua, por tanto, es la de "lengua de cultura".

La tercera tiene que ver con *las motivaciones* de los que están aprendiendo una lengua, ya que no sólo existen necesidades profesionales, sino lo que Porcher (*Ibíd.*) también denomina "*necesidad simbólica*" (*besoin de symbolique*), es decir, el universo de imágenes y símbolos producido por los medios de comunicación (las imágenes que ofrecen, por ejemplo la televisión, las agencias de viajes, el mundo informático y la publicidad en general) y especialmente, la tecnología de consumo cultural.

3^a. En casi todos los manuales que se usaban con una finalidad didáctica se podía observar la confusión del término *cultura* con el de generalización. Precisamente de esta mezcolanza nacieron muchos estereotipos de los que, hasta el momento, no nos hemos podido desprender¹².

Otro aspecto a tener en cuenta era la desproporción que se apreciaba entre los contenidos lingüísticos y los culturales, así como el número de horas que se

¹²

No olvidemos que cualquier generalización resulta fácil y actúa como si fuera un comodín a la hora de emitir afirmaciones globalizadoras sobre la gente, las costumbres, el modo de vida o la ideología.

dedicaban a unos y a otros dentro de los programas de enseñanza. Hablar de cultura, pues, era realizar una especie de "pausa" en el siempre árido estudio de la lengua; de ahí que los conceptos culturales sirvieran frecuentemente para adornar (incluso en el sentido físico a través de imágenes y textos) las explicaciones gramaticales. Los materiales utilizados para la enseñanza ofrecían una visión sintética y parcial, lo cual contribuía al aumento de numerosos estereotipos.

4^a. Por último, cabe subrayar que el estudio de la cultura ha servido durante mucho tiempo como complemento de la lengua en clase y en los manuales de español, siendo una consecuencia inmediata la separación visible y desproporcionada entre una y otra. Por lo tanto, para que se remodele este concepto, tendremos que esperar las aportaciones teóricas y prácticas de las ciencias que han influido en la enseñanza de lenguas extranjeras, así como los resultados de los experimentos efectuados en las zonas bilingües, lo cuales han provocado un cambio radical en los planteamientos metodológicos.

Las interrelaciones lengua-cultura, cultura-lengua tienen su origen en el estrecho contacto entre sociedades próximas o entre subgrupos dentro de una misma sociedad. Actualmente, se afirma con insistencia que enseñar/aprender una lengua es también enseñar/aprender sus valores culturales y, como bien ha destacado Porcher (1986), en la comunicación efectuada como práctica social hay que contemplar no sólo los elementos lingüísticos, sino también los extralingüísticos. A nuestro juicio, ha sido precisamente a partir del estudio de estos últimos elementos cuando se ha sentido una insaciable necesidad de explicar lo que aporta lo extraverbal al universo comunicativo.

En resumidas cuentas, si el estudio de la cultura ha servido para dar una

nueva orientación pedagógica a la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, tendremos que examinar y plantearnos cómo han variado los modelos didácticos y cómo han surgido nuevos enfoques metodológicos que han hecho que los manuales, los materiales auxiliares y la enseñanza dentro del aula hayan dado un giro copernicano en las últimas décadas.

5.4. Desarrollo de los contenidos culturales en los manuales publicados a partir de los años 80

Tendremos que asistir a la década de los ochenta, momento en el que aparecen los manuales del llamado enfoque comunicativo, para poder determinar cómo se gesta la inclusión del componente sociocultural en los libros de texto. Al igual que otras tendencias pedagógicas, los nuevos modelos didácticos se toman de los avances que se habían producido en el campo de la psicolingüística norteamericana y de los resultados obtenidos de los experimentos pedagógicos iniciados en Gran Bretaña, lo cual será un evidente exponente de la aplicación de los resultados de las investigaciones de otras disciplinas científicas complementarias.

Otro hecho que incide en esta transformación es la importantísima reforma que en 1985 se inició en el bachillerato francés, siendo un objetivo primordial de la misma la actualización de los modelos pedagógicos de las distintas materias humanísticas. La repercusión de esta actualización se vió reflejada en una

enseñanza mucho más abierta, personalizada y hasta cierto punto objetiva, de las especificidades de cada sociedad¹³.

En estos años, las editoriales españolas comienzan a publicar nuevos materiales didácticos, cuya novedad consiste en una nueva orientación pedagógica debida al enfoque comunicativo, a pesar de que en estos primeros momentos no fuese comunicativo todo lo que relucía en el mercado editorial. No obstante, en los métodos precedentes se podía apreciar ya lo que eran las primeras semillas del citado enfoque y una concepción innovadora de los libros de texto que se usaban en el aula. En lo que atañe a esta idea, son muy precisas y esclarecedoras la palabras de J. Nauta (1988), al referirse al estado de las publicaciones que llevaban la etiqueta de "enfoque comunicativo":

Admitiendo que en la enseñanza del español para extranjeros hemos llegado tarde (y la primera persona plural se refiere tanto a los españoles como a los extranjeros), sigue siendo poco menos que una vergüenza que el profesor o el alumno con ganas de estudiar a base de materiales a la altura de los tiempos, no pueda elegir entre, digamos, cinco manuales decentes. Porque ésa es la cruda realidad: a cinco no llegamos. (*Ibid.*: 24).

Es interesante subrayar la apreciación hecha en esta cita, porque en la enseñanza comunicativa de la lengua han tenido un papel relevante los objetivos de aprendizaje, la selección y la posterior secuenciación de los contenidos; de ahí la importancia que adquieren en este enfoque el *qué* se debe enseñar y el *cómo* hacerlo, a lo que se suma, sin duda, la inclusión de los procesos psicolingüísticos

¹³

Cfr. el trabajo de D. Rodrigues (1996).

y cognitivos que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

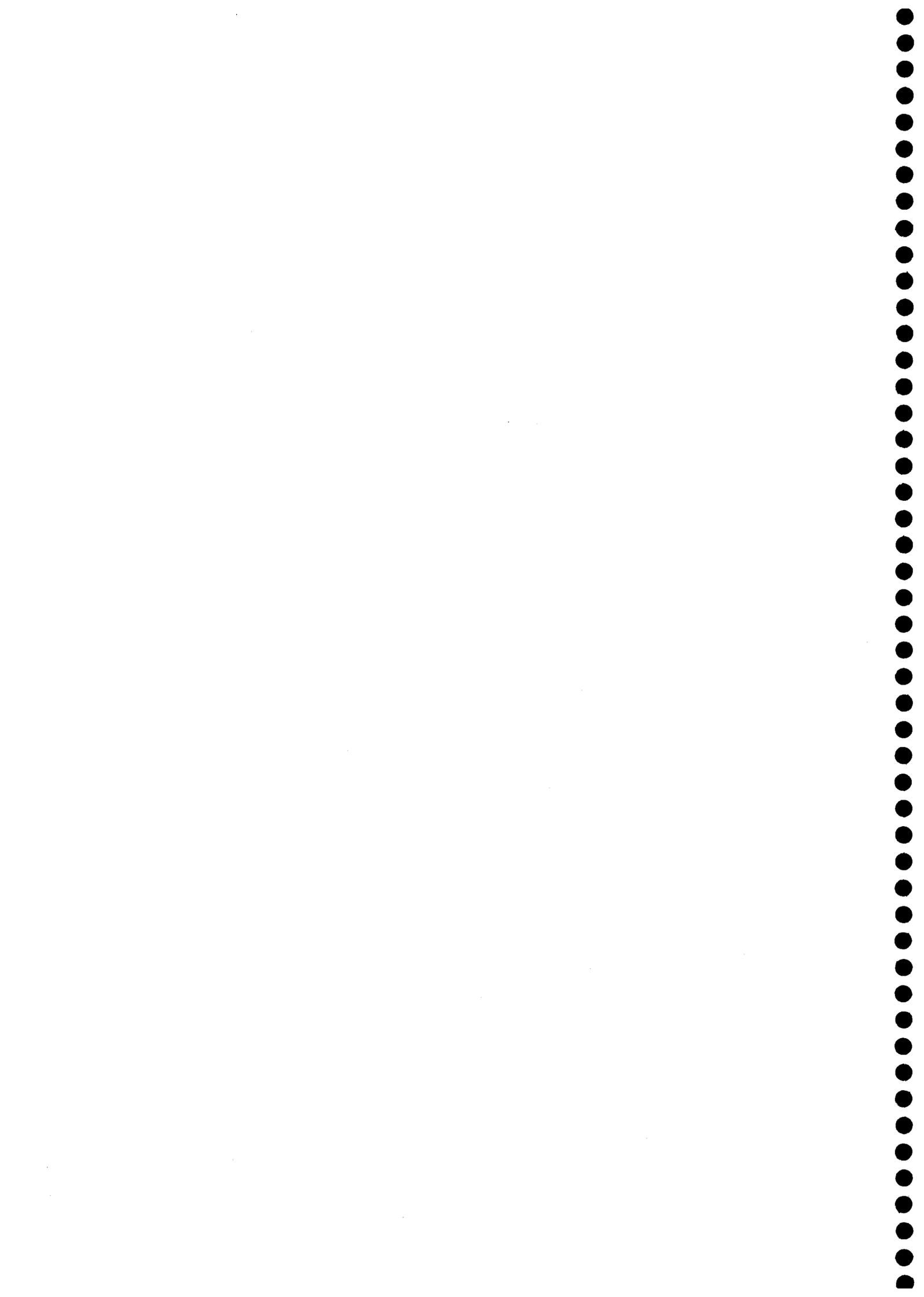
Dentro de este marco didáctico, debemos mencionar también, como uno de los factores claves del proceso de adquisición, el papel otorgado a la motivación y a las estrategias de aprendizaje que los estudiantes desarrollan cuando se enfrentan a los nuevos conocimientos.

Con todo ello, tenemos una excelente atmósfera para que se produzcan en España una serie de materiales y manuales de enseñanza en los que se irá apuntando lentamente la idea de que una lengua no se puede comprender, si no es en conexión con la realidad social de los individuos que la hablan. Así pues, en los primeros años de la década de los 80 aparecen en el mercado editorial español dos manuales que supusieron un giro en la enseñanza de idiomas. Nos estamos refiriendo a *Para empezar* (1983), que después se dividiría en *A y B*, y *Esto funciona A y B* (1985 y 1986) realizados por el Equipo Pragma (E. Martín Peris, L. Miquel López, N. Sans Baulenas, T. Simóm Blanco y M. Topolevsky Bleger). En el *Libro del Profesor* (1984) los autores definen los objetivos de los citados manuales: en ellos se parte del hecho de que no se puede aprender otro idioma desgajándolo de la realidad, y en ésta tanto la cultura, en el amplio sentido del término, como los usos sociales están unidos a la lengua.

A partir de aquí las distintas editoriales dedicadas a la enseñanza de idiomas irán lanzado al mercado manuales en los que se predica el valor comunicativo de la lengua y la importancia del contexto sociocultural en el que se inscriben los enunciados. Sin embargo, como veremos más adelante, no todos los manuales ofrecen con transparencia esta relación tan lógica a simple vista; por ello, en el

siguiente capítulo nos proponemos hacer un seguimiento de la evolución que han experimentado los contenidos culturales prácticamente hasta nuestros días.

Para facilitar el examen de los manuales seleccionados, vamos a estructurar nuestro estudio en niveles; con ello pretendemos detectar la progresión y la evolución de los contenidos culturales y el número de actividades dedicadas al aprendizaje de los factores sociolingüísticos. Los niveles que describiremos son: **inicial** (o nivel A), **intermedio** (o nivel B), **avanzado** (o nivel C), y **superior** (o nivel D). Es obvio que entre estos niveles se pueden crear bandas intermedias, como ocurre con el *pre-intermedio*, o el *post-intermedio*; sin embargo, hemos optado por trabajar con cuatro grandes bloques, como se viene haciendo en los centros oficiales en los que se imparten lenguas extranjeras, y tal y como se definen en las pruebas del *D.E.L.E.*, en las del *Certificado Europeo de Lenguas Modernas* o en el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (1994). Pero estos aspectos preferimos tratarlos en el siguiente capítulo.



CAPÍTULO 6

ANÁLISIS POR NIVELES DE LOS CONTENIDOS CULTURALES EN ALGUNOS MANUALES DE LOS AÑOS 80 Y 90

6.1. Justificación del corpus y objetivos

En el capítulo anterior hemos abordado la cuestión de los prolegómenos del componente sociocultural en la enseñanza de la lengua. Nuestra intención en este amplio capítulo es, en primer lugar, observar cómo aparecen distribuidos los diversos contenidos culturales a partir de los años 80 y, en segundo término, extraer una serie de conclusiones en las que apoyarnos para poder elaborar nuestra propuesta didáctica, cuestión que trataremos en el último capítulo de este trabajo. Asimismo, debemos advertir que en esta parte de nuestra investigación no

pretendemos hacer un estudio pormenorizado de cada uno de los métodos de enseñanza publicados en la época que hemos señalado. Por esta última razón, hemos acotado premeditadamente el campo de estudio con objeto de situarnos específicamente en un grupo de manuales que fueron en el momento de su publicación piezas claves de la didáctica del español como lengua extranjera dentro y fuera de nuestro país. Nos estamos refiriendo a los manuales que seguían los postulados del enfoque comunicativo y a las prolongaciones pedagógicas que han tomado como base dicha metodología.

La elección del *corpus* de manuales que vamos a estudiar no ha sido una tarea fácil, porque cualquier tipo de selección en materia de análisis implica múltiples y variados criterios a seguir. Así pues, al acometer nuestro estudio, hemos seguido una serie de premisas que pasaremos a describir a continuación:

1^a. Nuestro objetivo principal se centra en proporcionar una información que, aun lejos de ser completamente exhaustiva, nos permita sacar una serie de conclusiones que sirvan para dar luz a nuestra hipótesis de trabajo; esto es, la exposición del conjunto de relaciones existentes entre los contenidos lingüísticos y culturales, y la necesidad de incorporarlos a la enseñanza de segundas lenguas.

2^a. La selección de libros de texto está hecha en función de la accesibilidad al material y de la familiaridad con el mismo, puesto que desde mediados de los años 80 venimos trabajando con estos manuales en nuestras clases de español. Así pues, partimos de nuestra experiencia con ellos y de los problemas que han ido surgiendo a lo largo de estos años y, finalmente, de los errores y aciertos hallados en los mismos.

A esto se añaden otras razones, a nuestro juicio, muy importantes: por un

lado, el hecho de que muchos de estos manuales sean obra de los mismos autores, lo cual nos permitirá observar la variación, la progresión y el incremento de los contenidos culturales a través de los años; por otro lado, su gran difusión en el mundo de la enseñanza¹.

Hemos prescindido de las publicaciones realizadas fuera de nuestras fronteras, porque, a pesar de ser conscientes de las enriquecedoras aportaciones de un ejercicio contrastivo, creemos que nuestra muestra es suficiente para dar crédito de la progresiva incorporación de los aspectos culturales, ya que en dichas publicaciones aparecen elementos de la cultura española y de la de otros países de habla hispana. En este mismo punto es preciso señalar también que una revisión de los contenidos del mundo hispánico sería una empresa demasiado dilatada puesto que, aunque cada país comparta numerosos elementos comunes, deberíamos considerar otros genuinos, lo cual multiplicaría las variedades que queremos incluir en este repertorio y sería necesario otro trabajo con características similares al que estamos realizando.

3^a. Nuestro trabajo se basa en una reflexión sobre la aparición y la distribución de los contenidos culturales en los distintos niveles de enseñanza. Para ello, hemos seleccionado un *corpus* de diez manuales de distintos niveles: en el nivel inicial vamos a analizar cuatro, manuales y en los niveles siguientes (intermedio, avanzado, superior y perfeccionamiento) vamos a tomar una muestra de tres manuales por nivel. Asimismo, hemos decidido agrupar los niveles

1

Prueba de ello es el número de ediciones que han alcanzado y las cifras de ventas frente a otros manuales existentes en el mercado editorial.

avanzado, superior y de perfeccionamiento por una serie de razones que comentaremos más adelante².

En nuestra opinión, un estudio más ambicioso nos conduciría a un número parecido de conclusiones y, casi sin duda, desbordaría estas páginas que pretenden ser orientativas para los docentes. De este modo, intentaremos iniciar el camino señalado por aquellos investigadores que han venido llamando la atención sobre la necesidad de emprender un análisis de los contenidos culturales que existen en los métodos de enseñanza y que, asimismo, han subrayado la carencia de un sistema evaluador de los libros de texto³.

4^a. El examen de las unidades temáticas que articulan los libros de texto tiene por objetivo la presentación progresiva de los hechos lingüístico-culturales. Las situaciones en las que se insertan tales hechos proporcionan al alumno el marco adecuado para su actuación sociolingüística; de ahí que incluyamos el título de las unidades, porque éste sirve de guía para colocar al estudiante en la situación de comunicación.

Por otra parte, los materiales analizados son los que se encuentran dentro de los manuales; ahora bien, es preciso indicar que este tipo de examen es extensible a otros materiales complementarios que se utilizan en la didáctica de lenguas: es decir, vídeos, *cassettes* y estudios monográficos de determinados temas.

2

Cfr. 6.8.

3

Cfr. M. Byram (1992 y 1993), E. Martínez-Vidal (1994), D. Rodrigues (1996), entre otros.

5^a. Dedicaremos un apartado especial al estudio del tipo de lengua y a los personajes cuya función es servir de hilo conductor en algunos libros para, de esta forma, poder ver cómo las variedades lingüísticas llevan implícitas diversidades culturales, hecho éste que ha marcado y condicionado los nuevos horizontes de la investigación actual. Si hemos incluido el estudio de los personajes en nuestro trabajo es debido a que representan a los miembros de la sociedad objeto, convirtiéndose así en muestra gráfica de las formas culturales vigentes en dicha sociedad o, dicho de otro modo, son exponentes directos de factores tan importantes como la moda, los comportamientos, los gustos y las preferencias, y de cierta problemática social. En resumen, los personajes que aparecen en estos textos marcan el pulso de la sociedad del momento.

El material visual (especialmente las reproducciones fotográficas) nos acerca al valor de la imagen de la sociedad objeto (las ciudades, los pueblos, las carreteras, las plazas, la gente...), a los símbolos de significado cultural, a los estereotipos y a la reproducción virtual.

6^a En cuanto a los aspectos técnicos del estudio, computaremos la frecuencia de aparición de los diversos contenidos culturales en cada unidad, porque esto nos permitirá realizar un análisis contrastivo y observar la progresión cuantitativa y la variación temática que han soportado en la últimas décadas los contenidos culturales en la didáctica de segundas lenguas.

Por último, cabe destacar otros objetivos secundarios consistentes en detectar cómo se introducen los contenidos culturales y en qué orden se van sucediendo. También nos interesa saber con qué tipo de materiales son expuestos dichos contenidos, el conjunto de actividades al que se recurre, el tipo de lengua

que aparece en estos textos y, finalmente, la posible actuación del profesor a la hora de proporcionar esta clase de información.

Vistos estos objetivos, y antes de comentar algunas características de los manuales de los años 80 y 90, nos corresponde recordar la clasificación de la temática cultural que nos ha servido de marco de trabajo. Para ello nos hemos basado fundamentalmente en las áreas temáticas propuestas por M. Byram y C. Morgan (1993), las cuales ya tuvimos oportunidad de estudiar en el tercer capítulo de nuestro estudio, y en nuestra propia experiencia docente.

6.2. Nivel inicial

Los manuales que vamos a someter a estudio pretenden conseguir en este nivel un dominio práctico de la lengua y un acercamiento progresivo a los aspectos socioculturales de la misma.

Los autores de estos libros parten de una concepción de la enseñanza entendida como proceso de adquisición gradual de recursos comunicativos útiles para descifrar y traducir mensajes, así como para contactar y relacionarse con las sociedad que habla la lengua objeto. Por lo tanto, y frente a los métodos de las décadas precedentes, la enseñanza de la lengua, entendida desde esta perspectiva, ha supuesto un notable paso hacia adelante, al considerar, por una parte, que los actores del acto de comunicación están inscritos en un contexto específico en el que tiene lugar el intercambio de comunicación y, por otra, al observar que los enunciados no sólo llevan implícitas unas características formales (componentes

lingüísticos), sino también sociales y culturales (componentes extralingüísticos).

En definitiva, los cuatro manuales que estudiamos parten de un propósito común: poner en contacto a los estudiantes extranjeros con una nueva lengua y con la realidad sociocultural que la circunda.

EQUIPO PRAGMA (1983) *Para empezar. Curso comunicativo de español para extranjeros*, Madrid, Edelsa. Edi-6. (*PE-A*, 1984 y *PE-B*, 1984).

Línea metodológica y estructura general del manual

En 1984 se publicó *PE*, manual que posteriormente se dividiría en dos partes *PE-A* y *PE-B*. En ellas aparecen una serie de situaciones en las que se describen los contenidos nocio-funcionales que constituyen la base organizativa de esta obra. A esto se subordinan los objetivos gramaticales acompañados de prácticas interactivas mediante las cuales los alumnos interiorizan los conocimientos que van adquiriendo a través de determinadas actividades pre-comunicativas y comunicativas⁴.

El texto definido como "curso comunicativo de español para extranjeros", presenta la novedad de la concepción del proceso de adquisición de la lengua como

4

Cfr. al respecto, el trabajo de W. Littlewood (1996), ya que el autor ofrece abundante información sobre el tipo de actividades a desarrollar en el aula desde una perspectiva comunicativa y desde el marco social de la lengua. Especialmente, recomendamos la lectura de los capítulos 4, 5 y 6.

fenómeno en el que no sólo intervienen factores de tipo lingüístico, sino también sociales:

Un idioma, en efecto, está íntimamente ligado a estos aspectos [sociales y culturales], y evoluciona conjuntamente con ellos: no es posible aprender un idioma descontextualizado de una realidad, y esa realidad incluye, como una primera condición la cultura y los usos sociales. (*Libro del Profesor*, 1984: 9).

El manual está articulado en 14 unidades repartidas en dos partes. La primera parte (A) llega hasta la unidad 7 y la segunda parte (B) hasta la 14. En ellas se distribuyen en diversos apartados los contenidos lingüístico-culturales que son objeto de estudio.

En el primer apartado hay un *área temática* y una serie de *situaciones* (encuentros y primeros contactos: 1, *¿qué me cuentas?* [en la calle, en la vivienda, en el bar] 2, *¿dónde están las llaves?* [localización], etc.) en las que se ofrecen muestras de lengua mediante diálogos. Uno de los objetivos que se persiguen es el establecimiento de relaciones sociales. Las fórmulas necesarias para tal objetivo se pueden observar a través de una serie de formas lingüísticas que permiten la interacción social.

En el apartado *se dice así* se suministran los contenidos nocio-funcionales que aparecen en los diversos contextos situacionales.

El tercer apartado titulado *y ahora tú* propone al alumno la práctica de nociones y funciones en situaciones en las que cambian los roles que se habían visto en los diálogos. El objetivo aquí, como afirman los autores, es:

(...) que el alumno sea capaz de acercarse a la competencia

comunicativa; es decir, que sepa combinar lo formalmente correcto con lo socialmente adecuado (...) (*Libro de profesor*, 1984: 15).

En *¡ojo!* se estudian los exponentes gramaticales con los que se realizan las funciones; en este apartado también se incluyen inventarios léxicos seleccionados en función de la situación.

Todo oídos es una sección destinada básicamente a la comprensión auditiva en la que el alumno tiene que saber seleccionar y discriminar la información.

El apartado *tal cual*, en nuestra opinión, es muy importante en este manual, ya que en él se reproducen una serie de documentos gráficos reales⁵.

Los objetivos de *allá tú* están dedicados a la movilización de las habilidades adquiridas en la unidad, y a la capacitación de los alumnos para que sepan actuar, mediante los conocimientos adquiridos, en futuras situaciones de comunicación.

MIQUEL, L. y SANS, N. (1989) *Intercambio I*, Madrid, Difusión.
(*Inter-I*).

Línea metodológica y estructura general del manual

Inter-I se publicó siguiendo una línea metodológica parecida a la del

5

Hay que insistir, una vez más, en la autenticidad de estos materiales, porque estos documentos actúan ofreciendo muestras reales, y porque de ellos también se extraen numerosas connotaciones culturales que ya iremos comentando a lo largo de este capítulo.

método anterior. Entre otros objetivos, se persigue la adquisición de elementos lingüísticos y culturales del español peninsular y el del otro lado del Atlántico. Como novedad frente a los manuales anteriores, se puede subrayar la importancia concedida a las variedades lingüísticas de Hispanoamérica y sus diferencias culturales.

El manual se articula en torno a 8 ámbitos de estudio con una serie de objetivos expresos subdivididos en 3 módulos cada uno (24 en total). Esta división proporciona una serie de ventajas desde el punto de vista didáctico, ya que cada ámbito sitúa a los alumnos en el espacio de las referencias lingüístico-culturales con las que se va a trabajar. No obstante, este tipo de diseño a veces provoca cierta sorpresa para los alumnos y profesores no habituados a esta clase de enseñanza cuyo objetivo primordial es lograr una competencia comunicativa básica.

El libro está destinado a los "estudiantes adultos y adolescentes que, partiendo de una situación de principiantes, aspiran a un dominio práctico del español y a un acercamiento a la cultura de los países de habla española." (*Libro del Profesor*, 1990: 5).

En cada módulo se articulan una serie de actividades para la puesta en práctica de las conceptualizaciones funcionales, gramaticales y léxicas. No faltan los ejercicios en parejas y las actividades en grupo, lo cual proporciona un amplio repertorio interactivo en el aula. En el apartado titulado *a nuestro aire*, se condensa un variado conjunto de materiales culturales, entre los que destacan informaciones sobre España e Hispanoamérica. En ellas se incluye un tipo de lengua seleccionada, que es utilizada como exponente de las variedades del español actual. Asimismo, el material auditivo también ofrece datos interesantes, porque en él se contemplan

los aspectos que estamos comentando.

En *Inter- 1* desaparecen las introducciones dialogadas de los manuales precedentes. Éstas son sustituidas por ejercicios interactivos enfocados hacia la producción oral en los que el alumno es protagonista y es responsable de su propio aprendizaje, lo cual supone un paso hacia adelante en el complejo mecanismo de la adquisición lingüística.

Las actividades propuestas combinan la puesta en práctica de las cuatro habilidades lingüísticas o destrezas; de este modo, si se trabaja con un contenido lingüístico o cultural, o ambos a la vez, el segundo suele aparecer globalizado en dicha práctica. Si tomamos como ejemplo el *ámbito 3 (módulos 7 y 8)*, observaremos que en ellos los estudiantes pueden familiarizarse con una serie secuenciada de recursos para interactuar en bares y tiendas. Para ello, primero se proporcionan datos sobre las cantidades y los tipos de envases de ciertos productos alimenticios. Seguidamente, se habla de las diversas monedas, siendo casi inmediato el ejercicio de contraste cultural. Después se pasa a una serie de actividades en las que los alumnos movilizan los recursos necesarios para pedir comida y bebida en un restaurante, y el nombre de los productos alimenticios más comunes.

Por otra parte, dentro del apartado dedicado a las diferencias socioculturales, merece la pena destacar el nombre de algunos platos típicos de España e Hispanoamérica (*Inter-I*, 1989: 49). Para terminar, se ofrece un texto en el que se comentan las costumbres alimenticias y el tipo de establecimientos comerciales.

Como se puede apreciar, la toma de contacto con esta serie de elementos

culturales se hace de forma progresiva para que los alumnos comiencen a ubicarse dentro de la C2.

MIQUEL, L. y SANS, N. (1994) *Rápido*, Madrid, Difusión. (RP).

Línea metodológica y estructura general del manual

RP es el cuarto manual inscrito en la corriente metodológica de la denominada gramática comunicativa. Las autoras indican en el prólogo del libro que en él se han considerado las estrategias de aprendizaje y la autonomía del alumno como cuestiones fundamentales ligadas al proceso de adquisición (*Rápido. Libro del alumno: 3*). Esto tendrá como consecuencia inmediata la puesta en marcha de determinados mecanismos cognitivos por parte de los estudiantes a la hora de enfrentarse con los diversos aspectos funcionales de una lengua.

En cuanto a la cultura, ésta se enriquece al ganar mayor relevancia en la adquisición de una lengua y, consecuentemente, al presentarse como elemento no desvinculado de los mecanismos lingüísticos.

El manual está dirigido a adolescentes y adultos que parten de un nivel inicial de español para superar un nivel intermedio, según la distribución de contenidos a lo largo del libro. Aparece dividido o secuenciado en 17 unidades introducidas por textos escritos y orales cuya función es preconizar los contenidos nocio-funcionales y culturales de cada unidad.

Como en las obras anteriores, en la composición de este manual se puede observar que L. Miquel y N. Sans han profundizado en el estudio y en la

distribución de los aspectos socioculturales del discurso.

Con *RP* culminan una serie de estudios sobre los problemas que tienen que abordar los estudiantes de segundas lenguas. El acierto estriba en que los contenidos culturales aparecen muy bien organizados e integrados prácticamente en todas las unidades, lo cual permite, desde el nivel inicial, percibir la conexión de la lengua y de la cultura del país⁶.

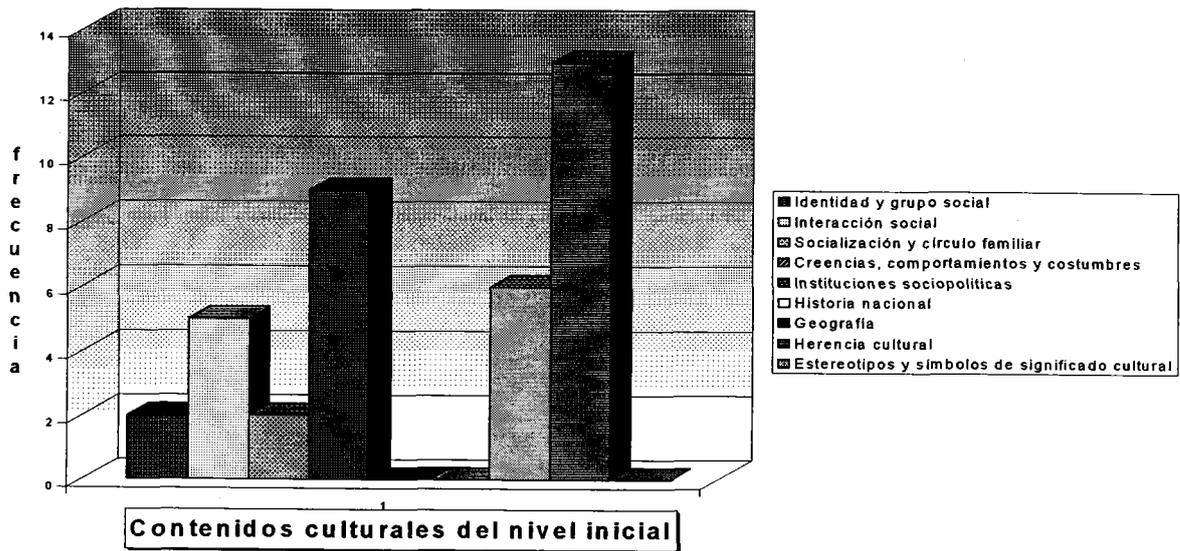
6

Sirva de muestra el repertorio de símbolos culturales que aparecen en la página 16 del *Libro del alumno*, porque aquí se pueden observar varios objetivos: por un lado, la toma de contacto con los elementos representativos de la cultura española y, por otro, el grado de conocimiento sobre la misma por parte de los alumnos.

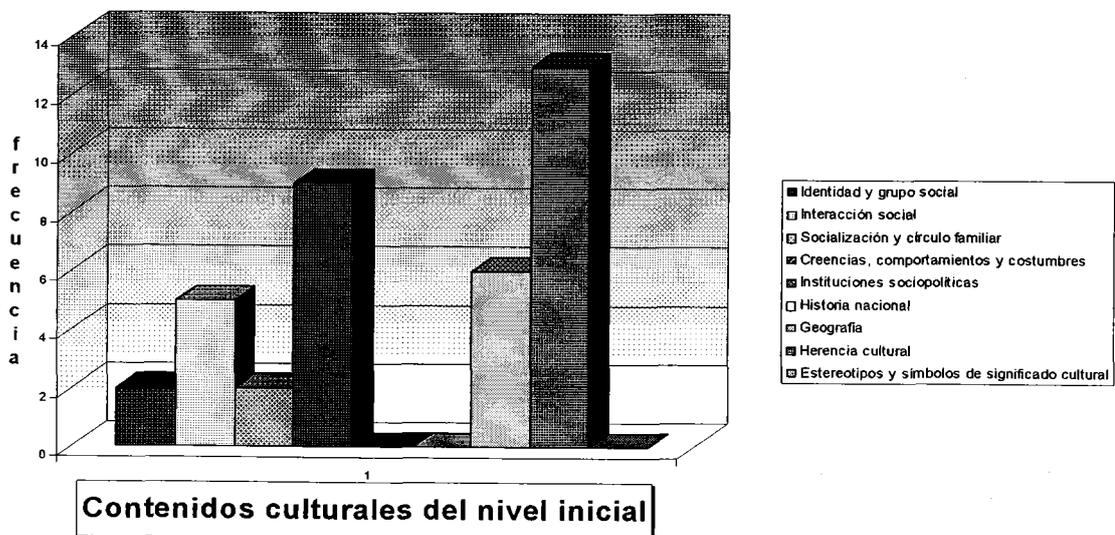
En el desarrollo de estas actividades no se excluye tampoco el hecho de que los estudiantes inicien, como punto de partida, un trabajo de comparación entre los símbolos de la C2 y los que ya poseen en su C1 para, finalmente, ir abriendo progresivamente una amplia gama de informaciones sobre la nueva realidad cultural.

6.3. Distribución cuantitativa de los contenidos culturales del nivel inicial

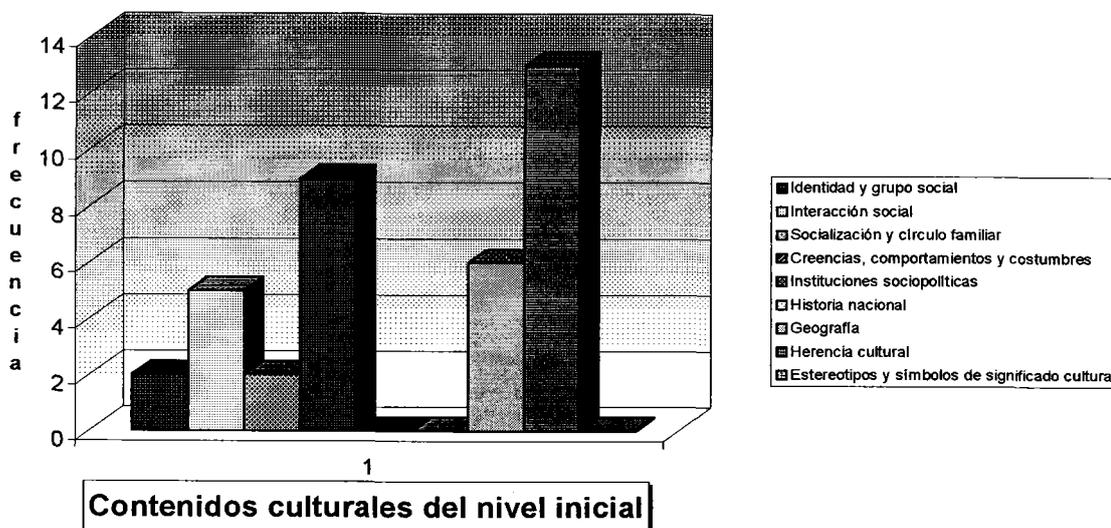
Para empezar A y B (1983)



Intercambio 1 (1989)



Rápido (1994)



6.4. Valoración de conjunto del nivel inicial

En el nivel inicial podemos señalar que en los manuales observados se aprecia una incorporación gradual del componente sociocultural de la lengua. A pesar de que los contenidos no siempre atiendan a las necesidades primarias de lo que sería la toma de contacto con "un mundo diferente", el logro de estos materiales está precisamente en esa descripción de la ritualización de las costumbres que marcan o diferencian una sociedad de otra.

Como hemos dicho arriba, *PE-A* y *B* (1984) aparecía en el mercado editorial como un método nuevo de enseñanza que provocó una división de opiniones: unos profesionales de la didáctica se afiliaron a él rápidamente, mientras que otros acogieron con cierto recelo y escepticismo esta nueva forma de enseñar

la lengua.

Las situaciones en las que se insertan los contenidos lingüísticos y culturales permiten a los estudiantes la observación directa de las formas de la interacción verbal a través de los microdiálogos de cada unidad, aunque todavía exista un largo camino por recorrer. Otras novedades consisten en la incorporación de materiales nuevos, de actividades destinadas a la interacción y, sobre todo, un tipo de lengua real en la que aparecen elementos del español hablado. Todos estos aspectos desembocan en una nueva forma de trabajar en el aula y, por extensión, en una nueva metodología.

En las tablas⁷ donde detallamos uno por uno los diversos contenidos culturales tratados, se puede percibir la atención prestada a la denominada herencia cultural, especialmente, a la literatura. Prueba de ello son los numerosos fragmentos de autores de la literatura española, como por ejemplo, los de algunos escritores de la *Generación del 27* (F. García Lorca [*PE-A*: 64], R. Alberti [*PE-B*: 172] y Dámaso Alonso [*PE-B*: 226])⁸.

7

Cfr. el apéndice de este capítulo (págs. 344-345)

8

En cuanto a la aplicación didáctica, este tipo de información cultural nos permite, una vez más, detectar el conocimiento previo que posean los alumnos sobre estos autores (en el caso de F. García Lorca sabemos que su figura es de alcance internacional). Asimismo, se puede proceder a la introducción de contenidos sobre sus obras más famosas, o el momento histórico en el que fueron producidas.

Cuando hemos trabajado con estos materiales hemos tenido la oportunidad de comprobar que, en general, éstos estaban bien seleccionados y eran adecuados para el nivel. Además, el contenido de los textos proporciona otra fuente de datos culturales, como ocurre

Inter-1 (1989) ofrece un menor número de textos, pero en él encontramos una finalidad diferente: no se trata tampoco del uso del texto literario en sí, ya que tanto los poemas de Gloria Fuertes (*Ibíd.*: 84 y 149) como los de Bécquer (*Ibíd.*: 88) se utilizan para hablar en el primer caso de actividades cotidianas y de los diversos modos de pensar la realidad (la vida/la muerte), y, en el segundo, el tema se centra en la visión del "hoy".

En este libro entran también en escena los autores de la literatura hispanoamericana (Neruda, Cortázar...). En el caso de J. Cortázar y de P. Neruda, los objetivos están dirigidos hacia las diferentes concepciones de la cotidianidad (*Ibíd.*: 88). En *RP* (1994) los textos literarios están elegidos en función de los objetivos que marcan el tipo de interacción en el aula; esto es, ya sea para realizar una actividad de expresión escrita (*Ibíd.*: 100) o para indicar cómo funcionan determinados exponentes lingüísticos (*Ibíd.*: 98).

En cuanto al arte, y siempre dentro de la denominada herencia cultural, en *PE-A* y *B* (1984) los autores que aparecen son también internacionalmente conocidos: Picasso (*La familia Soler*, *PE-A*: 46), Velázquez (*Las Meninas*, *PE-A*: 121) y Dalí (*PE-A*: 136). En *Inter-1* (1989: 28) vuelve a aparecer Velázquez⁹. Por el contrario, en *RP* (1994) encontramos un notable giro hacia los artistas contemporáneos (*Ibíd.*: 113).

en el de R. Alberti, cuya temática es el exilio del poeta.

9

Desde el punto de vista didáctico, la especial atención concedida a este pintor puede ser aprovechada para proporcionar datos sobre los personajes que aparecen en sus cuadros o sobre el Museo del Prado y las colecciones de otros artistas.

Otro aspecto a tener en cuenta en los tres manuales analizados es la inclusión de un buen número de elementos para que el estudiante se familiarice con las diferentes muestras verbales y el profesor exponga el funcionamiento del componente no verbal de la interacción social. Así, en *PE-A y B* (1984) el estudio de estos contenidos y las formas lingüísticas que los vehiculan aparecen distribuidos en los microdiálogos con los que se inicia cada unidad y en una serie de actividades que refuerzan la práctica de los mismos.

Las unidades 1, 4, 6, 11, 12 y 13 incluyen una interesante muestra sobre los diversos tipos de exponentes que se utilizan en la distinción de los tratamientos sociales y en la interacción en los espacios públicos. En un primer nivel de adquisición de la lengua, estos ejemplos se convierten en elementos básicos de la comunicación (saludos y presentaciones; fórmulas para hacer y rechazar invitaciones; marcas de tratamiento formales e informales, etc.); sin embargo en los otros manuales decrecen estos contenidos, aunque hay que reconocer el acierto de *Inter-I* (1989) cuando ofrece una muestra de saludos formales e informales ilustrada con fotos en las que además se incorporan otros elementos no aparecidos antes; nos estamos refiriendo a los denominados componentes gestuales de la interacción (*Ibíd.*: 112):





Como se puede observar a través de estas imágenes, los alumnos podrán identificar los grados de confianza y la forma del saludo: las mujeres se besan en las mejillas, los hombres se dan la mano y a los más pequeños se les acaricia. A esto hay que añadir el estudio de los elementos proxémicos (la distancia interpersonal y el contacto físico al hablar), puesto que el desconocimiento de estos factores origina con frecuencia ciertos bloqueos y malentendidos en las relaciones con los nativos.

Los tres manuales ofrecen la misma frecuencia de tratamiento de elementos pertenecientes a la llamada socialización y círculo familiar: en *PE-B* (1984) hay vagas referencias a la vivienda (*Ibíd.*: 175) y a las diferencias generacionales (*Ibíd.*: 224). En *Inter-1* (1989) se pueden observar algunos ejemplos de socialización en las imágenes de las ceremonias religiosas que marcan el paso de un estado civil a otro y en los tratamientos sociales, según la edad de los individuos.

Dentro de este mismo apartado, la idea de la familia conviviendo en el mismo domicilio (incluidos los abuelos) está presente en los materiales que ilustran estos métodos de enseñanza.

