

UNIVERSIDAD DE ARGEL 2
FACULTAD DE LETRAS Y LENGUAS
DEPARTAMENTO DE ALEMÁN, ESPAÑOL E ITALIANO

BERRAGHDA LOUCIF Rabéa

**RELACIONES LENGUA – CULTURA EN LA
DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA. APLICACIONES
PEDAGÓGICAS**

TESIS DOCTORAL

en didáctica del español como Lengua extranjera

Directora de tesis: Prof^a - Dra. BOUCHIBA GHLAMALLAH Zineb

ARGEL- 2014

A la memoria de mis padres y de mi tía Badia

A mis hijas: *Amina* y *Louiza*
y A mis hijos: *Farès El Haq* y *Jibril-Ziryab* cuyo
entusiasmo sincero, energía positiva y apoyo generoso
han hecho posibles mi impulso individual.

Agradecimientos

Quisiera expresar mi agradecimiento:

A Dios, por acompañarme todos los días, y por bendecirme para llegar hasta donde he llegado, porque hizo realidad este sueño anhelado.

A mi directora de tesis, la Prof^a - Dra. *BOUCHIBA GHLAMALLAH Zineb*, no sólo por su lectura atenta y sus observaciones minuciosas y certeras, dignas de su rigor científico, sino también por las sugerencias que me ha hecho a lo largo del tiempo para poder llevar a cabo este trabajo.

A los miembros del tribunal. Cada uno ha contribuido de forma especial en la lectura de nuestro trabajo de investigación:

- Prof - Dr. *TERKI HASSAINE Ismet*
- Prof^a - Dra. *KHELLADI Zoubida*
- Prof^a - Dra. *ZERROUKI Saléha*
- Dra. *AIT YAHIA Karima*.
- Dra. *ETTAHRI Fadéla*
-

A *BELKHEIR Nacéra*, por su apoyo y ánimo, por compartir muchos momentos tanto alegres como tristes, por tener siempre tendida su mano de amiga, por escucharme, en fin, por darme cariño y amistad desde el día en que me conoció.

ÍNDICE

Introducción general	8
Capítulo 1: La cultura y el estudio del lenguaje	
Introducción.....	17
1.1. Disciplinas y estudio de los aspectos socioculturales.....	18
1.1.1. La lingüística aplicada.....	21
1.1.2. La lingüística.....	21
1.1.3. La psicolingüística.....	26
1.1.4. La psicología cognitiva.....	29
1.1.5. La sociolingüística.....	30
1.1.6. La antropología y la etnografía de la comunicación.....	32
1.1.6.1. La antropología cultural.....	32
1.1.6.2. La etnografía de la comunicación.....	33
1.1.7. La pragmática.....	35
1.1.7.1. La teoría de los actos de habla.....	36
1.1.7.2. La cortesía.....	38
1.1.7.3. La presuposición.....	40
1.1.7.4. La implicatura.....	40
1.1.8. La semiótica.....	43
1.2. Metodología de enseñanza y papel otorgado a la cultura.....	45
1.2.1. El método de gramática-traducción.....	47
1.2.2. El método directo.....	48
1.2.3. El método gramático-estructural.....	49
1.2.4. Metodología estructural de los años 50.....	50
1.2.4.1. El método audio-oral.....	51
1.2.4.2. El método situacional.....	52
1.2.5. Los métodos de los años 60.....	54
1.2.5.1. El análisis contrastivo.....	54
1.2.5.2. La gramática generativa.....	55
1.2.6. Los enfoques didácticos de los años 70.....	57
1.2.7. La metodología de los años 80 hasta hoy.....	61
1.2.7.1. El enfoque natural.....	61
1.2.7.2. El enfoque por tareas.....	63
1.2.7.3. El enfoque centrado en la acción.....	64
Conclusión.....	66
Capítulo 2: El estudio unificado de la lengua y la cultura	
Introducción.....	69

2.1. Cultura y didáctica de las lenguas.....	69
2.2. Hacia una definición de la noción de <i>cultura</i>	75
2.2.1. Tipos de <i>cultura</i>	80
2.3. Significados culturales en el ámbito de la enseñanza.....	83
2.4. Parámetros de análisis de la cultura.....	86
2.4.1. Parámetros de estudio de la diversidad cultural: la perspectiva multicultural e intercultural.....	90
2.5. Representaciones culturales y estereotipos.....	94
2.5.1. Consideraciones generales.....	94
2.5.2. Definición del estereotipo.....	96
Conclusión.....	98

Capítulo 3: El componente sociocultural de la lengua

Introducción.....	101
3.1. Interferencias sociopragmáticas de los exponentes culturales de la comunicación.....	101
3.1.1. Las interferencias pragmalingüísticas.....	102
3.1.2. Las interferencias sociopragmáticas.....	102
3.2. Variabilidad cultural de las pautas de conducta sociales.....	105
3.2.1. El interlocutor.....	105
3.2.2. La situación de la enunciación.....	106
3.2.3. El momento de la actuación.....	106
3.2.4. El polo referencial.....	107
3.2.5. El tipo de comunicación.....	107
3.3. El contexto cultural de los actos de habla.....	109
3.4. El componente no verbal de la comunicación.....	113
3.4.1. Elementos paralingüísticos.....	114
3.4.2. Elementos kinésicos.....	115
3.4.3. Elementos proxémicos.....	119
3.4.4. Elementos cronémicos.....	120
3.5. Los rasgos culturales distintivos.....	121
Conclusión.....	126

Capítulo 4: La competencia cultural

Introducción.....	129
4.1. La noción de competencia en didáctica de las lenguas.....	129
4.2. Definición y análisis de la noción de competencia cultural.....	135
4.2.1. La competencia comunicativa intercultural.....	141
4.2.1.1. Aclaraciones sobre el término <i>intercultural</i>	141
4.2.1.2. La competencia intercultural.....	143
4.3. Contenidos de la competencia cultural.....	146
4.3.1. Categorías temáticas de la competencia cultural.....	149

4.4. El proceso de adquisición de la competencia cultural.....	157
4.4.1. Etapas en el proceso de adquisición de la competencia cultural.....	160
Conclusión.....	163

Capítulo 5: Contenidos culturales en los manuales de español para extranjeros

Introducción.....	165
5.1. Metodología de análisis de los contenidos culturales.....	165
5.2. Contenidos culturales en la segunda mitad del siglo XX.....	167
5.3. Manuales de enseñanza del español: años 60 y 70.....	170
5.4. Contenidos culturales en los manuales publicados a partir de los 80.....	180
5.4.1. Presentación de los manuales.....	180
5.4.1.1. <i>Para empezar (A y B)</i>	181
5.4.1.1.1. Estructura general del manual.....	182
5.4.1.1.2. Elementos culturales.....	183
5.4.1.1.3. Contexto y registro de lengua.....	187
5.4.1.2. <i>Rápido</i>	191
5.4.1.2.1. Estructura general del manual.....	192
5.4.1.2.2. Elementos culturales.....	193
5.4.1.3. <i>A fondo</i>	198
5.4.1.3.1. Estructura general del manual.....	199
5.4.1.3.2. Elementos culturales.....	201
5.4.1.4. <i>Aula internacional 4</i>	206
5.4.1.4.1. Estructura general.....	207
5.4.1.4.2. Elementos culturales.....	209
Conclusión.....	212

Capítulo 6: Contenidos culturales en los manuales argelinos

Introducción.....	214
6.1. Metodología de análisis de los contenidos culturales.....	214
6.2. Descripción de los manuales de nivel inicial.....	217
6.2.1. <i>En español, por favor</i>	217
6.2.1.1. Estructura general del manual.....	217
6.2.2. <i>Un mundo por descubrir</i>	219
6.2.2.1. Estructura general del manual.....	220
6.3. Presentación de los resultados.....	222
6.3.1. Resultados de análisis de las muestras culturales por manual.....	223
6.3.1.1. <i>En español, por favor</i>	223
6.3.1.2. <i>Un mundo por descubrir</i>	224
6.3.2. Resultados por criterios temáticos.....	225
6.4. Descripción de los manuales de nivel intermedio.....	246
6.4.1. <i>Ven a ver imágenes de hoy</i>	246

6.4.1.1. Estructura general del manual.....	246
6.4.2. <i>Puertas abiertas</i>	247
6.4.2.1. Estructura general del manual.....	248
6.5. Presentación de los resultados.....	249
6.5.1. Resultados de análisis de conjunto de las muestras culturales del nivel intermedio.....	249
6.6. Comentario de los resultados del análisis.....	254
Conclusión.....	257
Conclusión general	259
Bibliografía.....	263

Introducción general

El cambio epistemológico ocurrido en la didáctica de lenguas extranjeras y las inquietudes pedagógicas actuales han contribuido a que nuestra tesis doctoral lleve como título *Relaciones lengua-cultura en la didáctica del español como lengua extranjera. Aplicaciones pedagógicas*. Es que en la actualidad, resulta frecuente oír decir que la lengua y la cultura están íntimamente unidas, que todo en la lengua es cultura, que la lengua y la cultura son realidades indisociables. La lengua no se puede enseñar desvinculada de su contexto cultural, es decir, la lengua debe ser considerada en su uso social y su dimensión cultural. No obstante, en la práctica didáctica, tradicionalmente se ha producido una escisión entre una y otra realidad. De hecho basta mirar cómo se definen las clases de muchos centros de enseñanza para observar que hay unas horas de “gramática” y otras de “cultura”, perfectamente diferenciadas en la programación y sin que se produzca jamás ningún contacto entre ambas materias. En los últimos treinta años de la historia de la didáctica esta consideración no ha estado tan clara, porque los aspectos culturales han sido considerados como objetivos secundarios que debían subordinarse a los aspectos estrictamente lingüísticos.

Estas primeras reflexiones nos han llevado a hacernos las preguntas siguientes:

- ¿Qué conexión existe entre el componente lingüístico y el componente sociocultural de la lengua?
- ¿Qué tipos de aspectos culturales encontramos en los manuales de español para extranjeros?
- ¿Cómo se presentan los aspectos culturales en los manuales argelinos?
- ¿Qué imagen de la sociedad y de sus miembros se ofrece al alumno?
- ¿Qué papel debe desempeñar el profesor?

Nuestro trabajo parte de una creencia compartida con otros colegas que imparten clase de español en las aulas de secundaria argelina: la lengua no se puede enseñar desvinculada de su contexto cultural, ni se puede interpretar como un simple conjunto de reglas gramaticales que hay que aprender.

En una visión retrospectiva, las investigaciones realizadas en las tres últimas décadas demuestran una especial preocupación por estas cuestiones, pero se ha necesitado

mucho tiempo para ver concretadas ciertas actitudes científicas en el ámbito de la didáctica, y mucho más para llegar a la relación total de los aspectos lingüísticos y culturales. Por todo ello, y a partir de los años ochenta, 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 ello, 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 tiene dos motivaciones mayores: por un lado, corregir las deficiencias relacionadas a un tipo de enseñanza globalizadora de los aspectos mencionados y, por otro, reunir las ideas con el objeto de fomentar en el profesorado una profunda reflexión sobre la necesidad de incorporar el componente cultural de la lengua a la didáctica y sobre la manera de sistematizarlo.

Nuestro interés se centra en diversos aspectos: en primer lugar, estudiamos las aportaciones de las diferentes disciplinas ligadas al estudio del lenguaje y sus correspondientes aplicaciones pedagógicas. Esta contribución tiene 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 y el inicio del siglo XXI.

En segundo lugar, nos cuestionamos sobre los puntos de partida para integrar el estudio de la lengua y de la cultura. Nos detenemos, porque nos parece importante, en las definiciones y 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 un lado, abordar el campo del componente sociocultural de la lengua; es decir, la descodificación de los componentes culturales de la comunicación y el contexto cultural de los actos de habla y, por otro, tratamos el campo de la competencia cultural, esto es, cómo definirla y qué debe abarcar el dominio de dicha competencia.

Finalmente, pretendemos presentar, por un lado, un corpus de manuales de español para extranjeros. Concretamente, partimos de la segunda mitad del siglo XX y nos

detenemos en algunas publicaciones de la década de los 80 y 90 hasta hoy. Por otro lado, queremos hacer un recorrido por los manuales de español como lengua extranjera publicados en Argelia desde los años 90 y la primera década del tercer milenio. El estudio de todos estos manuales tanto españoles como argelinos, tiene por objetivo comprobar si realmente ha existido un campo de estudio del componente cultural y cómo éste se ha integrado en la enseñanza. También, nos interesa saber qué visión de la realidad se ofrecen a los alumnos, cómo se manifiestan las representaciones culturales de la sociedad objeto, de qué forma se secuencian los contenidos y se distribuyen en niveles, cómo se contextualiza la lengua y qué tipo de personajes aparecen.

Como podemos apreciar, un estudio con estas características desvela no sólo la secuenciación de contenidos y su distribución en niveles, sino también la imagen de la sociedad objeto y, en definitiva, su forma de pensamiento y actuación.

Así pues, y en consonancia con lo mencionado, 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 es relacionar estos complejos dominios y ofrecer un estudio recopilatorio actualizado. No pretendemos ofrecer un estudio exhaustivo de cada uno de ellos, sino destacar la relación entre el plano lingüístico y los planos sociocultural y pedagógico.

Vistos estos planteamientos iniciales, es necesario que expliquemos cómo estructuramos nuestro trabajo y la metodología que seguimos. Nuestro trabajo consta de seis capítulos.

Nuestra investigación se abre con un primer capítulo teórico dividido en dos partes bien diferenciadas: en la primera, dedicamos un amplio apartado al estudio de las principales disciplinas lingüísticas que se han ocupado de los aspectos socioculturales del lenguaje y, en la segunda parte, ofrecemos una perspectiva diacrónica del papel otorgado a la cultura en los diversos enfoques metodológicos. A nuestro parecer, este estudio es necesario para situarnos en un marco teórico que nos permite describir el estado de la cuestión de la enseñanza de la lengua y del componente sociocultural de la misma.

En el segundo capítulo, analizamos en primer lugar las líneas de enseñanza de la cultura a través del tiempo con el objeto de ver cómo se ha ido conceptualizando dicha enseñanza, y en segundo lugar, estudiamos cómo ha ido adquiriendo protagonismo el desarrollo de ciertas estrategias socioculturales destinadas a favorecer una correcta competencia sociocultural por parte de los que aprenden una nueva lengua.

Siguiendo esta línea de trabajo, penetramos en el difícil terreno de las definiciones; por ello, es preciso advertir la complejidad y, quizá, la ambigüedad de las mismas. Tarea ardua, por no decir imposible, pues existe una multitud de definiciones del concepto de cultura y cada una de ellas focaliza una determinada característica dependiendo de los diferentes puntos de vista del análisis que se haga. No obstante, de todas las posibles definiciones del término *cultura*, tal vez sea la antropológica la que ha originado un mayor número de planteamientos en el dominio propio de la enseñanza de la cultura en las clases de lengua. También, es cierto que las investigaciones sociolingüísticas y las contribuciones de la moderna pedagogía de las lenguas han enriquecido notablemente las significaciones del término. Así pues, y como lo veremos en el capítulo, la cultura puede ser descrita desde una perspectiva antropológica, sociológica y pedagógica.

En el mismo capítulo, también dedicamos un subapartado a los tipos 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, se entenderá que el apartado más complejo es el que se detiene en los denominados significados culturales, puesto que se trata de analizar y estructurar cómo se manifiesta el saber cultural a través de los símbolos de significados culturales. Esto significa que el saber cultural se convierte en algo compartido por todos.

En el siguiente apartado tratamos de describir los parámetros de análisis de la cultura. 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. Cada sociedad posee sus propios esquemas y su singularidad cultural, aunque existen ciertos esquemas que se repiten en una sociedad y otra. Sin embargo, 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.

No cerramos el segundo capítulo sin detenernos en una reflexión sobre el estudio de la cultura desde la 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, por un lado, nuevas posturas metodológicas fundamentadas en las diferencias existentes entre las normas de conducta que rigen una sociedad frente a otra, y, por otro, ha facilitado otra dimensión en la formación del profesorado y en la creación de nuevos proyectos docentes.

En cuanto al estudio de los estereotipos como representaciones culturales, su utilización en los programas didácticos ha proporcionado, contrariamente a lo que se pueda pensar, a los 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 por objeto la descripción del componente sociocultural de la lengua, mediante la selección de cinco aspectos esenciales de dicho componente.

En el primer apartado nos detenemos en los componentes sociopragmáticos de la comunicación, con el fin de verificar si 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, y pueden contribuir, incluso, al fracaso de la comunicación. Es decir, el choque cultural en muchas ocasiones viene determinado por una mala interpretación de la actuación de un interlocutor de la cultura meta y por la falta de una serie de fórmulas de comportamiento diferente a las adquiridas por el otro interlocutor en su cultura de origen.

En el segundo apartado del capítulo examinamos la cuestión de la variabilidad de las normas sociales. Estos elementos, en nuestra opinión, deben conformar la base de la enseñanza del componente sociocultural de la lengua. Pensamos que es necesario que nos

detengamos en el análisis de ciertos factores como quién es el interlocutor en el acto de la 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, reflexionamos sobre el contexto cultural de los actos de habla. Para ello, nos hemos apoyado en el trabajo de Lourdes Miquel (1997), en el que 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.

También dedicamos un apartado al componente no verbal de la comunicación; incluimos el estudio de los elementos no verbales (paralingüísticos, kinésicos, proxémicos y cronémicos) porque éstos nos proporcionan información, completan el significado de los enunciados y por su enorme variabilidad cultural. Y finalmente, consagramos un apartado al conjunto de rasgos culturales distintivos; delimitamos ciertos rasgos culturales, porque constituyen las señas de identidad de cada sociedad. En definitiva, se trata de incorporar este tipo de contenidos a la didáctica de las lenguas extranjeras, ya que estos aspectos se registran, una vez más, en el ámbito de la interacción social.

Nuestro propósito en el cuarto capítulo consiste en analizar y definir la competencia cultural. Para ello, en el primer apartado tratamos los distintos conceptos de competencia que se han ido usando en la enseñanza de las lenguas, y a continuación, pasamos a delimitar qué debe abarcar dicha competencia. Tarea, por otro lado nada fácil, porque cuando iniciamos el estudio, nos encontramos con la misma ambigüedad que conlleva la definición del término cultura.

Desde una perspectiva didáctica el saber actuar socioculturalmente en una lengua extranjera permite a los alumnos en su intercambio comunicativo prever la actuación del interlocutor y saber descodificar los contenidos implícitos del discurso. Sin embargo, la definición de una competencia sociocultural no es la única noción que nos planteamos, porque la asociamos a la definición de concepto de competencia comunicativa intercultural, porque el aprendizaje de una lengua extranjera no sólo se produce en grupos

homogéneos, sino también en grupos heterogéneos o, en otros términos en espacios multiculturales.

En el tercer apartado del capítulo nos centramos en uno de los aspectos más debatidos recientemente en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras: el problema de los contenidos de la competencia cultural en diversos niveles de enseñanza y aprendizaje. Los hechos culturales no se presentan siempre de la misma forma y varían a lo largo del tiempo y, por este motivo, establecemos clasificaciones con una serie de categorías o campos temáticos en los que se pueden ordenar varios contenidos, atendiendo a criterios objetivos y operativos.

La primera observación apunta al bagaje cultural de las personas que se introducen en otra cultura. Este conjunto de conocimientos adquiridos en la cultura de origen condiciona cualitativa y cuantitativamente la adquisición de los aspectos culturales de la cultura objeto. Así pues, y relacionado con lo dicho, también hablamos de las interacciones que se producen entre el caudal de conocimientos adquiridos y la percepción de la nueva realidad.

No obstante, el proceso de adquisición de la nueva competencia se suele hacer de forma progresiva y gradual. Tampoco se trata de rehusar lo aprendido en la cultura de origen ni de una pérdida de identidad del individuo. Los nuevos conceptos adquiridos contribuyen, pues, a situar al no nativo en el contexto de la cultura meta, sin olvidar que a lo largo de todo el proceso de adquisición de la competencia cultural, la lengua extranjera cumple una importante función catalizadora.

Si los cuatro primeros capítulos proporcionan una visión histórica y analítica del tema que estamos tratando, en el quinto y sexto capítulo de nuestro trabajo proponemos un estudio detallado de un corpus de unos manuales de enseñanza del español para extranjeros, y también para alumnos argelinos publicados y editados en Argelia.

El quinto capítulo consiste en un estudio retrospectivo de los métodos de enseñanza de la segunda mitad del siglo XX. Hacemos este análisis para ver cómo ha ido evolucionando la integración del componente cultural en la enseñanza de la lengua extranjera. La primera observación que hacemos se refiere al carácter formal de aquélla y

la reducción de los contenidos culturales, los cuales se han limitado a proporcionar descripciones geográficas, o 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 descargados de estereotipos (el sol, el flamenco, los toros). No obstante, los manuales se reducían a cuadernos de ejercicios, gramáticas y libros de textos 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 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 cultural de la lengua.

Nuestro esquema de trabajo en este capítulo se basa 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.

En el sexto capítulo analizamos un corpus de manuales argelinos publicados en los años 90 y 2000, dedicados a los alumnos argelinos. Asimismo, debemos subrayar que en esta parte de nuestra investigación no pretendemos poner a prueba la calidad de los manuales elaborados y editados en Argelia. Comprendemos que todos éstos presentan características positivas, y sólo intentamos hacer un estudio detallado de cada uno de los manuales de enseñanza que han surgido a partir de los años noventa hasta hoy en día para ver los aspectos culturales tratados.

Para terminar esta introducción, recordemos, una vez más, dos aspectos fundamentales de nuestro trabajo: por un lado, la pluridimensionalidad de nuestro campo de investigación y, por otro lado, 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

Introducción

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 contener, 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 el ámbito social de la lengua y del uso que los hablantes hacen de la misma. 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.

Hechas estas observaciones iniciales, hemos dividido el primer capítulo de nuestro trabajo en dos grandes apartados, puesto que en ellos vamos a tratar diversos aspectos teóricos relacionados con la enseñanza de las lenguas extranjeras.

En el primero, hacemos un recorrido panorámico por las diferentes disciplinas lingüísticas que se han ocupado de los aspectos socioculturales del lenguaje. Nuestra intención es llevar a cabo esta descripción de las corrientes teóricas que, justamente, ha posibilitado que la didáctica de la lengua haya formulado sus propuestas de modo interdisciplinar, sin perder su ámbito específicamente lingüístico, y también ver de qué forma han influido en los distintos enfoques metodológicos para la enseñanza de lenguas extranjeras.

En el segundo, estudiamos de forma diacrónica los enfoques metodológicos del siglo XX y principios del siglo XXI para ver la importancia 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 ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras.

1.1. Disciplinas y estudio de los aspectos socioculturales

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. La contribución de las inquietudes científicas han tenido como resultado la ampliación del horizonte teórico, al considerar el estudio del lenguaje no sólo desde una visión formal sino también desde una visión funcional, al definirlo como un hecho social y cultural; y también, al reflexionar sobre el lenguaje como instrumento de comunicación y sobre la lengua como vehículo de la cultura.

Entre los trabajos de investigadores que se han ocupado de estos fenómenos, se destaca el de C. Kramersch (1995:58-65), 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, como las que citamos a continuación, que no pertenecen a la lingüística aplicada propiamente dicha pero que han contribuido a una revisión de los conceptos y a nuevos planteamientos en la enseñanza. En palabras de la autora (1995: 63):

[...] cada una de estas disciplinas ofrece su propio punto de vista y permite a fin de cuentas comprender cómo la lengua y su enseñanza son mediadores de cultura, tanto en el plan de lo particular como en el plan de lo universal.¹

¹ Nuestra traducción. El texto original: « [...] 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. »

A esta nueva perspectiva didáctica se suma la importancia concedida a las normas socioculturales que rigen los intercambios comunicativos, lo cual origina un medio para posibilitar nuevos enfoques metodológicos. Siguiendo el análisis de C. Kramsch (1995: 63-65), estas disciplinas podrían dividirse en dos grupos:

i. Disciplinas ligadas a la lingüística propiamente dicha:

- La semiótica y su componente social.
- La pragmática, es decir, el uso funcional de la lengua que define las relaciones interpersonales y sociales.
- 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.
- El análisis de géneros, que permite un examen de las formas del discurso probadas por los miembros de un grupo.
- La pedagogía lingüística que presenta la lengua como sistema, como comportamiento y como saber.

ii. Ciencias ligadas a la teoría literaria y cultural:

- La crítica teórica.
- La teoría de la literatura.
- La literatura comparada.
- Estudios culturales.
- La antropología cultural.

En esta división, el primer grupo ha estado mucho más vinculado a la didáctica de las lenguas y ha consolidado, como lo vamos a demostrar en este capítulo, 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 C. Kramsch (1995: 64), una entrada muy tímida en las clases de lengua.

C. Lomas (1994: 29-30) clasifica en tres partes el conjunto de disciplinas que han orientado el estudio del lenguaje a lo largo del siglo XX:

- *La primera* 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.”

- *En la segunda* 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.”

- *En la tercera* se situaría la ciencia cognitiva, “que se ocupa de los procesos cognitivos que subyacen a la adquisición y al uso de las lenguas.”

De estas y de otras posibles clasificaciones, surge la idea de que el marco teórico de la lingüística tradicional resultaba insuficiente para dar cuenta de los nuevos parámetros que se necesitaban para el estudio del lenguaje. Por este motivo, la realidad lingüística tuvo 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. 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 las tres categorías que hemos señalado antes nos interesa especialmente el segundo, puesto que en nuestro trabajo vamos a partir de la lengua 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 las lenguas, es necesario hacer 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, dada la amplitud de las materias que vamos a estudiar a continuación, hemos optado por agruparlas en siete grandes apartados. Asimismo, debemos hacer constar que en el presente capítulo nuestra idea, por una parte, consiste en presentar las principales corrientes teóricas que han iluminado el panorama didáctico, en lo que a la enseñanza de la cultura se refiere, y por otra parte, se basa en las repercusiones que dichas disciplinas han tenido en los enfoques metodológicos del siglo XX y principios del XXI. No pretendemos hacer una descripción teórica ni crítica de cada una de estas ciencias del lenguaje, porque no es éste el objetivo principal de nuestro trabajo de investigación.

1.1.1. La Lingüística aplicada

La llamada *Lingüística aplicada* (Applied Linguistic, en inglés), la Doctora en Lingüística Isabel Santos Gargallo (1999:10), en uno de sus varios trabajos sobre la enseñanza del español como lengua extranjera, ha dado una definición al respecto:

La lingüística aplicada es una disciplina científica, mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, interdisciplinar y educativa, orientada a la resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje en el seno de una comunidad lingüística.

Podemos tener una idea más clara, al referirnos al libro *Lingüística Aplicada* elaborado por F. M. Marín y J. S. Lobato (1991: 17-18), sobre qué abarca dicha disciplina. En primer lugar, *no cabe duda alguna de que una de las derivaciones de más tradición en el ámbito de la lingüística aplicada se ha producido en el campo de la enseñanza de lenguas segundas, [...] Por lo tanto, cuando mencionamos Lingüística Aplicada, nos referimos generalmente a la enseñanza de idiomas, especialmente, a la enseñanza de segunda lengua o lengua extranjera. Pero en sentido amplio, los campos de estudio en lingüística aplicada abarcan: la lingüística informática, recuperación de información lingüística y tratamiento crítico de texto, la traducción por ordenador; la lexicografía, terminología, normalización y planificación de las lenguas, etc. En realidad, en la primera fundamentación teórica de la disciplina *Introducción a la Lingüística Aplicada*, obra escrita por S. Pit Corder (1982), el contenido está bien centrado en el ámbito específico de la enseñanza de lenguas extranjeras, cuyo índice se divide en tres partes:*

- i- Lengua y el aprendizaje de lengua.
- ii- Lingüística y la enseñanza de lenguas.
- iii- Métodos de la lingüística aplicada.

En resumen, nos concentraremos en su sentido estricto, es decir, la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras cuya preocupación principal es la metodología aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera en nuestro país.

1.1.2. La Lingüística

El siglo pasado se considera el siglo de la lingüística por excelencia ya que en él se producen tres grandes corrientes. Primero, con el estructuralismo, en la primera mitad del siglo XX, y la lengua se concibe y se proyecta como una *estructura de estructuras*. Fue el

lingüista suizo Ferdinand de SAUSSURE (1915), considerado el padre de la Lingüística moderna, quien estableció las bases para el estudio descriptivo de las lenguas. Concibe la lengua por la práctica del habla, como un sistema de comunicación por excelencia entre los miembros de una sociedad. Su punto de vista peculiar consiste en que sitúa al lenguaje como un *objeto doble*.

Podemos resaltar de los fundamentos que De Sausurre lanza en seis ideas principales:

i- Distingue la lengua del habla.

ii- El lenguaje es un sistema de signos. De allí viene el signo lingüístico, que para el mismo lingüista, es la asociación de un concepto y una imagen auditiva.

iii- El mecanismo entero del lenguaje depende de relaciones, que según él, son relaciones sintagmáticas y relaciones paradigmáticas o asociativas.

iv- Un sistema lingüístico es una serie de diferencias de sonido combinada con una serie de diferencias de ideas.

v- Divide la lingüística en interna y externa.

vi- Divide la lingüística en diacrónica y sincrónica.

Esta visión estructural se orienta a un estudio de la lengua de tipo descriptivo y empírico con una clasificación de los elementos lingüísticos según fonemas, morfemas, estructuras y oraciones tipo.

Estos presupuestos, en unos casos debatidos, y en otros modificados, han influido de forma más o menos directa, en la enseñanza de las lenguas, a través de otras escuelas lingüísticas importantes dentro de este marco teórico- las escuelas de Praga, Copenhague, EE.UU., Londres y Moscú.

El estructuralismo americano con la figura clave, L. BLOOMFIELD (1933), quien ante la fuerte demanda generada en Estados Unidos- dio lugar al desarrollo del método audio-oral. A este estructuralismo lingüístico se asocia la psicología conductista (behaviorismo), que llevó a considerar la lengua reducida a un conjunto de reglas bajo la forma de automatismos sintácticos que hay que adquirir mediante la repetición.

En la segunda mitad, los modelos generativos se proponen definir qué es la sorprendente lengua natural desde los postulados más científicos acerca de su adquisición y su funcionamiento. Las tres últimas décadas del siglo evidencian la fuerza que cobran los opositores del estructuralismo y del generativismo ante el creciente interés por los aspectos pragmáticos de la lengua. Esta visión funcional de la lengua fue desarrollada en Francia por A. Martinet (1964), bajo el nombre de *lingüística funcional* o *funcionalismo*, y en Inglaterra por M.A.K. Halliday (1973), bajo el nombre de *gramática funcional* o *sistémica*.

En su proceder epistemológico, Halliday parte básicamente de la consideración de la lengua como práctica social, lo que le determina a abordar el lenguaje desde el exterior, a partir de para qué sirve la lengua, qué hacemos cuando hablamos, cómo la usamos, etc. Así surge, sin ambigüedades, la reivindicación de un modelo de hacer lingüística menos fundamental y más global e interdisciplinar.

Claro que estos momentos no coinciden plenamente con el desarrollo de la propia ciencia lingüística, en la medida en que la revolución generativista, no tiene impacto tan directo en los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas como el que tienen el estructuralismo y la pragmática.

A su vez, la enseñanza de las lenguas extranjeras, también pasa por tres *periodos*, tres *impulsos* diferentes, a lo largo del siglo XX. Este recurso a *periodo*, permite explicar y justificar la progresiva construcción del área de la didáctica de las lenguas extranjeras, no sólo desde los avances que han surgido en su entorno a lo largo de las décadas pasadas sino también ante la necesidad de dar satisfacción a hablar diferentes lenguas a la propia.

Así, en un *primer periodo* que abarca la primera mitad del siglo XX y buena parte de los años sesenta, la didáctica de las lenguas extranjeras se centra en la lengua como *saber*. Los modelos iniciales dominantes, centrados en la forma gramatical, conllevan la conocida separación entre la dimensión morfológica y sintáctica de las lenguas. El hecho más visible y evidente que nos permite hacer tal afirmación es la constatación de que todas las grandes controversias sobre cómo enseñar lengua se han centrado en torno a si la gramática debe tener mayor o menor protagonismo. Por este motivo, las aplicaciones metodológicas de las diversas teorías sobre el lenguaje se dieron en el estudio de la gramática, en la traducción, en la práctica de las estructuras lingüísticas y en los ejercicios

de repetición y sustitución. En definitiva, el aprendizaje de la gramática de un idioma siguió siendo el objetivo más importante; lo demás constituía *el trasfondo* como lo denominó M. Byram (2001: 10). Asimismo, como observó L. Porcher (1986: 82), el estudio de la cultura se consideró como un suplemento de la práctica lingüística desarrollada en el aula, una especie de ornamento de la didáctica de la lengua.

Por 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.

J. P. Nauta (1992: 10) advierte que los programas didácticos ofrecen una serie de objetivos cuando se unen con facilidad las palabras *lengua* y *cultura*, e incluso se llegan a describir los contenidos de cada apartado en los manuales que existen en el mercado editorial como en los programas oficiales. Sin embargo, si nos detenemos y realizamos un rápido análisis, observamos 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 parecido 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. M. Byram (2001:84-85) señala este desajuste (entre la realidad y su presentación en los manuales) en los términos siguientes:

La cultura ha venido recibiendo un tratamiento superficial en los libros de texto, (...). El enfoque de los estudios culturales encierra algunas dificultades y limitaciones. Se ofrece a los estudiantes en forma de una serie de textos para analizar. (...). En la pedagogía de idiomas existe un distanciamiento entre el texto y la experiencia, entre lo cognitivo y lo palpable, entre leer sobre algo y vivirlo, distanciamiento que no puede ser erradicado a través del análisis textual. A pesar de sus orígenes en lo popular y lo cotidiano, los estudios culturales han acabado por ser *la cultura escolarizada* en lugar de la cultura cotidiana.

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 tendrían ocasión de aprender los diversos acontecimientos históricos, políticos y sociales del país una vez que hubieran alcanzado el dominio lingüístico.

En un segundo *periodo*, el impulso de la segunda mitad del siglo XX sitúa la didáctica de las lenguas extranjeras ante el desafío conceptual y metodológico de la lengua como medio de comunicación y saber hacer.

Por otra parte, se piensa en una nueva estructura en la formación del profesorado de lenguas extranjeras que comienza, tímidamente, a combinar y conjugar los elementos lingüísticos y metodológicos de la lengua en cuestión con los planteamientos sociológicos y curriculares de quiénes aprenden esa lengua, cuáles son sus intereses, motivaciones y actitudes, qué tipo de finalidades presiden en su proceso de apropiación de una forma de comunicar socialmente.

Así pues, la inclusión del estudio de la cultura en los programas de lengua entronca con los trabajos que proliferaron en los años setenta. En ellos, se cuestionaron todos los fenómenos que intervienen en el proceso de comunicación. Las conclusiones obtenidas estuvieron apoyadas por los resultados de las investigaciones que se estaban llevando a cabo, en aquellos momentos, en el campo de las disciplinas científicas relacionadas con el lenguaje o sea, la psicolingüística, la sociolingüística, la pragmática, la etnografía de la comunicación, la antropología y la semiótica. Las aportaciones de estos trabajos determinan que los elementos culturales de la lengua deben formar parte de la enseñanza. A esto añadimos los hallazgos de las investigaciones que trataban sobre el *análisis del discurso*; así lo señalan G. Brown y G. Yule (1983)² los cuales dicen lo siguiente:

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 y funciones, que esas formas desempeñan en los asuntos humanos.

Gracias a este nuevo planteamiento, la incorporación del estudio de la cultura en el proceso de enseñanza/ aprendizaje de las 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 enseñará 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 M. Byram (1992), quien ha dedicado varias páginas al estudio de la *cultura* y su incorporación

² Citado por C. Lomas y otros (1993:45).

a los programas de lengua: en respuesta a la pregunta: “¿qué se entiende por estudio de la cultura?”, Byram (1992: 18) responde que el estudio de la cultura incluye:

[...] toda información, todo conocimiento, todo comportamiento con respecto a la cultura extranjera que aparece en la enseñanza de las lenguas extranjeras.³

Finalmente, *El tercer periodo* abarca los últimos años del siglo pasado, y sin duda, los años del presente, nos sitúan ante un reto de mucho más importancia que es la lengua como comportamiento intercultural, como compromiso en la acción intercultural. Por eso, el concepto de interculturalidad surge precisamente para definir el ideal a conseguir en una realidad multicultural. Es decir, cómo deben ser las relaciones en los distintos grupos sociales, de diversas culturas, en un mismo espacio. Las primeras experiencias se originan en las sociedades multiétnicas como la norteamericana, la británica y la francesa, en las que conviven diferentes grupos sociales. En estos grupos se dan varias posibilidades: unos mantienen su cultura de origen, otros se asimilan a la cultura nativa y otros conservan ambas culturas.

Este fenómeno propugna la necesidad de enriquecer la enseñanza de lengua con los elementos culturales que aparecen en ella. Los profesores que imparten clases de lengua en estas sociedades han constatado en sus prácticas docentes que los exponentes lingüísticos llevan implícitamente una serie de aspectos de naturaleza cultural de los cuales hay que dar cuenta en el aula. En cuanto en las 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.

1.1.3. La psicolingüística

La psicolingüística se ocupa del estudio de los comportamientos verbales, al observar que los actos de habla resultan de las realizaciones individuales de los hablantes varían con las características psicológicas de cada uno de ellos.

³ Nuestra traducción. El texto original: « [...] toute information, toute connaissance, toute attitude vis-à-vis de la culture étrangère qui apparaît dans l'enseignement des langues étrangères. »

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 psicolingüística se han tomado las bases teóricas que orientan los distintos enfoques metodológicos sobre todo a partir del primer tercio del siglo XX.” Así también lo precisa C. Lomas y otros (1993: 52) diciendo:

[...] 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 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.

Por otro lado, siguiendo la evolución de esta disciplina científica, en los fundamentos del modelo psicolingüístico, se encuentran los presupuestos teóricos y prácticos de la psicología conductista, la cual se basaba en el modelo de B. F. Skinner: *Verbal Behaviour*. En este modelo, la lengua se considera como una forma de comportamiento y aplica para su aprendizaje el mismo modelo de estímulo- respuesta. Se trata de crear automatismos por la intervención exclusiva de la memoria mediante la repetición de un mismo comportamiento. Según este modelo aprender una lengua consiste en emplear una serie de elementos combinables que se manifiestan en forma de estructuras que van de lo simple a lo complejo. El sistema de la lengua lo ha proporcionado el *estructuralismo lingüístico* de principios de siglo XX.

Posteriormente, N. Chomsky (1957), a pesar de haberse formado en la tradición de los estructuralistas americanos, al mantener una teoría sobre el lenguaje opuesta a las teorías conductistas, supone un avance y permite el desarrollo de la psicolingüística por los fructuosos intercambios entre lingüistas y psicólogos. Él concibe el lenguaje como un mecanismo generador, creador, que sirve al pensamiento libre y a la expresión personal. El lenguaje es expresión del pensamiento. El citado autor afirma que el lenguaje no se puede reducir a una serie de modelos o “patterns” que se aprenden por repetición, sino que es una facultad altamente específica con la que están dotados los individuos. Tras estas consideraciones, la publicación en 1957 de su trabajo *Estructuras sintácticas (Syntactic Structures)* cambia la orientación conductista de la adquisición del lenguaje y conduce a

una renovación metodológica. En los estudios chomskianos se afirma 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 de reglas (gramática generativa). Recordemos aquí que Chomsky diferencia entre el conocimiento intuitivo que el hablante posee sobre las reglas de su idioma materno, lo denomina *competencia* (*competence*), y los enunciados que el hablante produce al aplicar estas reglas, denominado *actualización* (*performance*). De este modo, se produce a lo largo de los sesenta, un cambio en la teoría lingüística, como bien ha apuntado C. Lomas y otros (1993: 53):

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*).

La psicolingüística de los años setenta, cuya atención prestada a la orientación semántica del enunciado tuvo consecuencias en los programas pedagógicos, sobre todo al otorgarle una especial importancia al valor del significado de las emisiones lingüísticas de los hablantes. Por ello, la didáctica de las lenguas extranjeras se vuelve más semántica en el momento en que los didactas de lenguas extranjeras aciertan a comprender que las reglas de la gramática resultan totalmente insuficientes para una situación práctica de enseñanza / aprendizaje de una lengua extranjera, sin la complementación de unas reglas de uso, hasta abarcar las necesidades de tipo contextual comunicativo. Sin duda, los planteamientos de unos teóricos universales han servido para acentuar sobre:

- lo semántico frente a lo gramatical;
- lo nocional-funcional frente a los inventarios gramaticales;
- lo comunicativo frente a lo no comunicativo.

Actualmente, los estudios psicolingüísticos tienen por objeto analizar los procedimientos generales de la comunicación, esto es, de qué forma influyen sobre la situación, el contexto, la motivación de los interlocutores que participan en cualquier acto de comunicación. En general, la psicolingüística estudia a partir de una red de conexiones profundas que ponen en relación los procesos psicológicos que intervienen en el aprendizaje de lenguas; 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 síntesis, la psicolingüística ha suministrado un marco teórico y práctico bastante productivo para el análisis de la lengua dentro y fuera del aula, especialmente, al contemplar que las producciones y las recepciones de los miembros de la comunidad aparecen insertas en un contexto sociocultural. Como ha ofrecido la posibilidad de comprender mejor las diferentes variables que influyen en el proceso de adquisición de una lengua, así el profesor puede entender que los errores son parte natural e imprescindible de ese proceso y tendría una actitud estigmatizante frente a ellos.

1.1.4. La psicología cognitiva

La psicología cognitiva es una rama de la psicología general; su objeto de estudio es la naturaleza de los sistemas de conocimiento y en especial, aquellos procesos relacionados con el pensamiento, la percepción, la comprensión, la memoria y el aprendizaje. En estos últimos años, la psicología cognitiva se ha visto relacionada con los enfoques mentalistas de la lingüística y, en concreto, con la gramática generativo-transformacional de N. Chomsky, que asocia la estructura del lenguaje con la naturaleza de los procesos cognitivos humanos.

Esta disciplina se ha convertido en un punto obligado de referencia para abordar el proceso de adquisición de los elementos lingüísticos y culturales, ya que tiene por objeto de estudio la descripción y el análisis 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 de forma implícita una metodología que ha originado nuevas técnicas relativas a la enseñanza de los contenidos culturales, las cuales se centran en las denominadas *estrategias de adquisición* de dichos contenidos y en el desarrollo socio-psicológico de los estudiantes (Byram: 1992). Por su parte, I. Palacio Martínez (2007: 120) afirma que:

La psicología cognitiva ejerce una influencia importante en la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras ya que en el proceso de aprendizaje, el estudiante pone en funcionamiento toda una serie de estrategias o mecanismos con el fin de organizar el sistema lingüístico que desea aprender.

Para citar un ejemplo, el alumno que aprende una lengua extranjera en situación de inmersión se sitúa ante una realidad compleja en la que le 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. Este proceso 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 adaptación.

1.1.5. La sociolingüística

Como lo expone H. H. Stern. (1983: s.p)⁴, en *la sociolingüística* convergen todos los esfuerzos hechos desde la antropología, la sociología, la psicología social y la lingüística, para relacionarse de forma sistemática con la lengua, la sociedad y la cultura.

La sociolingüística ha sido la disciplina que más ha influido en el estudio de los aspectos culturales. Ésta basándose en la teoría de los actos de habla (Austin: 1962; Searle: 1969 y 1975) reconoce el valor de los intercambios que se producen dentro del aula (entre alumnos y profesores) y fuera de ella (entre estudiantes extranjeros y nativos cuando se estudia la lengua en una situación de inmersión). El principio básico es la interacción, y más precisamente la llamada *interacción social*.

La concepción de la lengua desde la perspectiva sociolingüística, ha sido forjada principalmente por William Labov (1972)⁵. Basándose en la recogida de datos a partir de grabaciones, este investigador determina un amplio abanico de estilos socioculturales extraídos de las muestras del discurso de diferentes hablantes en distintos contextos.

La gran aportación de la sociolingüística como ciencia ha considerado que, al efectuar los intercambios comunicativos entre los diferentes grupos sociales de una misma comunidad lingüística, el simple conocimiento de las reglas gramaticales resulta insuficiente. Por esta razón, esta disciplina se ha ocupado de las variaciones de tipo

⁴ Citado por P. Castro Prieto (1999:41).

⁵ William Labov: los estudios hechos por este lingüista en 1972 en la obra titulada *Sociolingüísticos patterns* (en español *Modelos sociolingüísticos*) fueron muy valiosos en el campo de la sociolingüística y sus aportaciones prácticas abrieron una nueva línea metodológica dentro de la didáctica de lenguas.

lingüístico y social, y, especialmente, de la trascendencia de las condiciones sociales de la comunicación.

A partir de los estudios realizados en este campo, los metodólogos comenzaron a plantearse la inclusión de los aspectos culturales del proceso de comunicación en los nuevos enfoques didácticos; esto es, el conjunto de los saberes verbales y no verbales y la diversidad de usos lingüísticos. La unión 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, M. Byram (1992: 96), el cual se refiere al análisis de las culturas llevado a principios pedagógicos, dice lo siguiente:

La puesta en común del análisis cultural y del análisis lingüístico se encuentra también en diversos análisis de tipo pragmático en las obras de sociolingüística. En este caso, están desatadas de consideraciones pedagógicas específicas, pero están realizadas con la finalidad general de poner a la luz la “competencia de comunicación”.⁶

A. Tusón Valls (1994: 61) 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.

Como sabemos que tanto la sociedad como el aula son espacios heterogéneos donde conviven individuos con diferente formación cultural; dichos individuos, además, pertenecen a clases sociales y a grupos sociales diferentes 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, sobre todo la etnografía de la comunicación, la cual tratamos en el apartado que sigue.

⁶ Nuestra traducción. El texto original : “La mise en commun de l’analyse culturelle 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 ».

1.1.6. La antropología cultural y la etnografía de la comunicación

Para muchos investigadores como L. Porcher (1986) y M. Byram (1992), estas dos disciplinas son el punto de partida de sus reflexiones sobre la enseñanza /aprendizaje de los contenidos culturales, puesto que las técnicas de la antropología cultural, W. H. Goodenough (1964) y C. Geertz (1975), tienen por finalidad el estudio de la adquisición de la cultura materna y el contacto con otras culturas.

1.1.6.1 La antropología cultural

La antropología cultural es la disciplina que se ocupa en primer grado de la observación de las culturas, siendo su principal objeto de estudio la comprensión de la naturaleza del hombre, es decir, lo que se denomina noción global de cultura. En palabras de D. Hymes (1972)⁷.

La misión general de la antropología es ayudar a vencer las limitaciones de las categorías y los modos de comprensión de la vida humana que forman parte de la visión particular de una sola civilización.

La principal aportación de la antropología cultural al estudio de la lengua ha sido representada por M. Harris (1990), quien lleva a una revisión y una reelaboración de los objetivos pedagógicos y de los contenidos culturales 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 modo de vida. A lo largo de este proceso de captación, el observador [estudiante] realiza comparaciones superficiales con su propia cultura a través de esquemas simples, como sucede con ciertos exponentes verbales. Por todo esto, no debe extrañar el hecho de que los modelos antropológicos hayan cimentado ciertos modelos pedagógicos porque como lo señala A.

Tusón Valls (1996) la gran aportación de la antropología al estudio del fenómeno educativo ha sido precisamente el uso de método etnográfico. En éste se le otorga una especial importancia a “las percepciones y a las interpretaciones que los propios actores

⁷ Citado por H. M. García Castaño (1993: 181).

sociales tienen sobre lo que están haciendo, lo que se conoce como punto de vista *émico*".⁸ (1996: 225).

En esta misma línea de estudio, M. Harris (1990: 34) ilustra los aspectos *emic* y *etic* diciendo:

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

1.1.6.2. La etnografía de la comunicación

El método etnográfico al que alude Tusón Valls (1996) proviene de *la etnografía de la comunicación* aparecida en los Estados Unidos en los años sesenta. El punto de partida de esta teoría se sitúa en el análisis de la realidad sociocultural de las situaciones de comunicación.

La escuela norteamericana comenzó a dar a conocer sus teorías a través de los trabajos escritos por sus representantes: D. Hymes y J. J. Gumperz (1972), quienes 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*. En relación con este término, es muy clara la definición hecha por C. Lomas (1993: 38-39):

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 tanto, está socioculturalmente condicionada. Los antropólogos lingüistas han demostrado que las normas comunicativas varían de una cultura a otra, e incluso dentro de una misma cultura de un grupo a otro (jóvenes/adultos, hombres/mujeres, etc.).

La definición de la etnografía de la comunicación como teoría de la interacción del lenguaje y de las prácticas sociales de Dell Hymes (1972), supuso otra nueva concepción de

⁸ Los aspectos *emic* y *etic* son definidos por M. Harris (1990: 33- 34) 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*).

lengua. El etnógrafo expone sus ideas sobre el concepto de competencia comunicativa, y propone otra línea de investigación basándose en los aspectos 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 idiomas.

Esencialmente, la etnografía de la comunicación intenta averiguar qué necesita saber un hablante para comunicarse de forma apropiada dentro de una comunidad y cómo lo aprende. De estas consideraciones el concepto de la competencia comunicativa incluye el conocimiento por parte de un hablante de un código lingüístico, exactamente sobre el qué decir, a quién y cómo decirlo en adecuación con una determinada situación. No sólo es importante comunicar, sino también adecuar lo que se quiere comunicar a las reglas sociolingüísticas relacionadas con el contexto puesto que los hechos de la 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 cuanto que expresión de una cultura y en relación con la situación de comunicación. Desde este punto de vista, hay que destacar dentro de cada cultura la importancia que tienen ciertos fenómenos culturales en el acto de comunicación, su proyección lingüística y sus variaciones semánticas⁹.

⁹ Para ilustrar este punto, podríamos hablar de las relaciones que existen en la cultura española entre ciertas formas lingüísticas y determinadas costumbres culturales que pueden ser las formulas de salutación o la división cronológica del día.

Veamos en lo difícil que resulta para un estudiante extranjero, el caso de un argelino, comprender exactamente qué significa en su sentido global del término *mediodía* en la cultura española. En teoría el mediodía se situaría a las 12: horas, sin embargo, en la cultura argelina, todos sabemos que cuando hablamos de mediodía, lo que en realidad hablamos de la “hora de comer”. Por ejemplo, “nos llamamos a mediodía”, o “nos vemos a mediodía”. En la cultura española, estos ejemplos, se podría entender como a las 14: 00 horas, las 14:30, incluso, las 15: 00 horas. Con ello, lo que se pretende hacer es indicar el momento en el que los españoles están comiendo; de esta manera, se excluye el sentido literal del término. Esta descripción pertenece a las peculiares costumbres horarias españolas.

1.1.7. La Pragmática

Es el filósofo americano Ch. Morris quien utilizó, por primera vez, el concepto de *pragmática*, en 1938. Ch. Morris (1971) y C. S. Peirce propusieron a finales de los años treinta una división de la lingüística en sintaxis, semántica y pragmática. En los recientes años los trabajos relacionados con el uso que los hablantes hacen de la lengua sitúan a *la pragmática* como disciplina reina de las investigaciones lingüísticas en el campo de la didáctica de la lengua.¹⁰

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 término pragmática. Entre estas definiciones, podemos citar la de S. C. Levinson (1989: 21) para quien definir este concepto resulta difícil; sin embargo su definición es una de las definiciones más citadas 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.

M. V. Escandell Vidal (1999:28) la define como:

El estudio de la relación entre la forma y el significado de los enunciados y el contexto en el que éstos se emplean.

Otra definición de la pragmática la de X.F. Conde (2001:32), puede ser la que se refiere a esta disciplina lingüística como:

Aquella que trata del lenguaje asociado a su uso y a la acción en que ocurre.

Finalmente, J. Portolés, (20004:28) parte, él también, de la siguiente idea:

¹⁰ Pocas disciplinas lingüísticas han conocido en los últimos decenios del siglo XX un auge tan importante como el que ha experimentado la pragmática. Su nivel de desarrollo se deja ver en la celebración de congresos internacionales, en las innumerables publicaciones en forma de manuales, monografías y revistas especializadas como entre otras: *Journal of pragmatics*, *Spanisch of context*, *Discurso y Sociedad*, *Pragmalingüística*, etc.

(...) Concebimos la pragmática lingüística como la perspectiva de estudios de una lengua o del lenguaje en general, que se ocupa de la relación entre las distintas formas lingüísticas y su uso.

En una concepción mucho más amplia, esta disciplina tiene por objeto de estudio las relaciones de los signos con sus usuarios en situaciones determinadas de comunicación, *una lingüística de la actuación* en cuanto a formas de expresión y conducta específica. Dicho de otra manera, esta disciplina constituye el objeto de la comprensión intencional de las acciones humanas y por ello, implica la 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 y las acciones* de los sujetos que intervienen en cualquier acto de comunicación en un contexto dado y que comporta dimensiones espacio-temporales y sobre todo socioculturales.