Las creencias, comportamientos y costumbres son una buena muestra de progresión ascendente en los años en los que se publican estos libros de texto. En *PE-A* y *B* (1984) proliferan los ejemplos dedicados a los diversos recursos utilizados en las situaciones y acontecimientos para felicitar; entre ellos nos parece curioso destacar el mito de la suegra y las connotaciones socioculturales inherentes (*PE-B*: 260).

Inter-1 (1989) nos ofrece el primer texto y la primera actividad de comprensión auditiva en la que se describen y contrastan las costumbres horarias en España e Hispanoamérica y el modo en que se celebran las navidades en los países de habla hispana (*Ibíd.*: 79, 133-34).

Tanto en *Inter-1* (*Ibíd.*) como en *RP* (1994) se depura el procedimiento que implica la conceptualización de los comportamientos y costumbres españolas e hispanoamericanas: en *RP* los hábitos alimenticios (*Ibíd.*: 59), los gustos y rutinas españolas (*Ibíd.*: 107), las fiestas y celebraciones (*Ibíd.*: 156, 179 y 180), etc., por citar algunos ejemplos sobresalientes. Además, en estos dos últimos manuales merece la pena hacer una breve referencia a las informaciones acerca de las actitudes hacia otras lenguas y culturas.

Por otro lado, y continuando con nuestro trabajo de análisis, es preciso que nos detengamos en las escasas informaciones ofrecidas sobre las diferentes instituciones sociopolíticas en los cuatro manuales que estamos comentando, así como la falta de atención prestada al significado y al funcionamiento de los

elementos estereotipados de la cultura (ya sean bajo la forma de autoestereotipos o heteroestereotipos). No obstante, esta deficiencia está compensada con el cuadro que encontramos en *PE-B* (1984: 208) en el que se describen a través de una tabla de calificaciones las representaciones sobre el modo de ser de los habitantes de las distintas regiones de España.

En el apartado de los símbolos de significado cultural, en *RP* (1994) destacan varias imágenes en las que podemos apreciar cómo se insertan dichos símbolos (*Ibíd.*: 16 y 28) en el estudio de la lengua¹⁰.

La geografía siempre fue una de las grandes protagonistas en la enseñanza de idiomas. Muchos manuales publicados dentro y fuera de España han tenido como objetivos primordiales la enseñanza de la gramática y el descubrimiento del país de la lengua objeto de estudio. En los manuales examinados percibimos una serie de contenidos geográficos de España e Hispanoamérica distribuidos en las unidades que los estructuran, aunque haya que hacer mención aparte del trabajo de las autoras de *Inter-1* (1989), como ejemplo de un segundo descubrimiento de la América Latina, ya que aquí encontramos una abundante información sobre los

¹⁰

Tanto en el caso del estudio de los estereotipos regionales como en el de los símbolos de significado cultural, el procedimiento a seguir puede ser el de la comparación; ello implica, naturalmente, ventajas e inconvenientes a la hora de trabajar con dichos elementos en el aula: por un lado, la toma de contacto del alumno con una parcela limitada de la realidad cultural, y la realización de ejercicios de carácter contrastivo sobre los autoesterotipos que existen en la C1. Por otro, los símbolos también se pueden aprovechar para el descubrimiento y la puesta en común de los elementos que actúan de la misma forma en la C1, ya que cada sociedad posee sus símbolos y funciona con su propio código cultural. Los símbolos se convierten, pues, en metáforas de la realidad y de la diversidad.

distintos países (*Ibíd.*: 19, 20 y 21), las ciudades (*Ibíd.*: 95, 125, 140 y 142) y el clima (*Ibíd.*: 95). En la misma línea se sitúa *RP* (1994), en el que hay una información similar sobre los elementos geográficos.

Las secciones dedicadas a los aspectos que conforman las marcas de identidad nacionales, regionales y sociales aparecen un poco más difuminadas, debido tal vez a la complejidad que ello conlleva, y al hecho de que resulte muy difícil establecer compartimentos estancos en los que agrupar y clasificar los elementos que definen este tipo de diferencias socioculturales. Aunque por otra parte hay que subrayar un aumento progresivo del estudio de estos elementos en los manuales publicados entre 1984 y 1994, década en la que se irán sucediendo importantísimas innovaciones didácticas y metodológicas. Por éste y otros motivos, merece la pena ser destacada de nuevo la selección hecha en *RP*, ya que en él se contempla otro intento de aproximación hacia la toma de conciencia de los problemas que surgen cuando en una sociedad conviven diferentes grupos sociales (minorías étnicas, estratificación social, etc.). En *RP* tenemos varios ejemplos de elementos que delimitan la identidad: la lengua y las variedades lingüísticas (*Ibíd.*: 67), así como la estratificación social (*Ibíd.*: 194) y la atención prestada a algunas minorías (*Ibíd.*: 167)¹¹.

Finalmente, vamos a señalar la escasa atención prestada a la Historia con

11

En este punto debemos ser cautelosos con este caudal de información, porque puede conducir a errores o a esa visión reductora del hecho sociocultural que oportunamente ha señalado en sus trabajos J. C. Beacco (1990 y 1995). Es decir, si en estos casos ofrecemos una visión general, tan sólo serviría para presentar una síntesis de contenidos, los cuales pueden llevar implícitos, de forma consciente o inconsciente, juicios apriorísticos.

mayúscula. Tan sólo aparecen unas fechas en *PE-A* (1984) en las que se mencionan cuatro acontecimientos históricos (*Ibíd.*: 100); mientras que en los otros dos manuales los datos que figuran están repartidos en los textos de carácter descriptivo¹².

6.5. Nivel intermedio

En el nivel intermedio los alumnos ya poseen unos conocimientos lingüísticos que les capacitan para expresarse en español oral mediante recursos sencillos en diversas situaciones de comunicación. Además, la adquisición de determinados componentes culturales en el nivel anterior también habrá puesto en contacto al estudiante con las normas, las formas y los modelos de comportamiento que rigen a los individuos de la sociedad meta.

Si nos atenemos a esta observación, seremos conscientes de que en el esquema de distribución de contenidos culturales se puede ya partir de una serie de elementos conocidos, para ir, poco a poco, ensanchando este universo.

En relación con lo dicho, tampoco se puede perder de vista otro hecho destacado en este punto del proceso de enseñanza/aprendizaje; nos estamos refiriendo a las interferencias de la C1 sobre la C2, fenómeno similar al que sucede

¹²

En este caso, cuando hemos trabajado con estos métodos, el profesor ha sido el que ha proporcionado la información complementaria sobre los principales acontecimientos de la historia del país, la región o la ciudad.

en el plano lingüístico con las interferencias producidas por la L1 sobre la L2. Los dos tipos de interferencias aumentan en el nivel intermedio, porque el alumno empieza a tomar cierta soltura en sus actuaciones lingüísticas y sociales, lo cual es evidente si el aprendizaje tiene lugar en el país donde se habla la lengua objeto. Sin embargo, y como ya tuvimos ocasión de señalar, las interferencias socioculturales suelen provocar más ejemplos de errores de conducta imperdonables. Por este motivo, en el nivel intermedio los profesores debemos afianzar todos aquellos aspectos relacionados con la actuación social del estudiante.

EQUIPO PRAGMA (1985) *Esto funciona A*, Madrid, Edelsa. Edi-6. **EF-A** y **EQUIPO PRAGMA** (1986) *Esto funciona B*, Madrid, Edelsa. Edi-6. (**EF-B**).

Línea metodológica y estructura general del manual

Los manuales que pasamos a comentar forman parte de la tetralogía diseñada por el Equipo Pragma desde el nivel inicial de la lengua hasta la superación del llamado nivel post-intermedio. La concepción de **EF-A** (1985) y **EF-B** (1986) sigue el mismo esquema de los manuales analizados en el apartado anterior.

La división y las características de los apartados continúan la línea iniciada en los libros de texto precedentes¹³. En los dos manuales se trabajan diez unidades temáticas en las que se presentan al alumno otras situaciones de comunicación. En

¹³

Cfr. 6.2. en este capítulo.

este nivel los autores parten de los mismos presupuestos didácticos¹⁴ que los manuales del nivel inicial.

La idea de la enseñanza de la cultura en el sentido antropológico del término sigue presente, incluso se puede observar el desarrollo o el incremento de otros aspectos socioculturales que no habían sido tratados en el nivel anterior. Como novedades, se incluyen temas muy actuales en el momento de la publicación. De esta forma, *EF-A* (1985) y *EF-B* (1986) ponen al alumnos en contacto directo con los problemas político-sociales de la época, como ha reseñado D. Soler-Espiauba (1984):

(...) los temas de los ochenta: el ingreso en la Comunidad Europea, el cambio político en España, el racismo, la crisis de la vivienda, el derecho a la huelga, el régimen penitenciario y, cómo no, el desempleo. (*Ibid.*: 486).

Una década después algunos de estos temas han sufrido un descenso en la escala de intereses socioculturales de los estudiantes con los que hemos venido trabajando hasta el momento de la redacción de estas páginas, lo cual es lógico, por otra parte, desde el punto de vista sociológico, puesto que éste es el riesgo que corren los temas muy especializados o aquellos que se centran demasiado en los acontecimientos del momento en que son escritos. No obstante, son muchos los temas que continúan despertando la curiosidad de los individuos que pertenecen a otra cultura y, por este motivo, continuarán siendo sometidos a análisis.

Latinoamérica no está del todo presente desde el punto de vista geográfico e histórico, ya que los dos manuales parecen estar más bien pensados para un

¹⁴

Cfr. Esto funciona. Libro del profesor (1988: 3-10).

público receptor del español peninsular; por el contrario, si algún conocimiento del mundo hispanoamericano se puede apuntar, es la inclusión de algunos textos de los autores más leídos en ese momento¹⁵.

Finalmente, hay que insistir, de nuevo, en que los elementos que caracterizan la originalidad de estos manuales frente a otros son las muestras de lengua hablada y los documentos reales que permiten a los estudiantes cierta toma de contacto con la realidad. Esto supone una ventaja considerable para los alumnos que no estudian la lengua en inmersión, porque les ofrece el acceso a determinados documentos oficiales, a carteles publicitarios, a anuncios y, especialmente, a una gran variedad de materiales difíciles de adquirir fuera del país de la lengua objeto de estudio.

MIQUEL, L. y SANS, N. (1990) *Intercambio 2*, Madrid, Difusión.
(*Inter-2*).

Línea metodológica y estructura general del manual

Inter-2 inaugura la década de los noventa. Sus planteamientos, características y la edad del público destinatario son los mismos que los utilizados en *Inter-1* (1989). Al igual que ocurría con su correlato de nivel inicial, en este manual la atención prestada a las variedades lingüísticas y culturales del mundo

¹⁵

No falta la presencia de M. Benedetti, J. Cortázar, E. Sábato, G. García Márquez o M. Vargas Llosa (*Cfr.* apéndice al capítulo 6).

hispanohablante cobran una especial relevancia.

El manual está dividido en 7 ámbitos de conocimiento y en cada uno se realizan prácticas interactivas a través de 3 módulos (21 en total); en ellos el alumno se convierte en el protagonista y en el responsable del proceso de adquisición de la L2. Esta implicación directa ya queda reflejada en el título de cada ámbito: *tú y la lengua española* (ámbito 1); *tú y el mundo que te rodea* (ámbito 2); *tú y la realidad a través del tiempo* (ámbito 3), etc.

Tampoco aparecen aquí ni los personajes ni los diálogos mediante los cuales se ilustraban las situaciones de comunicación, cosa que sí ocurría en las publicaciones de los años 80; por tanto, se produce otra modificación en cuanto a la manera de introducir los contenidos del libro¹⁶.

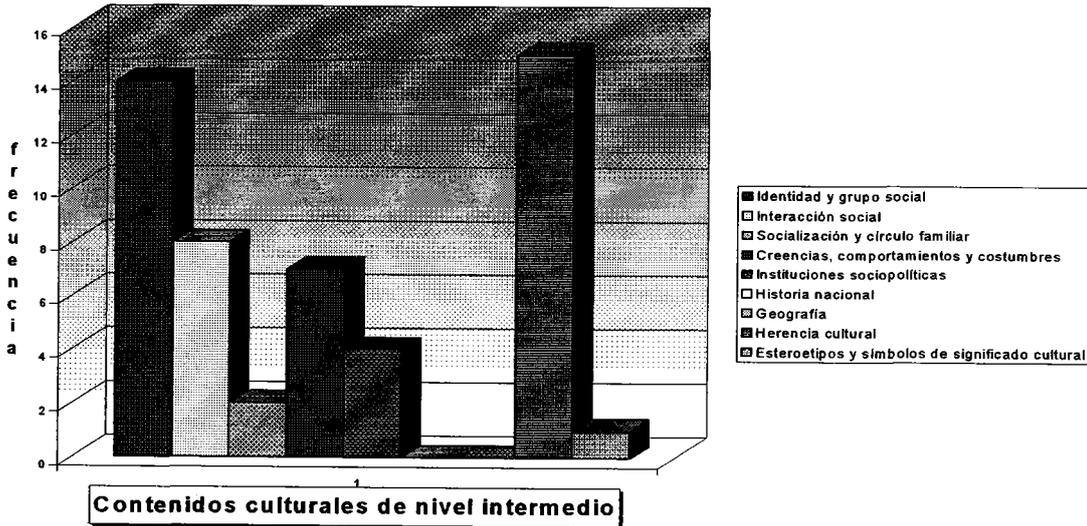
En conclusión, a partir de estas publicaciones se inicia un amplio, y en ocasiones ambicioso, abanico de posibilidades de explotación de los contenidos lingüísticos y culturales, a lo que se suma la ampliación del horizonte del español, ya que éste sale de las fronteras peninsulares, produciéndose, de esta forma, un intento de descripción de las múltiples peculiaridades lingüísticas y de las diversas sociedades que se estudian.

¹⁶

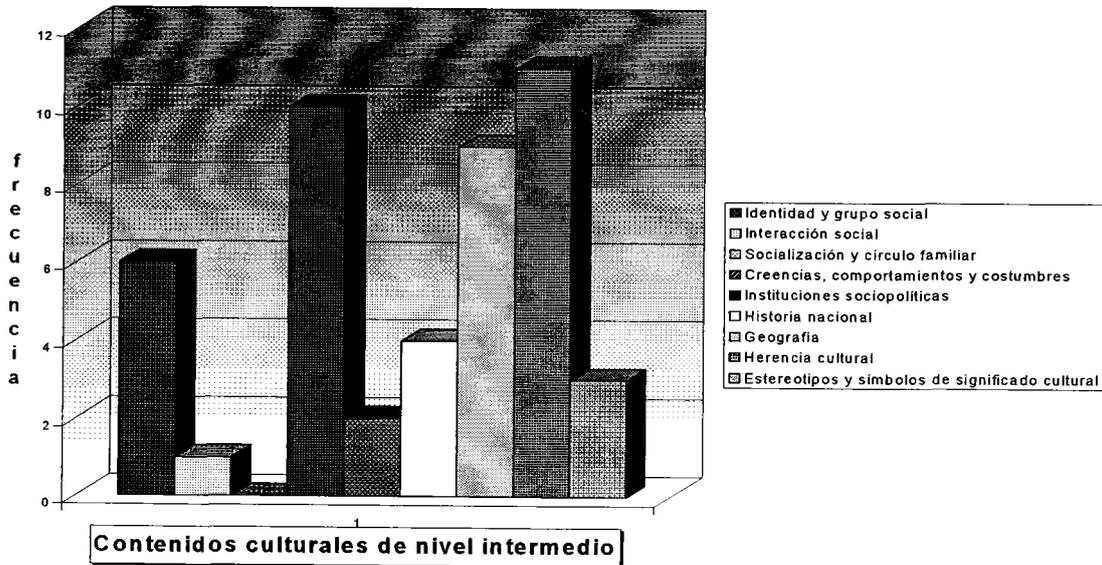
Cfr. Intercambio 2. Libro del profesor (1990: 3-6).

6.6. Distribución cuantitativa de los contenidos culturales en los manuales del nivel intermedio

Esto funciona A y B (1985 y 1986)



Intercambio 2 (1990)



6.7. Valoración de conjunto del nivel intermedio

Una vez analizada la distribución de contenidos culturales en los tres manuales estudiados, nos dispondremos a hacer una serie de comentarios sobre los mismos.

En los años en los que se publican estos manuales, la investigación en materia de didáctica de segundas lenguas ha aumentado vertiginosamente, y el componente cultural se trabaja desde otra perspectiva. Así, en *EF-A* y *B* (1985 y 1986) casi se produce un equilibrio entre el espacio dedicado al estudio de los componentes culturales que hacen referencia a la herencia cultural y los que establecen las marcas de identidad nacionales, regionales y sociales.

Desde el punto de vista antro-po-lingüístico, la inclusión, por ejemplo, de referentes culturales sobre la gastronomía (*EF-B*: 155-156), el humor (*EF-A*: 76 y *EF-B*: 146), así como los problemas sociales y la clasificación de grupos (*EF-A*: 120) se convierten en piezas significativas de la C2. En relación con lo expuesto, el humor, muestra poco frecuente en los manuales de enseñanza, se intensifica y aparecen reflejadas distintas formas de concebir las situaciones escenificadas a través de dibujos o viñetas (*EF-A*: 76 y 98, o *EF-B*: 146, 168 y 212). En consecuencia, el humor puede convertirse en un distintivo sociocultural y, al mismo tiempo, puede marcar los diversos modos de pensar la realidad de una sociedad.

La herencia cultural queda patente en la muestra literaria de los diferentes autores que se ha seleccionado en esta ocasión: R. Montero, C.J. Cela, M. Delibes, M. Benedetti son prueba de ello y ejemplo de textos actualizados en los que se vuelcan distintas panorámicas sociales. Desde esta perspectiva, el texto

literario deja de ser un pretexto para hablar solamente de nuestras joyas literarias, pasando a ser un reflejo de la conducta que siguen los miembros de la sociedad¹⁷.

En *Inter-2* (1990) alternan en número los contenidos que hacen referencia a la herencia cultural y los que abordan las cuestiones relacionadas con las creencias, comportamientos y costumbres del mundo hispánico. Una importante muestra de lo que estamos comentando es el trabajo desarrollado en el módulo 19 en el que uno de los objetivos expresados por las autoras es:

Capacitar al estudiante para desenvolverse frente a situaciones sociales muy codificadas usando fórmulas de cortesía y patrones discursivos característicos del español y poder, de este modo, felicitar, entregar regalos, agradecer, elogiar, etc. de forma lingüísticamente correcta y socialmente

17

El luto es para recordarte que tienes que estar triste y si vas a cantar, callarte, y si vas a aplaudir, quedarte quieto y aguantarte las ganas, que yo recuerdo el tío Eduardo, cuando lo de mamá, en el fútbol, como una piedra, igual, ni en los goles, fíjate, que llamaba la atención, y si alguno le decía '¿pero tú no aplaudes, Eduardo?', él enseñaba la corbata negra y sus amigos lo comprendían muy bien, ¿qué te crees?, "Eduardo no puede aplaudir porque está de luto".

Cinco horas con Mario de Miguel Delibes. En *EF-A* (1985: 98).

Otras utilidades de este texto pueden ser marcar la evolución de estos comportamientos y el cambio de ciertos rituales socioculturales relacionados con estos sucesos. Asimismo, se puede establecer una dinámica comparativa entre distintas sociedades, si el grupo de estudiantes con el que estemos trabajando es heterogéneo, y en caso de ser homogéneo, también se puede hablar del desarrollo de ciertos comportamientos ante la muerte dentro de una misma cultura.

adecuada. (*Intercambio 2. Libro del profesor*, 1990: 121).

Así pues, son tratadas cuestiones que hacen referencia al modo de felicitar, a la costumbre de celebrar los santos en España y a las fórmulas existentes para agradecer un regalo (*Inter-2*, 1990: 154). El cava está presente junto al sello de "alimentos de España" y otros símbolos culturales como el flamenco, el abanico y los libros de Picasso, Miró y Dalí (*Ibíd.*: 155).

En el mismo módulo encontramos un texto en el que se habla de las pautas de conducta a seguir en las invitaciones. En este apartado el objetivo se centra en el contraste cultural y en la propia objetivación de aquellos elementos que no suelen cambiar, generalmente, de una cultura a otra (*Ibíd.*: 157). Pero entre los diferentes símbolos de significado cultural y la información que se ofrece acerca de los distintos comportamientos y costumbres culturales, destaca la actividad de comprensión auditiva y el texto de la página 159 titulado *la difícil tarea de pagar en España*. En él se ofrece de forma condensada todo el proceso de ritualización a la hora de pagar lo que hemos consumido, las rutinas que se desarrollan en los bares con respecto al tipo de comida y bebidas, dependiendo de las horas del día, el significado del verbo tapear y las clases más frecuentes de tapas. Por último, no se excluye la excepción, esto es, el momento en el no se suele aceptar la invitación: se paga la lotería (cuestión de superstición o tradición)¹⁸.

La exposición de los aspectos que constituyen las marcas de identidad que habíamos visto en los manuales anteriores sufre un descenso en *Inter-2* (1990); sin

¹⁸

Cfr. las observaciones que L. Miquel y N. Sans (1992) y posteriormente L. Miquel (1997) hacen sobre estas cuestiones en los artículos a los que ya nos hemos referido en otros capítulos de nuestro trabajo de investigación.

embargo, los datos ofrecidos se pueden considerar suficientes: en el ámbito 1 se proporciona información sobre las variedades del español peninsular y de los países de Hispanoamérica. Por otra parte, no faltan los apartados dedicados al debate de los diversos problemas sociales del momento (*Ibíd.*: 130, 133 y 134) y las repercusiones de los mismos en los diferentes grupos¹⁹.

Dentro de las marcas diferenciadoras de cualquier comunidad la gastronomía es un factor determinante: el tipo de cocina, la selección de los alimentos y las diferencias regionales han hecho que cada cultura adquiera su propia entidad. Los gustos culinarios de cada país llevan impresas las huellas de su historia (en España, por ejemplo, la influencias árabes o los tipos de ingredientes), el modo de vida de un país (las costumbres alimenticias de las zonas rurales y marítimas) y los rituales vinculados a la conducta y al modo de vida de sus habitantes (la matanza del cerdo y las fiestas asociadas a este acto).

En *Inter-2* (1990) gana protagonismo la información geográfica de España y de Hispanoamérica, lo cual tendrá como resultado la ampliación el ámbito territorial del español. Se aportan numerosísimos datos sobre las diferencias peninsulares y atlánticas (*Ibíd.*: 19-22, 31-36, entre otras). El manual sigue la línea establecida en *Inter-1* (1989), donde observamos ese descubrimiento lingüístico y cultural del mundo hispanoamericano tan rico como valioso para los estudiantes del

¹⁹

De hecho, el que se trabaje con temas comunes a cualquier sociedad facilita al alumno la vía de acceso al conocimiento de la sociedad extranjera. En cuanto a las actividades relacionadas con estos aspectos, pueden ser desarrolladas a partir de ejercicios de comparación en los que cada alumno exponga su forma de ver el mundo y discuta las distintas disimilitudes.

español. Por el contrario, en *EF- A y B* (1985 y 1986) no aparecen contenidos geográficos.

En cuanto a las formas de interacción social, en los citados manuales se prolonga y se profundiza el estudio de los elementos que marcan la diferenciación en nuestras relaciones sociales, personales y laborales que habían sido esbozadas someramente en *PE- A y B* (1984). Los ejemplos aparecen contextualizados mediante diálogos que sirven para presentar la situación de la unidad, y los personajes son los exponentes de las diferentes realizaciones lingüísticas de cada contexto. Por el contrario, en *Inter-2* (1990) estos aspectos quedan relegados quizá porque, por un lado, se presuponga que ya han sido estudiados en el nivel anterior y, por otro, porque al cambiar en este método las formas de presentación de las muestras dialogadas, los ejemplos de interacción sean más difíciles de ilustrar. No obstante, y sin desviarnos del apartado dedicado a la interacción, merece la pena ser destacada la información suministrada para reaccionar ante algunas situaciones especiales. Para ello, las autoras del manual, utilizan una tabla en la que se ofrecen elementos ya fosilizados o clichés para la conversación en situaciones bastante frecuentes (*Inter-2*, 1990: 166, Ejercicio nº 10).

El estudio de las instituciones sociopolíticas cobra especial relevancia en *EF-A y B* (1985 y 1986); así se puede ver de qué forma son tratados temas como el de las elecciones, los partidos políticos (*EF-A*, 1985: 73), o el de los servicios públicos y su funcionamiento (*Ibíd.*: 52 y 118). La información sobre estos contenidos puede parecer, a veces, innecesaria a la hora de trabajar con marcas diferenciadoras de una cultura a otra; sin embargo, cuando enseñamos la lengua en inmersión, son frecuentes los comentarios acerca del diferente funcionamiento de

determinados servicios, del sistema de sanidad, o incluso, del sistema electoral²⁰.

Como suele ser habitual en los manuales publicados en la segunda parte de los años 80 y los de principios de los 90, los contenidos históricos no son demasiado abundantes. En el caso de *EF-A* y *B* (1985 y 1986) no encontramos una referencia específica sobre los acontecimientos históricos de España o Hispanoamérica. Por el contrario, en *Inter-2* (1990), y coincidiendo con el estudio de los tiempos del pasado, se trabaja con personajes de la política del momento y con algunos datos sobre la historia de la fundación de algunas ciudades hispanoamericanas (*Ibíd.*: 55 y 56). Un poco más adelante, en el mismo manual, encontramos una tabla en la que se muestra una "cronología de los hechos más importantes de la historia española de los últimos años" (*Ibíd.*: 64), material éste bastante útil para los alumnos, ya que les permite no sólo seguir una secuencia para relatar hechos en pasado, sino también acceder al descubrimiento y explicación de los fenómenos de carácter histórico que condicionan el funcionamiento actual de nuestra sociedad (sistema de gobierno, partidos políticos, etc.). Estos contenidos llevan como complemento una actividad de comprensión auditiva en la que unos personajes relatan momentos de su vida y el momento histórico que vivieron²¹.

Otra actividad dedicada a la historia de España es la que recoge una

20

Uno de los contrastes más comentados en el aula son los diferentes sistemas electorales y el funcionamiento de los servicios sanitarios en Estados Unidos y España.

21

Con ejemplos de este tipo, la interrelación de los aspectos lingüísticos y culturales queda constatada y, desde el punto de vista didáctico, es mucho más productiva para el alumno.

conversación entre un español y un extranjero sobre la dictadura franquista (*Inter-2*, 1990: 70). Aquí se proporciona una esquemática pero condensada información sobre la sociedad del momento y el modo de vida de los españoles. El documento también puede ser utilizado para explicar que determinadas actitudes, o "el extraño comportamiento" de algunos individuos de la sociedad actual tienen su origen en el tipo de educación recibida y en las experiencias vividas en aquella época.

En lo que respecta a la socialización y al círculo familiar, son escasas las referencias a estos temas en los manuales que estamos abordando. Así, por ejemplo, en *Inter-2* (1990) no hallamos datos específicos, y en *EF-A* y *B* (1985 y 1986) las informaciones se limitan al tipo de vivienda en España (*EF-A*: 41) y a una vaga referencia sobre el problema de la tercera edad (*Ibid.*: 74).

Por último, y sin apartarnos de la línea temática de este análisis, veremos cómo han sido tratados los estereotipos y los símbolos de significado cultural. En primer lugar, hay que señalar que tan sólo encontramos un apartado concreto para este tema en *EF-A* (1985: 100), pero en estos dos diálogos se recogen aspectos muy interesantes para los estudiantes extranjeros: en primer término, queda reflejada la idea de que las imágenes estereotipadas de cualquier país no dan la clave exacta de los hábitos o la conducta de sus habitantes y, en segundo término, se extraen los elementos estereotipados que han quedado fosilizados a lo largo de la historia (desde los viajeros que pasaron por algunas regiones de España en el siglo XIX, hasta el turismo del siglo XX). Son prueba evidente de estos arquetipos la guitarra, el torero y la paella, imágenes esperpénticas que, afortunadamente, han sido

sustituidas por una visión diferente de la realidad en el momento actual²².

En *Inter-2* (1990) se han elegido ciertos significados e informaciones culturales (*Ibíd.*: 18 y 128) a través de juegos en los que se detecta el grado de conocimiento previo del que parten los alumnos, y en los que el profesor completa con su trabajo la información cultural, en el amplio sentido de la palabra.

6.8. Niveles avanzado, superior y de perfeccionamiento

A la hora de abordar el estudio de estos niveles debemos hacer una serie de advertencias previas sobre la clasificación de éstos en un mismo apartado por tres razones fundamentales: en primer lugar, porque a veces parece que se superponen en los que atañe a la distribución de contenidos; en segundo lugar, porque la experiencia demuestra que no existe un perfil completamente exacto de lo que debe abarcar cada uno de estos niveles en este inmenso cosmos que es la enseñanza/aprendizaje de la lengua, desde una perspectiva sociocultural. Finalmente, y frente a los niveles anteriores, porque los alumnos que los cursan ya poseen un grado de conocimiento lingüístico y cultural suficientes para actuar con soltura en sus intercambios comunicativos, lo cual implica que los metodólogos partan de otra perspectiva diferente para abordar el estudio del componente sociocultural.

²²

A título de comentario, el trabajo con estos microdiálogos ha permitido en la clase fructíferos debates, comentarios y trabajos de contraste cultural.

Con relación a lo dicho, la parcelación en distintos niveles está hecha sobre convenciones establecidas; éstas obedecen a un variado y profundo análisis de los grados de conocimiento por los que pasan los que están aprendiendo una lengua extranjera²³. De cualquier forma, y para no desviarnos de nuestra línea de análisis, partiremos de las distintas concepciones del grado de lengua que debe alcanzarse en los respectivos niveles, así como de las observaciones hechas por los autores de los manuales que estamos analizando.

Otro motivo más por el que hemos decidido agrupar en este apartado los niveles avanzado, superior y de perfeccionamiento es la voluntad de hacer el estudio menos monótono, dada la escasa banda de diferenciación que parece existir de uno a otro, a pesar de que, en general, el nivel avanzado se diferencie bien de los restantes desde el punto de vista metodológico. Por este y por otros aspectos, no es extraño encontrar manuales en los que se describen una serie de contenidos propios del nivel avanzado, y sin embargo, el manual aparece con el título de "curso superior de español para extranjeros", como es el caso de *A fondo* (1994), del cual hablaremos más adelante.

Los diferentes criterios de selección en la estructuración de los componentes culturales son visibles en la articulación de las unidades en torno a campos temáticos en los que se tratan diversos contenidos del panorama cultural, y en la inclusión del estudio de unidades fraseológicas pertenecientes al acervo cultural de

²³

En este punto nos parece fundamental referirnos a la ordenación que presenta *El Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1994), al cual recurriremos con frecuencia en el capítulo que dedicaremos a la dimensión didáctica de la cultura.

la sociedad que se estudia.

CORONADO GONZÁLEZ, M^a.L., GARCÍA GONZÁLEZ, J. y ZARZALEJOS ALONSO, A.R. (1994) *A fondo. Curso superior de español para extranjeros. Lengua y civilización*, Madrid, SGEL. (AF).

Línea metodológica y estructura general del manual

El primer problema al que nos referiremos es el del nivel del manual. Como se puede apreciar en el subtítulo del mismo, está pensado como *curso superior*, pero en la presentación del libro y en la introducción de la *Guía didáctica* los autores afirman: "A fondo es un curso avanzado²⁴ de español como lengua extranjera" (AF, 1994: 5). Efectivamente, la distribución y la selección de los contenidos gramaticales responde a los objetivos de este nivel tal y como aparecen contemplados en los centros oficiales de enseñanza²⁵.

El manual contiene dieciocho unidades temáticas. Cada una de ellas comienza con la primera parte de un refrán cuya función es introducir el tema que

²⁴

El subrayado es nuestro.

²⁵

Esto se puede ver en la definición de objetivos y en los contenidos funcionales del *Diseño Curricular del Instituto Cervantes* (1994), o del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada, por citar algunos ejemplos, así como en los contenidos de otros manuales del mismo nivel.

se estudia en la unidad²⁶. Ésta, además, está dividida en siete secciones:

I. ¿Tú qué crees? Su función es presentar el tema de la unidad. En ella se valora la opinión y el grado de conocimiento que poseen los estudiantes sobre determinados contenidos. Asimismo, se efectúa la introducción de los exponentes léxicos de la unidad.

II. Con textos. Aquí se trabaja con un material real (no se presentan documentos adaptados) tomado de la prensa y de la literatura. Sus objetivos están dirigidos hacia la comprensión lectora, aunque para nosotros todo este material tenga también una gran importancia, desde el punto de vista de las referencias culturales que incluye.

III. Palabra por palabra. Es una sección para ampliar determinados campos léxicos.

IV. ¡Lo que hay que oír! Es un apartado destinado a la comprensión auditiva en el que se trabaja con programas de radio y televisión.

V. Materia prima. Contiene los exponentes gramaticales de este nivel con las correspondientes secuencias de ejercicios.

VI. Dimes y diretes. Aquí se estudian diversos fenómenos en relación a las unidades fraseológicas del español, refranes, jergas, etc.

VII. A tu aire. Es una sección con actividades para la ejercitación de la expresión escrita y la comprensión lectora.

En cuanto al estudio del componente sociocultural, los autores del manual

²⁶

Cfr. las tablas de contenidos culturales que aparecen en el apéndice de este capítulo (págs. 354-356).

subrayan el interés otorgado al español de América, y recalcan la complejidad de su estudio tanto desde el punto de vista lingüístico como cultural. Las referencias culturales son abundantes, por lo que se aconseja la adaptación de las actividades en función de las necesidades de uso y aplicación que vayan a tener los alumnos.

CHAMORRO GUERRERO et al. (1995) *Abanico. Curso Avanzado de Español Lengua Extranjera*, Madrid, Difusión. (AB).

Línea metodológica y estructura general del manual

Los contenidos de este manual se reparten a lo largo de doce unidades encabezadas por un título en el que se alude a diversos referentes culturales (por ejemplo, en la unidad 1: *la cara es el espejo del alma*, en la unidad 3: *busque, compare, y si encuentra algo mejor...* o en la unidad 10: *suspiros de España*). Al igual que pasaba con *AF* (1994), el encabezamiento de las unidades con esta tipología de títulos actúa como elemento preparatorio o de introducción a dicha unidad y, al mismo tiempo, acerca a los alumnos al contexto en el que se va a trabajar. Además, algunas actividades también están tituladas contribuyendo de esta forma a la propedéutica de datos culturales (unidad 1, actividad 2: *vaya cara*; unidad 4, actividad 1: *donde dije digo, digo Diego*; unidad 12, actividad 5: *no por mucho madrugar amanece más temprano*).

En *AB. Libro del profesor* (1995) se detallan algunos referentes culturales para que el profesor los tenga en cuenta y los exponga a los estudiantes, como por ejemplo, la explicación del significado de ciertas palabras (ser un *chorizo* o qué es

la *mili*). También se suministra una breve información sobre personajes famosos y las obras de los autores literarios que aparecen en el manual. Asimismo son importantes las referencias a los elementos extraídos de la publicidad y la explicación del contenido de los elementos fraseológicos o coloquiales con los que se ilustran las actividades que hemos mencionado antes.

Como se puede observar, y frente a otros métodos de este apartado, en **AB** no existen partes diferenciadas. Las unidades son independientes y, como indican los autores en el prólogo del *Libro del alumno*, "... el contenido de cada una de ellas es el que determina el modo de presentación y la tipología de las actividades." (**AB**, 1995: 7). Por lo tanto, el manual no presenta una estructuración en apartados como ocurre en **AF** (1994) o en **CP** (1995). El único apartado que aparece diferenciado en cada unidad es el que se dedica al texto literario.

MORENO C., TUTS, M. (1995) *Curso de perfeccionamiento. Hablar, escribir y pensar en Español*, Madrid, SGEL. (**CP**).

Línea metodológica y estructura general del manual

La primera edición de este manual fue publicada en 1991 sobre la base de una obra anterior titulada *Curso superior de español* (1984). El curso está dirigido a estudiantes que hayan superado el nivel avanzado del español y deseen perfeccionar las destrezas o habilidades lingüísticas. Las autoras comentan en la introducción de la obra que los objetivos a alcanzar son "los niveles 5 y 6 (según el proyecto de definición de los niveles del Consejo de Europa, contabilizados de

1 a 7, en orden progresivo)." (CP, 1995: 5).

El CP contiene 30 unidades temáticas en las que se estudian abundantes aspectos socioculturales, lo cual le confiere a este curso un carácter bastante denso. Asimismo, se ofrece un amplio vocabulario en el que no faltan los recursos coloquiales de la lengua hablada. Otro de los objetivos del manual es satisfacer las necesidades de comunicación a través de conversaciones de "buen nivel cultural", según indican las propias autoras.

Las unidades aparecen estructuradas de la siguiente forma:

-*Estudio de exponentes gramaticales* y práctica de los mismos mediante ejercicios estructurales.

-*Situación*: en la que se ofrece casi siempre un texto o un cuestionario acompañados por un vocabulario relacionado con el tema de la unidad.

-*Lee*: es un apartado especialmente destinado a la comprensión lectora. En él se estudia el significado de los elementos léxicos. También se incluyen preguntas de comprensión y se desarrollan diversos temas de conversación.

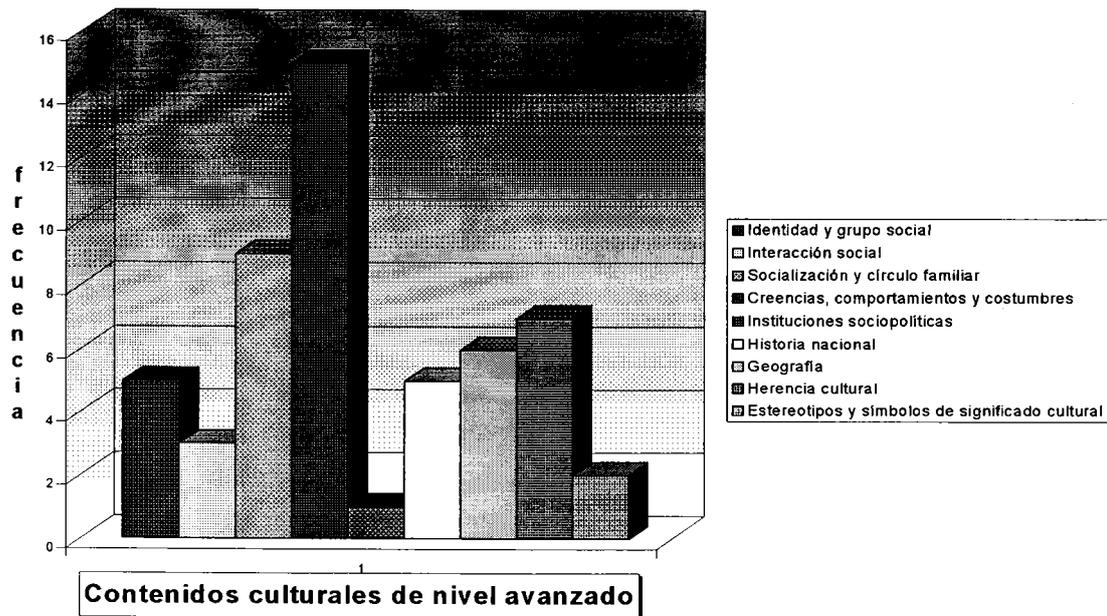
-*Y tú ¿qué opinas?*: aquí los alumnos expresan sus opiniones a través de debates sobre el tema que trata cada unidad.

A pesar de que los objetivos culturales no estén definidos de forma explícita, las 30 situaciones que hay en el libro son suficientes para establecer una reflexión cultural a través de los contenidos seleccionados y de las relaciones establecidas con las muestras de lengua estudiada; por esta razón, compartimos la opinión de D. Soler-Espiauba (1994), para quien este manual "representa un modelo del aporte cultural que debe contener un método de español lengua extranjera" (*Ibíd.*: 485).

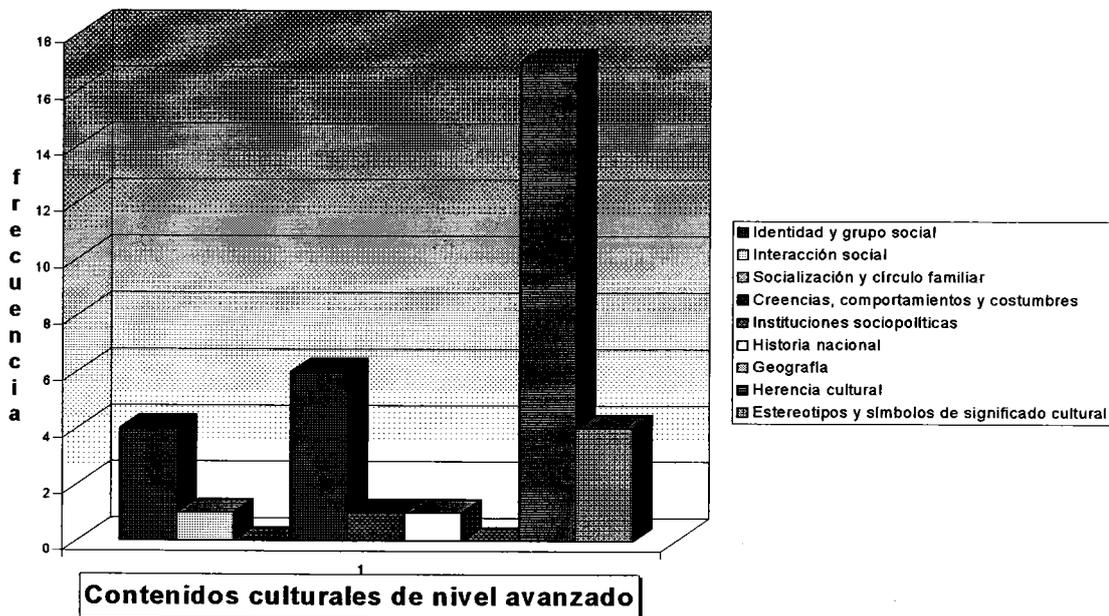
Antes de pasar al análisis de contenidos culturales diremos que C. Moreno y M. Tuts conciben el *CP* (1995) como "libro abierto" (*CP. Clave: 9*), lo cual le otorga diversas posibilidades de respuesta y múltiples y variadas opciones para enfocar el estudio del componente sociocultural.

6.9. Distribución cuantitativa de los contenidos culturales en los manuales de los niveles avanzado, superior y de perfeccionamiento

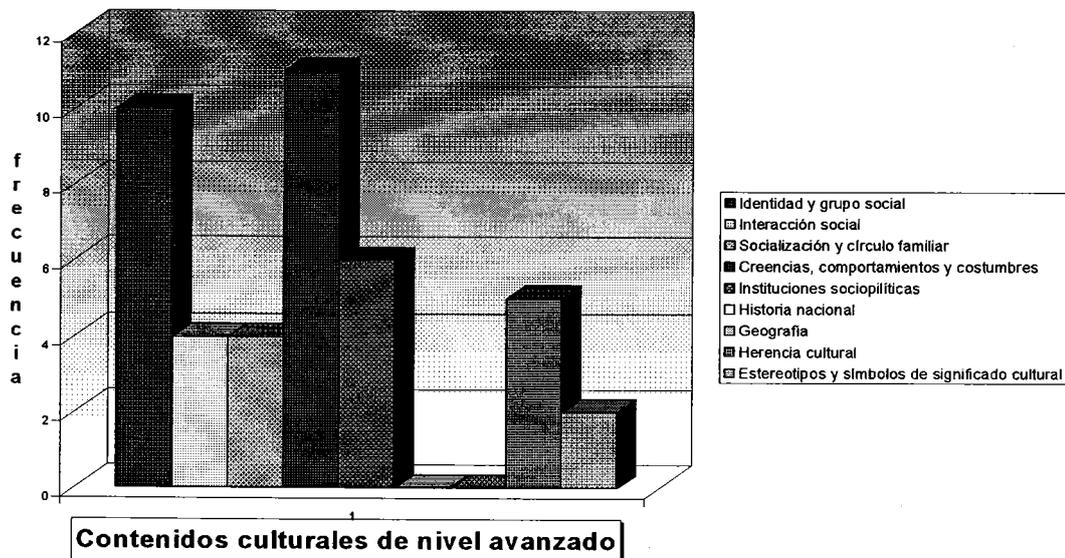
A fondo (1994)



Abanico (1995)



Curso de perfeccionamiento (1995)



6.10. Valoración de conjunto de los niveles avanzado, superior y de perfeccionamiento

En una apreciación global, destacaremos en los tres manuales la selección de materiales en función del contexto, puesto que los tres presentan una acertada selección de los criterios lingüísticos; y éstos, simultáneamente, están bien relacionados con los de naturaleza sociocultural.

A pesar de las diferentes estructuras y de la selección de contenidos que realizan los autores de los tres manuales, y teniendo en cuenta que uno de los factores determinantes de los objetivos de la clase de lengua es la motivación, los estudiantes se verán implicados en las actividades en todo momento, logrando, así, la consecución de objetivos en los que se produce la unión de la lengua y de la cultura.

En *CP* (1995) es excelente el tratamiento de las marcas de identidad y de los grupos sociales; siendo un ejemplo evidente el interés por temas como los diferentes papeles desempeñados por los hombres y las mujeres en la sociedad actual, o la incorporación de la mujer al mundo laboral (*Ibíd.*: 70-72 y 205-211). El mismo contenido puede ser observado en *AF* (1994), en el que además se incluye la diferenciación marcada por la edad (*Ibíd.*: 141-144; 147-151). En *CP* (1995) también se tratan diversos aspectos relacionados con la división de la sociedad en grupos y el tipo de relaciones que contraen sus miembros.

La cuestión de las variedades del español y las diversidades lingüísticas de España e Hispanoamérica las encontramos bien detalladas en *AF* (1994: 12-23) y en *AB* (1995: 169-172 y 173-175) en el que además se proporciona información

sobre la genealogía de la lengua española, la evolución de la lengua y la herencia léxica de otras lenguas. No faltan las referencias al crecimiento de nuestra lengua y su difusión por el mundo; de este modo, el estudiante contará con un argumento más para justificar la necesidad de aprender una lengua que es hablada por más de trescientos millones de personas.

Poner en contacto a los alumnos con estos tipos de datos supone, asimismo, analizar y observar de modo implícito las relaciones lengua-cultura a través de la explicación de los fenómenos de formación y desarrollo histórico de la lengua (períodos de colonización, de expansión, de pérdida de las hegemonías lingüísticas, de contacto entre diferentes culturas, etc.)

Los espacios dedicados a la interacción social se ven reducidos en los tres manuales; esto es lógico, porque se parte de un grado de conocimiento de la lengua en el que se supone que los estudiantes dominan un buen número de recursos destinados a la interacción. No obstante, se podría hacer hincapié en algunos aspectos de las relaciones sociales y laborales para intentar alcanzar y superar esa línea divisoria entre el nativo, el bilingüe y el alumno que quiere perfeccionar su conocimiento de la lengua extranjera. Sirvan de ejemplo, en *AF* (1994: 42-50), tres documentos (textos) donde se plantea el uso del *tú* y del *usted*, el tipo de interacción en algunos sitios públicos y el tipo de relaciones establecidas con los vecinos.

Los tres manuales se pueden utilizar para presentar la variedad de relaciones y la forma en que los individuos las llevan a cabo. Pensemos, una vez más, en lo difícil que les resulta a algunos estudiantes la elección del tratamiento *tú/usted* en ciertas situaciones de comunicación, incluso para aquellos que ya han alcanzado un

nivel de lengua avanzado.

También se deben señalar ciertos fenómenos relacionados con el llamado *choque cultural*: ¿por qué los españoles tiran papeles al suelo en los bares?, ¿cuál es el origen de las tapas y por qué son gratis en unas ciudades y en otras no?, ¿por qué hay tantos bares en tan pocos metros cuadrados?, y un casi inagotable etcétera de preguntas que giran en torno a la vida social fuera de la vivienda.

El tercer tema, el de la convivencia con los vecinos, también suscita la curiosidad. Es cierto que los problemas de convivencia están presentes en cualquier cultura, pero muchos estudiantes se preguntan en clase por qué insisten muchos vecinos en indagar en "su vida privada" cuando suben en el ascensor o cuando coinciden en el supermercado; o por qué muchos de ellos están con las puertas abiertas todo el día, o por qué no se disculpan con la frecuencia que se hace en su C1.

En *AF* (1994) se plantean diversos aspectos vinculados al círculo familiar: las unidades 8, 9 y 13 son claros exponentes de nuestros modos de actuación en familia. Para algunos estudiantes es inexplicable el hecho de que en la familia convivan varias generaciones (padres, hijos y abuelos) y que los hijos no se independicen al cumplir la mayoría de edad. Muchos son, lógicamente, los factores que condicionan esta permanencia, pero de todos ellos, el que más sorprende es el hecho de que los hijos que ya han conseguido una independencia económica aún continúen viviendo con sus padres hasta el momento de casarse.

En resumidas cuentas, los rasgos que hemos señalado nos aportan otra prueba más de que la cultura está estrechamente unida al aprendizaje de una lengua extranjera y es imposible disociarla del mismo, sobre todo, porque en el fenómeno

de la interacción se originan numerosas incógnitas que es necesario despejar.

Por otra parte, el análisis de los hábitos y costumbres de los españoles y de los hispanoamericanos ha suscitado bastante interés en los manuales publicados en la década de los 90; por este motivo, las diferencias de comportamiento de país a país han sido, y siguen siendo, una inagotable fuente de actividades sobre el componente sociocultural en el panorama didáctico²⁷.

En *AF* (1994), en *CP* (1995) y, con menor intensidad, en *AB* (1995) se tratan diversos aspectos sobre las fiestas, las rutinas, los juegos, las supersticiones y las creencias. Todos ellos señalan profundas diferencias culturales: el luto, los santos o las fiestas religiosas; esto significa que determinadas actitudes hayan hecho que el mundo hispánico aparezca representado y simbolizado por determinadas marcas diferenciadoras. En *AF* (1994), por ejemplo, hallamos dos magníficos textos (*Ibíd.*: 184-186) en los que se aborda una cuestión que sorprende continuamente a los estudiantes extranjeros: la devoción a los santos. En un acertado artículo de D. Soler-Espiauba titulado (1990: 769-786) "El impacto del fenómeno religioso en el español coloquial", se analiza con detenimiento un corpus de expresiones en las que aparecen reflejados el santoral, las frases de la *Biblia* y otras expresiones que entroncan con la tradición religiosa de otros pueblos y culturas. Estas fórmulas han dado lugar a expresiones fosilizadas como *ir hecho un "Ecce Homo"*, *en menos que canta un gallo, más sabe el diablo por viejo que por diablo*, *ser más falso que Judas*, o *quedarse para vestir santos*. Se trata, pues, de

²⁷

Cfr. la ingente producción de nuevos manuales para la enseñanza del español especialmente, los publicados a partir de 1995, fecha límite de nuestro corpus.

evidenciar otro modo de clasificación de la realidad y de la visión aprendida del mundo que tienen los nativos a la hora de manifestar sus alabanzas, sus críticas o su ironía.

Dentro del mismo apartado en *AB* (1995) encontramos información sobre los juegos de azar en España (*Ibíd.*: 58) y sobre las supersticiones populares. Éstas son otro elemento de diferenciación cultural: un ejemplo muy conocido es el del *martes 13* en España frente al *viernes 13* en Norteamérica y en otros países²⁸.

Por el contrario, los comportamientos, el modo de vida y las costumbres adquieren otra dimensión en el *CP* (1995), en el cual se amplía este ámbito mediante temas relacionados con el mundo de la moda (*Ibíd.*: 52-55), el deporte y las tradiciones.

En cuanto a las instituciones sociopolíticas, son escasamente consideradas en *AF* (1994) y *AB* (1995); sin embargo, el *CP* (1995) contiene varios textos en los que se describe el funcionamiento de los servicios públicos (*Ibíd.*: 37-41; 180-181), de la sanidad (*Ibíd.*: 97-101) y la importancia de los medios de comunicación en la sociedad actual (*Ibíd.*: 152-155).

Continuando la línea de otros manuales de niveles anteriores, los contenidos históricos y geográficos son muy breves en los tres manuales; el único que se hace eco de algunos temas es *AF* (1994). En él encontramos información sobre el clima y la población de España (unidad 2) y sobre países y ciudades de Hispanoamérica

²⁸

Como hemos señalado en el apartado 6.8., los referentes culturales para llevar a cabo el desarrollo de las actividades propuestas y para explicar algunos de los epígrafes que las ilustran aparecen en *AB. Libro del profesor* (1996).

(unidad 4). Por el contrario, la historia de España corre mejor suerte, y en la unidad 6 aparecen numerosos datos de la Guerra Civil, el período de dictadura franquista, la transición a la democracia y algunos acontecimientos históricos de Argentina.

Al igual que ocurría en los niveles precedentes, en el avanzado continúa teniendo prioridad el componente de la herencia cultural: la literatura, el arte, los personajes famosos forman un denso conjunto de datos culturales (textos literarios, imágenes, canciones...). En *AB* (1995) hay que subrayar la importancia concedida al texto literario, ya que cada unidad se cierra con actividades cuyo objetivo es la toma de contacto de los estudiantes con la tradición literaria, con los elementos léxicos que intervienen en la composición narrativa y poética. Los textos restantes se utilizan para hacer comentarios de textos o actividades enfocadas hacia la consecución de objetivos en los que se persigue la adecuación, la cohesión y la coherencia contextual.

El tratamiento dado a los estereotipos y a los símbolos de significado cultural también merece otro comentario aparte:

En *AF* (1994) se ofrecen dos tablas en las que se pueden apreciar la imagen que tienen de sí mismos los españoles y cómo es vista esta realidad en otros países o, lo que es lo mismo, se introducen los autoestereotipos y los heteroestereotipos culturales.

En contraste con lo anterior, en *AB* (1995) se ha optado por un enfoque diferente; así, en la unidad 3 se reproducen una serie de imágenes publicitarias cargadas de símbolos que representan, entre otros, las tradicionales fiestas de San Isidro en Madrid y sus corridas de toros, el aceite de oliva como elemento integrante de la llamada dieta mediterránea y el nombre de *Carmen* para un

perfume cargado de connotaciones culturales (el del mito de la mujer española inmortalizado a través de la literatura, la ópera, el cine y el teatro).

En el mismo manual, la unidad 10 es, a nuestro modo de ver, la mejor estructurada desde el punto de vista cultural. Para empezar, tiene el sugerente título de *suspiros de España*; en ella se presentan numerosos objetos (bajo el epígrafe *señas de identidad*) con los que se ha caracterizado internacionalmente nuestra cultura: el traje de luces, la guitarra, la peineta, la bota. En otro apartado se trabaja con el famoso eslogan *España es diferente*, que gozó de una gran difusión como reclamo turístico desde el Ministerio de Información y turismo en los años 60²⁹.

En la misma unidad también hay actividades en las que se recogen aspectos genuinos de la cultura española como el mito de *D. Juan* y sus connotaciones populares y la *copla española*. Para terminar, se ofrece información sobre la historia de la lengua española y su difusión internacional.

De forma parecida, pero sin la profundidad del manual anterior, el *CP* (1995) dedica su última unidad a la "cultura general"; aquí aparecen personajes de la actualidad del momento y otros símbolos culturales, cuyo valor estriba en poner el punto final a un minucioso trabajo de información sociocultural.

En los siguientes apartados vamos a ocuparnos de dos aspectos que hemos dejado para el final: en primer lugar, las situaciones que aparecen en los manuales de los tres niveles descritos y el tipo de lengua elegida y, en segundo lugar, las funciones de los personajes que encontramos en algunos textos.

²⁹

Cfr. la serie producida por TV española *Los años vividos. Los años 60*.

6.11. Contextos y tipo de lengua

Insertos en el comentario de los manuales que acabamos de analizar, es preciso que hagamos algunas referencias a dos grandes aciertos de estos métodos de enseñanza: uno es la contextualización de las distintas situaciones y el otro es el tipo de lengua que ofrecen a los estudiantes (*cf.* *PE-A* y *B* [1984] y *EF-A* [1985] y *EF-B* [1986]).

Para empezar hay que destacar que la lengua hablada hace su aparición en estos escenarios, contrastando con la rigidez lingüística de los diálogos de los métodos precedentes. Tanto los microdiálogos como los diálogos de mayor extensión aparecen bien contextualizados y sirven para introducir la situación y los problemas gramaticales a los que deberá enfrentarse el alumno.

El tipo de lengua que reproducen está a la altura de los personajes y de las circunstancias que los rodean, lo cual les confiere un carácter mucho más real. Una muestra ilustrativa de lo dicho es la que aparece en *PE-A* (1984):

Monika Paco Yasser

¡Eh! ¡Yasser!

Hola Monika, ¿qué tal?

Bien. Mira, éste es Yasser, un amigo mío. Éste es Paco.

Hola, ¿qué tal?

Hola.

Paco es mi vecino. Vive en el tercero.

¿Y vosotros de qué os conocéis?

Estudiamos español juntos... (*Ibíd.*: 67).

Como venimos observando, en este diálogo no sólo se enseñan los elementos lingüísticos necesarios para presentar a alguien, sino también otros elementos culturales que, si no se destacan, pueden pasar inadvertidos; nos estamos refiriendo a la información que se proporciona sobre la persona que es presentada y a la siguiente petición de información por parte del receptor.

En este punto es oportuno recordar que los escenarios en los que están ubicados los personajes (o los llamados contextos situacionales) se han convertido en piezas fundamentales del ajedrez sociocultural, porque, si nos remitimos a los métodos de enseñanza de las décadas precedentes, comprobaremos que los escenarios se limitaban a una serie de dibujos, cuya utilidad era poner en boca de los personajes los enunciados con los que se trabajaba en la clase. No obstante, el paso de un escenario a otro ha sido muy lento, y la renovación de las escenas en las que aparecen los diversos discursos ha seguido una trayectoria progresiva en la que no han faltado las situaciones clásicas de la enseñanza de idiomas, es decir, el contexto de la clase, la casa y las escenas familiares, la estación de trenes o autobuses, los aeropuertos, los hoteles, las oficinas, etc.

En los métodos *PE-A* y *B* (1984) y *EF-A* (1985) y *EF-B* (1986) el cambio viene definido por la inclusión de otros aspectos vigentes en la sociedad del momento. Por consiguiente en los escenarios vamos a encontrar:

Lugares frecuentes para la interacción social:

-bares, restaurantes, fiestas, la casa de los amigos o determinados acontecimientos sociales (por ejemplo una boda).

Lugares para las relaciones laborales:

- la oficina, la sede de una empresa, la redacción de un periódico.

Lugares para el ocio y el tiempo libre:

- un concierto, el museo, un claustro románico, el camping, la playa, el cine y el parque.

Lugares de los servicios públicos:

- la consulta del médico, el hospital, las estaciones de trenes y autobuses, los aeropuertos, los establecimientos comerciales, los hoteles, la oficina de correos.

Todo esto contribuye a crear unas situaciones mucho más reales. Precisamente es este carácter real lo que conduce al alumno a una implicación directa; por eso, los hechos de lengua deben estar siempre dentro del contexto en el que se produce la interacción³⁰. Esto le será de gran ayuda al estudiante y le hará que sepa discernir entre situaciones formales e informales, así como los recursos que implican las mismas.

Las muestras de lengua oral de estas situaciones y los modelos que se ofrecen en los manuales que estamos comentando presentan una notable diferencia con respecto a los ejemplos analizados de los métodos de enseñanza precedentes, los cuales fueron creados sobre la base de una lengua artificial. Así lo expresan T. Español Giralt y E. Montolío Durán (1990), y al respecto dicen:

No podemos seguir disociando el español en dos lenguas distintas; por una parte, el español que el hablante nativo utiliza, y por otra, el español "de laboratorio" adaptado a la enseñanza a extranjeros. (*Ibid.*: 20).

Por otra parte, la lengua presentada en un contexto real tiene como

³⁰

Cfr. W. Littlewood (1996).

consecuencia la aparición de otros fenómenos que están relacionados con el ámbito sociocultural de la interacción; esto es, el conjunto de recursos verbales y no verbales usados por los hablantes en sus intercambios comunicativos, y la consideración de las variantes diatópicas, diafásicas y diastráticas del discurso. Para ilustrar esto con un buen ejemplo, hemos elegido los diálogos que aparecen en *PE-A* (1984), dentro de un epígrafe titulado *Yasser, Monika y unos amigos en una tasca*:

1. Oye, esto lo pagamos nosotros.
No, ni hablar.

2. Manolo, trae otra de calamares.
¡Una de calamares!

3. Yasser, pásame el vino.
Sí, toma.

4. Oye, luego vamos a una discoteca, ¿vienes con nosotros?
Vale.

5. Tengo frío, ¿me la dejas?
Sí, claro.

6. ¿Quieres otra cerveza?
No, ya he tomado tres.

7. Voy a cerrar la puerta.

Ya voy yo.

8. Este jamón está muy bueno. Pruébalo.

Es que ya no puedo más.

9. Quédate un rato más, hombre.

No, en serio; tengo mucho trabajo. (*Ibíd.*: 103).

Los microdiálogos nos proporcionan por una lado, y como hemos apuntado antes, un conjunto de recursos gramaticales útiles para la comunicación y, por otro, una serie de mecanismos conversacionales muy significativos de los que el profesor tendrá que dar cuenta aparte.

Por su parte, los alumnos habrán observado los elementos gastronómicos que se citan y, en segundo término, la justificación obligatoria cuando se rechaza un ofrecimiento o una invitación. Si tomamos como ejemplo los nueve diálogos anteriores, tendremos que explicarles a nuestros alumnos los siguientes elementos:

Marcadores conversacionales del tipo *oye*, cuyas principales funciones son las de llamar la atención del interlocutor o la introducción al propio diálogo. Elementos como *oye*, *pues*, *bueno*, etc, sirven para dar coherencia a la conversación, y habrá que tenerlos presentes en las muestras de lengua descritas, porque así se contemplan en la lengua hablada.

El *nivel sociocultural* registrado en estas muestras de lengua. En los ejemplos se utiliza una lengua familiar adecuada a la situación en la que están los

interlocutores y en la que se ha previsto la edad y los temas de los que se habla. Además, nuestros alumnos deberán ser conscientes de las diferencias de registro existentes, lo mismo que ocurre en su L1.

Los *contenidos culturales* expresados en estos diálogos. En ellos habrá que observar las normas socioculturales a seguir:

1. La negociación de la cuenta: primeramente uno se ofrece para hacer la invitación y, a continuación, el otro la rechaza, diciendo que será él quien pague (*diálogo 1*).

2. El modo de pedir la comida en los bares: *¡una de calamares!*; (*diálogo 2*).

3. Los hábitos y costumbres alimenticias: *vino, cerveza, calamares, jamón*.

4. La rutina de muchos jóvenes cuando salen por la noche (primero una tapas y unas cervezas en una tasca o en un bar, después la discoteca).

Estos, en apariencia, inocentes ejemplos nos conducen a plantearnos cuáles son las dificultades implícitas en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, porque el alumno necesita aprender no sólo cómo realizar sus enunciados en cada contexto, sino también saber actuar socioculturalmente, idea que también compartimos con T. Español Giralt y E. Montolío Durán (1990) cuando, al referirse a los registros lingüísticos y a la adecuación conversacional afirman:

Aprender una lengua (lo mismo la materna que una extranjera) significa hacerse con su gramática, pero no sólo con la gramática abstracta y homogénea, sino también con sus diferentes registros, y sobre todo, con la manera conveniente de usar cada uno de esos registros según las normas

socio-culturales de la comunidad que habla esa lengua. (*Ibíd.*: 21).

Como vimos en los apartados precedentes, los manuales de la década de los noventa han prescindido de los diálogos introductorios para presentar la situación de cada unidad; no obstante, ganan en calidad las muestras ofrecidas: por una parte, se mejoran los diálogos, sobre todo los de las actividades diseñadas para la comprensión auditiva; por otra parte, los ordenadores del discurso y los mecanismos de la conversación corresponden a los diferentes niveles de la interacción conversacional³¹. Un caso ilustrativo de lo que venimos diciendo lo hallamos en esta actividad de comprensión auditiva de *Inter-1* (1989):

Bueno, ¿y tú a qué te dedicas?

¿Yo? A ir al cine, a ver la tele, a bailar en las discotecas, a comer hamburguesas, a estar con mis amigos, a divertirme, a salir por ahí por las noches...

No, pero yo quiero saber a qué te dedicas. ¿Qué haces? ¿Vas a un Instituto? ¿A una escuela? ¿A la Universidad?

Estudio.

¿Qué?

Pues estudio francés, inglés y cosas así.

Estudias idiomas.

Sí, eso dicen... (*Ibíd.*: 32. Actividad nº 6).

³¹

Cfr. T. Español Giralt y E. Montolío Durán (1990).

Los diálogos de *RP* (1995) constituyen otro avance, ya que en ellos no sólo se presentan los fenómenos que acabamos de enumerar, sino también algunos aspectos que informan sobre determinados elementos socioculturales observables en otros países de habla hispana: los cambios en la forma de los nombres y apellidos, el comportamiento y el modo de vida de los jóvenes en los países de Hispanoamérica, y las diferencias léxicas, por citar algunos ejemplos destacados. Por consiguiente, los diálogos se convierten en piezas fundamentales para detectar variables lingüísticas y socioculturales, como ocurre en la siguiente muestra:

- Bueno, en Colombia vamos generalmente a discotecas pero también vamos mucho a bares, a pequeños bares.

En México se va mucho a discotecas y también vamos a videobares.

En Chile normalmente se hacen fiestas en casa. No se va a la discoteca.

En Chile la gente va..., empieza a ir a discotecas a partir de los dieciocho años.

(...)

En Colombia son muy pocos los jóvenes que consumen droga.

En México hay muy, muy pocos que consumen droga pero la mayoría fuman tabaco.

_ En Chile la gente pobre consume drogas para paliar el hambre.

(*Ibíd.*: 72. Actividad de comprensión auditiva).

Los manuales de nivel intermedio (*EF-A* y *B* [1985 y 1986]; *Inter-2* [1990]) presentan las mismas características que hemos descrito antes en el nivel inicial. En los de los niveles siguientes (*AB* [1995], *AF* [1994] y *CP* [1995]) han desaparecido las escenas dialogadas; no obstante, en éstos hay que subrayar que las muestras de lengua incluyen algunas variedades del español y rasgos del español coloquial, como se puede observar en este ejemplo con el que cerramos este apartado de *AB* (1995):

Laura.- Oye, he visto esta mañana a Ángel y me ha dicho que tiene que hablar contigo, que lo llames o que vayas a verlo.

Eva.- ¡Ni mucho menos! Si quiere hablar conmigo, que me llame él.

L.- ¡Venga, venga!, que siempre estáis igual.

E.- Yo no pienso ir a verlo.

L.- ¡Venga ya mujer!, que no es para tanto. ¡Ah!, y me ha dicho también que si le podías dejar los esquís.

E.- ¡Y un jamón! ¡Tendrá cara...!

L.- Mira, yo que tú hablaría con él.

E.- ¡Ni pensarlo! Después de lo que me ha hecho... Imagina que te lo hubiera hecho a ti; seguro que romperías con él.

L.- A lo mejor. No sé... Pero, de todas formas, hablaría con él. Venga dale otra oportunidad, lleváis mucho tiempo juntos y esas cosas pasan... Y es mejor olvidarlo.

E.- ¿Olvidarlo? Eso, ¡en la vida! Puedo perdonárselo, pero no creo

que olvide nunca el ridículo que me hizo pasar.

L.- No seas así. Él te quiere y tú lo sabes. ¿Qué consigues negándote a hablar con él? Dicen que hablando se entiende la gente, ¿no?

E.- **Está bien**, lo llamaré, pero que sepas que lo hago por ti. (*Ibíd.*: 93).

6.12. Análisis de los personajes

El estudio de los personajes que aparecen en algunos de estos manuales³² aporta una serie de fenómenos observables desde el punto de vista cultural. Lejos ya de ser los primitivos personajes de ficción (si se entiende por ello las figuras que representan a hombres y mujeres, y cuya función era ilustrar los diálogos o muestras de lengua de las unidades del libro), tienen ahora unas funciones muy significativas en el conjunto de la obra. El hecho de que nos planteemos una reflexión sobre ellos se debe a que en cualquier manual son relevantes, porque del estudio de los personajes también se obtienen datos que informan sobre las costumbres, el modo de vida y el comportamiento en general de los individuos de una sociedad.

La selección hecha por los manualistas, en primer lugar, y después por la editorial (sobre todo la animación y la caracterización), comprende diversas

³²

Sólo aparecen en *PE-A* y *B* (1984), en *EF-A* (1985) y en *EF-B* (1986).

connotaciones culturales que aparecen reflejadas en pequeños detalles como el modo de vestirse o de peinarse, la edad, el sexo, los papeles sociales y otros aspectos que pasaremos a analizar a continuación.

PE-A y *B* (1984) presenta mediante dibujos un elenco de personajes (jóvenes en su mayoría) muy diferentes a los que estábamos acostumbrados a ver en otros libros de texto. D. Soler-Espiauba (1994) ha señalado que, coincidiendo con la década de los ochenta, aparecen en escena los "progres" con gafas, barba y pelo largo preocupados por los problemas sociales y mediambientales. Visten, hablan y actúan como está de moda en este momento. Estos datos son ya suficientes para hacernos una idea del pensamiento, los gustos y las aficiones de los jóvenes de los años 80.

El manual tiene como hilo conductor a dos jóvenes estudiantes de lenguas (Yasser, un chico de un país árabe, y Monika, una estudiante alemana) que sufren los mismos problemas en un entorno sociocultural que irán descifrando paulatinamente. Los otros personajes de este manual establecen, al igual que los anteriores, relaciones personales y sociales interactuando continuamente en distintos escenarios (bares, restaurantes, la calle, las fiestas en la escuela de idiomas y las casas de los amigos). Si existe un denominador común, bien puede ser la preocupación por los problemas sociales, por la forma física (hacen deporte en *PE-A*: 37) y por las cuestiones del medioambiente. Este tipo de comportamiento lleva a los alumnos a implicarse de forma directa en los problemas de la sociedad en la que viven o estudian.

Si cabe plantearse alguna crítica desde la perspectiva actual (han transcurrido casi quince años), bien puede ser la de aspectos tan puntuales como el

cambio del aspecto físico (ha variado el modo de vestir, por ejemplo), o bien los gustos musicales que aparecen en la selección de canciones de cada unidad. Sin embargo, y a pesar de estas observaciones, los personajes continúan estando del lado del alumno, y aparecen insertos en una atmósfera mucho más real que la de aquellos señores (maridos, directores y profesores) y aquellas señoras (amas de casa, secretarias y enfermeras) de los años 70. Siguiendo con la descripción, otro dato a considerar es que no son sólo los jóvenes los que están en escena, sino que también aparecen niños y personas de edad avanzada. Una sociedad es un compendio de todo y no se puede olvidar que los alumnos, cuando viven en inmersión, se tienen que comunicar con todos los individuos que pueden encontrar a su paso.

En lo referente a los roles sociales, se produce un gran cambio digno de comentario aparte. Las mujeres participan más en la vida laboral; tal vez por esto no hay imágenes de la mujer haciendo los trabajos domésticos, y el reparto de tareas se puede contemplar en ejemplos como el de *PE-A* (1984), en el que vemos a una mujer que dice : "voy a acostarme", y el marido le responde "yo acuesto al niño" (*Ibíd.*: 92).

Continúan existiendo las secretarias, pero también podemos ver a abogadas (*PE-B*, 1984: 146), cantantes, escritoras, e incluso vemos en *Inter-1* (1989: 143) a una mujer detective, aunque *Lola Lago* sea un personaje de ficción. Las enfermeras y las amas de casa pasan a un segundo plano.

Aunque los personajes de estos libros suelen ser jóvenes, no quedan excluidas las personas mayores como los abuelos o los padres y las madres con las consecuentes diferencias generacionales (algo común en cualquier sociedad actual).

Otra novedad hallada es la ilustración hecha con personajes poco frecuentes como "el pasota" o un sacerdote (*PE-B*, 1984: 172).

A diferencia de lo que ocurre en *PE-A* y *B* (1984) y en *EF-A* (1985), tanto en *Inter-1* (1989), *Inter-2* (1990), *RP* (1994) como en los métodos de los niveles avanzado y superior, desaparecen los personajes que sirven de hilo conductor de la historia o aquellos que introducen las unidades. En estos tres manuales aparecen otros elementos para ofrecer a los alumnos explicaciones gramaticales y otras observaciones. Esto aporta como ventaja la no desactualización de los personajes, es decir, no pasan de moda su forma de vestir ni el escenario en el que están ubicados, pero tiene el inconveniente de desarticular la escenografía más o menos real en la que estaban situados los diálogos de las unidades con las que se trabaja en los libros del Equipo Pragma.

Para los alumnos que estudian en el país de la lengua meta, las imágenes de los libros de texto pueden pasar hasta cierto punto desapercibidas, porque contactan con el contexto auténtico, es decir, su interacción directa con los miembros de la sociedad hace que sean éstos los que les proporcionen los datos necesarios para establecer la comparación, el contraste y la información sobre los elementos diferenciales. Sin embargo, para los estudiantes que adquieran los conocimientos lingüísticos y culturales en un país extranjero, estas imágenes serán muy importantes, porque introducen elementos interpretativos sobre la sociedad en cuestión, las costumbres y el comportamiento en general. En este sentido, la selección de los personajes y de las escenas en las que éstos se ubican debe ser hecha con sumo cuidado, puesto que se convierten en símbolos o representaciones de los diversos sectores sociales.

Para concluir insistiremos, una vez más, en que los manuales de enseñanza utilizados en el aula deben ser examinados no sólo con criterios de tipo lingüístico, sino también con aquellos que se cuestionen la visión de la realidad social que hay en ellos. Es cierto que los intereses editoriales y la no participación del autor o de los autores en la selección de los materiales pueden conducir a una desvirtuación de los objetivos iniciales; ahora bien, los profesores que tenemos en nuestras manos estas piezas de trabajo tendremos que ser selectivos y analíticos a la hora de trabajar con cualquier tipo de material. Aunque, por otro lado, debemos reconocer que nos hemos formado casi siempre bajo unos parámetros gramaticales y, por consiguiente, al realizar cualquier revisión, debemos ser cautelosos y buscar los mejores criterios a la hora de usar libros de texto que ofrezcan, como carta de presentación, una lengua viva, actual y bien contextualizada. Sin embargo, nos falta todavía esa disciplina científica que nos conduzca a plantearnos que lo lingüístico no está desligado de lo sociocultural y que, en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, están implicados múltiples factores; entre ellos, los que obedecen al cómo, al dónde y al cuándo del proceso de comunicación.

En resumidas cuentas, lo que hemos pretendido hacer en este capítulo ha sido un estudio retrospectivo de los contenidos culturales que aparecen en algunos manuales y su estructuración en los diferentes niveles de enseñanza. Asimismo, hemos hecho una reflexión sobre la lengua, las situaciones y los personajes que sustentan dichos contenidos. Las implicaciones pedagógicas respecto de la enseñanza del componente sociocultural de la lengua serán abordadas en el siguiente capítulo.

6.13. Apéndice

MANUAL : <i>Para empezar</i> , 1983 (A, 1984; B, 1984)		
UNIDAD. TÍTULO	CONTENIDOS CULTURALES	PÁGS.
Unidad 1 <i>Hola, ¿qué tal?</i>	-Interacción social .saludos (diferentes niveles de formalidad verbal) .turismo -Geografía: .organización española	12, 13 25, 27 28
Unidad 2 <i>¿Dónde están las llaves?</i>	-Herencia cultural: .pintura: P. Picasso .literatura: P. Neruda	46
Unidad 3 <i>¿Y a tí qué te parece?</i>	-Herencia cultural: .literatura: F. García Lorca	64
Unidad 4 <i>¿Quién es aquel del bigote?</i>	-Interacción social: .saludos -Comportamientos y costumbres: .fiestas	66, 67 81
Unidad 5 <i>¿Qué tal te ha ido?</i>	-Herencia cultural: .literatura: M. Hernández -Historia nacional: .acontecimientos históricos:	100 100
Unidad 6 <i>¿Me dejas el periódico, por favor?</i>	-Interacción social: .bares y tascas -Instituciones sociopolíticas: .asociaciones	103 116
Unidad 7 <i>¿Tú crees que sí?</i>	-Herencia cultural: .museos .arte: Velázquez	120, 121 134
Unidad 8 <i>¿De parte de quién?</i>	-Geografía: .comunidades autónomas -Instituciones sociopolíticas: .servicios públicos -Herencia cultural: .literatura: P. Neruda, R. Gómez de la Serna	142 152 154
Unidad 9 <i>Allí verá una plaza.</i>	-Geografía: .Hispanoamérica -Comportamientos y costumbres: .servicios públicos -Herencia cultural: .literatura: R. Alberti	161 170 172

ANÁLISIS POR NIVELES DE LOS CONTENIDOS

	-Marcas de identidad y grupos sociales: .humor	172
Unidad 10 <i>¡Huy! ¡Es carísimo!</i>	-Comportamientos y costumbres: .hábitos alimenticios -Socialización y círculo familiar: .la vivienda -Marcas de identidad y grupos sociales: .gastronomía regional -Comportamientos y costumbres: .rutinas: establecimientos comerciales -Herencia cultural: .literatura: Blas de Otero	175, 180 187 175 179 189 190
Unidad 11 <i>Este chico me cae muy bien.</i>	-Interacción social: .relaciones laborales -Marcas de identidad y grupos sociales: .gustos y aficiones de los jóvenes -Estereotipos regionales:	192 206 208
Unidad 12 <i>¿No habéis estado nunca en Granada?</i>	-Interacción social: .niveles de formalidad verbal .turismo -Instituciones sociopolíticas: .sanidad -Herencia cultural: .literatura: generación del 27: D. Alonso	211 215 216 225 226
Unidad 13 <i>A ver si venís a cenar...</i>	-Interacción social: .relaciones sociales .turismo -Herencia cultural: .literatura: G.Celaya, A. Machado -Socialización y círculo familiar: .diferencias generacionales	228-229 243 244 244
Unidad 14 <i>¡Ah! No lo sabía.</i>	-Marcas de identidad y grupos sociales: .gustos musicales -Comportamientos y costumbres: .felicitaciones -Herencia cultural: .música: cantautores .literatura: A. Machado	246 260 262

RELACIONES LENGUA-CULTURA

MANUAL : <i>INTER 1</i> , (1989)		
UNIDAD. TÍTULO	CONTENIDOS CULTURALES	PÁGS.
ÁMBITO 1 <i>Tú y la lengua española</i> Módulos 1, 2, 3	-Geografía: .España e Hispanoamérica -Herencia cultural: .arte: Velázquez .arquitectura: El Escorial	19, 20 21 22
ÁMBITO 2 <i>Tú y la información personal</i> Módulos 4, 5, 6	-Interacción social: .saludos (diferentes niveles de formalidad) .Nombres y apellidos españoles -Socialización y círculo familiar: .ceremonias, generaciones... -Herencia cultural: .personajes famosos	24, 27 31 39, 40 29 32
ÁMBITO 3 <i>Tú y los objetos</i> Módulos 7, 8, 9	-Marcas de identidad: .gastronomía hispanoamericana -Comportamientos y costumbres: .bares .establecimientos comerciales	49 50 56
ÁMBITO 4 <i>Tú y la valoración de la realidad</i> Módulos 10, 11, 12	-Herencia cultural: .literatura: A. Steimberg	72
ÁMBITO 5 <i>Tú y las actividades</i> Módulos 13, 14, 15	-Comportamientos y costumbres: .horarios españoles e hispanoamericanos .establecimientos comerciales .actividades cotidianas -Herencia cultural: .literatura: G. Fuertes P. Neruda G.A. Béquer J. Cortázar	75, 77 79 81 83, 86, 87,88 84 88
ÁMBITO 6 <i>Tú, las sensaciones y los deseos</i> Módulos 16, 17, 18	-Geografía: .el clima (Caracas, Santiago de Chile) (España, Argentina) .ciudades (Lima, Buenos Aires) -Comportamientos y costumbres: .en Navidad (turrón) -Comportamientos y costumbres: .cosas permitidas y no permitidas socialmente	95 105 95 102 107
ÁMBITO 7 <i>Tú y los demás</i> Módulos 19, 20, 21	-Socialización y círculo familiar: .la familia -Interacción social: .saludos en diferentes niveles de formalidad	110, 114 116 112, 127 128

ANÁLISIS POR NIVELES DE LOS CONTENIDOS

	verbal y no verbal -Herencia cultural: .literatura: A. Monterroso E. Krauze -Geografía: .ciudades españolas e hispanoamericanas	121 125
<p>ÁMBITO 8</p> <p><i>Tú y la realidad a través del tiempo</i></p> <p>Módulos 22, 23, 24</p>	<p>-Comportamientos y costumbres: .fiestas .en la familia .comida .en Navidad en diferentes países hispanoamericanos y en España -Geografía: .ciudades: Madrid otras -Herencia cultural: .literatura (libros y autores) .cine (películas y directores) .literatura: G. Fuertes</p>	<p>133</p> <p> 134</p> <p>140 142</p> <p> 149</p>

RELACIONES LENGUA-CULTURA

MANUAL : <i>RP</i> , (1994)		
UNIDAD. TÍTULO	CONTENIDOS CULTURALES	PÁGS.
1.	-Símbolos de significación cultural:	16
2.	-Comportamientos y costumbres .actividades -Marcas de identidad: .lenguas de España	20, 24 26
3.	-Símbolos de significación cultural: -Geografía: .Perú -Geografía: .ciudades españolas e hispanoamericanas -Marcas de identidad: .nombres y apellidos españoles	28 29 35 37
4.	-Herencia cultural: .personajes famosos contemporáneos -Marcas de identidad y grupos sociales: .jóvenes -Interacción social: .niveles de formalidad -Socialización y círculo familiar: .educación	40, 41 42 47 50
5.	-Geografía: .comunidades autónomas -Geografía hispanoamericana .ciudades hispanoamericanas -Comportamientos y costumbres: .hábitos alimenticios y establecimientos comerciales .funcionamiento de algunos servicios públicos -Geografía: .ciudades: Madrid	52 57 58 59 60 64
6.	-Marcas de identidad: .la lengua española (diferencias entre España e Hispanoamérica) -Comportamientos y costumbres: .hábitos alimenticios de los argentinos	67 71
7.	Ø	
8.	-Herencia cultural: .literatura: J. Cortázar G. Fuertes	98 100
9.	-Comportamientos y costumbres: .gustos, aficiones y rutinas de los españoles -Herencia cultural:	107 113

ANÁLISIS POR NIVELES DE LOS CONTENIDOS

	.artistas contemporáneos (pintura)	
10.	-Geografía: .diferencias norte/sur .Perú (Isla de Tequile) -Herencia cultural: .personajes famosos contemporáneos (Rigoberta Menchú)	116, 118 127 130
11.	-Geografía: .ciudades de Perú	142
12.	-Comportamientos y costumbres: .fiestas (fin de año) y costumbres españolas	156
13.	-Identidad social y grupos sociales: .minorías étnicas	167
14.	-Comportamientos y costumbres: .hábitos y costumbres de los españoles .fiestas: Navidad y otras .horarios -Socialización y círculo familiar .diferencias generacionales	170 179 180 171
15.	-Interacción social: .turismo -Identidad social: .estratificación social	189 194
16.	-Comportamientos y costumbres: .información sobre diferentes aspectos socioculturales de España e Hispanoamérica -Herencia cultural: .literatura: M. Benedetti	197, 198 208
17.	-Comportamientos y costumbres: . "la fiesta nacional": los toros -Marcas de identidad social: .grupos y subgrupos sociales -Herencia cultural: .literatura: M. Hernández	216, 217 218 221