Para saber en qué terreno nos estamos moviendo y cuáles son las principales aportaciones de la pragmática al estudio de la lengua, se identifican herramientas básicas que, desde el punto de vista de la teoría, están especialmente relacionadas con las tareas de quien enseña una segunda lengua o una lengua extranjera: *los actos de habla, la cortesía, la presuposición y la implicatura*.

1.1.7.1. La teoría de los actos de habla¹¹

Formulada por J. L Austin en 1962 y desarrollada por J. Searle entre 1965 y 1975, esta teoría puede verse como la unidad básica de la comunicación y de la acción. En este sentido, propone el estudio del enunciado que se realiza en tres clases de actos lingüísticos:

i. *Acto locutivo*: es el acto de emitir un enunciado con un significado interpretable. Por ejemplo: una persona que dice: “*cierra la ventana*” realiza un acto locutivo es decir, si su interlocutor entiende todas las palabras que componen esa secuencia lingüística y puede identificar la ventana a la que éste se refiere.

ii. *Acto ilocutivo*: es el acto realizado por un hablante al emitir un enunciado o función con una intención determinada; es decir, las elocuciones son actos definidos por

¹¹ Las lenguas presentan variaciones en cuanto al número de actos de habla y a la realización de los mismos dentro de un contexto dado. Muchos de actos tienen un carácter social, por lo que tendremos que observar cuáles son 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 de este trabajo.

las convenciones sociales y desempeñan un papel central en la comunicación: *saludar, agradecer, preguntar, prometer, elogiar, disculpar, ordenar, ofrecer, felicitar, etc.*

iii. *Acto perlocutivo*: es la expresión lingüística empleada con intención de *persuadir al oyente para que realice una acción, responder u ofenderlo, intimidarlo, etc.* Dicho de otra forma más simple es el acto que causa un determinado efecto en el oyente; es decir, el efecto que se produce en la audiencia.

En el análisis de los actos de habla en general, los actos ilocutivos son los que han suscitado más interés, ya que éstos producen efectos diferentes dependiendo del contexto en el que se inserten. Por ejemplo, una pregunta como “¿puedes cerrar la ventana?” puede ser una petición de información, un ruego o una orden.

Según Searle (1975), *los actos ilocutivos* pueden ser clasificados en cinco categorías básicas, en función de su intención o finalidad:

- *Asertivos (o representativos)*:

El emisor pretende comprender actos como *afirmar, referir, explicar, sugerir, quejarse, etc.* Estos se evalúan en términos de verdadero o falso.

Ejemplos: - *La inflación está controlada.*

- *Lo que dices es mentira.*

- *Directivos*:

El emisor pretende que el destinatario lleve a cabo una determinada acción. Son actos como *ordenar, pedir, rogar aconsejar, recomendar, etc.*

Ejemplos: - *Pase usted.*

- *Podríamos ir a Palma este verano.*

- *Compromisivos*:

El emisor manifiesta su compromiso de realizar una determinada acción: *prometer, asegurar, garantizar, ofrecer, etc.*

Ejemplos: - *Vamos a aumentar el presupuesto educativo.*

- *Ya se va a enterar de quién soy yo.*

- *Expresivos:*

El emisor manifiesta su estado de ánimo con respecto a algo: *felicitar, agradecer, complacerse, perdonar, etc.*

Ejemplos: - *Te agradezco tanto que hayas venido.*

- *Le pido mil disculpas por mi torpeza.*

- *Declarativos:*

El emisor produce cambios en el mundo en virtud de la autoridad que le ha sido otorgada. El acto de habla debe hacerse según unas fórmulas ritualizadas: *casarse, inaugurar, dictar sentencia, contratar, etc.*

Ejemplos: - *Queda abierta la sesión.*

- *Los declaro marido y mujer.*

En definitiva, los actos de habla, por un lado, catalogan las intenciones y analizan los medios lingüísticos que se usan para expresarlas. Y por otro lado, estas aportaciones de tipo descriptivo se han utilizado en los programas de enseñanza / aprendizaje de las lenguas que optan por una orientación funcional y comunicativa, y por una planificación de los mismos con los contenidos muy pormenorizados así que pueden resultar más interesantes para el profesor.

1.1.7.2. La cortesía

Estudia los parámetros que determinan la distancia social y sus manifestaciones lingüísticas. Las estrategias para la expresión de la cortesía son específicas a cada comunidad de habla y forman parte de la competencia pragmática de sus miembros. Así pues Escandell Vidal (2005: 136) entiende la cortesía desde sus dos vertientes:

- *como norma social:*

Cada sociedad establece qué normas de conducta son las que deben regir el comportamiento de sus miembros.

- *como estrategia conversacional:*

El lenguaje dispone de una serie de mecanismos que los hablantes utilizan con el fin de evitar conflictos entre sus intereses y los de sus interlocutores. G. Reyes (2000: 97) él, también, considera el fenómeno de la cortesía desde esta doble perspectiva:

La cortesía lingüística no es solamente un problema de normas sociales variables, apto para ser estudiado por la sociología y la sociolingüística, sino también un problema de pragmática general, puesto que es imprescindible dar su lugar a la cortesía en la descripción que guían la comunicación humana.

La teoría de Brown, P. y Levinson, C. L. (1987)¹² se ha considerado durante varios años la aportación más importante al estudio de la cortesía. Así la resumen ellos:

El centro de nuestro modelo lo ocupa una noción muy abstracta que consiste en dos clases específicas de deseos (face wants), que los interactuantes se atribuyen mutuamente: el deseo de que uno no vea impedidos sus actos (imagen negativa) y el deseo de que los actos de uno sean aprobados hasta cierto punto (imagen positiva).

A partir de dicho modelo, podemos comprender que se distinguen dos tipos de cortesía lingüística. La cortesía positiva tiene como finalidad proteger la imagen positiva del interlocutor, es decir la necesidad que todos tenemos de sentir que nuestras posesiones y valores son apreciados por otros. Este tipo de cortesía puede mostrarse por ejemplo, por medio de la expresión de alabanzas - *¡me encanta tu jersey nuevo!* o por medio de la elección de formas lingüísticas que nos aproximen al interlocutor, *tú* frente a *usted*. La cortesía negativa trata de disminuir aquellos actos de habla que pueden amenazar la imagen negativa del interlocutor, es decir su libertad de acción.

Sin olvidar, por supuesto, que los enfoques actuales, sin embargo, critican en cierto modo o intentan modificar en parte la perspectiva universalista de dicha teoría. Y es que la cortesía, en tanto que fenómeno socio-pragmático, *debe estudiarse no sólo intralingüísticamente sino también interlingüísticamente*. Kerbrat (2004: 16).

En resumidas cuentas, tanto los actos de habla como la cortesía son de mayor interés a la hora de enseñar o aprender una lengua extranjera, pues las diferencias culturales y las estrategias comunicativas varían mucho de una lengua a otra, de unos alumnos a otros. En este sentido, el aprendiz de lengua extranjera debe ir adquiriendo habilidades comunicativas y sociales desde el primer momento de su aprendizaje. Son

¹² Citado por M. C. Rodríguez (2005: 309).

habilidades estrechamente relacionadas con el fenómeno de la cortesía, como lo confirma S. Pons (1983)¹³:

El profesor de lengua extranjera debería prestar mucha atención a la importancia de la cortesía, ya que el desconocimiento de este tipo de reglas genera en los alumnos una imagen equivocada de la cultura que están asimilando. Del mismo modo, el estudiante extranjero juzgará la cultura extranjera en función de sus reglas de cortesía con el posible riesgo de generación de prejuicios.

1.1.7.3. La presuposición

Desde la perspectiva de la pragmática, la presuposición es el conjunto de supuestos que realiza el hablante sobre el contexto del habla; las condiciones deben ser adecuadas y satisfactorias para que el acto de habla propuesto sea apropiado a las circunstancias y la información compartida; es decir, la información que dan por sentada el hablante y el oyente en sus intercambios comunicativos.

1.1.7.4. La implicatura

Es el hecho de comunicar algo de manera indirecta al oyente, sin decirlo en realidad, esto es sugerir algo y aludir a ello, insinuarlo para que se deduzca de lo que se dice expresamente. Para C. L. Levinson (1989: 89) 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.

Por su parte, Escandell Vidal (2005: 186) considera que la tarea central de la pragmática es explicar cómo es posible comunicar más de lo que se dice literalmente. Pues bien, la respuesta clave se halla en los procesos de inferencia. La idea es la siguiente: si lo que comunicamos parece ir más allá de lo que decimos literalmente es porque en la interpretación no intervienen sólo procesos de descodificación, sino también procesos de inferencia. Estos procesos toman como premisas tanto las representaciones de tipo

¹³ *Ibíd.* (2005:341).

lingüístico (representaciones externas) como las no lingüísticas (representaciones interiorizadas), y de la conjunción de ambas se extraen nuevos contenidos. Estos contenidos reciben el nombre de implicaturas y son precisamente, como diría Escandell Vidal ese “plus” que descubrimos en la interpretación.

Por ejemplo, las implicaturas explican que seamos capaces de interpretar cualquier fragmento como intercambio perfectamente coherente:

P1: - ¿Una copita?

P2: - Tengo que conducir.

Los conocimientos de los detalles de la situación nos ayudarán a entender que en este caso *¿una copita?* es un ofrecimiento no una petición. Pues, cómo conseguimos que *tenga que conducir* se interpreta como una respuesta adecuada.

- Una copita hace referencia a una bebida alcohólica:

- “Si bebes alcohol, no conduzcas.”----- No puedo beber alcohol----- No debo beber-----No debo aceptar.

P2: - *Tengo que conducir.*

No puedo beber alcohol-----No puedo aceptar la copita.

Por un lado, estamos mostrando indirectamente prudencia y sensatez; por otro lado, estamos rechazando el ofrecimiento de una manera indirecta que, en la cultura española, se siente como una forma más cortés. Lo que se comunica, por tanto, supera ampliamente lo que se habría comunicado con un simple *NO*. En definitiva, se puede pensar que se trata de una manera más costosa, pero es el contrario, es una manera más económica de comunicar más cosas.

En 1975 H. P. Grice (1975:45-46)¹⁴ estudia un tipo de implicatura, la denominada *implicatura conversacional*. Grice observa que los participantes de una conversación (el hablante y el oyente) actúan de forma cooperativa al cumplir unos principios generales.

¹⁴ Citado por C. Lomas y otros (1993: 34-36).

Esta idea lleva a Grice a formular el conocido *principio de cooperación*¹⁵. Este principio no debe entenderse como una regla explícita, sino como regulador del acto comunicativo. Esa regulación tiene unas repercusiones directas en el acto de comunicación; por esta razón, para que el intercambio de información resulte fructuoso, los implicados del dicho acto deben conocer no sólo el dominio lingüístico, sino también el extralingüístico. En palabras de Grice (1975: 46):

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.

Para concluir este apartado, diremos que la pragmática se ocupa del estudio de las acciones realizadas voluntariamente 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 lingüística, la antropología, la sociología como la psicología han buscado objetivos de tipo pragmático en sus estudios.

Asimismo, 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 las lenguas, por varios motivos: primero, porque al presentar los fenómenos de la lengua en relación con los usos, muchos enfoques metodológicos (nocio-funcional y comunicativo) han orientado los modelos de la enseñanza hacia ella; segundo, por ser una teoría de la comunicación lingüística y tercero porque cualquier factor de tipo social y cultural incide notablemente en los usos de la

¹⁵ El principio de cooperación se completa con las famosas cuatro máximas conversacionales:

- *Máxima de calidad*: que la información sea verdadera. No digas lo que creas que es falso. No digas nada de lo que no tengas pruebas adecuadas.
- *Máxima de cantidad*: proveemos que seamos destinatarios o interlocutores, la cantidad de información necesaria a las expectativas y capacidades de los receptores.
- *Máxima de manera*: se refiere a la necesidad de procurar la claridad y el orden suficientes para poder ser entendidos.
- *Máxima de pertinencia*: se habla siguiendo un tema, sin saltar de tema en tema, para que la información sea relevante.

La puesta en funcionamiento de estas cuatro máximas implica que el intercambio de información y la acción social se realicen de forma económica. (Ibíd.: 46).

lengua. Es por esta razón que hemos adentrado en el estudio de esta disciplina más que para las otras disciplinas por ser una lingüística de la actuación en cuanto a formas de expresión y conducta específica.

1.1.8. La Semiótica

No podemos cerrar este esbozo de las principales disciplinas lingüística sin referirnos al papel que ha desempeñado la *semiótica* en el estudio del lenguaje y lo que ha aportado a la enseñanza de la lengua.

En la actualidad, esta teoría lingüística, se encuentra en procesos de expansión y se le reconocen dos corrientes: por una parte, la corriente saussureana, de origen europeo y con aportaciones considerables por parte de A. J. Greimas (1970) y por otra, la de “l'École de Paris”, y la corriente lógico – pragmática que se origina en los trabajos de Charles Sanders Peirce (1988). El filósofo norteamericano, considerado como creador de la misma en cuanto que ciencia general de los signos. Según él, todo signo es triádico, es decir que necesita la cooperación de tres elementos:

- El signo, como elemento que representa el objeto.
- El objeto que es lo que se representa (la idea).
- Y el interpretante es él que produce la relación entre los elementos anteriores (signo y objeto).

La semiótica se ha convertido de una teoría de los signos a una teoría general de la significación. La importancia que tiene en el ámbito de los fenómenos culturales consiste en que los signos están regulados por unos principios sociales y culturales. A este propósito, Luis Sánchez Corral (2004: 572) define esta disciplina como:

El estudio de la teoría y de la práctica de los signos y de los procesos interpretativos a que éstos dan lugar, por lo que abarca el análisis de la significación en sí misma y de las relaciones que se establecen en todos los procesos comunicativos, ya se trate de lenguajes formales, de textos literarios, de manifestaciones culturales de toda índole, de las artes no verbales etc. La principal tarea de la significación, es decir, explicar las condiciones de la producción y del entendimiento del sentido allí donde éste se origine.

La semiótica, por lo tanto, se relaciona con las otras disciplinas al presentarse como una teoría general. Por ejemplo, H. Usandigaza (1994:70) pone en evidencia las conexiones existentes entre la semiótica y la pragmática en los términos siguientes:

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

Como podemos ir viendo a lo largo de esta breve exposición, que los hablantes realizan sus intercambios comunicativos en un contexto sociocultural dado. En este contexto los signos cobran un determinado valor y revelan el modo de pensar de los miembros de la sociedad, sus normas y sus convenciones sociales. Por ejemplo, en la sociedad española, se puede interpretar el significado cultural que tienen unas castañuelas o un abanico sólo como símbolos y manifestaciones populares. Y por otra parte, podemos preguntarnos ¿Cómo se pueden interpretar los mismos mensajes verbales e icnográficos de los medios de comunicación en las sociedades española y argelina tan diferentes? Estas observaciones nos llevan a pensar que los aspectos culturales se convierten en otro proceso más de comunicación.

En consecuencia, todos los estudios que se han apoyado en la semiótica han servido para echar luz sobre 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 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 comunicativas, los profesores deben fomentar en los alumnos 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 todas las disciplinas lingüísticas ha sido de vital importancia para la renovación de la didáctica de las lenguas, especialmente al incorporarse otros parámetros diferentes a los ya puramente lingüísticos, es decir la inclusión de los elementos culturales de la lengua en su enseñanza.

El resultado de esta nueva forma de entender el estudio del lenguaje ha tenido un doble efecto. En primer lugar, la lingüística ha ampliado y ha diversificado sus líneas de investigación y ha optado por la interdisciplinariedad, puesto que cada disciplina aporta sus propios instrumentos de análisis y sus objetivos, los cuales afectan directamente a las nuevas metodologías. En segundo lugar, 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 por consiguiente, evolucionarán los esquemas mentales, las generalizaciones culturales y los elementos lingüísticos con los que operan los hablantes. Para ello, en el ámbito de la didáctica se impone una actualización en lo que respecta a los hechos lingüísticos y culturales.

1.2. Metodología de enseñanza y papel otorgado a la cultura

La enseñanza de las lenguas ha sufrido la evolución de paradigmas lingüísticos y sociolingüísticos a lo largo del siglo XX y esto la ha conducido a centrar los objetivos de aprendizaje y utilizar metodologías muy distintas desde el método *gramático-traducción* hasta el más reciente enfoque centrado en la acción. Cada una de las metodologías que han marcado la práctica didáctica se fundamenta no sólo en una teoría lingüística y una teoría psicológica de aprendizaje, sino en el principio de otorgar a la cultura un papel diferente. Por esta razón, en este apartado damos un breve repaso a las metodologías 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.

Antes de describir los diferentes *métodos* y *enfoques* de enseñanza, es conveniente aclarar la ambigüedad conceptual del término *método*- del griego *méthodes*: *camino* y *proceso*- referido en el marco de la didáctica de lenguas, tanto a una corriente metodológica de análisis lingüístico, como a un libro de texto o manual. Asimismo, es también ambiguo el concepto *enfoque*, con frecuencia utilizado como sinónimo de método en el sentido de perspectiva metodológica.

Para ello, vamos a partir de la definición de Ceular Fuentes de la Rosa (1993: 112) que aclara la diferencia de la siguiente manera:

- *Un método* es la especificación de los principios lingüísticos, pedagógicos y didácticos que puedan incluir un cierto planteamiento de enseñanza, apoyados éstos en una determinada teoría psicológica de aprendizaje. De tal manera, que cada método implica una forma concreta de hacer, de enseñar la lengua moderna, por la cual se identifica.

- *Un enfoque* permite más de una posibilidad de hacer dentro de su propio marco.

Sin embargo, otros estudiosos no ven tan claramente estos límites; así por ejemplo A. Sánchez Pérez (1997: 46), en un intento de definir lo que es *un método* subraya la complejidad que hay cuando se intenta dar una acertada definición, lo difícil que resulta aclarar los conceptos *método, enfoque, técnica, diseño y procedimiento*; por esta razón este autor concluye diciendo que:

Utilizar un método en la clase de idiomas equivale a elegir un camino determinado para la docencia, frente a otros posibles a que el profesor tiene opción.

En esta línea, siguiendo algunas de las directrices marcadas en este campo por Richards y Rodgers (1998) quienes diferencian los dos conceptos-*método y enfoque*- así:

- *El método* es el nivel en que se pone en práctica la teoría y en el que se toman las decisiones sobre las destrezas concretas que se enseñan, el contenido que se imparte y el orden en el que este contenido se presenta.

- *El enfoque* es el nivel en el que se especifican los supuestos y las creencias sobre la lengua y su aprendizaje.

Debido al carácter polisémico de ambos términos, consideramos conveniente atribuir al método la primera acepción, a saber, una corriente metodológica, y el de enfoque metodológico para determinar la perspectiva o teoría específica, dentro de un contexto metodológico, de forma que un determinado método pueda tener diferentes enfoques, concretados en diversos manuales. Por tanto, entendemos por *método* el proceso o camino para conseguir un determinado objetivo, en tanto que *enfoque* consistiría en la perspectiva tomada como punto de vista para el planteamiento de una cierta cuestión.

En los apartados que siguen vamos a ir viendo qué métodos de enseñanza de idiomas han dejado una huella importante a lo largo del siglo XX pasando por: *el método*

de gramática-traducción, lectura-traducción, método directo; audio-oral, audio-visual y el enfoque comunicativo.

En los trabajos ya citados de J. Zanón (1988-1989), este autor contempla las bases psicológicas y antropológicas que han orientado la pedagogía de lenguas en los últimos tiempos y hace un recorrido por las distintas metodologías 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 ahora se tenga que considerar cualquier proceso que implique la unión de elementos psicológicos, ya sean de carácter afectivo o emocional, o bien aquellos que expresen un alto grado de motivación en el proceso de adquisición de la lengua, lo cual es aplicable tanto para la lengua materna como la lengua meta.

Para la claridad de nuestra exposición, dividimos el siglo en décadas y estudiamos también las derivaciones (ya sean métodos o modelos) de los principales enfoques. Es preciso advertir aquí que la presentación que vamos a establecer es arbitraria, puesto que en una misma época han convivido varios métodos al mismo tiempo.

1.2.1. El método de gramática-traducción

*El método de gramática-traducción*¹⁶ fue el que se utilizaba tradicionalmente para el aprendizaje de las lenguas clásicas-el latín y el griego-, de ahí que pasó a conocerse como método tradicional. Su objetivo es básicamente, el conocimiento de las palabras y reglas gramaticales de la lengua meta, de manera que el alumno pueda tanto comprender oraciones como construirlas y, de esta forma llegue a apreciar la cultura y la literatura de la lengua extranjera, adquiriendo al mismo tiempo, si cabe decirlo, un conocimiento más profundo de la suya propia, así como desarrollando su intelecto y capacidad de razonamiento.

Se podrían diferenciar tres pasos esenciales para el aprendizaje de la lengua:

i- La memorización de un listado de palabras;

¹⁶ También se conoce con los nombres de método tradicional y método bilingüe.

ii- el conocimiento de las reglas gramaticales necesarias para unir y relacionar esos vocablos en oraciones correctas y,

iii- la realización de ejercicios, básicamente, de traducción, tanto directa como inversa.

Estamos ante un método exclusivamente deductivo, en el que se parte siempre de la regla para llegar al ejemplo. La base está tanto en la forma lectora como escrita de la lengua, fundamentalmente literaria, guiada por criterios formales, y se dedica una atención prácticamente nula a aspectos de pronunciación y entonación, excluyendo, asimismo, cualquier indicio de aspecto comunicativo. Como nos aclara M. Abadía (2000: 30):

... este método visualiza la lengua como un conjunto de reglas y expresiones gramaticales, siguiendo la creencia de que se domina una lengua cuando se conocen todos sus aspectos gramaticales.

En esta misma línea *El método de lectura -traducción* se conoce con el nombre de método interlineal por la aparición de traducciones de palabras entre las líneas de los textos. El carácter literario de los textos con los que se trabaja en el aula ya nos ofrece una buena visión de cómo funcionaba la apreciación cultural.

1.2. 2. El método directo

El método directo fue aplicado en Europa en la segunda mitad del siglo XIX. En 1878, el alemán Berlitz llevó esta nueva metodología, por la primera vez, a la práctica, al crear en los Estados Unidos una escuela de idiomas basada en este método, bautizada por él mismo como “método Berlitz”. En este sentido, debemos mencionar igualmente la obra del francés Gouin (1880), *l’art d’enseigner et d’étudier les langues*, (en español: *El arte de enseñar y estudiar lenguas*), en la que el autor defiende el aprendizaje de lenguas por medio del juego y del movimiento.

En conjunto, este método se presenta como una reacción contra las traducciones de los métodos precedentes ya que postula que la lengua extranjera debe enseñarse “directamente”; para ello el profesor se apoya en numerosas imágenes y en la expresión mímica. Su novedad radica en que en los inicios de los temas aparecen los saludos y la información personal; a continuación, se trabaja con los objetos visibles dentro del aula (el mobiliario, las ubicaciones espacio-temporales y la descripción física).

También, hay que destacar el hecho de que en la práctica se adopta la técnica de preguntas y respuestas entre profesor y alumnos y se convierte en un medio imprescindible. Así como lo ha bien apuntado W. A. Bennet (1974:11):

Un nuevo aspecto aportado por el método directo, que contribuyó a unos mejores resultados en la enseñanza, es el contacto permanente con la lengua meta.

La gramática no tiene lugar sino de forma inductiva, y para lograr una pronunciación óptima en el alumno y una fluidez estimable en la lengua hablada, se exige que el personal docente sea nativo. Con esto Berlitz establece, con toda precisión, los rasgos definitorios del método directo. Pero su convicción de que la interferencia de la lengua materna ejerce una influencia negativa en la adquisición de una lengua extranjera; por lo tanto lleva a prohibir terminantemente su uso en las clases.

En conclusión, frente al estatismo de los dos métodos basados en la traducción y en la comprensión de estructuras rígidas, el método directo aparece como un modelo activo de enseñanza, en el que las actividades globales refuerzan la actividad oral, o en palabras de H. Besse (1985: 31):

El método directo es el primer método que tiene en cuenta la oralidad interactiva y la progresión de enseñanza.

Sin embargo, este método también presenta algunas deficiencias, como, la representación de diálogos en el aula que los alumnos nunca van a encontrar, el aprendizaje de léxico pasivo y abstracto dificulta el uso de la mímica en estos casos y la ausencia de corrección podía fosilizar errores tempranos.

1.2.3. El método gramático-estructural

El estructuralismo dominó el terreno lingüístico a partir de 1920. En el ámbito 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 surgió el llamado *método gramático estructural*, cuyos objetivos estaban encaminados a desarrollar un modelo conductual basados en los experimentos que había realizado B.F. Skinner en el ámbito de la lengua materna, así que los alumnos aprendían y desarrollaban una conducta positiva mediante los refuerzos obtenidos cuando realizaban “emisiones correctas”. Este método

tiene una relación estrecha con el estructuralismo lingüístico y la teoría de descripción de la lengua de Bloomfield (1933).

Todo esto llevó a una visión del aprendizaje de la lengua apoyada en una perspectiva conductista, cuyo modelo era el siguiente: repetición- corrección-refuerzo-asimilación. Entonces, 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. De este modo, se fue formando una visión mecanicista del lenguaje separada de cualquier uso contextual y social.

Está claro, que el aprendizaje de la cultura en este método se limitaba a una simple representación de ejemplos tomados de fuentes textuales, por esta razón, las manifestaciones culturales como la gastronomía, las costumbres y el modo de vida eran raros. Si se trataba del estudio de aspectos 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.

1.2.4. Metodología estructural de los años 50

Entre los años cuarenta y cincuenta el gobierno de los EE.UU. agrupó a cincuenta y cinco universidades con el fin de desarrollar programas y métodos para la enseñanza de las lenguas. Este interés surgió a raíz de la intervención norteamericana en la Segunda Guerra Mundial¹⁷. Los modelos didácticos que salieron de las distintas propuestas metodológicas estuvieron sostenidos por programas intensivos de diez horas diarias de instrucción en las cuales predominaban los ejercicios estructurales y, sólo seis meses debían ser suficientes para adquirir los conocimientos lingüísticos previstos en el libro. En la reunión de la UNESCO de 1953 se establecieron los principios que son la base de estos modelos didácticos:

- La primacía de lo oral.
- La consideración de la lengua como un conjunto de hábitos.

¹⁷ 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 unieron sus esfuerzos y sus investigaciones para abrirse campo rápidamente en el mundo de la tecnología de las comunicaciones y de la futura carrera espacial. (J. Zanón, 1988: 48-49).

- La lengua es la que hablan los hablantes nativos mismos, no la que se cree que debe ser.

De aquí data el nacimiento del *método audiolingual*¹⁸.

1.2.4.1 El método audio-oral

El método audio-oral cobró importancia, alcanzando su auge en los años cincuenta, gracias a la confluencia de las propuestas conductistas y del distribucionalismo lingüístico. Este método se basa, en cuanto a su aplicación, en la repetición por el alumno de una serie de diálogos grabados por los nativos, y la práctica de las estructuras utilizadas en ellos. Los ejercicios son de repetición y sustitución. Los errores tienen que ser eliminados mediante la reiteración y la práctica con otros ejercicios hasta que se produzca la emisión de un mensaje perfecto.

El método consiste en la elaboración de un programa para aprender a comprender y a hablar en la lengua objeto, mediante una serie de estructuras (*patterns drills*) introductorias, cuya finalidad es producir nuevas frases que desarrollen las cuatro destrezas lingüísticas (oír, hablar, leer y escribir).

La clase se estructura en pequeños grupos donde se practican diversos ejercicios y las explicaciones son impartidas tanto en la lengua materna como en la lengua meta H. Besse (1985: 38). Para ello, había un profesor-lingüista que se ocupaba de enseñar estos modelos, y un monitor nativo con el que se practican las estructuras aprendidas. Las lecciones presentan una serie de diálogos tomados de la lengua cotidiana, que debían ser memorizados a la perfección antes de comprender las reglas gramaticales de base. En esta línea, Delgado Cabrera (2002-2003: 82-83) nos advierte que:

Bloomfield se interesó también por la enseñanza de la lengua extranjera y participó en el “Army Specialized Training Program” americano, poco antes de la Segunda Guerra Mundial, para la formación de intérpretes para su ejército. El Army Method abrió grandes esperanzas para la Didáctica de la lengua, pero no dio los resultados esperados. Fueron Charles Fries y Robert Lado los lingüistas “aplicados” que en mayor medida proyectaron las teorías estructuralistas en la enseñanza de idiomas, uniendo tales postulados lingüísticos con las teorías de Skinner sobre el aprendizaje: la adquisición de una lengua supone la adquisición de un nuevo conjunto de hábitos que hay que fijar a partir de modelos (*patterns*) mediante la práctica repetitiva de estructuras (*patterns drills*) a fin de que el

¹⁸ Este método también se conoce con *audio-lingual method*, en inglés.

aprendiz logre utilizar la lengua de una manera automática y con el mínimo de errores.

En lo que respecta al componente sociocultural de la lengua, en este método tampoco tuvo cabida la práctica situacional del mensaje. El discurso aparecía, una vez más, descontextualizado, sólo se apreciaba la forma y el uso correcto, dado que sus prácticas dirigidas se basaron siempre en la repetición. 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 audio-oral vinieron de Europa y concretamente de Inglaterra. Este método fue rechazado por su falta de adecuación a la situación de comunicación.

1.2.4.2. El método situacional

También conocido como *Enfoque Oral*, se trata de un método conductista centrado en la imitación y el reforzamiento. Nació y se desarrolló principalmente en Gran Bretaña entre los años 1930 y 1960. Harold Palmer y A.S. Hornby son los nombres propios asociados a este método, que también es conocido como *Enseñanza Situacional de la Lengua*. Ambos autores estaban muy familiarizados con el Método Directo y eran conscientes de sus limitaciones y deficiencias. Según ellos, la primera objeción que se le podía hacer al Método Directo era la carencia de una buena base científica que le diera sentido.

Se pretende superar esa falta de fundamentación, los citados autores desarrollan principios de selección, secuenciación y gradación de los contenidos léxicos y gramaticales, además de técnicas para su presentación y puesta en práctica.

La teoría de la lengua de la que parte este método es la del estructuralismo británico, y se basa en la teoría conductista, dando más importancia a las estructuras en la programación. La gramática es importante, y se exige de los estudiantes la exactitud en la pronunciación y la máxima corrección gramatical.

El objetivo está basado en el conocimiento de las estructuras ligado a las situaciones. Asimismo, aparecía aquí por primera vez el concepto de *situación*, el cual diferenciaba el estructuralismo norteamericano-representado por figuras como Fries- del europeo. Éste proclamaba la necesidad de estudiar la lengua en el contexto en el que se

realizaba; 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 intervenían en el acto de comunicación.

Visto así, el método situacional comparte ciertos puntos con el método directo, al cual acabamos de hacer referencia. Pues, en el método directo la comprensión está unida a un desarrollo ficticio de la situación, mientras que en el modelo situacional el sentido de la lengua nace de las palabras de una situación de intercambio auténtica.

En definitiva, si este método incorpora, como acabamos de ver, los elementos extralingüísticos, se convertiría pues en el primer paso hacia la consecución de los objetivos culturales, al integrar en su estudio una pequeña parte del componente no verbal. Es decir que la cultura se define como el comportamiento cotidiano de las personas que hablan la lengua extranjera-los nativos.

Sin embargo, el método situacional ha recibido críticas, puesto que los factores que se constituyen en innovación (los gestos, la situación de comunicación y las ilustraciones de los materiales didácticos) quedan reducidos al paradigma y a la estructura, así que la noción de situación se subordina como en el método anterior. El aprendizaje de la lengua es visto como una formación de hábitos en la más pura línea conductista.

Siguiendo la misma línea de estudio, también nace a mediados de los cincuenta del siglo XX el *método estructuro-global audiovisual (SGAV)* y con una denominación menos conocida, la francesa *méthode Saint-Cloud-Zagreb*, porque fue elaborada por un equipo de profesores franceses de l'École 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 la Universidad de Zagreb dirigido por el Profesor P. Guberina. Es heredero del método directo, presenta ciertas afinidades con el método situacional inglés y en menor medida, con el método audio-oral estadounidense.

A pesar de que el método estructuro-global-audiovisual se desarrollara paralelamente al situacional pronto empezó a diferenciarse por sus innovaciones pedagógicas; de ellas resumimos las que cita H. Besse (1985: 40) en su estudio:

i. 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

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

iii. 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.

iv. La comprensión de las palabras no se obtenía mediante una traducción del profesor, sino a partir de una situación dada que se apoyaba en las interacciones de los personajes con sus gestos.

v. 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.

Si bien las situaciones que se presentan parecen auténticas, la práctica intensiva de determinadas estructuras gramaticales da como resultado unos diálogos un tanto inverosímiles, debido a su carácter repetitivo. El contenido sociocultural que se aporta en los diálogos es un poco estereotipado Cordial Casnav (1986)¹⁹.

1.2.5. Los métodos de los años 60

1.2.5.1. El análisis contrastivo

Tras la década de los cincuenta, se abrió otra línea de investigación en la didáctica de lenguas extranjeras. Tanto en el método audio-oral como en el situacional, el análisis de los errores producidos por los alumnos había despertado la curiosidad de numerosos lingüistas²⁰. Así y bajo la denominación de *modelo de Análisis Contrastivo*, cuyos

¹⁹ Citado por Alcalde Mato, N (2011: 11).

²⁰ Para una revisión del llamado Análisis Contrastivo en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras, es conveniente consultar los trabajos de: Fries, C. (1945); Lado (1957, 1961, 1973).

esfuerzos se dirigían a solventar los errores que se producían en el proceso de aprendizaje (J. Zanón, 1988: 49)²¹.

Esta línea didáctica tampoco cosechó grandes éxitos mientras estuvo en vigor; esto se debe en parte a dos hechos fundamentales: por un lado, el declive del estructuralismo lingüístico en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras, y por otro, el deterioro, visible también, de la teoría conductista de aprendizaje. El método del análisis contrastivo, se había ocupado con minuciosidad de los errores que se producían cuando se aprendía una lengua; por consiguiente en sus planteamientos didácticos dio cuenta de los errores por interferencia de la lengua materna a la lengua objeto, contempló también su gradación. Se consideraba que los errores producían malos hábitos, por lo que había que corregirlos o evitarlos; pero en ningún momento se cuestionó sobre las interferencias culturales experimentadas por los que estaban aprendiendo una nueva lengua.

1.2.5.2. La gramática generativa

Noam Chomsky, con la publicación en 1957 de su tesis doctoral con el nombre de *Syntactic Structure* inauguró el dominio de la gramática generativa sobre el estudio del lenguaje. Reivindicando el carácter formal del lenguaje y su naturaleza específicamente humana, Chomsky rechazó la noción de adquisición del lenguaje como un proceso gobernado por estímulos y refuerzos.

La llamada *gramática generativa* hace referencia a la capacidad intrínseca del lenguaje de generar un número infinito de enunciados a partir de un corpus gramatical de naturaleza abstracta. A partir de esta idea, el aprendizaje de lenguas se concibió como la adquisición de reglas gramaticales que Chomsky llamó *competencia*²², siendo estas reglas las encargadas de generar las estructuras sintácticas.

F. M. Marín y J.S. Lobato (1991: 56) dicen al respecto:

²¹ El interés de este modelo didáctico se centra en el estudio de los errores que los estudiantes realizan cuando traducen o trasladan estructuras de la lengua materna a la lengua extranjera. También es relevante el análisis de la jerarquización de las estructuras lingüísticas y el origen de los errores en el proceso de adquisición. (J. Zanón, 1988: 49).

²² Chomsky define 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

La *gramática generativa* distingue entre *competencia* y *actuación* lingüísticas. La *competencia* es todo el saber lingüístico implícito que posee cualquier hablante de una lengua, sin que tenga que ser consciente de todo este saber; la *actuación* lingüística es, por el contrario, la utilización, el empleo real de la lengua en una situación concreta, es la puesta en práctica de la competencia en cada acto de habla²³.

Otra de las aportaciones innovadoras de este estudioso del lenguaje fue la de poner de relieve el *aspecto creativo* del lenguaje; según él, nunca puede ser *un almacén de estructuras básicas* que se adquiere por medio de la repetición constante, ya que el lenguaje no puede estar desprendido del contexto en el que se produce, lo cual es fundamental en el proceso de comunicación.

Debido a estos aspectos, la llamada *revolución chomskiana* de los años sesenta tuvo como consecuencia inmediata la revisión y la crítica de los métodos didácticos anteriores: en primer lugar, se produjo un rechazo del modelo estructural; en segundo lugar, se hicieron objeciones al audiolingualismo que se 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 cosechó grandes éxitos, dada su tendencia a la práctica rígida de las estructuras gramaticales y la falta de contextualización de las mismas.

El código cognitivo, pues, no tardó 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.

²³ El subrayado es nuestro.

1.2.6. Los enfoques didácticos de los años 70

En la década de los 70 se produjeron grandes innovaciones en el estudio de la lengua y, por consecuencia, en el ámbito de su enseñanza. 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 era la consideración del papel que desempeña el estudiante como responsable, en parte, de su proceso de aprendizaje, es decir, la conceptualización de las estrategias que aquel usa para la adquisición de la lengua extranjera.

En estos enfoques es bastante notable la importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje y la autonomía del alumno, puesto que estos elementos se convierten en el presente 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, era un hecho que venía a desplazar la simple consideración del valor de las estructuras gramaticales, para apreciar las relaciones semánticas que actuaban en la base de todo discurso.

En este nuevo panorama didáctico se sucedieron, pues, una serie de métodos de aprendizaje, basados en las corrientes psicológicas (humanistas), que presentamos de la siguiente manera:

i. El método *silencioso* (*Silent Way*) de C. Gattegno y el método de *respuesta física o del movimiento* (*The Total Physical Approach*) de J. J. Asher. Ambos basados en las observaciones del comportamiento del niño en cuanto a la adquisición de su lengua materna: necesita un tiempo para escuchar sin expresar una palabra hasta que, finalmente, haya terminado su etapa de desarrollo mental necesario y reaccione. En este sentido, con este método se trabajan las acciones físicas. 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.

ii. El método *comunitario* (*Community Language Learning*) de Ch. A. Curran, se basa fundamentalmente en técnicas de consejo psicológico adaptadas al aprendizaje. Está dirigido a adultos que aprenden en grupos reducidos entre los que se crea un clima de confianza y comprensión. A los docentes se les recomienda la tarea de quitarles a los

alumnos los temores e inseguridades mediante una posición menos autoritaria y amenazadora, y acercarles la lengua como medio de comunicación. Se trata de un aprendizaje basado en el trabajo de grupo, en incentivar la cooperación y no la competición, así como en fomentar la iniciativa personal y la responsabilidad del alumno por su aprendizaje.

Entre sus principales técnicas se encuentran según Larsen-Freeman (1986)²⁴ grabar conversaciones de alumnos, transcribirlas y usarlas para corregir y mejorar su pronunciación, por una parte, y potenciar la reflexión abierta sobre las actividades que se hagan en el aula.

iii. El método de aprendizaje por *suggestopedia* (Suggestopedia) del neuropsiquiatra búlgaro Georgi Lozanov, quien hace público el término en 1978. Se trata de un intento, por medio de diversas vías (audio, traducción, mímica, etc.), de activar las dos mitades del cerebro para el proceso de aprendizaje, partiendo de la psicoterapia comunicativa y otras disciplinas psicoterapéuticas. La idea es que gracias a determinadas fases de sugestión y relajación no sólo desaparecen el temor y la vergüenza a la hora de aprender una lengua, sino que se consiga un aprendizaje rápido y eficaz. En este proceso adquiere también importancia el entorno del discente (comodidad en el asiento, luz tenue, música baja, etc.) y es, asimismo, significativa la utilización de estímulos externos, como dibujos y pósters con informaciones gramaticales explicadas en la lengua que se pretende aprender, así como también la introducción de la música clásica y las actividades de dramatización, de componente lúdico y de preguntas-respuestas, entre otras.

No obstante, y a pesar del entusiasmo metodológico innovador de los métodos descritos, en ninguno de ellos tuvieron cabida los aspectos socioculturales. Para ello habría que esperar el denominado *enfoque comunicativo*²⁵.

En los años 70, la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras se abre al concepto de la lengua como medio privilegiado de comunicación y expresión personal y empieza a propugnarse una propuesta metodológica orientada al desarrollo de la competencia comunicativa. Nace, así, *el enfoque comunicativo* que revoluciona el

²⁴ Citado por Nuria Alcalde Mato (2011: 17).

²⁵ Este método ha recibido también el nombre de método nocional-funcional. Esto fue sólo al principio porque evolucionó.

panorama didáctico, al llevar a las clases la lengua viva y las necesidades comunicativas de los aprendices. En otras palabras, se trata de una reacción frente a los métodos audiolingual y el método audiovisual o situacional. Su novedad consiste 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 relacionadas con la lingüística como la antropología, la psicología, la filosofía del lenguaje, la etnografía etc. El gran cambio se produce cuando se sustituye el concepto de *competencia lingüística* por el de *competencia comunicativa*. Esta sustitución supone un paso hacia adelante, porque no se trata 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: 25):

(...) 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.

En este contexto habría que incluir asimismo las manifestaciones sociales de la lengua; por esta razón, se empieza a hablar del contexto *sociocomunicativo* y de los componentes socioculturales implícitos en dicho contexto. Por otro lado, la psicolingüística también ha 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, es 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.

Concretamente, el Consejo de Europa elabora una serie de trabajos realizados por un grupo de expertos en los que se propugna un nuevo sistema para la enseñanza de lenguas basado en la concepción del lenguaje como instrumento de comunicación. Las principales aportaciones giran 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. Sin embargo, la difusión del enfoque comunicativo vino a partir del trabajo de J. Van Ek intitulado “The Threshold Level” dio a conocer en 1975. *The Threshold Level*²⁶ 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 lengua extranjera 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, existentes en cualquier lengua (saludar, dar información personal, ubicar objetos...).

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

En resumidas cuentas, lo significativo del momento es el punto de vista funcional de la lengua. Los objetivos se ajustan al uso de la lengua de forma eficaz en distintas situaciones de comunicación; por consiguiente, la práctica comunicativa está orientada hacia la comunicación, ya sea entre alumnos o entre el profesor y los alumnos. De esta manera se busca un discurso que esté contextualizado y en el que se note, además, el carácter instrumental de la lengua.

Los contenidos de las programaciones se presentan en forma de *funciones*. La interacción entre alumnos y el profesor es afectiva; por eso, el profesor se convierte en un facilitador, en un guía del trabajo que se realiza en parejas o en equipos, y en el que los alumnos poseen una mayor autonomía. Los errores ya no son vistos como algo urgente que

²⁶ La versión aplicada al español, elaborada por Peter Jan Slagter, se publicó en 1979 bajo el título *Un nivel umbral*.

hay que remediar, incluso se consideran necesarios e indispensables para continuar aprendiendo.

En cuanto, a los materiales, 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 los manuales sufren una rápida transformación, así, los alumnos realizan las actividades que les permitan una participación activa dentro del aula, convertida en un lugar de interacción.

Finalmente, hay que mencionar que el enfoque comunicativo de esta década ha recibido críticas, 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.

1.2.7. La metodología de los años 80 hasta hoy

1.2.7.1. El enfoque natural

Las últimas innovaciones pedagógicas están muy próximas. La primera que puede ser nombrada como alternativa al audiolingualismo americano es el llamado *enfoque natural* propugnado por S. Krashen y D. Terrell (1983). Recordemos aquí que las tesis de N. Chomsky propugnan el carácter natista del lenguaje; éste se refleja, según él, tanto en la adquisición de la lengua materna, como en la adquisición de la lengua extranjera. El innatismo apunta hacia la teoría de formulación 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. Además, en él se defiende la idea de la existencia de un orden natural en la adquisición de la primera y segunda lengua. Es el caso de S. Krashen (1985: 1)²⁷

(...) adquirimos las reglas de la lengua en un orden predecible, tendiendo unas reglas a aparecer antes que otras. El orden no parece estar

²⁷ Citada por J. Zanón (1988- 51).

únicamente determinado por la sencillez formal y existe evidencia de que es independiente del orden en que estas reglas son enseñadas en el aula.

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 de la enseñanza puramente teórica de la gramática; su principal aportación se debe a la implicación del alumno en el proceso de aprendizaje.

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

El método natural consiste en desarrollar una forma de aprendizaje basada en la adquisición espontánea (Besse: 1985: 24); así, no podemos confundir esta denominación con la de *enfoque natural* de Krashen y Terrell (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 ochenta en el que tienen novedad los rasgos anatómicos 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 hemos observado en los apartados de este capítulo, la psicolingüística y la pragmática ofrecen en la década de los ochenta 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 lengua extranjera, y por otro, la pragmática lingüística ha propuesto una progresiva estratificación funcional de las formas lingüísticas.

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 lengua materna mediante las interacciones que se establecen con sus padres y con el mundo que le rodea en la infancia (Besse 1985: 25).

1.2.7.2. El enfoque por tareas

En la segunda mitad de la década de los ochenta, aparecen otros aspectos capitales del enfoque comunicativo, con trabajos que atienden especialmente al 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 ha adquirido el denominado *contexto lingüístico y extralingüístico* del proceso de interacción social y cultural. Esta nueva concepción del lenguaje va a reflejar 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 que se establecen entre los elementos lingüísticos y culturales.

Lo esencial de esta concepción la encontramos en el denominado *enfoque por tareas* de los años noventa, el cual ha sido definido por J. Zanón (1999: 66) 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 nocional-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. Por otro lado, surgen propuestas metodológicas que reivindican explícitamente el desarrollo de la competencia interactiva y discursiva en el aula- R. Di Pietro y su *interacción 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*.

Asimismo, hay que destacar en 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 mediante las tareas que se produce dentro y fuera del aula. En este marco, las tareas como unidades de trabajo en el aula se definen, según Martín Peris (2004:) como:

(...) iniciativas de aprendizaje que consisten en realizar en el aula actividades de uso de la lengua, que poseen las siguientes características:

es una actividad estructurada, donde se muestre un inicio, un fin (producto concreto); representativa de los procesos de comunicación de la vida diaria, que requiere la intervención del alumno en una atención prioritaria al contenido, aunque sin perder de vista la forma lingüística.

Mediante estas características podemos identificar como tareas, determinadas actividades de las que se realizan en el aula, y considerar que no lo son aquéllas que no cumplen alguno de estos requisitos.

Dentro de esta línea didáctica, se tiene en cuenta que el estudiante desarrolla una competencia sociolingüística capaz de regular la situación de comunicación. Esto hace 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. Pues no se trata solamente de resolver problemas lingüísticos, sino de establecer relaciones socioculturales entre los hablantes, sobre todo, cuando se estudia en el país donde se habla la lengua.

1.2.7.3. El enfoque centrado en la acción

La innovación más importante en los últimos años en el mundo de la enseñanza de idiomas es la aparición del *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER: 2002 19-30)²⁹, obra fundamental en la que se plasman las últimas investigaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas.

Su primer objetivo es establecer bases comunes para la elaboración de programas, directrices curriculares, cursos, exámenes, manuales y materiales de enseñanza para todas las lenguas de Europa.

La metodología que propone el Marco se basa en los principios del *enfoque por competencias dirigido a la acción*, el cual contempla al alumno en tres dimensiones:

²⁹ El Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación es el documento elaborado por el Consejo de Europa. La versión original en inglés fue editada en 2001 por Cambridge University Press, con el título “Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, assessment”.

La versión española se publicó en 2002.

i- El alumno como *agente social*, que aprende una lengua y una cultura para poder actuar en ellas y así desarrollar sus competencias lingüísticas comunicativas.

ii- El alumno como *hablante intercultural*, ya que el uso de la lengua se desarrolla se desarrolla en unos contextos culturales y sociales. La cultura cotidiana está presente de forma constante en cada una de las actividades, integrando así cultura y sociocultural en el aprendizaje lingüístico.

iii- El alumno como *aprendiz autónomo*, que se siente ubicado en todo momento en el proceso de adquisición y que tiene la posibilidad de evaluar su aprendizaje y reparar las posibles deficiencias.

La importancia de este enfoque es que tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. Por consiguiente, cualquier forma de aprendizaje y de uso de lenguas se podría describir como sigue:

El uso de la lengua-que incluye el aprendizaje- comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de *competencias*, tanto *generales* como *competencias comunicativas*, en particular. Las personas utilizan las competencias que se utilizan a su disposición en distintos *contextos* y bajo distintas *condiciones* y *restricciones*, con el fin de realizar *actividades de la lengua* que conllevan *procesos* para producir y recibir *textos* relacionados con *temas* o *ámbitos* específicos, poniendo en juego las *estrategias* más específicas para llevar a cabo las *tareas* que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (MCER 2002: 22)³⁰.

Ésta es la meta final del proceso de aprendizaje en el que están inmersos los estudiantes e implicados los docentes. En este sentido, los contenidos socioculturales deben ser una parte integrante e integrada en el aprendizaje, y se debe reflexionar didácticamente sobre ellos. Es decir que los estudiantes deben conocer qué se espera de ellos en cada una de las distintas situaciones comunicativas en la lengua meta. (Giovannini, 1996: 47).

Así, el papel del profesor pasa a ser mucho más rico. Desarrolla una metodología flexible y creativa que refleja sus creencias, valores, principios y experiencias. Adopta

³⁰ El subrayado es del autor.

roles en el aula como guía de un proceso de aprendizaje, mediador de culturas y motivador, enseñando y fomentando el *aprender a aprender*; es decir, ayuda a los alumnos a adquirir conocimientos, destrezas y estrategias para progresar en su proceso de aprendizaje, les ayuda, también a controlarlo y a ser autónomos.

Estos nuevos roles de profesores y alumnos son necesarios para poder guiar con éxito las tareas o proyectos que se negocian y deciden en clase. Sin embargo, trabajar con tareas el enfoque comunicativo significa ir de las actividades a la lengua; es decir, se debe crear un contexto para introducir de forma significativa los elementos lingüísticos y culturales necesarios, estructurados en distintas fases concatenadas para realizar la tarea propuesta.

En este sentido, se debe considerar la competencia cultural como un elemento que no se puede separar de la competencia comunicativa. Por esta razón, el enfoque centrado en la acción permite, según Cortés-Alonso (2002:45), enseñar una lengua desde el respeto a las diferentes culturas, suscitar el interés por comprender al otro, implicar al alumno para que sea activo en este proceso de aprendizaje y hacerle tomar conciencia de éste, trabajar con materiales auténticos, integrar las destrezas básicas, como ocurre en la realidad y ofrecer una metodología creativa para experimentar contenidos tanto lingüísticos como culturales.

Conclusión

Así pues, para hablar de grandes cambios tenemos que orientarnos al enfoque comunicativo porque en el ámbito de la didáctica de las lenguas introduce la primera apreciación sobre el carácter instrumental y social del lenguaje. Si se contempla este factor, nos damos 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 de suma importancia el estudio de los factores que condicionan los cambios lingüísticos que aparecen ligados a determinados cambios sociales.

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

esta razón, tendrá que irse acomodando de forma progresiva y gradual a una nueva visión de la realidad, a otra forma de ver el mundo distinta a la que está acostumbrado en su propia sociedad. Finalmente el examen de los diferentes métodos nos permite concluir con una conocida máxima: *aprender una lengua es también aprender su cultura.*

Capítulo 2

EL Estudio Unificado de la Lengua y la Cultura

Introducción

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

La consideración de los aspectos culturales en la enseñanza de lenguas extranjeras ha ocupado un lugar muy importante en nuestros tiempos; sin embargo fue a partir de los años 80 y 90 cuando realmente se le dio un nuevo impulso y una orientación a esta integración.

2.1. Cultura y didáctica de las lenguas

El surgimiento del enfoque comunicativo en los años 70 ha impulsado una cierta tendencia a valorar los aspectos culturales en la enseñanza de la lengua, al llevar al aula una serie de actividades y materiales llamados *auténticos*, y al concebir la lengua como instrumento para la comunicación humana.

En un artículo publicado en abril de 1992, en el número 9 de la revista *Cable*, intitulado “El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua”, Lourdes Miquel y Neus Sans examinan, con agudeza, el estado de la cuestión; observan que aunque resulta frecuente escuchar que lengua y cultura son dos elementos íntimamente unidos, en la práctica didáctica se ha producido una escisión. Lo ilustran con afirmaciones de especialistas en español lengua extranjera que puntualizan una jerarquización de las dos materias: la lengua sería *el pariente pobre* a través del cual se podría acceder a algo legítimo y sacralizado: *la cultura*.

Para estas autoras lo que está detrás de estos planteamientos es una concepción más bien reduccionista de la lengua y cultura: a la primera corresponden *un simple conjunto de reglas morfosintácticas y léxicas*, mientras que la segunda *se entiende como una práctica*

legitimada, es decir, etiquetada socialmente como producto cultural. Al reivindicar la competencia comunicativa como el eje en torno del cual se organiza la práctica didáctica, el profesor estaría necesariamente incorporando la capacidad del aprendiz para interactuar en situaciones de comunicación, lo que debería acarrear, indudablemente, un nuevo enfoque del fenómeno *cultura*.

Muchos investigadores³¹ 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. Sin embargo, y dentro del que estamos planteando, ¿cómo se puede definir y cómo se puede delimitar *lo cultural* y *lo social*?