RELACIONES LENGUA-CULTURA

MANUAL : EF-A (1985)		
UNIDAD. TÍTULO	CONTENIDOS CULTURALES	PÁGS.
1. <i>Yo, por ejemplo...</i>	-Interacción social: .relaciones sociales -Marcas de identidad: .ocupación social -Herencia cultural: .artistas contemporáneos .personajes famosos .literatura: R. Montero	12, 13 19 32
2. <i>Ya está bien, oiga.</i>	-Herencia cultural: .arte -Comportamientos y costumbres: .rutinas .horarios -Socialización y círculo familiar: .tipos de vivienda -Instituciones socio-políticas: .servicios públicos -Herencia cultural: .arte: Gaudí -Instituciones socio-políticas: .servicios públicos -Comportamientos y costumbres: .establecimientos comerciales -Herencia cultural: .literatura: C. J. Cela	34 35 41 42 51 52 54 54
3. <i>Pues una vez...</i>	-Interacción social: .relaciones sociales y personales -Socialización y círculo familiar: .jubilación, 3ª edad -Instituciones socio-políticas: .elecciones .partidos políticos -Herencia cultural: .literatura: M. Benedetti J. A. Goytisolo -Marcas de identidad y grupo social: .humor	56, 57 74 73 76 76
4. <i>¿Quién será ?</i>	-Interacción social: .relaciones sociales -Creencias, comportamientos y costumbres: .celebraciones .actitudes -Marcas de identidad y grupos sociales: .ocupación social .gustos y aficiones de los diferentes grupos	78, 79 78, 79 96

ANÁLISIS POR NIVELES DE LOS CONTENIDOS

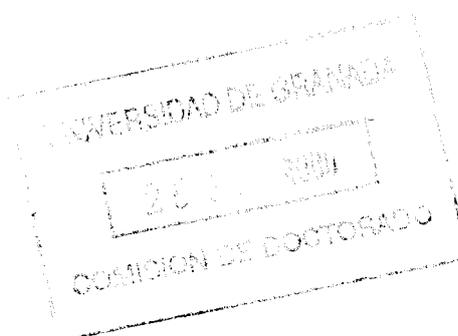
	<p>sociales</p> <p>-Herencia cultural:</p> <p>.literatura: M. V. Montalbán R. J. Sénder M. Delibes</p> <p>-Creencias, comportamientos y costumbres:</p> <p>.creencias morales</p> <p>.comportamientos cotidianos</p> <p>-Marcas de identidad:</p> <p>.humor</p>	<p>98</p> <p>98</p> <p>98</p>
<p>5. Bueno, sí, pero, sin embargo...</p>	<p>-Estereotipos y símbolos de significación:</p> <p>.tópicos y creencias culturales</p> <p>-Marcas de identidad y grupos sociales:</p> <p>.problemas sociales</p> <p>.grupos y subgrupos</p> <p>-Instituciones socio-políticas:</p> <p>.servicios sociales</p> <p>-Marcas de identidad y grupos sociales:</p> <p>.problemas sociales</p> <p>-Herencia cultural:</p> <p>.literatura: G. Fuertes N. Guillén</p>	<p>100</p> <p>106, 110</p> <p>118</p> <p>120</p> <p>120</p>

RELACIONES LENGUA-CULTURA

MANUAL : EF -B (1986)		
UNIDAD. TÍTULO	CONTENIDOS CULTURALES	PÁGS.
6. <i>No pongas esa cara hombre.</i>	-Instituciones sociopolíticas .servicios públicos .sanidad -Herencia cultural: .literatura: J. Cotázar -Marcas de Identidad y grupos sociales: .humor	126, 127 146 146
7. <i>¿ Y esto para qué sirve ?</i>	-Comportamientos y costumbres: .rutinas: compras -Marcas de identidad y grupos sociales: .gastronomía -Marcas de identidad y grupos sociales: .humor -Herencia cultural: .literatura: E. Sábato	148,149, 166 155, 156 168 168
8. <i>¿ Y cómo acabó la cosa ?</i>	-Interacción social: .relaciones laborales -Herencia cultural: .autores contemporáneos (biografías): M. Zambrano G. García Márquez A. Machado -Comportamientos y costumbres: .felicitaciones -Interacción social: .relaciones personales -Herencia cultural: .literatura: J. García Hortelano	170, 171 180 188 190 190
9. <i>¿ Tú por aquí?</i>	-Comportamientos y costumbres: .fiestas -Interacción social: .relaciones sociales -Herencia cultural: .personajes famosos -Marcas de identidad y grupos sociales .humor -Herencia cultural: .literatura: J. Marsé M. Vargas Llosa	192, 193 192, 193 210 212 212

ANÁLISIS POR NIVELES DE LOS CONTENIDOS

	-Interacción social: .relaciones personales y sociales	212
10. ¿Y a ustedes les parece normal ?	-Interacción social: .relaciones laborales -Marcas de identidad y grupos sociales: .problemas sociales -Herencia cultural: .literatura: J. García Hortelano A. Pombo .personajes famosos -Marcas de identidad y grupos sociales: .humor	214, 215 232 234 234



RELACIONES LENGUA-CULTURA

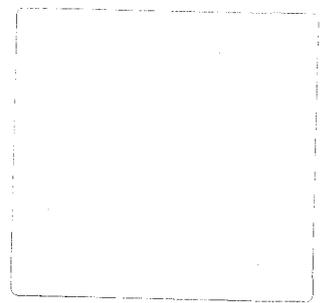
MANUAL : AF (1994)		
UNIDAD. TÍTULO	CONTENIDOS CULTURALES	PÁGS.
1. <i>Hablando...</i>	-Marcas de identidad .la lengua española (difusión) .diferencias entre el español de España e Hispanoamérica	12-23
2. <i>En todas partes...</i>	-Geografía: .el clima .la población -Marcas de identidad: .las lenguas de España -Creencias, comportamientos y costumbres: .actitudes "españolas" -Estereotipos: .heteroestereotipos .autoestereotipos -Geografía: .división territorial	24, 25 25-27 28-32 y 36,37 30-34 38, 39
3. <i>Quien come y canta...</i>	-Comportamientos y costumbres: .rutinas, hábitos, modos de vida -Interacción social: .grados de formalidad .bares, vecinos, relaciones sociales	40, 41 50, 55 42-50
4. <i>Con pan y vino...</i>	-Geografía: .países y ciudades de Hispanoamérica .islas y pueblos de España	58, 59 60, 61
5. <i>Donde fueres...</i>	-Símbolos de significación cultural: -Comportamientos y costumbres: .fiestas (los Sanfermines) (Navidad, villancicos) .bebidas en Méjico .el folclore en España .toros -Marcas de identidad: .gastronomía	72 73, 74 y 76, 77 75 79 82, 84 78, 79
6. <i>Agua pasada...</i>	-Historia: .periodos históricos de España .la guerra civil .el franquismo .la transición .acontecimientos históricos de Argentina	85-93 95
7. <i>Sobre gustos...</i>	-Herencia cultural: .arte: pintura .museos .literatura	104-110 y 112 115, 116

ANÁLISIS POR NIVELES DE LOS CONTENIDOS

	.mitos .personajes famosos	
8. <i>De tal palo...</i>	-Socialización y círculo familiar: .diferencias generacionales .familia	117-123 y 131, 132
9. <i>Cada oveja...</i>	-Socialización y círculo familiar: .la familia y círculo familiar -Marcas de identidad: .sexo, edad	136-140 141-144 y 147-151
10. <i>El muerto al hoyo...</i>	-Comportamientos y costumbres: .aficiones .rutinas .juegos -Herencia cultural: .literatura: G. García Márquez	152, 153, 156, 157 y 160 166
11. <i>En martes...</i>	-Creencias, comportamientos y costumbres: .supersticiones .parapsicología	167-172 y 177-180
12. <i>Dé todo hay...</i>	-Creencias, comportamientos y costumbres: .creencias religiosas .moral .costumbres y actitudes religiosas	181-189 y 191-193
13. <i>A la cama no te irás...</i>	-Socialización y círculo familiar: .educación -Comportamientos y costumbres: .comportamientos y actitudes sociales	194, 195 y 198-201 y 203, 206 196, 197 y 208, 209
14. <i>A buen entendedor...</i>	-Instituciones socio-políticas: .medios de comunicación y efectos en la sociedad	213-229
15. <i>Tanto tienes...</i>	-Comportamientos y costumbres: .actitudes (consumo y progreso) -Socialización y círculo familiar: .trabajo (negocios, crisis económica) .progreso y tecnología	229-234 235-247
16. <i>A Dios rogando...</i>	-Socialización y círculo familiar: .trabajo -Interacción social: .relaciones laborales -Herencia cultural: .literatura: M. Mayoral M. Delibes	248-254 251-254 249-250
17. <i>No hay mal...</i>	-Socialización y círculo familiar: .la vivienda -Comportamientos y costumbres:	263, 264 265-267 y

RELACIONES LENGUA-CULTURA

	.vida en la ciudad/campo -Geografía: .ciudades: la ciudad de Méjico	272-275 280-281 268-270
18. <i>Quien mal anda...</i>	-Socialización y círculo familiar: .el medioambiente	283-300



ANÁLISIS POR NIVELES DE LOS CONTENIDOS

MANUAL : AB (1995)		
UNIDAD. TÍTULO	CONTENIDOS CULTURALES	PÁGS.
1. <i>La cara es el espejo del alma.</i>	-Herencia cultural: .personajes famosos de actualidad (A. Banderas) .artistas: Picasso, Dalí, I. Allende, Gaudí .literatura: Quevedo	20 25, 26 30
2. <i>Érase una vez...</i>	-Instituciones sociopolíticas: .servicio militar -Herencia cultural: .literatura: R. Daño	32 42, 43
3. <i>Busque, compare, y si encuentra algo mejor...</i>	-Símbolos de significación cultural: .publicidad y lenguaje publicitario -Creencias, comportamientos y costumbres: .fiestas .hábitos alimenticios .actitudes .juegos de azar (la lotería) -Herencia cultural: .literatura: P. Salinas	46-54 52, 53 58 58
4. <i>Vivir del cuento.</i>	-Herencia cultural: .personajes famosos (E. Zapata) -Historia: .acontecimientos históricos literarios	60, 61 71
5. <i>Cosas de casa.</i>	-Marcas de identidad: .gastronomía -Herencia cultural: .literatura: P. A. Alarcón	86, 87 90
6. <i>Vete tú a saber.</i>	-Interacción social: .grados de formalidad y formas de interacción -Herencia cultural: .literatura: J. L. Borges	92-99 102, 103 106
7. <i>El correveidile.</i>	-Herencia cultural: .literatura: D. Juan Manuel	121, 122
8. <i>Las cosas del querer.</i>	-Herencia cultural: .literatura: F. de Rojas	138
9. <i>Al pie de la letra.</i>	-Símbolos de significación cultural: .símbolos y significados culturales -Herencia cultural: .literatura: F. García Lorca	140 154
10. <i>Suspiros de España.</i>	-Estereotipos y símbolos de significación cultural: .símbolos y significados culturales	156-159 160, 161

RELACIONES LENGUA-CULTURA

	.estereotipos -Herencia cultural: .literatura: J. de Zorrilla -Marcas de identidad: .tipos de música: <i>la copla española</i> .historia de la lengua española .variedades del español -Herencia cultural: .literatura: N. Fernández de Moratín	162 168, 169 169-172 173-175 176
11. <i>De colores.</i>	-Herencia cultural: .arte: pintura española .cine .literatura: O. Paz	182-186 188-191 192
12. <i>Si tú me dices ven.</i>	-Creencias, comportamientos y costumbres: .supersticiones populares .refranes -Herencia cultural: .literatura: P. Salinas	194, 195 202-204 210

ANÁLISIS POR NIVELES DE LOS CONTENIDOS

MANUAL : CP (1995 ⁴)		
UNIDAD. TÍTULO	CONTENIDOS CULTURALES	PÁGS.
1. <i>La casa</i>	-Socilización y círculo familiar: .la vivienda -Herencia cultural: .literatura: vv. aa.	12-15
2. <i>La memoria.</i>	-Herencia cultural: .literatura: F. Ayala	21-23
3. <i>El coche.</i>	-Comportamientos y costumbres: .rutinas .actitudes -Instituciones sociopolíticas: .servicios públicos (transportes)	30-32 30-32
4. <i>El teléfono.</i>	-Instituciones sociopolíticas: .servicios públicos -Herencia cultural: .literatura: vv. aa.	37-41
5. <i>La ropa. La moda.</i>	-Comportamientos y costumbres: .la moda -Marcas de identidad: .humor	52-55 50
6. <i>La imagen.</i>	-Comportamientos y costumbres: .modo de vida .modo de pensamiento	62-65
7. <i>Los hombres.</i>	-Marcas de identidad y grupos sociales: .papeles sociales (hombres y mujeres)	70-72
8. <i>La profesión.</i>	-Marcas de identidad y grupos sociales: .ocupación social	79-82
9. <i>El periodismo.</i>	-Instituciones sociopolíticas: .medios de comunicación	88-92
10. <i>Los médicos.</i>	-Istituciones sociopolíticas: .sanidad	97-101
11. <i>El juego.</i>	-Comportamientos y costumbres: .juegos de azar	108-111
12. <i>El dinero.</i>	-Marcas de identidad y grupos sociales: .diferencias sociales .gestos y aficiones	118-122
13. <i>El humor.</i>	-Marcas de identidad y grupos sociales: .humor	128-132
14. <i>El amor. La pareja.</i>	-Interacción social:	139-146

RELACIONES LENGUA-CULTURA

	. relaciones personales	
15. <i>La televisión.</i>	-Instituciones sociopolíticas: . medios de comunicación	152-155
16. <i>Personajes famosos.</i>	-Herencia cultural: . personajes famosos de la actualidad	164-168
17. <i>De viaje.</i>	-Interacción social: . turismo -Instituciones sociopolíticas: . servicios públicos	176-179 180-181
18. <i>Los toros.</i>	-Comportamiento y costumbres: . fiestas y tradiciones	188-191
19. <i>El carácter nacional.</i>	-Marcas de identidad y grupos sociales: . carácter nacional -Creencias, comportamientos y costumbres:	197-199
20. <i>Las mujeres.</i>	-Marcas de identidad y grupos sociales: . papeles sociales (mujeres en la sociedad actual)	205-211
21. <i>La muerte. La enfermedad.</i>	-Marcas de identidad y grupos sociales: . problemas sociales	219-221
22. <i>El arte. La política.</i>	-Herencia cultural: . arte y artistas	228-231
23. <i>El miedo.</i>	-Creencias, comportamientos y costumbres:	239-243
24. <i>Los niños.</i>	-Socialización y círculo familiar: . la familia . la educación . diferencias generacionales	250-255
25. <i>Los animales.</i>	-Comportamientos y costumbres: . actitudes	262-267
26. <i>La amistad.</i>	-Interacción social: . relaciones personales . relaciones sociales	277-288
27. <i>El deporte.</i>	-Comportamientos y costumbres: . hábitos y modo de vida (el deporte)	289-294
28. <i>El heroísmo.</i>	-Marcas de identidad y grupos sociales: . problemas sociales	304-309
29. <i>Cultura general.</i>	-Estereotipos y símbolos de significación cultural: . personajes de actualidad . símbolos	316-324
30. <i>Sugerencias.</i>		

CAPÍTULO 7

7. LA DIMENSIÓN DIDÁCTICA DE LA CULTURA

7.1. Algunas premisas sobre la enseñanza del componente sociocultural

En los capítulos precedentes hemos definido a grandes rasgos las implicaciones metodológicas derivadas del estudio del componente sociocultural; por tanto, ha llegado el momento de hacer una reflexión sobre la dimensión didáctica de la cultura.

Los distintos apartados de este capítulo intentarán resolver los interrogantes que han ido apareciendo a lo largo de nuestra investigación. Creemos que es necesario dedicarle un espacio reservado al problema de la didáctica del componente sociocultural de la lengua, a pesar de ser conscientes de la inexistencia

de fórmulas mágicas o recetas infalibles que nos ayuden a resolver el problema de la enseñanza de la cultura. Por consiguiente, vamos a intentar delimitar una serie de parámetros de partida en los que pueda sustentarse cualquier profesor de lengua extranjera que pretenda incorporar los contenidos culturales a la programación lingüística.

De todos es sabido que el planteamiento de la didáctica de la cultura encierra un cúmulo de problemas difíciles de solucionar, dado el número de factores y variantes con los que es necesario trabajar, a saber, las características del grupo de estudiantes, las edades, el grado de formación académica en su L1 y en su C1, los intereses y necesidades personales, la elaboración de los programas, de los objetivos, de los niveles y, finalmente, el entorno en el que se adquieren los contenidos.

En 1982, Louis Porcher planteaba en un breve artículo un análisis de este sector de la didáctica y proponía una reflexión pedagógica basada en unas cuestiones básicas sobre los problemas metodológicos de la enseñanza de la cultura y su integración en los programas de lenguas. Para ello delimitaba cuatro puntos de análisis en torno a los cuales se articulaba, hasta aquel momento, la metodología cultural:

1. La constitución del campo de la cultura.
2. El análisis de las necesidades de los estudiantes.
3. La programación y la progresión de los contenidos y las prácticas pedagógicas.
4. La posibilidad o no de efectuar una evaluación.

Estos cuatro puntos continúan determinando el campo de la metodología

actual, prueba de ello es que a lo largo de estos últimos quince años se han publicado numerosos trabajos donde se intentaba dar luz a las cuestiones relacionadas con la enseñanza y la adquisición de la cultura en el aula y fuera de ella. El factor común continúa siendo, en casi todas las propuestas, las ya incuestionables relaciones lengua-cultura. No obstante, de todos los trabajos citados hasta el momento, muy pocos son los que ofrecen una visión estructurada del proceso de enseñanza/aprendizaje de la cultura, puesto que la mayoría se centra en los factores pedagógicos de forma muy general, o bien describen aspectos muy puntuales sobre los programas y contenidos curriculares.

Si nos atenemos al punto número uno, la delimitación de un campo de trabajo de la cultura, observaremos que aún existen grandes carencias en cuanto a la formación especializada del profesorado de segundas lenguas, por un lado, y, por otro, en lo que respecta a la selección y organización de los contenidos que forman la base del componente cultural de la lengua. En relación a esto último hemos podido comprobar que muchos manuales de enseñanza han secuenciado los contenidos lingüísticos en primer lugar y sólo excepcionalmente se han ido relacionando con los de tipo cultural; incluso, en ocasiones, se corre el riesgo de presentar los fenómenos culturales como algo anecdótico e ilustrativo. En definitiva, sin una correcta progresión didáctica. También es cierto que el establecimiento de un campo de estudio es una labor bastante compleja, aunque dicho campo puede articularse en torno a dos ejes fundamentales: el de las relaciones de los contenidos lingüísticos y culturales, y el de los intereses y necesidades de los estudiantes.

Este segundo punto, el de la identificación de las necesidades, es también bastante difícil de resolver, porque implica ciertas tomas de decisión por parte del profesor, y porque éste también deberá decidir lo que es útil o no para el grupo, lo que es una necesidad general y una necesidad personal o, incluso, la demanda de una materia muy específica¹.

Por otra parte, la moderna metodología analiza las ventajas del currículum centrado en el alumno y de la enseñanza basada en la autonomía del mismo². Esto también nos conduce a considerar en nuestras programaciones a corto plazo los conocimientos de los que parte el alumno y el tipo de interferencias que éstos puedan crear a la hora de superponer otros esquemas cognitivos. Este aspecto nos sitúa ante otra dificultad más, la de saber cómo y mediante qué técnica determinar una selección consensuada cuyo objetivo sea el beneficio común. Volvemos a situarnos, pues, en el ámbito de la negociación entre el profesor y el grupo; sin embargo, en caso de aplicar una progresión de contenidos, el profesor suele actuar

1

Pensemos en estas opciones: el conocimiento de las fórmulas verbales y no verbales de la interacción, o el estudio de ciertos rituales sociales, los cuales son útiles, en teoría, para todos los estudiantes, frente a la necesidad de conocer un período concreto de la historia de un país o un determinado estilo musical (el flamenco, por ejemplo). Sin duda, las necesidades variarán de un grupo a otro y de un individuo a otro, y los intereses serán muy dispares.

Llegados a este punto, coincidimos con L. Porcher (1982), al pensar en la imposibilidad metodológica de identificar todas las necesidades de los alumnos uno a uno, por lo que será preciso imponer desde el principio una negociación de los intereses comunes en función del grupo y del escenario de la enseñanza.

2

Cfr. los estudios realizados por D. Nunan (1988), A. M. Artigas (1990), E. Barbero Espinosa (1991) y E. Martín Peris (1992).

como guía, seleccionando y organizando los mismos.

Lo expuesto hasta el momento nos trae a colación la espinosa tarea de la programación. Si bien es cierto que todo curso debe estar organizado y secuenciado, también es verdad que encontramos dificultad al hacerlo, especialmente, por lo que respecta a la consecución de los objetivos que se persiguen. En el caso de los programas de lengua los objetivos y los contenidos aparecen delimitados y secuenciados en los proyectos curriculares de las instituciones de enseñanza. Éstos poseen un carácter general y a partir de ellos se redactan programas en los que se tiene en cuenta el lugar en el que se imparte la enseñanza (el contexto sociocultural), las peculiares características de los grupos meta a los que van dirigidos y el número de horas de instrucción. Sin embargo, muy poco se conoce sobre las programaciones de los aspectos socioculturales y, en ocasiones, aquellas aparecen de forma secundaria, como complemento del programa de lengua, o bien se agrupan en unidades temáticas muy abiertas (historia, arte, instituciones sociopolíticas, descripción geográfica...) en las que no se preve el grado de interés y las necesidades de los estudiantes, ni la distribución de los contenidos que se deben impartir.

El último punto de análisis, el de la evaluación de los contenidos culturales, también genera ciertos impedimentos por varios motivos: en primer lugar, porque la evaluación siempre ha estado adscrita al concepto de examen, y éste para los alumnos ha representado la calificación del profesor sobre sus progresos y sus logros; de ahí la connotación negativa del término. En segundo lugar, porque ha sido, como lo ha definido L. Porcher (1982), el "termostato pedagógico" del profesor para medir el conjunto de habilidades adquiridas por sus alumnos en

función de los contenidos impartidos a lo largo del curso. Y en tercer lugar, porque durante mucho tiempo se ha puesto en duda la utilidad de evaluar los aspectos culturales de la lengua, y en caso de no ser así, no se han observado ni delimitado los instrumentos adecuados para llevar a cabo este tipo de evaluación. En resumidas cuentas, la evaluación de contenidos siempre se ha llevado a cabo en términos generales y ha sido interpretada objetivamente por el profesor mediante la aplicación de pruebas escritas u orales, y raramente se ha insistido en otros métodos o en otros conceptos, como por ejemplo, el de la autoevaluación del alumno sobre su proceso de adquisición³.

Por otra parte, el problema en sí de la delimitación de los contenidos culturales supone otra ardua tarea, dada la diversidad de éstos y los aspectos cambiantes que presentan. Por estas razones, la enseñanza del componente sociocultural debe ser abordada desde diferentes perspectivas:

En primer lugar, debemos realizar un estudio del entorno en el que se produce la enseñanza/aprendizaje de la lengua y la cultura. Asimismo debemos analizar las necesidades de los alumnos y la tipología de los mismos (origen, edad, grado de formación académica, sexo, intereses, aficiones...).

En segundo lugar, es necesario que nos cuestionemos los componentes de una programación, y que ésta esté insertada en un enfoque metodológico que unifique los aspectos lingüísticos y culturales.

En tercer lugar, y en función de los dos puntos anteriores, es preciso trazar unos objetivos pedagógicos que nos permitan adecuar los objetivos generales de los

³

Cfr. al respecto el trabajo de E. Picó (1990).

programas de lengua a los objetivos concretos de los estudiantes, ya que éstos necesitan aprender la lengua y hacer uso de ella en determinadas situaciones de comunicación.

En cuarto lugar, es necesario que nos planteemos la cuestión de los contenidos, o sea, qué debe abarcar la enseñanza, qué clase de materia se debe impartir y cómo hay que hacerlo a partir de la combinación de los objetivos lingüísticos y culturales.

En quinto lugar, y teniendo presentes los puntos anteriores, podremos desarrollar una tipología de actividades encaminadas a la consecución de los objetivos de toda programación.

Por último, hay que advertir que los aspectos socioculturales de la enseñanza de la lengua no pueden ser tratados de la misma forma que los aspectos lingüísticos. El saber cultural es bastante diverso y, en ocasiones, ambiguo; por esta razón, cualquier programación de naturaleza sociocultural deberá considerar ante todo dos puntos primordiales: el marco en el que se desarrolla la enseñanza, y las necesidades y los conocimientos previos de los que están aprendiendo una lengua extranjera.

Vistas estas dificultades iniciales, quedan abiertos varios interrogantes: *qué* enseñar, *cómo* hacerlo y, por último, *con qué instrumentos* se puede evaluar la adquisición del componente sociocultural de la lengua. Tras estas reflexiones, en los siguientes apartados de este capítulo, intentaremos desarrollar cada aspecto de la dimensión didáctica que hemos mencionado, e intentaremos clarificar las cuestiones antes expuestas; es decir, la consideración de que toda programación debe contemplar en primer lugar el entorno cultural de la enseñanza y las

necesidades de los alumnos. En relación con lo dicho, se deben marcar unos objetivos con unos contenidos adecuados a los mismos y unos instrumentos (actividades) para alcanzarlos. Finalmente, veremos si es oportuno o no plantearse la evaluación de los aspectos culturales de la lengua, y si éstos deben ir vinculados a la evaluación de los contenidos lingüísticos.

7.2. El entorno sociocultural de la enseñanza

El entorno sociocultural está íntimamente unido a la adquisición de una lengua. Dicho espacio puede ser el aula y lo que hay fuera de ella. Aunque el aula es un lugar de aprendizaje y no de adquisición, la mayor parte de los conceptos se aprenden en ella. No obstante, el aula se inscribe dentro de otro espacio físico, el de la institución o el centro de enseñanza, y éste, a su vez, está ubicado en el marco de una sociedad. Cuando se trata de la sociedad nativa (enseñanza/aprendizaje en inmersión), las ventajas son obvias; sin embargo, cuando el aprendizaje tiene lugar fuera del país de la lengua objeto, los profesores y los alumnos se encuentran con una serie de dificultades difíciles de superar.

El primer problema es el ámbito de la enseñanza: clases formadas en la mayoría de los casos por grupos homogéneos (estudiantes que poseen la misma lengua y cultura) con un determinado número de horas de español a la semana y en los que la motivación es bastante diferente, debido a que la lengua extranjera suele ser una asignatura complementaria. Tanto si se trata de una especialidad como la filología y la traducción (cuando la enseñanza se imparte en la Universidad),

como si se trata de una asignatura inserta en un plan pedagógico, después de cada práctica en español, la lengua de comunicación suele ser la materna. Por lo tanto, el espacio del aprendizaje queda reducido únicamente al aula y la interacción se produce exclusivamente entre los miembros que hay en ella. El segundo problema es la carencia de un marco cultural fuera del aula. Si las posibilidades de usar la lengua se restringen exclusivamente a las actividades desarrolladas en clase, las del entorno sociocultural de la lengua son inexistentes, al no haber un contacto directo con la comunidad nativa y con los códigos que ésta ha creado; por esta razón, la explicación de los fenómenos culturales se reduce a exposiciones teóricas por parte del profesor, a imágenes y al uso de cierto tipo de documentos.

En este punto debemos cuestionarnos: ¿cómo se pueden apreciar los significados de ciertos símbolos, si no se convive en el mismo espacio cultural?, o ¿cómo se pueden valorar determinadas pautas de conducta?

Si aprender a hablar se hace hablando, la percepción de una cultura diferente se hace conviviendo en la sociedad nativa, lo cual justifica el inmenso esfuerzo que tienen que realizar los profesionales que imparten clases de lengua extranjera fuera del país donde se habla ésta⁴.

4

En relación directa con lo expuesto está el problema de las frustraciones lingüísticas y culturales que muchos estudiantes sufren al llegar al país de la lengua objeto, después de haber cursado en el país de origen un buen número de horas lectivas de español o varios niveles de lengua. Por estas razones, a lo largo de nuestra experiencia docente hemos podido observar la sorpresa de muchos alumnos que habían hecho varios cursos de español en su país, al comprobar que después de realizar una prueba de nivel o un examen oral, se clasificaban tristemente en un nivel elemental o intermedio. A esto se sumaban las innumerables barreras culturales que necesitaban superar desde el primer día (los horarios, las comidas, el sistema de transportes o

El tercer problema del aprendizaje en no inmersión estriba en el uso de materiales para la enseñanza de la cultura, especialmente la actualización de los mismos, ya que las sociedades están perpetuamente en movimiento, y a pesar de existir unas constantes culturales, hay diversos aspectos que cambian (los mensajes publicitarios, los gustos, la moda, las formas de pensamiento y algunas costumbres) casi continuamente⁵. Por estos y por otros motivos, los materiales didácticos en el terreno empírico necesitan una renovación continua, cuando la enseñanza tiene lugar fuera del país. No bastan, pues, los libros de texto, las guías pedagógicas o determinados cursos de cultura y civilización, porque estos materiales deben ser completados con otro tipo de documentos que proporcionen una visión en vivo y en directo de la sociedad sometida a estudio, ya sean nuevos programas de televisión y radio, películas de nueva producción, catálogos publicitarios, menús de restaurantes, carteles, fotografías, prensa y un larguísimo etcétera que servirá para verificar cómo vive, piensa, actúa y evoluciona la sociedad en cada momento. Por otro lado, el acceso a este tipo de documentos encuentra una serie de impedimentos cuando no se trabajan la lengua y la cultura en inmersión, y cuando los que están aprendiendo una lengua no tienen una relación directa con los fenómenos socioculturales.

el comportamiento en los espacios públicos).

5

No podemos olvidar tampoco las relaciones con otras sociedades y el contacto con otras lenguas y culturas, porque en las sociedades actuales esto continúa siendo un factor fundamental y una muestra evidente de intercambio cultural, como ocurre con los gustos musicales o cinematográficos, por citar dos destacados ejemplos donde algunas sociedades suelen ser la vanguardia.

A esto se opone el entorno cultural en el que los alumnos tienen la oportunidad de experimentar la lengua y la cultura en situación de inmersión; espacio que les proporcionará, sin duda, un marco real donde practicar la lengua y en el que hay que resolver todo tipo de problemas.

Mención aparte merece la obligatoriedad o no de la enseñanza, ya que la motivación será diferente para el alumno que tenga que cursar una lengua extranjera porque lo impone una programación académica, frente al alumno que elija libremente aprender esa lengua. En este caso, la no obligatoriedad tiene, como es lógico, unas repercusiones distintas; por ejemplo, influye en el ritmo de aprendizaje y en el tipo de motivación.

Otros factores que hay que destacar en situación de inmersión son la heterogeneidad cultural de los miembros de los cursos y, por supuesto, la adquisición en directo de los códigos originados por los individuos de la comunidad extranjera⁶.

En resumidas cuentas, cuando la enseñanza/aprendizaje de la lengua y cultura metas se produce en situación de no inmersión, el aula se convierte en un microespacio lingüístico y cultural (en una "isla temporal y física", como la ha definido J. A. García [1996: 46]) en el que, una vez terminada la clase, raramente se pondrá en práctica lo aprendido.

6

El hecho de vivir dentro de la comunidad (con una familia o con otros estudiantes nativos), el contacto con las instituciones sociales, políticas y económicas, o bien la posibilidad de realizar actividades fuera del aula sitúa a los estudiantes en diferentes contextos, y consecuentemente, en distintos planos de lengua; por tanto, el proceso de adquisición deberá llevar implícita una dinámica progresiva, ascendente y globalizadora.

7.3. El programa y la programación de contenidos culturales

Establecer un programa de contenidos lingüísticos y culturales se ha convertido en otra tarea difícil en el ámbito de la didáctica, debido en parte a la abstracción de la representación del conocimiento del lenguaje (conjunto de competencias, capacidad de aplicar reglas y convenciones, dominio de las cuatro destrezas lingüísticas, habilidades para la negociación del significado, etc.) en función de un plan pedagógico en el que se seleccionan y secuencian los distintos contenidos, y debido también a las múltiples variantes que hay que tener en cuenta a la hora de diseñar un curso⁷.

En primer lugar, vamos a diferenciar una serie de conceptos que se vienen usando como sinónimos al referirnos, en términos muy generales, a los programas o a las programaciones de lengua: la distinción *curriculum*, *syllabus* y *programa*. En un reciente trabajo B. Moreno de los Ríos (1996) ha establecido nítidamente la diferencia:

(...) Al *Curriculum* lo denominamos diseño o diseño curricular; al *Syllabus*, programa o programación de cursos. Por lo que todavía podríamos reservarnos el término *programa de lengua* para aquel que recoja las distintas programaciones de las diferentes materias que se integran en un curso, así como las programaciones de los diferentes cursos de cada nivel de

7

El marco didáctico en el que se inscribe la enseñanza (lugar e institución académica), la homogeneidad o la heterogeneidad del grupo, el número de alumnos, el grado de formación académica de los mismos, la cantidad de horas lectivas, los tipos de materiales con los que se cuenta y la facilidad de acceso a otra clase de documentos.

un programa de lengua. (*Ibid.*: 172).

Esta sutil definición puede ser aplicada, asimismo, al programa (y a la programación) de contenidos culturales porque, como indica la autora unas líneas después,

La programación, sin embargo, es un «*instrumento*», (...) se puede equiparar a «*herramienta*» y, en nuestra opinión, la programación es ante todo una herramienta de trabajo para *el profesorado*, al cual le corresponde su elaboración. (*Ibid.*).

Las diferencias establecidas nos sacan de la duda de a quién corresponde el diseño del curriculum y a quién el de la programación. El primero es un documento oficial elaborado por una institución como sucede con el *Diseño Curricular Base* del Ministerio de Educación y Ciencia de 1989, o el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes de 1994. En ellos participan unos equipos de especialistas que son los responsables de esta tarea, según los planes docentes de la institución o de la política educativa del país; mientras que la programación es una especie de "documento interno" realizado por un equipo docente de un centro de enseñanza (ya sea oficial o no), o bien un instrumento de trabajo que sirve de apoyo al profesor para la planificación de su docencia. Por este motivo, habrá programaciones a corto, a medio y a largo plazo, según la configuración de cada curso.

Estamos también de acuerdo en que toda programación ha de ser flexible y debe ser reelaborada y modificada en función del grupo de alumnos (edad, nacionalidad, formación cultural y nivel social), de las necesidades de los mismos (fines lúdicos, académicos, profesionales) y de las características de la docencia. Por ejemplo, el tipo de centro en el que se imparte la enseñanza (público o privado)

o el lugar en el que éste se ubica (dentro o fuera del país) implicará otra serie de distinciones. En consecuencia, y como sugirieron en sus trabajos L. Porcher (1982) y S. Benadava (1982), será la suma de factores intrínsecos y extrínsecos la que determine la programación de los contenidos lingüísticos y culturales.

De forma más detallada, B. Moreno de los Ríos (1996) ha descrito dos tipos de variables que condicionan la programación: *las variables del alumno* y *las variables externas* del curso.

En las primeras se incluye el análisis de necesidades (*para qué* y *por qué* se aprende otra lengua) y los datos de identidad. Con el análisis de necesidades se pretende obtener información sobre los fines para los que se aprende una lengua (trabajo, estudios...) y el tipo de estrategias a desarrollar para que el alumno aprenda la lengua y, al mismo tiempo, participe y actúe dentro de la comunidad hablante.

El análisis de necesidades ha sido y continúa siendo un problema muy discutido en el terreno de la didáctica en general, puesto que en más de una ocasión se ha producido una disfunción entre la teoría y la práctica, y concretamente, entre las necesidades lingüísticas y las necesidades comunicativas. Es decir, al centrar la enseñanza en la adquisición de los contenidos que forman parte del sistema de la lengua (ya sea la morfología, la sintaxis y el vocabulario) se le ha restado importancia a la adquisición de los elementos que están implicados en el funcionamiento enunciativo de la lengua (los proxémicos, kinésicos y cronémicos).

De otro lado, y siguiendo el comentario sobre el análisis de necesidades, cabe hacer otras distinciones entre necesidades subjetivas (las de los propios alumnos), objetivas (las exigidas por el enfoque didáctico), sociales (las

relacionadas con el marco de la enseñanza), profesionales (fundamentalmente laborales) e institucionales (las debidas a las características de la institución académica)⁸. Por consiguiente, y mientras se desarrolla la enseñanza, es necesario ir equilibrando paulatinamente las necesidades de aprendizaje de los estudiantes a través del diálogo con los profesores.

Finalmente, las reflexiones anteriores nos conducen a las siguientes conclusiones:

En primer lugar, la identificación de necesidades debe convertirse en un útil didáctico al que recurrir continuamente y no debe ser considerada exclusivamente un instrumento válido para definir previamente las programaciones de lengua.

En segundo lugar, el análisis de necesidades está íntimamente unido al plano psicolingüístico y sociolingüístico de la didáctica; por esta razón, la determinación de necesidades nos sirve para contemplar simultáneamente otros dos aspectos fundamentales: por un lado, el carácter instrumental de la lengua y, por otro, las expectativas de los que están aprendiendo una L2.

En cuanto a los datos de identidad (*el nombre, la edad, la lengua materna, la profesión y el lugar de residencia*), proporcionan al profesor informaciones importantes para determinar otros elementos a tener en cuenta a la hora de diseñar una programación, como sucede con el grado de formación académica y el nivel sociocultural de los alumnos, así como su concepción del mundo y su experiencia, sobre todo si han hecho viajes a otros países y si han tenido contacto con otras sociedades.

⁸

Cfr. R. Richterich (1985).

Las variables externas que habíamos mencionado antes son otro condicionante de las programaciones; entre otras, son determinantes la enseñanza en inmersión/no inmersión, la situación de la enseñanza (ámbito académico o no), las características del grupo (monolingüe o plurilingüe y por, extensión, pluricultural), el número de estudiantes, la duración del curso (número de meses, de horas al día) y por último, el tipo de curso (general o específico). Además, dentro de este tipo de variables deben incluirse los recursos con los que va a contar el profesor para llevar a cabo su docencia (tipos de materiales, libros de texto, infraestructura del centro docente, etc.).

Las variables descritas nos ayudan a matizar la elaboración del programa general, pero para que éste sea operativo, deberá estar encuadrado también en una metodología más o menos definida. Existen tantos tipos de programas como enfoques metodológicos para la enseñanza de lenguas; entre otros, merece la pena enumerar los que hacen una distinción entre programas estructurales, funcionales, situacionales, temáticos, los que se organizan a partir de determinadas destrezas y aquellos que se basan en cierto tipo de actividades (J. Richards y T. Rodgers, 1986). No obstante, la teoría didáctica actual los reduce a programas proposicionales y programas procesuales (M. Breen, 1987); dentro de los primeros se incluyen los programas formales y los funcionales.

En los programas formales la lengua es vista como un sistema de reglas y estructuras; en ellos se estudian los subsistemas fonológico, morfológico, léxico y sintáctico. El aspecto social de la lengua queda relegado a un segundo plano, no incluyéndose con frecuencia dentro del programa.

Frente a los anteriores, los programas funcionales proporcionan a los

alumnos una serie de conocimientos y favorecen el desarrollo de una serie de destrezas. La diferencia estriba en el modo de concebir la lengua y en la selección y secuenciación de los contenidos. En ellos se siguen los postulados de las disciplinas lingüísticas de finales de los setenta y principios de los ochenta; por esta razón, contemplan el valor social del uso de la lengua.

Los recientes programas procesuales engloban los que se basan en tareas y los propiamente procesuales basados en procesos. Esta concepción ha supuesto otro giro en la enseñanza de lenguas, produciéndose un desplazamiento de los resultados, esto es, el paso de la adquisición de conocimientos y destrezas a los procesos mediante los cuales se consigue dicha adquisición.

Los diseños de programas actuales siguen los postulados del enfoque comunicativo y del reciente enfoque por tareas⁹. Éstos tienen como novedad la presentación de un tipo de programación en el que son factores claves la autonomía del alumno, la implicación directa de éste en el proceso de enseñanza/aprendizaje, así como el papel del profesor. No obstante, ninguna programación es perfecta ni exacta, y en la metodología actual se suelen combinar con frecuencia los aspectos más productivos de unos enfoques y otros¹⁰, por lo que es preferible hablar de programaciones en las que dominan las actitudes eclécticas, cuya función principal es la de proporcionar una serie de recursos prácticos encaminados a la consecución de los objetivos que en dichos programas se

9

Cfr. S. Estaire y J. Zanón (1990).

10

Cfr. las aportaciones de H. Widdowson (1984) y C. Candlin (1984).

especifican.

7.3.1. Definición de fines y objetivos

Un programa de lengua y de cultura se elabora a partir de la *definición de unos fines y objetivos*, de la *descripción de unos contenidos*, y la realización de unas *prácticas pedagógicas* (actividades). Estos aspectos deben ajustarse a unos objetivos de comunicación tanto oral como escrita.

Los objetivos (el *para qué* de la enseñanza) están estrechamente vinculados a la identificación de necesidades de comunicación, ya que los estudiantes aprenden la lengua para hacer uso de ella. Los objetivos suelen ser generales y específicos, comunicativos y didácticos; se formulan a partir del diagnóstico de las necesidades de comunicación de los estudiantes, de las variables externas e internas y de las destrezas que se van a desarrollar dentro y fuera del aula. En los objetivos deben incluirse también la situación de comunicación y los niveles de dominio de la lengua. En consecuencia, los objetivos didácticos tienen que estar vinculados no sólo a los intereses de los alumnos, sino también a los contenidos del programa, a la evaluación y, por supuesto, a la perspectiva comunicativa.

Obviamente, y como hemos argumentado en otros capítulos de este trabajo, la didáctica ha valorado los objetivos lingüísticos por encima de los culturales. Sin embargo, los objetivos culturales han empezado a ser considerados como un componente más de la pedagogía moderna de las lenguas extranjeras; prueba de ello es la definición que aparece en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

(1994) en el cual podemos observar no sólo una clarísima delimitación entre objetivos generales y específicos, sino también una preocupación por establecer dentro de los primeros unos principios que implican el reconocimiento del estudio del componente cultural de la lengua¹¹. Así, dentro del apartado de los *finés* y *objetivos generales* se afirma lo siguiente:

(...) 3º.- Mediante la enseñanza del idioma, promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen, así como transmitir una imagen auténtica de aquélla y colaborar en la destrucción de tópicos y prejuicios.

4º.- Colaborar en el desarrollo de actitudes y valores con respecto a la sociedad internacional, como el pluralismo cultural y lingüístico, la aceptación y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo. (*Ibid.*: 27).

Además, el *Plan Curricular* después de definir unos fines y objetivos generales, determina unos objetivos culturales específicos en relación con las capacidades comunicativas de los estudiantes; éstas aparecen clasificadas en niveles y en las cuatro destrezas lingüísticas (*Ibid.*: 33-43).

Actitudes como las anteriormente descritas han orientado el interés de los especialistas hacia una renovación y hacia nuevos planteamientos metodológicos, cuya consecuencia inmediata ha sido un proceso de despliegue investigador sobre

¹¹

En este apartado y en los que siguen vamos a referirnos con frecuencia a este diseño curricular por varios motivos: en primer lugar, por el carácter oficial de la enseñanza que se imparte en todos sus centros; en segundo lugar, por haber sido modelo de otros diseños curriculares en centros oficiales y no oficiales de enseñanza. Por último, por considerar, desde su fundación, la labor de difusión de la lengua y de la cultura españolas como dos aspectos inseparables.

las relaciones lengua-cultura en la didáctica de segundas lenguas. Por lo tanto, y en lo que respecta a la definición de unos fines y objetivos socioculturales, el planteamiento de una enseñanza integrada de la lengua y la cultura deberá cumplir, al menos, unos fines generales y unos objetivos básicos. En el primer caso, tendrá que contemplar, entre otros, los que se detallan a continuación:

1º. Una reflexión general sobre la cultura origen y la cultura objeto.

2º. La eliminación del etnocentrismo cultural y la valoración de la cultura objeto.

3º. El respeto a las diferencias que existen dentro de una misma cultura.

4º. La valoración positiva de la generalización y de la comparación.

En cuanto a los objetivos básicos, tendremos que conseguir:

1º. Relacionar el componente sociocultural con el componente lingüístico; es decir, saber captar en qué medida las variables sociales repercuten en la lengua y en el comportamiento de los hablantes¹².

2º. Saber interpretar el conjunto de significados originados en la cultura meta, intentando objetivar el análisis que se haga de ella y explorar la diversidad y la variación sociocultural.

3º. Desarrollar un grado adecuado de competencia sociocultural, lo cual significa saber actuar lingüística y culturalmente en las diferentes situaciones de

¹²

H. N. Seeyle (1976) proclama acertadamente que el estudiante tiene que demostrar que es capaz de comprender por qué actúan los hablantes de una determinada forma y cómo lo hacen. Además insiste en el conjunto de habilidades que debe desarrollar para relativizar las generalizaciones referentes a la cultura objeto y mostrar cierta curiosidad intelectual y empatía hacia la cultura extranjera.

comunicación. Para ello deberá seguir las pautas de conducta de la sociedad nativa.

4º. Utilizar ciertas estrategias cognitivas, es decir, desplegar actitudes positivas hacia otras realidades culturales, así como desarrollar una serie de habilidades para organizar la información sobre la cultura objeto.

Por último, cabe recordar que la consideración del valor social de la lengua ha propiciado una importante reflexión sobre el componente sociocultural de la misma, siendo evidente la continua preocupación por aquellos aspectos que inciden directamente en el contexto de la comunicación o, dicho de otro modo, la inclusión de la dimensión cultural dentro de los objetivos didácticos.

7.3.2. Descripción de contenidos

Los contenidos (el *qué* se debe enseñar) se determinan en función del enfoque metodológico que se siga en la programación. De este modo, habrá contenidos gramaticales, funcionales, temáticos (socioculturales) y pedagógicos (técnicas y estrategias que intervienen en el proceso de aprendizaje), según se especifica, por citar un ejemplo, en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1994). En definitiva, los contenidos son el conjunto de conocimientos que deben adquirir los estudiantes a lo largo de su formación académica¹³.

¹³

En este punto es importante recordar la distinción que hace M. Byram (1992) entre *conocimientos* y *datos* culturales:

Le terme «connaissances» renvoie ici à la présentation structurée

Es evidente que, al hablar de contenidos en sentido general, evocamos en primer lugar los contenidos lingüísticos de cualquier programación. Éstos pueden describirse de forma aislada, pero en las nuevas tendencias didácticas aparecen ligados a otros contenidos; por ejemplo, los contenidos gramaticales cobran un sentido diferente al ser relacionados con ciertos contenidos funcionales, léxicos y socioculturales.

Ante todo, y como bien ha apuntado B. Moreno de los Ríos (1996: 181), al hacer la selección de los contenidos hay que tener en cuenta una serie de criterios (*rentabilidad, fidelidad de los objetivos, exigencia de las actividades e interrelación de los bloques temáticos*).

G. Neuner (1994: 39-40) se ha detenido en los criterios que deben seguirse para la selección del contenido sociocultural y ha diferenciado tres tipos fundamentales, que merecen la pena ser expuestos aquí:

1º. Criterios centrados en los temas:

- Información *sistemática* (sobre la vida, las instituciones, los logros culturales, etc.).
- Información *completa* (enciclopédica, o muy detallada sobre un aspecto).
- Información *representativa* (qué es característico o típico).

2º. Criterios centrados en el alumno:

d'idées, de concepts, de faits et de documents traitant du pays étranger et de ses habitants - ou en provenance de ceux-ci. Ainsi les «connaissances» sont-elles des «donnés structurées» et non pas un simple agrégat de faits contenus dans une structure. (*Ibid.*: 159).

■ En los *intereses* personales:

- Cómo son los "otros" (aspectos de la vida cotidiana).
- Qué es diferente de mi propio mundo (aspectos comparativos/contrastivos).
- Cuáles son mis ideas sobre la cultura meta.
- Intereses específicos de grupos o individuos (deportes, política, aficiones...).

■ En las *necesidades* de los alumnos:

- Qué necesito para relacionarme con los nativos cuando esté allí.
- Conocimientos relacionados con las profesiones.

3º. Criterios relacionados con la posibilidad de enseñanza/aprendizaje de los fenómenos socioculturales:

- ¿Qué fenómenos son fáciles de representar en el aula (objetos, dibujos, acciones, explicaciones)?
- ¿Qué fenómenos pueden integrarse fácilmente en los aspectos lingüísticos?

Por otro lado, los contenidos socioculturales deben presentar una gradación en función de la dificultad y una distribución temporal. Tal vez sea ésta una de las cuestiones más debatidas en la didáctica de lenguas; esto es, saber secuenciar, por una parte, lo que se pretende enseñar y, por otra, determinar la rentabilidad de dichos contenidos posteriormente.

En el caso que nos ocupa, la naturaleza de los contenidos culturales es muy diversa; por tanto, deben seleccionarse con precaución y adaptarlos a las

necesidades globales de los estudiantes y al contexto de la enseñanza. No obstante, en el ámbito de la didáctica, al pensar en los contenidos casi siempre se ha partido de programas ya elaborados por una institución académica o de los manuales que había en el mercado. Unos y otros presentaban, divididos en niveles, los distintos contenidos lingüísticos. Frente a esto, y hasta hace poco tiempo, los contenidos culturales solían aparecer como objetivos secundarios; por este motivo, los especialistas se habían preocupado más por definir los objetivos gramaticales y funcionales de la enseñanza, hasta que se comprobó la necesidad de integrar el componente sociocultural en el marco de la didáctica de la lengua.

A pesar de ser conscientes de que partimos de investigaciones y experiencias relativamente recientes, todos los caminos convergen en uno: no se pueden definir uno por uno los contenidos culturales en un programa de lengua y, por consiguiente, es mejor partir de categorías o de campos temáticos especializados sobre los cuales establecer una selección en función de las demandas de los alumnos. Esto implica ciertas modificaciones en los planteamientos didácticos y una segunda elaboración del programa, lo cual es bastante normal en este tipo de enseñanza.

Dicho esto, nos queda establecer una progresión de contenidos siguiendo una serie de parámetros (características del nivel y del grupo; tipos de documentos a nuestro alcance o duración del curso, entre otros) sobre los que sustentar una enseñanza coherente de la cultura dentro del enfoque metodológico que sigamos.

7.3.3. Selección y progresión de contenidos

En el cuarto capítulo de este trabajo¹⁴ vimos como se definían nueve campos temáticos para la enseñanza de la cultura. A partir de aquí podríamos plantearnos en qué orden deberían ser tratados estos nueve bloques y cuáles deberían incluirse en un nivel y en otro. Sin embargo, creemos que hay que hacer una importante advertencia: un listado de campos (o un listado de temas, en su defecto) no es sinónimo de programa de cultura. Así también lo consideran los responsables del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1994), y al respecto dicen:

(...) las listas de contenidos no constituyen programas directamente dirigidos a la enseñanza, sino que son instrumentos que los equipos docentes de los centros utilizarán para la preparación de las actividades del aula y para la selección de los materiales más adecuados. (*Ibíd*: 50).

Es importante que nos detengamos aquí, porque en muchas ocasiones la enseñanza de la cultura se ha identificado directamente con los planteamientos de algunos manuales o con el programa general de lengua. En nuestra opinión, los contenidos culturales deben ser tratados de forma diferente; en ellos se deben considerar los tres criterios establecidos por G. Neuner (1994) que acabamos de comentar en el apartado anterior y, en este caso más que en ninguno, la enseñanza debe centrarse en los intereses y necesidades del estudiante, especialmente en sus necesidades inmediatas de comunicación, esto es, conocer a sus interlocutores, desenvolverse y comprender la sociedad nativa y evitar los malentendidos

¹⁴

Cfr. 4.3.1.

culturales.

Independientemente, los listados temáticos son una guía para el profesor o un *instrumento* de trabajo sobre el que articular un programa adaptado a las características y especificidades de cada grupo¹⁵.

Las programaciones lingüísticas suelen ser mucho más lineales y se dividen en grados o niveles de progresión, siguiendo una línea ascendente que va de lo elemental a lo complejo, lo cual no quiere decir que en las programaciones culturales no sea necesaria esta progresión para que el estudiante adquiera paulatinamente una satisfactoria competencia cultural.

L. Porcher (1988), uno de los especialistas en este tema, ha señalado en un breve pero intenso artículo que la enseñanza y el aprendizaje son procesos de acumulación que no son casuales, puesto que implican un encadenamiento continuo de fenómenos a estudiar o, lo que es lo mismo, el establecimiento de una progresión. Ésta continúa siendo uno de los caballos de batalla de la didáctica de lenguas extranjeras, debido en parte a las dificultades que genera. En primer lugar,

15

Supongamos que el programa de cultura se desarrolla en situación de inmersión en un país en el que en ese momento tiene lugar cierto acontecimiento histórico, sociopolítico o religioso (*La Semana Santa*, por ejemplo). Sin duda el profesor se sentirá obligado a reelaborar la estructura de la programación, dando prioridad a dicho suceso. Este aspecto nos lleva a plantearnos, una vez más, la variabilidad de los programas de cultura frente a los programas de contenidos gramaticales o funcionales. También es cierto que existen una serie de constantes culturales que conforman la totalidad, esto es, un número de códigos invariables que definen la esencia de cada comunidad. Sin embargo, los cambios y transformaciones que sufren las sociedades afecta directamente a las planificaciones docentes, por tanto, las programaciones de contenidos culturales deben estar abiertas a este tipo de variaciones.

tenemos que recordar que la distribución de contenidos culturales ha estado supeditada a la definición de objetivos y a la descripción de contenidos lingüísticos; en segundo lugar, la enseñanza de la cultura ha recibido un tratamiento marginal en muchas programaciones de lengua y, por último, los profesores no hemos recibido una instrucción adecuada para poder solucionar estos problemas. Por estos motivos, no es de extrañar que los profesores hayamos sido más intuitivos que científicos en lo que respecta a la inclusión del componente cultural en el ámbito de la didáctica de una segunda lengua, precisamente porque hemos dudado entre lo que Porcher (1988) ha definido como una enseñanza teórica y abstracta, es decir, una enseñanza del sistema que regula las prácticas culturales, y un tipo de enseñanza eminentemente práctica, esto es, sin hacer referencia al sistema en el que se incluyen las prácticas culturales de la sociedad objeto.

El estado ideal sería el equilibrio entre las dos formas, pero para llegar a ello, es preciso establecer una progresión metodológica que tenga como meta la percepción de la totalidad de una sociedad, o mejor dicho, que abarque lo lingüístico y lo cultural; empresa nada fácil, si observamos en los planteamientos didácticos el desequilibrio existente entre los objetivos lingüísticos y culturales.

En el mismo trabajo que hemos citado Porcher introduce un concepto conciliador, un punto de partida que él denomina *l'universel-singulier* (Ibíd: 99). Con esta idea se define un conjunto de fenómenos existentes en todas las culturas (el agua, el tiempo, el amor, la muerte...), pero que cada cultura interpreta de forma diferente. Según Porcher estos *universels-singuliers* constituyen la base metodológica y el fundamento epistemológico de la competencia cultural extranjera:

Les universels-singuliers fournissent certainement un fil conducteur pour identifier et décrire ces phénomènes sociaux représentatifs d'une culture donnée. L'établissement d'une progression pédagogique (c'est-à-dire d'enseignement/apprentissage) relève alors d'une organisation de ces phénomènes entre eux, d'une mise en ordre, de la construction d'une succession aussi adéquate que possible aux moyens et aux objectifs de l'apprenant et aux conditions de l'enseignement (comme on le fait pour l'établissement d'une progression linguistique). (*Ibid.*: 99).

Por lo tanto, y como habíamos anunciado al principio, la clave de la enseñanza reside en determinar en qué orden deben ser impartidos y adquiridos los diferentes contenidos culturales, o lo que es lo mismo, y siguiendo las indicaciones de Porcher (*Ibid.*), en establecer una progresión coherente y razonada de la forma en que deben ser impartidos en el aula los diferentes bloques temáticos.

Hechas estas consideraciones, y si observamos, de nuevo, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1994), comprobaremos que los especialistas no establecen una gradación en los contenidos temáticos (culturales), aunque, por otro lado, reconozcan que algunos temas necesitan un grado de conocimiento lingüístico de nivel avanzado o superior y que ciertos temas sean estudiados implícita y explícitamente. Todo ello es cierto, pero sería de gran ayuda saber en qué niveles es necesario enfocar un tema u otro, y de qué manera hacerlo.

Como apuntábamos antes, nuestra propuesta no deja de ser sólo una forma de trabajo que está fundamentada en la intuición y que avala la experiencia, pero los resultados han sido, a nuestro juicio y al de otros colegas, bastante satisfactorios. Por estas razones, al establecer una progresión o secuenciación de contenidos culturales, hemos partido de la clasificación temática que proponía M.

Byram (1993) y hemos experimentado una serie de fórmulas combinatorias que nos han permitido llegar a las conclusiones que presentamos a continuación:

1^a). En el *nivel inicial* es aconsejable trabajar con contenidos culturales asociados a contenidos lingüísticos. En este nivel los alumnos tienen que expresarse en español hablado y escrito mediante recursos básicos, y en situaciones cotidianas que requieran un intercambio de información simple y directa. Para conseguir estos objetivos, se pueden utilizar los siguientes bloques temáticos:

A) *Interacción social*. Es preciso que conozcan las formas verbales y no verbales de la interacción en general, los grados de formalidad y ciertos recursos de las relaciones sociales, personales y sociales.

B) *Socialización y círculo familiar*. Informaciones básicas sobre el modo de vida en familia, las diferencias generacionales, el tipo de vivienda, el sistema de educación y las principales tradiciones.

C) *Marcas de identidad y grupos sociales*. Algunas referencias gastronómicas, los nombres, el carácter nacional. Asimismo, se pueden tratar aspectos relacionados con los gustos y aficiones de los diferentes grupos sociales.

En este nivel, además, se pueden tratar algunos aspectos fundamentales relacionados con los comportamientos y hábitos como, por ejemplo, los horarios o las buenas y malas costumbres sociales. También se puede proporcionar una información básica y estructurada sobre la geografía del país (organización territorial, por ejemplo), aunque estos bloques temáticos preferimos reservarlos para el nivel siguiente.

2^a). En el *nivel intermedio* los alumnos ya parten de un conocimiento básico de la lengua y son capaces de actuar en situaciones generales que requieran

intercambiar información y mostrar actitudes personales. Asimismo, poseen un grado de competencia de supervivencia social que les permite actuar en un número limitado de prácticas sociales; por lo tanto, en este nivel es aconsejable ampliar los siguientes bloques temáticos:

A) *Creencias, comportamientos y costumbres*. En este apartado se puede hacer una selección de las principales rutinas de comportamiento cotidiano, es decir, los horarios, el funcionamiento de los establecimientos comerciales, la moda... Asimismo, se pueden introducir informaciones sobre la comida y los hábitos alimenticios, las fiestas y las actitudes de la sociedad objeto.

B) *Geografía nacional*. Creemos que después de una información de conjunto, se puede dar una información detallada sobre la distribución de la población, las ciudades y el clima.

C) *Historia nacional*. Cuando los estudiantes se sitúan en un nivel intermedio de lengua, es mucho más fácil hablar de determinados períodos históricos o de determinados acontecimientos contemporáneos.

En nuestra opinión, la información en todos los niveles debe ser cíclica, por esta razón, también recomendamos hacer un repaso de los bloques temáticos que se han visto en el nivel inicial.

3ª). En los *niveles avanzado y superior* los alumnos deben ser capaces de actuar en diversas situaciones de comunicación que requieran operaciones lingüísticas y prácticas sociales complejas. En los citados niveles se pueden introducir ya contenidos culturales explícitos; por eso preferimos estudiar aquí los

siguientes aspectos¹⁶:

A) Todo lo referente a la *herencia cultural* (arte, literatura, personajes famosos...).

B) Información más extensa sobre las *instituciones sociopolíticas* (sistema de gobierno y partidos políticos, funcionamiento de los servicios sociales y sistema de sanidad, por citar algunos ejemplos relevantes).

C) *Estereotipos y símbolos de significado cultural*, estableciendo diferencias nacionales y regionales, o especificando los principales símbolos y significados culturales.

No podemos cerrar estas conclusiones sin hacer una breve referencia a la adquisición de una competencia cultural adecuada a cada nivel, puesto que el objetivo principal de la división en campos temáticos por niveles es precisamente el dominio progresivo de contenidos culturales, o lo que es lo mismo, la adquisición gradual de la competencia sociocultural. Idea esta última que compartimos, una vez más, con Porcher (1988), quien al referirse al proceso de enseñanza dice:

Enseigner c'est établir des enchaînements, des continuités, un processus d'accumulation des apprentissages qui ne soit pas aléatoire: une leçon n'a de pertinence que par rapport à toutes celles qui l'ont précédée et, en même temps, que par rapport à toutes celles qui vont la suivre jusqu'au

¹⁶

Dada la dificultad de algunos de estos aspectos, hemos optado por incluirlos en los niveles avanzado y superior, porque necesitan un mayor grado de dominio lingüístico. Por otra parte, el tratamiento de estos temas no excluye el estudio de lo más interesante y significativo de lo expuesto en los niveles precedentes.

terme prévu de l'apprentissage. (*Ibid.*: 92).

Efectivamente, la enseñanza/aprendizaje de contenidos lingüísticos y culturales debe seguir un proceso cognitivo en espiral. Esta concepción nos permite establecer una progresión continua y globalizadora. Por eso, en cada nivel se deben considerar aspectos ya vistos o estudiados en los niveles precedentes. Además, la distribución temática no debe ser hermética, ni nos puede impedir que ciertos aspectos sean anticipados o retomados en otros momentos del programa o en otro nivel de lengua; todo lo contrario, los programas tienen que ser abiertos y flexibles, y deben adaptarse a las necesidades del grupo y a las características de cada curso.

Después de analizar la definición de objetivos y la descripción de contenidos, sólo nos falta hablar de los recursos didácticos necesarios para poner en marcha el artificio pedagógico, es decir, el *cómo* de la didáctica de la cultura.

7.4. Recursos didácticos

Al hablar de recursos didácticos, nos vamos a referir fundamentalmente a las actividades desarrolladas en clase y fuera de ella, y a los materiales con los que puede trabajar el profesor.

Las prácticas pedagógicas o actividades son el medio a través del cual el profesor y los alumnos ponen en marcha los mecanismos lingüísticos y sociales de la comunicación. Con ellas se pretende que el alumno consiga un determinado nivel de competencia, que desarrolle un conjunto de habilidades y estrategias para comunicar significados inteligibles en situaciones concretas y que sea consciente del

significado social de las formas lingüísticas. En el caso que nos ocupa, las actividades cuyo objetivo es la adquisición del componente sociocultural deben cumplir unos requisitos parecidos a los que se definen para las de carácter puramente lingüístico, puesto que en ningún caso deben estar desvinculadas de las prácticas comunicativas que se llevan a cabo en el aula¹⁷.

No vamos a entrar aquí en una definición ni en una clasificación pormenorizada de los innumerables tipos de actividades que se pueden realizar dentro y fuera del aula, porque al hacerlo tendríamos que describir el tipo de enfoque metodológico, los objetivos que se persiguen en cada actividad y las técnicas que se pueden utilizar para ayudar al estudiante a que consiga relacionar determinados objetivos lingüísticos con otros de naturaleza funcional y

17

Recordemos aquí un conocido trabajo de P. Ur (1988: 11-25) en el que la autora ha enumerado diez rasgos para caracterizar una actividad que pretenda ser comunicativa:

- *Interacción*: debe darse en todo momento intercambio de información e ideas.
- *Transparencia de propósito*: debe tener unos objetivos claros.
- *Heterogeneidad*: puede ser resuelta con distintos niveles de dominio.
- *Volumen y repetición*: poseer una gran cantidad de práctica para que haya más posibilidades de aprender.
- *Interés*: el tema, por ejemplo.
- *Final abierto*: ideas originales, variadas e imprevisibles.
- *Vacío de información*: un medio fundamental para crear la necesidad de utilizar los recursos lingüísticos.
- *Personalización*: con ella se alcanza un alto nivel de motivación; sobre todo, si la actividad está basada en las experiencias personales de los estudiantes.
- *Tensión estimulante*: carácter lúdico e incertidumbre.
- *Creatividad*: tiene que propiciar la aparición de ideas originales.

sociocultural. Igualmente, tendríamos que definir, si pretendiésemos realizar un análisis exhaustivo, las destrezas que se intentan potenciar. Por lo tanto, al considerar estos factores, la tipología sería extensísima, y preferimos, por motivos de espacio, abordar someramente estas cuestiones, lo cual no impide el establecimiento de las principales líneas directrices de una didáctica de la cultura desde la perspectiva de la lengua¹⁸. Por estos motivos, vamos a centrarnos exclusivamente en aquellas actividades que están directamente relacionadas con el proceso de captación cultural y con la ulterior actuación dentro de la comunidad nativa.

7.4.1. Actividades que facilitan la adquisición de la competencia cultural

En el cuarto capítulo de este trabajo¹⁹ hemos estudiado cómo se produce el

¹⁸

La preocupación por las cuestiones que estamos comentando es evidente; muestra de ello es la reciente proliferación de trabajos dedicados a la enseñanza del componente sociocultural de la lengua. Para una información más detallada sobre el diseño de actividades recomendamos los trabajos de B. Moreno de los Ríos (1988), M. Estévez Coto (1988 y 1994), M.^a L. Coronado (1996), A. Monchón Ronda (1996), N. Pérez (1996), M. González Blasco (1999), G. Wessling (1999). Los dos últimos nos parecen especialmente brillantes no sólo por la cantidad de actividades que contienen, sino también porque en ellos se especifican un buen número de ideas sobre el desarrollo de estrategias en el aula.

¹⁹

Cfr. el subapartado 4.4.1.

fenómeno de la aproximación cultural y hemos diferenciado cuatro etapas (*percepción inicial, generalización, reflexión y conceptualización*) dentro del proceso de captación de la nueva cultura. Estas etapas son muy útiles para establecer una gradación de actividades relacionadas con los niveles de adquisición de las competencias comunicativa y cultural en L2²⁰.

A. En la etapa de percepción inicial incluimos:

1. *Actividades de observación directa e indirecta*, es decir, aquellas en las que se muestra el entorno cultural a través de fotografías e imágenes antes de la llegada al país extranjero, y las que están relacionadas con el mundo de los sentidos (*percepción directa de olores, sabores, ruidos y observación visual*). La finalidad de este tipo de actividades es determinar las diferentes concepciones que poseen los estudiantes antes y después de instalarse en la nueva realidad cultural.

1.1. *Lluvia de imágenes y lluvia de ideas (brain-storming)*. En el primer caso, se pueden aprovechar los recursos que aparecen en algunos manuales de español²¹ y a partir de ahí, en pequeños grupos o en parejas, se escriben series

²⁰

Casi todas las actividades que vamos a describir en las cuatro etapas pueden ser adaptadas a los diferentes niveles de lengua. Asimismo, hemos optado por no incluir información sobre los exponentes funcionales y gramaticales que pueden ser incorporados a dichas prácticas, porque hemos preferido hacer una propuesta abierta. No obstante, todas las actividades se pueden aprovechar para insertar los componentes lingüísticos que estemos estudiando en ese momento de la programación, y demostrar, así, las relaciones existentes entre la lengua y la cultura.

²¹

Cfr. L. Miquel y N. Sans, (1994) *Rápido. Libro del alumno*, pág. 16. D. Chamorro et al. (1995) *Abanico. Libro del alumno*, pág. 156. E. Martín Peris y N. Sans Baulenas (1997) *Gente 1. Libro del alumno* págs. 28-29.

de palabras o frases (*torero, flamenco, jamón, tortilla de patatas, sol, Semana Santa, Picasso...*). Si no se tiene a mano un manual, el profesor también puede preparar una serie de estímulos visuales, o bien se pueden aprovechar los que se encuentren en revistas y periódicos.

En el segundo caso, se puede trabajar con asociogramas²², es decir, test de asociación, cuya función es introducir palabras o frases inductoras para suscitar ideas que serán utilizadas para conocer hacia dónde se polarizan las asociaciones. La técnica consiste en escribir una palabra en la pizarra o darla en una fotocopia para que los alumnos relacionen el concepto con los elementos que éste les recuerde. Éste es un trabajo de percepción sensorial en el que los estudiantes plasman su forma de ver el mundo o, en este caso, un objeto del mundo. A continuación, se puede hacer una valoración general (señalar los aspectos más destacados de la observación) y un trabajo de comparación con objeto de detectar, en primer término, el conocimiento previo de la realidad, y en segundo término, las similitudes y las diferencias culturales.

En las dos actividades comprobaremos que los estudiantes suelen desvelar numerosos rasgos objetivos de su C1 y de la C2; sobre todo, si el grupo está en situación de inmersión. El profesor debe aprovechar estos ejercicios para ir proporcionando información y para conseguir que los alumnos se vayan aproximando a los aspectos culturales que les rodean²³.

²²

Cfr. al respecto el artículo de O. Cerrolaza (1996), el cual propone dos ejemplos: *el café* y *la plaza*.

²³

Otra modalidad muy productiva puede ser escribir una pregunta relacionada con alguno

2. *Actividades para analizar el choque o impacto cultural.* Se usan como instrumento de desahogo y sirven para detectar actitudes negativas hacia la C2 como, por ejemplo, contar experiencias que les hayan sorprendido. Otra variante consiste en describir situaciones conflictivas en las que no hayan sido capaces de resolver un problema.

2.1. Se les pide a los alumnos que escriban en un papel aquellos aspectos que más les hayan impactado al llegar al país y al establecer los primeros contactos con los nativos²⁴. Después de que cada uno haya leído sus problemas, se les vuelve a pedir que intenten dar una explicación o una interpretación del conflicto que haya planteado otro compañero. El objetivo en esta actividad es desvelar las actitudes negativas y la incomprensión debida a una falta de información o a una posible mala interpretación. Por otro lado, la práctica se completa con el trabajo del profesor, el cual tendrá que ir explicando las pautas de conducta de la sociedad extranjera y aclarar qué hay de cierto o no en los

de los sentidos: *¿a qué huele España?*. Éstas son algunas de las respuestas extraídas de las prácticas pedagógicas de nuestra experiencia docente:

- a humedad en las bodegas,
- a aceite de pescado frito,
- a churros,
- al olor del jamón que cuelga en los bares.

En esta fase de percepción también son aconsejables los test culturales; éstos tienen la misma función que los test lingüísticos, es decir, medir el número de conocimientos previos del estudiante (Cfr. M.^a P. López García, 1999).

²⁴

Tomemos como ejemplo ilustrativo las sorpresas de muchos estudiantes alemanes cuando ven la ensalada servida en el centro de la mesa y las posteriores quejas, si observan que los comensales no se la sirven cada uno en su plato.

razonamientos iniciales de los estudiantes.

3. *Actividades de presuposición*. Están íntimamente relacionadas con las actividades de observación y con el mundo de las relaciones sociales. Normalmente desvelan conceptos erróneos debidos a una inadecuada interpretación de ciertos comportamientos culturales, como sucede, por ejemplo, en el ámbito de los saludos, las presentaciones, los ofrecimientos y los rechazos de invitaciones²⁵. Con este tipo de actividades se pretende que los estudiantes realicen algunas reflexiones sobre las respuestas que esperaban de sus interlocutores extranjeros.

3.1. La actividad consiste en la escenificación de una situación en la que los estudiantes esperaban un tipo de respuestas y encontraron otra. Un simple ejercicio de simulación puede ser un buen pretexto para observar y aclarar ciertos aspectos relacionados con la actitud del interlocutor. Las situaciones más frecuentes son:

- ¿Cómo actuar con los vecinos, con una familia o con unos amigos ante una invitación?
- ¿Cómo salvar las distancias físicas e interpretar el componente gestual?
- ¿Cómo interpretar el exceso o la falta de cortesía en las relaciones personales y en los establecimientos públicos?

B. En la **etapa de generalización** son aconsejables las siguiente prácticas:

1. *Actividades basadas en estereotipos*. El objetivo principal consiste en

²⁵

Cfr. al respecto los dos artículos de L. Miquel y N. Sans (1992) y L. Miquel (1997), ya que en ellos se ejemplifican estos fenómenos y se proporciona una abundante información sobre las pautas de conducta a seguir en determinadas situaciones en las que es previsible un choque cultural.

eliminar, en primer lugar, las falsas imágenes. A esto se suman también los resultados del trabajo con estereotipos culturales, puesto que éstos deben enfocarse potenciando su lado positivo.

Los ejercicios con estereotipos pueden convertirse, básicamente, en actividades de aplicación directa o en actividades de información. En cualquier caso, las funciones del profesor se incrementan, sobre todo, si éste tiene que comprobar las fuentes de datos con las que trabajan los alumnos, y especialmente, al tener que poseer una buena formación sobre los elementos que forman parte del acervo cultural de la sociedad objeto.

1.1. El ejemplo que hemos seleccionado en el apartado de los estereotipos es el denominado « *dibujar a...* ». Se trata de hacer una descripción (ya sea a través de un dibujo o de una definición oral o escrita) de los aspectos más sobresalientes de los individuos de la comunidad (creencias, comportamientos, modo de pensar, de vestirse o de actuar). A pesar de dar la sensación de ser una práctica inocente, hemos comprobado que es una actividad muy productiva para sacar al exterior las imágenes que los estudiantes han ido formando en su mente. Estas actividades tienen la virtud de suscitar discusiones donde se suelen volcar un gran número de tópicos²⁶.

²⁶

Otras variantes consisten en la elaboración de tablas sobre las imágenes que tienen de sí mismos los miembros de una sociedad y las que circulan sobre los individuos de otras sociedades.

Se puede comenzar con ejercicios en los que aparezcan listados de autoestereotipos y heteroestereotipos. A continuación, los alumnos pueden realizar trabajos de campo recopilando los datos obtenidos de los informantes nativos. Finalmente, proponemos una evaluación crítica sobre la imagen construida en la C1 y la observación hecha en la C2.

2. *Actividades de comparación y contraste.* Son muy útiles para exteriorizar lo que es igual, parecido o diferente en la C1 y en la C2. El rendimiento didáctico de estas actividades suele ser bastante alto; sin embargo, al trabajar con comparaciones es preciso actuar con mucha precaución por varios motivos: en primer lugar, por el resultado de la comparación directa (exageración o caricaturización de la sociedad) y en segundo lugar, por la aparición de visiones subjetivas de las sociedades que se comparan.

2.1. En una primera fase, se les pide a los estudiantes que se agrupen por nacionalidades y que comparen diversos aspectos de la sociedad objeto. Si el grupo es homogéneo, se dividen en parejas o pequeños grupos y se siguen las mismas instrucciones de la práctica.

Por otro lado, es aconsejable que esta práctica esté estimulada mediante imágenes y descripciones: *tu ciudad/la ciudad en la que estudias; la celebración de fiestas en tu C1/la C2; el tipo de vivienda en tu C1/la C2, etc.*

En la segunda parte de la actividad se saca denominador común y se analizan los elementos divergentes. Finalmente, se procederá a dar una explicación de los aspectos más significativos de la C2.

C. En la **etapa de reflexión** se produce, como vimos, una reformulación de los esquemas iniciales. En esta fase del proceso de adquisición de la competencia cultural se pueden desarrollar:

1. *Actividades de situación.* Consisten en la interpretación de determinados

Los resultados son, de nuevo, sorprendentes, porque en el noventa por ciento de los casos los estudiantes experimentan un cambio del punto de vista inicial al desmitificar falsas creencias, y lo que es mejor aún, insertan con facilidad el estereotipo en su contexto real.

roles sociales observados. Para ello se pueden elegir ciertas situaciones y escenificarlas mediante ejercicios de *role-play* o dramatizaciones (cómo vive cotidianamente una familia española, de qué forma se comportan los españoles con los extranjeros, o cómo actúan los españoles en los lugares públicos).

La actuación tiene varias ventajas; entre ellas destaca el acercamiento a la C2, si la situación aparece debidamente contextualizada, y si se evita la aproximación etnocentrista. El hecho de poner en evidencia lo más destacado de una cultura permite a los estudiantes, por un lado, sacar a la luz sus observaciones y sus conflictos originales y, por otro, facilita el análisis de las pautas de conducta de la sociedad observada.

En este tipo de actividades la elección que se haga de la lengua será decisiva, porque, como ha argumentado W. Littlewood (1996), los estudiantes tienen que aprender a relacionar la lengua con los significados sociales que conlleva.

1.1. Se les pide a los estudiantes que formen pequeños grupos y que elijan la situación y el rol que quieren representar. En función de esta elección deberán determinar el tipo de lengua que van a usar y el vocabulario adecuado para dicha representación.

Los escenarios más frecuentes son: los bares, las actitudes de las familias y los lugares públicos (solucionar un problema en un banco, reparar un electrodoméstico o pagar un recibo de la compañía telefónica).

En lo que respecta al desarrollo de la práctica, mientras un grupo actúa, los otros estudiantes toman notas e intentan dar una solución al problema que planteen los compañeros. Si la situación no representa un conflicto, los estudiantes deberán

comentar los aspectos más destacados de la actuación, esto es, señalar si se han aproximado a la actuación de los miembros de la sociedad o si, simplemente, han hecho una generalización utilizando los esquemas de su cultura de origen.

2. *Actividades de crítica constructiva.* Se utilizan como instrumento de recapitulación de los aspectos negativos que se habían desvelado en la etapa de percepción cultural. El formato de estas actividades puede ser también el de la simulación del problema, el del debate o el del análisis a través de la conversación, pero siempre destacando la solución de los problemas, es decir, explicando por qué los nativos de la C2 adoptan determinadas actitudes en una serie de situaciones.

2.1. «¿Por qué? Porque...». La actividad se puede dividir en dos partes. En la primera los estudiantes (de forma individual, en parejas o en pequeños grupos) escriben en el lado izquierdo de una hoja los aspectos negativos de la sociedad meta. Después se leen en voz alta. En la segunda parte el profesor y otros estudiantes pueden ir desvelando las pautas culturales que rigen los comportamientos o los elementos que les resulten negativos. Entonces, los alumnos irán escribiendo a la derecha *el porqué* de los aspectos enumerados, por ejemplo, ¿por qué...? y ¿cuándo? los españoles llegamos tarde a las citas, nos besamos en las mejillas, hablamos alto, etc.

D. En la **etapa de conceptualización** proponemos actividades que sirvan para comprender el funcionamiento global de una C2:

1. *Actividades de contexto en directo.* Con ellas se pretende alcanzar el cambio de código comunicativo. Tal vez sean las prácticas que mejor se puedan extrapolar fuera del aula; para ello es necesario que los alumnos reciban instrucción sobre cómo actuar en familia o con los amigos, en el bar o en un acontecimiento

social, en los servicios públicos o en los establecimientos comerciales. En definitiva el contexto se convierte en un microsistema cultural en el que hay que poner en práctica el lado funcional y social de la lengua.

1.1. «*Cómo actuar en, con, ante...*». Son actividades basadas en la observación de un modelo. Una forma fácil de trabajar consiste en seleccionar algunas escenas de películas españolas en las que aparezcan una serie de comportamientos cotidianos²⁷. Los alumnos deberán apuntar los aspectos más destacados de cada escena (las formas de los saludos, los tipos de comida, las formas de interacción, los elementos gestuales...). A continuación se analizarán cada uno de los puntos observados y se dará la oportuna información sobre los aspectos diferenciadores y sobre las pautas de conducta a seguir en cada situación²⁸.

2. *Actividades de información*. A pesar de ocupar el último lugar de esta enumeración, han sido las actividades más utilizadas en el terreno docente; nos

27

En el trabajo que hemos realizado en el aula hemos seleccionado escenas de varias películas españolas, como por ejemplo: *La vida alegre* de Fernando Colomo (1987); *Mujeres al borde de un ataque de nervios* de Pedro Almodóvar (1988) y *Cómo ser mujer y no morir en el intento* de Ana Belén (1991), basada en la obra del mismo título de la escritora Carmen Rico Godoy, Madrid, Ediciones Temas de Hoy, 1990.

28

Otra variante es construir diálogos en los que se borran algunas intervenciones (Cfr. W. Littlewood, 1996: 11-13), las cuales son sustituidas por unas instrucciones en las que se deben contemplar ciertos aspectos significativos del componente sociocultural (cómo abrir y agradecer un regalo, cómo hacer cumplidos con la comida o con la ropa, cómo saludar a la abuela de un amigo, etc.).

estamos refiriendo a la exposición e investigación de temas monográficos relacionados con cualquier aspecto de la sociedad (historia, costumbres, geografía, música, cine...). Necesitan cierta orientación y apoyo por parte del profesor, así como un conocimiento medio-alto de la lengua.

Estas actividades pueden tener un enfoque personalizado en función de los intereses y necesidades de cada estudiante. Además, pueden convertirse, simultáneamente, en un excelente campo de investigación fuera de clase, ya que el alumno deberá moverse en la lengua objeto de estudio. En el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1994), las actividades que hemos denominado de descripción están contempladas en el apartado dedicado al contenido temático, y aunque se recomienda que algunos temas sean tratados de forma implícita, otros, por el contrario, necesitan un desarrollo explícito, dependiendo de la dificultad de la materia (relaciones con otros países, cambio y evolución social, etc.).

En este punto hemos preferido no proponer un modelo concreto, porque existen múltiples variantes y combinaciones de esta clase de prácticas; por tanto, la lista de actividades sería casi inagotable. Sin embargo, sí podemos apuntar que muchas de estas prácticas pueden desarrollarse aprovechando ciertos acontecimientos socioculturales (fiestas patronales y civiles), celebraciones arraigadas tradicionalmente en la cultura del país (*Navidad, Semana Santa*) o recuerdos de personajes famosos (*Centenario* de F. García Lorca).

Otros temas de investigación estarán relacionados con la vida del país o de la ciudad en la que estudien los alumnos, e incluso con aquellos aspectos que, debido a su curiosidad, ellos mismos soliciten.

Vistas estas propuestas didácticas coincidentes con las fases de

aproximación a una nueva cultura, hay que puntualizar que es obvio que esta división es eminentemente teórica, y que las etapas descritas no se suceden de la misma forma ni al mismo tiempo en cada sujeto. También hay que señalar que todas las etapas están perfectamente relacionadas y que no tienen por qué coincidir con los diferentes niveles de lengua por los motivos que ya hemos argumentado a lo largo de esta investigación. Así pues, lo expuesto hasta el momento no deja de ser una sinopsis orientativa de las prácticas lingüísticas relacionadas con contenidos socioculturales; no obstante, existen otras posibilidades de explotación de este amplísimo *corpus* cultural. Por ejemplo, también se deben incluir:

- *Actividades cuya función consiste en frenar las interferencias sociopragmáticas de la comunicación* (observación de los componentes no verbales de la lengua, usos contextualizados de los tratamientos formales, funciones comunicativas del imperativo en español...).

- *Actividades con extensión fuera del aula* (trabajo de interacción con nativos, cuando el aprendizaje se produce en inmersión).

- *Macroactividades e incluso tareas* para que los alumnos se impliquen en distintas relaciones sociales como organizar una fiesta²⁹, ubicarse en los espacios

29

Una práctica de esta clase puede resultar aparentemente sencilla, sin embargo, los alumnos que la realicen deberán tomar múltiples decisiones en las que estarán implicados diversos comportamientos socioculturales; a saber:

- cómo se debe llevar a cabo la invitación (por teléfono, personalmente, mediante invitación),

- la elección de la comida y de la bebida (depende de la hora de la fiesta, ya que la comida está también asociada a otros rituales),

- la actuación de los invitados (qué deben llevar dependiendo del tipo de

públicos de la ciudad (buscar los museos, teatros, cafés de moda, discotecas, tiendas especializadas), investigar el nombre de las calles y plazas de la ciudad y, por último, participar en determinados eventos sociales.

■ *Actividades que fomenten los principios de tolerancia y comprensión de la C2.* Éstas suelen ser prácticas muy útiles en los contextos multiculturales, sobre todo, cuando el aula se convierte en un espacio social heterogéneo.