En un artículo, C. Kramsch (1995) 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, del aspecto diacrónico.

Por su parte, los sociolingüistas han centrado su reflexión en el puesto que ocupa cada individuo en la sociedad o dentro del grupo social al que pertenece. Al considerar que la lengua es ante todo un poderoso medio de interacción social y de comunicación, y por lo tanto, desempeña un papel importante en la elaboración y la evolución de la cultura. Está claro que el trabajo del profesor de lengua no se reduce a conseguir por parte de los alumnos un desarrollo y un dominio de su competencia gramatical. Por encima de todo, el alumno debe poder utilizar la lengua que aprende como instrumento de comunicación y de

³¹ Algunos investigadores más representantes del movimiento de los aspectos culturales en la enseñanza de lenguas extranjeras son: H. N. Seelye (1988), J. M. Valdés (1986), C. Kramsch en Estados Unidos (1993), D. Buttjes en Alemania (1991), M. Byram y Loveday en Gran Bretaña (1993) y L. Porcher (1988) y G. Zarate (1986-1988) en Francia.

Por lo que se refiere al ámbito español, esta línea ha encontrado recientemente múltiples propuestas que apuntan en esta dirección. Como por ejemplo las publicaciones en revistas especializadas: *Cable*: J. Zanón (1988- 1989), L. Miquel y N. Sans (1992) - *Frecuencia L*. J.A. García (1996) – *Cuadernos del Instituto Cervantes* 38 (2000) - *Carabela* (nº 54) I. Iglesia Casal (2003).

Las publicaciones de la Web en relación con la cultura cuya dirección electrónica es www.aulainterultural.org, cultura e intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera: colección de artículos que desde el año 2000 se dirige desde el Departamento de Filología Hispánica de la Universidad de Barcelona: www.ub.es/filhis/culturele; revista Redele electrónica, *Actas de Jornadas y Congresos* relacionados con la enseñanza de lenguas (AESLA, ASELE, GILA).

interacción social con los miembros de la comunidad nativa para que la actuación sea efectiva y controle la correcta emisión y recepción del mensaje. Como lo vamos a ver, a lo largo de este trabajo, están integrados varios mecanismos que nos llevarán hacia el concepto de la elaboración social de la cultura a través de la lengua. A este respecto, L. Porcher (1990: 93) escribe:

[...] la lengua es (primero, sobre todo) una práctica social, es decir no independiente de los que la utilizan [...] hay [...] algo cultural en lo lingüístico. En estas condiciones, enseñando la lengua, enseñaríamos necesariamente también un cierto número de funcionamientos y valores culturales, aun sin saberlo, aun sin quererlo.³²

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

Efectivamente, los estudios recientes se han centrado en los valores culturales. Por lo tanto, si uno de los objetivos que se persiguen es la interacción, el estudiante 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 la lengua, sino también los contenidos socioculturales implícitos en el discurso.

Desde esta perspectiva, el valor funcional de la lengua se ve aumentando con los aspectos socioculturales que conforman el marco natural de la enseñanza y del aprendizaje de dicha lengua.

C. Kramsch (1995:55-59), ha diferenciado tres categorías de la lengua y de la cultura: una primera *universal*, una segunda *nacional* y una tercera *local*, en función de la política lingüística y de las finalidades de la enseñanza en cada época.

³² Nuestra traducción. Texto original : « [...] la langue est (d'abord, surtout) une pratique sociale, c'est à dire non indépendante de ceux qui s'en servent [...] il y a [...] du culturel dans le linguistique. Dans ces conditions, en enseignant la langue on enseignerait nécessairement aussi un certain nombre de fonctionnements et de valeurs culturels, même sans le savoir, même sans le vouloir ».

- En la categoría *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 más bien desde una perspectiva de la civilización occidental. En aquel 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 se ofrecieron posteriormente 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.

Durante siglos, funcionó así 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, se abordó en algunos países 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 literaria.

C. Kramersch (1995), siguiendo a I. Hunter (1992)³³, señala que el aspecto universal es una inevitable visión de la cultura heredada; decir que 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 categoría *nacional* se abrió cuando la lingüística se convirtió en campo de investigación; esto provocó cierta preocupación por los aspectos formales, quedando excluidos de este campo de estudio los valores culturales de la lengua. En palabras de C. Kramersch (1995: 58):

Aprender una lengua ha vuelto sinónimo de aprender un poco de saber-hacer, de comportamientos verbales automáticos percibidos como desprovistos de todo valor cultural intrínseco, pero susceptible de dar acceso, después, a una literatura nacional rica en aportes culturales.³⁴

³³ Hunter, I. (1992). "Aesthetics and Cultural Studies", en Groosbeeg, L. Nelson, C. Treichler P. *Cultural Studies*. Londres: Routledge: 347- 372.

³⁴ Nuestra traducción. Texto original: « Apprendre une langue devenait synonyme d'apprendre un certain savoir-faire, de comportements verbaux automatiques perçus comme dépourvus de toute valeur culturelle intrinsèque, mais susceptible de donner accès, par la suite, à une littérature nationale riche en apports culturels ».

Ésta ha sido uno de los principales fines de la enseñanza de lenguas extranjeras, porque el estudio de la gramática ha sido subordinado al de la literatura, como se deduce en la cita anterior; sin embargo, la autora 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:

[...] la enseñanza de lenguas puede por otra parte también ser sometida a intereses estrechamente nacionalistas y convertirse en instrumento de integración o asimilación a una comunidad nacional dada.³⁵

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

Por otra parte, la aparición y el desarrollo de las nuevas disciplinas relacionadas a la didáctica de las lenguas como la psicolingüística, la sociolingüística, la etnolingüística y la pragmática han suscitado una nueva reflexión sobre el planteamiento de las relaciones existentes entre la lengua y la cultura tanto en los contenidos didácticos como en la forma en la que han de ser presentados y desarrollados para conseguir los mejores resultados en la competencia comunicativa de los alumnos: esto, porque el estudio de la cultura en la enseñanza de lenguas ha evolucionado y se ha convertido, como lo ha subrayado C. Kramersch (1995), en *la quinta destreza* junto a la comprensión oral y escrita y la producción oral y escrita.

- En cuanto a la tercera, la categoría *local*, la aceptación de la idea de que una sociedad no se comprende si no está 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. Por lo que, otra vez, estamos de acuerdo con la citada autora en la creencia de que la enseñanza actual ha tomado otro rumbo diferente, al comprender no sólo los valores universales y nacionalistas, sino también locales, puesto que uno de los principios del aprendizaje es

³⁵ Nuestra traducción. Texto original: « [...] 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 ».

solventar los problemas que surgen de los intercambios comunicativos realizados en situaciones concretas y cotidianas. A este propósito, F. Gimeno Menéndez (1998: 97) señala:

El dominio de una lengua implica no sólo el conocimiento de las propiedades formales de la lengua como sistema, sino también un conocimiento del uso social de la lengua y de su funcionamiento en las situaciones comunicativas diarias.

Los aspectos descritos nos llevan a otra conceptualización de la enseñanza de lenguas, la cual tiene como objetivo primordial la puesta en práctica de los múltiples mecanismos que intervienen en el proceso de adquisición, entre otros, las llamadas *estrategias socioculturales* y el desarrollo de una adecuada *competencia sociocultural* para hacerse con el control de cada situación de comunicación. De esta forma, L. Miquel y N. Sans (1992: 16) dicen lo siguiente:

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 indisociable de la competencia comunicativa es incuestionable.

En resumen, la reflexión que hemos intentado llevar a cabo en la relación lengua y cultura, reconoce en el componente cultural como uno de los elementos más legítimos e imprescindibles para el desarrollo de una competencia lingüístico-comunicativa en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Hagamos, nosotros los docentes, un esfuerzo verdadero para tender puentes que, efectivamente tengan en cuenta que bajo el término *cultura*, se sitúan diversas instancias de significación, y cada una con su importancia, valor y rentabilidad pedagógica. Reflexionemos sobre nuestra práctica y sobre los materiales que utilizamos para así poder actuar de forma innovadora, creativa, acercándoles a nuestros alumnos lo lingüístico y lo cultural en la calidad de dos códigos relacionados y operativos. Busquemos a fin de cuentas, cómo romper con generalizaciones superficiales y contribuir así a la comprensión de pautas sociales, como una serie de actos de habla de la cultura extranjera y de la nuestra.

2.2. Hacia una definición de la noción de *cultura*

Desde el punto de vista teórico, múltiples definiciones de *cultura* se han ido dando y diferenciando en las últimas décadas, en función de los campos de investigación que se han interesado por las sociedades humanas, sus sistemas, comunidades de habla, comportamientos y actividades. Muchos de los investigadores que se han ocupado de este tema han coincidido en señalar que la definición del término *cultura* resulta muy difícil porque en él se mezclan numerosos y complejos significados. En efecto, contamos con un gran número de definiciones antropológicas, filosóficas, sociológicas, económicas y religiosas.

M. Harris (1990: 45) 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:

La cultura es el conjunto aprendido/adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y de modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar.

Justamente, es la definición antropológica del término la que fundamenta los nuevos planteamientos didácticos que surgieron en Europa y en Estados Unidos durante los años 70 y 80. En efecto, en este momento se empiezan a organizar debates sobre la necesidad de incorporar al componente lingüístico el estudio de determinados aspectos de naturaleza sociocultural.

Antes de plantearnos la noción de cultura, debemos señalar que los términos *cultura* y *civilización* han sido empleados de manera distinta en muchos estudios, pero a menudo, los dos términos se refieren al mismo objeto: R. Austín Millán (2000: 25), por ejemplo, propone una definición en la que el término *cultura* es sinónimo de *civilización*:

Cultura o civilización, tomada en su amplio sentido etnográfico, es ese complejo de conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras aptitudes y hábitos que el hombre adquiera como miembro de la sociedad.

Sin embargo, es necesario precisar lo que hace la diferencia entre los dos términos, ya que al hablar de *cultura* nos referimos al conjunto de representaciones, reglas de

conducta, creencias, ideas, valores, formas de comunicación que caracterizan a un grupo social; mientras que el término *civilización* parece más apropiado para aplicarlo a los resultados, es decir, a los productos de la cultura.

Por otra parte, se puede constatar que tradicionalmente los investigadores franceses han preferido utilizar el término *civilización*, mientras que los autores anglosajones se han inclinado por el de cultura. Por consiguiente, sea cual sea el término que se utilice, las vías abiertas en el estudio se preocupan de 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.

Definir qué es cultura se convierte en una ardua tarea en la que confluyen muchos fenómenos y diversos puntos de vista a la hora de hacer cualquier valoración. Por ejemplo, M. Byram (1992) nos proporciona en su libro *Culture et éducation en langue étrangère* un estudio de conjunto sobre la cultura en relación con la lengua y con la didáctica que nos resulta atractivo porque establece una serie de parámetros para el análisis y la descripción de las mismas; de ahí que nos hemos apoyado en nuestro estudio en las aportaciones del citado autor, el cual basándose en una serie de obras antropológicas, nos aproxima a varias descripciones del concepto cultura. A continuación, repasaremos 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.

i. En primer lugar, M. Byram ha destacado del trabajo de R. Williams (1965: 57) tres 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 constituye el conjunto de producciones intelectuales y creativas, en el que 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 valores en el mundo del saber, de las instituciones y del comportamiento cotidiano.

Como podemos observar, en estos tres dominios se resume el conjunto de valores y formas de conducta que componen el saber cultural. No obstante, la mayor parte de las definiciones que hemos encontrado coinciden con la tercera categoría de Williams (1965), y en ésta muchos autores incluyen también las cuestiones de índole sociocultural.

ii. En segundo lugar, M. 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 que se derivan de la división en estratos o capas sociales que funcionan con sus propios atributos culturales. 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.

Si una sociedad se ve como un todo en proceso de transformación constante, habrá que incluir una 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, puesto que esto significaría la exclusión de ciertas variables sociales del estudio global de la cultura.

M. Byram (1992: 112) considera que tanto R. Williams (1965) como E. Leach (1982) ven la cultura como la *expresión de significados*, y al respecto dice:

[...] Leach nota que los artefactos³⁶ que sirven de símbolos de significación pueden ser utilizados de manera diferente por las diversas partes de una sociedad y que su uso no es algo fijo y estable.³⁷

³⁶ La palabra “artefact” aparece en la primera edición inglesa, del libro de Byram (1983) intitulado *Cultural Studies in Languages Teaching*: y es interpretada como *symbols of meanings*, traducidos al español como *símbolos de significado cultural*. Aunque la palabra “artefact” en inglés puede traducirse *reliquia* con el sentido de *reliquias culturales*, nos parece más adecuada la primera traducción.

³⁷ Nuestra traducción. Texto original: « [...] Leach remarque que les artefacts 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 ».

iii. En tercer lugar, la forma de enfrentarse al problema de la definición de la cultura como *sistema de creencias, valores y significados* subordinados a las observaciones de los sistemas de ideas. M. Byram (1992: 113) cita al antropólogo W. Goodnough (1964: 36) quien interpreta a la cultura más bien como la construcción o representación simbólica aprendida por los individuos durante su período de enculturación, cuando dice:

La cultura de una sociedad es constituida de todo lo que tenemos que saber o creer para comportarse de modo aceptable a los ojos de los individuos que forman parte de ella. La cultura no es un fenómeno natural; no está hecha de cosas, comportamientos o emociones. Es más bien una manera de organizar estos elementos. Es la forma de las cosas que la gente lleva en la cabeza, sus modelos de percepción, de puesta en relación y de interpretación de esos elementos mentales.³⁸

Por su parte, J.S Kahn (1975: 197) cita numerosos estudios antropológicos en los cuales se plantea una descripción del concepto de cultura, entre los que vale la pena destacar, de nuevo, las contribuciones de W. Goodenough (1971) 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.

Con esta idea, una vez más, observamos las relaciones existentes entre la lengua y la cultura, puesto que todos los fenómenos culturales se manifiestan de manera interrelacionada con el propio lenguaje. W. Goodenough 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.

³⁸ Nuestra traducción. Texto original: « 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 ont font partie. La culture n'est pas un phénomène naturel; elle n'est pas faite de chose, 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 ».

Según Kahn (1975: 198-199), el propio Goodenough (1971) resume su idea de cultura y establece cuatro parámetros:

- 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.

- 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.

- 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.

- 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 del futuro. La cultura, pues, consta de normas para decidir lo que es, normas para decidir lo que puede ser, normas para decidir lo que no se siente, normas para decidir qué hacer y normas para decidir cómo hacerlo.

La exposición de la cultura hecha por W. Goodenough nos lleva a deducir que la cultura, desde esta perspectiva, está formada por un conjunto de normas creadas por los individuos mediante las cuales se definen los modos de interactuar con los demás. Por lo tanto, estas normas no se presentan de forma estable, puesto que cambian y se transforman a lo largo de la historia.

iv. El cuarto lugar de definición *está relacionado con las formas de transmisión de los valores culturales*. Entonces, es preciso añadir la idea de la construcción de los principios de comportamiento por parte de los miembros de la sociedad, la que aporta C. Geertz (1975:89) que se refiere 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 resumidas cuentas, el factor común que encontramos en casi todas las definiciones de cultura es el de sistema o conjunto de valores adquiridos a través de la educación. Así que, 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. Después de este breve examen del significado de la noción de cultura, podemos concluir con una definición general de M. Byram (1992: 111) para quien:

[...] la palabra “cultura” es una etiqueta tan aceptable como otra para designar el fenómeno global o el sistema de significaciones en el interior del cual los subsistemas que son la estructura social, la tecnología, el arte, y otros también existen en interconexión.³⁹

2.2.1. Tipos de *cultura*

Resulta muy difícil llegar a un acuerdo en cuanto a lo que significa la cultura por el hecho de abarcar un sinfín de conceptos e ideas, hasta tal punto que, actualmente, solemos oír expresiones como *cultura tecnológica (o de los medios de comunicación)*, *cultura musical*, *cultura corporativa*, *cultura local*. A partir de estos conceptos nuestra reflexión abarca dos preguntas en el plano pedagógico, a saber, ¿Cuántos tipos de cultura existen?, ¿qué aspectos de la cultura se deben enseñar?

Para poder contestar a estas preguntas, citaremos el esquema propuesto por L. Miquel y N. Sans (1992: 15-21) para clasificar los fenómenos culturales en tres concepciones diferentes de la cultura. Según las citadas autoras, el concepto global de cultura se puede reducir a tres partes denominadas: *la cultura con mayúscula*, *la cultura minúscula* y *la cultura con k*. A continuación, comentaremos esta tripartición de cultura tal y como es conocida dentro del contexto de aprendizaje de una lengua extranjera, siguiendo el orden propuesto:

³⁹ Nuestra traducción. Texto original: « [...] 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 qui sont la structure sociale, la Technologie, l’art et d’autres encore existent en interconnexion ».

i. El primer término, *la cultura con mayúscula* entendida por unos investigadores, *cultura de prestigio* o *cultura legitimada*⁴⁰, es el término que comprende la noción tradicional de cultura, es decir, el saber literario, histórico, artístico y musical. Es la cultura por excelencia (en el caso de España, la Alhambra, Cervantes, la Guerra Civil, Lorca, Falla, etc.). Esta cultura era la que se impartía en los institutos. En definitiva, era el conjunto de conocimientos que debían poseer los nativos y los no nativos a través de la instrucción escolar.

En muchas ocasiones lo que hacían los estudiantes que se preparaban para viajar al país de la lengua meta era obtener este tipo de información en su país de origen. El saber cultural, bajo este punto de vista, consistía en el conocimiento de determinadas fechas o de ciertos acontecimientos históricos, políticos o económicos⁴¹.

ii. El segundo término es el saber cultural compartido por todos, *la cultura (a secas)*, *con minúscula*; también llamada *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. Miquel y Sans (1992: 17) 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 sobreentendido.

Para ilustrar esta definición, podemos pensar en los ejemplos extraídos de las situaciones cotidianas de comunicación en las que los hablantes aplican las normas convenientes y aprendidas sobre las formas de interactuar en el marco de las relaciones sociales (en un bar: saludos, cortesía, qué se toma, negociación de lo que se toma, la cuenta, la propina...), de las costumbres horarias y gastronómicas, en definitiva, sobre el conjunto de elementos socioculturales que definen una sociedad y la diferencian de otra.

B. Muñoz (1995: 266) introduce el concepto de *cultura pública* o *cultura popular* que se refiere a un saber hacer con los otros, en la vida cotidiana, es decir, el saber popular

⁴⁰ Esta denominación corresponde a lo que Louis Porcher (1986) designa como *cultura cultivada*.

⁴¹ Todavía es frecuente encontrar en muchos manuales textos que ofrecen este tipo de datos sin otra finalidad que la de la lectura, ya sea textos literarios o de carácter histórico.

(datos sobre la actualidad, personajes famosos, etc.); así pues, es adquirida y compartida por muchos en su dimensión comportamental.

A nuestro juicio, la cultura popular sería una parte más de la cultura compartida por todos. Así pues, es evidente la dificultad que implica la comprensión de ciertos comportamientos para el que no pertenece a la comunidad nativa; por este motivo no nos parece extraño la dificultad que puedan encontrar los estudiantes cuando, a pesar de conocer los mecanismos que rigen el sistema de la lengua que han aprendido, no son capaces de interactuar dentro de la sociedad objeto, porque se sienten perdidos en ese lio de fenómenos socioculturales que no terminan de comprender.

iii. En cuanto al tercer término, la *cultura con k*, por su parte, es la cultura más superficial, cambiante y sólo compartida por pequeños grupos de hablantes, puesto que trata usos y costumbres que difieren del estándar cultural (cultura adolescente), como por ejemplo reconocer el *argot* empleado por los jóvenes de ciertos sectores de la población. Asimismo, en este apartado de la cultura con k se llevarían a cabo unas estrategias adecuadas de cómo conducirse en otras situaciones de comunicación o, parafraseando a Miquel y Sans (1992), en el mundo de *la jet set*, en una tarde de toros en las Ventas, en el barrio de Vállecas en Madrid y una estancia de descanso en Marbella.

Finalmente, podemos decir que estos tres tipos de cultura no pueden ser estudiados de forma aislada, porque tienen que ver con las estructuras lingüísticas (y en especial, el léxico) que se vinculan a determinadas actuaciones y situaciones de comunicación. Las citadas autoras consideran que la cultura con mayúscula 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 siempre compartidos del mismo modo por todos los individuos, como por ejemplo: leer un poema o una novela, redactar sobre una estancia, reconocer el argot juvenil a pesar de su continua variación.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que en bastantes ocasiones, la cultura con mayúscula y la cultura con k redundan sobre la cultura esencial, aumentando el cúmulo de conocimientos compartidos. Por ejemplo, una expresión literaria puede llegar a formar

parte del acervo de la gran mayoría de los individuos, al igual que un término de argot puede progresar hasta llegar a ser una expresión habitual en el estándar cultural.

Para concluir, decimos que el concepto de cultura se extiende y va más allá de la denominada *Cultura con mayúscula*. En el campo didáctico, si nosotros los profesores quienes enseñamos una lengua extranjera queremos conseguir que nuestros alumnos sean capaces de descodificar los valores culturales implícitos en los mensajes que reciben, tendremos que ser conscientes de todos los procesos que se ponen en juego en el momento en que se establece cualquier tipo de comunicación. Por otro lado, no es suficiente que un alumno sea capaz de reproducir las estructuras lingüísticas que conforman la base del sistema, ya que es imprescindible también conocer y saber actuar con los elementos culturales sin los cuales la comunicación resultaría raquítica. Como afirman Castro y Pueyo (2003: 60):

Aprender una lengua se convierte en un proceso educativo integral [...] que conlleva la adquisición de una nueva identidad como hablante de la lengua meta y como actuante en la sociedad y cultura meta.

2.3. Significados culturales en el ámbito de la enseñanza

Para Byram (1992), la expresión del saber cultural se realiza a través de los símbolos de significado cultural (artefectos) y de los comportamientos de los individuos, y 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 esta red de normas y códigos; por consiguiente, el saber cultural se convierte en algo compartido y negociado por todos. Esta idea la toma Byram (1992: 113-114) del antropólogo D. Taylor (1971): para él existe *un abanico de significados* o elementos que forman parte de las prácticas sociales:

Las significaciones y las normas implícitas en estas prácticas no existen solamente en el espíritu de quienes actúan sino se encuentran en las prácticas mismas, prácticas que no podemos aprehender como una serie de acciones individuales, pero que son esencialmente modos de relaciones sociales y acciones mutuas.⁴²

⁴² Nuestra traducción. Texto original: « 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 pas appréhender comme une série d'actions individuelles mais qui sont essentiellement des modes de relations sociales et d'actions mutuelles ».

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

- Los *significados intersubjetivos*, el autor entiende el conjunto de normas que conoce cada persona y cuya aplicación se realiza de individuo a individuo. Esto se puede ver, por ejemplo, en la lengua que se habla en una sociedad dada, en la comprensión y aplicación de las normas que han elaborado los miembros de esa sociedad para la expresión lingüística y las formas de comportamiento dentro de la comunidad.

- Los *significados comunes* están constituidos por los símbolos que representan la cultura. Este tipo de significado 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 significados comunes cuyo objetivo es formar la base de funcionamiento de una comunidad o, dicho en palabras de C. Taylor (1971) son *los objetos del mundo que todos comparten*.

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 tienen sentido dentro de su propio contexto, es decir, dentro del entorno cultural en el que aparecen integrados, entonces, dichos símbolos sólo podrán ser interpretados por quienes los han creado, es decir, por los miembros de la sociedad a la que pertenecen⁴³.

En cuanto a los significados culturales en el ámbito de la enseñanza de lenguas, nos parece importante señalar aquí una serie de advertencias hechas por M. Byram (1992: 115-117) sobre la insuficiencia de la descripción de los comportamientos, de los símbolos de significado cultural de una cultura extranjera. Según el mismo autor, cuando se dispone a

⁴³ Para ilustrar este concepto Byram (1992: 115) utiliza el ejemplo de la ceremonia del matrimonio que propone R. G. D'Andrade (1984) en su análisis de los modelos de conducta de los individuos. Tanto en las sociedades occidentales como en las orientales, el matrimonio se define como la unión de dos personas de diferente sexo mediante un conjunto de ritos religiosos y civiles, y depende de las normas que operen en cada sociedad y en cada religión, (como por ejemplo en 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, etc.). Esta serie de conductas, reglas y esquemas mentales difieren de una sociedad a otra, y cada ritual tiene sentido en su entorno y no fuera de él.

describir una cultura asociada a una lengua extranjera, se tiene que tener en cuenta una serie de rasgos que pasamos a enumerar brevemente:

i. 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*.

ii. 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.

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

iv. 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.

v. 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.

vi. 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 y 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.

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

viii. Los significados comunes, las creencias compartidas, las aspiraciones 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.

Podemos deducir de estos ocho puntos, que en todas las sociedades existen unos principios básicos que se heredan, mantienen y transmiten de generación a generación. Así pues, si incluimos estas consideraciones en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras, será necesario 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

En el apartado anterior hemos visto que Byram (1992: 118)) proponía el término *significados culturales* para designar tanto los significados comunes como los significados subjetivos son producidos por los individuos, que funcionan y actúan independientemente, adquiriendo su sentido en la dinámica cotidiana y manifestándose a través de la lengua:

La experiencia que los individuos tienen de los significados culturales se refleja en la semántica de su lengua. Negocian y expresan estos significados principalmente en su lengua común⁴⁴.

Esta cita significa que cualquier tipo de negociación hecha por los hablantes se realizará a través de la lengua. Por lo 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 G. Zarate (1983), M. Abdallah Preteille (1983), L. Porcher (1986-1988) han coincidido en el planteamiento del análisis desde las interrelaciones existentes entre la lengua y la cultura. Por este motivo, en el campo de la didáctica, el tratamiento de estos fenómenos ha tenido una serie de consecuencias importantes, ya que para los alumnos que contactan con una lengua y una cultura diferentes, la lengua no se limita a ser sólo un sistema formal que hay que aprender,

⁴⁴ Nuestra traducción. Texto original : « 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 ».

sino que está atribuida a una serie de valores culturales que tendrán que saber interpretar también. Por ello, el profesor en su quehacer docente debe saber integrar los parámetros lingüísticos y culturales. De este modo incitará a los alumnos a observar el entorno social de la lengua meta en los contextos lingüísticos y culturales que les pueda ofrecer.

Muchos parámetros 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 cultura de origen para que la cultura objeto no sea vista como algo extraño. Comprender otra cultura significa también participar e implicarse en ella en cierta medida. Ser tolerante con la otra cultura supone aceptar el comportamiento de los demás, convivir y trabajar con gente diversa. En términos de M. Byram (1992: 121):

La tolerancia hacia los extranjeros implica, en nuestro mundo contemporáneo, de bien querer vivir y trabajar con gente diferente. La comprensión, en cambio, es algo más exigente, es decir que es más un proceso activo que una aceptación pasiva: eso necesita un cambio de punto de vista que se debe promover⁴⁵.

El siguiente parámetro de análisis es el de *la comparación cultural*. 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 y que tiene por objeto la confrontación de hechos o comportamientos entre la cultura de origen y la cultura meta.

Los riesgos de la comparación han sido evidenciados por M. Abdallah Pretceille (1983: 41) quien afirma lo siguiente:

La hipótesis de una semiología comparada que tendría por “objeto la comparación de señales y connotaciones culturales” presentaría con respecto a la perspectiva comparatista un interés innegable. Sin embargo, la comparación como ángulo de análisis de culturas comporta un cierto número de riesgos y peligros, especialmente de jerarquización de culturas. Además, la comparación de ítems culturales, por el hecho de que no permite la toma en cuenta de la red de significaciones en la cual se

⁴⁵ Nuestra traducción. Texto original: « La tolérance envers les étrangers implique, dans notre monde contemporain, de bien vouloir vivre et travailler avec des gens qui sont différents. La compréhension, par contre, est quelque chose de plus exigeant, c'est à dire un processus actif plutôt qu'une acceptation passive: cela nécessite un changement de point de vue qu'il faut promouvoir ».

inscriben los hechos culturales, avala un cierto reduccionismo y una cierta esquematización⁴⁶.

En cambio, L. Porcher (1986: 24) defiende la postura contraria, cuando afirma:

[...] la comparación de las sociedades constituiría un método adecuado para comprender una de entre ellas, sea cual sea. El comparatismo sería no sólo un medio de conocimiento sino la única vía de aproximación posible⁴⁷.

Según la primera afirmación, en un primer planteamiento rechazaríamos 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 la segunda óptica, podríamos pensar que es cierto que hay muchos problemas sociales que son iguales en dos sociedades diferentes. A título de ejemplo, podemos señalar un caso destacado en casi todos los países industrializados, como el de los jóvenes que reproducen comportamientos socioculturales parecidos como el deseo de independencia, la pertenencia a subgrupos, los gustos musicales y las coincidentes formas de pensar y actuar.

Entonces, 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 cultura de origen y la cultura objeto. Estas reglas son para Porcher (1986: 25), *la objetivación y la explicación*. El proceso pasa, así, por tres fases distintas:

i. 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 cultura objeto serán ajenas a lo que él ha apprehendido a través de su educación.

⁴⁶Nuestra traducción. Texto original: « 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’items 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 ».

⁴⁷ Nuestra traducción. Texto original : « [...] 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 ».

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

iii. Finalmente, en la tercera fase, 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 las creencias de que lo que es bueno para uno en su cultura debe serlo también para el otro, no nativo.

Estos planteamientos nos llevan a concluir que el estudio de una cultura extranjera enriquece el conocimiento que se tiene de la propia cultura. Además, la aplicación de cualquier forma de objetivación supone establecer un principio basado en la tolerancia y la empatía. Si para comprender el funcionamiento de otras sociedades, recurrimos a la comparación, tendremos que definir unos límites por lo que hemos argumentado más arriba, es decir que 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 importantes a tener en cuenta son *los campos de estudio de la cultura*. La importancia de incluir el concepto de campo en el análisis de la cultura la encontramos en L. Porcher (1986: 40). Para él esta noción, tomada de la sociología, “evidentemente se aplica a todos los dominios de la vida cultural de una sociedad, es decir a la totalidad de las prácticas culturales de ésta”. Por lo tanto, un campo que se presente organizado y estructurado es, al mismo tiempo, una totalidad sociocultural.

Hay que plantearse la definición de los objetos del campo a estudiar. L. Porcher (1986: 40) advierte que el objeto se entiende siempre como “no animado”, incluso si se trata 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 estudia nunca como un individuo psicológico.

Los 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 Miguel de Cervantes, éste forma parte del campo de la literatura y su estudio nos aproxima al conocimiento de la época y de la sociedad en que vivió, a las 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 la dieta española, su perdurabilidad a través del tiempo, así como las principales variedades regionales.

Par terminar, insistimos junto a L. Porcher (1986) 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 al conocimiento cultural, 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 multicultural e intercultural

Al reflexionar sobre la nueva visión de la didáctica de la lengua y de la cultura, los especialistas recurren a los términos *multicultural* e *intercultural*. 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 *multicultural* tiene su origen en los Estados Unidos; está basado en un concepto de cultura que refleja el hecho de que varias culturas pueden coexistir dentro de las fronteras de la misma sociedad o estado, proporcionando una imagen fija y estática de una realidad. Para algunos grupos de la sociedad multicultural, la lengua nacional u oficial es su primera lengua; para otros es su segunda lengua y para otros más es una lengua extranjera. Por eso, el enfoque multicultural presta atención especial a la diversidad étnica y lingüística del país o países objeto de estudio sobre todo en lo que concierne a la enseñanza de otras lenguas y la convivencia con individuos de diversas culturas.

Los estudios culturales han 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 enseñanza/aprendizaje de la cultura, siempre existirá el peligro de realizar un análisis simplista del hecho cultural, o dicho en palabras de C. Kramsch (1995: 63), “los profesores enseñan la cultura y la lengua, o la cultura en la lengua, pero no la lengua en cuanto a cultura”.

- El término *intercultural* se concibe como una interacción cara a cara de personas de diferentes culturas:

La comunicación entre dos personas que se autoidentifican al distinguirse, en sentido cultural, de los otros.

A juicio de C. Kramsch (1995: 60), el término intercultural puede ser considerado desde diferentes perspectivas:

Aplicado a una aproximación pedagógica, a un curso o programa de estudios y de investigación, el término “intercultural” caracteriza toda iniciativa destinada a aprender un máximo sobre la gente de otro Estado-Nación, y/o vivir como ellos. La palabra “intercultural” significa la adquisición de informaciones relativas a las costumbres, a las instituciones, a la historia de una sociedad que no es la de origen de los aprendices⁴⁸.

Por su parte, U. Fried-Turnes (1995: 147) llama la atención sobre el hecho de que a menudo se considera que la pedagogía intercultural es sinónimo de la pedagogía para extranjeros. Ella corrige este prejuicio señalando que:

La meta de una educación intercultural es la de hacer participar a los niños nativos a una apertura hacia otras lenguas y culturas, así que los que se hicieron bilingües por migrar a través de una frontera lingüística⁴⁹.

Los estudios interculturales se han beneficiado asimismo de los análisis que demuestran las 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* o del otro, constituye lo que los franceses han denominado *altérité*. Así por ejemplo, M. Abdallah-Preteille (1986:75) define, resumiendo, *la alteridad* como “el conjunto de interrelaciones establecidas entre los sujetos que constituyen una sociedad dentro del contexto político y económico”. Por su parte, G. Holtzer (2005: 214) dice que *la alteridad* es una noción de relación que manifiesta algo dinámico, en movimiento.

⁴⁸ Nuestra traducción. Texto original : « 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" 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».

⁴⁹ Nuestra traducción. Texto original : « Le but d'une pédagogie interculturelle est de faire participer les enfants natifs à une ouverture vers les autres langues et cultures, et aussi les enfants qui sont devenus bilingues en raison d'une migration à travers une frontière linguistique ».

En consecuencia, el análisis de las actuaciones de los individuos en sus respectivos grupos sociales nos proporciona un buen material para la didáctica de la lengua, gracias a los vínculos establecidos entre los fenómenos lingüísticos y culturales.

Más tarde, la autora M. Abdallah-Pretceille (1986: 79) 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:

[...] todo trabajo sobre una cultura remite a un trabajo sobre su propia identidad y sobre el reconocimiento de la identidad del otro no como objeto sino como sujeto y actor [...]. El enfoque intercultural se fundamenta en este doble reconocimiento y sugiere un enfoque de cultura basado más en la comprensión que en la descripción⁵⁰.

Desde esta perspectiva, la comprensión de las características lingüísticas y culturales, el reconocimiento de las señas de identidad, el diálogo, así como la aproximación y la apertura hacia los demás se transforman en los factores claves de una enseñanza intercultural.

Los hechos culturales, en palabras de C. Kramsch (1995: 60), constituyen *el tejido de una sociedad*. Por esta razón, la autora advierte a los profesores que es menester que se produzca el diálogo y se establezca un tipo de formación intercultural que nos permita conocer no sólo cómo es la lengua, sino también cómo funciona la sociedad que habla esa lengua.

En la misma línea, Byram (2001: 249) nos ofrece el ejemplo de varios profesores que participan en el proyecto de investigación y hablan con mucho entusiasmo de la importancia de los contactos personales establecidos por parte de los estudiantes con los jóvenes de diferentes países. Estos contactos que tienen los alumnos se realizan a través de cartas, correo electrónico y otras formas parecidas de comunicación. A este propósito, una profesora que enseña inglés y alemán a alumnos daneses de 14 a 16 años dice lo siguiente:

De momento, mi clase de alemán participa, a través de contactos con Inglaterra, en un programa informático con una clase inglesa que estudia

⁵⁰ Nuestra traducción. Texto original : « [...] tout travail sur une culture 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 de culture basée sur la compréhension plutôt que sur la description ».

el alemán. Tienen que mandarnos mensajes-por disquete o módem- sobre la información que requieren en alemán sobre Dinamarca. Consecuentemente, les enviamos mensajes sobre lo que nos gustaría saber sobre ellos y la zona en que viven. Como puede ver, ésta es una relación de base de datos. Y está claro que esta clase de comunicación nos ofrece más que las tradicionales clases de geografía, ahora pasadas de moda. Es nuestro experimento, pero por supuesto, se va a extender a otros países.

En consecuencia, esta afirmación demuestra el hecho de que algunos profesores de idiomas siguen un enfoque que está revolucionando la enseñanza de idiomas a ese nivel. En definitiva, este uso extendido de varios idiomas es una de las formas de expresión de nuestro mundo internacionalizado, que tenga en cuenta la globalización y las identidades de cada país, territorio, etnia, cultura y religión.

Finalmente, cabe señalar la necesidad de incluir en los parámetros de estudio de la cultura la variable social y el concepto de *dialectos sociales*. Estos últimos se definen como un sistema de signos y reglas sintácticas utilizadas por los distintos grupos que forman las capas sociales. Por ejemplo, los usos de determinadas formas léxicas 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.

Como se sabe dentro de la lengua existen diferentes dialectos y diversas formas de actuación. Así lo afirma M. Byram (1992: 119) en su análisis de la cultura, y al respecto dice:

En realidad, la lengua está hecha de dialectos que son ligados desde un punto de vista léxico, sintáctico y semántico, pero que tienen su carácter individual. La dimensión semántica de este carácter es el reflejo de significaciones culturales propias de los locutores del dialecto. El dialecto coincide con otros dialectos en la medida en que existen significaciones compartidas, pero también puede haber desviaciones⁵¹.

⁵¹ Nuestra traducción. Texto Original: « 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, mais il peut y avoir des déviations ».

Los dialectos sociales nunca funcionan en compartimentos; unos y otros coexisten y se mezclan, debido 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 deduce, una vez más, las transferencias que se pueden producir de un grupo a otro.

2.5. Representaciones culturales y estereotipos

2.5.1 Consideraciones generales

Un criterio comúnmente aceptado por varios autores⁵² es no emprender el estudio de la cultura de forma fragmentada. Tampoco es válido ofrecer una imagen general de una sociedad a partir de los estereotipos creados por la misma, porque corremos el peligro de desembocar en el campo de la folclorización de los contenidos culturales. Desde este enfoque, parece necesario pensar que la enseñanza de la cultura debería tener como objeto de estudio privilegiado la importancia de las llamadas representaciones culturales, como bien ha señalado M. Abdallah-Preteille (1986: 77-78):

Las representaciones (...) permiten integrar el acto de enseñanza en su dimensión humana y educativa, ya que no se tratará de detenerse en el contenido sino de considerar las representaciones, no como un calco de la realidad, sino como acciones que traducen el estado de un sistema interrelacional, así que el estado psicológico y sociológico de los grupos que los producen⁵³.

Otro factor que disminuye la eficacia de las representaciones culturales es el llamado *etnocentrismo* y otras actitudes negativas, como *el prejuicio y la discriminación*, como fenómeno social que se define como la creencia en la superioridad inherente del grupo al que pertenece y de su cultura. Puede estar acompañado por sentimientos de menosprecio para las personas que no pertenecen a la cultura del etnocéntrico, quien tiende a evaluar negativamente todo lo que proviene del extranjero, y percibe y juzga a las demás culturas en términos de la cultura propia.

⁵² Cf. Por ejemplo, M. Abdallah-Preteille (1986), G. Zarate (1993) y D. Soler-Espiauba (2006).

⁵³ Nuestra traducción. Texto Original: « 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 ».

El proceso de negociación con la otra cultura implica establecer valoraciones, comparaciones y críticas siempre negativas pero a menudo inevitables, entre lo que es similar y lo que es distinto (e incluso en distintos grupos sociales de una misma cultura). Lo que a primera vista se podría entender como un “choque cultural” que nos conduce al campo de los malentendidos y de los juicios erróneos. Así pues, las representaciones culturales deben estar unidas a una serie de parámetros de reflexión, porque los objetos culturales no se presentan de forma neutra, sino insertos en su contexto. Por esta razón, cualquier forma que simbolice la realidad cultural tendrá que llevar tanto el concepto de comprensión como el de tolerancia, si no queremos caer en el etnocentrismo y en la autodefinición.

Ciertos aspectos socioculturales relacionados con la lengua meta pueden producir en el aprendiz cierto choque cultural, aunque como señala D. Soler Espiauba (2006: 15):

Este choque cultural nos puede llevar a una mejor comprensión de la otredad y de la diferencia, situándonos a una distancia de nuestra propia cultura, para poder juzgarla, evitando al mismo tiempo caer en los estereotipos, tópicos y clichés que tan a menudo dificultan una percepción real de las culturas ajenas.

Los estereotipos suelen ser, pues, formas comunes de representaciones culturales, y tenemos que ser conscientes del riesgo que supone orientar cualquier forma de análisis cultural a partir de los mismos, porque debemos reconocer que los estereotipos se han convertido en formas fáciles de evaluación de una sociedad. Estos elementos no deben convertirse en verdades de la conducta social; de ellos hay que separar lo que se pueda tener como representación cultural frente a lo añadido de forma subjetiva. En definitiva, como se puede observar en el siguiente comentario hecho por una estudiante norteamericana del Curso de Estudios Hispánicos del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada, extraído de la Tesis de Nancy de R. J. Sender (1989: 22):

No sé cómo 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.

2.5.2 Definición del estereotipo

A partir de estas consideraciones, podemos definir el estereotipo como una 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 autoestereotipos* están dentro de la memoria de una nación y representan lo vivido, lo experimentado por los individuos que pertenecen a la misma comunidad y que comparten la misma cultura.

- *Los heteroestereotipos* 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.

V. Pugibet (1986: 45) nos ofrece una descripción más detallada de lo que es un estereotipo:

[Un estereotipo es] una composición semántica ya hecha, generalmente muy concreta e imagenizada, organizada alrededor de algunos elementos simbólicos simples, [que] vienen inmediatamente reemplazar u orientar la información objetiva o la recepción real. Estructura cognitiva adquirida y no innata (sometida a la influencia del medio cultural, de la experiencia personal, de instancias, de influencias privilegiadas como las comunicaciones de masas), el estereotipo prolonga sus raíces en lo afectivo y lo emocional puesto que está ligado al prejuicio que racionaliza y justifica o engendra⁵⁴.

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 confirma la especificidad de los grupos nacionales. La clave de la interpretación del

⁵⁴ Nuestra traducción. Texto original: « [Un stéréotype est] une composition sémantique toute prête, généralement très concrète et imagée, organisée autour de quelques éléments symboliques, simples, [qui] viennent immédiatement remplacer ou orienter l'information objective ou la perception réelle. Structure cognitive acquise et non innée (soumise à l'influence du milieu culturel, 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 ».

estereotipo y de su dependencia de la transmisión cultural, como expone D. Soler Espiauba (2006: 25) en las siguientes opiniones:

- A los españoles les gustan los toros y el flamenco;
- Los españoles hablan muy alto y son ruidosos;
- Los gitanos no quieren vivir en pisos;
- Los latinoamericanos son muy ruidosos;
- Los ingleses son fríos y esnobs;
- Los franceses son arrogantes.

En otras ocasiones los estereotipos están asociados a desagradables prejuicios:

- Los catalanes son tacaños.
- Los gitanos son poco trabajadores.
- Todas las mujeres conducen muy mal.

Las representaciones culturales estereotipadas conducen a una visión irreal de la sociedad, su finalidad 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. Sin embargo muchos estereotipos se han ido fosilizando y funcionan en forma de *clichés* favorables o desfavorables, llegando a ser, a menudo, muy negativos, o como V. Pugibet (1986: 46) ha escrito:

.... el cliché es este pequeño trozo del universo al abrigo del tiempo, alaba o traiciona, da un “no sé qué”⁵⁵.

Las generalizaciones pueden encontrarse contenidas en diversas condiciones históricas, sociales, 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 representan. Un ejemplo ilustrativo es la visión romántica del flamenco, los gitanos y las corridas de toros. Para V. Pugibet (1986) esto significa un obstáculo en el proceso de aprendizaje y nosotros

⁵⁵ Nuestra traducción. El texto original: « ... 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” ».

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

En el ámbito de la didáctica, el uso del estereotipo debe ser cuidadosamente valorado, debido a su carácter permanente y al tipo de representación de la realidad que ofrece.

La sociedad objeto de estudio es algo diferente, porque los estereotipos son una parte de la realidad o una forma de ver esta realidad. Así pues, han sido utilizados en las clases gracias a las prácticas interactivas que han proporcionado; sobre todo, actividades en las que se han subrayado los contrastes culturales (ya sea mediante conversaciones, debates, lectura y comentarios) a partir de los heteroestereotipos más populares.

En conclusión, el profesor de lenguas extranjeras es el encargado de desvelar el funcionamiento de las principales representaciones culturales; de esta manera, los estereotipos se pueden usar intentando hacer un trabajo de comparación, pero con mucha precaución porque, como ha sugerido V. Pugibet (1986: 50), 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.

De lo que se deduce que el profesor tiene que proporcionar ideas e imágenes que no lleven 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, 1986: 51).

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; sin embargo, cuando éstos aparezcan, deberán ser aprovechados para extraer de ellos el mayor rendimiento didáctico posible.

Conclusión

Se puede deducir de todo el capítulo que el estudio de la cultura a través de la lengua constituye una forma de enriquecimiento personal, a la vez que implica un ensanchamiento de los objetivos 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. También, 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 cultura objeto. Para conseguirlo, debemos relacionar nuestros puntos de vista iniciales, adquiridos en la cultura de origen e implicarnos en el aprendizaje de la nueva realidad sin rechazar los diferentes valores de cada sociedad.

Capítulo 3

El Componente Sociocultural de la Lengua

Introducción

Hemos señalado en el capítulo primero que la competencia lingüística no es suficiente para resolver los problemas de la comunicación, tanto entre personas del mismo país como entre ciudadanos de países y culturas diferentes. También, hemos visto que la pragmática se ocupa de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación⁵⁶, y que todo acto de comunicación se inscribe en una situación física y en un marco cultural, al realizar en un contexto por las representaciones que tienen del mundo los participantes en dicho acto de comunicación.

En cualquier tipo de interacción, los interlocutores actúan de acuerdo con unas normas sociales adquiridas. En esta acción, 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 y de conductas sociales; esto les permite ser miembros de una 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 valores, el contacto intercultural provocará sin duda, mezclas de criterios, transferencias de la cultura de origen a la cultura de objeto, situaciones incómodas e incomprensibles y el lógico contraste intercultural.

3.1. Interferencias sociopragmáticas de los exponentes culturales de la comunicación

Basándonos en el concepto de interferencia del análisis contrastivo, hemos estudiado dos tipos de interferencias pragmáticas: Las pragmalingüísticas y Las sociopragmáticas.

⁵⁶ Cf. S. C. Levinson (1989), G. Reyes (2000) y M.V. Escandell Vidal (1999).

3.1.1. Las interferencias pragmalingüísticas

Estas interferencias son aquellas que se producen como consecuencia del uso, en la lengua extranjera, de unas estructuras sintácticas, morfológicas y semánticas propias de la lengua materna. Son muy pronto reconocidas porque se basan en la transferencia natural de las estructuras de una lengua a otra, y como es sabido, los errores de este tipo nos parecen normales y mucho más perdonables porque estamos acostumbrados a escucharlos en el transcurso de la conversación y en la escritura.

3.1.2. Las interferencias sociopragmáticas

Estas interferencias son el conjunto de comportamientos, costumbres, percepciones sociales y formas de pensar que los miembros de una cultura trasladan a una cultura extranjera cuando establecen un contacto con ésta. El paso de algunos tipos de conducta de la sociedad de origen a la de la sociedad objeto es a menudo mal interpretado, creando bastantes confusiones. Ejemplo de ello, proporcionado por Escandell Vidal (1996: 104) en la cultura española 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 o privados y la costumbre de tirar los papeles en el suelo en un bar. En este sentido V. Jessner (1996: 150) afirma que:

La transferencia a nivel pragmático tiene una gran importancia puesto que los errores pragmáticos suponen violaciones de las normas convencionales en la lengua meta y son potencialmente más graves que los errores sintácticos o de pronunciación. Los errores de pronunciación o sintácticos se atribuyen generalmente al bajo nivel de competencia de hablantes no nativos. Mientras que los errores pragmáticos se atribuyen a la actitud o personalidad del hablante en vez de a su falta de competencia.

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 ese componente pueda generar. No obstante, y a pesar de los avances de la investigación didáctica de las últimas décadas, todavía nos encontramos con varios problemas a la hora de insertar los contenidos culturales en las programaciones de la 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 o el apéndice de datos históricos, geográficos y artísticos, volveríamos a situarnos en el ámbito de la cultura con mayúscula tal y como ha sido enseñada siempre, y de la lengua como instrumento estático que había que dominar. Sin embargo, los actuales modelos didácticos apuntan hacia una perspectiva intercultural en la que el aula situada en otro país, es concebida como un espacio donde conviven individuos [alumnos] de origen sociocultural diferente y con 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 los instrumentos didácticos necesarios para enfrentarnos a las situaciones en las que el intercambio comunicativo adquiere sentido. A este respecto, R. Morante (2004: 98) dice:

Informar a los aprendices de lenguas extranjeras no sobre las dimensiones semánticas, sintácticas del componente léxico, sino de las normas socioculturales que rigen los actos comunicativos en la lengua meta, como de proporcionarles las herramientas lingüísticas adecuadas, sobre cómo y cuándo se han de utilizar ciertas palabras, para llevar a cabo dichos actos comunicativos en función del contexto y de los usos que dominan los intercambios en cada cultura.

Evidentemente, cada sociedad posee un sistema interno de signos, unos códigos y unas pautas específicas de conducta, por tanto, los símbolos de significado cultural adquieren su valor y sólo son eficaces dentro de cada sociedad. La forma en que es llevada a cabo la conversación en España y en otros países del Mediterráneo es un ejemplo ilustrativo de este concepto, porque para los observadores de otras culturas, como las nórdicas, la manera de interactuar de los mediterráneos es a menudo agresiva y desordenada, ya que en muchas intervenciones suelen hablar dos o tres personas al mismo tiempo, y porque a veces, no se guarda un riguroso turno a la hora de intervenir. A estos aspectos hay que añadirles la característica de los elementos no verbales que acompañan los enunciados tales como el tono de la voz y la gesticulación. Cada uno de estos factores

se interpreta como signos y normas particulares que cada individuo sabe utilizar e interpretar en el entorno en el que se origina.

Para observar de qué manera funciona la interpretación de los signos en otra cultura, no es necesario ser un habitante de otro planeta. Esto es lo que ocurre con los signos que, verdaderamente, no tienen carácter universal pero que poseen un determinado valor dentro de la sociedad que los ha originado. Por este motivo, estamos de acuerdo con L. Miquel (1997: 3) cuando dice:

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.

Con O. Cerrolaza (1996: 20):

No hay que presuponer universalismos en la propia cultura, imponer la realidad cultural propia o suponer que hay culturas mejores que otras.

Otras situaciones que nos sirven para ilustrar el valor de las convenciones sociales son las personas extranjeras invitadas por una familia argelina. La más frecuente es la insistencia de la “madre” cuando reitera una y otra vez que coman más, que tomen el tercer plato, que pidan más comida, si no se han quedado satisfechos; 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, etc.). En una primera percepción, el invitado extranjero creerá que ese trato es excesivo y quizás, le molestará, porque en su cultura no se reitera tantas veces el ofrecimiento. 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 puede aceptar lo que se le ha ofrecido.

Nadie puede poner en duda que los que han vivido una situación como la que acabamos de describir se hayan tenido alguna dificultad a nivel de la lengua materna; sin embargo, el malentendido cultural es evidente.

Para terminar este apartado decimos que hay que tener en cuenta que el alumno que aprende una nueva lengua no tiene que alcanzar solamente un dominio funcional de un nuevo código lingüístico, sino también poder interpretar y relacionarse con una realidad sociocultural diferente. Así pues, para favorecer la comprensión de los rasgos socioculturales de una nueva lengua, el profesor tendrá que plantear actividades que fomenten la reflexión del alumno sobre las similitudes y diferencias entre la realidad social propia y la ajena. En esta perspectiva, C. Moreno García (2004: 90- 91) resalta que hay que acercarse a la cultura ajena con la mente abierta y no hacerle ver al alumno que nuestras costumbres son mejores, sino corremos el riesgo de que pierda el interés por la lengua y cultura extranjeras, porque “el proceso de adquisición de una lengua extranjera debe ser un proceso de construcción creativa donde se puede dar la interacción”.

3.2. Variabilidad cultural de las pautas de conducta sociales

En teoría cualquier enunciado puede ser emitido correctamente por un hablante que sepa dominar las reglas sintácticas, morfológicas, léxicas y fonéticas de una lengua, pero esto no es suficiente, porque también es necesario saber en qué momento o situación se debe actuar. Por ello, siguiendo con el artículo de S. Benadava (2003: 83), nos parece pertinente hacer unos comentarios relativos a la propuesta hecha por este autor en torno a 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 tener en cuenta una serie de aspectos como el interlocutor, la situación de la enunciación, el momento de la actuación, el polo referencial y el tipo de comunicación.

3.2.1. El interlocutor

En todas las situaciones de comunicación tenemos 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 utilizamos el tú o el usted en función del grado de familiaridad y jerarquía social, de la edad del interlocutor y del conocimiento o desconocimiento del mismo.