Estas actividades, al igual que ocurría con las basadas en la comparación, muestran las distintas concepciones del mundo. Como muestras ilustrativas se pueden citar la forma en que muchas culturas celebran la Navidad (países del hemisferio norte/hemisferio sur, tipos de comidas, días de fiesta, fechas para dar y recibir regalos, rituales asociados, etc.) y las variedades gastronómicas. En los dos casos se trata de respetar cómo actúa cada individuo en sociedad, y el conjunto de tradiciones que han pervivido en el tiempo.

■ *Actividades basadas en refranes y frases hechas.* Santoni (1983) hace una propuesta muy interesante con este tipo de frases (*no se ganó Zamora en una hora; Fuente Ovejuna, todos a una; a cada puerco le llega su San Martín*, etc.). El interés de estas fórmulas reside en el análisis de los elementos que se han fosilizado y permanecen en la sociedad en forma de piezas informativas sobre la historia, la literatura, la religión, y en general, sobre la actuación o modo de pensamiento de la sociedad objeto.

acontecimiento, qué deben y qué no deben hacer, si han llevado comida, con lo que ha sobrado),

■ la manera de recibir y despedir a los invitados (en nuestra cultura casi nadie acude puntualmente a una fiesta, y los anfitriones tienen que esperar hasta que los invitados decidan irse voluntariamente; o dicho de otro modo, en nuestra cultura no existen los finales acordados).

Las actividades que componen este apartado están también pensadas como trabajo de investigación. Se deben utilizar diccionarios y libros de fraseología, y si es posible, se puede intentar una primera aproximación preguntando a los hablantes nativos.

Tras una fase de búsqueda de información, se organiza una puesta en común de los datos que cada estudiante ha conseguido, y finalmente, se puede realizar otro trabajo de comparación para detectar si hay expresiones o acontecimientos similares en su lengua materna³⁰. Aquí es muy importante señalar que estos componentes tienen que aparecer correctamente insertados en un contexto, sin el cual sería imposible explicar su uso y su significado.

Esta forma de trabajo también se puede aplicar a cualquier ámbito temático que testimonie de una forma u otra el pensamiento y el modo de vida de cualquier sociedad en el pasado y en el momento actual.

Para terminar, y a modo de conclusión, diremos que el profesor debe saber en cada instante qué clase de *input* lingüístico y cultural tiene que proporcionar a sus alumnos, es decir, determinar en qué momento del programa debe introducir un tipo de actividad u otra, o bien aprovechar los sucesos externos para que los estudiantes no sólo transmitan significados eficazmente, sino también dentro de un

30

Nosotros hemos experimentado la distinta forma de concebir la realidad en cada cultura, al utilizar la expresión *cuando la rana críe pelos* para referirnos a que algo es imposible que suceda. Así pues, los países anglosajones dicen: *cuando los cerdos puedan volar*; los franceses, *cuando las gallinas tengan dientes*; los suecos, *cuando el infierno se hiele*; los rusos, *cuando el cangrejo silbe en la montaña*; los eslovacos, *cuando a la gente le crezcan alas*; los holandeses, *cuando las vacas patinen sobre el hielo*, etc.

contexto social adecuado.

7.4.2. Diseño de una unidad didáctica

En este apartado vamos a aunar la teoría y la práctica de los capítulos precedentes a través de la unidad didáctica titulada *La comida española. Hábitos y costumbres*, que está ideada para alumnos de distintas nacionalidades que estudian en situación de inmersión³¹.

Las actividades que presentamos solemos realizarlas en el nivel intermedio; no obstante, pueden ser ampliadas y se pueden efectuar también en los niveles avanzado y superior.

En la unidad hemos procurado integrar actividades individuales, en parejas y en pequeños grupos. Asimismo hemos tenido en cuenta la coordinación de las cuatro destrezas (oír, hablar, leer y escribir) y el desarrollo de microtarefas y escenificaciones para que los alumnos produzcan siempre en la lengua meta (actividad nº 10).

Al ser normalmente grupos heterogéneos, el trabajo en el aula se enriquece, produciéndose un constante intercambio de información intercultural (actividades nº 2, 3 y 8). Otra de las ventajas de este tipo de prácticas es la posibilidad de

³¹

El conjunto de actividades pertenece a nuestras prácticas docentes. Cada actividad ha sido probada en el aula y aparece con las modificaciones y las mejoras que hemos hecho *a posteriori*.

interactuar con los nativos; para ello, hemos pensado en actividades que requieren búsqueda de información fuera del aula, con objeto de fomentar el intercambio comunicativo en situaciones reales (actividades nº 3, 5 y 6).

Los trabajos de ampliación son optativos y su aplicación dependerá del punto de la programación lingüística que estemos tratando, o bien, pueden ser utilizadas en los niveles de lengua siguientes.

Por lo que respecta a la forma de introducir los contenidos socioculturales de la unidad, aconsejamos relacionarlos con los contenidos de tipo lingüístico. Así, por ejemplo, las primeras actividades se pueden aprovechar para la expresión de gustos y preferencias, para relatar en tiempo pasado alguna anécdota de la comida o para ampliación de vocabulario.

No hemos olvidado incluir información relacionada con las costumbres y con la vida social. Este punto, a nuestro modo de ver, es muy interesante, porque presuponemos que antes de trabajar esta unidad didáctica, los estudiantes ya habrán visto ciertos contenidos sobre el modo de vida, los horarios y los diferentes tipos de actuación social. Si esto no fuese así, la unidad daría paso a otra en la que se estudiaría la influencia de algunas costumbres gastronómicas en el comportamiento de los individuos y viceversa. Con ello se pretende relacionar el conocimiento teórico con el conocimiento práctico; esto es, saber qué comemos, cómo lo hacemos, en qué momentos del día y qué clase de rituales asociados hay que aprender.

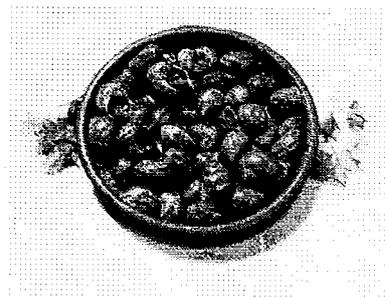
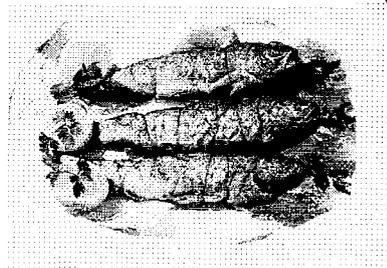
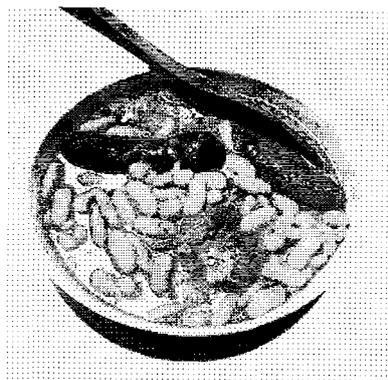
Antes de dar paso al diseño de la unidad didáctica, tenemos que decir que casi todas las actividades que presentamos se pueden realizar también, con pequeñas transformaciones, en situación de no inmersión. Para ello, se puede

recurrir a libros especializados, a documentos reales o a internet, como se puede apreciar en la actividad nº 11.

La comida española. Hábitos y costumbres

1. 😊 😊 😊

Mira estas imágenes. ¿A qué asocias la *COMIDA ESPAÑOLA*?



Un estudiante va a anotar en la pizarra todas tus ideas

Aceite de oliva

Calamares

Jamón

Comentad en pequeños grupos qué problemas habéis tenido con la comida al llegar a España. Después, hablad con el profesor.

2. 😊

Apunta en esta tabla los estereotipos que conozcas sobre los hábitos alimenticios de los españoles

ESTEREOTIPOS	Posibles explicaciones	Conclusiones
<i>Siempre toman gazpacho</i>		

Repite el ejercicio con los estereotipos sobre los hábitos alimenticios de la gente de tu país

ESTEREOTIPOS	Posibles explicaciones	Conclusiones

Contrasta tus opiniones con las de tu compañero. Después discutid

vuestras ideas con el profesor y sacad conclusiones. ¿Verdaderamente existen tantas diferencias?

3. ☺ ☺

A) La comida y los horarios

Pregunta a tu compañero por estas actividades en su país y completa este cuadro:

PREGUNTAS	COMPAÑERO 1	COMPAÑERO 2	COMPAÑERO 3	COMPAÑERO 4
¿A qué hora desayunas? ¿En qué consiste tu desayuno?				
¿A qué hora almuerzas? ¿En qué consiste tu almuerzo?				

¿A qué hora cenas? ¿En qué consiste tu cena?				
---	--	--	--	--

B) ¿Y en España?

PREGUNTAS	COMPAÑERO 1	COMPAÑERO 2	COMPAÑERO 3	COMPAÑERO 4
¿A qué hora desayunas? ¿En qué consiste tu desayuno?				
¿A qué hora almuerzas? ¿En qué consiste tu almuerzo?				
¿A qué hora cenas? ¿En qué consiste tu cena?				

C)

☺. **i Encuesta**

Haz esta encuesta a cuatro o cinco personas españolas

FICHA	
Nombre.....	
Edad.....	
Sexo.....	
Origen.....	

¿A qué hora sueles desayunar, almorzar y cenar de lunes a viernes?
¿Y los fines de semana?
¿Son iguales tus horarios en invierno y en verano?
¿Cuáles son tus platos preferidos?
¿Dónde sueles comer normalmente en la casa o en la calle?
Otras preguntas...

COMENTARIOS

Ahora ya hemos reunido todos los datos. Vamos a hacer una puesta en común con el profesor

4. ↔ 😊 😊

Costumbres españolas relacionadas con la comida

Tipos de alimentos que consumen

Formas en que se presentan

Lugares de la comida

Peculiaridades de los *menús* y de las *cartas* en bares y restaurantes

ANOTA AQUÍ LAS OBSERVACIONES DE TU COMPAÑERO

5. i ☺ ➤ ➤ ☺ ☺ ☺

Platos típicos

En la cocina española hay algunos productos y platos típicos de ciertas regiones que son muy conocidos. Los nombres que aparecen en la lista también nos pueden dar información sobre los gustos y hábitos alimenticios de los españoles. ¿Los quieres conocer?.

Elige ----- nombres y pide a tus amigos españoles que te expliquen en qué consisten. Si no tienes españoles a mano, puedes recurrir al diccionario o a libros especializados. ¡Ánimo!, verás cómo aumenta tu vocabulario.

- ♣ MIGAS
- ♣ HABAS CON JAMÓN
- ♣ CALLOS
- ♣ TURRÓN
- ♣ MORCILLA
- ♣ PATATAS FRITAS A LO POBRE
- ♣ MAZAPÁN
- ♣ GACHAS
- ♣ NATILLAS
- ♣ GAMBAS AL PIL-PIL
- ♣ MONTADITOS DE LOMO
- ♣ SANGRÍA
- ♣ HUESOS DE SANTO

♣ OLLA DE SAN ANTÓN

♣ PIPIRRANA

♣ CHURROS

♣ AJO POLLO

♦ Otros platos...

6. i ☺ ➤ ➤ ☺ ☺ ☺

A. En todas las culturas los gustos y hábitos alimenticios condicionan el modo de vida y las costumbres.

¿Recuerdas qué ocurría con *la siesta*?

En esta actividad vas a investigar otra costumbre muy española: *la sobremesa*. Pregunta a varios españoles en qué consiste esta costumbre y cuándo suelen practicarla.

B. En todos los países hay comidas que son famosas por algo especial. En las regiones españolas también hay platos típicos que forman parte de la cultura gastronómica y de la historia.

¿Recuerdas que en Granada hay un plato que se come el 17 de enero y se llamaba *olla de San Antón*?

Pregunta a tus amigos o a tus vecinos españoles el nombre de comidas típicas de *Navidad*, *Semana Santa*, o la comida más conocida de su pueblo o ciudad. Diviértete y aprende cosas nuevas. Anota la información y coméntala en clase.

7. 😊 😊 😊

¡Con las manos en la masa!

Busca en el diccionario o pregúntale a tu profesor qué significan estas palabras y expresiones:

Cocer

Cucharón

Freír

Espumadera

Estofar

Sartén

Asar

Cacerola

Rebozar

Cazuela

Salpimentar

Colador

Adobar

Sacacorchos

VD

Mira este vídeo. Vas a aprender cómo se hace la *paella*. Toma notas para ver si lo has entendido bien.

8. 😊

Recetas

Estás en España y seguramente ya has oído hablar del *cocido*. Este plato, en sus distintas variedades, está presente en todas las regiones españolas (en Castilla *cocido*; en Galicia *pote galego*, en Cataluña la *escudella*), aunque es especialmente famoso en el centro de España. Algunos gastrónomos dicen que el *cocido* podría ser el plato más representativo de la cocina española. ¿Tu qué piensas?

Lee esta receta, observa los ingredientes y el modo de hacerlo:

INGREDIENTES

500 grs. de garbanzos

500 grs. de ternera (o 500 grs. de carne de cerdo)

1/2 medio pollo

1 hueso de caña

2 huesos de espinazo

1 hueso de jamón

200 grs. de tocino

1 morcilla (optativo)

1 puerro

4 patatas

1 col

sal

MODO DE HACERLO

Los garbanzos se ponen a remojar en agua con sal la noche anterior.

Se pone una olla en el fuego con unos 8 litros de agua y se echan los garbanzos que deben estar cociendo una media hora. Después se echa la carne, los huesos, y el tocino. Tienen que cocer una hora aproximadamente. Cuando los garbanzos están tiernos se añaden las patatas cortadas en trozos, el puerro y un puñado de sal. Todo debe hervir a fuego muy lento y sin tapar la olla. La morcilla se cuece aparte y se añade al final.

La col se parte en varios trozos y se cuece en otra olla. Después se fríe con ajos y con un poco de pimentón.

Para tomar este plato se saca el caldo del cocido aparte y se le echan fideos de sopa. Este es el primer plato. En el segundo plato se pueden tomar los garbanzos aliñados con sal, aceite de oliva y pimentón (optativo). La carne, el tocino y la morcilla se comen aparte. La col sirve de guarnición. ¡Buen provecho!

Seguramente, algunos ingredientes te parecerán muy raros. Pregúntale a tu profesor en qué consisten

Ahora te toca a ti. Tus compañeros y tu profesor también quieren saber cómo se prepara el plato típico de tu país. ¿Por qué no nos lo cuentas?

9. § i

Como estás viviendo en el sur de España, debes conocer algo más de las variedades gastronómicas de Andalucía. Lee atentamente el siguiente texto. Tu profesor te va a explicar después el significado de las palabras que están en cursiva.

*GASTRONOMÍA ANDALUZA**

Andalucía posee una cocina muy rica y tradicional. En ella pervive la huella árabe en los productos, en la forma de cocinar y en las especias.

En las ocho provincias andaluzas encontramos varios estilos gastronómicos. En las zonas de interior predominan los guisos de carne y verduras, mientras que en las costas tenemos deliciosos platos hechos con pescados.

Otra peculiaridad de la cocina andaluza son las *tapas* (pequeños platos de comida para acompañar el vino y la cerveza). También es famoso el *jamón* de la Alpujarra de Granada y Almería, y el jamón de *Jabugo* (*pata negra*) de Huelva.

En Cádiz y Málaga podemos comer "*pescaíto frito*". En Sevilla *gazpacho*, en Córdoba *salmojero* y en Granada *habas con jamón* y la *tortilla sacromonte*. En lo pueblos de la costa de esta ciudad (Motril y Salobreña) hay que señalar también un delicioso postre del tiempo de los Reyes Católicos: la *tarta real*. En la montaña tenemos que mencionar las *migas* alpujarreñas (hechas con sémola de trigo, aceite, ajos fritos y trocitos de carne, pescado y fruta).

Datos extraídos de *La gastronomía española*, Secretaría General de Turismo. M.T.T.C., Madrid, 1986.

RELACIONES LENGUA-CULTURA

DULCES: yemas, tocinos de cielo, dulces navideños (especialmente los hechos en los conventos) y una gran variedad de repostería de origen árabe.

VINOS: Andalucía tiene los vinos más viejos de España; ya eran conocidos en el siglo IV a.c. En Jerez hay vinos con mezclas de años sucesivos.

En toda la región son famosos los vinos finos, los amontillados de 9º a 17º; los dulces, el *palo cortado*, el *manzanilla*, etc.

¿Qué puedes decirnos de la gastronomía de tu país? ¿Cuáles son los platos y los vinos típicos de tu ciudad o de la región en la que vives?

10. 😊 😊 😊 ➤ ➤ 😊 😊 😊

Ya has aprendido muchas cosas sobre los hábitos alimenticios de los españoles, sobre las costumbres gastronómicas y sobre la historia de algunas comidas. Con la información obtenida ¿te atreves a organizar una fiesta española?

INSTRUCCIONES:

-La clase se va a dividir en pequeños grupos. Unos van a ser anfitriones y otros invitados.

♦ PAPEL DE ANFITRIONES

-Los anfitriones van a decidir qué tipo de fiesta preparan (un almuerzo, una merienda o una cena) y la hora a la que va a empezar.

-¿Cómo vais a invitar a la gente? (por teléfono, personalmente...)

-¿Qué tipo de comida y bebida vais a preparar?

-¿Cómo vais a recibir a vuestros invitados?

- Tomad nota de todo lo que acordéis y escribid los diálogos para que no se os olvide nada. Después vais a escenificar la situación.

◆ PAPEL DE INVITADOS

-Unos amigos os han invitado a una fiesta típica española.

-¿Vais a llevar algún tipo de comida o bebida a la fiesta? ¿Qué vais a llevar concretamente?

-¿Cómo os vais a vestir?

-¿Sabéis qué debéis y que no debéis hacer en este tipo de acontecimientos en España?

-¿A qué hora vais a llegar?

- Tomad nota de todo lo que acordéis y escribid los diálogos para que no se os olvide nada. Después vais a escenificar la situación.

11. ☺ ☺ ☺ WWW

ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN

La ruta de la tapa

A) En Internet también se puede obtener información sobre algunas costumbres españolas. Salir de tapas en España parece un deporte que todos los españoles practicamos. ¿Sabéis que existe una *Guía de Tapichuela?* (<http://granadainfo.com/tapichuela/quees.htm>).

El profesor os va a dar la información necesaria sobre esta guía. Leed las fotocopias, preguntad todo lo que no sepáis y comentad los "errores" que aparecen en el texto.

Observad que en Granada podéis hacer muchas actividades. Además, si a alguien no le gusta la cocina española, no os preocupéis, existen otras alternativas.

Guía de Tapichuela

La Guía de Tapichuela.

¿Esto qué es?

En Breve:

La guía de tapichuela es una guía con un mapa y información sobre los bares, restaurantes y lugares para ver flamenco en el Albaicín y Sacromonte de Granada. Se distribuye gratuitamente en unas 80 establecimientos en el Albaicín y Sacromonte.

En Largo:

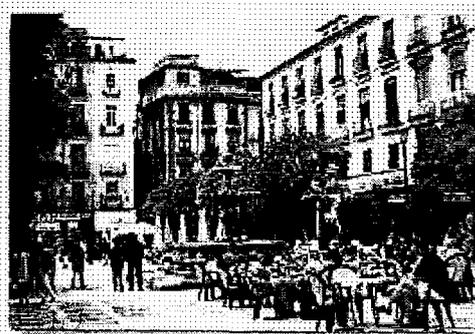
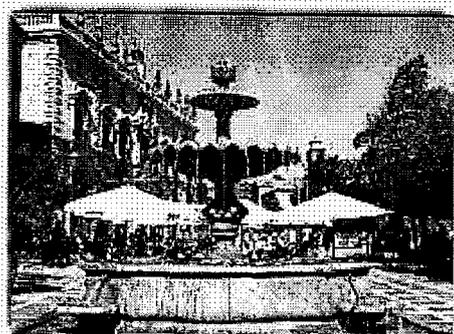
En Granada, de toda la vida, se ha regalado una "tapiya", (tal cómo suena), con la caña o el vino. A veces se trata de un trozo de queso, de embutido o de jamón. "Algo para picar". Muchas veces, a las horas de la cocina, se trata de una porción de algo caliente, como una "concha", o rabanera, de carne en salsa, callos con garbanzos, habas con jamón, migas con tropezones o "papas" a lo pobre, a la brava, al alioli o a la furiana... La tapiya es una gracia que el dueño de un bar hace a sus clientes, sea para atraerlos, sea para retenerlos. Siendo un regalo, la tapiya, normalmente, no se puede ni exigir, ni elegir, pero siempre se puede rogar. Ir de tapas, o de tapeo, o a tapear, entre amigos, es uno de los mas rancios y anclados usos de convivencia de la gente de Granada. Para evitar la confusión que intentan "alimentar" algunos hosteleros "tapapartistas", entre el tapeo granaino tradicional gratuito y el fastfood cobrado, por raciones o medias raciones, C.A.S.P.I.T.A., Convenio Albayzín-Sacromonte Para Incentivar el Turismo de Afición y el "Tapiyeo", o, mejor dicho, la "Tapichuela", tuvo que forjar este neologismo, contracción de tapiyeo y copichuela. En 1996, nació la primera Microguía de Tapichuela, con mas de seis docenas de lugares de tapiyeo, copichuela, restaurantes, peñas flamencas o zambras gitanas.

Unas 30.000 guías de Tapichuela se distribuyeron gratuitamente en 96 y 97, con un excepcional éxito, en las Oficinas de Turismo de Granada, el Palacio de Congresos, el Aeropuerto y hasta en los Minibuses del Albayzín. Esto aparte, la Guía de Tapichuela estaba a disposición de los clientes en los expositores del Patronato de Turismo colocados en la barra de los 80 establecimientos CASPITA-TAPICHUELA que se señalan con el logotipo famoso de las 3 herraduras.

La Guía de Tapichuela 98-99 se distribuirá a 60.000 ejemplares y está ya en Internet, en la pagina web la más visitada de Granada, "Granada en la Red" de Lingolex. Así, desde Tokio, París o Nueva-York, uno de los 70 millones de conectados puede venir a Granada con la Guía en el bolsillo y con la copia de las páginas web de los establecimientos de la Guía que les interese.

La tercera edición, aparte del glosario trilingüe que explica lo que es la "Tapiya chula" o la Zambra gitana, contiene un mini-diccionario trilingüe, "Tapiyas de A a Z", explicando lo que es un "Requeté" o una "Pipirrana", etc...

Guía de Tapichuela



Plaza Nueva

Establecimientos con página web

- 25. RICKS CAFE - té, copas. Los viernes, Danza del Vientre. [Visitar](#)
- 6. CASA PEPILLO. - Bar de tapas [Visitar](#)
- 14. LA GRAN TABERNA - Bar de tapas [Visitar](#)

- 13. LA FONTANA. - Cafe Pub Visitar
- 7. CASA DE TODOS. - Bar de tapas y bocadillos Visitar
- N. CUEVA DEL DUENDE. - Restaurante Visitar
- 26. SAMARCANDA - Restaurante Libanés Visitar
- 8. Las Cuevas del Albaicín - Bodega restauranante - Visitar
- 28. Restaurante - Mesón de Trillo (no aparece en el plano) Visitar

Bares y Restaurantes

- 1. AL ANDALÚS   Comida mediterránea oriental, Falafels, kebabs
- 3. EL AZAHAR.       Tortilla Sacromonte 
"Croquetiyas"
- 4. EL BOABDIL     Gazpacho Integral. 
Caracoles picantes.
- 6. CASA PEPILLO.    Carne en Salsa  Domingos, Arroz y migas Visitar
- 7. CASA DE TODOS.  Mil y uno (1.001) "Bocadiyos" de Película. Visitar
- 8. LAS CUEVAS DEL ALBAICIN.   Horno leña Pizzas Gratinados 
"papa alioli" Visitar
- 14. LA GRAN TABERNA.      Carnes a la piedra  "montañitos" Visitar
- 16. LEÓN    Ciervo en adobo, Carne de Monte  Jamón de huerta
- 18. 1889.     
- 20. EL NAZARI  Tetería. Tés, zumos, batidos, creps.

22. PILAR DEL TORO.       Pato
Encurtido  "Tortiyitas"
24. RABO DE NUBE.      Lomo de Orza. 
Jamón + Roquefort.
25. RICK'S CAFE  Cafés, tés, copas. Los viernes, Danza del Vientre. Visitar
26. SAMARCANDA.     Cocina Fenicia, Mezés,
Taboulé, Hummús Visitar
27. LA TRASTIENDA. e @  Ibéricos de Pata Negra.  Perniles
de 5 jotas.

B) ¿Podéis preparar ahora vuestra *Guía de la tapa* con los lugares a los que salís? Recordad que esta tarea también le puede servir a futuros estudiantes que vengan a Granada.

Recordad que debéis incluir un plano y el tipo de tapas que se sirven en cada bar.

12. E 😊

¿Crees que ya estás preparado para hablar de la comida española y de las costumbres gastronómicas de este país?

Escribe un informe explicando lo que has aprendido en esta unidad didáctica.

7.4.3. Tipos de documentos y materiales para la enseñanza del componente sociocultural

Los profesionales de la enseñanza que impartimos clase de lenguas extranjeras estamos acostumbrados a abrir los libros de texto y a observar cómo se distribuyen los contenidos lingüísticos y los contextos o situaciones en los que aparecen; sin embargo, en escasas ocasiones nos hemos cuestionado la elección de los soportes auditivos y visuales, así como los datos socioculturales que contienen los materiales de trabajo que utilizamos en el aula.

Actualmente, casi todos los manuales editados hacen acopio de fotografías e imágenes que escenifican el modo de vida y el comportamiento de los miembros de la sociedad que habla la L2. Aparecen además, un buen número de imágenes que representan los diversos lugares geográficos, las obras de los artistas consagrados, y se reproducen textos de los escritores más leídos; es decir, lo que hemos denominado en los capítulos precedentes herencia cultural de una nación. No obstante, es lícito preguntarse ¿qué criterios se han seguido para la elección de este tipo de documentos? o ¿qué material representa o simboliza mejor la sociedad estudiada?

Las cuestiones anteriores nos inducen a pensar que los documentos son un componente esencial en cada metodología y que debemos debatir no sólo su uso, sino también su elección. En este sentido, y en un intento de clasificación de los materiales habituales en este tipo de enseñanza, podríamos establecer lo siguiente:

1. Soportes visuales: fotografías, dibujos, mapas, tablas estadísticas.

2. Documentos reales³²: impresos, catálogos, anuncios publicitarios, planos, modelos de facturas y ejemplos de currículum.
3. Textos: de prensa, descriptivos, literarios.
4. Soportes auditivos: canciones, fragmentos de radio.
5. Soportes audiovisuales: vídeos (programas de televisión: informativos, concursos, documentales...), películas, etc.

La selección de materiales para la adquisición de contenidos lingüísticos y culturales ha seguido diferentes criterios a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras. En la primera mitad del siglo XX el criterio era estrictamente lingüístico y no tenía en cuenta otro tipo de factores implícitos en el proceso. Si sometemos a análisis los documentos que ofrecen los libros de texto de los métodos anteriores a la década de los ochenta, observaremos un cambio cuantitativo y cualitativo en lo concerniente a este tipo de recursos.

En primer lugar, y con una brevísima mirada retrospectiva, los métodos audiovisuales supusieron en su momento un gran avance frente a los manuales estrictamente gramaticales, o frente a aquellos cuyo objetivo era la traducción, sobre todo, porque constituían el primer paso hacia el mundo de la imagen y el sonido. Los diálogos que contenían estos manuales estaban ilustrados con pequeños dibujos para escenificar el contenido. Solían ser, en su mayoría, bastante esquemáticos y rígidos, pero ayudaban al alumno a reconstruir el contexto de los contenidos que se estaban estudiando.

³²

Por documentos reales se entiende aquellos que aparecen tal cual en la sociedad nativa y se incorporan a los métodos sin ningún tipo de manipulación.

Con el cambio producido a raíz del método comunicativo, se comienza a seleccionar con mayor esmero los documentos con los que se trabaja en el aula. De esta forma, aparecen nuevos diálogos con soportes visuales en los que se aprecia, asimismo, una variación gráfica: los personajes visten como los personajes reales, los documentos empiezan a ser auténticos, se eliminan los textos manipulados (o adaptados); en definitiva, se naturalizan los instrumentos de trabajo en el mundo de la didáctica. Este cambio virtual llevará aparejado un doble efecto: por una parte, la identificación con las situaciones descritas y, por otra, el incremento de la motivación, puesto que el alumno se verá implicado en una serie de problemas que tendrá que solucionar, y para hacerlo necesitará unos instrumentos adecuados que le permitan solventar las dificultades de su vida cotidiana (rellenar documentos oficiales y formularios, interpretar y crear anuncios publicitarios, etc.).

En segundo lugar, si no atenemos a los documentos propiamente dichos, observaremos también que las selecciones realizadas han dependido, a veces, de los gustos de las editoriales, del tipo de público al que estaban dirigidos los libros de texto, y de los ideales de enseñanza de las instituciones académicas. A esto también se suma el conjunto de criterios morales aplicados, en muchos casos, por los responsables de estas ediciones³³.

En este punto cabe hacerse algunas preguntas:

¿Qué tipos de reglas o de convenciones deben presidir la elección de un

33

Muchas editoriales han visto obstaculizada la distribución de sus libros en países en los que determinados comportamientos o imágenes suelen ser irreverentes, como sucede en el caso de países árabes en los que no está bien visto que dos jóvenes estudiantes de distinto sexo convivan juntos en el mismo piso, como es el caso de *Yasser y Monika* en *PE-A* (1984).

material u otro?

¿Cómo deben organizarse los materiales para la enseñanza de los contenidos culturales?

¿Se ha medido en algún momento el impacto que estos materiales han tenido en los estudiantes?

¿Qué tipo de sociedad presentan los manuales que existen en el mercado editorial?

El listado de preguntas podría llegar a ser prácticamente inagotable. Los manuales de español y de otras lenguas están llenos de documentos en los que se exhiben fotografías del país, de sus habitantes y de sus viviendas; de textos descriptivos acerca del modo de vida de los miembros de la sociedad estudiada, de publicidad donde se pueden detectar las preferencias de ese momento y, finalmente, de documentos rutinarios.

Por otro lado, no podemos perder de vista que el conjunto de documentos ofrecidos al alumno sirve para demostrar, entre otras cosas, el funcionamiento de una sociedad; o dicho de otra forma, los documentos se convierten en testigos de lo cotidiano en cada cultura.

A la vista de los métodos que hemos estudiado en el capítulo anterior y de los que se publican actualmente, se puede señalar que los documentos suelen ser elegidos con dos criterios básicos: a) materiales elaborados específicamente para la enseñanza, o lo que es lo mismo, para las necesidades que surgen en el aula y b) documentos auténticos (sin manipulación) de utilidad tanto para el nativo como para el estudiante.

Los documentos del primer grupo están seleccionados con una finalidad

específica. Suelen ser materiales adaptados (textos literarios y descriptivos fundamentalmente) y están especialmente dirigidos a los estudiantes de los niveles inicial e intermedio. En algunas ocasiones este material es impuesto por los programas y objetivos de las diferentes instituciones escolares.

Los del segundo grupo han contribuido a la actualización del horizonte pedagógico en la enseñanza de la lengua. Esta clase de documentos colocan al alumno en una situación parecida a la del nativo, esto es, se utilizan igual que en la vida cotidiana.

La proliferación del segundo tipo de documentos se debe a la idea de que éstos presentan la cultura de forma directa, ganando veracidad y credibilidad, o como ha argumentado G. Zarate (1986), contribuyendo a la puesta en escena de los hechos culturales. Sin embargo, la citada autora se cuestiona la noción de autenticidad en dichos documentos, y al respecto dice:

Les conventions qui régissent la mise en scène de l'autenticité dans les outils pédagogiques de la classe de langue tiennent pour négligeable ce qui sépare l'expérience *in vitro* de l'expérience *in vivo*, l'apprentissage institutionnalisé de l'apprentissage non scolaire. La notion d'authentique tout comme celle de naturel, est un artifice. (*Ibid.*: 77).

Para Zarate el documento auténtico funciona como una "ilusión de realidad" (*Ibid.*), idea, a nuestro juicio, un tanto extrema, porque si no atenemos a la valoración que de él hacen los estudiantes, observaremos que sus efectos en el aula suelen ser muchos más satisfactorios que los obtenidos con otro tipo de materiales³⁴. Cuando no es posible acceder a otros documentos porque no se estudia

34

Es cierto que el documento auténtico extraído de su contexto natural no funciona igual.

la lengua en inmersión, la ilusión de realidad puede llegar a transformarse casi en realidad, o puede servir de puente entre la C1 y la C2, permitiendo que los que están aprendiendo una lengua se familiaricen *a priori* con la sociedad extranjera.

Por otra parte, en lo que sí estamos de acuerdo con la citada autora es en que lo auténtico, lo verdadero o lo real suelen ser casi siempre resultado de convenciones que afectan a los estudiantes, a las instituciones académicas y a la didáctica propiamente dicha. Por eso G. Zarate (1986), al cuestionarse el *grado de veracidad* de un documento, se refiere a las imposiciones escolares de los materiales utilizados para la enseñanza o para la descripción de los hechos culturales. Este aspecto en concreto estaría en contradicción con las exigencias de las nuevas metodologías, las cuales se adhieren a unos principios pedagógicos centrados en las necesidades de los estudiantes.

Sin llegar a entrar en las profundas reflexiones que este debate sugiere sobre lo que es auténtico o real y lo que no lo es, el hecho es la evidente diferencia que existe entre los documentos diseñados para la enseñanza y el material "en bruto" que se puede usar en clase, lo que es perceptible en los manuales que hemos estudiado. Por consiguiente, si por documento auténtico se entienden los ejemplos de formularios, los anuncios, los catálogos y los impresos administrativos, entre otros, está claro que éstos ponen al alumno en contacto directo con la actualidad social³⁵.

No obstante, es preferible una herramienta didáctica de este tipo, porque permite al alumno la toma de contacto a distancia con ciertos elementos de la sociedad que habla la lengua objeto de estudio.

35

Pensemos en las dificultades que encuentran muchos alumnos cuando tienen que

Los textos descriptivos sobre el comportamiento de los españoles ante los horarios, la comida, los bares y la conversación son interesantes en sí por los contenidos que aportan, al igual que un texto científico, filosófico y literario lo es por sus contenidos y por el tipo de lengua que en ellos se utiliza. De esta manera, la comprensión exhaustiva de los materiales que podemos utilizar en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras quedaría relegada a un segundo plano; lo que interesa es la familiarización de los alumnos con estos materiales y las diversas connotaciones culturales que contengan.

Otro tipo de documento con el que se suele trabajar en el aula es el soporte visual hecho a base de dibujos y fotografías³⁶. Los materiales gráficos también deben ser sometidos a revisión por dos razones fundamentales: en primer lugar, porque los alumnos (sobre todo los que no tienen un contacto directo con la cultura en cuestión) tienden a generalizar y extraen conclusiones estereotipadas a partir de los datos visuales de los que disponen. En segundo lugar, porque muchos documentos visuales pueden llegar a ofrecer una imagen desvirtuada o irreal de la sociedad.

Afortunadamente, los manuales que se han editado en los últimos quince años presentan una sociedad con los cambios propios del momento en el que se publicaron, y están mucho más actualizados y enraizados en el presente que los

descifrar una factura de la compañía de electricidad o cuando intentan descodificar el mensaje de un chiste o un juego de palabras.

³⁶

En otro capítulo de este trabajo nos hemos referido ya a las imágenes proyectadas de la sociedad, y a los estereotipos concentrados alrededor de las mismas (*cf.* 2.5.).

manuales de las décadas precedentes. Así lo reseña D. Soler-Espiauba (1994: 486), al hablar de las situaciones y de los dibujos que los acompañan: "las ilustraciones son bastante buenas y la reproducción fotográfica excelente". La autora comenta además la forma en que se explican las partes del cuerpo (se describe el desnudo masculino y femenino) y destaca el hecho de que aparezcan mujeres embarazadas (muy poco habitual en los manuales, porque parece que se ignoran estas realidades). Aunque parezcan los extremos opuestos, se cambia la imagen del pueblo del sur o de las playas soleadas por anuncios publicitarios en los que se puede observar una sociedad de consumo y textos con titulares periodísticos que se hacen eco de los diferentes problemas sociales del momento³⁷.

Hechas estas observaciones, tenemos que considerar que las nuevas tendencias metodológicas apuntan hacia otros derroteros; así lo considera C. Kramsch (1987), al proporcionarnos la base de unos nuevos criterios para la elaboración de materiales para la enseñanza del componente sociocultural. Esta autora contempla una serie de puntos muy interesantes para el análisis y la docencia:

1º. Si se considera que la cultura es un sistema de significados y no una mera colección de hechos, los materiales:

A) Deberían ofrecer información explícita sobre la C1 y la C2, pero ambas relacionadas por contraste y analogía.

B) Deberían establecer relaciones entre los hechos culturales presentados a lo largo del libro que permitiesen las generalizaciones, el contraste

³⁷

Cfr. *EF-B* (1986: 210 y 232).

significativo y la analogía entre la C1 y la C2 y, además, deberían abarcar toda la experiencia humana.

C) Deberían contener ejercicios que fomenten el pensamiento racional, la abstracción, la metáfora, el análisis crítico y la fantasía para abrirse a nuevas connotaciones y sentimientos.

2º. Si se considera que los materiales auténticos no son sólo materiales que se usan en la vida real, sino que expresan significados inseparables de su contexto social, deberíamos hacer explícitas esas relaciones a lo largo del texto.

3º. Si consideramos que la lengua y la cultura están estrechamente interrelacionada, deberíamos atender a los conceptos culturales asociados a la lengua.

4º. Si consideramos que el aprendizaje ha de ser personalizado, deberíamos reservar un espacio para que emerja la identidad cultural e intercultural del alumno.

Para concluir insistiremos, una vez más, en que los manuales de enseñanza utilizados en el aula deben ser examinados no sólo con criterios de tipo lingüístico, sino también con aquellos que se cuestionen la visión de la realidad social que hay en ellos. Es cierto que los intereses editoriales y la no participación del autor o de los autores en la selección de los materiales pueden conducir a una desvirtuación de los objetivos iniciales; ahora bien, los profesores que tenemos en nuestras manos estas herramientas de trabajo tenemos que ser selectivos y analíticos a la hora de trabajar con estos materiales, a pesar de haber sido adiestrados en el análisis de textos con criterios puramente formales. La razón fundamental estriba en que todavía nos falta esa disciplina científica que nos conduzca a plantearnos que lo lingüístico no está desligado de lo sociocultural, y que en el proceso de adquisición

de una lengua extranjera están implicados múltiples factores, entre ellos, los que obedecen al cómo, al dónde y al cuándo del proceso de comunicación.

7.5. Funciones del profesor

Hasta este momento hemos hablado del entorno, de la programación y de los recursos didácticos para la enseñanza de la cultura; nos falta, pues, hablar del nexo de unión entre el grupo de estudiantes y los elementos descritos. De todos ellos, el profesor parece ser el gran olvidado en los planes pedagógicos, a pesar de que en la moderna metodología se haya abierto una importante línea de pensamiento sobre las nuevas facetas del docente³⁸.

Tradicionalmente, los profesores de lenguas han recibido una formación filológica puesto que iban a ser futuros profesores de lengua y literatura españolas. A su vez, las corrientes filológicas se centraban exclusivamente en una perspectiva lingüística y literaria, lo cual hacía del profesor de lenguas un experto conocedor del sistema lingüístico y de la producción literaria, y un modesto conocedor de los aspectos culturales que circundan dicho sistema, así como de la perspectiva multicultural de la enseñanza. En otras palabras, los profesores de lenguas raramente hemos sido preparados para la enseñanza de la cultura. También es cierto que esta parcela estuvo reservada a los profesores especializados en las materias específicas, esto es, profesores de arte, de historia, de geografía. Sin embargo, la

³⁸

Cfr. E. Martín Peris (1992).

carencia de una formación sociocultural ha empezado a sentirse cuando, por una parte, los profesores hemos tenido que dar cuenta de los componentes socioculturales implícitos en la lengua y, por otra, cuando nos hemos enfrentado a la resolución de los choques culturales y conflictos planteados por los estudiantes de lenguas extranjeras, especialmente aquellos que estudian en situación de inmersión.

L. Porcher (1988) también se hace eco de estas demandas y reivindica una nueva preparación del profesorado de segundas lenguas. En su opinión el profesor debe poseer no sólo una formación filológica tradicional, sino también sociológica, dado el valor que ha adquirido la sociología en la didáctica actual; ahora bien, Porcher (1988) también advierte que el profesor no tiene que ser o comportarse como un sociólogo profesional, su misión es bastante diferente, puesto que debe mantener un equilibrio entre un tipo de enseñanza abstracta, generalizada y una enseñanza de lo puramente anecdótico.

En nuestra opinión, la enseñanza de los aspectos lingüísticos y culturales debe ser complementaria desde el nivel inicial; dichos fenómenos no pueden separarse, del mismo modo que no se puede separar en la comunicación la expresión oral y la escrita. Además, en nuestra experiencia docente hemos comprobado que es prácticamente imposible describir los aspectos pragma-lingüísticos de la comunicación sin hacer referencia al sistema cultural que los produce.

Por otro lado, las reflexiones teóricas actuales se preocupan por describir una metodología mucho más acorde con las demandas de los alumnos, una metodología que ha superado la tradicional barrera de los contenidos para centrarse

en la forma en que éstos deben ser enseñados. En este punto son muy interesantes las aportaciones hechas por E. Martín Peris (1988 y 1992) y su posterior colaboración en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1994). En opinión de este autor, la figura del profesor ha sufrido una espectacular evolución: en primer término, por el paso de instructor a director que se preocupa por crear un entorno favorable al proceso de enseñanza/aprendizaje. En segundo lugar, por ser negociador de objetivos y procedimientos para la puesta en práctica de los conocimientos que ha transmitido como informador. En tercer lugar, por su labor investigadora en lo que respecta a las necesidades del grupo y a su dinámica; finalmente, por su sensibilidad hacia los alumnos y hacia las identidades interculturales.

Precisamente esta última sensibilidad origina una nueva dimensión de la enseñanza de la L2, ya que exige otro tipo de especialización que incluye el conocimiento de los valores culturales implícitos en la lengua. En consecuencia, el profesor de lengua, al margen de las nuevas funciones que asume en el aula, debe:

1. Conocer los principales significados culturales de su L1 y moverse en el ámbito teórico, descriptivo y metodológico.
2. Saber cotejar los distintos sistemas culturales, procurando ser un mediador intercultural.
3. Evitar el etnocentrismo y ayudar a los alumnos para que avancen en el proceso de *aculturación*.
4. Frenar los malentendidos culturales, aproximando a los alumnos a las diferencias que existen en la nueva realidad cultural.
5. Ser portador de su propia cultura, construyendo el espacio entre la

similitud y la diferencia.

6. Objetivar los fenómenos a estudiar, ayudando a los alumnos a observar y a analizar el entorno social de la L2.

7. Proporcionar los conocimientos que equilibren lo general y lo accidental de una cultura, utilizando los contextos lingüísticos y culturales que sean necesarios.

8. Evitar la fragmentación de contenidos, presentando la cultura de forma coherente y organizada.

9. Establecer una progresión lógica de contenidos culturales asociados a contenidos lingüísticos, para que los alumnos puedan adquirir nuevos conocimientos gradualmente.

10. Propiciar prácticas comunicativas en las que se contemple cómo funciona el componente sociocultural de la lengua objeto de estudio.

11. Fomentar la dinámica intercultural sin imponer esquemas culturales y educativos ajenos a los alumnos.

12. Capacitar a los estudiantes para que adquieran una competencia cultural adecuada a sus necesidades de comunicación o, lo que es lo mismo, ayudarles a que sean capaces de actuar en la C2.

7.6. Evaluación del componente sociocultural de la lengua

En este apartado, que cierra el capítulo dedicado a la dimensión didáctica de la cultura, vamos a tratar someramente el problema de la evaluación de los

contenidos socioculturales que debe contemplar todo programa de lengua.

Para empezar, hay que decir que la evaluación siempre ha sido un concepto conflictivo en el marco de la didáctica en general, ya que a lo largo de la historia de la pedagogía ha estado vinculada a los conceptos de acierto y error; esto último ha provocado la existencia de fervorosos partidarios y numerosos detractores de aquella. No obstante, en este apartado no vamos a discutir las ventajas e inconvenientes de la aplicación de este proceso en la didáctica de la lengua o en la de cualquier materia, puesto que partimos de la idea de que la evaluación consiste en la obtención y en el análisis de datos que sirven para verificar los progresos de los individuos implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje, así como de los programas de enseñanza. Esta concepción nos permite eliminar la connotación negativa de la evaluación y relacionarla directamente con el proceso en sí de enseñanza, como un componente más de la misma, y tratarla desde una vertiente positiva y enriquecedora.

Por otra parte, y en lo que atañe a la evaluación de contenidos, sean del tipo que sean, el campo teórico suele ser mucho más restringido y los estudios especializados que encontramos, poco o nada describen sobre la evaluación de los contenidos socioculturales de la enseñanza de la lengua³⁹; por tanto, los valores

39

Nos parece especialmente interesante el amplio apartado que *El Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1994) dedica a la evaluación, ya que en él se contempla no sólo los tipos de evaluación aplicables al currículum, sino también la consideración de la evaluación del propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se proporciona información sobre los criterios generales, las características y los procedimientos que deben seguirse en cualquier tipo de evaluación.

peyorativos del concepto "evaluación" adquieren una nueva dimensión, debido a la dificultad que conlleva evaluar aspectos, en teoría, mucho más abstractos. No obstante, es importante subrayar el interés de los profesores de lenguas extranjeras por los aspectos que estamos abordando, gracias al cambio que se ha producido en didáctica, en lo que respecta a la consideración de una posible evaluación de los elementos sociopragmáticos del discurso. Por consiguiente, y del mismo modo que se establecen unos criterios para la evaluación de contenidos lingüísticos, también se deben considerar una serie de principios a tener en cuenta a la hora de examinar o valorar la adquisición de la competencia sociocultural:

1º. Eliminar la visión negativa de *examen* cuantificador de logros y fracasos, cuya función consiste en otorgar al discente una calificación supuestamente objetiva sobre lo adquirido a lo largo del curso.

2º. Propiciar un tipo de *evaluación formativa*⁴⁰, que se pueda aplicar en cualquier momento del proceso de enseñanza y que nos permita reflexionar sobre el desarrollo del aprendizaje del alumno y sobre nuestra propia actuación docente.

40

El término lo tomamos de la descripción de la evaluación del proceso de enseñanza/aprendizaje que se incluye en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1994); en él se distingue una evaluación *sumativa* o de productos, y una evaluación *formativa* o de procesos. La primera está orientada a la consecución de los objetivos previstos en el diseño del programa, mientras que la segunda se centra en la interpretación de los datos obtenidos y en el análisis de los mismos para poder llegar a una serie de conclusiones sobre el desarrollo del programa y la actuación del profesor y los alumnos. Los dos tipos de evaluación no son excluyentes, sino complementarios. La evaluación formativa está relacionada con la evaluación de carácter cualitativo (se basa en observaciones e informes), frente a la sumativa, de carácter cuantitativo, cuyo objetivo es el análisis de cifras y el establecimiento de estadísticas.

3º. Reflexionar sobre las etapas del proceso de adquisición de la competencia sociocultural del estudiante; es decir, la toma de conciencia del funcionamiento de las pautas de conducta establecidas en la sociedad objeto.

4º. Valorar positivamente los logros de cada estudiante en cada nivel, analizando el grado de *proficiencia* sociocultural adquirido. Para ello, será preciso que incentivemos la actuación sociocultural dentro del aula y que detectemos si ésta se repite fuera de la misma.

5º. Emplear los instrumentos evaluadores que creamos que son más adecuados en cada momento del proceso: cuestionarios, prácticas de conversación, simulaciones, autoevaluaciones, anotaciones y observaciones. En definitiva, actividades iguales o similares a las que se realizan en el aula.

6º. Integrar la evaluación como un componente más del proceso de enseñanza/aprendizaje.

7º. Delimitar unos criterios que sean flexibles por parte de los equipos docentes, ya que ningún estudiante posee los mismos esquemas cognitivos iniciales. Especialmente hay que considerar el bagaje cultural del alumno en su C1, las experiencias vividas en la C2, las distintas actitudes y habilidades para aprender, y el contacto con otras culturas.

Estos principios también pueden ser modificados en función de las características del grupo en general, del marco físico donde se desarrolle la enseñanza y de los factores psicológicos que incidan en el proceso de aprendizaje. Asimismo, los criterios de evaluación deben estar relacionados con los objetivos que se deseen alcanzar en el programa, con los contenidos definidos en cada nivel y, finalmente, con el tipo de prácticas que se hayan llevado a cabo durante el curso,

puesto que el alumno tiene que estar familiarizado con el proceso y con el formato de la evaluación.

Por consiguiente, y dado el carácter formativo de la evaluación, ésta debe ser aplicada, analizada y comentada a lo largo del curso. El profesor no puede limitarse a dar datos dispersos o a presentar una serie de resultados sobre la actuación de los estudiantes, también deberá hacer comentarios, contrastar datos en las distintas etapas y, sobre todo, reconducir la aplicación metodológica, si observa un exceso de resultados poco productivos e incluso negativos.

7.6.1. Parámetros para la evaluación de la competencia sociocultural

En este subapartado vamos a referirnos muy brevemente al problema de la evaluación del grado de competencia sociocultural. Se trata de una labor complicada dentro del marco de la didáctica de la lengua y cultura extranjeras, pero constituye un punto obligado de referencia para el docente.

En el caso de los contenidos teóricos sobre un cierto número de temas como la historia, la música o las costumbres de un país parece fácil; basta con elaborar una serie de cuestionarios a los que el alumno deberá responder expresando y demostrando su grado de *proficiencia* cultural, aunque esto último también podría realizarlo en su propia L1. Ahora bien, demostrar si una persona es culturalmente competente o no requiere otro tipo de proceso en el que habría que plantearse la relación que existe entre la adquisición de contenidos lingüísticos y contenidos

socioculturales, y, sobre todo, saber qué se debe evaluar. Así, por ejemplo, si un estudiante ha aprendido los exponentes verbales necesarios para poder saludar en una lengua extranjera, también deberá conocer los elementos no verbales y los rituales sociales de la interacción (elementos kinésicos y proxémicos), así como el contexto adecuado en el que deberá utilizarlos. Por lo tanto, si un alumno comprueba y reformula constantemente su nivel de competencia lingüística, lo lógico es que también lo haga con su nivel de competencia cultural; por esta razón, es lícito pensar que no se puede dissociar la evaluación de la competencia lingüística de la competencia cultural, en virtud de que el alumno necesita aprender a comunicarse en sociedad.

M. Byram (1997: 31-38) ha descrito los cuatro tipos de factores que intervienen en la comunicación intercultural. En cada uno de ellos se persigue una serie de objetivos, los cuales están relacionados con los criterios de evaluación del grado de competencia sociocultural:

1. Actitudes personales y valoración de los otros (*savoir être*). Por ellos se entiende la capacidad afectiva para renunciar a actitudes etnocéntricas frente a la percepción de la *alteridad* y la *habilidad cognitiva* para establecer y mantener una relación entre la propia cultura y otras culturas.

■ **Objetivos:**

- Actitudes de apertura e interés por otras personas, sociedades y culturas.
- Relativización del propio sistema cultural de valores.
- Habilidades para distanciarse de las posturas tradicionales hacia las diferencias culturales.

- Capacidad para desempeñar el papel de intermediario entre la C1 y la C2, incluso en situaciones conflictivas.

En cuanto al tipo de evaluación, las actitudes deben ser objeto de autoevaluación. Por el contrario, las habilidades pueden evaluarse mediante un tipo de evaluación sumativa y formativa.

2. Habilidades para aprender (*savoir apprendre*). Consiste en desarrollar determinadas destrezas para producir y manejar un sistema interpretativo con el cual introducirse en significados, creencias y prácticas culturales hasta el momento desconocidos, tanto en la L1 y C1 como en la L2 y C2.

■ **Objetivos:**

- Desarrollar habilidades para interpretar un aspecto nuevo en una lengua y cultura conocidas.
- Habilidades para interpretar significados en un contexto lingüísticamente parecido o en uno diferente.
- Habilidades para interpretar significados en un contexto culturalmente parecido o en uno diferente.

El tipo de evaluación propuesta en este caso es sumativa; así pues, se evaluarán las capacidades para adquirir, analizar e interpretar los diferentes aspectos socioculturales de la sociedad objeto.

3. Conjunto de saberes: conocimiento de uno mismo, del otro, y de la interacción individual y social (*savoirs*). Es, por excelencia, el sistema de referencias culturales que estructura el conocimiento implícito y explícito adquirido durante el aprendizaje lingüístico y cultural. Este conocimiento tiene en cuenta, además, las necesidades específicas del que aprende en su interacción con los

hablantes de la L2. En este punto los objetivos son sustituidos por una descripción de referencias:

- Referencias relacionadas con la identidad cultural y nacional.
- Referencias relacionadas con el espacio.
- Referencias relacionadas con la diversidad social.
- Referencias relacionadas con la influencias extranjeras.
- Referencias relacionadas con el funcionamiento de las instituciones.
- Referencias relacionadas con la difusión de información y con la creación artística y cultural.

La evaluación de este conjunto de saberes será formativa y servirá para acercarnos a un diagnóstico inicial de los conocimientos adquiridos a lo largo del proceso de aprendizaje.

4. Saber cómo actuar (*savoir faire*). Es la capacidad para integrar las actitudes y valores, el saber aprender y los saberes en situaciones específicas de contacto bicultural:

- **Objetivos:**
 - Desplegar habilidades para transferir a ámbitos no educacionales el conocimiento, las destrezas y las actitudes adquiridas en situaciones de aprendizaje pedagógicamente diseñadas.
 - Habilidades para considerar las relaciones entre las identidades culturales del aprendiente y las de sus interlocutores.
 - Habilidades para relacionar las representaciones presentes en la cultura del alumno con la identidad cultural de los interlocutores

pertenecientes a la cultura meta en el contexto de relaciones internacionales.

La evaluación deberá ser sumativa y con ella se pretenderá detectar el grado de éxito como hablante intercultural.

Los parámetros descritos por M. Byram (1997) no dejan de ser orientativos, porque la evaluación siempre estará subordinada a los planteamientos iniciales del curso y a las modificaciones que experimenten las programaciones en función de las características de cada grupo y de las circunstancias externas de la enseñanza y del aprendizaje. No obstante, estamos de acuerdo con Byram (1997) en que los criterios y procedimientos usados en la medición deben aproximarse a los tipos de medición formal (entrevistas) e informal (conversaciones entre nativos y no nativos) usados en situaciones no docentes.

Por otra parte, también coincidimos con el citado autor en que la evaluación debe considerar las experiencias previas de los que están aprendiendo y aquellas que se han producido fuera del aula. Por consiguiente, la evaluación de la competencia sociocultural tendrá dos vertientes bien definidas: por un lado, se tienen que medir los conocimientos, las capacidades, las actitudes y la habilidades desarrolladas para aprender y, por otro, deberá contemplar que la medición de la competencia sociocultural no tiene por qué corresponderse estrictamente con la medición de la competencia lingüística.

CONCLUSIONES FINALES

Todos los trabajos de investigación precisan al final de sus páginas una serie de reflexiones y puntualizaciones que en unos casos se denominan recapitulación y en otros conclusiones. Aun a sabiendas de la diferencia que existe entre ambos conceptos, nosotros preferimos utilizar el término conclusiones finales, porque las conclusiones parciales más destacadas de cada aspecto tratado se han ido repartiendo a lo largo de cada capítulo y pueden ser leídas y discutidas con total independencia.

Recordemos una vez más que nuestro punto de partida se originó en la creencia de que conocer una lengua extranjera también era conocer su cultura. De esta forma, hemos desarrollado nuestro trabajo centrándonos siempre en la observación del funcionamiento del componente sociocultural de la lengua y en la incidencia de éste sobre la lengua.

Asimismo, hemos visto cómo el estudiante de lenguas extranjeras no sólo necesita aprender una serie de conocimientos lingüísticos, sino también unas habilidades de comunicación interpersonal, también denominadas habilidades sociopragmáticas, que le permitan poder interactuar en la lengua y en la cultura meta de forma adecuada.

Dentro de los parámetros teóricos que caracterizan este tipo de trabajos, y como ya apuntamos en la introducción, la primera tarea que hemos emprendido ha sido una reflexión sobre las aportaciones de las diferentes disciplinas lingüísticas

al estudio del lenguaje. De este análisis hemos extraído varias conclusiones, pero de todas ellas es preciso subrayar que la lingüística general se ha enriquecido notablemente a raíz de los hallazgos de la antropología cultural, de la sociolingüística y de la pragmática, entre otras ciencias ligadas al estudio del lenguaje. Así pues, y paralelamente al desarrollo de estas disciplinas, las distintas metodologías que se han ido configurando a partir de la segunda mitad del siglo XX han ido incorporando nuevos puntos de vista sobre la pedagogía de las lenguas; lo cual ha tenido como resultado inmediato la ampliación del horizonte pedagógico en materia de enseñanza de segundas lenguas.

Por otro lado, también hemos observado que las manifestaciones lingüísticas y culturales deben ser abordadas en su uso, esto es, sin desconectarlas de su contexto sociolingüístico, por lo que la enseñanza de la lengua no debe sustentarse únicamente en la descripción del sistema formal, sino también en los factores sociales presentes en el proceso de comunicación. Esta nueva configuración es apreciable en los nuevos esquemas didácticos en los que la lengua aparece estrechamente vinculada a los factores sociales y culturales.

El segundo punto de análisis ha sido la determinación del concepto *cultura*, y definiciones nunca faltan; es más, exceden los límites de nuestro trabajo, dada la problemática que genera la propia definición del concepto y los aspectos cambiantes de cualquier realidad cultural.

La cultura es algo vivo que se modifica en función del contexto y de los individuos. Por este motivo, el estudio de la cultura a través de la lengua constituye, sin duda alguna, una forma de enriquecimiento personal, a la vez que implica un ensanchamiento de los objetivos iniciales de la enseñanza.

En consecuencia, creemos que está claro que el estudio de los aspectos culturales dentro de la comunicación nos conduce al descubrimiento de uno mismo

y del otro o, lo que es lo mismo, nos permite apreciar que nuestra cultura no es la única y que todos necesitamos ser conscientes de la variabilidad de las representaciones culturales de la C2. Para lograrlo, debemos relativizar nuestros puntos de vista iniciales; es decir, los adquiridos en la C1 e implicarnos en el aprendizaje de la nueva realidad sin rechazar los diferentes valores de cada sociedad.

Por otra parte, y en lo que respecta a la inclusión del componente sociocultural en la enseñanza de la L2, creemos que los aspectos lingüísticos deben aparecer acompañados de determinadas referencias socioculturales y que éstas no tienen que ser un añadido en los programas de lengua, puesto que los aspectos diferenciales de la cultura, como hemos probado a lo largo de nuestra investigación, afectan directamente al proceso de comunicación.

En general, los errores lingüísticos suelen estar más permitidos que el desconocimiento o la mala interpretación de las normas que rigen una sociedad, sobre todo, porque estas últimas pasan mucho menos desapercibidas, incluso podemos llegar a no ser conscientes de su existencia. No obstante, dichas normas pueden afectar directamente a la comunicación y bloquearla, dando lugar a falsos juicios y creencias.

Hechas estas consideraciones, no podemos negar que los aspectos socioculturales no sólo han permanecido al margen de los programas pedagógicos, sino también han sido olvidados desde la perspectiva didáctica. Por ello, uno de nuestros objetivos más difíciles y por el que más hemos luchado ha sido el planteamiento de una enseñanza del componente sociocultural de la lengua. Para tal causa nos hemos apoyado en varias razones:

En primer lugar, cada comportamiento social requiere un tipo de actuación lingüística ajustada a unas pautas de conducta socioculturales.

En segundo lugar, el estudio de la lengua incluye una serie de aspectos extralingüísticos que pertenecen al conjunto de códigos culturales de cada país, como sucede con las relaciones espacio-temporales, las reglas conversacionales, los tabúes sociales y la distinta forma de clasificar la realidad.

En tercer lugar, el componente sociocultural de la lengua incide en la gramática y en los aspectos pragmáticos de la misma, puesto que las manifestaciones culturales, al igual que las muestras del discurso, dependen del contexto; por lo tanto, no se pueden estudiar de forma aislada ni fragmentada porque carecerían de sentido.

Por los motivos expuestos, los programas de lenguas extranjeras han experimentado un profundo cambio, una renovación sustancial que afecta directamente a los equipos docentes y a los estudiantes. Esta idea nos lleva a abrir nuevos caminos en la investigación y a desarrollar otro tipo de habilidades en el colectivo discente. Si el aspecto pragmático de la comunicación nos ha desvelado que la lengua no puede ser estudiada fuera de su contexto, el enfoque sociocultural de la enseñanza nos ha permitido introducir al estudiante en situaciones cotidianas en las que deberá resolver no sólo los problemas básicos de la comunicación, sino también las cuestiones relacionadas con el saber actuar culturalmente en las mismas.

Aquí se origina un nuevo y debatido concepto: la *competencia sociocultural*. La adquisición de ésta está directamente relacionada con la cultura común y no con la cultura individual. Así pues, desde una perspectiva didáctica, la necesidad de incluir la práctica social de la lengua en los planes pedagógicos está justificada precisamente por la adquisición de la propia competencia comunicativa. De esta forma, el planteamiento de lo que debe comprender la competencia cultural (conjunto de valores, creencias, imágenes y actitudes de la sociedad objeto) ya ha

comenzado a vislumbrarse en los planes curriculares de enseñanza, aunque algunas veces la mezcla de conceptos ensombrece los objetivos iniciales: proporcionarle al estudiante las herramientas necesarias para que pueda desarrollar una serie de habilidades que le permitan saber desenvolverse en cualquier situación de comunicación desde el punto de vista lingüístico y cultural, así como potenciar el descubrimiento de una realidad diferente a su cultura de origen, evitando malentendidos y comparaciones sobre lo que es mejor o peor. En este sentido enseñar una lengua y una cultura significa observar las similitudes, analizar positivamente las diferencias y alcanzar cierto grado de empatía cultural.

Por otro lado, las situaciones interculturales vividas en el aula nos proporcionan un marco ideal para reflexionar sobre el valor de las distintas significaciones culturales y cómo hay que descifrar los mensajes que se originan en diferentes contextos. A través de este análisis se pretende verificar que cada sociedad crea sus propios códigos culturales y que éstos adquieren valor únicamente en la sociedad que los ha establecido; por lo tanto, sería un error intentar transferir los sistemas semiológicos de una cultura a otra, como lo sería también trasladar con exactitud la estructura de una lengua a otra.

Como se puede apreciar, el planteamiento de un aprendizaje intercultural emerge de las necesidades que surgen en el aula, de la visión pragmática de la lengua y de los principios de tolerancia y comprensión hacia los demás.

Insistimos, una vez más, en que en todas las lenguas existe un elevado número de palabras que poseen implícitamente significados culturales y que las asociaciones que puede realizar un individuo cambian de una cultura a otra y de una situación a otra. Por esta razón, la tarea de los profesores, a nuestro juicio, se ha enriquecido notablemente en las dos últimas décadas del siglo XX, hecho que ha estado impulsado por un tipo de enseñanza mucho más personalizada en la que

se tienen en cuenta no sólo los objetivos prioritarios del aprendizaje de una lengua extranjera, sino también el espacio físico en el que ésta se habla.

Así pues, en esta etapa, en la que la lingüística aplicada posee un marcado carácter sociolingüístico, existe un afán por mejorar los procedimientos pedagógicos, especialmente en lo que respecta a los objetivos del proceso de enseñanza/aprendizaje, a las necesidades lingüísticas de los estudiantes y a los factores extralingüísticos del proceso de comunicación.

En nuestro trabajo de investigación hemos pretendido en todo momento poner de manifiesto cómo ha ido evolucionando la perspectiva sociocultural de la enseñanza. Para ello hemos seleccionado un *corpus* limitado de manuales en los que hemos seguido la evolución del componente sociocultural de la lengua desde el punto de vista didáctico y metodológico, así como la constante renovación pedagógica de los materiales que existen al alcance del profesorado.

La primera observación que habría que señalar es que los contenidos socioculturales de la lengua han ido pasando por varias etapas. En la primera, en la década de los 50 y 60, eran prácticamente inexistentes. En la segunda, durante los años 70, los manuales se ceñían a un tipo de teoría y práctica estrictamente gramatical, y si aparecían ciertos contenidos, era de forma *subliminal*. De esta forma, el cambio comienza a vislumbrarse en esta década, en la cual aparecen diversos enfoques metodológicos en la enseñanza de idiomas. En ellos se constata ya cierto interés por los aspectos no lingüísticos. Esta segunda etapa, un tanto confusa, está caracterizada por una tímida inclusión de contenidos culturales, entendiéndose por ello la denominada *Cultura con mayúscula* (cierta información sobre la historia, la geografía y los movimientos literarios de la lengua objeto).

En la tercera, la de los años 80, la perspectiva comunicativa proyecta una nueva concepción de la enseñanza de las lenguas modernas donde, a pesar de las

críticas recibidas desde el punto de vista lingüístico y didáctico, no podemos negar la importancia concedida a la relación entre la lengua y lo social.

A raíz de esta visión conciliadora, en la cuarta etapa, la de los 90, se produce un cambio epistemológico que afecta directamente a todos aquellos estudios que reivindican la urgente necesidad de introducir parámetros socioculturales en la enseñanza.

Las conclusiones de nuestro estudio ya fueron expuestas en los dos capítulos que dedicamos a los manuales seleccionados. Sin embargo, aún podemos precisar un poco más nuestras observaciones y argumentar que los contenidos culturales en numerosas ocasiones han estado subordinados a los gramaticales de forma consciente e inconsciente. Por lo tanto, desde esta nueva óptica, hemos necesitado una gran labor investigadora para poner de manifiesto los complejos mecanismos que vinculan la lengua a la cultura y viceversa. Esta innegable interrelación se manifiesta en cada intercambio lingüístico, puesto que la comprensión de los códigos culturales es tan necesaria como el conocimiento de las reglas gramaticales de la lengua. Los ejemplos son numerosos, como hemos expuesto en los distintos capítulos de este trabajo.

La defensa de los factores sociolingüísticos y pragmáticos que intervienen en las situaciones reales de comunicación no significa que demos prioridad a los aspectos socioculturales en detrimento de los aspectos lingüísticos. Todo lo contrario, se trata de reivindicar un mejor tratamiento pedagógico de los primeros o, lo que es lo mismo, de otorgarle mayor relevancia al componente cultural de la comunicación, integrándolo en los programas de lenguas extranjeras desde el punto de vista teórico y práctico.

En consecuencia, estudiar y hablar otra lengua no consiste únicamente en adquirir o aprender otro vocabulario y otras estructuras sintácticas diferentes, sino

también en esforzarse por entender otra forma de pensamiento y actuación.

Es evidente que estos argumentos afectan inequívocamente a la formación lingüística profesional, puesto que los profesores de lenguas extranjeras estamos obligados a aunar la enseñanza de los aspectos lingüísticos y culturales, teniendo siempre presentes las dificultades que genera esta actitud y la propia heterogeneidad cultural.

La acotación de un sistema cultural y la sistematización de los contenidos socioculturales se hará a través de unidades didácticas, organizadas alrededor de una serie de categorías seleccionadas en función de los distintos niveles de conocimiento lingüístico, de las necesidades de comunicación y de los objetivos iniciales de cada programación.

Como es lógico, esta extensísima materia puede ser ampliada o reducida, si nos apoyamos en diferentes propuestas antropológicas, sociolingüísticas y sociopragmáticas. No obstante, no nos cabe la menor duda de que desde el punto de vista pedagógico se pueden organizar los parámetros constitutivos de un sistema de enseñanza/aprendizaje de la lengua basado en los vínculos de ésta con su aspecto social, y sustentado en la relación de tres planos fundamentales: el lingüístico, el extralingüístico y el pedagógico.

Lo anteriormente expuesto nos lleva a afirmar que en la didáctica de segundas lenguas no se puede seguir un único camino ni una metodología cerrada, sobre todo por las nuevas facetas del profesor de lengua y por las actitudes de los estudiantes. En el primer caso, los profesores necesitan recibir una formación que integre los factores anteriormente descritos y actuar con cierta flexibilidad creando su propio método de trabajo ajustado, lógicamente, al entorno de la enseñanza, a las características de la institución académica, a la programación, a los objetivos y a las necesidades de comunicación de los alumnos.

Por lo que respecta a los estudiantes, éstos tendrán que ceñirse también a las nuevas propuestas pedagógicas, implicándose directamente en el proceso de aprendizaje. Para ello, deberán abandonar las actitudes pasivas y desarrollar otro tipo de estrategias que contemplen su actuación lingüística y social, para que sean capaces de registrar los cambios que se operan en la lengua y en la sociedad, acomodándose a ellos.

Por otro lado, los conceptos de autonomía (responsabilidad del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje) y autoaprendizaje en el plano pedagógico no significan que los estudiantes actúen desordenadamente guiados por su intuición, sino que sean responsables, cooperativos y busquen la reflexión y la autoevaluación del proceso de aprendizaje con la ayuda del profesor, que en todo momento orientará e instruirá al alumno sobre dicho proceso.

De acuerdo con lo anterior, el tratamiento de los contenidos culturales será paralelo a otro tipo de contenidos, y la metodología deberá estar orientada hacia la sensibilización y la reflexión sobre las relaciones lengua-cultura, puesto que saber interpretar es saber actuar, y saber actuar es saber comunicar.

Como hemos apuntado unas líneas más arriba, el otro aspecto relevante de nuestro trabajo ha gravitado entorno a lo que debe abarcar el concepto de competencia sociocultural. Para ello, apoyándonos en varios estudios sobre los diferentes tipos de competencia que se describen en el ámbito de la lingüística, hemos llegado a la conclusión de que la citada competencia consiste en la familiarización con el contexto sociocultural en el que se usa la lengua.

En relación con este punto, surge la delimitación de los campos temáticos desde los que la cultura puede ser estudiada. Tarea nada fácil, si se tiene en cuenta la arbitrariedad de las numerosas clasificaciones que se pueden hacer del hecho cultural y las variables a las que está sujeto. Por este motivo, cotejando distintos

estudios, hemos optado por definir nueve categorías, las cuales facilitan la estructuración del conjunto de contenidos dispersos que antes se agrupaban bajo los conceptos *Cultura con mayúscula* o *civilización*, o *cultura con minúscula* (creencias, costumbres, actitudes, formas de actuación...), esto es, la cultura antropológica.

Esta parcelación no significa que tengamos que trabajar con un *corpus* cerrado de contenidos, todo lo contrario, su utilidad estriba en poder sistematizarlos, puesto que, como hemos visto en algunos capítulos de nuestra investigación, los aspectos cambiantes de cada apartado escapan a todo tipo de clasificaciones.

En cuanto a la dimensión didáctica de la cultura, hemos observado que ha sido el aspecto olvidado, porque el problema de la inclusión del componente cultural en los programas de lengua, dada su dificultad, se ha bifurcado en dos aspectos cruciales: por un lado, el intento de descripción del proceso de adquisición de la competencia cultural y, por otro lado, la determinación de la metodología que hay que seguir para coordinar acertadamente la enseñanza de contenidos lingüísticos y culturales.

En el primer caso hemos definido cuatro etapas (percepción inicial, generalización, reflexión y conceptualización) coincidentes con la observación de los nuevos valores culturales, con el contacto indirecto con la sociedad, con el replanteamiento de sus esquemas iniciales y con la apreciación objetiva de la realidad. Estas etapas se detectan en las imágenes y en las experiencias que va captando el observador de la C2, y en las interferencias de los esquemas adquiridos en la C1. Como es lógico, el proceso de adquisición cultural nunca es directo, y por este motivo también hemos contemplado la posibilidad de determinar una fase de *intercultural*, la cual funcionaría paralelamente a la fase de *interlengua*.

Respecto de la metodología a seguir, ésta ha sido una de nuestras principales preocupaciones, especialmente por nuestra labor personal y profesional. Definir el campo de la cultura y la formación especializada del profesorado continúa siendo una ardua tarea; sin embargo, y afortunadamente, en un corto espacio de tiempo han aparecido numerosos trabajos en los que se refleja esta inquietud científica por relacionar los contenidos lingüísticos y culturales, y por asociarlos a las necesidades de los estudiantes de lenguas extranjeras.

Lo expuesto hasta el momento nos conduce a dos relevantes evidencias: la primera estriba en que en este tipo de planteamiento didáctico confluyen diversos planos (el lingüístico, el pragmático, el psicolingüístico y el sociolingüístico). La segunda consiste en dar respuesta a varios interrogantes como *dónde* vamos a enseñar, *qué* aspectos vamos a tratar, *cómo* vamos a hacerlo y *con qué* instrumentos.

Así pues, lo primero que debemos cuestionarnos será el espacio físico en el que se lleve a cabo la enseñanza (dentro o fuera del país de la lengua objeto). En segundo lugar, delimitaremos y organizaremos los diversos campos de estudio en los que vayamos a trabajar. En tercer lugar, tendremos que configurar una programación inserta en un determinado enfoque metodológico y en la que se contemplen de forma coherente y razonada unos objetivos generales. A continuación, analizaremos los datos personales de los alumnos y las expectativas de éstos para establecer unos objetivos específicos. Por último, determinaremos los instrumentos (recursos y materiales didácticos, tipo de evaluación...), el tipo de *input* que vamos a proporcionar a nuestros estudiantes y las estrategias docentes que vamos a utilizar.

En definitiva, la enseñanza integrada del componente lingüístico y cultural nos va a proporcionar en primera instancia una reflexión global sobre la lengua y

la cultura de origen, y la lengua y la cultura objeto de estudio. Asimismo, nos acercaremos a la cultura entendiéndola como un sistema de significados y valoraremos de forma positiva las diferencias, eliminando el etnocentrismo.

Por otra parte, el estudio de ambos componentes nos permitirá observar ciertos fenómenos coincidentes en la C1 y la C2, así como entender de qué forma las variables sociales repercuten en la lengua y en las actitudes de los hablantes. De esta forma, podremos descifrar los significados originados en la C2 para poder actuar lingüística y culturalmente en cualquier situación de comunicación.

No podemos poner el punto final a estas conclusiones sin hacer referencia a dos aspectos esenciales de nuestra labor investigadora: en primer término, queremos subrayar el enfoque eminentemente pragmático del que partimos y, en segundo término, debemos precisar que nuestro análisis queda abierto a la crítica y a ulteriores revisiones, lo cual nos enorgullece, puesto que uno de nuestros objetivos principales ha consistido en abrir un debate científico. El camino ha sido largo; no obstante, somos conscientes de que en el campo de la didáctica, en pleno siglo XXI, éste sólo acaba de empezar.

BIBLIOGRAFÍA SELECCIONADA

A

Abdallah-Preteuille, M.

- 1983 "La perception de l'autre. Point d'appui de l'approche interculturelle", en *Le français dans le monde*, 181, novembre-décembre, Paris, Edicef: 40-44.
- 1986 "Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations", en L. Porcher *et al.*, *La Civilisation*, Paris, CLE International: 71-87.
- 1990 "Culture(s) et pédagogie(s)", en *Le français dans le monde. Spécial Recherches et Applications*, août-septembre, Paris, Edicef: 25-29.
- 1995 "Compétence culturelle, compétence interculturelle", en *Le français dans le monde. Spécial Recherches et Applications*, août-septembre, Paris, Edicef: 28-38.

ACTFL¹

- 1982 *Provisional Proficiency Guidelines*.

Allen, W.

- 1985 "Toward Cultural Proficiency", en *Northeast Conference Reports*: 137-166.

Alix, C., Ehrhard, P.

- 1994 "Du côté des enseignants: se former par et pour l'échange", en *Le français dans le monde. Spécial Recherches et Applications*, février-mars: 158-165, Paris, Edicef.

¹

American Council on the Teaching of Foreign Languages, 385 Warburton Avenue, Hastings-on-Hudson, New York 10706.

Amenós, J.

1996 "Cine, lengua y cultura", en *Frecuencia-L*, 3, noviembre, Madrid, Edinumen: 50-52.

Artigas, A. M.

1990 "La autoevaluación y la autonomía del estudiante de lenguas extranjeras como elementos fundamentales en su aprendizaje: "aprender a aprender una lengua extranjera", en *Actas del VIII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, Vigo, Universidad de Vigo: 83-93.

Austin, J.L.

1962 *How to do things with words*, Cambridge, Mass. & Oxford, Harvard University Press & Oxford University Press. En español: *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós, 1982.

B

Bachmann, C.

1974 "Les techniques d'expression: aspects sociolinguistiques", en *Études de Linguistique Appliquée*, 14, avril-juin, Paris, Didier: 47-60.

Bachmann, C., Lindenfeld, J., Simonin, J.

1981 *Langage et communications sociales*, Paris, Hatier-Credif.

Bachman, L. F., Palmer, A. S.

1982 "The Construct of Some Somponents of Communicative Proficiency", en D. Griffiths (ed.), *TESOL- Spain. Quarterly*, Vol. XI, 4, Pamplona : 449-465.

Baralo Ottonello, M.

1996 "Algunos tópicos en la adquisición de una lengua extranjera", en

Frecuencia-L, 1, marzo, Madrid, Edinumen: 14-17.

Barbero Espinosa, E. et al.

1991 "Towards Learner Autonomy", en M. Jimenez Raya (ed.) *Actas de las VI Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*, Granada, GRETA: 31-72.

Bardin, L.

1980 *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.

Barrow, R.

1990 "Culture, values and the language classroom", en B. Harrison, (ed.) *Culture and the Language Classroom*, ELT Documents, 132, London, Modern English Publications, British Council: 3-10.

Baruch, M.

1991 "L'enseignement de la civilisation. Les point de vue d'enseignants associés aux recherches de l'INRP. Espagnol. Second cycle", en A. Cain (dir.), *Actes de colloque enseignement/apprentissage de la civilisation en cours de langue*, octobre '90, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique (INRP): 177-180.

Baumgratz, G.

1991 "Comment intégrer la civilisation en cours de langue. Présentation d'une approche développée pour le français dans le secondaire en RFA", en A. Cain (dir.), *Actes de colloque enseignement/apprentissage de la civilisation en cours de langue*, octobre '90, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique (INRP): 93-99.

1992 *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*, Paris, Hachette, coll. F.

References.

Beacco, J.C., Lieutaud, S.

1981 *Moeurs et mythes. Lecture des civilisations et documents authentiques écrits*, Paris, Hachette-Larousse.

Beacco, J.C.

1986 "La civilisations entre idéologie et méthodologie", en L. Porcher *et al. La Civilisation*, Paris, CLE International: 101-117.

1990 "L'intervention didactique et les variables culturelles", en *Le français dans le monde. Spécial Recherches et Applications*, aout-septembre, Paris, Edicef: 8-16.

1995 "La méthode circulante et les méthodologies constituées", en *Le français dans le monde. Spécial Recherches et Applications*, janvier, Paris, Edicef: 42-49.

Beinhauer, W.

1968 *El español coloquial*, Madrid, Gredos. 1978³.

Benadava, S.

1984 "La civilisation dans la communication", en *Le français dans le monde*. 184, avril, Paris, Edicef: 79-86.

Benítez Pérez, P.

1992 "La cultura en la enseñanza del español para extranjeros. Bibliografía, en *Cable*, 9, abril, Madrid, Difusión: 41-43².

²

Cfr. también la "Aproximación a una bibliografía sobre la lengua y la cultura en el aula

Benítez Pérez, P. y Lavin, A.

1992 "La comunicación no verbal y la enseñanza del español para extranjeros", en *Cable*, 9, abril, Madrid, Difusión: 9-14

Bèrard, E.

1995 "Faut-il contextualiser les manuels?", en *Le français dans le monde. Spécial Recherches et Applications*, janvier, Paris, Edicef: 21-24.

Bernas, C. y Gaudin, C.

1991 "La civilisation: comment enseigner ce qui n'existe pas?", en A. Cain (dir.), *Actes de colloque enseignement/apprentissage de la civilisation en cours de langue*, octobre '90, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique (INRP): 55-65.

Besse, H.

1986 "Por un retour à la méthodologie", en *Études de Linguistique Appliquée*, 64, Paris, Didier-Érudition: 7-16.

1985 *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier Crédif.

1989 "De la relative rationalité des discours sur l'enseignement/apprentissage des langues", en *Langue Française*, 82, Paris, Larousse: 28-43.

Breen, M.

1984 "Process Syllabuses for the Language Classroom", en C. Brumfit, *General English Syllabus Design*, Oxford, Pergamon.

de español como lengua extranjera" que aparece en el n° 45 de la revista *Carabela*, Madrid, SGEL, 1999: 125-135.

1987 "Contemporary Paradigms in Syllabus Design". (II y III), en *Language Teaching*. Vol. 20, núms. 2 y 3.

Brown, G., Yule, M.

1983 *Discourse Analysis*, Cambridge, C.U.P.

Bueso Fernández, I., Vázquez Fernández, R.

1999 "Propuestas prácticas para la enseñanza de la cultura en el aula de E/LE en los niveles inicial e intermedio: enfoque por tareas", en *Carabela*, 45, febrero, Madrid, SGEL: 63-92.

Buttjes, D., Byram, M. (eds.).

1991 *Mediating Languages Educations*, Clevedon, Multilingual Matters.

Byram, M.

1989 *Cultural Studies in Foreign Language Teaching*, Clevedon, Multilingual Matters. En francés: *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Hatier-Didier, Coll. CREDIF LAL, 1992.

1990 "Foreign Language Teaching and Young People's Perceptions of Other Cultures", en B. Harrison (ed.), *Culture and the Language Classroom*, ELT Documents, 132, London, Modern English Publications, British Council: 76-87.

1991 "La notion de champ, coordinación des repères: vers une création curriculaire dans les classes britanniques", en A. Cain (dir.), *Actes de colloque enseignement/apprentissage de la civilisation en cours de langue*, octobre '90, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique (INRP): 79-91.

1997 *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*,

Clevedon, Multilingual Matters.

Byram, M., Esarte-Sarries, V., Taylor, S.

1991 *Cultural Studies and Language Learning: a Research Report*, Clevedon, Multilingual Matters.

Byram, M., Morgan, C.

1993 *Teaching-and-Learning. Language-and-Culture*, Clevedon, Multilingual Matters.

Byrne, D.

1982 *Techniques for Classroom Interaction*, London, Longman.

C

Cabrerizo, M. A.

1997 "Civilización y cultura para grupos avanzados. El español de América: México", en *Frecuencia-L*, 4, marzo, Madrid, Edinumen: 64-67.

Cafarel, C., Estévez, C.

1991 "Pragmática: Lenguaje y Acción", en J. Mayor y J. L. Pinillos (eds.), *Tratado de Psicología General. Comunicación y Lenguaje*, Vol. 6, Madrid: 295-320.

Cain, A.

1991 "Comment se construit la connaissance en civilisation?. Étude des représentations que les élèves ont des pays dont ils étudient la langue", en A. Cain (dir.), *Actes de colloque enseignement/apprentissage de la civilisation en cours de langue*, octobre '90, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique (INRP): 39-44.

Camilleri, C., Cohen-Emerique, M. (dir.).

1989 *Chocs de culture: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan, Coll. Espaces interculturels.

Canale, M.

1983a "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy", en J. Richards, R. Schmidt (eds.), *Language and Communication*, London, Longman: 2-27.

1983b "On Some Dimensions of Language Proficiency", en J. W. Oller. *Issues in Language Testing Research*, Rowley (Mass.), Newbury House: 333-342.

Canale, M., Swain, M.

1980 "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", en *Applied Linguistics*, 1, Oxford, O.U.P.: 1-47.

Candlin, C.

1984 "Syllabus Design as a Critical Process", en C. Brumfit, *General English Syllabus Design*, Oxford, Pergamon.