Es frecuente que muchos estudiantes al dirigirse al profesor en clase utilicen esta fórmulas: ¡Hola, Sr. Profesor!; Profesor, ¿puedes repetir?; Sr. Profesor, dices que... 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 cultura objeto de una forma de tratamiento utilizada en la lengua de origen y en la cultura de origen del estudiante, debido al desconocimiento del complejo sistema elocutivo de la lengua. Por esta razón, la corrección de la falta de concordancia entre el sujeto y la persona del verbo debe estar acompañada de una serie de informaciones sobre los posibles tratamientos que reciben los profesores en el aula.

3.2.2. La situación de la enunciación

En el punto anterior hemos comentado las normas que regulan el tratamiento, la forma de dirigirse al interlocutor, pero es también importante como esto es la conducta a seguir en determinadas situaciones.

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 necesario 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 los intercambios comunicativos de los españoles que varían considerablemente dependiendo de la situación: por ejemplo, no se comportan del mismo modo en casa de sus padres y en la suya, en el bar, o en el trabajo con sus compañeros o con sus amigos. Cuando se trata de precisar las variaciones de registro, con frecuencia oponen el tipo de discurso utilizado en una situación formal (una conferencia, un debate organizado, una clase) frente a una situación informal (una charla con los familiares, los amigos, los compañeros de trabajo...).

3.2.3. El momento de la actuación

Los hablantes aprenden cuándo y cómo se debe intervenir en una situación y cuándo hay que ser prudentes para 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 gobernados 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 noche⁵⁷.

En la cultura española, cuando a los españoles les invitan a comer, tienen casi la obligación de celebrar el trabajo hecho en la cocina y deben interesarse por el tipo de plato que se les ha preparado. Del mismo modo, es una costumbre mantener una discusión durante la comida y ofrecer su ayuda a quitar la mesa. Estas formas de comportamiento se van adquiriendo desde la infancia y varían de sociedad en sociedad⁵⁸.

3.2.4. El polo referencial

Benadava (2003: 84)) ha señalado que las nociones de frecuencia y de adecuación no son universales. Para él es más fácil responder a una pregunta banal que a una petición de dinero o de coche. Efectivamente, existen temas como el de sexo, el amor, la muerte, Dios, etc., que son aceptados en algunas culturas y en otras puedan ser temas tabús. Los temas de conversación sufren variaciones en función de la edad o del sexo de los individuos, como se puede apreciar en el reparto de temas entre los hombres y las mujeres. También es cierto que en muchas sociedades se tiende a una confrontación temática, sobre todo, en adultos universitarios de ambos sexos, pero todavía, muchas sociedades continúan distinguiendo temas femeninos y masculinos.

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

3.2.5. 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;

⁵⁷ 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 hay que considerar otros factores como el grado de familiaridad o una posible situación de urgencia.

⁵⁸ Cf. Hay otras muestras ilustrativas de estas características en los trabajos de M. V. Escandell Vidal (1996) y L. Miquel (1997).

así, continuando con el desarrollo de la conversación, los hablantes utilizan diferentes fórmulas para pedir y dar la palabra, para dirigirse al interlocutor, para cambiar y finalizar un tema o para esperar el turno de palabra. A este propósito, C. Lomas (1994:98) escribe que muchos extranjeros han señalado lo poco rigurosos que son los españoles a la hora de esperar su 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 tienen el hábito de alzar la voz en sus conversaciones en casa, en el bar, en el trabajo. Estos hechos sorprenden tanto a los habitantes de otros países, que incluso llegan a pensar que siempre están enfadados, pero si conviven durante un tiempo en su cultura, se dan cuenta de que estos esquemas de conducta forman parte de sus comportamientos cotidianos.

Una muestra de lo que estamos comentando se encuentra en el análisis de los comportamientos telefónicos de los españoles, como indica el citado autor (1994: 100) siendo uno de los más señalados el que se refiere a las fórmulas utilizadas para cortar la comunicación. La conducta telefónica explora la duración de la despedida. ¿Cuántas veces se despiden? En la cultura española no se puede decir simplemente *¡adiós!*, *¡hasta pronto!*, hay que usar otras fórmulas para alargar el final: *¡a ver si nos llamamos o nos vemos!* A veces, después de haberse despedido, reinician un tema que habían dejado. En definitiva, este comportamiento telefónico está 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!*

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 dividir lo verbal de lo no verbal. Si a estas nociones añadimos la importancia de la variabilidad de los intercambios comunicativos en las diversas culturas, estaremos entrando en el análisis funcional de la lengua y en la inclusión del estudio del componente cultural dentro de la misma. Además, 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 primordial es hacer que los estudiantes de lenguas extranjeras sean competentes desde el punto de vista lingüístico y cultural.

3.3. El contexto cultural de los actos de habla

L. Miquel y N. Sans (1992) en uno de los artículos dedicados al estudio de la cultura y su incorporación a los planteamientos didácticos actuales, exponen de qué forma el conjunto de pautas culturales de una sociedad origina determinados comportamientos comunicativos. Por esta razón, la didáctica actual se cuestiona sobre 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 desorientados, porque probablemente estas faltas de actuación sean mucho más imperdonables que las propiamente lingüísticas. Ahora bien, ¿Qué ocurre cuando estas faltas se detectan en la actuación sociocultural? Para contestar a esta pregunta tendremos que referirnos de nuevo a la pragmática.

Dentro del análisis pragmático de la lengua, 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 describir los numerosos principios que rigen y gobiernan el acto de comunicación en sí, como lo hemos comentado en el capítulo primero.

L. Miquel (1997) dedica un trabajo a los actos de habla, con especial atención a los que tienen una función social; entre estos últimos, la autora (1997:7) destaca el carácter ritual de los mismos y de qué forma son percibidos por los hablantes no nativos, diciendo al respecto:

[...] 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”.

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 información cultural 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. Por esta razón, y siguiendo el orden del trabajo de la citada autora, presentamos a continuación, algunas de sus valiosas observaciones, y con una síntesis de los actos de habla que necesitan una especial información en el aula:

i- Actos de habla que existen en unas lenguas y no en otras

- *Brindar*: es un acto de habla muy frecuente en la relación social que establecen los españoles entre sí, y la asociación del alcohol con buenos deseos; sin embargo, y a modo de ejemplo, en los países musulmanes no hay ningún recurso lingüístico que sirva para brindar, porque tampoco existe ninguna relación social con el alcohol puesto que está prohibido en la religión musulmana.

- *Recibir un regalo*: es uno de los actos ligados a una actuación cultural específica de los hablantes. Para agradecerlo, comenzar a abrirlo (mientras se abre, se hace especulaciones sobre el contenido del paquete), valorarlo positivamente y agradecerlo de nuevo con énfasis: ¡no me lo esperaba!, ¡es precioso!, ¡qué bien me viene!

Este comportamiento varía, por ejemplo, en otros países especialmente en nuestro país, Argelia en lo que se da el regalo, no se abre delante de la persona que lo entrega, tampoco se manifiesta curiosidad por el objeto: ¿qué es?, ¿qué es?, información que puede romper todo el encanto del rito. Nos conformamos con decir que no es necesario, “no tienes que molestarte” y lo dejamos de lado. Agradecidos.

ii- 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, sin embargo, no todas ellas se utilizan juntas. L. Miquel

(1997:8). En la cultura española, es frecuente dar consejos asociados a las despedidas entre personas que mantienen relaciones familiares o de amistad. Por ejemplo: ¡Adiós. Hasta pronto. Divertiros mucho y cuidaros. No corráis mucho, que ya sabéis como está la carretera! Este tipo de despedida se utiliza también en Argelia.

iii- Actos de habla que existen en las dos lenguas pero se utilizan en contextos distintos y con finalidades distintas

- *Hacer un cumplido*: cuando se inicia una conversación entre desconocidos, es un acto muy poco frecuente en la lengua española, mientras que en la sociedad norteamericana forma parte de las relaciones socioprofesionales.

iv- Actos de habla 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 suelen proporcionar algún tipo de información sobre la persona que es presentada a otra: Éste es Pedro, el novio de María del Mar.

v- Actos de habla que existen en las dos culturas pero se dan con frecuencias distintas

- *Presentarse*: L. Miquel (1997:9) señala que en español este acto se da en contextos muy limitados y, si tiene lugar, puede que alguien diga que se ha presentado como un extranjero. En los Estados Unidos la gente se autopresenta en espacios cerrados, con mucha frecuencia. Por eso, a los españoles, les resulta tan incómodo que una persona se les acerque y se presente. Este tipo de acto no se utiliza en Argelia.

vi- Actos de habla que requieren que el hablante disponga de una información sociocultural previa

- *Las formulas para saludar*: en español es un acto asociado al tipo de relación que se tenga con el hablante y a la división culturalmente establecida de las partes del día:

¡Buenos días! (hasta las 14.00 h- 15.00. aproximadamente).

¡Buenas tardes! (desde las 15.00 hasta las 21.00 h).

¡Buenas noches! (desde las 21.00 h en adelante).

vii- Actos de habla que existen en las dos culturas pero en los que se actúan presuposiciones distintas

- *Recibir cumplidos*: En este tipo de acto en España el destinatario está obligado a quitarle importancia al cumplido:

P1-: ¡Qué traje tan bonito!

P2-: 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, otras veces, por ejemplo:

P1-: invita u ofrece _____ ¿Quiere tomar algo?

P2-: rechaza _____ No, nada, muchas gracias.

P1-: insiste de nuevo en la invitación _____ Seguro que no quiere tomar nada ¿un café o un té?

P2-: insiste en su negativa _____ No, de verdad, Muchísimas gracias.

P2-: acepta. _____ Bueno, pues sí. Un cafecito, pero si lo tiene preparado.

En este caso, P2 tiene que utilizar una serie de recursos para reducir la importancia de la petición. Así pues, se suele usar el diminutivo o expresiones del tipo: “cualquier cosa o lo que vaya a tomar usted...” En definitiva, el visitante, P2, no quiere causar ninguna molestia.

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. Así, nos permite borrar las

tipificaciones erróneas. Las preguntas formuladas por J.P. Nauta (1992: 12) nos llevan a examinar las generalizaciones sobre los comportamientos observados:

¿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, de edad? ¿Qué cosas decir y con qué palabras?

Tras el examen de los aspectos que acabamos de abordar, podemos decir que empezamos a tener respuesta dentro de esta nueva dimensión de la enseñanza de la lengua y de la cultura.

3.4. EL componente no verbal de la comunicación

En la comunicación entre dos o más personas, no sólo aportan información los elementos léxicos, sintácticos y morfológicos, sino también los denominados elementos *paralingüísticos*, porque son signos que refuerzan los enunciados verbales.

El estudio de los elementos no verbales, tanto dentro del 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 ciertas normas de conducta, gestos o actitudes corporales en cada cultura viene de mano de los antropólogos que estudian las múltiples variaciones gestuales y las distribuciones espacio-temporales. Así, lo demuestran los trabajos de F. Poyatos (1980 y 1985), M. L. Knapp (1985), D. Soler-Espiauba (1989) y B. Weyl (1991), entre otros.

D. Soler-Espiauba (1989: 169) destaca el valor de la descodificación del comportamiento no verbal en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y lo define de la siguiente manera:

Por comportamiento **no verbal**⁵⁹ 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

⁵⁹ La negrita es del autor

metro o autobús, de atravesar una calle, de pedir la palabra en una asamblea, de permanecer en un ascensor y muchas otras.

En definitiva, los elementos no verbales nos proporcionan información y completan el significado de los enunciados; de ahí la necesidad de incorporarlos en el estudio de la lengua extranjera, debido a que el cuerpo también es un emisor de signos, un soporte de comunicación (Soler-Espiauba, 1989: 171). Por este motivo, el alumno que posee un buen nivel de conocimientos lingüísticos, tendrá que comprender el funcionamiento de estos elementos e 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 por lo que aporta a la enseñanza de las lenguas extranjeras.

3.4.1. Elementos paralingüísticos

Estos elementos son “aquellos, que siendo realizados por la voz, no son analizables como forma léxica” P. Benítez y A. P. Lavin (1992: 10). En la misma línea de definición, para F. Poyatos (1994:40) “los elementos paralingüísticos están formados por las cualidades y los modificadores fónicos, los indicadores sonoros de reacciones fisiológicas y emocionales, los elementos cuasi-léxicos y las pausas y silencios que a partir de su significado comunican o matizan el sentido de los enunciados verbales”. 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, pero otros pueden ser malinterpretados si no se conoce su funcionamiento.

Como ocurre con el uso de las interjecciones (Ah!, Ay!, Aja!, Hala!, Eh!, Ooo!, Pschs!, etc. Cuando queremos gritar, gemir, roncar, silbar, llamar la atención de alguien etc., son vocalizaciones de escaso contenido léxico o cuasi-léxico, pero con gran valor funcional y son productivas en la comunicación humana. Entre las interjecciones mencionadas, unas 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 onomatopeyas kikiriki cantan los gallos en español frente al cocorico de los gallos franceses.

3.4.2. Elementos kinésicos

La kinésica estudia todos los gestos y movimientos corporales que comunican o matizan el significado de los enunciados verbales. Lo que comúnmente se denomina *gesto* hace referencia a los movimientos psicomusculares con valor comunicativo que realiza el ser humano. Podemos distinguir, entonces, dos tipos de gestos básicos que, generalmente, están interrelacionados: *los gestos faciales* realizados con (los ojos, las cejas, el entrecejo y el ceño, la frente, los pómulos, la nariz, los labios, la boca y la barbilla) y *los gestos corporales* realizados con la cabeza, los hombros, los brazos, las manos, los dedos, las caderas, las piernas y los pies.) Tal vez sea el gesto 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!” A. M. Cestero Mancera (2005: 590). Es cierto que muchas culturas, sobre todo mediterráneas, son profundamente kinésicas, mientras que las culturas nórdicas, por ejemplo, son menos dadas a este tipo de expresión visual; de ahí, podemos verlo desde nuestra óptica, como cierta frialdad debida a su falta de expresión gestual en general.

En efecto, los gestos desempeñan un papel importante en la relación verbal entre los interlocutores, porque los gestos completan, 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.

Al estudiar el cambio de código gestual, D. Soler-Espiauba (1988: 169-177) describe varios tipos de gestos existentes en unas culturas y ausentes en otras. Presentamos esta clasificación en los siguientes apartados:

i. 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 alegría y tristeza.

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

ii. Gestos que son un acto de comunicación en sí/ o 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*: nos informan acerca de algo, pero en este caso predomina el innatismo del gesto como ocurre al bostezar, al estornudar y al emitir determinados tics.

iii. Gestos 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, los que son más interesantes son los gestos aprendidos en la cultura materna, es decir, aquellos que imitamos durante la infancia: saludar, aplaudir, tipos de postura, etc. y los particulares a 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 sentarse, de fumar o mover las manos).

J. Coll, M. J. Gelabert (1990: 7) 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 la cultura.” Los mismos autores (1990: 7) definen la adquisición de los elementos gestuales de la lengua por parte de los estudiantes como:

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 y sustituyen sus mensajes verbales.

En cuanto a los gestos característicos de la cultura española, D. Soler-Espiauba (1988: 34-35) cita ocho tipos de gestos sin equivalencia en otras culturas:

- El gesto con el que se golpea la mejilla para indicar que alguien tiene poca vergüenza. Las expresiones que acompañan estos gestos son: “tener cara dura”, “ser cara dura.”

- El gesto con el que se indica que un lugar está completamente lleno (los dedos de una mano se unen hacia arriba varias veces). Las expresiones utilizadas son: “estar a tope”, “estar de bote en bote”, “no caber ni un alfiler.”

- Mostrar el puño fuertemente cerrado para decir que alguien es avaro. Las verbalizaciones del gesto son: “ser tacaño”, “ser agarrado”, etc.

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

- 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 moño”, etc.

- Los cinco dedos unidos y llevados hacia los labios y después abiertos significan que algo está bueno: “está delicioso, exquisito, maravilloso.”

- 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 éstas (por Dios, por la Virgen, por mi padre, por la gloria de...)”, y que poseen un marcado carácter enfático-religioso.

- 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 el funcionamiento de algunas pautas de conductas diferenciadoras en la sociedad española. Los comportamientos gestuales tienen que ser observados y descritos porque si “una imagen vale más que mil palabras”, los gestos también están cargados de significados. Poyatos (1994: 85) reconoce que la riqueza gestual de España es muy grande, por lo que incluso no sería descabellada la necesidad de un atlas

kinésico de la Península Ibérica, de la misma manera que existen atlas lingüísticos, pero no solamente de gestos, ya que si se hiciera así se perpetuarían una vez más las limitaciones típicas de lo que podríamos llamar kinésica popular, sino también de maneras y posturas. Apunta como de especial interés un atlas kinésico de la zona occidental de Andalucía, por su extraordinaria riqueza de repertorios kinésicos y paralingüísticos.

Además de estos conductos diferenciadores de la sociedad española, podemos contemplar otra serie de gestos que pueden cambiar de una cultura a otra:

- 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 la cultura española se realiza abriendo los dedos e imitando la acción de coger un vaso y llevarlo a la boca. Sin embargo, los argelinos señalan con el pulgar y llevarlo hasta los labios y girarlo.

- Para alertar a alguien sobre algo, los españoles ponen el dedo índice debajo del ojo y acompañan este gesto con frases como ¡ojo!, ¡cuidado!, ¡atención! Los argelinos utilizan este gesto para amenazar

- Cuando queremos expresar que hemos conseguido algo, los españoles lo hacen levantando el pulgar hacia arriba 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. También se simboliza mediante la “V” de la victoria. En este caso debemos añadir que estos gestos también se utilizan en la cultura argelina, pero quizás sean una transferencia por el contacto con estos países y la influencia de los medios de comunicación.

- Si los españoles quieren animar a alguien, dicen: ¡vamos, vamos!; ¡adelante! y ponen la mano abierta señalando con movimientos hacia arriba y hacia delante en señal de avance. Los argelinos; por ejemplo, expresan este gesto de la misma forma, pero con los dedos de la mano cerrados.

3.4.3. Elementos proxémicos

La proxémica como disciplina estudia la forma en que el hombre concibe el espacio y cómo actúa en él. A. L. Knapp (1985: 33) la define como:

El estudio del uso del espacio y se ocupa de analizar la manera en la que el hombre percibe, estructura y utiliza sus espacios personales y sociales, así como de la influencia que tienen determinados espacios sobre él y la manera en que responde a ello.

En palabras de P. Benítez y A. P. Lavin (1992: 11):

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 práctica.

Podemos deducir de estas dos definiciones que 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.

Según los etnólogos, las culturas están agrupadas en dos grandes bloques: *culturas de contacto*, a las cuales pertenecerían los países del Mediterráneo, las culturas africanas y las culturas árabes y *culturas de no contacto*, en las que estarían incluidos los norteamericanos, los escandinavos y los anglosajones. Ambas muestran una gran variación en lo que a las distancias interactivas se refiere, de hecho, en una cultura de contacto, como es la española, una conversación entre amigos, familiares o en relación de confianza se suele realizar a distancia menor, y es frecuente tocar al interlocutor. Así pues, ilustramos lo dicho con un ejemplo citado por A. M. Cestero Mancera (2000: 71-72) en que para dar ánimos y consejos no es suficiente decir: “¡vamos, ánimo!” , “lo mejor es que hables con él o ella”, “¡venga, eso tiene fácil solución!” , 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.

Siguiendo la argumentación, las formas de los saludos y despedidas, y las distancias interpersonales en la conversación se diferencian de una sociedad a otra. En España, por ejemplo, es costumbre saludarse con dos besos en las mejillas entre mujeres, y éstas con amigos y familiares (padres, hijos, primos, sobrinos, etc.). Los hombres se saludan estrechándose las manos; lo mismo ocurre cuando la relación entre hombres y mujeres es formal. A este propósito, D. Soler-Espiauba (1988:36) señala también que el número de besos 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 y sólo se utiliza en contextos extraordinarios). Los norteamericanos no suelen besarse, casi siempre se dan la mano y, por último, en las sociedades orientales, al saludar se inclina la cabeza en señal de respeto al saludar.

3.4.4. 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 continuo comunicativo, desde sílabas lingüísticas y gestos rápidos hasta miradas significativas y silencios.

Cada cultura tiene sus patrones únicos con los que maneja el tiempo, como dice May (1983)⁶⁰

El tiempo habla, es un lenguaje; organiza toda actividad, establece prioridades y categoriza experiencias. Es un mecanismo con base en la cual se evalúa el esfuerzo, la competencia, los logros. [...] Nada sucede fuera de algún marco.

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, seguimos la secuencia de una jornada laboral; en ella comprobamos que:

- A los españoles no les preocupa el tiempo: casi todo empieza después del horario previsto;

⁶⁰ Citado por I. Iglesias Casal (2003: 20)

- comienzan la jornada más tarde que los demás países;
- hacen una pausa en el trabajo para tomar un café al mediodía;
- van a comer a sus casas y después regresan al trabajo (si la jornada es discontinua). Dentro de este ámbito rutinario se incluye la costumbre de la siesta⁶¹, otro rasgo que los distingue.

- Finalmente, salen del trabajo y, si el tiempo se lo permite, toman unas copas antes de regresar a casa para cenar. También cenan y se acuestan más tarde que en otros países.

Visto esto, podemos decir que la estructuración del tiempo de una sociedad determina su modo de vida. Por ejemplo, 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 los lugares de contacto; por eso los bares son espacios comunes donde la gente se relaciona, mientras que en la sociedad argelina 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 de casa. Por este motivo, es necesario enseñar cómo funcionan ciertas negociaciones en estos contextos, como ocurre con la relación camarero-clientes, con la renegociación de la invitación, y con el uso de un vocabulario específico en dichas situaciones.

3.5. Los rasgos culturales distintivos

Si se considera que la primera función de la identidad es marcar fronteras entre un “nosotros” y “los otros”, y no se ve de qué otra manera podríamos diferenciarnos de los demás, si no es a través de una pluralidad de rasgos culturales distintivos. Dicho de otro modo, una sociedad es como un conjunto complejo de valores tradicionales, de usos y comportamientos considerados como una herencia o un patrimonio cultural. En esta

⁶¹ El concepto de la siesta debe ser bien 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.

amalgama, las costumbres de su gente y los rasgos distintivos configuran las señas de identidad de dicha sociedad. En este sentido, Pierre Bourdieu (1985: 88) precisa que:

(...) el mundo social es también representación y voluntad, y existir socialmente también quiere decir ser percibido, y por cierto ser percibido como distinto.

Los principales rasgos culturales distintivos se encuentran en el marco de la interacción social; de ahí que hayan estado relegados a un segundo plano dentro de la enseñanza, sobre todo cuando el objetivo ha sido la interacción lingüística. En la cultura española son marcas diferenciadoras:

i. *Los elementos kinésicos:*

El saludo y las despedidas a dos besos, es quizá la mayor cortesía física que los españoles ofrecen a sus visitantes extranjeros, los gestos y el contacto físico al hablar.

ii. *Las rutinas de interacción social:*

En ellas se distinguen:

- La forma en que se lleva a cabo la conversación. Generalmente, el infrecuente respeto de los turnos por parte de los participantes, junto a las interrupciones, la elevación del tono de la voz, o ciertas maneras de ejecutar una discusión les separa de otras sociedades europeas. Estas rutinas también comprenden el desarrollo de la conversación telefónica.

- La interacción en los espacios públicos. Los españoles permanecen mucho tiempo fuera de casa y por ello han desarrollado la capacidad de conversar en los parques, plazas, bares, tabernas, restaurantes. El ritual de invitar en un bar a los amigos y compañeros de trabajo, porque en la sociedad española existe la costumbre de pagar una persona las consumiciones de todos. Aquí, se añade también la costumbre de pagar uno todo (pagar una ronda) y, a continuación, pagar otro (segunda, tercera ronda). Otro elemento muy importante, es mencionar que en estos lugares, bares y restaurantes, los españoles actúan de la misma forma, es decir, no existe la costumbre de llevar la bebida o la comida sobrantes que han pagado, cosa que sí está socialmente tolerada en la sociedad norteamericana.

Para ilustrar este punto de reflexión, es necesario dar cuenta de cómo el hecho de disponer de determinadas pautas culturales genera determinados comportamientos comunicativos y, por tanto, hablar de las formas lingüísticas específicas que aparecen incorporadas a estos rituales culturales, a estas señas de identidad. Para poder analizar el tipo de intercambios lingüístico-culturales que se dan en un bar, hemos elegido el siguiente diálogo⁶²:

P1-: Buenos días, ¿qué van a tomar?

P2-: Yo una caña.

P3-: Yo, una cuba libre.

P4-: Y, yo un café.

P3-: ¿A esta hora?

P4-: Sí, me apetece.

P1-: Y ¿para picar?

P2-: ¿Qué tal unos callitos y una de pulpo?

P3-: Vale, y un poquito de este jamón. Oye, es Jabugo, ¿verdad?

P1-: Sí, claro.

P3-: Pues una de jamón, también, ¿No nos sentaremos?

P4-: No tenemos mucho tiempo.

P3-: ¿Fumas? Es negro, ¿eh?

P2-: Ah, pues no, gracias. Prefiero el mío.

P4-: No, gracias, ahora no. Lo acabo de tirar. ¡Qué desastre ayer!

P3-: Sí, Michel estuvo fatal. Pero el árbitro...

Las dos autoras pretenden describirnos en esta primera parte del sencillo diálogo, cómo están implícitos múltiples muestras culturales. No se trata de delimitar el tipo de interacción que han seguido los participantes en estos actos de comunicación sino de interpretar las costumbres implícitas. Así, podemos observar por ejemplo:

⁶² Tomado de L. Miquel y N. Sans (1992: 18).

- Tipo de bebida y horarios habituales de consumición de cada una de ellas, el café no suele consumirse antes del almuerzo.

- En la costumbre española es tomar bebida acompañada de algo para comer, y de saber qué clase de comida es la que se describe: “callo, pulpo, jamón de Jabugo”⁶³.

- Como se presupone que las tapas se van a compartir, se negocia su elección y se usa la estrategia lingüística para lograr la aceptación de las propuestas como por ejemplo, es el uso de los diminutivos: “*callitos*, un poquito”.

- La relación de los españoles con el tabaco. Es preceptivo que la persona que va a fumar invite; el que no acepta la invitación se justifica, el tabaco negro está menos prestigiado que el rubio: “prefiero el mío”.

- El fútbol como tema omnipresente en las relaciones informales entre determinado tipo de hombres: “Michel estuvo fatal, pero el árbitro...”

Y para empezar la negociación de quién paga en un bar, nos encontramos con fórmulas del tipo:

P2-: Pepe, ¿cuánto se debe?

P3-: Oye, ni hablar. Pago yo.

P2-: Que no, que no, que tengo que cambiar.

P3-: Pero, hombre...

P2-: No se hable más. Pepe, no le cobres a este señor

P3-: Pues muchas gracias, hombre.

...

P5-: Gracias. ¡Bote!

En la segunda parte de este diálogo, los elementos que tendríamos que destacar son los correspondientes a la negociación para pagar lo que todos han consumido, según la costumbre de invitar cuando se suele ir a los mismos bares con las mismas personas,

⁶³ Jabugo es una población de Huelva, conocida por la calidad de su jamón.

porque al día siguiente será otra persona la que inicie este ritual. Así pues podemos observar lo siguiente:

- La relación personalizada con el camarero, al que se le llama por su nombre y se tutea: “Pepe, no le cobres...”, lo cual indica la frecuencia con la que se va a ese lugar, mientras que, generalmente, él no tutea a los clientes.

- Debemos señalar qué significa “Gracias. ¡Bote!” en España, es simplemente, la costumbre de dejar propina sin que haya porcentaje exacto.

iii. *Las rutinas de comportamiento cotidiano:*

La actuación de los miembros de una sociedad está condicionada por múltiples factores. Los horarios, la comida y las llamadas buenas y malas costumbres varían de una sociedad a otra. Así, la división de la jornada laboral en España se caracteriza por ciertas formas de actuación y determinadas actitudes antes de la comida:

- El inicio del trabajo entre las 8h y las 10h de la mañana repercute directamente en el horario del desayuno. En otros países la jornada laboral comienza antes y esto influye en el horario restante. A esto se suma la costumbre de hacer un desayuno ligero que consiste en un café, zumo, tostadas con mantequilla y mermelada, miel o pasteles.

- El café de media mañana o el “segundo desayuno” como lo denominan muchos estudiantes extranjeros, es una pausa inusual en otras sociedades.

- La jornada laboral provoca que el horario del comercio se interrumpa a las 14h; 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 los españoles, el almuerzo es la comida más importante del día, mientras que en otros lugares se hace una pausa de una hora para tomar algo mucho más ligero e incluso de media hora.

- La merienda, entre las 5h y las 7h de la tarde, reduce el tiempo transcurrido entre el almuerzo y la cena, suelen ser los niños los que tienen esta costumbre,

porque los adultos lo que hacen es tomar algo en los lugares públicos (bares, cafeterías...) con los amigos o los familiares.

- La cena tiene lugar entre las 9h y las 10h de la noche, los españoles cenan y se acuestan bastante tarde. En cambio, en otros países como Argelia, la cena se realiza entre las 6h y las 8h de la tarde, una vez realizada la jornada laboral y es el momento en que tiene lugar la comida más abundante del día.

En lo que respecta las buenas y malas costumbres, hay que subrayar que éstas se perciben en función de la educación recibida desde la infancia. En la sociedad española, por ejemplo, no está socialmente aceptado descalzarse en casa de los amigos, en clase o comer y beber dentro del aula o descalzarse en público, porque en la cultura española es algo inusual y forma parte de las malas costumbres.

Conclusión

Como hemos podido comprobar a lo largo de este capítulo, saber decir algo en su contexto adecuado y hacerlo bien se ha convertido en un conjunto de códigos de conducta social, porque como lo acabamos de ver, todas las sociedades no poseen los mismos códigos 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 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 cultural específico, porque sin ese contexto apenas tendría sentido. Por eso, los profesores deben 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.

Asimismo, el estudio del componente no verbal de una lengua forma parte del código cultural de cada sociedad, ya que nos proporciona información sobre otros aspectos existentes en el proceso de comunicación.

Insistimos, una vez más, en que muchos de los rasgos culturales distintivos se localizan en el ámbito de la interacción social, por lo tanto, tienen una repercusión directa en el proceso de adquisición de la lengua. En definitiva, la adquisición de la competencia sociocultural 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.

CAPÍTULO 4
LA COMPETENCIA CULTURAL

Introducción

La reciente utilización del término competencia cultural nos lleva a plantearnos en qué consiste ésta y su relación con las denominadas competencias lingüística, comunicativa, estratégica, discursiva y sociolingüística.

Desde una óptica didáctica, la definición de una competencia cultural no es la única noción que nos vamos a plantear, porque asociada a ésta también tenemos en cuenta el concepto de competencia comunicativa intercultural.

Los hechos culturales no se presentan siempre de la misma forma y varían a lo largo del tiempo y, por este motivo, iniciamos una detallada reflexión sobre una serie de categorías o campos temáticos en los que se pueden ordenar varios contenidos de la competencia cultural.

Finalmente, en el último apartado de este capítulo intentamos aproximarnos a otro fenómeno, el de la adquisición de la competencia cultural. Para ver cómo se desarrolla el proceso, nos vamos a apoyar en varios trabajos y en nuestras observaciones sobre esta cuestión.

4.1. La noción de *competencia* en didáctica de las lenguas

Los teóricos de la didáctica de la lengua definen la competencia como objetivo de la enseñanza. Es decir, se pretende que el aprendiz domine las reglas a las que se somete a la utilización del lenguaje, lo cual se manifestará de forma directa en su actuación lingüística. De este modo, J. Lyons (1978)⁶⁴, considera que:

La habilidad de utilizar la lengua con corrección en una variedad de situaciones determinadas es una parte tan central de la competencia lingüística como la habilidad de producir oraciones gramaticalmente correctas.

Sin embargo, antes de profundizar en estos términos, nos parece hacer una breve exposición retrospectiva de los términos que vamos a analizar, comenzando por la conocida dicotomía introducida por el célebre N. Chomsky (1957) *competencia/actuación*. En ella, la competencia comprendería el sistema de reglas interiorizado por cada hablante,

⁶⁴ citado por J. Cenoz Irragui (2005: 450)

que es común a todos los interlocutores que pertenecen a la misma comunidad. Según el mismo autor, 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 al concepto de *competencia*. La *actuación* que tiene que ver con la codificación y descodificación del mensaje, esto es, da cuenta de las diversas utilizaciones de la lengua en los actos de habla.

En el sentido chomskiano no se aprecia prácticamente ninguna referencia explícita a los factores socioculturales implícitos en el acto de comunicación. Por esta razón, y en un principio, el término *competencia* hace referencia exclusivamente a la única competencia lingüística la que consta de un conjunto de conocimientos formado por varios elementos fonológicos, morfológicos, sintácticos, léxicos y las reglas de combinación de esos elementos. Sin embargo, en la década de los setenta aparecieron nuevos estudios, especialmente desde el ámbito de la sociolingüística, en los que es necesario que subrayemos, una vez más, las aportaciones de J. J. Gumperz y D. Hymes en particular (1972), ya que estos autores propusieron dos dimensiones de la llamada *proficiencia*⁶⁵ 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 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- cuáles son sus capacidades- y cómo actúa 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 actividades⁶⁶.

⁶⁵ La palabra *proficiencia* es una traducción del término inglés proficiency. Este concepto remite a la capacidad que una persona demuestra en el uso de una lengua extranjera. In http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/...Proficiencia.Htm

⁶⁶ J.J. Gumperz y D. Hymes, (1972) Citado por J. Prado Aragonés, (2005: 75)

H. G. Widdowson (1995: 84) expresa la diferencia entre los dos conceptos de competencia, una como estado y no como proceso y en el conocimiento y no en la habilidad. Así afirma diciendo:

Para Chomsky, entonces, la competencia es el conocimiento gramatical como un arraigado estado mental por debajo del nivel de lengua. No es la habilidad para hacer nada. Ni siquiera es la habilidad para formar o comprender oraciones, porque el conocimiento puede existir sin que sea accesible (...) Para Hymes, por otro lado, la competencia es la habilidad para hacer algo: para usar la lengua. Par él, el conocimiento gramatical es un recurso, no es una configuración abstracta existente por propio derecho como una estructura mental. El modo en que este conocimiento se convierte en uso es, por tanto, una cuestión central, y es necesariamente un componente de la competencia comunicativa⁶⁷.

La distinción entre un tipo de competencia y otro abre nuevos horizontes desde el punto de vista teórico y metodológico en la didáctica de las lenguas, ya que la primera concepción chomskiana de la competencia lingüística incluye el conocimiento lingüístico, y la segunda aprehensión de la noción, competencia “comunicativa”, añade, además, las condiciones en las que se usa la lengua, es decir, los elementos extralingüísticos del acto comunicativo, como la pertenencia social del hablante y el componente no verbal de la comunicación, que son habilidades relacionadas con las funciones que materializan el uso de una lengua.

Más tarde aparece uno de los modelos más conocidos de la competencia comunicativa, el de M. Canale y M. Swain (1980). Estos autores desarrollaron y modificaron el modelo propuesto por Gumperz y Hymes (1972) al distinguir en esta concepción de la competencia comunicativa las nociones de competencia “gramatical”,

- La *competencia gramatical* proporciona a los hablantes la herramienta necesaria 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 una parte, ajustar la conducta lingüística a sus intenciones, a los tipos de interlocutor y a las condiciones del contexto social. Por otra parte, establecer los lazos

⁶⁷ Citado por S. Ruhstaller y F. Berguillos Lorenzo (2004: 46)

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. 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 componente pragmático-gramatical y el componente sociolingüístico.

Un año después, M. Canale (1983) modificó los conceptos expuestos antes al excluir de la competencia sociolingüística la cohesión y la coherencia por ser una operación básicamente textual, y las incluyó en una nueva dimensión: la *competencia discursiva*. También la noción de competencia estratégica se vio ampliada, ya que junto a las estrategias de compensación aparecían las de esfuerzo, es decir, los hablantes recurren a estas últimas para aumentar de esta manera ciertos elementos retóricos.

De lo expuesto se deduce, como ha apuntado J. Zanón (1990: 21) que la competencia comunicativa del aprendiz de lenguas extranjeras se abre en cuatro dimensiones:

- Una *competencia lingüística*, de carácter formal relacionada con el conocimiento sintáctico, léxico y fonológico de la lengua.

- Una *competencia sociolingüística*, reguladora de la propiedad de las emisiones en relación a la situación de comunicación.

- Una *competencia discursiva*, responsable del dominio de las reglas del discurso.

- Una *competencia estratégica*, capaz de aplicar las estrategias de comunicación del aprendiz para solucionar las deficiencias de las otras tres competencias.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER 2002), distingue entre las competencias del usuario o alumno, las *competencias generales* y las *competencias comunicativas* de la lengua.

i. *Las competencias generales* constituyen la mayor novedad que aporta el Marco de referencia. El documento identifica, de este modo, una serie de competencias que, aunque no se relacionan directamente con la lengua, son imprescindibles a la hora de realizar cualquier acción, incluidas todas aquéllas que precisen el uso de la lengua. Las competencias generales de cualquier individuo quedan estructuradas en el Marco de referencia en cuatro categorías: *conocimiento declarativo*, *destrezas y habilidades*, *comprensión existencial* y *capacidad de aprender a aprender*.

- El *conocimiento declarativo* deriva de la experiencia acumulada y de la instrucción educativa. Esta categoría abarca:

- *el conocimiento del mundo* que, debe ser compartido, y comprende el conocimiento del país o países en que se habla el idioma meta- instituciones, acontecimientos y en particular, conocimientos geográficos, económicos, políticos, entre otros-, y clases de identidades, propiedades y relaciones. El Marco (2002: epígrafe 5.1.1.2) considera que :

El conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo que sin embargo, tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, [...], es probable que no se encuentre en su experiencia previa y puede que esté distorsionado por los estereotipos.

- *El conocimiento sociocultural* (conocimiento de la vida diaria, relaciones personales y convenciones en los ámbitos públicos y privados) son fundamentales para el alumno de lenguas extranjeras; conocer y respetar sus valores y su comportamiento ritual es esencial.

- *La consciencia intercultural*, en la cual se incluye la capacidad del alumno de relacionar la cultura propia con la meta, el uso de distintas estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas, y la capacidad tanto para saber abordar con eficacia los malentendidos interculturales, como para superar los estereotipos. La labor del profesor no es nada fácil, ya que debe conocer qué experiencias y conocimiento

sociocultural previos tiene el alumno, de su cultura y de la cultura meta, y qué consciencia tiene de la relación entre ambas, necesaria para el desarrollo de la competencia intercultural.

- Las *destrezas y habilidades*, tanto las de carácter práctico (destrezas de la vida profesionales, deportes, aficiones, artes, etc.) como las interculturales.

- La *competencia existencial*, concebida como la suma de las características individuales como la motivación, valores, estilos cognitivos y factores de personalidad.

- La *capacidad de aprender a aprender*, que moviliza todos los aspectos anteriores y constituye la habilidad para descubrir lo que es diferente, y sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento.

ii. Las competencias comunicativas (MCER 2002: cap. 5.2) se dividen en:

- La *competencia lingüística*, que incluye la tradicionalmente descrita (competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortografía y ortoépica). Se centra en el conocimiento y en la habilidad de utilizar estos elementos para comprender y para expresarse. La competencia lingüística está al servicio de la comunicación y desde esta perspectiva, es así cómo debe ser tratada en clase de la lengua extranjera y no como un fin en sí mismo.

- La *competencia sociolingüística*, comprende el conocimiento y destrezas necesarias para que el alumno sepa abordar con éxito la dimensión social de uso de la lengua. Al considerar la lengua y la comunicación como dos fenómenos socioculturales, se destacan los aspectos más ligados al uso correcto de la lengua: marcadores lingüísticos en las relaciones sociales (saludo, turnos de palabra, tratamiento, relaciones entre generaciones, sexo, clases sociales...), normas de cortesía, refranes, diferencia de registro, dialecto y acento.

- La *competencia pragmática* tiene que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos y es por lo tanto, la capacidad del alumno de adecuarse a la situación de comunicación. Dicha competencia incluye una competencia discursiva referida a la habilidad de organizar, estructurar y ordenar las oraciones de tal modo que se produzcan fragmentos textuales dotados de significado.

Este conjunto de consideraciones, aparecidas a partir de las teorías de los estudiosos del lenguaje, nos sitúan 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 las diferencias diastáticas y difásicas, así como las diferencias del registro en función del tema y del estilo (formal/informal). A todo esto es necesario sumarle las referencias culturales; por consiguiente, a esta conceptualización se va a desgarrar la delimitación del concepto de la competencia cultural que pasaremos a estudiar a continuación.

4.2. Definición y análisis de la noción de competencia cultural

Como hemos observado desde el inicio de esta investigación, cualquier persona que estudie una nueva lengua está aprendiendo fundamentalmente los significados culturales que vehicula. Así, la competencia cultural se convierte en uno de los elementos básicos de la adquisición de una nueva lengua. Por tanto, intentamos definirla y ver cómo funciona en el proceso de enseñanza /aprendizaje de una lengua extranjera. Por esta razón, en las páginas que siguen ofrecemos diversos 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, se asocian a las nociones de competencia comunicativa y sociolingüística, ya que los intercambios comunicativos o conversacionales comportan no sólo un conocimiento de los mecanismos de la lengua, sino también, un conocimiento de los parámetros culturales presentes en cualquier sociedad. No obstante, siguiendo la cronología de los estudios que se han ocupado de la delimitación de la competencia cultural, tenemos que situarnos en la década de los ochenta para encontrar estudios en los que los autores se cuestionan la definición de dicha competencia⁶⁸.

Una de las primeras descripciones de dicha competencia la encontramos en un estudio de P. Trescases (1984:49), el cual intentó definirla como:

⁶⁸ Nuestra intención es describir en qué consiste este concepto y cómo ha sido tratado por algunos investigadores en las obras especializadas. Sin embargo, debemos señalar que los trabajos dedicados a la competencia cultural son escasos y relativamente recientes. Por otro lado, nos limitamos a ofrecer una visión panorámica de estos aspectos que son importantes para la determinación de los contenidos culturales en el ámbito de la didáctica del español como lengua extranjera.

... la capacidad más o menos grande del aprendiz para adquirir, vincular la lengua aprendida a la realidad sico-socio-cultural que le sirve de marco⁶⁹.

En opinión de este autor, el concepto no puede reducirse a una simple descripción de contenidos culturales, no 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 componente lingüístico.

E. Knox (1986) nos ofrece una visión analítica de la competencia cultural y un intento de distribución por niveles del proceso de adquisición de la misma. Así pues, revisó de modo general la génesis del concepto de dicha competencia. Para ello, analizó la importancia de cierto organismo aparecido en los Estados Unidos a finales de los setenta y principios de los ochenta. Nos estamos refiriendo al llamado *Consejo Americano de la enseñanza de lenguas extranjeras* (1982): *Directrices Provisionales de Aptitud*⁷⁰, cuyo propósito era hacer una serie de descripciones de la competencia lingüística. Ésta se basaba en una escala elaborada por las autoridades gubernamentales en la que se evaluaba la competencia en una gradación de niveles que iba de uno a seis. 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 iban acompañadas indirectamente de una descripción de la competencia cultural presentada a través de la lengua. En dicha descripción, se distinguía, por un lado, una descripción genérica o teórica, y de otro lado, una descripción específica o práctica de la competencia cultural. Sintetizamos el primer tipo de descripción que recopiló E. Knox en el siguiente cuadro:

⁶⁹ Nuestra traducción. Texto original: « ... 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 ».

⁷⁰ Nuestra traducción. Texto original: "American Council on the Teaching of Foreign Languages (1982) (ACTFEL): Provisional Proficiency Guidelines".

COMPETENCIA CULTURAL GENÉRICA	
NIVEL	DEFINICIÓN DEL GRADO DE COMPETENCIA
Principiante	Interacción limitada, recursos lingüísticos limitados; falta de conocimiento de los modelos (patterns) culturales.
Intermedio	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.
Avanzado	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, operaciones bancarias simples...Puede discutir algunos aspectos de la actualidad, así como demostrar un interés personal, pero puede presentar carencias importantes frente a un interlocutor que no comunique habitualmente con extranjeros.
Superior	Competencia social y profesional. Se encuentra a gusto en cualquier situación, 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	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 de la geografía regional detallada, o a partir de acontecimientos importantes del pasado.
Nativo ⁷¹	No hay diferencia con respecto a una persona que se haya criado y formado en esta cultura.

(Tomado y adaptado por E. Knox (1986: 91-92))

Esta clasificación se apoya en criterios funcionales y la mayor parte de la interpretación de estos niveles hunde sus raíces en la descripción del concepto de

⁷¹ En el cuadro propuesto, E.Knox incluye un sexto nivel correspondiente a la competencia cultural del nativo, al cual no vuelve a referirse en su posterior descripción de la competencia lingüística y cultural utilizando solamente cinco niveles (principiante, intermedio, avanzado, superior y casi bilingüe).

competencia sociolingüística. Además, el mismo autor, E. Knox (1986- 93-94) critica la aceptabilidad (o no) de esta progresión del saber cultural, pues, hace una serie de advertencias importantes que pasamos a comentar:

i. En primer lugar, indica que hay que considerar las intersecciones que se producen en los seis niveles descritos, y la base lingüística que rige esta clasificación. Esto refleja el carácter creciente de la descripción de la competencia cultural y el establecimiento del paso de lo concreto a lo abstracto, en lo que respecta a la adquisición de contenidos.

En este cuadro presentamos los datos que nos proporciona E. Knox (1986), y los adapta a los seis niveles de lengua descritos por él mismo. Un aspecto de su estudio es el hecho de que se limite a ofrecer una descripción de la competencia genérica o teórica basada en criterios lingüísticos. Quizá porque parece prácticamente imposible, en nuestra opinión, desvincularla del hecho comunicativo en sí; por este motivo todos los estudios convergen en el mismo punto: la demostración de los rasgos culturales de la lengua en el ámbito de la comunicación.

ii. En segundo lugar, insiste en la dificultad que encuentra al establecer los rasgos específicos que contribuyen a la subdivisión de la competencia 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 manera.

iii. En tercer lugar, observa que, según estas definiciones, la competencia cultural se compondría de comportamientos⁷² o, lo que es lo mismo, saber actuar de forma correcta en cada situación de comunicación; por lo tanto, también se puede correr el riesgo de hacer descripciones que lleven implícitas formas estereotipadas de comportamiento:

... todos los elementos de esta competencia no suponen un mismo grado de actividad de parte del aprendiz, y se puede preguntar si un cierto número de conocimientos básicos no sé si hubiera podido venir de la competencia lingüística del aprendiz. Dicho esto, lo que llama sobre todo, la atención es que esta competencia cultural se compone muy ampliamente de comportamientos.

⁷² Nuestra traducción. Texto original : « ... 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 de la compétence linguistique de l'apprenant. Cela dit, ce qui frappe surtout c'est que cette compétence culturelle se compose très largement de comportements. (E. Knox, 1986: 93) ».

iv. En cuarto lugar, Knox 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.

Otro aspecto que nos interesa destacar del análisis de Knox es un minucioso comentario del esquema propuesto por W. Allen (1985). Éste subdivide la competencia lingüística en *función, contenido y precisión*⁷³ y reemplaza estos términos por los de *experiencia, información y autenticidad*. De esta forma, si se establece esta trisección de la competencia, cada sección tendrá que aparecer descompuesta en los cinco niveles de comportamiento y conocimiento de los fenómenos de naturaleza cultural que aparecen en el siguiente cuadro:

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA- CULTURAL			
NIVELES	EXPERIENCIA (Función)	INFORMACIÓN (Contenido)	AUTENTICIDAD (Precisión)
Principiante	Relatar hechos.	Hechos concretos aislados.	Incompetencia.
Intermedio	Reconocer, identificar, hacer preguntas, contestar acerca de fenómenos sociales simples.	Situaciones de supervivencias simples y concretas.	Competencia de supervivencia y conocimiento de un número limitado de prácticas sociales.
Avanzado	Describir fenómenos sociales simples y concretos.	Prácticas sociales simples o complicadas.	Competencia social limitada, conocimiento con mayor práctica.
Superior	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.

⁷³Nuestra traducción. Fonction, contenu et justesse. Los ejemplos que se citan están extraídos de la competencia oral avanzada, y son los que se detallan a continuación: *Función*: contar describir; pedir y dar información. *Contenido*: contar una historia, un viaje, una información sobre un determinado lugar. *Precisión*: uso adecuado de los exponentes gramaticales y léxicos.

Casi bilingüe	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: 101) y adaptado por E. Knox (1986: 94-95).

Como podemos observar, se ha producido un cambio de denominación: 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* por el de *autenticidad*. Pero esta clasificación no consigue resolver el problema de la adquisición de la competencia cultural por niveles; más bien parece un esquema útil para establecer programaciones orientativas no libres de cierta flexibilidad por parte del docente. Por eso, 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. El esquema, por lo tanto, nos puede ser útil, porque en él, y como Knox subraya (1986: 96), se contemplan ciertos valores positivos, como la identificación de las funciones cognitivas.

En lo que respecta al lugar que ocupa la competencia cultural en el ámbito didáctico, es importante mencionar el trabajo de L. Porcher (1990: 105)⁷⁴ porque confirma firmemente la yuxtaposición de la lengua y de la cultura diciendo:

... no hay aprendizaje de lengua meta sin aprendizaje de cultura meta. Formar un hablante comunicativamente competente implica formar un hablante culturalmente competente, y no hay proficiencia en la lengua meta sin dominio de la cultura destino.

Visto esto, podemos concluir que la competencia cultural está constituida por un conjunto de códigos compartidos (creencias, símbolos, 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 comunidad. El acceso a otros códigos diferentes nos permite saber interpretar los principios rectores de otras sociedades y el comportamiento de los interlocutores extranjeros en cualquier contexto. Como la lengua aparece inscrita en un

⁷⁴ Citado por M. I. Montoya Ramírez, (2005: 123).

marco social, los intercambios comunicativos siempre estarán impregnados de elementos culturales que es necesario saber descifrar para que no se produzca una ruptura del diálogo a causa de la incomprensión de los aspectos extralingüísticos del mensaje. Por esta razón, y, desde la perspectiva didáctica, los profesores de lenguas extranjeras debemos ser prudentes en estos planteamientos y, sobre todo, debemos ser y debemos actuar como facilitadores de los contenidos o temas culturales y también de la existencia de numerosos aspectos culturales similares en la cultura de origen y en la cultura meta. En este sentido, G. Zarate (1993: 67) escribe:

... la competencia cultural concebida como una suma de saberes... el buen profesor, el buen manual, el buen alumno, la buena respuesta dicen la verdad... la institución escolar invita a su alumno a hacer acto de fe en la autoridad de sus fuentes de información... proporcionar al alumno instrumentos para la interpretación de una cultura extranjera y enseñarle a ponerlos en práctica⁷⁵.

4.2.1 La competencia comunicativa intercultural

En este apartado, tratamos de abordar aspectos del término *intercultural*, por un lado, y *la competencia intercultural*, por otro.

4.2.1.1. Aclaraciones sobre el término intercultural

El término *intercultural* surge en los años 70 en Francia y llega a España a principios de los años 80. Rápidamente, se vincula a la *pedagogía intercultural*, y se refiere a la cultura del inmigrante. Trata de fomentar la integración de los niños inmigrantes, apoyándose en la observación de la capacidad que tienen los niños inmigrantes para aprender simultáneamente su cultura y la del país de acogida.

En todo proceso de aprendizaje, y concretamente en el de la lengua, existe una fase caracterizada por la convivencia de errores y logros. Este momento del desarrollo de la lengua denominada *interlengua*⁷⁶ no se produce aisladamente, puesto que, como hemos tenido la oportunidad de comprobar, dicho fenómeno está ligado al desarrollo de una etapa

⁷⁵ Nuestra traducción. Texto original: « ... la compétence culturelle conçue comme une addition de savoirs... le bon professeur, le bon manuel, le bon élève, la bonne réponse disent le vrai... l'institution scolaire invite son élève à faire acte de foi dans l'autorité de ses sources d'information... fournir à l'élève des outils de l'interprétation d'une culture étrangère et lui apprendre à les mettre en œuvre ».

⁷⁶ Cf. S. Fernández López (1991).

de *intercultural* en la que los estudiantes observan, generalizan, comparan y adquieren los nuevos componentes culturales. Dicho de otra forma, los que están aprendiendo el componente cultural de la lengua necesitan desarrollar no sólo una interlengua, sino una intercultural.

En un trabajo sobre este concepto, J. P. Nauta (1992:11) hace 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 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.

En nuestro juicio, uno 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 de Nauta (1992: 11), se trataría de “un proceso de negociación, a través de la lengua, entre nuestro propio sistema lingüístico-cultural y el de la lengua extranjera”.

El valor del concepto de *intercultural* resuelve, como ha señalado Nauta, la separación que siempre se había establecido entre la enseñanza (y el aprendizaje) de una lengua por una parte, y la cultura por otra. El citado autor (1992: 11) considera intercultural como “parte integrante de los componentes que constituyen la competencia comunicativa”. Esta idea sintetiza que lengua y cultura son dos realidades indisociables; por lo tanto, cuando estudiamos ciertas palabras y expresiones, comprobamos que muchas poseen su historia y sus marcas culturales, lo cual nos da acceso a los significados y a las representaciones culturales que caracterizan cada sociedad, y si no fuera así, ¿cómo se podrían interpretar unos enunciados? como “*media de boquerones con gabardina*” o “*nos van a dar las uvas*”.

De lo expuesto, deducimos que es necesario saber no sólo qué significan ciertas expresiones (su significado literal) sino por qué se dicen, cuándo y cómo usarlas; a esto se suman el aprendizaje de los componentes no verbales que acompañan la enunciación.

Para terminar la etapa de la intercultural nos situamos 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 volviendo de nuevo a las ideas de J.P. Nauta (1992:12), el saber cultural se enmarcaría dentro de los objetivos de la competencia comunicativa, como así lo precisa:

(...) 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 o interpretar un comportamiento cultural.

4.2.1.2. La competencia intercultural

Los conceptos de competencia comunicativa y competencia cultural se reformulan y amplían con otro término más, el de *competencia intercultural*. 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 otros tipos de significados culturales.

Es cierto que el nuevo concepto poco se diferenciaría del concepto de competencia cultural, el planteamiento de una competencia intercultural nos sirve para acentuar el carácter tolerante y flexible en la adquisición de otras lenguas. Á. Oliveras Vilaseca (2000: 38) define la competencia intercultural como:

...parte de una amplia competencia de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible el enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia; además, tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya.

Otra definición de la competencia intercultural específica del Plan Curricular del Instituto Cervantes para la Enseñanza de la Cultura Hispana (2006:447) que se presenta como:

La habilidad para poder relacionarse efectiva y apropiadamente en distintos contextos y a través del uso de distintas estrategias que faciliten y hagan posible la interacción. Para esta competencia es fundamental tanto tener conocimientos socioculturales del contexto comunicativo como de la propia cultura. Para ello el estudiante debe desarrollar habilidades y actitudes interculturales, que le permitan aproximarse a la cultura hispana desde una perspectiva intercultural, más allá del intercambio de información para abarcar la comprensión, la aceptación, la integración, etc., de las bases culturales y socioculturales que comparten los miembros de las comunidades a las que accede el alumno.

Asimismo dentro de la competencia intercultural se establecen cuatro tipos de subcompetencias⁷⁷:

i. Saber ser: (*actitudes personales y valoración del otro*).

Por esto se entiende la capacidad afectiva para renunciar a actitudes etnocéntricas frente a la percepción del otro y la habilidad cognitiva para establecer y mantener una relación entre la propia cultura y las otras culturas.

ii. Saber aprender:

Consiste en desarrollar determinadas habilidades para producir y manejar un sistema interpretativo con el que poder acercarse a los significados culturales, creencias y costumbres hasta entonces desconocidos, ya sea en una lengua y cultura conocidas o en una nueva.

iii. Saberes:

Se trata de manejar un sistema de referencias culturales que estructura el conocimiento implícito y explícito adquirido durante el aprendizaje lingüístico y cultural. Este conocimiento tiene en cuenta, las necesidades específicas del que aprende en su interacción con los hablantes de la lengua extranjera.

⁷⁷ Cf. Byram y Zarate (1997).

iv. Saber hacer:

Desarrollar el saber aprender y los saberes en situaciones específicas de contacto bicultural, por ejemplo entre la cultura del alumno y la de la lengua objeto de estudio.

Los intentos de definición de la competencia intercultural, 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 partimos de definiciones demasiadas amplias o ambiciosas, podemos correr el riesgo de mezclar criterios en cuanto al grado de progresión y de conocimientos de los contenidos que se incluyen en este amplio concepto.

Es evidente que las definiciones de la competencia lingüística y comunicativa han sido la guía de las diversas descripciones de la competencia cultural; lo mismo, es muy difícil separar en esta última el componente sociocultural de la competencia de comunicación y no confundirlo con el componente cultural en sí⁷⁸.

Á. Olivares Vilaseca (2000: 44) afirma que comparar y contrastar lenguas promueve lo que él denomina alfabetización cultural, es decir, 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 nativa.

Los hablantes, dependiendo de su origen social, de su educación y de sus características personales, marcan sus producciones discursivas con una serie de elementos que comparten con los miembros de su comunidad. Actualmente, el estudio de estos factores limita los estudios interculturales desde el punto de vista didáctico y metodológico, por dos razones esenciales: en primer término, porque el enfoque intercultural de la adquisición de otras lenguas ayuda a interpretar el funcionamiento de otras sociedades y su forma de ver el mundo, y en segundo término, porque la inclusión del

⁷⁸ Desde el punto de vista del proceso de adquisición, no hay por qué hacer un necesario paralelismo entre una competencia cultural y otra. Un ejemplo que 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 lengua extranjera, puede dominar un buen número de conocimientos culturales (hechos históricos, geografía, gastronomía, costumbres, etc.) en la lengua materna. El punto contrario de este fenómeno se observa en otras ocasiones en que un estudiante de lenguas extranjeras percibe ciertos valores culturales al mismo tiempo que aprende los modelos lingüísticos; en consecuencia, nunca se podrá separar lo lingüístico de lo cultural ni viceversa.

concepto de competencia intercultural en la didáctica de las lenguas extranjeras supone la ampliación de la comunicación y de los campos temáticos en los que solemos trabajar dentro del aula.

Partiendo de lo expuesto sobre la competencia intercultural particularmente significativa desde el punto de vista didáctico y metodológico, constatamos que el objetivo del aprendizaje intercultural no es simplemente el conocimiento de la otra cultura, ni sólo adquirir la habilidad de comportarse adecuadamente en esa cultura, sino es *el desarrollo de la receptividad del estudiante ante otras lenguas y culturas, a partir de la curiosidad y la empatía hacia sus miembros*. Para conseguir este objetivo debemos reducir el etnocentrismo, modificar la actitud del aprendiz hacia opciones más abiertas y positivas frente a la diversidad cultural.

Para terminar con este punto en el que hemos abordado el planteamiento la descripción de la competencia intercultural, podemos señalar que, a efectos metodológicos, debemos distinguir un conocimiento cultural teórico y otro práctico⁷⁹. Esta matización es de suma importancia 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 complementan el mensaje puramente lingüístico, eliminando, así, las interferencias ilógicas del proceso de comunicación. Finalmente, en el siguiente punto iniciaremos una detallada reflexión sobre los 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 extranjera, esto es, qué debe abarcar la enseñanza de la cultura.

Si hacemos un rápido recorrido por la bibliografía, observamos que a lo largo de los años 80 proliferaron varios estudios en los que se intentaba describir y definir los

⁷⁹ El conocimiento cultural teórico correspondería a aquellos rasgos culturales que caracterizan objetivamente a una sociedad, y el conocimiento cultural práctico estaría relacionado con 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. H. Holec (1988: 107).

componentes culturales de la lengua y la relación que guardaban con la competencia comunicativa. Así, L. Porcher (1982: 40-41) se preguntó que debía comprender la enseñanza de la civilización francesa y describió cuatro campos fundamentales:

- i-** La historia y la geografía
- ii-** La cultura “cultivada” (o cultura con mayúscula).
- iii-** La cultura de los países en el sentido antropológico del término.
- iv-** Los símbolos y rasgos propios de cada cultura.

En esta clasificación, podemos notar 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. Los puntos tres y cuatro parecen abordar otro tipo de análisis relacionado con lo que hemos denominado cultura compartida, y en ella contienen las costumbres, los rituales y los significados culturales, los símbolos, los estereotipos y los valores atribuidos a cada comportamiento por parte de cada uno de los miembros de la sociedad.

P. Trescases (1984: 51) en un trabajo posterior hizo una definición de lo que para él significaba poseer una competencia cultural y optó por cuatro dominios relacionados con el concepto de la competencia cultural:

- i-** Poseer un saber mínimo, factual o textual, relativo a una colectividad dada.
- ii-** Participar a un consenso semiológico.
- iii-** Dominar las reglas socioculturales que presiden la utilización de los diferentes sistemas significantes.
- iv-** Conocer las evaluaciones, las ideologías y los estereotipos propios de cada comunidad.

El autor reconoce el carácter arbitrario de esta clasificación y señala que ésta responde a una serie de perspectivas diferentes frente al hecho cultural. Efectivamente, existen fenómenos culturales 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 rígidas. Por consiguiente, y visto la naturaleza de los fenómenos culturales,

tenemos ejemplos que, lejos de aparecer como un rasgo 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 culturales 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 historia. Los contenidos de las canciones de cada época son una muestra bastante ilustrativa de esta idea. Si en Argelia queremos analizar las tres últimas décadas, podremos seguir, a través de los mensajes de las canciones de estos momentos, la evolución social y cultural de los jóvenes de los años 80 (con la llamada movida y la contracultura), los de los años 90 (comprometidos y preocupados por los problemas políticos) y los de la primera década del tercer milenio (cambio en la concepción del mundo, aparición del interés por el medioambiente, la globalización y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación).

Siguiendo la línea cronológica de los estudios que hemos consultado, debemos mencionar, una vez más, el trabajo de E. Knox (1986: 97), quien al plantearse lo que debe abarcar la competencia cultural describe cuatro campos coincidentes con los de los estudios anteriores:

- i- Los conocimientos de base (el entorno, la historia, las instituciones, la actualidad).
- ii- El comportamiento interpersonal (la lengua y las costumbres).
- iii- El sistema simbólico (códigos y representaciones).
- iv- La visión del mundo (temas, ideologías, valores).

La opinión de Knox (1986) quien reconoce que los campos tercero y cuarto no se diferencian 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 guardarlos mediante un proceso de distribución de los contenidos que se deben estudiar. Por este motivo, propone un esquema que está representado, 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 viene a sustituir los de *autenticidad* y

precisión que hemos considerado antes⁸⁰. Para Knox (1986: 98) 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 (comportamiento, conocimiento, sistema simbólico y visión del mundo) se disponen en un eje horizontal de izquierda a derecha.

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 (1986: 99), de lo particular a lo general, siendo éste como factor importante desde el punto de vista didáctico. A pesar de su advertencia sobre el valor no definitorio de este modelo, resulta interesante la progresión establecida, porque nos permite comprobar que, en el proceso de la adquisición de la cultura, el no nativo experimenta en primer lugar cómo funcionan las interrelaciones personales (elementos lingüísticos y extralingüísticos, las costumbres, etc.) antes que el sistema de las representaciones (el sistema de códigos), de la cultura meta.

De lo expuesto hasta este momento, tenemos que destacar dos observaciones fundamentales: la primera es la evidente interrelación entre los campos que componen la denominada competencia cultural. 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, además, debe ser tratado desde los enfoques antropológico, sociológico, semiológico e histórico del lenguaje.

4.3. 1. Categorías temáticas de la competencia cultural

Para empezar, el primer problema que surge es determinar una clasificación temática de los datos con los que pretendemos trabajar. Por un lado, las clasificaciones generales proponen datos tomados 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 nacional. Ésta ha estado fundamentalmente

⁸⁰ Cf. Pág. 139 de este capítulo.

representada por los principales acontecimientos históricos y políticos, por la descripción geográfica y por la explicación de una serie de hábitos y conductas que representan el modo de vida de una sociedad. Este conjunto constituiría una visión general y superficial de la cultura, si no se considerara que el estudio de la cultura esté 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) señala 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. El mismo autor reconoce la claridad de un trabajo publicado por R.C. Lafayette en 1988, en el que el autor distingue trece objetivos a tener en cuenta en el proceso de integración de la lengua y de la cultura para que los alumnos adquieran las siguientes destrezas:

- Reconocer/describir los principales monumentos geográficos.
- Reconocer/explicar los principales acontecimientos históricos.
- Reconocer/describir las principales instituciones (administrativas, políticas, religiosas, educativas, etc.).
- Reconocer/interpretar los principales monumentos artísticos (arquitectura, artes).
- Reconocer/explicar acontecimientos de actividades cotidianas (comidas, compras).
- Reconocer/explicar acontecimientos culturales de orden más generalizado (estratificación social, bodas, trabajos, etc.).
- Saber comportarse en situaciones de todos los días.
- Saber usar gestos comunes y corrientes en esa cultura.
- Evaluar distintas comunidades y sociedades.
- Reconocer/explicar la cultura de grupos étnicos residentes en Estados Unidos que

estén relacionados con la lengua que se está estudiando⁸¹.

- Reconocer/explicar la cultura de grupos étnicos que no sean de origen europeo pero que hablen la lengua estudiada (Canadá, África, Sudamérica).
- Evaluar la validez de las explicaciones que se dan sobre la cultura.
- Desarrollar una metodología que le permite encontrar y organizar información sobre la cultura.

La decimotercera destreza se añade en este trabajo de Lafayette (1988); en él se puede apreciar que la idea del desarrollo de una metodología adecuada a las necesidades del alumno podría englobar los puntos precedentes, puesto que la enseñanza tradicional de lenguas no se había ocupado de crear una metodología que integrase en el proceso de enseñanza/aprendizaje el estudio de los contenidos culturales, y, como hemos visto en los capítulos precedentes, si en algún programa aparecen tales contenidos, éstos son un suplemento de la práctica lingüística desarrollada en el aula. Por esta razón, unos estudiosos inician una seria reflexión acerca de una serie de unidades lingüístico-culturales que coordinan, al mismo tiempo, unos exponentes y otros, Martínez Vidal (1994: 518-519).

Si tomamos esta clasificación, L. Miquel y N. Sans (1992) incluyen las cuatro primeras destrezas en cultura con mayúscula; mientras que la quinta, sexta; séptima, octava y novena destrezas pueden relacionarse con la llamada cultura compartida. La décima y undécima son aplicables a sociedades multiculturales, como la norteamericana. La duodécima y decimotercera integran cierto tipo de estrategias cognitivas, y están directamente relacionadas con el proceso de enseñanza/aprendizaje de la cultura. Es decir que los estudiantes iniciarán la toma de contacto con la cultura meta desarrollando, al principio, modelos de percepción comparativa, y sólo posteriormente, irán practicando las estrategias para filtrar el valor de los contenidos aprendidos.

En esta misma línea, es necesario citar a M. I. Montoya Ramírez (2005: 30-38), quien reconoce la notoriedad de un trabajo de M. Byram y C. Morgan publicado en 1993, en el que los dos autores, basándose en un curso de lengua y cultura, elaboran una significativa guía para los profesores de lenguas extranjeras. Sus reflexiones teóricas

⁸¹ El estudio está hecho pensando en sociedades multiétnicas como la norteamericana o en sociedades plurilingües.

incluyen una serie de aspectos básicos a tener en cuenta a la hora de diseñar cualquier programa de naturaleza lingüístico-cultural; por esta razón, pensamos que es importante incluirlos:

i- Los alumnos necesitan tomar parte activa en las interpretaciones del mundo, encontrando aspectos que expresen parte del significado compartido en la cultura objeto y que puedan, al mismo tiempo, contrastarse o compararse con el de la cultura de origen.

ii- Una selección en las primeras etapas puede ser determinante para poder analizar los estereotipos (autoestereotipos y heteroestereotipos) de la cultura de origen y de la cultura meta.

iii- El aprendiz debe analizar los valores y significados complejos existentes en las distintas culturas: la literatura, el cine, las fiestas; la política, las instituciones y los símbolos.

En opinión de los autores, esta guía posee dos aspectos fundamentales: el primero consiste en que los contenidos se seleccionen 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, el arte y la historia. Además, proponen que los programas de este tipo se trabajen en forma 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 se aumente el grado de complejidad.

En opinión nuestra, las programaciones de contenidos culturales deben respetar estos principios, justamente para que no se dispersen los conceptos adquiridos de lo general a lo detallado, y para que los alumnos puedan integrarlos de forma constructiva y reflexiva sin necesidad de obsesionarse por alcanzar un nivel alto de dominio cultural.

Lo apuntado hasta aquí nos permite plantear una clasificación de contenidos o áreas temáticas o categorías como las denominan M. Byram y C. Morgan (1993: 51-53), ya que en su trabajo describen nueve categorías en las que se seleccionan una serie de contenidos que debe abarcar una enseñanza sólida de la cultura. A continuación, describimos y comentamos dichas categorías:

- 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 formulas 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, pues 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 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.

- 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.

- La geografía nacional:

En esta categoría se engloban los factores geográficos de una nación y las percepciones que tienen de ellos los individuos.

- La herencia cultural nacional:

Es una categoría formada por las representaciones de la cultura nacional en el pasado y en el presente, especialmente las que son conocidas por la mayoría de los grupos sociales. Las representaciones clásicas están presentes en los programas de educación.

- Los estereotipos:

Son las nociones que unos grupos tienen de otros, es decir, la autopercepción de uno y de los demás. Aquí 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 era inexistente en las programaciones de lengua. Sin embargo, la cuestión de los contenidos culturales sigue siendo espinosa como lo era hace veinte años por varias razones: en primer lugar, porque muchos no podemos definirlos de manera aislada, es decir, 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 en función del lugar donde se imparte la enseñanza, los materiales con los que contamos y el público al que nos dirigimos.

No obstante, 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 de la interacción social, este contexto en el que se instalan las pautas de conducta de cualquier sociedad. Por esta razón y, apoyándose en nuestra experiencia docente, nos parece oportuno completar el esquema general del que parten los mencionados autores, siendo nuestra propuesta la que exponemos a continuación⁸²:

⁸² En el diseño de este cuadro hemos tomado como referencia las nueve áreas temáticas de M. Byram y C. Morgan (1993), y hemos hecho pequeñas modificaciones en cuanto al orden y a la distribución de las diferentes categorías que se ofrecen en el texto original.

1- GEOGRAFIA NACIONAL
<ul style="list-style-type: none"> - Distribución de la población. - Organización territorial. - Ciudades y pueblos. - Clima y vegetación.
2- HISTORIA NACIONAL
<ul style="list-style-type: none"> - Periodos históricos. - Acontecimientos históricos y contemporáneos.
3- HERENCIA CULTURAL
<ul style="list-style-type: none"> - Arte, literatura y música. - Artistas clásicos y sus obras. - Artistas contemporáneos y sus obras. - Museos. - Personajes famosos de la actualidad. - Cine, teatro.
4- MARCAS DE IDENTIDAD U GRUPOS SOCIALES
<ul style="list-style-type: none"> i- Marcas de identidad nacionales, regionales y sociales: <ul style="list-style-type: none"> - Lengua, variedades dialectales. - Gastronomía nacional y regional (como marca de diferenciación). - Gustos y aficiones de los diferentes grupos sociales. - Humor. - Ocupación social. - Problemas sociales. ii- Marcas de identidad personales: <ul style="list-style-type: none"> - Sexo, edad, formación cultural, etc.
5- INSTITUCIONES SOCIOPOLITICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Sistema de gobierno y elecciones. - Sanidad. - Servicios públicos. - Leyes. - Servicio militar. - Sistema de transportes. - Medios de comunicación.
6- CREENCIAS, COMPORTAMIENTOS Y COSTUMBRES
<ul style="list-style-type: none"> - 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 diferentes contextos. - Fiestas y tradiciones populares. - Actitudes. - Gustos y aficiones.
7- SOCIALIZACION Y CIRCULO FAMILIAR
<ul style="list-style-type: none"> - familia y círculo familiar (diferencias generacionales, relaciones entre los diferentes miembros). - vivienda. - educación. - ceremonias y tradiciones familiares.

8- INTERACCIÓN SOCIAL
<ul style="list-style-type: none"> - Saludos (diferentes niveles de formalidad verbal y no verbal). - Rituales de la interacción social. - Interacción en encuentros sociales (bares, restaurantes, etc.). - Relaciones laborales. - relaciones sociopersonales (elementos proxémicos, kinésicos y cronémicos).
9- ESTEREOTIPOS Y SIMBOLOS DE SIGNIFICADO CULTURAL
<ul style="list-style-type: none"> - Nacionales. - Regionales. - De otros países. - Elementos de contraste.

Antes de terminar esta exposición, debemos hacer unas aclaraciones porque estamos conscientes de las observaciones que se le pueden hacer y a otras posibles clasificaciones.

i. En primer lugar, hay que recordar la dificultad que implica la propia definición del concepto de competencia cultural y la separación de dicho concepto de la dimensión sociolingüística de la competencia comunicativa.

ii. En segundo lugar, 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.

iii. En tercer lugar, los métodos de enseñanza deben estructurarse en torno a campos temáticos de naturaleza cultural y funcional en los que deben combinar objetivos lingüísticos y extralingüísticos, ya que los estudiantes deben conseguir 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.

iv. El cuarto y último lugar, los profesores tenemos que reivindicar la inclusión en la moderna didáctica de las lenguas de una serie de unidades temáticas que nos permitan qué enseñar, cómo hacerlo y mediante qué instrumentos, porque lo que es un principio indiscutible 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. El proceso de adquisición de la competencia cultural

El proceso de adquisición de la cultura es paralelo al de la adquisición de la lengua. Los estudios en los que se ha debatido esta cuestión suelen relacionar con varios aspectos que hemos comentado a lo largo de este trabajo: por una parte, las aportaciones de las disciplinas cercanas a la lingüística teórica; por otra, el análisis del concepto de competencia comunicativa y la teoría de los actos de habla. Finalmente, algunos investigadores como G. Zarate (1993); M. Byram (1992, 2001) y C. Kramsch, (1995), 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 se adquieren los conocimientos culturales en la cultura de origen frente a la cultura extranjera. En la cultura de origen, el individuo vive los hechos culturales como únicos e inmediatos y éstos se adquieren de forma implícita y explícita; por el contrario, en la cultura extranjera estos fenómenos están condicionados por la cultura de origen y los conocimientos suelen adquirirse de forma explícita.

Otros trabajos que tratan igualmente del proceso de adquisición de la competencia lingüística y cultural se han apoyado en los resultados de las investigaciones hechas sobre el bilingüismo. De ellas, se deduce que el proceso de socialización de los individuos que comparten dos lenguas y dos culturas difiere bastante del de los monolingües, los cuales tienen otro tipo de reorganización de los esquemas cognitivos, lingüísticos y culturales. Los estudios sobre este biculturalismo se realizan en sociedades multiétnicas en las que es necesario efectuar un análisis del proceso de dominación social y del fenómeno de la asimilación. Por el contrario, las investigaciones sobre proceso de adquisición cultural en sujetos que pertenecen a sociedades diferentes han constatado que los malentendidos y choques culturales son inevitables, y que la toma de conciencia de los fenómenos lingüístico-culturales es muy distinta a la de los bilingües que conviven en una misma sociedad.

A pesar de las divergencias, ambas investigaciones reconocen un denominador común en el proceso de adquisición: a medida que aumenta la competencia comunicativa, también se incrementa la competencia cultural.

M. Byram (1992) se ocupa del análisis de la adquisición de los significados culturales, siguiendo los puntos de contacto entre la cultura de origen y la cultura extranjera. Para ello, se basa en una serie de fenómenos observados en las situaciones vividas en los lugares en los que conviven dos o más culturas. El mencionado autor 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 lengua, por tanto la adquisición de la cultura extranjera 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 intentar asimilar la cultura del nativo.

Sin embargo, la solución que propone M. Byram (1992:123) 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 uso de su propia lengua y de su cultura, y adopta el de la lengua extranjera. La tarea no es nada fácil, porque al hacer cualquier tipo de asociación, cada persona proyecta inconscientemente los esquemas de su cultura de origen. Por este motivo, Byram (1992:124) 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 el extranjero puede aprehender el fondo de las significaciones sobre las cuales nos entendemos así como las connotaciones culturales compartidas, entonces, la falta de connotaciones relacionadas con la afectividad y la vivencia a un nivel individual no presenta dificultades insuperables. En este sentido, es posible aprender una lengua extranjera utilizando herramientas para el aprendizaje consciente⁸³.

Como se puede deducir de la cita, cuando el aprendizaje se produce dentro de la sociedad observada, la dimensión afectiva se amplía y podría ser comparable a la del

⁸³ Nuestra traducción. Texto original : « Si l'étranger peut appréhender le cœur des significations sur lesquelles 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 en utilisant les outils de l'apprentissage conscient ».

nativo, puesto que la percepción de los aspectos culturales no podrá desligarse 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 aula nos parece contradictoria, 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 ve impregnada, como ya lo hemos señalado desde el principio de nuestra investigación, no sólo de elementos verbales, sino también extraverbales; por lo que cualquier disociación, a nuestro modo de ver, sería poco beneficiosa. Es más, la dimensión afectiva que apunta Byram se ve, asimismo, reforzada, al plantearse conjuntamente el estudio de la lengua y de la cultura.

En relación con esta misma idea, es ilustrativa la opinión de C. Kramsch (1993: 67), ya que para la autora:

... el profesor de lengua acaba de ser sólo el empresario de cierta actuación lingüística, y vuelve el catalizador de una competencia crítica y cultural siempre en expansión⁸⁴.

En definitiva, se trata de insistir sobre 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 de los últimos veinte años se han venido apoyando en los aspectos psicológicos de dicho proceso. Sin embargo, el análisis efectuado sobre la adquisición de una cultura extranjera y su relación con los esquemas 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. 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.

De lo expuesto, se deduce que la persona que se enfrenta a una nueva lengua y a una nueva cultura parte de unos patrones y unos esquemas propios que van a interferir en

⁸⁴ Nuestra traducción. Texto original : « ... 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 ».

la lengua y en la cultura extranjeras. Dado que la cultura no se presenta de forma independiente, sino que aparece ligada a cualquier proceso de adquisición del hombre, hay que plantearse, brevemente, *cómo se adquiere el conocimiento cultural*. Para hablar de este proceso vamos a incluir unos aspectos apuntados por M. Byram (1992: 140-154) sobre la noción de interiorización de esquemas cognitivos planteada por D. E. Rumelhart (1980:34), al estudiar los esquemas de aprendizaje del niño. A juicio de D. E. Rumelhart existen tres formas de aprendizaje: la primera es la más frecuente y se realiza por acumulación, es decir, mediante la memorización de experiencias e informaciones organizadas en esquemas. La segunda, se efectúa por adaptación de los esquemas ya existentes ante nuevas experiencias. 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, ya que en ella intervienen por un lado, la imitación y la codificación de esquemas por analogía y, por otro lado, la inducción de esquemas que van de lo particular a lo general, de las partes al todo. No obstante, Byram (1992:145) demuestra en esta teoría una consideración profunda sobre el importante papel de la lengua en la formación de los esquemas:

.... un esquema es un medio de representar un concepto (...) y en la medida en que la lengua representa las significaciones, existe un conjunto de relaciones estrechas entre los esquemas y la lengua⁸⁵.

4.4.1. Etapas en el proceso de adquisición de la competencia cultural

Las consideraciones precedentes, nos llevan a preguntarnos si hay o no una secuenciación en el proceso de adquisición de la cultura. En relación con este aspecto, es interesante la opinión de D. Buttjes (1982: 5-6) recogida por M. Byram (1992: 87-88). Para Buttjes, existen tres etapas de aproximación a la cultura:

- i. Una primera etapa de orientación pragmático-comunicativa en la que el aprendizaje de la cultura sirve para reducir los problemas de comunicación.
- ii. Otra 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.

⁸⁵ Nuestra traducción. Texto original : « ... 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 ».

iii. Y una tercera de orientación hacia la acción política, en la que quienes aprenden toman parte en los acontecimientos y analizan los fenómenos socioculturales.

Las tres etapas de aproximación cultural describen 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 etapa se profundiza en la comparación crítica y se produce una participación en los eventos sociales. Sin embargo, el problema de la adquisición de los contenidos culturales sigue siendo complejo. Por esta razón, nos parece necesario *que orientemos el planteamiento hacia el proceso de la percepción de la cultura extranjera.*

En el panorama didáctico, la cuestión de la percepción cultural es un concepto mucho más reciente⁸⁶, y está relacionado con las observaciones de los estudiantes inmersos en la nueva sociedad (cuáles son sus reacciones y sus acciones). En este proceso nosotros hemos distinguido cuatro etapas que podrían proporcionarnos algunas ideas sobre el funcionamiento del proceso de adquisición de la competencia cultural:

i. *Etapas de percepción inicial:* en esta etapa, el observador activa el proceso de captación de todo lo que es diferente y se produce el inevitable choque cultural a causa de la desigualdad de los esquemas. Los esquemas cognitivos iniciales son los modelos que proporcionan la base comunicativa. De esta forma, en un primer momento se hace una observación de los valores de las dos culturas, pero potenciando fundamentalmente los valores de la cultura de origen: por ejemplo: así produzco en mi lengua materna y así me comporto en mi sociedad.

ii. *Etapas de generalización:* se cuestionan aquí los valores de la sociedad observada: lo que en mi lengua materna y mi cultura de origen es de esta forma, en la lengua extranjera y en la cultura extranjera se realiza de modo diferente.

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 comparación suele ser la aparición de ciertos estereotipos.

⁸⁶ Cf. O. Cerrolaza (1996) y M. Byram (2001).

Éstos, incluso, pueden aprovecharse para establecer diferencias y realizar críticas positivas cuyo objetivo sea el aprendizaje de nuevos referentes culturales. La comparación simple y directa puede llevarnos a conclusiones erróneas. Sin embargo, si aquella se ejerce desde la perspectiva analítica, tendrá un auténtico valor pedagógico. Para ello, es necesario que las comparaciones estén contextualizadas, porque de esta forma el observador extranjero podrá cambiar su punto de vista inicial.

iii. Etapa de reflexión: es la etapa en la que se unifican los comportamientos individuales y se extraen una serie de conclusiones personales, lo cual puede tener como resultado la no aceptación de los fenómenos culturales que tanto sorprenden.

El observador va formando mediante nuevas experiencias una reformulación de sus esquemas iniciales, por ejemplo, saber adecuarse al tipo de interacción 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!). Además, tiene que experimentar nuevos olores, nuevos sabores (probar la variedad gastronómica del país), nuevos rituales sociales (fiestas, bodas, etc.). En suma, a partir de éstas y otras experiencias tendrá lugar el aprendizaje por inducción y la imitación de ciertos modelos descritos por Rumelhart (1980).

iv. Etapa de conceptualización: a este nivel de aprendizaje, ya se aprecian y se juzgan las diferencias, llegando a articular un mecanismo de comprensión empática que se canaliza 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 cultura extranjera. La intervención en los fenómenos de naturaleza sociocultural no significa una comprensión absoluta de los mismos, si éstos no son convenientemente interpretados, ni que el individuo tenga que identificarse con la comunidad nativa. Si él no lo desea, no está obligado a participar en cada fenómeno nuevo que descubra o que se le ofrezca, o no tiene que comer morcilla para sentirse próximo al nativo. Ejemplo de esto es el comportamiento de muchos residentes en países extranjeros, los cuales mantienen sus hábitos culturales de origen y permanecen al margen de las costumbres del país en el que viven.

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, observando el funcionamiento de las pautas de conducta. Después, dicho individuo va percibiendo la nueva cultura mediante el replanteamiento de sus esquemas iniciales. El siguiente paso consiste en ajustar de nuevo su punto de vista acerca de la sociedad objeto, para lo cual, la adquisición de la lengua extranjera actúa como filtro del proceso.

Pensamos que no se trata de rehusar lo aprendido en la cultura de origen ni de una pérdida de la identidad propia del individuo. Los nuevos conceptos adquiridos contribuyen, pues, a situar al no nativo en el contexto de la cultura extranjera. El proceso se suele hacer de forma progresiva para llegar a alcanzar una visión más objetiva de la realidad.

Conclusión

El planteamiento de lo que debe comprender la competencia cultural (conjunto de valores, creencias y actitudes de la sociedad objeto) ha comenzado a vislumbrarse en los planes curriculares de enseñanza aunque algunas veces la mezcla de conceptos oscurece los objetivos iniciales: proporcionarle al alumno 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.

Como podemos notar, el 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.

CAPÍTULO 5

CONTENIDOS CULTURALES EN LOS MANUALES DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS

Introducción

Las cuestiones que pretendemos abordar en este capítulo tienen por objetivo principal observar la evolución y el camino que han recorrido los contenidos culturales en la enseñanza del español como lengua extranjera a partir de los años cincuenta.

Pensamos que es necesario comenzar por un rápido recorrido por los manuales de enseñanza del español a partir de la segunda mitad del siglo XX, ya que éstos constituyen el sustento de la metodología actual. Asimismo, tenemos que señalar que nuestro propósito no es hacer un análisis exhaustivo de todos los manuales publicados desde aquel entonces, sino exponer y analizar cómo ha ido evolucionando el tratamiento de los contenidos culturales en los últimos sesenta años. Por estos motivos, iniciamos el estudio ofreciendo en primer lugar una visión panorámica desde los años cincuenta para, posteriormente, detenernos en las décadas de los ochenta, noventa y la primera década del siglo XXI.

5.1. Metodología de análisis de los contenidos culturales

Iniciamos nuestro estudio haciendo un análisis general de la distribución de contenidos culturales en algunos manuales para extranjeros en la segunda mitad del siglo XX. Nuestra intención es detectar ciertos contenidos culturales implícitos en los métodos estructurales y situacionales.

A principios de los sesenta un intento de modernización 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 aquel momento continuaban sucediéndose una serie de representaciones culturales, los estereotipos, de la España del momento.

En España la corriente situacional tuvo su representación en el manual titulado *Español en directo* (1974). Para ello, gran parte de nuestro trabajo de análisis del citado manual que vamos a comentar se basa en un trabajo de D. Soler-Espiauba (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.”

Por otra parte, el análisis detallado de contenidos culturales en algunos manuales para extranjeros y publicados por españoles, lo hacemos *a partir de los años ochenta* por

motivo de carácter científico. Debido al hecho de que después de una primera fase de investigación, hemos constatado que el comienzo de la enseñanza del componente cultural de la lengua se produce en los manuales publicados en España, en los años ochenta, coincidiendo con la puesta en práctica del denominado enfoque comunicativo para la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

Nuestro interés se centra en proporcionar una información que, sin ser exhaustiva nos permita sacar unas conclusiones que sirvan para dar luz a nuestra hipótesis de trabajo, es decir la exposición del conjunto de relaciones existentes entre los contenidos lingüísticos y culturales y la necesidad de incorporarlos a la enseñanza de las lenguas extranjeras.

La selección de los manuales está hecha en función de la accesibilidad al material y la familiaridad con el mismo, puesto que venimos trabajando con algunos manuales en nuestras clases de español. Así pues, partimos de la experiencia que tenemos de su uso. A esto añadimos otras razones importantes, el hecho de que los manuales son obra de autores españoles, lo cual nos permite observar la variación y el incremento de los contenidos culturales a través de los años.

Nuestro análisis 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 cuatro manuales de distintos niveles: (inicial, intermedio, avanzado y superior), tomamos una muestra de un manual por nivel y por década. Atendiendo a los mencionados criterios, presentamos los siguientes manuales:

- *Para empezar A y B. Curso comunicativo de español para extranjeros* (nivel inicial, ed. Edelsa, 1984).
- *Rápido* (nivel intermedio, ed. Difusión, 1995).
- *A fondo* (nivel avanzado o B2 y B2+, ed. SGEL, 2007).
- *Aula Internacional 4* (nivel superior o C1 y C2, ed. Difusión, 2011).

El examen de las unidades temáticas que articulan los manuales tiene por objetivo la presentación progresiva de los aspectos lingüísticos-culturales. Las situaciones en las que se incluyen tales aspectos proporcionan al alumno el ámbito adecuado para su

actuación sociolingüística, de ahí que incluyamos el título de las unidades, porque éste sirve de orientación para colocar al alumno en la situación de comunicación.

En cuanto a los aspectos de análisis, contamos por la frecuencia de aparición de los diversos contenidos culturales en cada unidad, porque esto nos permite observar la progresión cuantitativa y la variación temática que ha aparecido en estas últimas décadas los contenidos culturales en la didáctica de las lenguas extranjeras.

Los materiales que mencionamos son los que se encuentran dentro de los manuales; ahora bien, es necesario indicar que este tipo de examen de las unidades temáticas es extensible a otros materiales complementarios que se utilizan en la didáctica de lengua: es decir, cassetes, vídeos y CD audio de determinados temas.

Dedicamos un apartado al estudio del tipo de lengua y a los personajes, cuya función es servir de hilo conductor en algunos manuales para 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. Así pues, los personajes que aparecen en los textos marcan el pulso de la sociedad del momento.

Vistos estos objetivos, y antes de comentar algunas características de los manuales de los años 80, 90 hasta hoy, hay que recordar la clasificación de la temática cultural que nos ha servido de trabajo. Nos referimos a las áreas temáticas propuestas por M. Byram y C. Morgan (1993)⁸⁷.

5.2. Contenidos culturales en la segunda mitad del siglo XX

En los capítulos anteriores hemos contemplado que la tradición didáctica en materia de enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras daba prioridad a los objetivos gramaticales. Los materiales usados por los profesores en clase se reducían prácticamente a una serie de ejercicios estructurales, o bien se utilizaban textos escritos cuya función era el correcto uso del registro culto del español. Estos textos se convirtieron

⁸⁷ Cf. Capítulo 4 (Págs. 151-156).

en materia prima para la traducción y la lectura. De este modo, a través de los ejercicios de repetición, de transformación y de sustitución, los profesores enseñaban los aspectos gramaticales usando la lengua materna de los alumnos. La lengua objeto de estudio se utilizaba 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 siguieron los postulados de los modelos estructuralistas del lenguaje; en ellos, tal vez, el componente cultural no estaba presente, en primer lugar, porque la concepción del dominio perfecto de los modelos gramaticales parecía ser el único objetivo y, en segundo lugar, 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 culturalmente para poder hacer frente a otro tipo de elementos que le serían útiles (conocimiento de la historia y de la geografía, 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 la segunda mitad del siglo comienzan a aparecer, como lo ha apuntado A. Sánchez Pérez (1992): algunos manuales de español para extranjeros se publican y entre ellos, destacan el de Martín Alonso titulado *Español para extranjeros* (1949) y el de Francisco de Borja Moll *Curso breve de español para extranjeros* (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. Los dos libros se estructuran según criterios gramaticales, y se tienen en cuenta las necesidades derivadas de los intercambios comunicativos. En palabras de A. Sánchez Pérez (1992:370):

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.

Esta idea parece ser una de las primeras semillas de los métodos que sucederán a los de 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 consideró como una novedad la metodología propuesta por los métodos *audioral*, *situacional* y *audiovisual*. En estas nuevas formas de enseñanza hay que destacar la inclusión de los materiales que se aproximan a los documentos reales con los que nos iremos familiarizando en las décadas siguientes. Esto 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 introduciendo progresivamente en la enseñanza de la lengua, hecho que tendrá como resultado una variación importante en los diálogos y en las situaciones presentadas a los estudiantes. A pesar de estas primeras innovaciones, tendremos que esperar los años setenta, momento en que nacen los programas denominados *nocio-funcionales*, para poder hablar de determinadas situaciones de comunicación.

Después de la Segunda Guerra Mundial, en casi toda Europa los contenidos culturales de los libros de texto 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 España, ésta se dio como un país lleno de sucesos históricos (la Invasión Árabe, el reinado de los Reyes Católicos, la conquista de América, la Guerra Civil...) y saturado de una abundante tradición literaria en la que brillaban los nombres y las obras de los escritores de fama mundial (Cervantes y *El Quijote*, Góngora, Quevedo, los escritores de la Generación del 27...). Todo esto constituía una buena materia prima 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 textos literarios o textos descriptivos cuya finalidad 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 de ello

son los libros de texto utilizados durante los sesenta y principios de los setenta para la enseñanza del español⁸⁸.

A esto contribuyó también el hecho de que en las universidades españolas y en las europeas predominara la tradición filológica, en lo que respecta a la descripción gramatical y la traducción de textos, sin que hubiera aspectos culturales vinculados a la lengua tal y como hoy se entienden, porque dichos contenidos estaban condicionados por una visión pintoresca e impresionista de la realidad, debida a las representaciones de los propios libros de textos.

5.3. Manuales de enseñanza del español: años 60 y 70

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 del momento. Por este motivo, debemos abrir un apartado advirtiendo una serie de diferencias en las publicaciones que, a continuación vamos a citar, o sea *los libros de ejercicios estructurales*, *los manuales* en los que existe una contextualización de las muestras de lengua a través de esquemáticos diálogos, y *los libros de texto para la enseñanza específica de la cultura*:

i- *Los libros de ejercicios estructurales*. Se presentan con una finalidad básica: la de servir como práctica de contenidos gramaticales. En ellos los contenidos culturales explícitos no existen, aunque siempre es posible detectar, sobre todo en el léxico, referentes culturales ocultos.

Como muestra de los libros de ejercicios, pasamos a comentar un libro de ejercicios muy usado en los llamados cursos de español para extranjeros que se daba en las universidades y en algunos centros privados de enseñanza: es el de FENTE, R.; FERNÁNDEZ, J. y SILES, J. (1967). *Curso intensivo de español. Ejercicios prácticos*. Es primera edición. A lo largo de continuas ediciones, los autores han ido matizando y estructurando los contenidos morfológicos, sintácticos y léxicos para llegar a la edición renovada del mismo libro de 1990.

⁸⁸ Cf. Villegier, J.; Duviols, P. (1962). Por el mundo hispánico. Rebersat, J.; Mercier, A. (1964). El siglo veinte.

En la introducción de (1990: 5), los autores explican que el libro está pensado “...para servir de uso en las clases prácticas de lengua española en los llamados “cursos intensivos”. Uno de los objetivos que se mencionan en dicha edición es poner en contacto al alumno con la lengua coloquial, y 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.

En nuestra opinión, la realidad es otra, ya que cualquier estudiante difícilmente podrá comprender los fenómenos coloquiales y las variables culturales de un país, sólo si aprende una serie de expresiones o determinados elementos léxicos, porque la cultura, como proceso complejo, sobrepasa el aspecto coloquial de la lengua. Sin embargo, la consideración de estos elementos supone cierto tipo de instrucción por parte del profesor para dar cuenta del contenido cultural que se halla en estos ejercicios⁸⁹ 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 esquila mortuoria ha aparecido esta mañana en toda la prensa nacional.
- La esquila 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 I.V.A. trae de cabeza a muchos españoles.

En estas muestras podemos observar numerosos contenidos socioculturales ocultos, a saber:

- Los anuncios de determinados acontecimientos sociales en la prensa como los enlaces matrimoniales y las notas necrológicas.
- La ciudad Condal es otra forma de denominar la ciudad de Barcelona.

⁸⁹ Ejercicios N° 334 pág. 272 y N° 337 pág. 273.

- Los españoles y otros países europeos pagan un impuesto llamado I.V.A. (Impuesto sobre el valor añadido).

Por lo tanto, el profesor está obligado no sólo a explicar y corregir estos ejercicios, sino también a proporcionar la información necesaria que necesita el alumno para que la práctica no se limite simplemente a la repetición o a la distribución de ciertos elementos gramaticales.

B) Lea las siguientes abreviaturas y siglas.

S.A.; ONU; D.; dcha.; D.N.I.; EE.; UU.; F.B.I.; grs.; Kg.; Km.; O.N.C.; p. ej.; P.S.O.E.; PP.; RENFE; Srta.; Sres.; T.V.E.; Ud.; Uds.; U.R.S.S.; U.S.A.; I.V.A.; W.C.; C.E.E.

El segundo ejemplo requiere un esfuerzo de comprensión, puesto que en el mundo de las siglas los referentes culturales se complican. En este caso, no se trata para el alumno no nativo de descifrar cada elemento, sino de explicar qué es.

Como podemos notar, un ejercicio de siglas puede llevar a una ardua tarea de investigación e información por parte del profesor y del alumno. De esta forma, deducimos que los aspectos culturales de la lengua siguen siempre un camino paralelo al de los aspectos lingüísticos, y es imposible disociarlos en estos casos concretos.

ii- *Los manuales* en los que ya existe una contextualización de las muestras de lengua a través de 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.

Como muestra de este segundo grupo, pasamos a comentar el manual enmarcado en la corriente situacional: es el de SÁNCHEZ PÉREZ, A.; M. RÍOS y DOMÍNGUEZ, J. (1974). *Español en directo*. Madrid: SGEL-Educación.

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 importante es el valor dado a la práctica oral y escrita, lo cual lleva a los autores (1974: 4) a afirmar 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.

Las posibilidades de acercamiento a los valores culturales son, pues, evidentes; y esto nos lleva a hacer algunos planteamientos; a saber: ¿qué criterios de selección de los contenidos culturales se han seguido? o ¿qué imagen de la sociedad y de sus miembros se ofrece al alumno?

Algunas respuestas las encontramos en un trabajo de D. Soler-Espiauba (1994)⁹⁰ en el que la autora hace una reflexión sobre el tipo de sociedad y las representaciones culturales de la misma en los manuales que se utilizan en la enseñanza del español. Observa que uno de los aspectos más llamativos son las fotos que estos manuales contienen: 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 I-A* (1974: 32 y 64):



Las diferencias establecidas desde el punto de vista sociocultural entre hombres y mujeres también son comentadas por D. Soler-Espiauba (1994: 480); al respecto, la autora señala cómo en *Español en directo I-A* el papel de la mujer se reduce al de ama de casa, madre o secretaria, mientras que los hombres en sus despachos o “plácidamente” sentados en casa, donde descansan o toman un café.

⁹⁰ Gran parte de nuestro trabajo de análisis del manual *Español en directo I-A* (1974) que estamos comentando se ha basado en este artículo.

Otros aspectos que también merecen la pena que subrayemos aquí, son los socioprofesionales y el tipo de relaciones que establecen los personajes que aparecen en algunas situaciones de este manual, así como la forma de interacción y el registro de lengua. Veamos algunos ejemplos:

- *Las 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.

- *Las 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 y otros, 1974: 35 y 43).

Tan sólo en un ejemplo aparece un hombre que realiza un trabajo doméstico: *Juan está barriendo el piso* (Ibíd.: 140), pero, para hacernos una idea de la proporción, en el mismo lugar *María está limpiando los cristales* y (dos mujeres) *están 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 se han desprendido de cierto carácter artificial y faltan mucho camino por recorrer para llegar a los ejemplos contextualizados que encontraremos en los manuales de las décadas siguientes.

- *El tipo de interacción*

Las relaciones personales y laborales son muy esquemáticas. Los protagonistas de la situación interactúan básicamente en tres núcleos: en casa, en el trabajo y en ciertos establecimientos públicos. En cuanto a las relaciones laborales, D. Soler-Espiauba (1994: 482) define muy bien lo que ella ha denominado “binomio jefe/secretaria”, también al del “médico/enfermera”, “marido/mujer (ama de casa)”.

Otra imagen propia del manual es aquella en la que aparece la típica familia española compuesta por el padre, la madre, los hijos y los abuelos.

En nuestra investigación hemos comprobado que las escenas familiares todavía se prolongan en los manuales que se publican actualmente en España, y se presentan como una característica que define la sociedad española. La justificación de este hecho se halla en que la familia española es vista como un núcleo consistente en el que conviven distintas generaciones. Por consiguiente, podemos decir que las frecuentes reuniones familiares se convierten en una especie de símbolo de significación cultural que la opone a otra sociedad europea.

En Español en directo 1-A 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 (1974: 100) (*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:

16 *Me gusta el más caro*

Tomás: —¿Qué abrigo te gusta más?

Carmen: —Este 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 podemos 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 y se lo compra. Escenas como éstas son insólitas en las publicaciones posteriores y podríamos decir que en las actuales están prohibidas. Por consiguiente, la realidad española no puede ser descrita mediante una fotografía de un paisaje rural o de las relaciones personales de la vida cotidiana y en el trabajo tampoco se pueden reducir a estos

esquemas simples, ya que la sociedad actual ha evolucionado tanto como las imágenes que hemos visto antes.

- *El registro 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, la casa, en el bar, etc. Aparece la distinción básica del *tú/usted* de la conversación formal e informal o familiar, pero todavía faltan una serie de estimulantes conversacionales como: *mira, oye, oiga, fíjate/fíjese, vaya, ¿sabes?*, etc. 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 conversación⁹¹.

No podemos dejar de señalar los valores positivos de *Español en Directo 1-A* (1974) en el momento de su publicación. Por un lado, porque el método situacional vino a sustituir al libro de ejercicios estructurales y puso al alumno en contexto y, por otro lado, porque trajo consigo la comprensión auditiva, la interacción entre los personajes y los diálogos que ilustraban la escena. 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 D. Soler- Espiauba (1994: 483):

(...) 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 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, a la Spanglish y a personajes como Dalí, Goya, Picasso, Machado y Saura. Encontramos también textos sobre la emigración y el pluriempleo.

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 española. Es decir que los hechos socioculturales han evolucionado en la cultura española y el viejo eslogan de “España es diferente” en palabras de D. Soler-Espiauba (1994: 483) ha cobrado otro sentido.

⁹¹ Cf. A. M. Vígara Tauste (1985:46).

iii- *Los libros de texto para la enseñanza específica de la cultura.* La particularidad de estos libros consiste en la eliminación de cualquier tipo de exponente gramatical. Este tipo de material didáctico suele ofrecer un índice de temas para estudiar los principales acontecimientos que 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.

Lo expuesto en este punto nos conduce a las siguientes conclusiones:

i- En estos apartados hemos hecho un análisis general de la distribución de contenidos culturales en algunos manuales de español para extranjeros en los años 60 y 70. Nuestro propósito ha sido poner en evidencia el proceso que han seguido dichos contenidos y, detectar ciertos elementos culturales implícitos en los métodos estructurales y situacionales.

Los métodos de enseñanza anteriores 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 uno que hablaba de algún acontecimiento histórico o cualquier biografía sobre un personaje famoso. Con tales textos, la finalidad no era otra que la práctica de la lectura; ésta estaba apoyada por una 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.

Sin embargo, los libros de los que hemos hablado aportaban difícilmente los elementos adecuados para interactuar con los miembros de la sociedad nativa, a pesar de que fueran documentos ejemplares para el buen uso de la lengua (todos contienen textos de grandes autores de la literatura). Por este motivo, el estudiante no se desvinculaba casi

nunca del hándicap comunicativo para poder interactuar con el hablante nativo y ser competente culturalmente.

ii- Según L. Porcher (1986: 45), la literatura considerada como “pan didáctico cotidiano” ha constituido en los libros la mayor parte de los textos. La causa, observada en los métodos didácticos franceses, pero aplicables a los españoles, ha sido estudiada con detenimiento por este autor, y se reduce a “la tradición”, ya que los textos literarios han servido de modelo, especialmente para la escritura y la selección léxica, no sólo en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras, sino también en la propia lengua materna. Lo que afirma L. Porcher nos lleva a pensar que la única lengua que ofrecían los métodos de enseñanza era la lengua culta, es decir, la de los grandes autores. Pues, no se trataba 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.

iii- Otro aspecto a tener en cuenta era la desproporción entre los contenidos lingüísticos y los culturales, así como el número de horas que se dedicaba a unos y a otros dentro de los programas de enseñanza. Hablar de cultura era realizar una especie de “pausa” en el estudio de la lengua. Los materiales utilizados para la enseñanza ofrecían una visión sintética y parcial, lo cual contribuía al aumento de numerosos estereotipos.

iv- Por último, cabe señalar que el estudio de la cultura ha servido durante mucho tiempo como suplemento de la lengua en los manuales de español. Por lo tanto, para que se remedie a este concepto, tendremos que esperar las aportaciones teóricas y prácticas de las ciencias que han influido en la enseñanza de lenguas extranjeras, las cuales han provocado un cambio radical en los planteamientos metodológicos.

Actualmente, se afirma con insistencia que enseñar/aprender una lengua es también enseñar/aprender sus valores culturales y, como bien ha mencionado L. Porcher (1986:47), en la comunicación efectuada como práctica social hay que contemplar no sólo los elementos lingüísticos, sino también los extralingüísticos. Justamente, es precisamente a partir de estos últimos elementos que se siente la necesidad de explicar lo que aporta lo extraverbal al mundo comunicativo. En definitiva, el estudio de la cultura ha servido para dar nuevos planteamientos didácticos a la enseñanza /aprendizaje de las lenguas

extranjeras, y tenemos que analizar 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” D. Soler-Espiauba,(2000: 231).

5.4. Contenidos culturales en los manuales publicados a partir de los años 80

Tenemos que esperar la década de los ochenta, década en la que aparecen los manuales del llamado enfoque comunicativo para poder determinar cómo se prepara la inclusión del componente sociocultural en los manuales. En estos años, las editoriales españolas comienzan a publicar 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 aparecía en el mercado editorial. Sin embargo, 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 la enseñanza comunicativa de la lengua han tenido un papel relevante los objetivos de aprendizaje y la selección y la posterior secuenciación de los contenidos. De ahí, la importancia que adquieren en este enfoque dos preguntas básicas: qué se debe enseñar y cómo hacerlo. En este caso, se suma, sin duda, la inclusión de los procesos psicolingüísticos y cognitivos que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

5.4.1. Presentación de los manuales

Los manuales que vamos a someter a estudio pretenden conseguir 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 mensajes, así como contactar y relacionarse con la sociedad que habla la lengua objeto. 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 un

lado, que los actores del acto de comunicación están inscritos en un contexto específico en el que tiene lugar el intercambio de comunicación y, por otro, al observar que los enunciados no sólo llevan unas características formales (componentes lingüísticos), sino también sociales y culturales (componentes extralingüísticos).