Capote, M.

1981 "A Conversation Course Through Cross-cultural Conflicts", en *Hispania*, 64, 2. May, University of Southern, Los Angeles (CA): 264-266.

Caro Baroja, J.

1979 *Ensayos sobre la cultura popular española*, Madrid, DOSBE.

Castro De, M.

1999 "Las connotaciones socioculturales en el proceso de adquisición del léxico", en L. Miquel, N. Sans (coord.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Vol. 6, Madrid, Fundación Actilibre, Cuadernos del tiempo

libre. Colección Expolingua: 67-86.

Cerrolaza, O.

1996 "La confluencia de diferentes culturas: cómo conocerlas e integrarlas en la clase", en L. Miquel, N. Sans (coord.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Vol. 3, Madrid, Fundación Actilibre, Cuadernos del tiempo libre. Colección Expolingua: 19-32.

Certeau, M.

1983 "La culture comme on la pratique", en *Le français dans le monde*, 181, novembre-décembre, Paris, Edicef: 19-24.

Chaudron, C.

1988 *Second Language Classrooms*, Cambridge, Applied Linguistics, C.U.P.

Ceular Fuentes de la Rosa, C.

1993 "El aprendizaje y la enseñanza de las lenguas modernas", en V. García Hoz (dir) *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*, Madrid, Ediciones Rialp: 109-158

Clarke, J.

1990 "Stereotyping in TESOL Materials", en B. Harrison (ed.), *Culture and the Language Classroom*, ELT Documents, 132, London, Modern English Publications, British Council: 31-44.

Clavijo, F. J.

1984 "Effects of Teaching Culture on Attitude Change", en *Hispania*, 67, 1, University of Southern, Los Angeles (CA): 88-91.

Colectivo Amani

1994 *Educación intercultural: análisis y resolución de conflictos*, Madrid, Editorial Popular.

Coll, J., Gelaber, M. J., Martinell, E.

1990 *Diccionario de gestos con sus giros más usuales*, Madrid, Edelsa.

Coronado, M. L.

1996 "Conflictos culturales en la enseñanza de E/LE", en *Frecuencia-L*, 2, julio, Madrid, Edinumen: 22-29.

1999 "La integración de la lengua y cultura en los niveles avanzado y superior: reflexiones y actividades", en *Carabela*, 45, febrero, Madrid, SGEL: 93-106.

Corral Sánchez-cabezudo, F.

1992 "El Instituto Cervantes y la cultura", en *Cable*, 9, abril, Madrid, Difusión: 48-49.

Cortazzi, M.

1990 "Cultural and Educational Expectations in the Language Classroom", en B. Harrison (ed.), *Culture and the Language Classroom*, ELT Documents, 132, London, Modern English Publications, British Council: 54-65.

Coste, D.

1980 "Comunicatif fonctionnel et quelques autres", en *Le Français dans le Monde*, 153, may-junio: 34-44.

Coulthard, M.

1985 *An Introduction to Discourse Analysis*, London, Longman.

D

D'andrade, R.G.

1984 "Cultural Meaning Systems", en R. A. Shweder, R. A. Le Vine (eds.), *Culture Theory*, Cambridge, C.U.P.

Davoine, J.P.

1995 "Ouvrir la classe sur la rue", en *Le français dans le monde. Spécial Recherches et Applications*, juillet, Paris, Edicef: 100-105.

Denis, M., Matas, M.

1999 "Para una didáctica del comonente cultural en clase de E/LE", en L. Miquel, N. Sans (coord.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Vol. 6, Madrid, Fundación Actilibre, Cuadernos del tiempo libre. Colección Expolingua: 87-108.

Dunning, R.

1990 "The Cultural Context of Foreign Language Learning in Great Britain", en B. Harrison (ed.), *Culture and the Language Classroom*, ELT Documents, 132, London, Modern English Publications, British Council: 88-99.

During, S. (dir.).

1993 *The Cultural Studies Reader*, London Routledge.

E

Ellis, R.

1984 *Classroom Second Language Development*, Oxford, Pergamon Press.

Español Giralt, T., Montolío Durán E.

1990 "El español en los libros de español", en *Cable*, 6, noviembre, Madrid,

Difusión: 19-23

Escalera, M.

- 1996 "La presencia hispana en el medio social: una tarea para el aprendizaje del español en un contexto significativo", en *Frecuencia-L*, 3, noviembre, Madrid, Edinumen: 45-49.

Escandell Vidal, M^a. V.

- 1993 *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Anthropos.
- 1996 "Los fenómenos de interferencia pragmática", en L. Miquel, N. Sans (coord.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Vol. 3, Madrid, Fundación Actilibre, Cuadernos del tiempo libre. Colección Expolingua: 95-109.

Estévez Coto, M.

- 1988 "La llegada al país... (Cultura y civilización en las clases de español)", en *Cable*, 2, noviembre, Madrid, Difusión: 22-25.
- 1994 "La interculturalidad y el entorno en las clases de E/E y español como segunda lengua" en L. Miquel y N. Sans (coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Vol. 2, Madrid, Fundación Actilibre, Cuadernos del tiempo libre. Colección. Expolingua: 13-21.

F

Faerch, K., Kasper, G.

- 1989 *Strategies in Interlanguage Communication*, London, Longman.

Fantini, A. E.

- 1994 "Developing Intercultural Communicative Competence: An Expanded Goal for EFL", en D. Griffiths (ed.) *TESOL-Spain Quarterly Newsletter*, XVI,

4, Pamplona: 7-13.

Fernández, J. M.

1990 "La importancia de los elementos paralingüísticos en el aprendizaje de una segunda lengua", en *Actas del VIII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, Vigo, Universidad de Vigo: 243-249.

Fernández López, S.

1988 "Interlengua y análisis de errores", en *Cable*, 1, abril, Madrid, Difusión: 27-35.

1992 "Muchos lugares para la cultura", en *Cable*, 9, abril, Madrid, Difusión: 36-39.

Fernández Peñalver, C., Lorenzo Melero, A.

1996 "Cómo afrontar un curso de español para inmigrantes", en *Frecuencia-L*, 1, marzo, Madrid, Edinumen: 30-31.

Fiske, J.

1989 *Understanding Popular Culture*, Boston, Unwin Hyman.

Forment, M. M.

1997 "La verbalización de la gestualidad en el aprendizaje de E/LE", en *Frecuencia-L*, 4, marzo, Madrid, Edinumen: 27-31.

G

Galisson, R.

1985 "Didactologies et idéologies", en *Études de Linguistique Appliquée*, 60, Paris Didier-Érudition: 5-16.

García, J. A.

1996 "Enseñar dentro, enseñar fuera", en *Frecuencia-L*, 2, julio, Madrid, Edinumen: 45-47.

Garner, N. A.

1987 "An Intercultural Exchange Program at the Secondary Level", en *Hispania*, 70, 4, December, University of Southern. Los Angeles (CA): 912-914.

Garrido, A., Montesa, S.

1992 "El texto como lugar de encuentro. Lectura y textos literarios: consideraciones metodológicas", en *Cable*, 9, abril, Madrid, Difusión: 22-28.

Geertz, C.

1975 *The Interpretation of Cultures*, London, Hutchinson.

Gelabert, M^a. J., Martinell, E.

1990 "Aprender una lengua es también aprender sus gestos. (Proyecto de un diccionario de gestos), en R. Fente Gómez *et al.*, *Actas del Primer Congreso Nacional de ASELE*, Granada, Universidad de Granada: 297-305.

Greenberg, J.H.

1971 *Language, Culture and Communication*. Essays by J. H. Greenberg, Stanford Univ. Press, Stanford. CA.

Griffin, R. J.

1977 "Teaching Hispanic Culture through Folk Music", en *Hispania*, 60, December, University of Southern. Los Angeles (CA): 942-945.

1988 "The Folk Music of Costa Rica: A Teaching Perspective", en *Hispania*, 71,

1, March, University of Southern. Los Angeles (CA): 438-441.

Grossberg, L., Nelson, C., Treichler, P.

1992 *Cultural Studies*, London, Routledge.

González Blasco, M.

1999 "Aprendizaje intercultural: desarrollo de estrategias en el aula", en L. Miquel, N. Sans (coord.) *Didáctica del español como lengua extranjera*, Vol. 6, Madrid, Fundación Actilibre, Cuadernos del tiempo Libre. Colección Expolingua: 109-127.

Goodenough, W. H.

1963 *Cooperation in Change*, Nueva York: Russell Sage Foundations.

1964 "Cultural Anthropology and Linguistics", en D. HYMES (ed.) *Language in Culture and Society*, New York, Harper and Row.

Goody, E.

1978 *Questions and Politeness, Strategies in Social Interaction*, Cambridge, C.U.P.

Guillaume, E.

1991 "L'enseignement de la civilisation. Les point de vue d'enseignants associés aux recherches de l'INRP. Espagnol. Premier cycle", en A. Cain (dir.) *Actes de colloque enseignement/apprentissage de la civilisation en cours de langue*, octobre '90, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique (INRP): 171-175.

Gumperz, J. J.

1972 "Preface" e "Introduction", en J. J. Gumperz , D. Hymes (comps.)

Directions in Sociolinguistics, New York, Holt, Rinehart & Winston.

1977 "Sociocultural Knowledge in Conversational Inference", en M. Saville-troike (comp.), *Linguistics and Anthropology*, Georgetown Univ., Washington, D.C.

1979 "The Sociolinguistic Basis of Speech Act Theory", en J. Boyd, S. Ferrara (eds.) *Speech Acts Ten Years Later*, Milán, Versus.

1982a *Discourse Strategies*, Cambridge, C.U.P.

1982b *Language and Social Identity*, Cambridge, C.U.P.

1986 "La sociolingüística interaccional en el estudio de la interacción", en J. Cook-Gumperz, J. J. Gumperz (comps.) *La construcción social de la alfabetización*, Barcelona, Paidós: 61-83.

Gumperz, J. J., Hymes, D. H.

1964 "The Ethnography of Communication", en *American Anthropologist*, Vol. 66.

H

Hall, E. T.

1990 *Au-delà de la culture*, Paris, Seuil. Coll. Point.

Hall, J. K.

1993 "The Role of Oral Practices in the Accomplishment of our Everyday Lives: The Sociocultural Dimension of Interaction with Implications for the Teaching of Another Language", en *Applied Linguistics*, 14, 4, December, Oxford, O.U.P. : 145-166.

Halliday, M. A. K., Hasan, R.

1989 *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*, Oxford, O.U.P.

Halmari, H.

1993 "Intercultural Business Telephone Conversations: A Case of Finns vs. Anglo-Americans", en *Applied Linguistics*, 14, 2, June, Oxford, O.U.P.: 408-430.

Harmer, J.

1993 "OK, You're the Teacher-Grammar Teaching and Classroom Culture?", en D. Griffiths, *TESOL-Spain. Quarterly Newsletter*, XVI, 3, Pamplona: 10-11.

Harris, M.

1983 *Antropología cultural*, Madrid, Alianza editorial, 1990.

Héritier-Augé, F.

1991 "Cultures, ensembles de représentations, logique des systèmes et invariants", en A. Cain (dir.) *Actes de colloque enseignement/apprentissage de la civilisation en cours de langue*, octobre '90, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique (INRP): 19-37.

Hernández, M. J., Puig, F.

1988 "Olimpiada cultural: ahí está", en *Cable*, 2, noviembre, Madrid, Difusión: 10-17.

Holec, H.

1988 "L'acquisition de compétence culturelle. Quoi? Pourquoi? Comment?", en *Études de linguistique appliquée*, 69: 101-110.

Holland, D., Quinn, N. (eds.)

1987 *Cultural Models in Language and Thought*, Cambridge, C.U.P.

Holly, D.

1990 "The Unspoken Curriculum, or How Language Teaching Carries Cultural and Ideological Messages", en B. Harrison (ed.), *Culture and the Language Classroom*, ELT Documents, 132, London, Modern English Publications, British Council: 11-19.

House, J., Blum-Kulka, S.

1986 *Interlingual and Intercultural Communication. Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies*, Tübingen, Gunter Narr Verlag.

Hymes, D. (comp.)

1964 *Language in Culture and Society*, New York, Harper & Row.

1972a "Models of the Interaction of Language and Social Life", en J. J. Gumperz y D. Hymes: 35-71.

1972b "On Communicative Competence", en J. B. Pride, J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin Books: 269-293.

1972c "Language in Society. Introduction", en *Language in society*, 1,1, april, Cambridge, C.U.P. : 1-14.

1974 *Foundations in Sociolinguistics: an Ethnographic Approach*, University of Pennsylvania Press., Philadelphia.

1981 *Vers une compétence de la communication*, Hattier, coll. LAL.

I

Ibrahim, A. H.

1983 "Nouveaux stéréotypes populaires", en *Le français dans le monde*, novembre-décembre, Paris, Edicef: 95-102.

J

Juárez, P.

1996 "Las lenguas de España y el concepto de cultura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros", en *Frecuencia-L*, 2, julio, Madrid, Edinumen: 15-18.

K

Kahn, J. S.

1975 *El concepto de cultura: textos fundamentales*, Barcelona, Anagrama.

Kennedy Vanderberg, C.

1990 "Americans Viewed by the Spanish: Using Stereotypes to Teach Culture", en *Hispania*, 70, 2, May, University of Southern. Los Angeles (CA): 518-521.

Knapp, M. L.

1985 *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*, Barcelona, Paidós.

Knox, E.

1986 "A propos de compétence culturelle", en L. Porcher *et al. La Civilisation*, Paris, CLE International: 89-100.

Kramersch, C.

1984 *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Hatier-Credif.

1993a *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, O.U.P.

1993b "Language Study as Border Study: Experiencing Difference", en *European Journal of Education* 88, 3: 349-358.

1995 "La composante culturelle de la didactique des langues", en *Le français dans le monde. Spécial Recherches et Applications*, janvier, Paris, Edicef: 54-59.

L

Lasnel, C.

1994 "Entre histoire et migrations: échanges méditerranéens et éducation interculturelle", en *Le français dans le monde. Spécial Recherches et Applications*, février-mars, Paris, Edicef: 39-44.

Labov, W.

1972 *Sociolinguistics Patterns*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
En español *Modelos sociolingüísticos*, Madrid, Cátedra, 1983.

Lacasa, N. J., Lacasa, J.

1983 "Interest in and Needs for Knowledge of Hispanic Culture as Perceived by Students Currently Studying Spanish", en *Hispania*, 66, 1, University of Southern. Los Angeles (CA): 65-69.

Lado, R.

1973 "Cómo se comparan dos culturas", en *Lingüística contrastiva. Lenguas y culturas*, Madrid, Ediciones Alcalá.

Lafayette, R. C.

1988 "Integrating the Teaching of Culture into the Foreign Language

Classroom", en A. Singerman, *Toward a New Integration of Language and Culture*: 47-61.

Larsen-Freeman, D.

1980 *Discourse Analysis in Second Language Research*, Rowley MA., Newbury House.

Lavinio, C. (dir.)

1992 "Lingua e cultura nell'insegnamento linguistico", en *Actes du Congrès d'Urbino*, Florence, La Nuova Italia.

Leach, E.

1982 *Social Anthropology*, Glasgow, Fontana.

Ledruc-Menot, O.

1995 "Oralité et pédagogie interculturelle", en *Le français dans le monde. Spécial Recherches et Applications*, juillet, Paris, Edicef: 84-93.

Leoni, S.

1994 "Entre soi et l'autre: un voyage spatial et cultural", en *Le français dans le monde. Spécial Recherches et Applications*, février-mars, Paris, Edicef: 120-126.

Levey, D., Muñoz, B.

1995 "Lengua y... cultura de todos los días, de un solo día y de diez minutos", en P. Barros *et al.* (eds.), *III y IV Jornadas sobre aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras*, Granada, Método Ediciones: 263-274.

Levinson, S. C.

1989 *Pragmática*, Barcelona, Teide.

Littlewood, W.

- 1981 *Communicative Language Teaching*, Cambridge, C.U.P. En español: *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*, Cambridge, C.U.P., 1996.

Lomas, C.

- 1994 "Sistemas verbales y no verbales de comunicación y enseñanza de la lengua", en C. Lomas, A. Osoro, (comps.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Ediciones Paidós: 93-132.

Lomas, C. Osoro, A.

- 1994 "Enseñar la lengua", en C. Lomas, A. Osoro (comps.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Ediciones Paidós: 17-30

Lomas, C. Osoro, A. Tusón, A.

- 1993 *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.

López García, M^a. P.

- 1999 "Cómo utilizar los estereotipos de forma positiva en el aula de E/LE" en J. M^a Berra Hiraldo *et al.* (eds.) *La enseñanza de segundas lenguas*, Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada (G.I.L.A.): 275-283.

López Morales, H.

- 1989 *Sociolingüística*, Madrid, Gredos.

Lusky, M. H.

- 1981 "Some Doubts About the Cultural Approach to Teaching Spanish", en *Hispania*, 64, 2, May, University of Southern. Los Angeles (CA): 266-272.

M

Malavé, L. Duquette, G. (eds.)

1991 *Language, Culture and Cognitions*, Clevedon, Multilingual Matters.

Marc, E.

1983 "Le récit de vie ou la culture vivante", en *Le français dans le monde*, 181, novembre-décembre, Paris, Edicef: 72-83.

Martín Peris, E.

1988 "La enseñanza de idiomas modernos: de los contenidos a los procesos", en *Cable*, 1, Madrid, Difusión: 16-21.

1992 "Nuevas facetas en la figura del profesor de E/LE", en P. Barros *et al.* (eds.), *Jornadas sobre Aspectos de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada: 9-22.

Martinell Grifre, E.

1993 "El comentario de textos literarios españoles: la referencia a los gestos", en S. Montesa, A. Garrido, *Actas del III Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: De la teoría al aula*, Málaga, Universidad de Málaga: 103-108.

Martínez-Vidal, E.

1994 "El uso de la cultura en la enseñanza del español en Estados Unidos", en J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo, *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, SGEL: 513-522.

Marzo Guarinos, A.

- 1996 "El valor de la educación para los/las emigrantes: ¿aproximación o asimilación cultural?", en L. Miquel, N. Sans (coord.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Vol. 3, Madrid, Fundación Actilibre, Cuadernos del tiempo libre. Colección Expolingua: 157-169.

Michaud, G., Marc, E.

- 1881 *Vers una science des civilisations*, Paris, Hachette.

Miquel, L.

- 1997 "Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español", en *Frecuencia-L*, 5, julio, Madrid, Edinumen: 3-14.
- 1999 "El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula", en *Carabela*, 45, febrero, Madrid, SGEL: 27-46.

Miquel, L., Sans, N.

- 1992 "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua", en *Cable*, 9, abril, Madrid, Difusión: 15-21.

Miranda, J. A.

- 1992 *Usos coloquiales del español*, Salamanca, Publicaciones del Colegio de España.

Mochón Ronda, A.

- 1996 "La integración de contenidos gramaticales y culturales. Un ejercicio práctico", en *Frecuencia L*, 1, marzo, Madrid, Edinumen: 11-13.

Moirand, S.

- 1982 *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.

Montero, C.

1992 "En aquel '92 no todos los caminos llevaron a Roma", en *Cable*, 9, abril y noviembre, Madrid, Difusión: 33-35.

Montolío Durán, E.

1992 "Hablemos de la movida. La actualidad lingüístico-cultural en la clase de E/LE", en *Cable*, 9, abril, Madrid, Difusión: 29-32.

Montredon, J.

1995 "Pédagogie en contexte", en *Le français dans le monde. Spécial Recherches et Applications*, juillet, Paris, Edicef: 94-99.

Moreno de los Ríos, B.

1988 "¿Se puede enseñar la cultura en clase de lengua?", en L. Miquel, N. Sans (eds.), *II Jornadas Internacionales en Didáctica del E/E*, Madrid, Ministerio de Cultura: 161-168.

1996 "Programar para distintos destinatarios", en L. Miquel, N. Sans (coord.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Vol. 3, Madrid, Fundación Actilibre, Cuadernos del tiempo libre. Colección Expolingua: 171-184.

N

Nauta, J. P.

1992 "¿Qué cosas y con qué palabras?. En busca de una competencia cultural", en *Cable*, 10, noviembre, Madrid, Difusión: 10-14.

Neuner, G.

1994 *The Role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning*, Strasboug, Council of Europe.

Nunan, D.

1988 *The Learner Centred Curriculum*, Cambridge, C.U.P.

1989 *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, C.U.P.

O

Ocasar Ariza, J. L.

1996 "El diálogo en la enseñanza del español durante el siglo XVI: El Vocabulario de Quatro Lenguas", en *Frecuencia L*, 1, marzo, Madrid, Edinumen: 5-10.

Ortega Olivares, J.

1988 "Aproximación a la pragmática", en *Cable*, 2, noviembre, Madrid, Difusión: 39-46.

Ortuño, M. J.

1988 "Organizing Principles and Performance Objectives for Courses in Foreign Culture", en *Hispania*, 71, 1, March, University of Southern. Los Angeles (CA): 190-193.

P

Parra, S.

1996 "Actitudes básicas del profesor con los trabajadores extranjeros extracomunitarios", en N. Sans, L. Miquel (coord.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Vol. 3, Madrid, Fundación Actilibre, Cuadernos del tiempo libre. Colección Expolingua: 185-204.

Paz Haro, M.

1988 "La enseñanza del español en los Estados Unidos", en *Cable*, 2, noviembre,

Madrid, Difusión: 26-34.

Peniche, E. A.

1988 "Hispanic Culture and Civilization: an Interdisciplinary Effort", en *Hispania*, 71, 4, December, University of Southern. Los Angeles (CA): 963-964.

Pérez, N.

1996 "Algunas ideas para la enseñanza de la cultura", en *Frecuencia-L*, 3, noviembre, Madrid, Edinumen: 36-40.

Picard, D.

1983 "Corps et culture. Les codes de savoir-vivre", en *Le français dans le monde*, 181, novembre-décembre, Paris, Edicef: 25-32.

Picó, E.

1990 "Autoevaluación y autonomía del aprendizaje: unas escalas", en *Cable*, 6, noviembre, Madrid, Difusión: 27-30.

Poirier, F.

1991 "L'enseignement de la civilisation vers une programmation curriculaire en France", en A. Cain (dir.), *Actes de colloque enseignement/apprentissage de la civilisation en cours de langue*, octobre '90, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique (INRP): 109-123.

Porcher, L.

1982 "L'enseignement de la civilisation en questions", en *Études de linguistique appliquée*, 47, juillet-septembre: 39-49.

1986 "Remises en question", en L. Porcher *et al.* *La Civilisation* Paris, CLE

International: 11-57.

1988 "Programme, progrès, progressions, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère", en *Études de linguistique appliquée*, 69, Paris, Didier-Érudition: 91-100.

Preste, D.

1990 "La science, du texte au contexte", en *Le français dans le monde. Spécial Recherches et Applications*, aout-septembre, Paris, Edicef: 30-34.

Poyatos, F.

1975 "Cross-cultural Study of Paralinguistic Alternants", en *Organization of Behavior in Face to Face Interaction*, Mouton, The Hague: 285-314.

1980 "Interactive Functions and Limitations of Verbal and Nonverbal Behaviors in Natural Conversation", en *Semiotica*, 30, 3-4: 237-246.

1985 "Nuevas perspectivas del discurso interactivo a través de los estudios de comunicación no verbal", en *Actas del II Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. Las lenguas de España: adquisición, aprendizaje y uso*, Madrid, A.E.S.L.A.

Pugibet, V.

1983 "Des stéréotypes de la France et des français chez des étudiants mexicains", en *Le français dans le monde*, 181, novembre-décembre, Paris, Edicef: 45-53.

1986 "De l'utilisation des stéréotypes", en L. Porcher *et al. La Civilisation*, Paris, CLE International: 59-70.

Pujante, A.

1979 *Aspectos psicopedagógicos del aprendizaje de idiomas extranjeros*,
Salamanca, Universidad de Salamanca.

R

Reid, E.

1990 "Culture and Language Teaching: ESL in England", en B. Harrison (ed.)
Culture and the Language Classroom, ELT Documents, 132, London,
Modern English Publications, British Council: 56-71.

Rey, J. N.

1983 "Des matériaux pour la classe", en *Le français dans le monde*, 181,
novembre-décembre, Paris, Edicef: 19-24.

Reyes, G.

1990 *La pragmática lingüística*, Barcelona, Montesinos.

Richards, J., Rodgers, T. S.

1986 *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis*,
Cambridge, C.U.P.

Richterich, R.,

1985 *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette.

Richterich, R., Widdowson, H. G.

1981 *Description, présentation et enseignement des langues*, Paris, Hatier-Credif.

Rivers, W.

1979 "Factores lingüísticos y psicológicos de la percepción del habla y sus
consecuencias para la elaboración de materiales didácticos", en A. Pujante,

Aspectos psicopedagógicos del aprendizaje de idiomas extranjeros,
Salamanca, Universidad de Salamanca: 29-43.

Roberts, L. P.

1989 "The Culture of the Foreign Language Classroom: Constraints for Change, Opportunities for Awareness", en *Hispania*, 72, 3, September, University of Southern. Los Angeles (CA): 738-742.

Rodrigues, D.

1996 "La otra vertiente de la historia de la enseñanza del E/LE: el análisis de los contenidos", en *Frecuencia-L*, 2, julio, Madrid, Edinumen: 42-44.

Rotaetxe Amusategi, K.

1988 *Sociolingüística*, Madrid, Síntesis.

Roulet, E.

1982 "Échanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation", en *Études de Linguistique Appliquée*, 44, Paris, Didier Érudition: 7-40.

S

Salins, G. D.

1988 *Une approche ethnographique de la communication*, Paris, Hatier, coll. LAL.

1992 *Une introduction à la ethnographique de la communication, pour la formation à l'enseignement du FLE*, Paris, Didier.

1995 "Rôle de l'ethnographie de la communication", en *Le français dans le monde. Spécial Recherches et Applications*, janvier, Paris, Edicef: 182-192.

Sanches, M., Blount (eds.),

1975 *Sociocultural Communication: A Reader*, New York, Academic Press.

Sánchez Lobato, J.

1999 "Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica", en *Carabela*, 45, febrero, Madrid, SGEL: 5-26.

Sánchez Pérez, A.

1992 *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL.

Santamaría Barnola, A.

1992 "De los centros de recursos y el adiós a la pandereta", en *Cable*, 9, abril, Madrid, Difusión: 5-6.

Santolaria, C.

1996 "Los textos teatrales como apoyo a la enseñanza del español coloquial", en *Frecuencia-L*, 3, noviembre, Madrid, Edinumen: 21-23.

Santoni, G.

1983 "Stéréotypes, contextes visuels et dimensions sociales" en *Le français dans le monde*, 181, novembre-décembre, Paris, Edicef: 84-93.

Saville-Troike, M.

1982a *The Ethnography of Communication: An Introduction*, London, Basil Blakwell.

1982b *Linguistics and Anthropology*, Georgetown Univ., Washington, D.C.

Searle, J. R.

1969 *Speech Acts: an Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge University Press. En español: *Actos de habla. Ensayo de filosofía del Lenguaje*, Madrid, Cátedra, 1980.

1976 "The Classification of Illocutionary Acts" en *Language in Society*, 5/1: 1-14.

Seelye, N. N.

1976 *Teaching Culture*, Skokie, IL, National Textbook Company.

1985 *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Education*, Lincolnwood, National Textbook Corporation.

Sender, R. J.

1969 *La Tesis de Nancy*, Madrid, Magisterio Español. 1989³⁰.

Soler-Espiauba, D.

1988 "Lo no-verbal como un componente más de la lengua", en L. Miquel, N. Sans (eds.), *II Jornadas Internacionales en Didáctica del E/E*, Madrid, Ministerio de Cultura: 169-194.

1989 "La comunicación no verbal", en *Cable*, 3, abril, Madrid, Difusión: 33-38.

1990 "Impacto del fenómeno religioso en el español coloquial", M.^a. A. Álvarez Martínez, en Álvarez Martínez, M.^a A. (edic.) *Actas del Congreso de la Sociedad Española de Lingüística. XX Aniversario*, Vol. II, Madrid, Gredos: 769-786.

1994 "De la España típica a la postmodernidad a través de nuestros manuales de

español lengua extranjera. ¿Qué imagen de la sociedad española presentamos a nuestros alumnos?", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, SGEL: 479-490.

1999 "Gitanos, murcianos y demás gente de mal vivir... con pelos y señales. Los idiomatismos en la clase de E/LE", en *Carabela*, 45, febrero, Madrid, SGEL: 47-62.

Stembert, R.

1990 "¿Qué es cultura y cómo integrar nociones de civilización en la didáctica?", en *Bulletin de la Société Belge des Professeurs d'Espagnol (SBPE)*, 60, Belgique, SBPE: 12-29 y 61: 13-20.

Stubbs, M. 1983 en *Discourse Analysis. The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*, Oxford, Basil Blackwell. En español: *Análisis del discurso*, Madrid, Alianza editorial, 1987.

T

Taylor, D.

1971 "Interpretation and the Sciences of Man", en *The Review of Metaphysics*, 25, 1: 3-51.

Tourtel, Y.

1995 "L'anthropologie au quotidien", en *Le français dans le monde. Spécial Recherches et Applications*, juillet, Paris, Edicef: 64-70.

Trescases, P.

1983 "Propositions pour une compétence culturelle de l'enseignant et de

l'apprenant", en *French Review*, LVII, october: 48-56.

Triandis, H. C.

1972 *The Analysis of Subjective Culture*, New York, John Wiley.

Tusón Valls, A.

1994 "Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua", en C. Lomas, A. Osoro (comps.) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Ediciones Paidós: 55- 68.

1996 "El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza del español como lengua extranjera", en L. Miquel, N. Sans (coord.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Vol. 3, Madrid, Fundación Actilibre, Cuadernos del tiempo libre. Colección Expolingua: 223-235.

U

Ur, P.

1988 *Grammar Practice Activities. A Practical Guide for Teachers*, Cambridge, C.U.P.

V

Vila, R.

1988 "Las variantes lingüísticas en la enseñanza del español como lengua extranjera", en *Cable*, 2, noviembre, Madrid, Difusión: 53-57.

Valdes, J. (ed.)

1986 *Culture Bound, Bridging the Gap in Language Teaching*, Cambridge, C.U.P.

1990 "The Inevitability of Teaching and Learning Culture in a Foreign Language Course", en B. Harrison (ed.) *Culture and the Language Classroom*, ELT Documents, 132, London, Modern English Publications, British Council: 20-30.

Véronique, D.

1990 "À la recontre de l'autre langue: réflexions sur les représentations dans l'apprentissage d'une langue étrangère", en *Le français dans le monde. Spécial Recherches et Applications*, aout-septembre, Paris, Edicef: 17-24.

Vigara, A. M^a.

1980 *Aspectos del Español Hablado*, Madrid, S.G.E.L.

Vigotski, L. S.

1977 *Lenguaje y Pensamiento*, Buenos Aires, La Pléyade.

Vila, I.

1994 "Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística" en C. Lomas, A. Osoro (comps.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Ediciones Paidós: 31-54.

Von Cranach, M.

1973 "La communication non verbale", en *Introduction à la psychologie sociale II*, Paris, Larousse.

Von Wright, G. H.

1971 *Explanation and Understanding*, London, Routledge & Kegan Paul.

W

Weyl, B.

- 1991 "Le corps comme vecteur de l'apprentissage des langues", en *Les Langues Modernes*, LXXXV, 1: 51-57.

Wessling, G.

- 1999 "Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas: algunos ejemplos para el aula", en L. Miquel, N. Sans (coord.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Vol. 6, Madrid, Fundación Actilibre, Cuadernos del tiempo libre. Colección Expolingua: 267-281.

Widdowson, H. G.

- 1978 *Teaching Language as Communication*, Oxford, O.U.P.
- 1979 *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford, O.U.P.
- 1984 "Educational and Pedagogic Factors in Syllabus Design", en C. Brumfit, *General English Syllabus Design*, Oxford, Pergamon.
- 1985 "Comprehension as Negotiation: A Consideration of General Issues", en R. Eppenedder (ed.), *Comprehension as Negotiation of Meaning*, Munich, Goethe Institut.
- 1990 *Aspects of Language Teaching*, Oxford, O.U.P.

Williams, R.

- 1965 *The Long Revolution*, Harmondsworth, Penguin.

Winch, P.

- 1964 "Understanding a Primitive Society", en *American Philosophical Quarterly*, 1, 4: 307-324.

Z

Zanón, J.

- 1988 "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual (I)", en *Cable*, 2, noviembre, Madrid, Difusión: 47-52.
- 1989 "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual (II)", en *Cable*, 3, abril, Madrid, Difusión: 22-32.

Zanón, J., Estaire, S.

- 1990 "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras", en *Cable*, 5, abril, Madrid, Difusión: 19-27

Zarate, G.

- 1982 "Du dialogue des cultures à la démarche interculturelle", en *Le français dans le monde*, 170, Paris, Edicef: 32-42.
- 1983 "Objetiver le rapport culture maternelle/culture étrangère", en *Le français dans le monde*, novembre-décembre, Paris, Edicef: 34-39.
- 1986 *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette. Coll. R. References.
- 1991 "La place de l'altérité dans la didactique des langues vivantes: enjeux européens et positionnement scientifique", en A. Cain (dir.) *Actes de colloque enseignement/apprentissage de la civilisation en cours de langue*, octobre '90, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique (INRP): 49-54.
- 1993 *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier. Coll. CREDIF essais.

BIBLIOGRAFÍA DE MANUALES DE ESPAÑOL/LE

NIVEL INICIAL

Equipo Pragma (E. Martín, L. Miquel, N. Sans, M. Topolevsky)

- 1984 *Para empezar A. Curso comunicativo de español para extranjeros*, Madrid, Edelsa-Edi 6.
- 1985 *Para empezar A. Curso comunicativo de español para extranjeros: libro de ejercicios*, Madrid, Edelsa-Edi 6.
- 1986 *Para empezar B. Curso comunicativo de español para extranjeros*, Madrid, Edelsa-Edi 6.
- 1985 *Para empezar B. Curso comunicativo de español para extranjeros: libro de ejercicios*, Madrid, Edelsa-Edi 6.
- 1984 *Para empezar. Curso comunicativo de español para extranjeros: libro del profesor*, Madrid, Edelsa-Edi 6.

Miquel, L., Sans, N.

- 1989 *Intercambio 1*, Madrid, Difusión.
- 1989 *Intercambio 1 : cuaderno de ejercicios y resumen gramatical*, Madrid, Difusión.
- 1990 *Intercambio 1 : libro del profesor*, Madrid, Difusión.
- 1994 *Rápido. Curso intensivo de español : libro del alumno*, Madrid, Difusión.
- 1994 *Rápido. Curso intensivo de español : cuaderno de ejercicios*, Madrid, Difusión.
- 1995 *Rápido. Curso intensivo de español : guía del profesor*, Madrid, Difusión.

NIVEL INTERMEDIO

- Equipo Pragma (E. Martín, L. Miquel, N. Sans, T. Simón, M. Topolevsky)**
- 1985 *Esto funciona A. Curso comunicativo de español para extranjeros*, Madrid, Edelsa-Edi 6.
- 1986 *Esto funciona A. Curso comunicativo de español para extranjeros : libro de ejercicios*, Madrid, Edelsa-Edi 6.
- 1986 *Esto funciona B. Curso comunicativo de español para extranjeros*, Madrid, Eselsa-Edi 6.
- 1987 *Esto funciona B. Curso comunicativo de español para extranjeros : libro del alumno*, Madrid, Eselsa-Edi 6.
- 1988 *Esto funciona. Curso comunicativo de español para extranjeros: libro del profesor*, Madrid, Eselsa-Edi 6.

Miquel, L., Sans, N.

- 1990 *Intercambio 2 : libro del alumno*, Madrid, Difusión.
- 1990 *Intercambio 2 : cuaderno de ejercicios y resumen gramatical*, Madrid, Difusión.
- 1990 *Intercambio 2 : libro del profesor*, Madrid, Difusión.

NIVELES AVANZADO Y SUPERIOR

- Coronado González, M.^a L., García González, J., Zarzalejos Alonso, A. R.**
- 1994 *A fondo. Curso superior de español para extranjeros : lengua y civilización*, Madrid, SGEL.
- 1994 *A fondo : guía didáctica clave*, Madrid, SGEL.

Chamorro Guerrero, M.^a D. et al.

- 1995 *Abanico. Curso avanzado de español lengua extranjera : libro del alumno*, Madrid, Difusión.
- 1995 *Abanico. Curso avanzado de español lengua extranjera : cuaderno de ejercicios*, Madrid, Difusión.
- 1996 *Abanico. Curso avanzado de español lengua extranjera : libro del profesor*, Madrid, Difusión.

Moreno, C., Tust, M.

- 1991 *Curso de perfeccionamiento : hablar, escribir y pensar en español*, Madrid, SGEL, 1995⁴.
- 1993 *Curso de perfeccionamiento : clave*, Madrid, SGEL, 1995³.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1. LA CULTURA Y EL ESTUDIO DEL LENGUAJE	
1.1. Observaciones preliminares	25
1.2. Sinopsis de las principales disciplinas lingüísticas que se han ocupado del estudio de los aspectos socioculturales del lenguaje	30
1.2.1. La Psicolingüística y la Psicología cognitiva	35
1.2.2. La Sociolingüística	39
1.2.3. La Antropología social y la Etnografía de la comunicación	42
1.2.4. La Pragmática	47
1.2.5. La Semiótica	54
1.3. La enseñanza de la lengua en los distintos enfoques metodológicos y el papel otorgado a la cultura	57
1.3.1. Tipología de métodos	59
1.3.1.1. Los métodos gramaticales tradicionales de la primera mitad del siglo XX	62
1.3.1.2. Los enfoques metodológicos de los años 50	67
1.3.1.3. La revolución lingüística de los años 60	72
1.3.1.4. Los enfoques didácticos de los años 70	74
1.3.1.5. La metodología de los años 80 y 90.....	80
1.3.2. Importancia concedida al estudio del componente sociocultural en los distintos enfoques metodológicos	85
CAPÍTULO 2. PUNTOS DE PARTIDA PARA EL ESTUDIO UNIFICADO DE LA LENGUA Y LA CULTURA	
2.1. La cultura y la didáctica de las lenguas extranjeras	89
2.2. Hacia una definición de cultura	96

2.2.1. Tipos de cultura	107
2.3. Los significados culturales en el ámbito de la enseñanza	112
2.4. Parámetros de análisis de la cultura	118
2.4.1. Parámetros de estudio de la diversidad cultural: la perspectiva intercultural y multicultural	127
2.5. Funcionamiento de las representaciones culturales: los estereotipos	138

CAPÍTULO 3. EL COMPONENTE SOCIOCULTURAL DE LA LENGUA

3.1. Interferencias sociopragmáticas y descodificación de los exponentes culturales de la comunicación	147
3.2. Variabilidad cultural de las normas y pautas de conducta sociales	154
3.3. El contexto cultural de los actos de habla	161
3.4. El componente no verbal de la comunicación	166
3.5. Rasgos culturales distintivos	179

CAPÍTULO 4. LA COMPETENCIA CULTURAL

4.1. Nociones de competencia en la didáctica de la lengua	187
4.2. Análisis y definición de la competencia cultural	192
4.2.1. La competencia comunicativa intercultural	204
4.3. Contenidos de la competencia cultural	208
4.3.1. Establecimiento de las categorías temáticas	213
4.4. Puntos de vista sobre el proceso de adquisición de la competencia cultural ...	226
4.4.1. Etapas en el proceso de adquisición de la competencia cultural ...	234
4.4.2. El concepto de intercultural	240

CAPÍTULO 5. LOS CONTENIDOS CULTURALES EN LA ENSEÑANZA DEL E/LE

5.1. Consideraciones previas	245
5.2. Los contenidos culturales del mundo hispánico en la segunda mitad del siglo XX. Los métodos pioneros	247
5.3. Los manuales de enseñanza en los años 60 y 70	255

5.4. Desarrollo de los contenidos culturales en los manuales publicados a partir de los años 80	274
---	-----

CAPÍTULO 6. ANÁLISIS POR NIVELES DE LOS CONTENIDOS CULTURALES EN ALGUNOS MANUALES DE LOS AÑOS 80 Y 90

6.1. Justificación del corpus y objetivos	279
6.2. Nivel inicial	284
6.3. Distribución cuantitativa de los contenidos culturales del nivel inicial	292
6.4. Valoración de conjunto del nivel inicial	293
6.5. Nivel intermedio	301
6.6. Distribución cuantitativa de los contenidos culturales en los manuales del nivel intermedio	306
6.7. Valoración de conjunto del nivel intermedio	307
6.8. Niveles avanzado, superior y de perfeccionamiento	314
6.9. Distribución cuantitativa de los en los manuales de los niveles avanzado, superior y de perfeccionamiento	321
6.10. Valoración de conjunto de los niveles avanzado, superior y de perfeccionamiento	323
6.11. Contextos y tipo de lengua	330
6.12. Análisis de los personajes	339
6.13. Apéndice	344

CAPÍTULO 7. LA DIMENSIÓN DIDÁCTICA DE LA CULTURA

7.1. Algunas premisas sobre la enseñanza del componente sociocultural	361
7.2. El entorno sociocultural de la enseñanza	368
7.3. El programa y la programación de contenidos culturales	372
7.3.1. Definición de fines y objetivos	378
7.3.2. Descripción de contenidos	381
7.3.3. Selección y progresión de contenidos	385
7.4. Recursos didácticos	392
7.4.1. Actividades que facilitan la adquisición de competencia cultural ...	394

7.4.2. Diseño de una unidad didáctica	408
7.4.3. Tipos de documentos y materiales para la enseñanza del componente sociocultural	436
7.5. Funciones del profesor	445
7.6. Evaluación del componente sociocultural de la lengua	448
7.6.1. Parámetros para la evaluación de la competencia sociocultural	452
CONCLUSIONES FINALES	457
BIBLIOGRAFÍA SELECCIONADA	469
BIBLIOGRAFÍA DE MANUALES DE ESPAÑOL/LE	506
ÍNDICE	509