En resumidas cuentas, los 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.

5.4.1.1 *Para empezar (A y B)*

EQUIPO PRAGMA: MARTÍN PERIS, E., MIQUEL, L., SANS, N. y TOPOLEVSKY, M. (1984). *Para empezar A y B. Curso comunicativo de español para extranjeros*. Madrid: Edelsa. Edi-6.

Nivel: Inicial

Destinatarios: Adolescentes principiantes

Enfoque: nocio-funcional (comunicativo)

Materiales:

- Libro del alumno: 14 unidades

- Libro del profesor

-Casete para las actividades orales.

En 1984 se publicó *Para empezar* (PE), manual que después 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 suman 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 comunicativas.

En la presentación del manual *Para Empezar* (1984), el Equipo Pragma (1984:4) afirma que esta obra no es sólo el resultado de una reflexión teórica sobre la lengua y su enseñanza: todos sus materiales han sido sometidos a experimentación con grupos de alumnos de diversas procedencias lingüísticas y culturales, y cuyo interés por el español respondía a motivaciones muy heterogéneas.

El texto como “curso comunicativo de español para extranjeros”, presenta la novedad de la concepción del proceso de adquisición de la lengua como fenómeno en el

que no sólo intervienen factores de tipo lingüístico, sino también sociales. A este respecto, los autores (1984: 9), en el libro del profesor, dicen lo siguiente:

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.

5.4.1.1.1. Estructura general del manual

El manual está articulado en 14 unidades temáticas repartidas en dos volúmenes. El primer volumen (*A*) llega hasta la unidad 7 y el segundo volumen (*B*) hasta la 14. En ellos se distribuyen, en diversas secuencias, los contenidos lingüístico-culturales que son objeto de estudio. En la tabla siguiente, proponemos una síntesis del contenido:

Secuencias	Objetivos	Contenidos
Área temática y presentación de situaciones	Establecimiento de relaciones sociales. Formulas para tal objetivo se pueden observar a través de una serie de formas lingüísticas que permiten la interacción social.	Se ofrecen muestras de lengua mediante diálogos.
Se dice así	La adquisición de estos contenidos permite al alumno la interacción social y comunicativa.	Se suministran los contenidos nocio-funcionales que aparecen en los diversos contextos situacionales.
Y ahora tú	Que el alumno sea capaz de acercarse a la competencia comunicativa; es decir, que sepa combinar lo formalmente correcto con lo socialmente adecuado.	Práctica de nociones y funciones en situaciones en las que cambian los roles que se han visto en los diálogos.
¡Ojo!	Exponentes lingüísticos con los que se realizan las funciones y seleccionados en función de la situación.	Exponentes gramaticales e inventarios léxicos.
Dale que dale	La puesta en práctica de las conceptualizaciones funcionales, gramaticales y léxicas.	Ejercicios en parejas y las actividades en grupo.

CAPÍTULO 5**Contenidos culturales en los manuales de español para extranjeros**

Todo oídos	Destinada básicamente a la comprensión auditiva en la que el alumno tiene que saber seleccionar y discriminar la información.	Actividades de audición: -preguntas/respuestas, verdadero/falso, -observar y describir imágenes...
Tal cual	En ellas se extraen numerosas connotaciones culturales.	Reproducción de una serie de documentos gráficos reales
Allá tú	Capacitación de los alumnos para que sepan actuar, mediante los conocimientos adquiridos, en futuras situaciones de comunicación.	Actividades de movilización de las habilidades adquiridas en la unidad.
Somos así...!qué le vamos a hacer!	Se destacan informaciones culturales sobre España e Hispanoamérica.	Se condensa un variado conjunto de materiales culturales.

5.4.1.1.2. Elementos culturales

Podemos señalar que en este manual las situaciones en las que se insertan los contenidos lingüístico-culturales permiten a los estudiantes la observación directa de las formas de la interacción verbal a través de los microdiálogos de cada unidad. 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 ahí, en una nueva metodología.

En el manual *PE-A* y *B* (1984) detallamos los diversos contenidos culturales tratados:

- *Literatura:*

Muestra 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]).

- *Arte:*

Dentro de la denominada herencia cultural, en *PE-A* y *PE-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).

- *Interacción social:*

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 in formales, etc.).

- *Socialización y círculo familiar:*

Hay referencias a la vivienda (1984: 170: 175) y a las diferencias generacionales (1984: 224). 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.

- *Creencias, comportamientos y costumbres:*

Son una buena muestra de progresión antepasada en los años 80 en los que se publican *PE-A* y *B* (1984). Así que aumentan los ejemplos dedicados a los diversos recursos utilizados en las situaciones y acontecimientos para felicitar (1984: 81, 170); entre ellos nos parece curioso destacar en *PE-B* (1984) el mito de la suegra y las connotaciones socioculturales propias (1984: 260). Sin olvidar los hábitos alimenticios (Ibid.: 187).

- *Instituciones sociopolíticas:*

Hay escasas informaciones ofrecidas sobre las diferentes *instituciones sociopolíticas* en este manual que estamos comentando, así como la falta de atención prestada al funcionamiento de los elementos estereotipados de la cultura. 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.

- *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 principales la enseñanza de la gramática y el descubrimiento del país de la lengua objeto de estudio. En

CAPÍTULO 5**Contenidos culturales en los manuales de español para extranjeros**

PE-A y *PE-B* (1984) constatamos una serie de contenidos geográficos de España distribuidos en las unidades que los estructuran (Ibíd.: 28, 142, 161, etc.).

- *Historia*

Sólo aparecen unas fechas en *PE-A* (1984) en las que se mencionan cuatro acontecimientos históricos (Ibíd.: 100). En este caso, cuando trabajábamos con nuestros alumnos con este manual, teníamos nosotros que proporcionar la información complementaria sobre los principales acontecimientos del país.

A continuación, pasamos a presentar la tabla donde detallamos uno por uno los diferentes contenidos culturales tratados en el manual *PE-A* y *B* (1984):

UNIDAD. TÍTULO	CONTENIDOS CULTURALES	PÁGS.
Unidad 1 Hola, ¿qué tal?	-Interacción social .saludos (diferentes niveles de formalidad verbal) .turismo - Geografía: . organización española	12, 13 25, 27 28
Unidad 2 ¿Dónde están las llaves?	-Herencia cultural: . pintura: P. Picasso . literatura: P. Neruda	46
Unidad 3 ¿Y a ti qué te parece?	-Herencia cultural: . literatura: F. García Lorca	64
Unidad 4 ¿Quién es aquel del bigote?	- Interacción social: . saludos - Comportamientos y costumbres: . fiestas	66, 67 81
Unidad 5 ¿Qué tal te ha ido?	- Herencia cultural: . literatura: M. Hernández - Historia nacional: . acontecimientos históricos	100 100
Unidad 6 ¿Me dejas el periódico, por favor?	- Interacción social: . bares y tascas -Instituciones sociopolíticas: . asociaciones	103 116
Unidad 7 ¿Tú crees que sí?	-Herencia cultural: . museos . arte: Velázquez	120, 121 134
Unidad 8 ¿De parte de quién?	-Geografía: . comunidades autónomas - Instituciones sociopolíticas: . servicios públicos - Herencia cultural: . literatura: P. Neruda, R. Gómez de la Serna	142 152 154

CAPÍTULO 5**Contenidos culturales en los manuales de español para extranjeros**

Unidad 9 Allí verá una plaza.	-Geografía: . Hispanoamérica -Comportamientos y costumbres: . servicios públicos -Herencia cultural: . literatura: R. Alberti -Marcas de identidad: . humor	161 170 172 173
Unidad 10 ¡Huy! ¡Es carísimo!	-Comportamientos y costumbres: . hábitos alimenticios -Socialización y círculo familiar: . la vivienda -Marcas de identidad y grupos sociales: . gastronomía nacional -Comportamientos y costumbres: . rutinas: establecimientos comerciales -Herencia cultural: . literatura: Blas de Otero	175, 180 187 175 179 189 190
Unidad 11 Este chico me cae muy bien.	-Interacción social: . relaciones laborales -Marcas de identidad y grupos sociales: . gustos y aficiones de los jóvenes -Estereotipos regionales	192 206 208
Unidad 12 ¿No habéis estado nunca en Granada?	-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 A ver si venís a cenar.	-Interacción social: . relaciones sociales . turismo -Herencia cultural: . literatura: G. Celaya, A. Machado -Socialización y círculo familiar: . diferencias generacionales	228, 229 243 244 245
Unidad 14 ¡Ah! No lo sabía.	-Marcas de identidad y grupos sociales: . gustos musicales -Comportamientos y costumbres: . felicitaciones -Herencia cultural: . música . literatura: A. Machado	247 260 262

5.4.1.1.3. Contexto y registro de lengua

Siguiendo el comentario del manual *PE-A y B* (1984), es preciso que hagamos referencia a unos puntos esenciales de este método de enseñanza: la contextualización de las distintas situaciones, el registro de lengua que ofrecen a los estudiantes extranjeros y el estudio de los personajes que representan a los miembros de la sociedad objeto, o dicho de otro modo, son exponentes directos de factores como la moda, los comportamientos, los gustos y las preferencias, y de cierta problemática social, D. Soler- Espiauba (1994: 487). En resumen, los personajes que aparecen en los textos marcan el pulso de la sociedad del momento.

Para empezar hay que destacar que la lengua hablada hace su aparición en estos escenarios, a diferencia con la rigidez lingüística de los diálogos de los métodos precedentes. Tanto los microdiálogos como los diálogos aparecen bien contextualizados y sirven para introducir la situación y los problemas gramaticales a los que deben enfrentarse el alumno.

El tipo de lengua que reproduce el manual (1984) está a la altura de los personajes y de las circunstancias que los rodean, así, le da un carácter mucho más real. Una muestra ilustrativa de lo dicho es la que aparece en *PE-A* (1984: 67):

Monika: - ¡Eh! ¡Yasser!

Yasser: - Hola Monika, ¿qué tal?

Monika: - Bien. Mira, éste es Yasser, un amigo mío. Éste es Paco.

Paco: - Hola, ¿qué tal?

Yasser:- Hola.

Monika:- Paco es mi vecino. Vive en tercero.

Paco: - ¿Y vosotros de qué os conocéis?

Monika: - Estudiamos español juntos...

Como estamos 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 el manual *PE-A y B*, el cambio viene definido por la inclusión de otros aspectos en vigor en la sociedad del momento. Por consiguiente, en los escenarios vamos a encontrar:

- *Lugares frecuentes para la interacción social*: restaurantes, bares, fiestas, casas de amigos o determinados acontecimientos sociales (por ejemplo una boda).

- *Lugares para las relaciones laborales*: oficina, empresa, redacción de un periódico.

- *Lugares para el ocio y el tiempo libre*: concierto, museo, cine, camping, playa y parque.

- *Lugares de los servicios públicos*: estaciones de trenes y autobuses, aeropuertos, establecimientos comerciales, hoteles, 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 interacción⁹². Esto le será de gran ayuda al alumno y hará que sepa distinguir entre situaciones formales e informales, así como los recursos que implican las mismas.

Por otra parte, la lengua presentada en un contexto real tiene como consecuencia la aparición de otros fenómenos que están relacionadas 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. Para ilustrar esto con un buen ejemplo, hemos elegido los diálogos que aparecen en *PE-A* (1984: 103), dentro de un epígrafe titulado: *Yasser, Monika y unos amigos en una tasca*.

A-: Oye, esto lo pagamos nosotros.

No, ni hablar.

⁹² Cf. Rodrigues, D. (1996:27).

B-: Manolo, trae otra de calamares.

¡Una de calamares!

C-: Yasser, pásame el vino.

Sí, toma.

D-: Oye, luego vamos a una discoteca, ¿vienes con nosotros?

Vale.

E-: Tengo frío, ¿me la dejas?

Sí, claro.

F-: ¿Quieres otra cerveza?

No, ya he tomado tres.

G-: Voy a cerrar la puerta.

Ya voy yo.

H-: Este jamón está muy bueno. Pruébalo.

Es que ya no puedo más.

I-: Quédate un rato mas, hombre.

No, en serio; tengo mucho trabajo.

Los microdiálogos nos proporcionan por un lado, un conjunto de recursos gramaticales útiles para la comunicación y, por otro, una serie de mecanismos conversacionales significativos de los que el profesor tendrá que explicar.

Por su parte, los alumnos habrán observado los elementos gastronómicos que se citan y, la justificación cuando se rechaza un ofrecimiento o una invitación. Si tomamos 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. Elementos como *oye*, *pues*, *bueno*, etc., sirven para dar coherencia a la conversación 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, los alumnos deberán ser conscientes de las diferencias de registro existentes.

- Los *contenidos culturales* expresados en estos diálogos. En ellos habrá que observar las normas socioculturales a seguir:

- La negociación de la cuenta: uno se ofrece para hacer la invitación y a continuación, el otro la rechaza, diciendo que será él quien pague (*diálogo 1*).
- El modo de pedir la comida en las tascas: ¡una de calamares!; (*diálogo 2*).
- Los hábitos y costumbres alimenticias: cerveza, vino, calamares, jamón.
- La rutina de muchos jóvenes cuando salen por la noche (primero unas tapas y unas bebidas en una tasca, después la discoteca).

En definitiva, estos diálogos sacados de la realidad cotidiana española nos conducen a plantearnos cuáles son las dificultades implícitas en el proceso de enseñanza/aprendizaje, porque el alumno necesita aprender no sólo cómo realizar sus enunciados en cada contexto, sino también saber actuar socioculturalmente.

Este manual tiene un hilo conductor: se trata de dos jóvenes estudiantes extranjeros de español (Yasser, un chico de un país árabe, y Monika, una estudiante alemana) que sufren los mismos problemas en un entorno sociocultural que irán descubriendo lentamente.

Siguiendo con la descripción, otro dato a considerar, es que aparecen niños y personas mayores como los abuelos, 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). En resumen, una sociedad es un compendio de todo y no se puede olvidar que los dos jóvenes (Yasser y Monika) que viven en inmersión, se tienen que comunicar con todos los individuos que pueden encontrar en su camino.

En definitiva, tenemos que tener en cuenta en PE-A y B (1984) es la inclusión de un buen número de elementos culturales 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, el estudio de los contenidos y las formas verbales 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.

5.4.1.2. *Rápido*

MIQUEL, L. y SANS, N. (1995). *Rápido*. Barcelona: Difusión.

Nivel: Intermedio

Destinatarios: Adolescentes con conocimientos de español (del nivel inicial)

Enfoque: Se desprende que el manual es comunicativo orientado al aprendizaje autónomo

Materiales:

- El libro del alumno: 17 unidades + tabla de verbos
- El libro del profesor
- Casetes con las grabaciones de fonética y de comprensión auditiva.

Rápido (1995) es el manual inscrito en la corriente metodológica de la denominada gramática comunicativa. Las autoras indican en el prólogo del libro del alumno, que en él se han considerado las estrategias de aprendizaje y la autonomía del aprendiz, así como la motivación siguen siendo cuestiones clave ligadas al proceso de adquisición. Esto tiene 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 la lengua.

Entre otros objetivos, se persigue la adquisición de elementos lingüísticos y culturales del español peninsular y el de Hispanoamérica. Como novedad frente al manual anterior, se puede subrayar la importancia otorgada a las variedades lingüísticas de Hispanoamérica y sus diferencias culturales.

En *Rápido* (1995), el logro reside en que los contenidos culturales aparecen bien organizados e integrados prácticamente en todas las unidades, lo cual permite percibir la conexión de la lengua y de la cultura del país. A este propósito, L. Miquel y N. Sans (1995: 4) afirman lo siguiente:

(...) seguimos fieles al convencimiento de que entender una lengua como una herramienta de comunicación y su uso comunicativo en el aula como el camino esencial del aprendizaje es perfectamente articulable con un trabajo sistemático de los aspectos gramaticales. En el plano del

componente cultural, cabe señalar que los países de América Latina, junto con España, están presentes de manera muy especial en nuestro manual: en las audiciones se reflejan diferentes variantes del español, y los textos y las imágenes aportan mucha información sobre las múltiples facetas de los países en los que se habla el español, al mismo tiempo que se potencia un trabajo de reflexión cultural e intercultural indisoluble de la enseñanza/aprendizaje de un idioma.

5.4.1.2.1. Estructura general del manual

El manual está dirigido a adolescentes que parten del nivel inicial para superar el nivel intermedio según la distribución de contenidos a lo largo del manual. Aparece dividido en 17 unidades. Cada unidad se organiza en cuatro secuencias:

Secuencias	Objetivos	Contenidos
Textos	Se pone en contacto al alumno con muestras de lengua (oral y escrita) que plantean nuevos contenidos. Su función es preconizar los contenidos nocio-funcionales y culturales de cada unidad.	Se presenta una amplia tipología de textos: conversaciones, debates, programas en casetes-Audio, artículos de opinión, anuncios, etc.
Gramática	El resumen gramatical y nocio-funcional de la unidad es concebido como material de soporte del trabajo formal en el aula y también como material de consulta que gestiona el propio alumno.	Se especifican los contenidos gramaticales que se abordan en el aula para alcanzarlos. Las explicaciones van acompañadas de numerosos ejemplos ilustrados que facilitan la comprensión rápida y eficaz del fenómeno lingüístico presentado.
Actividades	El alumno se entrena en el manejo de aspectos gramaticales y léxicos concretos, se enfrenta a nuevos textos y se ejercita en diferentes destrezas. Para ello debe movilizar los recursos presentados en la unidad interactuando con sus compañeros.	Muchas actividades son contextualizadas, motivadoras y tienen un componente lúdico. También se incluye un material específico sobre aspectos del sistema fonético del español que permite al alumno hacer un diagnóstico de sus principales dificultades en este ámbito a la vez que le ayuda a superarlas.
Tarea final	El profesor y los alumnos podrán ir evaluando sus progresos.	Integra todos los contenidos practicados y las diferentes destrezas.

5.4.1.2.2 Elementos culturales

En los diversos contenidos culturales que tratamos, podemos percibir la atención prestada a la llamada herencia cultural:

- *Literatura:*

En *Rápido* (1995) entran en escena los autores de la literatura española (A. Machado, M. Benedetti,...) e hispanoamericana (Fuertes, Cortázar...). 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, 209) o para indicar cómo funcionan determinados aspectos lingüísticos (Ibíd.: 98). Desde esta perspectiva, el texto literario deja de ser un pretexto para hablar solamente de las joyas literarias hispánicas, pasando a ser un reflejo de la conducta que siguen los miembros de la sociedad.

- *Arte:*

Encontramos un notable giro hacia los artistas contemporáneos con los textos ilustrados de cuadros de Picasso, Dalí y Goya (Ibíd.: 113,130).

- *Comportamientos y costumbres:*

Otro aspecto a tener en cuenta en este manual es el procedimiento que implica la conceptualización de los comportamientos y costumbres españolas e hispanoamericanas: los hábitos alimenticios (Ibíd.: 59), los gustos y rutinas españolas (Ibíd.: 107), las fiestas y celebraciones (Ibíd.:156, 179, y 180), etc., Además, en este manual merece la pena hacer una breve referencia acerca de la actitudes hacia otras lenguas y culturas.

- *Símbolos de significado cultural:*

En el apartado de los símbolos de significado cultural, en *Rápido* (1995) destacan varias imágenes en las que podemos ver cómo se incluyen dichos símbolos (Ibíd.: 16,28) en el estudio de la lengua⁹³.

⁹³ 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; esto 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 autoestereotipos que existen en la cultura de origen del alumno. 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 cultura del alumno, ya que cada sociedad posee sus símbolos y funciona con su propio código cultural.

- *Marcas de identidad:*

Las partes dedicadas a los aspectos que conforman las marcas de identidad nacionales, regionales y sociales aparecen destacados en el manual (1995), ya que en él tenemos varios ejemplos de elementos que delimitan la identidad: la lengua y las variedades lingüísticas (1995: 67, 68), así como la estratificación social (Ibíd.: 194) y la atención prestada a algunas minorías (Ibid:167)⁹⁴.

- *Geografía:*

En el manual examinado detectamos una serie de contenidos geográficos de España e Hispanoamérica distribuidos en las unidades que los estructuran, aunque haya que mencionar el trabajo de las autoras de *Rápido* (1995), como ejemplo de un segundo descubrimiento de la América Latina, ya que aquí encontramos una abundante información sobre los distintos países (Ibíd.: 29, 52, 57...), las ciudades (Ibíd. 37, 58, 65, 130...).

- *Historia:*

Vamos a terminar con la Historia con mayúscula, sólo figuran datos que están repartidos en los textos de carácter descriptivo. En este caso, el profesor es el que proporciona la información complementaria sobre los principales acontecimientos de la historia del país o de la región.

Como hemos visto en los apartados del manual precedente (Para empezar A y B), los manuales de la década de los noventa han excluido los diálogos introductorios para presentar la situación de cada unidad; sin embargo, ganan en calidad las muestras de lenguas ofrecidas: por un lado, se mejoran los diálogos, sobre todo los de las actividades diseñadas para la comprensión auditiva, por otro lado, los mecanismos de la conversación corresponden al nivel de la interacción conversacional.

Los diálogos de *Rápido* (1995) constituyen otro avance, ya que en ellos no sólo se presentan los fenómenos que acabamos de enumerar, sino hay que subrayar que las

⁹⁴ En este punto debemos ser muy prudentes con este tipo de información, porque puede conducir a errores del hecho sociocultural que ha señalado en su trabajo J.C. Beacco (1999: 10). Es decir, si en estos casos ofrecemos una visión general, tan solo serviría para presentar una síntesis de contenidos, los cuales pueden llevar implícitos, de forma consciente o inconsciente, prejuicios.

muestras de lengua incluyen algunas variedades del español y rasgos del español coloquial, como se puede observar en este ejemplo (Ibíd.: 108):

Begoña: ¡Julián, yo no vuelvo a montar contigo en un tándem ni loca!

Lola: La verdad, Begoña, es que cuando te vi en el suelo me asusté mucho. Yo creo que no se debe salir del parque con estas bicicletas. Es peligroso.

Julián: ¿Tú crees? Yo creo que no es peligroso salir del parque. Yo lo he hecho miles de veces y nunca me ha pasado nada. Ha sido culpa de ese taxista chiflado que iba demasiado deprisa.

B: Hablando de chiflado, ¿tú crees que era necesario frenar así, sin avisar?

L: Begoña, no hace falta enfadarse. No vas a solucionar nada.

B: En eso no estoy de acuerdo. A veces es necesario enfadarse...! Y además se pone a hablar con el taxista en vez de ayudarme.

L: ¡No hombre, no! No creo.

J: Déjala, Lola. Un día me lo agradecerá. Cuando salimos del parque, ese taxi se nos tiró encima, y si no frena, nos mata.

B: ¡Ni me mata ni nada, bruto, que no iba de prisa! Yo creo que teníamos tiempo de girar.

J: ¡Qué va! ¡Pero si no había espacio! Además, tú no te diste cuenta de nada.

El estudio de los personajes que aparecen en este manual aporta una serie de fenómenos observables desde el punto de vista cultural, porque del estudio de los personajes también se obtienen datos que informan sobre las costumbres, el modo de vida y el comportamiento general de los individuos en una sociedad.

A diferencia de lo que ocurre en *PE-A* y *B* (1984), desaparecen los personajes que sirven de hilo conductor de la historia. En este manual (1995) aparecen otros elementos para ofrecer a los alumnos explicaciones gramaticales. Esto aporta como ventaja la actualización 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 del nivel inicial.

CAPÍTULO 5**Contenidos culturales en los manuales de español para extranjeros**

Para los alumnos que adquieren los conocimientos lingüísticos y culturales fuera del país de la lengua meta, las imágenes son muy importantes, porque introducen elementos interpretativos sobre la sociedad española e hispanoamericana. En este sentido, la selección de los personajes y de las escenas en las que éstos se ubican debe hacerse con cuidado puesto que se convierten en representaciones de los diversos sectores sociales y socioprofesionales.

Para terminar, vamos a presentar la tabla donde detallamos uno por uno los diferentes contenidos culturales tratados en el manual *Rápido* (1995).

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 65
6.	-Marcas de identidad: . la lengua española (diferencias entre España e Hispanoamérica) -Comportamientos y costumbres:	67 71

CAPÍTULO 5**Contenidos culturales en los manuales de español para extranjeros**

	. hábitos alimenticios de los argentinos	
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: . artistas contemporáneos (pintura)	107 113
10.	-Geografía: . diferencias norte/sur . Perú: (Isla de Tequila) -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 -Identificación social: . estratificación social -Herencia cultural: . literatura: A. Machado	189 194 196
16.	-Comportamientos y costumbres: . información sobre diferentes aspectos socioculturales de España e Hispanoamérica -Herencia cultural: . literatura: M. Benedetti	198, 199 209
17.	-Comportamientos y costumbres: . "la fiesta nacional": los toros -Marcas de identidad social: . grupos y subgrupos sociales -Herencia cultural: . literatura: M. Hernández	217, 218 220 223

5.4.1.3. *A fondo*

CORONADO GONZÁLEZ, M. L., GARCÍA GONZÁLEZ, J. y ZARZALEJOS ALONSO, A. (2007). *A fondo. Curso de español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
Nivel del MCER: B2 y B2+
Destinatarios: Adultos con conocimientos de español suficientes
Enfoque: Comunicativo
Materiales:
- El libro del alumno: 9 unidades + páginas para el examen final de preparación del DELE + soluciones
- Guía del profesor
- Doble CD con las grabaciones

Frente a los niveles anteriores (inicial e intermedio) los alumnos que cursan en el nivel avanzado ya tienen un grado de conocimiento lingüístico y cultural suficientes para actuar con bastante soltura en sus intercambios comunicativos, lo cual los metodólogos parten de otra perspectiva diferente para abordar el estudio del componente sociocultural de la lengua.

En la presentación del libro y en la introducción de la *Guía didáctica* los autores (2007: 3) afirman: “*A fondo*. Nivel avanzado es un manual para el aprendizaje del español como lengua extranjera (niveles B2 y B2+ del Marco común europeo de referencia) que tiene como objetivo principal servir de apoyo a los estudiantes en su camino hacia una comunicación más eficaz, rica y versátil”.

Este manual es heredero del antiguo manual *A fondo* (1994), de esta editorial. A este respecto los autores (2007:3) dicen lo siguiente:

Nuestra mayor experiencia y las sugerencias, críticas y alabanzas que hemos recibido a lo largo de estos años por parte de profesores y alumnos que lo han utilizado han hecho posible una profunda renovación.

Efectivamente, la distribución y la selección de los contenidos gramaticales responden a los objetivos de este nivel que, a su vez, se combinan con informaciones socioculturales sobre España y los demás países de habla hispana. Las referencias culturales son abundantes, los autores del manual (2007: 4) aconsejan la adaptación de las actividades en función de las necesidades de uso y aplicación que vayan a tener los alumnos.

El manual sigue las orientaciones del Marco común europeo de referencia y, por lo tanto, considera al alumno como miembro de una sociedad en la que, movilizándolo sus competencias, lleva a cabo sus actividades y tareas lingüísticas y no lingüísticas.

5.4.1.3.1. Estructura general del manual

El manual consta de nueve unidades temáticas. Cada una de ellas comienza con la primera parte de un refrán cuya función es introducir el tema que se estudia en la unidad.

En la introducción (Ibíd.: 4) los autores consideran que los refranes seleccionados son de uso frecuente en el español actual, y es muy común decir solamente la primera mitad, que es la que da el título a la unidad, pues se supone que todos los hablantes (alumnos) conocen la segunda parte del refrán.

En cada una de las unidades hay secciones fijas en las que se desarrollan los contenidos y las actividades de la lengua o destrezas comunicativas (comprensión auditiva y de lectura, expresión oral y escrita, e interacción oral y escrita). Transversal al desarrollo de los contenidos es la atención a los aspectos socioculturales, pragmáticos y sociolingüísticos. A continuación, presentamos las ocho secuencias:

Secuencias	Objetivos	Contenidos
¿Tú qué crees?	Valorar la opinión y el grado de conocimientos que poseen los alumnos sobre determinados contenidos.	Presentar el tema de la unidad. Asimismo, se efectúa la introducción de los exponentes léxicos de la unidad.
Con textos	Están dirigidos hacia la comprensión lectora. Este material tiene una gran importancia desde el punto de vista de las referencias culturales que incluye.	Todos los textos son auténticos, tomados de la prensa y de la literatura.
Palabra por palabra	Ampliar el léxico activo relacionándolo con el tema de la unidad.	Actividades de comprensión del texto y ampliación del léxico.
¡Lo que hay que oír!	Desarrollo de la competencia auditiva.	Se trabaja con programas de radio y televisión.

CAPÍTULO 5**Contenidos culturales en los manuales de español para extranjeros**

Materia prima	Desarrollo de la competencia gramatical y pragmática.	Los contenidos se presentan de forma inductiva, es decir, se guía al alumno para que, a través de las muestras de lengua proporcionadas, elabora por sí mismo hipótesis sobre el funcionamiento de los elementos presentados. En estas hipótesis se contrastan y confirman, elaborando o consultando las descripciones finales, para pasar finalmente a una fase de uso activo.
Dimes y diretes	Estudio de diversos fenómenos en relación con las unidades fraseológicas del español.	Modismos, expresiones refranes y jergas relacionadas con el tema de la unidad.
Habla a tu aire	Ejercitación para el desarrollo de la expresión y la interacción orales.	Actividades guiadas, basadas en el tema y los contenidos lingüísticos y culturales desarrollados en la unidad.
Escribe a tu aire	Ejercitación para el desarrollo de la expresión escrita como proceso en el que es necesario preparar y organizar las ideas antes de comenzar a redactar y en el que el texto va, poco a poco mejorando.	Las actividades planteadas están basadas en el tema y recogen contenidos desarrollados en la unidad.

Este manual (2007) consta de los siguientes materiales:

i- El libro del alumno.

ii -Guía didáctica y claves. En este libro aparecen las siguientes orientaciones (2007: 4):

- Orientaciones didácticas sobre la realización de las actividades.
- Las respuestas de las actividades del Libro del alumno.
- Las transcripciones de todas las grabaciones del CD.
- Información cultural adicional.
- Información lingüística adicional.
- Sugerencias didácticas para complementar las actividades del Libro del alumno.

iii - CD con las grabaciones. En él aparecen las grabaciones con las que se trabaja en la sección “¡lo que hay que oír!, todas ellas auténticas y reproducidas en su forma y sonido originales.

Hay que añadir que el CD Room está concebido como material complementario de aprendizaje y autoaprendizaje para alumnos de todos los niveles, por lo que su utilidad como herramienta de trabajo en el aula es imprescindible.

Al final del libro del alumno, se incluye un examen final de preparación para el Diploma de Español (DELE) de nivel avanzado; incluye las cinco pruebas características de este examen oficial de español lengua extranjera:

- Prueba 1 Interpretación de textos escritos.
- Prueba 2 Producción de textos escritos.
- Prueba 3 Interpretación de textos orales.
- Prueba 4 Conciencia comunicativa.
- Prueba 5 Expresión oral.

Los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) son títulos oficiales⁹⁵, acreditativos del grado de competencia y dominio del idioma español, que otorga el *Instituto Cervantes* en nombre del *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España*. Así que los exámenes DELE están diseñados siguiendo las directrices del *Marco común europeo de referencia (MCER)*, lo cual garantiza una manera práctica de establecer una medición estándar internacional y objetiva sobre el nivel que debe alcanzarse en cada etapa de enseñanza y en la evaluación de los resultados.

En resumen, los diplomas del DELE fueron creados en el marco de las diversas acciones promovidas con las finalidades de difundir el español e incrementar la presencia de la cultura española en el exterior.

5.4.1.3.2. Elementos culturales

Como primera apreciación, destacamos en el manual *A fondo* (2007) la selección de materiales en función del contexto, puesto que presenta una selección de los criterios

⁹⁵ Cf. Los ficheros de Real Decreto 1137/2001(PDF) y Real Decreto 264/2008 (PDF).

lingüísticos; y éstos, simultáneamente, están bien relacionados con los de naturaleza sociocultural:

- *Marcas de identidad y grupos sociales:*

El interés por temas como los diferentes papeles desempeñados por los hombres y las mujeres en la sociedad actual (Ibíd.: 46- 52). También se incluye la diferenciación marcada por la edad (Ibíd.: 141-144; 147-151).

- *Diversidades lingüísticas de España e Hispanoamérica:*

La cuestión de las variedades del español y la diversidad lingüística de España e Hispanoamérica las encontramos bien detalladas en este manual (2007:12- 18). Además se proporciona información sobre la genealogía de la lengua española, la evolución de la lengua y la herencia léxica de otras lenguas (Ibíd.: 16-17). No faltan las referencias a la difusión del español por el mundo; de esta forma, el alumno tendrá un argumento para justificar la necesidad de aprender una lengua que es hablada por más de trescientos millones de personas.

Poner en contacto a nuestros alumnos con estos datos supone, asimismo, analizar las relaciones lengua-cultura a través de la explicación de los fenómenos de formación y desarrollo histórico de la lengua (periodos de colonización, de expansión, de contacto entre diferentes culturas, etc.

- *Interacción social:*

Los espacios dedicados a la interacción social se ven reducidos en este manual; esto es lógico, porque se parte de un grado de conocimiento de la lengua en el que se supone que el alumno domina un buen número de recursos destinados a la interacción. Sin embargo, se puede hacer hincapié en algunos aspectos de las relaciones laborales donde se plantea el uso del *tú* y el *usted*, el tipo de relaciones establecidas con los trabajadores (2007: 49- 52).

Pensemos, una vez más, en lo difícil que les resulta a nuestros estudiantes la elección del tratamiento *tú/usted* en ciertas situaciones de comunicación, incluso para aquellos que ya han alcanzado un nivel de lengua avanzado. Y por supuesto este problema no es en absoluto de orden gramatical, sino cultural.

- *Círculo familiar:*

En *A fondo* (2007) se plantean diversos aspectos vinculados al círculo familiar: las unidades 2, 7 y 8 son claros exponentes de la evolución de las costumbres en la familia española, (en comparación con la del manual *Español en directo* (1967) por ejemplo. El hecho de que en la familia española convivan generaciones (hijos, padres y abuelos) y que los hijos no se independicen al cumplir la mayoría de edad. Lógicamente, son muchos los factores que condicionan esta permanencia. El que más sorprende a los alumnos extranjeros (los nuestros, por ejemplo) es el hecho de que los hijos que ya han conseguido una independencia económica no continúen viviendo con los padres.

- *Creencias, comportamientos y costumbres:*

Por otra parte, el análisis de los hábitos y costumbres de los españoles y de los hispanoamericanos tiene interés en los manuales publicados a partir de la década de los 90 hasta hoy; por esta razón, las diferencias de comportamiento de país a país han sido, y siguen siendo una interminable fuente de actividades sobre el componente sociocultural en el marco de la didáctica de lenguas extranjeras.

En *A fondo* (2007) con mayor intensidad, se tratan diversos aspectos sobre las fiestas, las rutinas y las creencias: los santos o las fiestas religiosas; esto significa que determinadas actitudes hayan hecho que el mundo hispánico aparezca representado y simbolizado por determinadas parcas diferenciadoras. Por ejemplo en la unidad 9, encontramos dos textos (Ibíd.: 170- 191) en los que se aborda una cuestión que, a nuestro modo de ver, sorprende a nuestros alumnos: la devoción a los santos. Se trata, pues, de demostrar otro modo de percepción de la realidad y de la visión aprendida del mundo que tienen los nativos a la hora de manifestar su felicidad o su dolor.

- *Instituciones sociopolíticas:*

En cuanto a las instituciones sociopolíticas son fuertemente consideradas en este manual, contiene varios textos en los que se describe el funcionamiento de los servicios públicos (2007: 79-81) y la importancia de los medios de comunicación e información en la sociedad actual (Ibíd.: 85-94), y los servicios públicos y su funcionamiento.

- *Historia y geografía:*

Continuando la línea de análisis del manual, los contenidos históricos no existen, en él encontramos información muy breve sobre la población de España (unidad: 1) y sobre ciudades de Hispanoamérica (unidad: 2).

- *Estereotipos y símbolos de significado cultural:*

El tratamiento dado a los estereotipos y a los símbolos de significado cultural también merece otro comentario, así en *A fondo* (2007) se ofrecen dos tablas (unidad: 1) en las que podemos observar la imagen que tienen de sí mismos los españoles y cómo es vista esta realidad en otros países; es decir que se introducen los autoestereotipos y los heteroestereotipos culturales.

- *Literatura:*

En el nivel avanzado continúa teniendo prioridad el componente de la herencia cultural: la literatura, como por ejemplo, A. Buero Vallejo, G. García Márquez, etc., y los personajes famosos, como Isabel Allende, Ricky Martin, etc. forman un denso conjunto de datos culturales. En este manual hay que subrayar la importancia concedida al texto literario, ya que en la secuencia “lee a tu aire” se ofrecen textos cuyo objetivo es la toma de contacto con los elementos léxicos que intervienen en la composición narrativa, también para hacer comentarios de textos o actividades enfocadas hacia la consecución de objetivos en los que se pretende la adecuación y la coherencia textual.

Para terminar, vamos a presentar la tabla donde detallamos uno por uno los diferentes contenidos culturales tratados en el manual *A fondo* (2007).

UNIDAD. TÍTULO	CONTENIDOS CULTURALES	PÁGS.
1. En todas partes...	-Marcas de identidad: .la lengua española (difusión) .las lenguas en España .diferencias entre el español de España e Hispanoamérica -Creencias, comportamientos y costumbres . actitudes “españolas” -Estereotipos: . heteroestereotipos .autoestereotipos -Geografía: .división territorial	12, 18 19, 23 24, 27 28, 29

CAPÍTULO 5**Contenidos culturales en los manuales de español para extranjeros**

2. Andar a la ceca...	- Socialización y círculo familiar . vivienda . vida en la ciudad/campo . emigrantes españoles -Geografía : . ciudades: la ciudad de Méjico	31, 36 42, 44
3. A Dios rogando...	-Socialización y círculo familiar .trabajo - Interacción social . relaciones laborales -Herencia cultural: . literatura: A. Buero Vallejo	45, 52 49, 52 55, 56.
Repaso I Unidades: 1- 3		57, 61
4. El muerto al hoyo...	-Comportamientos y costumbres: .aficiones .juegos .rutinas . fiestas	62, 63, 58 67, 68 y 78
5. A buen entendedor...	-Instituciones sociopolíticas: - Los servicios públicos . los medios de comunicación y efectos en la sociedad actual -Herencia cultural: .música: el cantante: Ricky Martin	79-81 85-94 97
6. Quien mal anda...	-Socialización y círculo familiar: . educación .el medioambiente -personajes famosos contemporáneos: . Isabel Allende	105, 135 136
Repaso II Unidades: 4-6		137, 142
7. De tal palo...	-Socialización y círculo familiar . diferencias generacionales . familia -Herencia cultural .literatura: L. Hermoso	143-149 y 150, 151 152
8. A la cama no te irás...	-Socialización y círculo familiar: .Educación -Comportamientos y costumbres: .comportamientos y actitudes sociales	153-154 y 157-160 y 162, 165 155, 156 167, 168
9. De todo hay...	-Creencias, comportamientos y costumbres: .creencias religiosas . moral .costumbres y actitudes religiosas -Herencia cultural . literatura: G. García Márquez	170- 179 191-193 195
Repaso III Unidades: 7-9		196-200

5.4.1.4. Aula Internacional 4

CORPAS, J., GARMENDIA, A., SÁNCHEZ, N. y SORIANO, C. (2011). *Aula Internacional 4*. Barcelona: Difusión.

Coordinación pedagógica: SANS, N.

Nivel del MCER: C1 y C2

Destinatarios: Adultos que han superado el nivel avanzado

Enfoque orientado a la acción

Materiales:

- El libro del alumno: 10 unidades + más ejercicios + más cultura + más gramática
- Cuaderno de ejercicios
- Guía del profesor
- CD con las grabaciones
- El DVD de aula

El manual *Aula Internacional 4* (2011) está dirigido a estudiantes que hayan superado el nivel avanzado del español y deseen perfeccionar las habilidades comunicativas. Los autores comentan en la introducción del manual que los objetivos a alcanzar son los niveles C1 y C2 del Marco común europeo de referencia. Así afirman (2011: 3):

Por medio de una temática actual presentada en un lenguaje cercano que busca la complicidad del estudiante, se pretende capacitar al estudiante de nivel superior para el dominio funcional de la lengua española y acercarle al grado de competencia de un hablante nativo dentro de un aprendizaje significativo.

El manual sigue la metodología que propone el Marco, y por lo tanto, se basa en los principios del *enfoque por competencias dirigido a la acción*, el cual contempla al alumno como miembro social, hablante intercultural y aprendiente autónomo.

Por otra parte, se presenta una tipología muy variada de textos orales y escritos de las distintas modalidades: narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos y conversacionales, ya que con ello se pretende capacitar al alumno en la interpretación y producción de los mismos. Los contenidos de índole sociocultural y las actividades de mediación intercultural se integran en el currículo con el objetivo de no sólo apoyar al alumno en el desarrollo de las destrezas interculturales y de su competencia pluricultural, sino superar tópicos, estereotipos o disfunciones culturales que han sido fruto de una incorrecta explicación, generalización o superficialidad.

5.4.1.4.1. Estructura general del manual

Aula Internacional 4 (2011) contiene 10 unidades temáticas en las que se estudian abundantes aspectos socioculturales, lo cual le concede a este curso un carácter bastante denso. Otro de los objetivos del manual es satisfacer las necesidades de comunicación a través de conversaciones de “buen nivel cultural”, según lo indican los propios autores (2011: 4).

Las unidades aparecen estructuradas en ocho secuencias:

Secuencias	Objetivos	Contenidos
Portadilla	Realizar actividades introductorias para actuar los conocimientos previos de los estudiantes.	En la primera página se encuentran el título y una imagen que guardan relación con los contenidos a aprender.
Comprender	Desarrollar fundamentalmente actividades de comprensión y también se desarrollan diversos temas de conversación.	Se presentan textos y documentos muy variados que contextualizan los contenidos lingüísticos y culturales de la unidad.
Explorar y reflexionar	Descubrir el funcionamiento de la lengua en sus diferentes niveles: morfológico, léxico, sintáctico, funcional, discursivo, etc.	Se presentan textos y documentos muy variados que contextualizan los contenidos lingüísticos y culturales de la unidad.
Consultar	Perseguir la claridad, sin renunciar a una aproximación comunicativa y de uso a la gramática.	Se ofrece una doble página en la que se presentan esquemas gramaticales y funcionales a modo de cuadro de consulta.

Practicar y comunicar	<p>Es experimentar el funcionamiento de la lengua a través de actividades comunicativas en las que se practican los contenidos de cada unidad. Asimismo están basadas en la experiencia del alumno: sus observaciones y su percepción del entorno se convierten en un material de reflexión intercultural y en un potente estímulo para la interacción comunicativa dentro del aula.</p> <p>Al final de esta sección, se propone una tarea final, cuyo objetivo es ejercitar verdaderos procesos de comunicación en el seno del grupo, que implican diversas destrezas y que se concretan en un producto final escrito u oral.</p>	<p>Propuestas de trabajo muy variadas, pero que consideran la significatividad y la implicación del alumno en su uso de la lengua.</p>
Más ejercicios	<p>Estimular la reflexión y la fijación de los aspectos lingüísticos presentados en las unidades.</p>	<p>Se proponen nuevas actividades de práctica formal. Las actividades están diseñadas de modo que los alumnos los puedan realizar de forma autónoma, pero también los puede usar el profesor en clase cuando considere oportuno reforzar un determinado aspecto.</p>
Más cultura	<p>El alumno amplía sus conocimientos sobre temas culturales relacionados con los contenidos de las unidades. Asimismo, le permite profundizar en el estudio del español por su cuenta.</p>	<p>El alumno amplía sus conocimientos sobre temas culturales relacionados con los contenidos de las unidades. Asimismo, le permite profundizar en el estudio del español por su cuenta.</p>
Más gramática	<p>Cuando el alumno realice actividades, tenga una duda o quiera entender una regla gramatical, podrá consultar esta sección. Además, le ayudará a entender cómo se utilizan las formas lingüísticas en contexto.</p>	<p>Incluye de forma más detallada y extensa todos los puntos gramaticales de las diferentes unidades.</p>

Aula Internacional 4 (2011) es un manual compacto, es decir, en un mismo volumen se incluyen:

- el libro del alumno,
- el cuaderno de ejercicios,
- el CD con las audiciones,
- las secuencias más ejercicios, más cultura y más gramática aportan flexibilidad y ayudan al uso autónomo del manual.

5.4.1.4.2. Elementos culturales

Los objetivos culturales están definidos de forma explícita, las diez 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, y siguiendo las prescripciones del documento europeo, "la sensibilización con la cultura española resulta ser el punto de partida para lograr un marco de entendimiento intercultural en el aula", según los autores (2011: 4):

- *Marcas de identidad y grupos sociales:*

En *Aula Internacional 4* (2011) el tratamiento de las marcas de identidad y de los grupos sociales; siendo un ejemplo claro el interés por temas como los estilos de vida, entre éstos, los aficionados al surf. Los surferos tienen una manera peculiar de vivir (Ibíd.: 10). También se tratan diversos aspectos relacionados con la división de la sociedad en grupos y el tipo de relaciones que contraen sus miembros. Nos referimos a los nuevos modelos familiares; los jóvenes de hoy (Ibíd.: 11 -12).

- *Interacción social:*

Los espacios dedicados a la interacción social se ven evidentes en este manual. No obstante, se podría hacer hincapié en algunos aspectos de las relaciones sociales y laborales (2011: 17-18; 40-44 y 146- 147...) 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.

- *Instituciones sociopolíticas:*

Por el contrario, las instituciones sociopolíticas adquieren otra dimensión en este manual, en el cual se amplía este ámbito mediante temas relacionados con las tecnologías de la información y de la comunicación en la sociedad actual en las unidades 2, 3, 6 y 9.

Dentro del mismo apartado encontramos, la importancia de los medios de comunicación en las relaciones afectivas, laborales y culturales.

- *Viajes y turismo:*

Continuando la línea de otros manuales de niveles anteriores, los contenidos geográficos están presentes en la unidad 7. En ella encontramos informaciones detalladas sobre ciudades españolas e hispanoamericanas. También, hay que subrayar la importancia concedida a los viajes y turismo, ya que en esta unidad se reproduce una serie de imágenes publicitarias cargadas de símbolos que representan las formas de turismo y una abundante información sobre la cultura hispánica.

- *Herencia cultural:*

El estudio de la herencia cultural cobra especial relevancia en este manual, ya que es, en nuestro modo de ver, el mejor estructurado desde el punto de vista cultural. Para empezar, tiene la secuencia *más cultura*; en ella se presentan numerosos temas con los que se ha caracterizado internacionalmente la cultura hispánica a través de: la literatura, el arte (teatro, ópera, pintura, música y cine), los personajes famosos contemporáneos y otros símbolos culturales, cuyo valor consiste en poner el punto a un minucioso trabajo de información sociocultural.

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. A este respecto, presentamos la tabla donde detallamos uno por uno los diferentes contenidos culturales tratados en el manual Aula Internacional 4 (2011):

CAPÍTULO 5

Contenidos culturales en los manuales de español para extranjeros

Unidad 1/ Maneras de vivir	- Marcas de identidad y grupos sociales: . estilos de vida . aficionados al Surf -Interacción social: . relaciones personales y afectivas . relaciones sociales -Arte: El tango	9-10 12-17 y18 156-157
Unidad 2/ Así pasó	-Instituciones sociopolíticas: . medios de comunicación . crónicas: musicales, deportistas, periodísticas, de sociedad... -Cultura: Premios Príncipe de Asturias -literatura: Laura Esquivel (Méjico).	20-21 y 27 158-159
Unidad 3/ ¿Y tú qué opinas?	-Comportamientos y costumbres: . El ocio -Interacción social: . turismo . características de ciudades y pueblos de España -Cine: (película: Che Guevara).	30-31 y 33 36-37 161
Unidad4/ Se valorará la experiencia	-Interacción social: . el trabajo en equipo en el ámbito del arte . características de un buen currículum vitae . carta de presentación -Herencia cultural: . museos: arte . literatura: Manuel Vicent	40-41 44 47 162 163
Unidad 5/ La vida es puro teatro	-Herencia cultural . el teatro: comedias y tragedias . la zarzuela	50-57 164-165
Unidad 6/ Dijiste que lo harías	-Medios de comunicación: . nuevos canales de televisión . programación semanal . publicidad -la televisión como cultura del espectáculo -personajes famosos contemporáneos: Eduardo Galeano (Montevideo) Vicente Verdú (España)	60-61 y63 66-67 166 167
Unidad 7/ Lugares con encanto	-Las ciudades: . ciudades de España e Hispanoamérica . vacaciones y turismo -Herencia cultural: . literatura: La Regenta de Leopoldo Alas “clarín ”	70-71 73-75 77-78 168-169
Unidad 8/ Antes de que sea tarde	-Problemas actuales: . el medioambiente . la contaminación . la energía/ el agua/las infraestructuras -Herencia cultural: . literatura: Antonio Machado Gerardo Diego Nicolás Guillén	80-81 82-83 y84 86-87 170-171

CAPÍTULO 5**Contenidos culturales en los manuales de español para extranjeros**

Unidad 9/ Vivir para trabajar	-Interacción social: .relaciones laborales .el mundo de las empresas -Socialización y círculo familiar: .conciliación laboral -Herencia cultural: . literatura: Julio Cortázar	90-91y 94 96-97 146-147 172-173
Unidad 10/ Como no lo sabía	-Socialización y círculo familiar: . educación .mundo de las escuelas actuales -Herencia cultural: .literatura: Manuel Rivas	99-100 101-102 y106 174-175

Conclusión

Para concluir, decimos que los manuales de enseñanza utilizados en el aula deben examinarse no sólo con criterios de tipo lingüístico, sino también con aquellos que planteen la visión de la realidad social que hay en ellos. También, insistimos, otra vez, 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 responden 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 de español para extranjeros 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. O, mejor dicho que los resultados del dicho estudio muestran un modo de presentar que los aspectos culturales se trabajan en relación con la lengua en el seno de la unidad didáctica. De este modo, la cultura queda integrada y lo lingüístico no es sino un aspecto de lo cultural.

Capítulo 6

**ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS CULTURALES
DE LOS MANUALES ARGELINOS**

Introducción

El presente capítulo tiene por objetivo principal contemplar cómo aparecen distribuidos los diversos contenidos culturales en los manuales de español como lengua extranjera para alumnos argelinos. Para ello, hemos seleccionado un corpus de cuatro manuales utilizados en las aulas de secundaria argelina a lo largo de dos décadas: dos de nivel (A), concretamente *En español, por favor* (1996) y *Un mundo por descubrir* (2006); y dos, de nivel intermedio (B) *Ven a ver imágenes de hoy* (1996) y *Puertas abiertas* (2007).

Como hemos trabajado con los primeros manuales de los años 90 en nuestras clases de español, partimos de la experiencia que tenemos de su uso y de los problemas que han ido surgiendo a lo largo de estos años y, por supuesto, de los errores y aciertos hallados en los mismos. A esto se añaden otras razones, a nuestro juicio, importantes: por un lado, el hecho de que estos manuales sean obra de autores argelinos, lo cual nos llevará a observar la progresión y la integración de los contenidos culturales a través de los años; por otro lado, su difusión en el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera en Argelia.

Estos manuales están elaborados para alumnos adolescentes y cuya lengua árabe se utiliza de apoyo en el nivel inicial. Respecto a los contenidos culturales, el alumno dispone sólo de los que le ofrezca el manual e introduzca el profesor, antes de enfrentarse a una situación real de comunicación durante una estancia vacacional, un intercambio estudiantil o unas prácticas laborales. Por esta razón, hemos considerado imprescindible valorar el tipo de conocimiento cultural que los manuales suministran, a la vez, destacar el papel del profesor como guía y mediador entre dos culturas, responsable de crear y fomentar la actitud y consciencia intercultural en el aula.

6.1. Metodología de análisis de los contenidos culturales

Nuestro análisis se basa en una reflexión sobre la aparición y la distribución de los contenidos culturales en los citados cuatro manuales de español como lengua extranjera correspondientes a los niveles (A y B). Estos manuales tienen en común una serie de características:

- Están creados para alumnos argelinos y utilizados en la enseñanza secundaria argelina,
- son generalistas y no con fines específicos,
- son recientes e incluyen información cultural,
- integran en un único volumen el libro de curso y el cuaderno de ejercicios,
- constan de un apartado gramatical con explicaciones,
- dos de ellos, *En español, por favor* y *Ven a ver imágenes de hoy* incluyen una lista de vocabulario por lecciones y otra por orden alfabético y
- ninguno de ellos presenta materiales complementarios que se utilizan en la didáctica de la lengua: es decir, casetes, vídeos y CD audio de determinados temas.

Por otra parte, nuestro estudio se centra precisamente en saber si los manuales al servicio de los alumnos contienen suficientes conocimientos culturales como para que al final de cada uno de los niveles de estudio (A y B), estos alumnos adquieran un grado de competencia comunicativa correspondiente a esos niveles.

Para analizar los contenidos culturales que aparecen en cada uno de los cuatro manuales, nos hemos inspirado de los trabajos de P. González (2002) y A. Gandiaga (2007). Los rasgos de un contenido cultural cualquiera integrado en el manual, se concretarían en los que se exponen:

- i- tema en el que se incluye (criterios temáticos);
- ii- tipo de cultura que presenta y ámbito al que se refiere;
- iii- tipo de presentación (texto, imagen y audio);
- iv- trabajo y finalidad del contenido;
- v- territorio al que se refiere (España e Hispanoamérica).

Los criterios que se refieren específicamente al contenido sociocultural de la muestra, se agrupan en torno a dos grandes conceptos, a saber cultura con “c” y con “C”. El primero agrupa las entradas cuyos contenidos guardan relación con la cultura como forma de vida, *cultura a secas*, e incluye los siguientes ámbitos:

- ámbito de las relaciones personales (la familia, amigos y sus relaciones);
- ámbito socioeconómico y laboral;

- ámbito social (sistema educativo, sanitario, costumbres sociales, en general);
- ámbito de ocio (viajes y turismo).

El segundo considera la *cultura con mayúscula*, como categoría en la que se incluyen las producciones intelectuales y artísticas junto a los hechos históricos del país. En este caso distinguimos tres ámbitos distintos:

- ámbito literario y artístico (pintura, arquitectura, cine, música...);
- ámbito político e histórico (fechas y hechos, personas relevantes);
- biografías (la vida de algún personaje conocido, perteneciente a la Cultura).

Para cada una de las 349 muestras culturales se marca con un criterio que cumple, de modo que se facilita el análisis posterior: éste lo desarrollamos en dos planos: por manual y por tema. En el primero, tratamos cada manual de forma independiente y comentamos los resultados que arroja el análisis; en el segundo, agrupamos las muestras según el tema al que pertenecen, y del manual, independientemente del lugar que ocupan en las unidades para obtener los resultados globales de los 23 criterios temáticos considerados.

De todos modos, tratamos de un análisis en el que distinguimos las características de cada muestra, y explicamos el contenido cultural de cada manual a través de ellas. Por otra parte, el análisis por temas ofrece la posibilidad de mostrar qué contenidos aparecen y cuáles faltan, en particular los que se relacionan con la cultura cotidiana, si bien muchos de ellos necesitan la participación del profesor para su explicación, su complemento y, sobre todo, cómo relacionarlos con la lengua que están aprendiendo los alumnos. Con este tratamiento ponemos de relieve el papel de mediador entre dos culturas que tiene el docente.

A partir del tratamiento estadístico, la mayor dificultad consiste en explicar los resultados de manera coherente, elaborar algunas ideas que ayuden a poder mejorar los contenidos culturales de los manuales.

A la hora de abordar el análisis de los contenidos culturales del nivel intermedio, debemos hacer una serie de advertencias previas sobre el tratamiento de éstos: en primer lugar elaboramos solamente una tabla para leer el total de las muestras culturales

seleccionadas en cada uno de los dos manuales a saber: *Ven a ver imágenes de hoy* (1996), y *Puertas abiertas* (2007). En segundo lugar, nos decidimos a no detallar los resultados de análisis de las muestras culturales por manual de forma narrada y condensada, según el esquema presentado en el primer apartado de este capítulo (Cf. 6.3.2.). Queremos intentar realizar un estudio que no sea monótono, aunque la diferencia de temas entre los manuales es escasa.

6.2. Descripción de los manuales de nivel inicial

6.2.1. *En español, por favor*

Autores: Equipo de profesores bajo la dirección del inspector Yasri, M. (1996). *En español, por favor*. Argel: ONPS.

Nivel: Inicial

Destinatarios: Adolescentes principiantes

Enfoque: comunicativo.

Materiales:

- Libro del alumno: doce unidades + páginas de repaso + tabla de verbos + Juegos (227 páginas).
- Guía del profesor.

En 1996 se publicó *En español, por favor* como primer manual para la enseñanza del español en el ciclo secundario argelino. Este manual está destinado a los alumnos adolescentes que se acercan por vez primera a la lengua y cultura españolas. En la introducción que realiza el autor M. Yasri (1996: 5) no se especifica el método que estructura el libro, aunque se afirma que está elaborado para trabajar tanto las cuatro destrezas comunicativas (comprensión y expresión oral y comprensión y expresión escrita) como los contenidos culturales. Su propósito es ayudar al alumno a alcanzar un cierto grado de competencia lingüística y comunicativa.

Se trata de un libro centrado en el alumno, que permite al profesor ser flexible y adaptar el trabajo del aula a las necesidades, condiciones y características de los alumnos. Su uso está calculado para unas 102 horas de clase al año.

6.2.1.1. Estructura general del manual

El manual presenta primero las unidades y sus contenidos comunicativos y gramaticales; aparece dividido en 12 unidades introducidas por diálogos cuya función es

preconizar los contenidos nocio-funcionales y culturales de cada unidad. Esta última se organiza en seis secuencias:

Secuencias	Objetivos	Contenidos
Escucha	Secuencia destinada básicamente a la comprensión auditiva para aprender las normas de pronunciación y acentuación de la lengua española y la presentación de los nuevos contenidos en diversas situaciones de la vida cotidiana.	Selección de diálogos funcionales y contextualizados. Actividades de audición: <ul style="list-style-type: none"> - preguntas/respuestas, - verdadero/falso, - repetir o leer el dialogo en parejas, -observar y describir imágenes...
Habla	Objetivo: que el alumno sea capaz de expresarse en situaciones reales de comunicación y pierda el miedo a manejar el idioma extranjero.	La explotación de los diálogos está orientada a las actividades de práctica e interacción oral.
Gramática	Se trata de ofrecer los exponentes gramaticales necesarios con los que se realizan las funciones lingüísticas propuestas en los diversos contextos comunicativos.	ponentes gramaticales y léxicos.
Así se dice	Al alumno no le faltan palabras y puede resultarle útil al adquirir los contenidos nocio-funcionales por actuar en diferentes situaciones reales de comunicación.	Se suministra el vocabulario en relación con el tema de la unidad.
Lee	Es fundamental la práctica de la lectura en el aula. La explotación de textos escritos, vinculada a la información cultural, con el fin de estudiar y ampliar el léxico, en relación con el tema de la unidad.	Actividades de comprensión lectora: <ul style="list-style-type: none"> - actividades para determinar el contenido de un texto, - actividades de puesta en relación, - actividades de producción escrita.
ESCRIBE	Invita al alumno a reforzar y consolidar lo aprendido por medio de las otras destrezas adquiridas.	Actividades de expresión escrita: <ul style="list-style-type: none"> -elaborar/ordenar un diálogo, -rellenar un impreso, -redactar cartas, -describir/narrar...

Poemas, refranes aparecen al final de cada unidad. Los autores (1996:5) ponen de manifiesto el valor sociocultural de los refranes y el interés de su uso en clase de español como lengua extranjera. *En español, por favor* (1996) es un manual que incluye un apéndice

gramatical y una lista de vocabulario estructurado por temas y orden alfabético. También se incluyen actividades de repaso y autoevaluación. Las unidades son regulares en su presentación y sistemáticas; a la vez permiten al profesor integrar material propio. Los textos y diálogos se utilizan para que el alumno descubra formas gramaticales nuevas y para mostrar un modelo de lengua que se practica posteriormente de modo oral y escrito y, para ofrecer una visión global de la unidad. Los textos son primordialmente diálogos, con matices socioculturales implícitos y explícitos, que para ser explotados en toda su riqueza requieran al profesor. La explotación de los diálogos se realiza en las actividades, en general, corta y concreta, orientada a la práctica e interacción oral. Así como, en la solapa aparecen respectivamente los mapas físicos de España e Hispanoamérica.

6.2.2. *Un mundo por descubrir*

Guezati, A.; Mitourni, H. (2006). *Un mundo por descubrir*. Argel: Nueva edición, O.N.P.S.

Nivel: A1+ A2

Destinatarios: Adolescentes principiantes

Enfoque: enfoque por tareas

Materiales

- Libro del alumno: una unidad preparatoria + seis unidades + una página de evaluación de conocimientos + canciones + frases eternas (191 páginas).
- Guía del profesor.
- Web de consulta.

Diez años después, se publica *Un mundo por descubrir (2006)*. Este manual se basa en una concepción de la enseñanza del español como lengua extranjera centrada en el enfoque por tareas. Como el manual anterior, está dirigido a alumnos adolescentes con o sin conocimientos previos de la lengua española, y calculado para unas 180 horas de clase al año.

En la introducción del libro del alumno y en la Guía del profesor, las autoras (2006: 5) afirman: “*Un mundo por descubrir* es un manual de uso flexible para que el profesor pueda adaptarlo fácilmente a las características de sus alumnos”. Mejor dicho, los autores aconsejan la adaptabilidad de las actividades de clase en función de las necesidades de uso y aplicación por parte de los alumnos.

Entre otros objetivos, se persigue la adquisición de los elementos lingüísticos y culturales del español peninsular y los demás países de habla hispana. Como novedad frente al manual anterior, se puede subrayar la importancia concedida a la cultura propia

del alumno argelino. A este respecto, las autoras (2006: 2) precisan en la introducción del libro del alumno que:

Los temas elegidos permiten la adquisición de una comunicación auténtica y motivadora y dan como resultado no sólo la realización de actividades significativas sino también la adquisición de una verdadera competencia intercultural.

En resumen, trata de un manual actualizado respecto al manual anterior porque posibilita ejercicios para los alumnos mediante páginas Web. Lo importante es que el acceso a Internet sea guiado y orientado por el docente; una buena solución será ofrecerle varias páginas de búsqueda para que esta herramienta sea fiel a la consecución de la finalidad educativa.

6.2.2.1. Estructura general del manual

En la solapa del manual aparecen respectivamente los mapas físicos del estado español, de centro y Sudamérica; los mapas son políticos: el de España, por comunidades y provincias, y los países de Latinoamérica.

El manual *Un mundo por descubrir* (2006) se inicia con una *unidad preparatoria*. Esta unidad está concebida para que el alumno tenga su primer contacto con el español. El idioma que va a aprender tiene la suficiente difusión en el mundo como para que haya algunas palabras, lugares, que le resulten familiares. Las páginas 1 y 5 pretenden hacerle sentir que “ya” sabe algo, incluso aunque no sepa que lo sabe. El profesor debe presentar este material de una manera socrática, es decir que el alumno ya conoce todos esos datos y después, tiene que relacionar los nombres junto con las fotos correspondientes.

Aunque el alumno no sepa ni una palabra de español, puede salir de su primera clase conociendo ya algunas palabras españolas, que puede aprender sin necesidad de haber estudiado gramática.

El manual está articulado en seis unidades temáticas, y cada una de ellas se estructura en dos lecciones. Al final de cada unidad aparece una página de resumen, que se denomina *evalúa tus conocimientos* para apreciar los progresos realizados por los alumnos. Esto permite al alumno ser consciente de su propio proceso de aprendizaje al mismo tiempo que aumenta su autoestima, y le anima, por tanto, a continuar con ese proceso.

Todas ellas, las seis unidades, poseen la misma estructura, estable, que se desarrolla en trece páginas, y se organizan en diez secuencias:

Secuencias	Objetivos	Contenidos
Para empezar	Poner al alumno en contacto directo con muestras de lengua en contextos reales de comunicación. - Esta secuencia está destinada a la comprensión auditiva.	Introducción de los nuevos contenidos que van a desarrollarse en la unidad.
Ahora habla	Expresiones necesarias para la conversación.	Explotación inmediata de los elementos lingüísticos y funcionales presentados en la secuencia para empezar.
A trabajar	Esquemas gramaticales que explican el funcionamiento de la lengua: las estructuras gramaticales necesarias para llevar a cabo las funciones lingüísticas propuestas en los contextos comunicativos de cada unidad. Cada esquema va acompañado de ejemplos contextualizados con, al menos, dos interlocutores.	Presentación y esquematización de la gramática a través de ejercicios motivadores de variada tipología.
Fíjate bien	Elementos lingüísticos y funcionales para fijar, particularmente, la fonética y la ortografía.	Actividades variadas para practicar, tanto de forma oral y/o escrita.
Tu lectura	Destinada a la comprensión lectora, vinculada a la información cultural. A partir de allí, se puede llegar a la producción escrita a medida que el alumno amplíe el léxico y vaya progresando en el manejo de la lengua.	Se presentan diálogos y unos textos sacados de la prensa.
Ahora tú	Practicar de forma conjunta las cuatro destrezas lingüísticas. Muchas de las actividades están basadas en experiencias del alumno: sus observaciones y su percepción del entorno se convierten en material de reflexión intercultural y un estímulo para la interacción comunicativa.	Actividades orales y escritas que recogen los principales contenidos lingüísticos y funcionales desarrollados en la unidad. Estas prácticas van desde las más controladas hasta las más libres.
Un poco de todo	Datos que sirven de complemento cultural.	Canciones, poemas y juegos
Para terminar	Para que el alumno sepa en qué punto del aprendizaje se encuentra y que este aprendizaje se lleve a cabo de una forma ordenada pero sin perder de vista la espontaneidad de la lengua.	Actividades de repaso sobre los elementos de la comunicación introducidos en cada unidad.

Descubrimiento	El alumno adquiere un conocimiento cultural relacionado con los contenidos de las unidades.	Actividades con aspectos de la cultura hispana que representan fotografías de impacto visual sobre diversas disciplinas artísticas.
Proyecto	El alumno puede realizar una autoevaluación de los conocimientos adquiridos. Así puede reparar los conocimientos y destrezas todavía algo deficientes o reforzarlos, mediante la explotación a partir de documentos reales de Internet.	Tarea final de la unidad didáctica.

Esta división proporciona una serie de ventajas desde el punto de vista didáctico, ya que cada lección 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 ha provocado cierta sorpresa para los profesores no habituados a este tipo de enseñanza. En efecto, el objetivo primordial es aportar al profesor de español los conocimientos culturales y didácticos que estimularán en sus alumnos el deseo de incrementar las experiencias interculturales, mediante un aprendizaje intercultural. Dicho de otra manera, conseguir que a partir de la experiencia en su propia cultura y a través de un conocimiento cada vez más profundo de la lengua extranjera, los aprendices de español como lengua extranjera puedan comprender los códigos, valores y costumbres por los que se rige la sociedad española de hoy.

6.3. Presentación de los resultados

Consagramos este apartado del capítulo a la presentación de los resultados obtenidos en el tratamiento de las doscientas y tres (203) muestras culturales recogidas, por manual, y, después, atendiendo a cada uno de los temas determinados en los criterios de uno a trece. Para facilitar la lectura de los resultados y ofrecer una visión sencilla pero detallada, adjuntamos una tabla a continuación. En ella podemos leer el total de muestras seleccionadas en cada manual y su total. Posteriormente, presentamos el estudio detallado de resultados junto a algunas ideas que ayuden a poder mejorar el contenido cultural de los manuales de español como lengua extranjera.

Criterio temático	Descripción del criterio	Manuales y número de muestras		Total de muestras
		<i>En español, por favor</i>	<i>Un mundo por descubrir</i>	
Cr. 1	Unidad preparatoria	—	5	5
Cr. 2	Saludos	16	9	25
Cr.3	Profesiones	8	5	13
Cr.4	Lugares y direcciones	10	13	23
Cr.5	Comidas y bebidas	—	11	11
Cr.6	Compras	11	8	19
Cr.7	La familia	7	7	14
Cr.8	Mi casa	10	3	13
Cr.9	Cuidar nuestra salud	4	11	15
Cr.10	Las nuevas tecnologías	—	10	10
Cr.11	Turismo y viajes	18	15	33
Cr.12	La comunicación no verbal	—	2	2
Cr.13	Otros: Canciones y juegos	8	12	20
Total		92	111	203

6.3.1. Resultados del análisis de las muestras culturales por manuales

6.3.1.1 El manual *En español, por favor*

De este manual hemos seleccionado noventa y dos (92) muestras con contenidos culturales. Concretamente, este manual otorga más importancia al tema de los viajes (19,6%). Le sigue el tema de los saludos y presentaciones. La cultura con “c” aparece muy relacionada con el ámbito de las interacciones sociales y relaciones personales (81,2%), seguido por este orden, del ámbito social (costumbres, refranes). El ámbito de la cultura con “C” más representada es la categoría geográfica-ambiental, en particular unida al turismo y los viajes.

Respecto a la presentación de los contenidos, cabe indicar que predominan los textos creados por los autores que reflejan situaciones reales, presentados en forma de diálogo y con una imagen. Por otro lado, estos textos tienen una función de descubrimiento

y carácter explicativo; puesto que los contextos en los que se insertan los contenidos lingüísticos y culturales permiten a los alumnos la observación directa de las formas de interacción verbal a través de los diálogos de cada unidad, de actividades destinadas a la interacción y, sobre todo, un tipo de lengua real en la que aparecen elementos del español hablado. Los contenidos culturales, a menudo están desvelados por el profesor. También se utiliza la comprensión auditiva y lectora de forma detallada. Algunas muestras culturales fomentan la interacción oral en el mismo ejercicio, en particular la comparación con la cultura de origen (49,8%). Todos estos aspectos llevan tanto al profesor como al alumno a una nueva forma de trabajar en el aula.

Con respeto a la territorialidad, indicamos que todas las entradas se refieren explícitamente a España (100%).

6.3.1.2. El manual *Un mundo por descubrir*

En este manual de nivel A1 y A2, hemos seleccionado ciento once (111) muestras con contenidos de carácter cultural. Todas ellas están en el seno de la lección, si bien es necesario comentar que un gran número de muestras aparece en las secciones que cada unidad contiene, denominadas *Un poco de todo* y *Descubrimiento*, con contenidos eminentemente culturales. Otras peculiaridades del manual es que no sólo posee la unidad 0, sino hemos seleccionado dos muestras de 8% pertenecientes a la competencia no verbal.

La presentación de los contenidos se realiza en forma de textos, pero no sólo como diálogos, sino también con monólogos explicativos. Se recurre a la imagen como apoyo a los textos en el 65% de ocasiones. La finalidad de las muestras tomadas es ayudar a descubrir y/o reforzar el conocimiento de contenidos gramaticales y de vocabulario, revestidos de contenido sociocultural que debe explicitar el profesor. Algo más de la mitad de las muestras culturales tiene como objetivo, en el mismo ejercicio, fomentar la expresión oral; en particular la expresión de opiniones personales, mediante la comparación de culturas (cultura de origen y cultura meta) para contrastarla con el compañero y suscitar la conversación.

En cuanto al ámbito geográfico y ambiental, apreciamos un equilibrio entre contenidos que específicamente tienen como referencia territorial España (19 muestras) y

los que toman distintos países de Hispanoamérica (17 muestras). El tamaño de cada muestra es de media página.

En este manual, aparece una muestra cultural que pertenece a la cultura con “K” en la unidad 5. Es destacable que un manual de nivel A1 incluya este material tecnológico por su actualidad y como forma de mostrar la realidad del desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, y conectar con el joven público meta.

6.3.2. Resultados por criterios temáticos (criterios 1 a 13)

Para poder realizar un análisis de cómo presentamos los contenidos culturales, hemos agrupado cada una de las entradas por el tema general al que hacemos referencia (criterios 1 a 13). De este modo tratamos las muestras culturales en sí mismas, y en relación con el manual, y es más sencillo detectar qué contenidos se tratan y cuáles no. Al optar por este análisis detectamos mejor en las muestras el tipo de contenidos culturales implícitos y/o explícitos; así como podemos destacar el papel del profesor como mediador.

Para el análisis temático hemos ubicado cada una de las doscientas y tres (203) muestras culturales recogidas en el tema que mejor representan, independientemente de la unidad a la que en el manual pertenezca y de la posición que ésta tenga en el conjunto del mismo. A continuación, presentamos los resultados de forma narrada y condensados en una tabla.

i- Criterio 1: La unidad 0

El manual *Un mundo por descubrir* (2006) presenta la unidad preparatoria cuyo hilo conductor de los contenidos socioculturales como saludos y presentaciones, horario español, imágenes de las ciudades de España y de países Hispanoamericanos. Estos contenidos aparecen en la primera unidad del manual anterior *En español, por favor* (1996).

<i>Un mundo por descubrir</i>		
Criterio 1: Unidad preparatoria		
Contenidos	Muestras socioculturales	Ampliación de conocimientos: papel del profesor
Con “c” Con C	- Saludos formal e informal; -Presentación; - Preguntar sobre la hora, los días de la semana y los meses; -Países y ciudades; - Nombres famosos.	-Diferencia ritual, de saludos y presentación formal e informal; -Localización de países y ciudades; -Quienes son esas personas; -Explicar algunas imágenes: Palacios hispanoárabes, Torres, ruinas precolombinas...

Si esta unidad preparatoria sirve para presentar algo de la cultura hispana, se puede aprovechar para mostrar algunos contenidos que después no volverán a repetirse, como contextualizar geográficamente los países dónde se habla español, hablar de la lengua que se va a aprender, su raíz e influencias y los millones de personas que la hablan. Así, ayuda al alumno a ubicarse en un espacio nuevo y concreto y en su sociedad.

ii- Criterio 2: Saludos y presentaciones

El manual, *En español, por favor* (1996) incluye (16 muestras) en muchas unidades, pertenecientes al ámbito de las relaciones personales. Los contenidos geográficos se restringen a la procedencia (país y nacionalidad); los nombres de las ciudades para practicar la pronunciación.

<i>En español, por favor</i>		
Criterio 2: Saludos y presentación		
Contenidos	Muestras socioculturales	Ampliación de conocimientos: papel del profesor
- Con “c”	-Los saludos; -Presentación formal e informal; -Saludos y respuestas; -La despedida; -Los países/nacionalidades.	- Explicar los ritos de saludo, presentación y despedida, que no están tratados en detalle, -Ubicación geográfica de las ciudades/países.

El manual *Un mundo por descubrir* reparte sus nueve muestras entre la unidad preparatoria y la unidad 1. Para los saludos se utilizan micro-diálogos muy ritualizados del mundo personal y laboral e imágenes para su comprensión (dar la mano, el uso del tú y del usted). En las presentaciones se distingue entre modo formal e informal, se trabaja la

diferencia entre nombres y apellidos, a través de los apelativos de personas famosas. Se presenta también donde se habla el español en el mundo para trabajar la pronunciación.

<i>Un mundo por descubrir</i>	Criterio 2: Saludos y presentaciones	
Contenidos	Muestras socioculturales	Ampliación de conocimientos: papel del profesor
<p>Con “c”</p> <p>Con C</p>	<p>-Presentación formal e informal; Saludos(tú, usted y vosotros); despedidas;</p> <p>- Países/nacionalidades;</p> <p>-Ciudades europeas en español;</p> <p>-Personas y profesiones;</p> <p>-Teléfono, dirección y correo electrónico;</p> <p>-Personajes famosos (España e Hispanoamérica).</p>	<p>- Diferencia ritual de presentación y respuesta formal e informal;</p> <p>-Explicitar el rito del saludo formal e informal. El lenguaje no verbal;</p> <p>- Explicitar la forma de preguntas y respuestas: saludo, dirección y teléfono;</p> <p>- Localización de ciudades/países;</p> <p>- Quienes son esos personajes famosos.</p>

Los dos manuales presentan contenidos culturales con “c” y “C”, tanto implícitos como explícitos. El ritual de los saludos debe ser tratado explícitamente por el profesor para aclarar situaciones, matices y el comportamiento no verbal. La inclusión de reproducción de los documentos auténticos (DNI, pasaporte) es fundamental.

El uso de los topónimos de ciudades o países está desarrollado para practicar la pronunciación, y sólo si el profesor los trabaja como tales, con un mapa, se reducen estos contenidos al conocimiento de los nombres de estos lugares.

Curiosamente, en el manual *Un mundo por descubrir* aparece Rigoberta Menchú, que es absolutamente desconocida por los alumnos. La introducción de personajes conocidos por los alumnos para trabajar la presentación es un buen recurso, pero se debe tener en cuenta los rostros que se utilizan porque en muchas ocasiones los alumnos no conocen los referentes culturales que se les proponen. Para solventar este problema, se puede recurrir a algunos personajes de su cultura.

iii- Criterio 3: Profesiones

En el manual *En español, por favor* aparece el mayor número de muestras (8) dedicadas a las profesiones, porque se trata como un contenido particular: se recurre a la recreación de anuncios de trabajo (direcciones, solicitudes...). Para ofrecer un contexto

general, se propone un diálogo en el que se explica la situación laboral de algunos amigos. La conversación incluye expresiones habituales como *¡no me digas!*, *¿verdad?*,...entre otras, que suscitan aclaraciones por parte del profesor.

<i>En español, por favor</i>	Criterio 3 : Profesiones	
Contenidos	Muestras socioculturales	Ampliación de conocimientos: papel del profesor
Con “c”	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario aislado y en diálogo; - Recortes de diarios con profesiones; -Diferencia: responsable/empleo; -Escribir cartas de solicitud de empleo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer una comparación entre anuncios de trabajo en Argelia y España; - Anuncios de trabajo en diferentes lenguas: árabe, francés y español; -Descripción de empleo; - Igualdad laboral: la mujer trabaja.

En el manual *Un mundo por descubrir* la información sobre las profesiones aparece en las presentaciones de las personas (criterio 2), y no vuelve a aparecer en el manual. Son cinco muestras con una extensión de media página. Las profesiones más nombradas acompañadas de fotografías son de este orden: médico, guardia, piloto, informático, fotógrafo, cocinero y periodista; no aparece ninguna secretaria ni profesora.

Las profesiones más frecuentes son secretaria y profesora, pueden estar en relación con que son manuales para alumnos argelinos, y en este contexto muchas mujeres argelinas pertenecen a estos ámbitos laborales, con distintos grados de dedicación y de responsabilidad.

En este caso, el tema de las profesiones debería considerarse un contenido en sí mismo y no sólo una información más en el contexto de las presentaciones. Sería interesante, además, ampliar la gama de profesiones mediante actividades contextualizadas que permitían al alumno expresarse. Quizá una presentación de ofertas de empleo (como se hace en el manual *En español, por favor*) o similar sería interesante, junto a alguna consideración del mundo laboral actual en general mediante documentos auténticos adaptados. Así, encontraríamos en esas actividades, a la vez, el objetivo a alcanzar que sea la competencia comunicativa en sociedad y el medio para alcanzarlo, la actividad oral en clase y la situación de interacción.

IV- Lugares y direcciones

Este tema está relacionado con el ámbito social (diálogos para solicitar información turística). Por este interés por conocer el mundo hispánico, los contenidos culturales, geográficos y artísticos son numerosos. Se utilizan planos de ciudades (Madrid, Toledo y la ciudad de México), además de fotografías y dibujos. Las muestras ocupan unas páginas.

El manual *En español, por favor* contiene diez muestras repartidas en muchas unidades. Aparece el mapa de Hispanoamérica para localizar países y aprender los puntos cardinales. En los diálogos que se proponen aparecen ciudades de España, con un plano del centro, para realizar un trayecto a lugares muy conocidos de la capital (Plaza Mayor, por ejemplo), y de Andalucía llenas de información cultural y artística. Al final, se añade una actividad sobre las direcciones en sobres para cartas.

<i>En español, por favor</i>	Criterio 4 : Lugares y direcciones	
Contenidos	Muestras socioculturales	Ampliación de conocimientos: papel del profesor
Con “c” Con C	-Mapa de Hispanoamérica, Países y situación; - Preguntar y trazar itinerario en Madrid; - Las direcciones en sobres para cartas.	- Explicación de contenidos implícitos en los diálogos (forma de cortesía, dar las gracias); - Explicación de contenidos culturales con C en el plano de Madrid; - Explicación de las direcciones.

En el manual *Un mundo por descubrir*, se han seleccionado trece muestras relacionadas con este tema. Así percibimos una serie de contenidos geográficos de España e Hispanoamérica. Por ello, se observa un cierto equilibrio entre lugares españoles (9) e hispanoamericanos (7).

Los contenidos culturales explícitos aparecen en las secciones *Un poco de todo* y *Descubrimiento*. Se describen los lugares de la ciudad de Madrid con información turística y cultural, de México, La Paz y la Habana acompañadas de imágenes. En los textos aparecen tópicos referidos a los lugares, música y gastronomía. Al final, se invita al alumno a expresar sus preferencias sobre el lugar que desea visitar.

<i>Un mundo por descubrir</i>	Criterio 4 : Lugares y direcciones	
Contenidos	Muestras socioculturales	Ampliación de conocimientos: papel del profesor
Con “c” Con C	<ul style="list-style-type: none"> - Imágenes de distintas ciudades; - Madrid con contenidos c y C; - Correo electrónico con nueva dirección. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comentar algo sobre la distribución de la población española; - Situación de Madrid. Algunos detalles sobre la capital. Explicación de símbolos de correos, RENFE, metro... - Presentar la diferencia entre el correo normal y electrónico.

Decimos que se trata de un tema de suma importancia en los manuales, de ahí el elevado número de muestras. Muchas de ellas se refieren a ciudades conocidas, acompañadas de planos, en los que aparecen símbolos propios. Así, se propone trazar el itinerario para trasladarse de un lugar a otro, sea en un plano imaginario o en uno real (de Argel o de Madrid). La ciudad más utilizada es Madrid (cuatro referencias) y algunas otras ciudades de Hispanoamérica. Los lugares por los que más se pregunta y que más aparecen en los diálogos son el hotel, la estación de autobús o metro, correos, la farmacia, y en menor grado el supermercado o la biblioteca. Los lugares que sirven de referencia en un trayecto suele ser un hotel, un cine o una parada de autobús o metro. Posiblemente su uso esté relacionado con su rentabilidad.

El papel del profesor en este criterio es importante, es el hecho de explicar símbolos que aparecen en unos planos, ubicar ciudades y hablar de la repartición de la población española. En los diálogos aparecen los contenidos culturales implícitos como la forma de cortesía para preguntar y la posible respuesta. Es fundamental conocer estos rituales, y la posibilidad de repetir la información recibida, a modo de confirmación, para evitar confusiones en una situación concreta.

Finalmente, sería más interesante integrar la información espacial del entorno más próximo del personaje descrito el texto estudiado y de sus actividades, en la descripción de la ciudad, del barrio donde vive. Así como, se evitarían imágenes que puedan inducir a atribuir rasgos a los habitantes, y la comparación entre núcleos de población distintos, por

contraposición, núcleo rural versus urbano, si no especifica algo sobre el poblamiento general del país.

V- Criterio 5: Comida y bebida

El manual *Un mundo por descubrir* contiene bastantes muestras que corresponden a este criterio. Hemos extraído las referidas a la compra de productos, y se trata sólo de las correspondientes a la situación de restaurante, en definitiva, a las peculiaridades de los menús y de las cartas de restaurantes: saludos, elección de la comida y las bebidas y petición de la cuenta. El texto reproduce el ritual de pedir pero no es rico en muestras de comportamiento entre clientes y camarero- negociación de las bebidas y de pago de la cuenta. La imagen del diálogo muestra la carta y el menú del día, con su precio; sin embargo, en la conversación no se alude a ellas.

<i>Un mundo por descubrir</i>	Criterio 5 : Comida y bebida	
Contenidos	Muestras socioculturales	Ampliación de conocimientos: papel del profesor
<p>Con “c”</p> <p>Con C</p>	<p>-Carta del restaurante español- menú del día;</p> <p>-Gastronomía española (texto y fotografías);</p> <p>-Hábitos alimenticios (Argelia/España).</p>	<p>- Explicar los horarios de comidas en general, diferencia entre tapas, ración, cafés...;</p> <p>- Elección a la carta (primero, segundo y postre);</p> <p>- Negociación de bebida, preguntar por la comida y ofrecer probarla, ritual del pago de la cuenta;</p> <p>- Comentar diferencias de comida por regiones.</p>

Es excelente el tratamiento de la gastronomía como aspecto sociocultural de gran presencia en cada cultura: el tipo de cocina, la selección de los alimentos y las diferencias regionales hacen que cada cultura adquiera su propia entidad.

Asimismo, los objetivos comunicativos, entendidos como capacidades, que los alumnos deben alcanzar:

- Conocer la gastronomía española,
- establecer comparaciones con otro tipo de gastronomía que conozca el alumno y, sobre todo, con la suya propia,

- conocer un vocabulario amplio de alimentos,
- conocer el significado y uso social de los platos más representativos y,
- ser capaz de explicar, en la interacción oral, los platos más representativos de la gastronomía española y argelina.

Son interesantes los contenidos culturales que aparecen en los textos que se presentan con fotografías, comentamos los hábitos alimenticios de las distintas regiones de España, los horarios y de qué forma se toman. Al final, proponemos una actividad en que se pide al alumno la comparación con su país, por si existe algo similar. En consecuencia, se trabajan las costumbres y hábitos alimenticios de los dos países, sus semejanzas y diferencias, sin minusvalorar ninguna de las dos culturas.

Es cierto que la mención a España es obligada, pero debemos aprovechar para ofrecer otros contenidos culturales y complementarios como por ejemplo, cuando se toman las tapas, cuáles son las más conocidas, en qué lugares es típico el tapeo, las similitudes entre la tapa y el pincho, en las diferentes regiones de España. Respecto a los rituales de interacción cliente-camarero es distinta en el bar que en el restaurante, la negociación de la comida, la bebida y el pago de la cuenta, también son aspectos culturales en los que hay que insistir, y que no siempre aparecen reflejados en los diálogos.

La importancia de los bares y restaurantes como punto de encuentro de la vida social y cultural, e incluso empresarial se debe destacar, ya que algunas de las costumbres españolas, como la frecuencia en salir de casa, la duración de las comidas y las reuniones empresariales que se hacen en torno a una mesa, llama poderosamente la atención de nuestros alumnos. Todos estos aspectos puramente culturales son los que se enfrentan en la realidad, y por ello a los alumnos les gusta conocerlos y estar preparados para ellos.

Finalmente, los gustos culinarios de cada país llevan impresas las huellas de su historia. En España, por ejemplo, la influencia árabe y los tipos de ingredientes, el modo de vida de un país como los hábitos alimenticios de las zonas rurales y marítimas y los rituales vinculados al modo de vida de sus habitantes, como por ejemplo el sacrificio del cordero y la fiesta religiosa de los musulmanes asociada a este acto.

VI- Criterio 6: Compras

En Español, por favor consagra una unidad íntegra al criterio de compras. Sólo está relacionado con la compra de ropa. Las once muestras pertenecen a la cultura con “c” y al ámbito social. Los diálogos con imagen entre compradora y dependiente: saludos, explicar qué prenda se busca, indicar talla, color; preguntar por los probadores; evaluar cómo sienta la prenda y pagar. También, dichos diálogos reproducen bien los ritos, marcan las formas de cortesía y el uso de usted en situaciones de compra en que hombres y mujeres desempeñan los mismos papeles.

<i>En español, por favor</i>	Criterio 6 : Compras	
Contenidos	Muestras socioculturales	Ampliación de conocimientos: papel del profesor
Con “c”	-Compra en una tienda de ropa: diálogo y frases; - ideas para regalos; - horarios de algunos establecimientos; comerciales en España.	- Modo de vestir y los gustos de los jóvenes; - hábitos de compra.

De las ocho muestras del manual *Un mundo por descubrir*, cinco se centran en el mercado y sus tiendas. Son interesantes las fotografías de algún mercado, porque aunque el concepto es conocido, la variedad de tiendas y la diversidad de productos. Los diálogos están más en sintonía con los habituales en la cultura de origen, puesto que se saluda al inicio y al final de la conversación. Se debe comentar que en España el uso del imperativo como *deme, póngame* acompañado de *por favor* o *gracias* es corriente aunque existen otras posibilidades, como el uso del imperfecto *quería* o del condicional *quisiera*.

Las últimas muestras se refieren explícitamente a la ropa. Para ofrecer un vocabulario básico se presentan diversas prendas para diferenciar entre ropa formal e informal en función de la situación.

La intervención del profesor se centra en particular en explicar contenidos culturales de los diálogos y el ritual de la compra de moda.

<i>Un mundo por descubrir</i>	Criterio 6 : Compras	
Contenidos	Muestras socioculturales	Ampliación de conocimientos: papel del profesor
Con “c”	<ul style="list-style-type: none"> - Productos argelinos y españoles; - Un mercado español; - Compra en una tienda: diálogo y frases. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar y comparar el ritual de la compra con la cultura de origen; - Diferencia entre un supermercado y la tienda del barrio; - Productos y cantidades (barras, docenas, paquetes, litros...); - Marcar las formas de cortesía, de sorpresa y de servicialidad del dialogo.

La propuesta principal para el tema referido a las compras es ampliar la lista de productos y variar las cantidades que no son universales sino culturales. De este modo, algunas actividades que pueden ser motivadoras y, al mismo tiempo, productivas, consisten en comprobar los conocimientos previos de los que parten los alumnos sobre los alimentos y productos más frecuentes en español, junto con otros soportes que nos proporcionan las tecnologías de la información y de la comunicación como búsquedas en Internet, visionado de documentos audiovisuales, etc.

Los diálogos se deben cuidar mucho para que proporcionen las bases de los rituales de las compras, de forma que los alumnos puedan compararlos con los de su país, en particular el trato con vendedores y cajeras. Por otra parte, la inclusión de material real respecto al consumo de los españoles y de algunos de los países hispanos enriquecería el tema con contenidos distintos (qué compran, dónde, cuándo y cómo), y fomentaría la comparación entre países y con la cultura de origen del alumno.

Para el epígrafe referido a la compra de ropa y complementos, es importante incluir textos o documentos auténticos como las empresas españolas de dimensión internacional y de productos mundialmente conocidos, así como hacer patentes algunas diferencias de vocabulario de ropa que existen entre España y Argelia. Como temas de posible inclusión aparece la moda, el cambio de los modelos de consumo y los momentos preferentes de consumo en el año, las rebajas.

vii- Criterio 7: La familia

El tema de la familia aparece en los manuales *En español, por favor*, que propone siete muestras y *Un mundo por descubrir*, también 7, por lo tanto catorce en total. Ambos manuales ofrecen la misma frecuencia de tratamiento de elementos pertenecientes al círculo familiar. Cabe señalar que es un tema tratado con respeto, equilibrio y modernidad, ya que en él aparecen contenidos característicos de convivencia en el mundo hispano.

El manual *En español, por favor* inicia el tema con una conversación entre dos hermanas en la que se transmite un interesante contenido sociocultural: la familia vive con los abuelos en casa. En el árbol genealógico de la familia se averigua quién es quién, a partir de un miembro de la familia, pero sin conocer los apellidos. También se explicita el uso del término esposa/o frente a marido/mujer.

<i>En español, por favor</i>	Criterio 7 : La familia	
Contenidos	Muestras socioculturales	Ampliación de conocimientos: papel del profesor
Con “c”	<ul style="list-style-type: none"> -Árbol genealógico: quién es quién; - Conversación sobre modelo de familia; - Texto sobre la familia española, - Expresiones de alegría, sorpresa para reaccionar frente a una noticia familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> -Distintos modelos de convivencia y familia; - Comparación entre algunos datos sobre la familia española y la argelina (hijos, tasa laboral de la mujer...).

El manual *Un mundo por descubrir* inicia el tema con el árbol genealógico con los dos apellidos para presentar la familia y coincide en dar la voz al menor de la familia para que explique quién es quién, enriqueciendo el vocabulario. Se puede observar que la fotografía familiar se utiliza como recurso para mostrar el concepto de la familia en la cultura hispana más amplio y, no circunscrito sólo al núcleo familiar. Respecto a la familia se muestran dos modelos, la clásica y la moderna.

<i>Un mundo por descubrir</i>	Criterio 7 : La familia	
Contenidos	Muestras socioculturales	Ampliación de conocimientos: papel del profesor
Con “c”	<ul style="list-style-type: none"> - Árbol genealógico - Foto de familia española: tradicional/moderna - Texto sobre la familia española; -Apellidos y los más comunes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicación de los apellidos (2) y de que no cambian, con independencia del estado civil, comparación con Argelia - Modelos de familia actuales, tipo de forma de convivencia - Concepto de familia de los países latinos y Argelia.

Cabe destacar, como conclusión, que los dos manuales recurren al árbol genealógico para representar a la familia (quién es quién) junto a un dibujo. Se fomenta la comparación entre la cultura propia y la meta, enriqueciendo, así, el tema. También la única cuestión que el profesor debe comentar es que el modelo de los dos apellidos no es común a todos los países de habla hispana, como tampoco lo son, todavía, todos los modelos de familia y convivencia que se muestran.

viii- Criterio 8: Mi casa

El manual *En español, por favor* dedica una unidad a la vivienda que se inicia con una muestra tipo de una página con un diálogo y una imagen de una cabina telefónica para pedir información de unos apartamentos para alquilar. Después, cuatro fotografías: los pisos, la casa colonial, las casas blancas de Andalucía y la casa-cueva, sin textos explicativos. El plano de un piso y unos anuncios de alquiler en distintos lugares de España configuran la siguiente muestra: se hace específica mención al léxico. Por ello, se necesita la ayuda del profesor para explicitar contenidos socioculturales, de modo que se puedan establecer comparaciones respecto a la vivienda.

En español, por favor	Criterio 8 : Mi casa	
Contenidos	Muestras socioculturales	Ampliación de conocimientos: papel del profesor
Con “c”	<ul style="list-style-type: none"> - Plano de un piso; - Diferentes tipos de casa; - Anuncios de vivienda de alquiler; 	<ul style="list-style-type: none"> -aclarar términos como habitación/dormitorio; azotea/ terraza/ balcón; comedor/ salón; equipado, exterior, céntrico - distintas viviendas y sus peculiaridades

CAPÍTULO 6

Análisis de los contenidos culturales de los manuales argelinos

Con C	- Condiciones de alquiler; - El concepto de “casa” en los países de habla hispana; -Poemas: F. García Lorca, R. Molina, P. Neruda...	interiores y geográficas; - el retrato de una forma de vivir.
--------------	--	--

El manual *Un mundo por descubrir* presenta un plano de piso y algunos muebles como base para la primera muestra, que contiene tres anuncios de apartamentos de verano en distintos lugares de España sobre el formato, abreviaturas y concepto de habitación, entre otros.

<i>Un mundo por descubrir</i>	Criterio 8 : Mi casa	
Contenidos	Muestras socioculturales	Ampliación de conocimientos: papel del profesor
Con “c”	- plano de un piso; - diferentes tipos de casa; - anuncios y preguntas para alquilar una vivienda.	-aclarar términos como habitación /dormitorio;azotea/terraza/balcón; comedor/salón; equipado; - peculiaridades de los alquileres de estío: lugares, tiempo, trato con agencia; - concepto de casa para un español y un argelino.

Si bien es oportuno señalar que ambos manuales traten de modo similar el tema de la vivienda habitual o de vacaciones, a través de un plano y de anuncios. Estos últimos se consideran recursos necesarios para facilitar la comprensión de las numerosas diferencias culturales, como por ejemplo optar por tratar el tema de la propiedad como realidad en España, algo desconocido por el alumno y le aporta conocimientos sobre la sociedad meta.

El uso de documentos con base real para fomentar la discusión puede ser más amplia, igual que alguna mención a un momento histórico si se trata de comparar viviendas actuales con las de generaciones anteriores. La comparación entre ambas culturas (española y argelina) debemos profundizarla en el manual, con documentos auténticos, que conduzcan a explicar y comentar algunas diferencias (vocabulario, tipo de casa, evolución de la vivienda, precio y propiedad).

ix- Criterio 9: Estar en forma, salud

Este criterio, ejercicio y salud, se aborda en *En español, por favor* en cuatro muestras y en *Un mundo por descubrir*, once. Hemos seleccionado quince muestras relacionadas con el ámbito social y de las relaciones, en particular las que reproducen visitas al médico.

En el manual *En Español, por favor*, los contenidos de este criterio se reparten en la unidad 8. Las tres primeras muestras están relacionadas con la salud: vocabulario y expresiones que se refieren a las dolencias más frecuentes y algunos remedios. El uso del imperativo, el ritual médico-paciente y el funcionamiento del sistema sanitario español deben ser explicados por el profesor. En la cuarta muestra se explican unas reglas básicas para una vida sana, y se propone compararlas con la cultura de origen.

<i>En español, por favor</i>	Criterio 9: Cuidar nuestra salud	
Contenidos	Muestras socioculturales	Ampliación de conocimientos: papel del profesor
Con “c”	<ul style="list-style-type: none"> - partes del cuerpo dolencias comunes y soluciones; - Diálogo con el doctor; - Reglas básicas para una vida sana. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicitar algunos remedios culturales, comparar si existen similares en la cultura de origen; - Uso de la medicina convencional - Hacer explícito el ritual del diálogo entre paciente y médico; - Aclarar qué es un Ministerio de Sanidad.

El manual *Un mundo por descubrir* dedica la unidad 4 a la salud y la vida sana, y hemos seleccionado once muestras. La primera muestra se refiere al cuerpo y sus partes: vocabulario y descripción comparada a la figura de un deportista; un refrán que contiene unos hábitos saludables, con versión semejante en árabe, para comparar sus hábitos de comida y deporte. La segunda consta de cinco imágenes de distintos gestos que muestran sensaciones de frío, dolor de cabeza, de diente, etc., para elaborar diálogos apropiados. Algunos consejos para un cuerpo sano se presentan mediante pequeños textos para plantear preguntas sobre: dejar de fumar, hacer deporte; hacer dieta, entre otras. Como la comida es una de las claves para una vida sana se incluye un texto sobre la dieta mediterránea y los cambios de hábitos alimenticios.

En la segunda parte de la unidad, hemos seleccionado dos muestras que tratan el medio ambiente: los males del planeta (calentamiento global, desertización, destrucción de bosques, contaminación de mares, terremotos...) y reciclaje. Se presentan dos imágenes de contenedores, de papel y vidrio, junto a consejos para mejorar el medio ambiente.

<i>Un mundo por descubrir</i>	Criterio 9: Cuidar nuestra salud	
Contenidos	Muestras socioculturales	Ampliación de conocimientos: papel del profesor
<p>Con “c”</p> <p>Con C</p>	<ul style="list-style-type: none"> -El lenguaje no verbal y algunas situaciones de uso; -En el médico - receta y consejos para estar en forma; - comida sana, dieta mediterránea; - deporte; - farmacia de casa; - refrán; - los males del planeta; - el reciclaje; - geografía de países hispanoamericanos: El desierto de Atacama, la Pampa 	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer explícito el ritual del diálogo entre paciente y médico; - diferencias culturales en algunos hábitos saludables; - dieta mediterránea; - productos/medicamentos que se tiene en casa: la automedicación; - catástrofes naturales: particularizar algunos en distintos países latinos, y comparar con las que afectan Argelia; - el reciclaje en España: contenedores de color, comparar si existen similares en la cultura de origen.

Los dos manuales incluyen el desarrollo de la visita al médico, si bien *Un mundo por descubrir* profundiza más en comentar la comida sana para una vida sana. Es decir que tanto los alumnos, los padres como la sociedad, en general, toman consciencia de lo importante que es comer sano, equilibrado, con productos naturales, combinando esto con el ejercicio físico, para evitar, en la medida de lo posible, un problema que afecta a demasiados jóvenes en la actualidad y que no es otro que el exceso de peso a causa de malos hábitos alimenticios y la falta de practicar deporte.

Aunque se mencionan razonablemente los aspectos más importantes relacionados con la salud, se requiere una explicación por parte del profesor para comentar el funcionamiento del sistema de salud, la seguridad social, e incluso una tarjeta de sanidad, puesto que existen varios modelos y no funcionan de la misma manera en todos los países, por eso es un contenido sociocultural de suma importancia.

X- Criterio 10: Las nuevas tecnologías

El manual *Un mundo por descubrir* dedica la primera parte de la unidad 5 al tema de los medios de comunicación e información. En ella hemos seleccionado diez muestras con contenido sociocultural explícito. La primera, en forma de encuesta, versa sobre las tecnologías que jalonan la vida moderna puesto que motivan a los alumnos y los incitan a comparar resultados de sus experiencias iniciales. La siguiente, puramente léxica, hace mención al término ordenador. Su uso ocupa dos muestras: se proponen los usos potenciales de Internet y los alumnos describen los pasos necesarios para enviar un correo.

En la segunda parte de la unidad, hemos seleccionado dos muestras sobre los aficionados a la lectura. El libro como medio de sumo interés de enriquecimiento de otras realidades y culturas. Aparecen contenidos relacionados con la Cultura que se refieren particularmente a la literatura y el arte del mundo hispano.

<i>Un mundo por descubrir</i>	Criterio 10: Las nuevas tecnologías	
<i>Contenidos</i>	Muestras socioculturales	Ampliación de conocimientos: papel del profesor
Con “c” Con C	<ul style="list-style-type: none"> - tecnologías actuales y su uso, - propuestas por SMS; correo electrónico y una nota, - el gusto a la lectura, - tipos de libros, - Premio Nobel de literatura del mundo hispano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicitar vocabulario informático para expresar hechos cotidianos en la lengua meta, - las tecnologías no son universales, la brecha digital, la “ciber educación” - las ventajas de la lectura; - aclarar qué es un Premio Nobel de Literatura; - dar ejemplos de las grandes figuras de la literatura argelina y árabe: Premio Nobel, - pequeña biografía del personaje literario: Cervantes, para aumentar los conocimientos sobre él, y comparar con otra argelina.

Nos parece que las tecnologías constituyen también un aspecto cultural que ofrece una imagen de modernidad. El acceso a la tecnología y la brecha digital podrían ser aspectos para introducir y dar mayor peso cultural a la actividad. La finalidad de las normas de educación en uso de medios de comunicación actuales, como el correo

electrónico y el móvil, es establecer diferencias y semejanzas con otros países y culturas en diversos momentos de la vida.

Podría resultar interesante incluir en el manual *Un mundo por descubrir* algunas biografías más, que ayuden al alumno no sólo a afianzar sus conocimientos de lengua, sino que le proporcionen conocimientos culturales, a través de la vida de figuras relevantes que le puedan resultar de sumo interés, aunque no todos sean hispanos.

XI- Criterio 11: Viajes y turismo

Este criterio es el que contiene el mayor número de muestras: treinta en total. También es el que tiene más presencia en los manuales de nivel inicial, ya que ocupa entre una y tres unidades. *En español, por favor* reparte estos contenidos en tres unidades y con un total de diez y ocho muestras. *Un mundo por descubrir* consagra una unidad y se recogen doce muestras.

Los contenidos aparecen relacionados con la geografía, la literatura y el arte, y la historia. La mayoría de los textos presenta unidades léxicas, gramaticales y favorecen la interacción entre los alumnos, la comparación de ideas y culturas.

Las muestras referentes a este criterio en el manual *En español, por favor*, aluden a los gustos de personas, las citas de amigos en un museo y dialogo sobre actividades de fin de semana, preguntas, respuestas y suposiciones; a partir de frases, explicar lo que uno ha hecho en Toledo. Las muestras restantes dedicadas al tiempo se concretan en un mapa de previsión de España que muestra un estado atmosférico poco típico: *un calor tremendo ¡qué horror!*, y *una fuerte tormenta*.

<i>En español, por favor</i>	Criterio 11: Viajes y turismo	
Contenidos	Muestras socioculturales	Ampliación de conocimientos: papel del profesor
Con “c” Con C	<ul style="list-style-type: none"> - diálogo para quedar el fin de semana; - el lunes en el trabajo: ¿qué has hecho el fin de semana? - mapa del tiempo; - concertar cita para visitar un museo; - un viaje al sur de España; 	<ul style="list-style-type: none"> - diálogos explicativos de las actividades del fin de semana: preguntas, respuestas e indicadores de interés; - Toledo: situación geográfica, monumentos; - geografía general de diferentes ciudades de Andalucía, monumentos e historia; - el tiempo en España;

CAPÍTULO 6

Análisis de los contenidos culturales de los manuales argelinos

	- los diferentes medios de transporte.	- conceptos relacionados con los transportes: comodidad, puntualidad, información...
--	--	--

La unidad 6 del manual *Un mundo por descubrir* se consagra a los viajes: distintas formas de turismo y de aventura cultural en textos y fotografías. En el manual examinado, percibimos no sólo una serie de contenidos geográficos de España e Hispanoamérica, sino una abundante información sobre la cultura y el arte árabe. Los conocimientos culturales explícitos en la sección *Descubrimiento* facilitan el papel del profesor, puesto que muestra claves y guía la comparación con la cultura de origen para evitar tópicos.

En este criterio se reúnen fotografías estrictamente referidas a los bailes, como el flamenco, la Jota, la Sardaña como tópicos. La muestra se presenta en forma de fotografías cuyas personas indican de qué baile se trata sin textos que suministren alguna información más.

La tarea final consta de una actividad muy interesante sobre las preferencias de viaje de los alumnos. La propuesta de viaje es visitar Andalucía: la forma de viajar, los nombres de las agencias de transporte, las reservas telefónicas del hotel y la información de los billetes. La finalidad de la tarea del alumno es describir las experiencias del viaje a Andalucía en una postal.

<i>Un mundo por descubrir</i>	Criterio 11: Viajes y turismo	
Contenidos	Muestras socioculturales	Ampliación de conocimientos: papel del profesor
Con “c” Con C	<ul style="list-style-type: none"> - tipos de turismo: de aventura, cultural; - ventajas del turismo; - de viaje por Andalucía; - bailes típicos españoles - de viaje por Hispanoamérica, - El tiempo y el clima en España e Hispanoamérica, - organizar viaje por Andalucía, - reservas telefónicas : hotel y avión; - ¡Cantares de Andalucía! 	<ul style="list-style-type: none"> - imagen de la Alhambra y la Mezquita de Córdoba: ampliar conocimientos sobre estos monumentos hispano-musulmanes; - ritual de las llamadas telefónicas a una agencia de viajes a través de una transcripción que debe hacer el profesor; - aprender a los alumnos cómo utilizar mapas o guías telefónicas; - reflexión sobre el turismo y la actitud del turista frente a una nueva cultura; de los alumnos frente a una nueva lengua y cultura; - comparar con la cultura de origen para evitar los tópicos y estereotipos.

Respecto a los viajes, sería interesante apostar por más textos socioculturales que trasciendan del viaje. Como por ejemplo, la reproducción de un diálogo en una agencia de viajes entre clientes y profesional para mostrar el ritual de preguntas y respuestas, sobre el vuelo, posibilidades de precio, fecha del viaje y reserva del hotel. Reflexionar sobre las ventajas del turismo, el porcentaje de los españoles que hacen turismo, los lugares favoritos y la duración del viaje. Después destacar más informaciones sobre el valor cultural de los lugares turísticos de Argelia, y las actividades de los argelinos en su tiempo libre y durante las vacaciones.

Quizá valdría la pena integrar en este criterio, en particular en las tradiciones, cómo se celebran las fiestas populares como Navidad en la cultura española; y compararla con la fiesta del Mawlid Ennabaoui en la cultura argelina, que sin duda no se celebran del mismo modo. Este criterio contiene abundante información sociocultural, y que es necesario conocer y saber interpretar en clave la cultura meta. Se suministra mucha información que el profesor debe explicitar a los alumnos, ya que son de gran importancia para evitar los malentendidos y estereotipos. Es muy interesante la comparación entre calendarios festivos, que obligan a los alumnos a reflexionar sobre sus tradiciones y reglas socioculturales.

xii- Criterio 12: La comunicación no verbal

Se agrupan en este criterio sólo cuatro muestras en el manual *Un mundo por descubrir* que tratan del lenguaje no verbal. Éstas pertenecen al ámbito social y se dan en forma de pequeños textos e imágenes. Se presenta una serie de gestos habituales que hay que relacionar con su significado. Como no siempre los gestos significan lo mismo en la cultura de origen y la cultura meta, se necesita en algunos casos el apoyo del profesor para explicitar sobre la gesticulación, la distancia para hablar, la entonación, entre otros, y fomentar la comparación entre culturas.

<i>Un mundo por descubrir</i>	Criterio 12: La comunicación no verbal	
Contenidos	Muestras socioculturales	Ampliación de conocimientos: papel del profesor
Con “c”	- gestos y otros componentes de la comunicación no verbal: significado y valor.	-Explicación y comparación en la frecuencia de uso y significado entre cultura de origen y meta.

Cabe mencionar aquí que nos parece fundamental incorporar en los manuales de nivel inicial algunos contenidos del lenguaje no verbal, dada la diferencia entre culturas, y la cantidad de malentendidos que pueden producir. Sin embargo, es algo no tratado, quizá, porque aún se hace hincapié en las estructuras gramaticales y corrección lingüística que en las sociales. Es importante el tratamiento de la comunicación no verbal, atendiendo a la realidad de los hablantes argelinos, de los cuales muchos son bilingües.

En realidad, se trata de otorgar a los contenidos del lenguaje no verbal la importancia que merecen si realmente pretendemos que nuestros alumnos sean competentes en la máxima extensión de la palabra.

Xiii- Criterio 13: Otros (canciones y juegos)

En este criterio, la mayoría de las muestras aparecen en las lecciones, en particular en el *Revuelto* de los dos manuales *En español, por favor* y *Un mundo por descubrir* que sirven para recordar contenidos y otorgarles un carácter práctico y real. También, las canciones escogidas a través de las lecciones están de acuerdo con las necesidades didácticas, y en vista al tipo de actividad que el profesor piense llevar a cabo con los alumnos. El lenguaje es menos complicado pero más popular y vivo. Los alumnos, aparte de ampliar el vocabulario y el uso de las palabras, tienen acceso a los contenidos socioculturales.

<i>Un mundo por descubrir</i>	Criterio 13: Canciones y juegos	
Contenidos	Muestras socioculturales	Ampliación de conocimientos: papel del profesor
Con “c” Con “C”	Canciones y poemas que aluden a diversas personalidades españolas e hispanoamericanas. -Juego de crucigramas...	- Quién es, qué tipo de música es, - El español/castellano o de América, - Uso de material audio y grabar a los alumnos -Direcciones de sitios electrónicos en los que se puede encontrar textos de poetas de distintos países habla española.

Este criterio reúne las muestras especiales, los juegos y las canciones, deben aparecer bien integradas en las unidades, para que no pierdan su valor didáctico. Por ello, el juego constituye una novedad dentro del aula, una herramienta útil con la que sacar al alumno de la rutina y el aburrimiento. Por otra parte, refuerza el uso de los componentes lingüísticos, permite activar y poner en juego el léxico adquirido, desarrolla la capacidad de comprensión, y finalmente, cuando se trata de una práctica con un grado de libertad, el juego refuerza la autonomía en el aprendizaje. En este sentido, muchas actividades se organizan en forma de juego: se repasan contenidos y se reconoce la respuesta en forma lúdica.

La verdad es que todavía no hay espacio de más práctica de escucha de canciones en clase audio. El magnetófono⁹⁶, aparte de servir para la reproducción de sonidos, también podemos grabar a los alumnos. De esta manera, aprovechando la grabación, podemos realizar un ejercicio fonético, en el que el mismo alumno que fue grabado tiene la oportunidad de escuchar su propia voz y darse cuenta de los problemas que hayan surgido. Cuando los alumnos son conscientes de su pronunciación a través de la grabadora, intentarán corregir sus propios errores con más cuidado.

⁹⁶ Con la nueva tecnología, el ordenador ya puede sustituirse al magnetófono o video para reproducir los materiales audio y audiovisuales a los alumnos; con los formatos informáticos de *MP3*, *Wma*, *Rm*, empleando los softwares de reproducción, es más conveniente tanto para el profesor como para los alumnos usar los materiales audiovisuales y cambiárselos por el *Usb plug*.

6.4. Descripción de los manuales de nivel intermedio

En el nivel intermedio, los alumnos ya poseen unos conocimientos lingüísticos y funcionales que les capacitan a expresarse en español 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 alumno con las normas y formas de comportamiento que rigen la sociedad meta.

6.4.1. *Ven a ver imágenes de hoy*

Autores: Equipo de Profesores bajo la dirección del inspector, Yasri, M. (1996). *Ven a ver imágenes de hoy*. Argel: ONPS.
Nivel: Intermedio
Destinatarios: Adolescentes con conocimientos de español.
Enfoque: comunicativo.
Materiales:
- Libro del alumno: 12 unidades + paginas de refranes españoles + tabla de verbos (225 páginas).
- Guía del profesor.

El manual *ven a ver imágenes de hoy* (1996) está destinado a alumnos de tercer curso de bachillerato, para alcanzar un nivel intermedio en español, lo cual implica que el autor parte de una concepción de enseñanza para abordar el estudio del componente sociocultural.

En la Guía del profesor, el autor (1996: 3-4) comenta que uno de los objetivos a alcanzar es satisfacer las necesidades de comunicación a través de conversaciones y debates para un buen nivel cultural. Para ello, lo que se exige de los profesores de español una labor educativa y pertinente cuando tratemos con alumnos jóvenes bastante maduros. Ellos mismos, piden que lo que les enseñemos esté de alguna manera relacionado con su experiencia vital.

6.4.1.1. Estructura general del manual

La concepción de *Ven a ver imágenes de hoy* (1996) sigue la línea metodológica parecida a la del manual de nivel inicial *En español, por favor*; se trabajan doce unidades temáticas en las que se presentan al alumno otras situaciones de comunicación.

Se incluyen temas actuales del momento (de los años ochenta y noventa). De esta forma, *Ven a ver imágenes de hoy* (1996) pone al alumno en contacto directo con las preocupaciones y los problemas político-sociales de la época. No obstante, son muchos los temas que continúan despertando la curiosidad de nuestros alumnos que pertenecen a otra cultura y, por este motivo, dichos temas continúan siendo sometidos a análisis.

Por otro lado, el libro se completa con la siguiente secuencia: *textos escogidos para ti*. Es una selección de textos de diferentes tipos: artículos, reportajes, textos literarios y biografías. Hay que subrayar la importancia de estos textos que ofrecen temas culturales relacionados con los contenidos de las unidades, lo cual le confiere a este nivel un carácter bastante denso.

6.4.2. Puertas abiertas

Autores: ABADA, C.; GUEZATI, A. y MITOURNI ABDI, H. (2007). *Puertas abiertas*. Argel: Nueva edición, O.N.P.S.
Nivel: Intermedio
Destinatarios: Adolescentes con conocimientos de español
Enfoque: enfoque por tareas
Materiales:
- Libro del alumno: 1 unidad puente + 5 ámbitos + páginas de frases eternas (208 páginas).
- Guía del profesor.
- Web de consulta.

El manual *Puertas abiertas* es el más reciente de los que se trabajan en este capítulo, puesto que está publicado en 2007. Sus planteamientos, características y la edad del público son los mismos que los utilizados en *Ver a ver imágenes de hoy* (1996), es decir que está dirigido a los alumnos de bachillerato.

Las autoras (2007:2) indican en el prólogo del manual del alumno que la consideración de las estrategias de aprendizaje y la autonomía del alumno así como la motivación siguen siendo las cuestiones importantes relacionadas al proceso de adquisición de la lengua meta.

En la guía del profesor, (2007:3) se afirma que *Puertas abiertas* pretende desarrollar en los alumnos, a través de tareas comunicativas, no sólo las competencias comunicativas (lingüísticas y pragmáticas), sino también las competencias generales (conocimientos socioculturales, destrezas y habilidades, y capacidad para aprender).

6.4.2.1 Estructura general del manual

El manual consta de una unidad “puente” cuyo objetivo es activar los conocimientos lingüísticos y culturales realizados en el curso anterior y, cinco ámbitos de conocimiento y en cada uno se realizan prácticas interactivas a través de dos unidades temáticas. Cada una está formada por cinco lecciones (diez en total). Las lecciones giran alrededor de varios temas relacionados entre sí. En ellas, el alumno se convierte en protagonista y el responsable del proceso de adquisición de la lengua extranjera que está aprendiendo. Esta implicación directa ya queda reflejada en el título de cada ámbito:

- i- Los jóvenes de hoy (ámbito 1).
- ii- El mundo de la educación (ámbito 2).
- iii- Los inventos tecnológicos (ámbito 3).
- iv- El mundo del trabajo (ámbito 4).
- v- Rutas literarias y culturales (ámbito 5).

Asimismo, la división y las características de las secuencias de cada unidad continúan la línea metodológica respetada en el manual precedente: *Un mundo por descubrir* (2006).

Tampoco aparecen aquí los personajes ni los diálogos mediante los cuales se ilustran las situaciones de comunicación, cosa que sí ocurría en la publicación de los años noventa; por tanto, se produce otra modificación en cuanto a la manera de introducir los contenidos del libro.

Para terminar nuestra presentación, hay que insistir en que los elementos que caracterizan la originalidad de este manual frente al anterior: son los documentos auténticos que permiten a los alumnos cierta toma de contacto con la realidad cultural de España e Hispanoamérica. 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 fotografías, a anuncios y especialmente, a una gran variedad de materiales difíciles de adquirir fuera del país de la lengua objeto de estudio.

6.5. Presentación de los resultados

La presentación que hacemos de los resultados obtenidos en el tratamiento de las ciento cuarenta y seis muestras culturales recogidas por manual, y después atendiendo a cada uno de los temas determinados en los criterios de (1 a 10). A pesar de las diferentes estructuras, del momento en el que se elaboran los contenidos que proponen los autores de los dos manuales, y teniendo en cuenta que uno de los factores determinantes de los objetivos de la clase de español es la motivación, los alumnos se ven implicados en las actividades en todo momento, logrando así, la consecución de los objetivos en los que se produce la unión de la lengua y de la cultura.

Criterio temático	Descripción del criterio	Manuales y número de muestras		Total de muestras
		Ven a ver imágenes de hoy	Puertas abiertas	
Cr.1	Unidad puente	—	6	6
Cr.2	Juventud	15	10	25
Cr.3	Educación	2	12	8
Cr.4	Medio ambiente	8	—	14
Cr.5	Viajes y turismo	14	2	16
Cr.6	Inventos tecnológicos	6	16	22
Cr.7	Mundo del trabajo	10	15	25
Cr.8	Problemas sociales de momento	12	6	18
Cr.9	Futuro	4	8	12
Cr.10	Herencia cultural: - Historia -Literatura/arte	5	15	20
TOTAL		76	90	146

6.5.1. Resultados del análisis de conjunto de las muestras culturales

Una vez analizada la distribución de los contenidos culturales en los dos manuales de nivel intermedio a saber: *Ven a ver imágenes de hoy* (1996) y *Puertas abiertas* (2007), proponemos una serie de comentarios sobre los mismos.

- *Grupos sociales: la juventud*

El estudio de la juventud cobra especial relevancia en los dos manuales, así podemos ver de qué forma son tratados temas como el del modo de diversión de los jóvenes de hoy, su tiempo libre, sus hábitos y costumbres. La información sobre estos contenidos es necesaria a la hora de trabajar con marcas de identidad diferenciadoras de una cultura a otra. Por este motivo, las diferencias de comportamiento de los jóvenes de país a otro han sido y siguen, una inagotable fuente de actividades sobre el componente sociocultural en el panorama didáctico.

- *Educación*

El tema de la educación, también suscita la curiosidad de los alumnos. Es cierto que los problemas de educación están presentes en cualquier sociedad.

En *Puertas abiertas* (2007), en el ámbito 2, se proporciona información sobre la importancia de la educación pública en España. Sin olvidar el grado de instrucción que se alcanza en algunos países, o los problemas de alfabetización en los países pobres. Si bien, se alude en algún caso a la lengua española y su difusión en el mundo, de este modo, el alumno, contará con un argumento más para justificar la necesidad de aprender una lengua que es hablada por más de trescientos millones de personas.

- *Medio ambiente*

En lo que respecta al medio ambiente, son abundantes las referencias a este tema en el manual *Ven a ver imágenes de hoy* (1996). Así, por ejemplo, la unidad 8 tiene el sugerente título de *La Ecología y el Medio Ambiente*. Los textos tratan sobre las catástrofes medioambientales (deforestación, incendios, sequías, contaminación y desertización). Se recogen algunas actividades en las páginas (100-104) sobre cómo debemos actuar para preparar el mundo del mañana. Para terminar, se ofrece un texto de Antonio Gala (1990) sobre *Un mundo que agoniza*.

- *Viaje y turismo*

El manual *Ven a ver imágenes de hoy* (1996) gana protagonismo la información turística de España y de Hispanoamérica (unidad 9), lo cual tiene como resultado la ampliación del ámbito territorial de España. Se aportan más textos culturales que tratan del tema del viaje y turismo y datos sobre las diferencias peninsulares y atlánticas, en la

sección: *Textos escogidos para ti*. Todos ellos señalan profundas diferencias y similitudes culturales en el tratamiento de este criterio temático, así es la mejor actitud para conocer otras culturas.

- *Inventos tecnológicos*

En cuanto al funcionamiento de *los inventos tecnológicos* en la sociedad del momento, son escasamente considerados en el manual *Ven a ver imágenes de hoy*.

En *Puertas abiertas*, en el ámbito 3, se proporciona un contenido detallado que responde a la sociedad actual, diversa, cambiante y consumidora de ocio. El citado manual ofrece a los alumnos de español como lengua extranjera, un panorama general del estado actual de la aplicación de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), así como les proporciona los recursos básicos necesarios para iniciarse en este terreno. El uso de Internet y del correo electrónico es interesante y abre otras posibilidades de discusión como la brecha digital o la ciber-educación. Aspectos, por ejemplo, que se relacionan con los distintos medios tecnológicos para la comunicación y la participación resultan relevantes en cualquier cultura, pues son consecuencia de la globalización o la heterogeneidad de los pueblos.

- *Mundo del trabajo*

Las formas de interacción social, en los citados manuales se prolonga y se profundiza el estudio de los elementos que marcan la diferenciación de las relaciones sociales y laborales que han sido esbozadas someramente en los manuales de nivel inicial: *En español, por favor* (1996) y *Un mundo por descubrir* (2006).

Bajo el criterio temático destinado al tema *del trabajo* en los dos manuales de nivel intermedio aparecen las muestras que pertenecen al ámbito laboral y también al social. 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 del contexto laboral, aunque la mayoría de las muestras se dan en forma de textos, y eso para consolidar la comprensión lectora.

En el manual *Ven a ver, imágenes de hoy* (1996) el tratamiento de los distintos trabajos que marcan las relaciones sociales y laborales, aparecen en las diferentes profesiones realizadas por los hombres y el papel activo de la mujer en el mundo laboral.

El mismo contenido puede ser observado en *Puertas abiertas* (2007) en el que además se incluye la importancia marcada por la nueva generación de mujeres al poder y a los negocios.

Otro aspecto a tener en cuenta en el mismo manual es la referencia a anuncios, la importancia de redactar una carta de presentación y un curriculum vitae adaptado a cualquier sociedad, a pesar de que los sistemas de educación no sean paralelos. También se añade otra novedad, en la lección 2 del ámbito laboral: *Trabajo ideal y cultura de empresa*, en la que se presenta el organigrama de una empresa: nombres de los departamentos principales, sus atribuciones y perfil de los responsables. En el mismo contenido hay varias situaciones bajo la realidad sociocultural de la cultura meta, con algunas diferencias con la de origen: la presentación del nuevo responsable de un departamento, que en Argelia sería más amplia y detallada. Por otra parte, unas referencias muestran la formalidad de los negocios por la vestimenta, la puntualidad, la cortesía en los negocios, la diferencia de trato y uso entre tú y usted, son fundamentales en el mundo empresarial.

En definitiva, los contenidos presentados en el manual (2007) son muy variados en comparación con el manual de (1996). Los trámites necesarios para trabajar en el aula son un tema de gran interés y muy práctico para el estudiante encontrar un trabajo.

- *Problemas sociales del momento*

La idea de la enseñanza de la cultura en el sentido antropológico del término sigue presente, incluso se puede observar el desarrollo de otros aspectos socioculturales que no se habían tratado para los alumnos principiantes. Como novedades, se incluyen temas muy actuales en el momento de la publicación. De esta forma, en *Ven a ver imágenes de hoy* (1996) pone al alumno en contacto directo con los problemas sociales y político-sociales de la época, como los temas de los noventa: el cambio político de España, el racismo, la crisis de la vivienda, el derecho a la huelga, entre otros.

Una década después, algunos de estos temas han sufrido un descenso en la escala de intereses socioculturales de los alumnos, desde el punto de vista sociológico, puesto que éste es el riesgo que corren los temas muy especializados. No obstante, son muchos los temas que continúan despertando la curiosidad de los alumnos que pertenecen a otra cultura y, por este motivo, en *Puertas abiertas* (2007) los aspectos que constituyen el

criterio temático sobre *los problemas sociales del momento* y las repercusiones de los mismos en los diferentes grupos están dedicados al debate.

En definitiva, el hecho de trabajar 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 los citados 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.

- *Historia*

Como suele ser habitual en los manuales publicados en los años noventa, los contenidos históricos no son demasiado abundantes. En el caso de *Ven a ver imágenes de hoy*, encontramos sólo una tabla en la que se muestra una cronología de los hechos más importantes de la historia de España de los últimos años. Es un material bastante útil para los alumnos, ya que les permite no sólo seguir una secuencia para relatar hechos en pasado, sino acceder al descubrimiento y explicación de los fenómenos de carácter histórico, por parte del profesor, que condicionan el funcionamiento de la sociedad española (sistema de gobierno, partidos políticos, etc.).

Por el contrario, en *Puertas abiertas*, la historia de España corre mejor suerte, ya que en el ámbito 5 aparecen numerosos datos sobre los acontecimientos históricos de España, Hispanoamérica y Argelia. Estos contenidos llevan como actividad de comprensión auditiva en la que unos personajes de la política del momento relatan momentos de su vida y el período histórico que vivieron. A título de ejemplo, estos personajes son Martín Luther King, Rigoberta Menchú, Nelson Mandela y los héroes de la revolución argelina. Asimismo, aparecen, de forma superficial, otros datos de la Conquista Árabe, Descubrimiento de América, la Guerra Civil, el período de dictadura franquista, la transición a la democracia e integración de España en la Unión Europea. Con estos ejemplos, la interrelación de los aspectos lingüísticos y culturales queda constatada y, desde el punto de vista didáctico, es mucho más productiva para el alumno.

- *Literatura*

La herencia cultural queda patente en la muestra literaria de los diferentes autores que se ha seleccionado como: Miguel Delibes, M. Benedetti, Federico García Lorca, Mario

Vargas llosa, Rubén Darío, entre otros, son prueba de ello y ejemplos de textos actualizados en los que se perciben distintas situaciones sociales. Desde esta perspectiva, el texto literario deja de ser un pretexto para hablar solamente de las joyas literarias hispanas, pasando a ser un reflejo de la conducta que siguen los miembros de la sociedad.

En *Puertas abiertas* hay un buen número de contenidos que hacen referencia a la herencia cultural (literatura) (ámbito 5) y los que abordan las cuestiones relacionadas con las creencias, comportamientos y costumbres del mundo hispánico, así como está elegido en función de los objetivos que marcan el tipo de interacción en el aula.

- *Arte*

En cuanto al arte, y siempre dentro de la llamada herencia cultural, en el manual *Puertas abiertas*, los pintores que aparecen son internacionalmente conocidos; Picasso (La Guernica 1937), Velázquez (Las meninas) y Goya (El Quitasol). También hemos seleccionado todos aquellos aspectos relacionados con el arte musulmán andaluz por la manera como son presentados al aprendiz: una serie de fotografías de la Alhambra, la Mezquita de Córdoba, las calles cordobesas, entre otras.

Además, con esta referencia exclusiva da la impresión de que en Andalucía no hay otro arte que el arabo-musulmán, se podría poner algún ejemplo elegido de monumentos de arquitectura más diversos como puede ser la Torre Tavira, el Teatro Falla de Cádiz, etc.

En resumidas cuentas, la selección de los temas en los dos manuales de nivel intermedio, que hemos abordado, es totalmente de actualidad. El enfoque planteado tiende a la comunicación/interactividad y por esta razón se apoyan en los contenidos concretos y exhaustivos sobre la problemática social actual, el sistema educativo, los distintos medios de comunicación y de información, entre otros, y a los tópicos más usados y solicitados por los alumnos a la hora de aproximarse a la cultura de la lengua extranjera.

6.6. Comentario de los resultados del análisis

Después de presentar los resultados de análisis, por manuales y por criterios temáticos, es momento de ponerlos en relación con otras investigaciones. La estructura del comentario se centra en los aspectos culturales que consideramos poco tratados o simplemente inexistentes en los manuales de los dos niveles de estudio inicial e

intermedio, pero que son necesarios que el alumno conozca para ser plenamente competente en la sociedad de la lengua meta.

En realidad, tal y como hemos mostrado en los resultados por criterios, el trabajo del profesor es necesario para comentar y/o ampliar los contenidos culturales, implícitos y explícitos, que aparecen en los cuatro manuales dirigidos a alumnos adolescentes. El papel del profesor, no sólo se limita a lo descrito con anterioridad, sino también a generar en el aula una dinámica de reflexión sobre contenidos culturales en concreto, mediante la comparación con la propia cultura, desde la igualdad y el respeto. En consecuencia, el papel del profesor como mediador intercultural es fundamental en la transmisión de contenidos culturales, en particular, en los niveles analizados del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua meta.

Los contenidos culturales de los que carecen o se tratan superficialmente en los manuales estudiados, podemos agruparlos en dos categorías: en la primera recogemos la realidad social, así como los rituales de las conversaciones, de los actos de habla en situaciones cotidianas de la sociedad meta; la segunda, de todos estos conocimientos territoriales, políticos, socioeconómicos, laborales y de funcionamiento de la cultura meta.

En la primera categoría pretendemos acercar la realidad social de los países hispanos, en general, a los alumnos mediante uso de materiales didácticos para la enseñanza de la cultura. Los manuales y las guías pedagógicas, aunque estén renovados, no bastan, porque provocan el estrés, la frustración hasta el enfado que se produce a veces ante la otra cultura. Los manuales deben ser completados con otro tipo de documentos que proporcionen una visión en vivo y en directo con la sociedad sometida a estudio, son materiales sonoros y audiovisuales que servirán para verificar cómo habla, vive, piensa, actúa la sociedad en cada momento.

Es necesario que explicitemos los rituales de conversación y los actos de habla, porque son *actos de cultura*. Para ello, aprovechamos de las muestras dialogadas para trabajar en clase los rituales de conversación en situaciones habituales: cómo saludar, pedir en un bar o en un restaurante, reaccionar frente a propuestas, de forma negativa o positiva, acudir y participar a una celebración, interacción por teléfono, bien para una cita de negocios o una visita al médico, o simplemente para quedar con los amigos. Si las

posibilidades de usar la lengua se reducen solamente a las actividades desarrolladas en clase, las del entorno sociocultural son inexistentes. Por esta razón, no sólo es necesario mostrar los exponentes lingüísticos correctos, sino cómo utilizarlos y qué añadir o evitar según qué situaciones, puesto que así evitamos el choque cultural. Por otra parte, si pretendemos que los diálogos sirvan para realizar esta tarea, no deben aparecer amputados.

Debemos tratar las convenciones sociales para que el alumno sepa, aprovechando de las imágenes y los contenidos narrados sobre la sociedad española, qué se permite y qué no como la impuntualidad, la ropa, tipo y colores, los regalos, y otras actitudes como ir de la mano o besarse en público. Todas estas pequeñas o grandes diferencias se deben abordar desde una perspectiva intercultural, desde la reflexión y el respeto a la cultura meta.

En la segunda categoría, destacamos los contenidos que se refieren a la situación y descripción de los países que componen el mundo hispano. Presentación general de su situación, y de algunas de sus características geográficas más relevantes. Los manuales presentan mapas físicos y políticos pero en las contraportadas, de modo que este material pasa desapercibido. Esta carencia de información, que además tiene una repercusión en otros contenidos, como el clima, la distribución de población o los sectores económicos más importantes en los ingresos del país: el trabajo y las actividades profesionales, el consumo, entre otros.

En cuanto a la organización territorial de España que se refiere a las autonomías, la relación de España con la Comunidad Europea (CE) y con los países latinoamericanos está tratada superficialmente en los manuales de nivel intermedio. Excepto, el manual *Ven a ver imágenes de hoy* (1996) propone en la sección *Textos para ti* un texto sobre la Constitución española, pero no como instrumento para definir el sistema de gobierno, sino para mostrar el marco legal de las distintas lenguas que se hablan en el estado español (Unidad 10). Además, esta sección no se reduce a una actividad desarrollada en clase, sino a una lectura libre por parte del alumno.

El tema de la diversidad de lenguas sí está tratado en el manual *Puertas abiertas* (2007), pero de forma superficial en el momento del proceso de aprendizaje. Sería positivo tratar el tema de la diversidad de lenguas en los países hispanos, así consideramos las distintas lenguas co-oficiales de España y las de los países de Hispanoamérica (quechua,

entre otras) para proporcionar más información sobre cómo se enriquecen las lenguas y su dinamismo.

La Cultura va más allá de lo que se presenta en los manuales de estudio. Si bien se presentan algunos rostros conocidos de origen hispano como Rubén Darío, Mario Vargas Llosa, Picasso, entre otros, pero no debemos olvidar que la Cultura hispana comprende otras ramas como la arquitectura, la escultura, o la ciencia que deben estar tratados.

También consideramos que los manuales que forman parte del estudio carecen de estrategias para fomentar tanto la reflexión intercultural como el aprendizaje en sí mismo. Es necesario potenciar la reflexión intercultural del alumno, desde el respeto y el interés hacia la nueva cultura que le muestra la lengua que aprende: las encuestas como instrumento para mostrar una actuación distinta en la cultura meta, a partir de la comparación con la cultura de origen. Por otra parte, fomentar el uso de estrategias en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera. Así, los manuales deben proponer estrategias de aprendizaje al final de las unidades de forma recurrente para hacer del alumno el protagonista de su proceso de aprendizaje de una lengua y de una nueva cultura.

En definitiva, cuando la enseñanza/aprendizaje de la lengua y cultura metas se produce en una situación de no inmersión, el aula se convierte en un microespacio lingüístico y cultural, en *una isla temporal y física* como la define J.A. García (1996: 46) en el que, una vez terminada la clase, raramente se pondrá en práctica lo aprendido.

Conclusión

Los contenidos culturales que aparecen en los manuales analizados pertenecen principalmente a la cultura con minúscula, a la cultura esencial, tal y como la definen Miquel y Sans (1992). Cada una de las muestras está relacionada con al menos un ámbito de la cultura, bien sea lo personal, social, laboral o de ocio. Sin embargo, un porcentaje menor integra contenidos con cultura con mayúscula. En cambio, los manuales *Un mundo por descubrir* y *Puertas abiertas* consagran una página a contenidos culturales explícitos en las secciones *Un poco de todo* y *Descubrimiento*, que no podemos considerar anexos a la lección porque guardan relación con la unidad.

Los diálogos que aparecen en los manuales son creados por los autores ad hoc y, son bastante ricos en contenidos culturales con “c” implícitos, que el profesor debe explicitar en el aula. Particularmente, estos contenidos están relacionados con la forma de interacción, ya que están regidos por una serie de rituales y los sobreentendidos culturales; por esta razón, la explicación de los fenómenos culturales se ve en las exposiciones teóricas por parte del profesor y al uso de las imágenes y fotografías, y que en ocasiones son distintos de los propios en la cultura de origen.

Conclusión general

De las reflexiones sacadas de esta investigación, podemos deducir que existe cierta unanimidad en aceptar que la lengua y la cultura extranjeras deben enseñarse y aprenderse conjuntamente. De esta forma, hemos desarrollado nuestro trabajo centrándonos en la observación del funcionamiento del componente sociocultural de la lengua y en la incidencia de éste sobre ella.

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. Para ello, uno de nuestros objetivos ha sido el planteamiento de una enseñanza del componente sociocultural de la lengua.

Hemos podido apreciar que 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.

Hemos puesto en evidencia cómo ha surgido un nuevo concepto: la *competencia sociocultural*. La adquisición de la competencia sociocultural 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 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 programas de enseñanza: proporcionarle al alumno las herramientas necesarias para que pueda desarrollar una serie de habilidades que le permitan aprender a 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.

En el presente trabajo hemos pretendido en todo momento poner de manifiesto cómo ha ido evolucionando la perspectiva sociocultural de la enseñanza. Para ello hemos seleccionado un corpus 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 didáctica de los materiales que existen al alcance del profesorado.

Nuestro análisis se ha basado en los dos capítulos que dedicamos a los manuales seleccionados. Sin embargo, hemos podido precisar un poco más nuestras observaciones y argumentar que los contenidos culturales se han subordinado a los contenidos gramaticales de forma implícita. Por lo tanto, desde esta nueva óptica, hemos podido llegar a poner de manifiesto los complejos mecanismos que vinculan la lengua a la cultura y viceversa. Esta interminable 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.

Dentro de los parámetros teóricos que caracterizan este trabajo, hemos podido observar que los aspectos lingüísticos y culturales deben ser abordados en su uso, esto es, sin separarlos 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 presentes en el proceso de comunicación. Esta nueva forma es visible en los nuevos esquemas didácticos en los que la lengua aparece estrechamente vinculada a los factores sociales y culturales.

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, 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 y, 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 cultura meta. Para conseguirlo, debemos relativizar nuestros puntos de vista iniciales; es decir, los adquiridos en la cultura de origen e implicarnos en el aprendizaje de la nueva realidad sin rechazar los diferentes valores de cada sociedad.

Por otra parte, en lo que respecta a la integración del componente sociocultural en la enseñanza de las lenguas extranjeras, creemos que los aspectos lingüísticos deben aparecer acompañados de 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 lo hemos comprobado a lo largo de nuestra investigación, afectan directamente al proceso de comunicación.

Como los programas de lenguas extranjeras han experimentado un profundo cambio, la renovación sustancial consiguiente ha afectado directamente a los profesores y a los alumnos. Esta idea nos lleva a abrir nuevos caminos en la investigación y a desarrollar otro tipo de habilidades en el alumno. 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 alumno en situaciones cotidianas en las que debe resolver no sólo los problemas básicos de la comunicación, sino también las cuestiones relacionadas con el saber actuar culturalmente en las mismas.

Efectivamente, 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 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.

Por lo que respecta a los alumnos, éstos tienen que adaptarse a las nuevas propuestas pedagógicas, implicándose directamente en el proceso de aprendizaje. Para ello, deben abandonar las actitudes pasivas y desarrollar otro tipo de estrategias que contemplan su actuación lingüística y cultural.

En cuanto al tratamiento de los contenidos culturales es paralelo a otro tipo de contenidos, y la metodología debe estar orientada hacia la sensibilización y la reflexión sobre las relaciones lengua-cultura, puesto que saber interpretar es saber actuar lingüística y culturalmente en cualquier situación de comunicación.

En definitiva, la enseñanza integrada del componente lingüístico y cultural nos proporciona en primer momento una reflexión global sobre la lengua y la cultura de origen, y la lengua y la cultura objeto de estudio. También nos acercamos a la cultura entendiéndola como un sistema de significados y valoramos de forma positiva las diferencias, eliminando el etnocentrismo.

Bibliografía

1. Obras

AA. VV. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes para la Enseñanza de la Cultura Hispana. Niveles de Referencia para el E/LE*. Madrid: Biblioteca Nueva.

ABDALLAH- PRETCEILLE, M. (1986). Approche interculturelle de l'enseignement de la Civilisation en L. PORCHER y otros (dirs.) *La Civilisation*. Paris : Clé Internationale, 71-87.

——— (1992). *¿Quelle école pour quelle intégration ?* Paris : Hachette Education.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. ; PORCHER, L. (1996). *Education et communication interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.

AREIGAGA ORUBE, E. (1996). *Dos décadas de la enseñanza del español como lengua extranjera a adultos y sus materiales*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.

AUSTÍN, J. L. (1962) (trad. española 1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.

BACHMAN, C. ; PALMER, A. S. (1982). The construct of some somponents of communicative proficiency, en GRIFFITHS, D. (ed.), *Tesol-Spain*. Quarterly, Vol. XI, 4. Pamplona: 449-465. En LLOBERA, M. (1995) (dir.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 44-52.

BESSE, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langues*. Paris: Didier-Credif.

BRUNER, J.S. (1990). *Acción, Pensamiento y Lengua*. Madrid: Alianza.

BYRAM, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Hatier-Didier.

——— (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: University Press.

BYRAM, M.; MORGAN, C. (1993). *Teaching and learning. Language and Culture*. Clavedon: Multilingual Matters.

BYRAM, M.; ZARATE, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

- CANALE, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. Harlow: Longman. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje, en LLOBERA, M. (1995). (dir). *Competencia Comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 44- 52.
- CARO BAROJA, J. (1979). *Ensayos sobre la cultura popular española*. Madrid: Dosbe.
- CASTRO PRIETO, P. (1999). *Manual de autoformación para una didáctica de lengua- Cultura extranjera*. Madrid: La Muralla S.A.
- CASSANY y OTROS (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Cerao.
- CASTAÑEDA CASTRO, A. (1997). *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada : Granada Lingüística y Método.
- CENOZ IRRAGUI, J. (2005). El concepto de la competencia comunicativa, en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (dirs.) *Vademecum para la Formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 449- 465.
- CESTERO MANCERA, A.M. (2005). La comunicación no verbal, en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (dirs.) *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 593- 616.
- CEULAR FUENTES de la ROSA, C. (1993). El aprendizaje y la enseñanza de las lenguas moderna en V. GARCÍA HOZ (dir.) *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid: Rialp, 109- 118.
- COLL, J.; GELABERT, M.J. (1990). *Diccionario de gestos con sus giros más usuales*. Madrid: Edelsa.
- COMMISSION NATIONALE des PROGRAMMES. (2009). *Référentiel général des Programmes*. Alger.
- DENIS, M.; MATAS PLA, M. (2002). *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas*. Bruselas: Deboeck.
- ESCANDELL VIDAL, M.V. (1999). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- (2005). *La Comunicación*. Madrid: Gredos.
- (2005). Aportaciones de la pragmática, en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (dirs.) *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar*

- español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL: 179-197.
- ESPUNY, M. (2000). *La competencia intercultural en la enseñanza de la lengua*. Granada: Gila.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2001). *Proyectos y tareas en clase*. Madrid : Edinumen.
- FRIED TURNES, U. (1995). *Pluralité culturelle et éducation. Être MigrantII*. Suisse: Bern.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J. (1999) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- GERMAIN, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé Internationale.
- GIMENO MENÉNDEZ, F. (1998). *Sociolingüística y enseñanza de las lenguas extranjeras*. Madrid: Fragua.
- GIOVANNINI, C. (1996). *El profesor en acción, 2*. Madrid: Edelsa.
- GUILLÉN DÍAZ, C. (2002). *La dimensión cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas*. Madrid: MECED.
- (2005). Los contenidos culturales, en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (dirs) *Vademecum para la formación de profesores. enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL: 835- 851.
- HALLIDAY, M.A.K. (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Médica y Técnica, S.A.
- HARRIS, M. (1990). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza.
- HOLTZER, G. (2005). *Didactique comparée des langues et études terminologiques. Interculturalité-Stratégies-Conscience langagière*. Frankfurt : Maino.
- HUMBOLDT, W. (1990). *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano*. Barcelona: Anthopos.
- HYMES, D. (1993). *¿Qué es la etnografía?* Madrid: Trotta.
- KAHN, J.S. (1975). *El concepto de cultura. Textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama.
- KERBRAT, O.C. (2004). *¿Es universal la cortesía?* Barcelona: Ariel.
- 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 (dir.) *La Civilisation*. Paris : Clé Internationale : 89- 101.
- KRAMSCH, C. (1989). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : Hatier-Didier.
- (2001). El privilegio del hablante intercultural, en M. BYRAM (dir). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: University Prees: 23-50.
- KRASHEN, S.; D. TERRELL (1983). *The natural approach. Language acquisition in the Classroom*. London: Pergamon.
- (1985). *The input hipótesis: issues and implications*. London: Logman.
- LABOV, W. (1972). *Sociolinguistics patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. (Trad.española 1983) *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.
- LADO, R. (1973). Cómo se comparan dos culturas en *Lingüística contrastiva, lenguas y Culturas*. Madrid: ed. Alcalá.
- LAFAYETTE, R.C. (1990). Integrating the teaching of culture into the Foreign Language Classroom, en A Singerman. *Toward a New Integration of Language and Culture* 47-61.
- LAMIQUIZ, V. (1987). *La semiótica y la lingüística*. Barcelona: Ariel.
- LEVINSON, S. C. (1989). *La pragmática*. Barcelona: ed. Teide.
- LOMAS, C. (1994). Sistemas verbales y no verbales de comunicación y enseñanza de la lengua, en C. LOMAS y A. OSORO (Coords.) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, 93-132.
- LOMAS, C.; OSORO, A.; TUSÓN VALLS, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ GARCÍA, M.P. (2000). Cómo utilizar los estereotipos de forma positiva en el aula De E/LE. en J. M. BECERRA HIRALDO y otros (eds.) *La enseñanza de segundas lenguas*. Grupo de investigación de Lingüística Aplicada. Granada: Gila, 275- 283.
- LÓPEZ MORALES, H. (1989). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- MAJÓ, J.; MARQUÉS, P.(2004). *La revolución educativa en la era de Internet*. Barcelona: Ciss Praxis S.A.
- MARIN, F. M.; LOBATO, J.S. (1991). *Lingüística Aplicada*. Madrid: Síntesis.
- MARTÍN PERIS, E. (1992). Nuevas facetas en la figura del profesor de E/LE, en P. BARROS y otros (eds). *Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español*

- como lengua extranjera*. Granada: Método, 9-22.
- (1998). El profesor de lenguas, papeles y funciones, en A. MENDOZA (coord.) *conceptos clave en didáctica de la lengua extranjera*. Barcelona: Horsori, 87-101.
- MARTÍNEZ VIDAL, E. (1994). El uso de la cultura en la enseñanza del español en Estados Unidos, en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (dirs.) *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*. Madrid:SGEL, 513- 522.
- MOLERO ABADÍA, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- MONTOYA RAMÍREZ, M.I. (2005). *Enseñanza de la lengua y la cultura españolas a extranjeros*. Granada: Universidad de Granada.
- MORRIS, CH. (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona. Paidós.
- MUÑOZ, B. (1995). Lengua y cultura de todos los días, de un solo día y de diez minutos, en P. BARROS y otros (eds.) *Jornadas sobre aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Granada: Método, 265-280.
- OLIVERAS VILASECA, Á. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje De la lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- OLMO PINTADO, M. del (2005). Aportaciones de la etnografía de la comunicación, en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (dirs.) *Vademecum para la Formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL: 165- 178.
- PALACIO MARTÍNEZ, I. (dir.) (2007). ¿Qué es la psicología cognitiva?, en *Diccionario de enseñanza /aprendizaje de lenguas*. Alicante: Clave/ E/LE. 309- 310.
- PARTOLÉS, J. (2004). *Pragmática para hispanistas*. Madrid : Síntesis.
- PORCHER, L. (1986). Remises en question, en L. Porcher y otros (Dirs) *La Civilisation*. Paris : Clé internationale : 11-57.
- PORTAS SANTOS, L. (2006). La imagen de España en los manuales de E/LE en *En Enciclopedia Elenet*.
- POYATOS, F. (1994). *La comunicación no verbal. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid: Istmo.
- PRADO ARAGONÉS, J. (2005). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.

- REYES, G. (2000). *Ejercicios de pragmática II*. Madrid: Arco- Libros.
- RICHARDS, J. ; RODGERS, T. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edelsa.
- RODRÍGUEZ, M.C. (2005). Cortesía y actos de habla en la enseñanza del E.L.E, en *competencia pragmática en la enseñanza del E/LE*. Oviedo: ASELE, 22-25
- RUHSTALLER, S. ; BERGUILLOS LORENZO, F. (2004). *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del E/LE*. Madrid: Edinumen.
- SACRISTÁN HERNÁNDEZ, F. (2000). *Cultura y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona: Octaedra.
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (2004). La semiótica, en *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen II*. Málaga: Aljibe: 432.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL
- (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- SANTOS GARGALLO, I. (1999). *Lingüística aplicada en la enseñanza –aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arcos-Libros, S.L.
- SEARLE, J. (1969). *Speechs Acts: an Essay on the Philosophy of Language*. Cambridge: CUP. (Trad. Española 1982) *Actos de habla. Ensayo y filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- SOLER ESPIAUBA D. (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 (eds) *Problemas y métodos en la enseñanza del E/LE. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*. Madrid: SGEL: 479- 490.
- (2000). Lengua y cultura españolas en el extranjero en ANGEL CELIS y J. RAMÓN HEREDIA (coords). *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Ciudad Real: Colección Estudios: 220- 239.
- (2006). *Contenidos culturales en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/libros.
- THOMPSON, J.B. (2002). *Ideología y cultura moderna*. México :Universidad Xochimilco.

- TUSÓN VALLS, A. (1994). Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua en C. LOMAS y A. OSORO (coords.) *El enfoque Comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós: 55-68.
- VIGARA TAUSTE, A. (1985). *Fosilización y expresividad coloquial*. Madrid: Edelsa.
- VIGOTSKY, L. S. (1973). *Lenguaje y pensamiento*. Buenos Aires: La Pleyade.
- VIVAS, J. (2006). *El enfoque intercultural en la enseñanza del español/LE y su aplicación en el aula*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- WIDDOWSON, H.G. (1995). Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla, en M. LLOBERA (dir.) *La competencia Comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa: 83-90.
- WILLIAMS, S. M.; BURDEN, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid: CUP.
- ZANÓN, J. (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- ZARATE, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.
- (1993). *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier-Credif.

2. Revistas

- ABDALLAH- PRETCEILLE, M. (1983). La perception de l'autre : point d'appui de L'approche interculturelle, *Le français dans le monde*, 181, 40- 44.
- (1995). Compétence culturelle, compétence interculturelle, *Le français dans monde*. *Recherches et Applications*, août- septembre, 28- 38.
- ALCALDE MATO, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras En Alemania, *Lingüística y lenguas aplicadas*, Volumen 6, 9-23.
- AUSTÍN MILLÁN, R. (2000). Para comprender el concepto de cultura, *Educación y desarrollo*, 1, 24-30.
- BEACCO, J.C. (1999). L'intervention didactique et les variables culturelles, *Le français Dans le monde. Recherches et applications*, septembre-octobre, Paris : Edicef, 8-16.
- BENADAVA, S. (2003). La culture dans la communication, *Le français dans le monde*.

- Recherches et Applications*, número spécial, 79- 86.
- BENÍTEZ PÉREZ, P. ; LAVIN, A.P. (1992). La comunicación no verbal y la enseñanza del español para extranjeros, *Cable*, 9, 9- 14.
- BOUCHIBA GHLAMALLAH, Z. Pour une approche interculturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues, *Revue Laros*, nº8, 156-164.
- BRUNER, J.S. (1999). Encrucijadas de la cultura moderna, *Bienvenidos a la modernidad*, 5, 210- 217.
- BUESO FERNÁNDEZ, I. (2006). Propuestas prácticas para la enseñanza de la cultura en aula de E/LE, *Frecuencia L*, 35, 55-60.
- CASTRO, M. D.; PUEYO, S. (2003). El aula mosaico de culturas, *Carabela*, 54, 59-64.
- CERROLAZA, O. (1996). La confluencia de diferentes culturas: Cómo conocerlas o integrarlas, *Cuadernos del Tiempo Libre*, Vol. 3, 19-32.
- CESTERO MANCERA, A.M. (2000). La comunicación no verbal y desarrollo de la Expresión oral en la enseñanza de lenguas extranjeras, *Carabela*, 47, 69-75.
- CONDE, Y.F. (2001). Introducción a la pragmática, *Ianua*, 5, 30-35.
- CORONADO GONZÁLEZ, M.L. (1996). Conflictos culturales en la enseñanza del E/LE, *Frecuencia L*, 2, 22- 29.
- CORTÉS-ALONSO, M.D. (2002). El enfoque por tareas en clase de cultura. Cómo integrar destrezas trabajando interculturalidad, *Forma 4*, 43-49.
- DELGADO CABRERA, A. (2002-2003). La enseñanza del francés en el siglo XX: Métodos y enfoques, *Anales de Filología Francesa 11*: 79-96.
- DIMITRINKA NIKLEVA, G. L. (2009). La convivencia intercultural y su aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras, *Ogigia*, 5, 16-24.
- ESCANDELL VIDAL, M.V. (1995). Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas, *Revista española de lingüística*, 25, 41- 48.
- (1996). Los fenómenos de la interferencia pragmática, *Cuadernos del Tiempo Libre*, 3, 95- 109.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1991). Interlengua y análisis de errores, *Cable*, 5, 27-35.
- GANDIAGA, A. (2007). Contenidos socioculturales en clase de español, *Aula de español* 7, 22-29.
- GARCÍA, J.A. (1996). Enseñar dentro, enseñar fuera, *Frecuencia L*, 2, 45- 48.
- GONZÁLEZ, P. (2002). Contenidos culturales e imagen de España en los manuales de

- E/LE de los noventa, Forma 4. 19-26.
- HOLEC, H. (1988). L'acquisition de compétence culturelle. Quoi? Pourquoi? Comment?, *Études de Linguistique Appliquée*, 69, 101- 110.
- IGLESIAS CASAL, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre conocimientos y destrezas, *Carabela*, 54, 5- 28.
- KRAMSCH, C. (1993). Discours et culture: l'enjeu didactique vu des Etats Unis, *Revue de Phonétique appliquée*, 4, 63- 75.
- (1995). La composante culturelle de la didactique des langues, *Le français dans le monde, spécial recherches appliquées*, octobre- novembre, 56-65.
- LÓPEZ MARÍA, C. (2004). Diversidad cultural hacia un nuevo modelo de profesores, *Publicaciones*, 447- 457.
- MIQUEL, L. (1997). Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática. Algunos ejemplos aplicados al español, *Frecuencia L*, 5, 3- 14.
- (1999). El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula, *Carabela*, 45, 27- 46.
- MIQUEL, L.; SANS, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua, *Cable*, 9, 15- 21.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1994). Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas, *REALE*, 1, 107- 136.
- MORENO GARCÍA, C. (2004). La enseñanza del español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua, *Cuadernos de Educación Intercultural*, 23-28.
- NAUTA, P. J. (1992). En busca de una competencia cultural, *Cable*, 10, 10- 14.
- (1996). Algunas ideas para la enseñanza de la cultura, *Frecuencia L*, 3, 36- 40.
- PIT CORDER, S. (1982). Introducing Applied Linguistic, *REALE 1* (1994) 111.
- PORCHER, L. (1982). L'enseignement de la civilisation en question, en *Études de Linguistique Appliquée*, 47, 39-49.
- PORCHER, L. (1990). Programmes, progrès, progressions et projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère, *Études de Linguistique Appliquée*, 69, 91- 100.
- PUGIBET, V. (1986). Des stéréotypes de la France et des français chez les étudiants mexicains, *Le français dans le monde*, numéro spécial, 44- 53.

- RODRIGUES, D. (1996). La enseñanza de la cultura hispánica en Francia, *Idioma*, 7, 26-30.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. (1999). Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica, *Carabela*, 45, 5- 26.
- SAPIR, E.A. (1949). The Unconscious Patterning of Behavior in Society, en MANDELBAUM, D.G. (ed.) *Selected Writing of Edward Sapir in Language, Culture and Personality*. 556. Berkeley: University of California Press. En BENÍTEZ PÉREZ, P; LAVIN. A.P. (1992). La comunicación no verbal y la enseñanza del español para extranjeros, *Cable*, 9, 9- 14.
- SOLER ESPIAUBA, D. (1988). La comunicación no verbal, *Cable*, 3, 33- 38.
- TRESCASES, P. (1984). Propositions pour une compétence culturelle de l'enseignant et de l'apprenant, *French Review*, LVII, 48- 56.
- TUSÓN VALLS, A. (1996). El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza del español como lengua extranjera, *Cuadernos del Tiempo Libre*, Vol. 3, 223- 235.
- VEZ JEREMÍAS, J.M. (2002). De la lingüística del contraste a la didáctica de la integración en las aulas de lengua extranjera: un punto crítico, *Carabela*, 51, 66.
- ZANÓN, J. (1988). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual (I), *Cable*, 2, 47-52.
- (1989). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual (II), *Cable*, 3, 22-32.
- (1991). Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras, *Cable*, 5, 19-27.
- ZARATE, G. (1983). Objetiviser le rapport culture maternelle/culture étrangère, *Le français dans le monde*, 34-39.
- (1999). Le compromis entre innovation européenne et tradition nationale dans l'actualisation d'un programme de langues vivantes, *Les langues modernes*, 10 -18.

3. Manuales analizados

- VILLEGIER, J.; DUVIOLS, P. (1962). *Por el mundo hispánico*. Paris: Hatier.
- REBERSAT, J.; MERCIER, A. (1964). *El siglo veinte*. Paris: Hatier.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A.; M. RÍOS y DOMÍNGUEZ, J. (1974). *Español en directo*.

- Madrid: SGEL-Educación.
- EQUIPO PRAGMA: MARTÍN PERIS, E., MIQUEL, L., SANS, N. y TOPOLEVSKY, M. (1984). *para empezar A y B. Curso comunicativo de español para extranjeros*. Madrid: Edelsa. Edi-6.
- MIQUEL, L. y SANS, N. (1995). *Rápido*. Barcelona: Difusión.
- CORONADO GONZÁLEZ, M. L., GARCÍA GONZÁLEZ, J. y ZARZALEJOS ALONSO, A. (2007). *A fondo. Curso de español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- CORPAS, J., GARMENDIA, A., SÁNCHEZ, N. y SORIANO, C. (2011). *Aula Internacional 4*. Barcelona: Difusión.
- YASRI, M. (Dir.) (1996). *En español, por Favor*. Argel: ONPS.
- (1996). *Ven a ver imágenes de hoy*. Argel: ONPS.
- GUEZATI, A.; MITOURNI ABDI, H. (2006). *Un mundo por descubrir*. Argel: Nueva Edición, O.N.P.S.
- (2007). *Puertas abiertas*. Argel: Nueva edición, O.N.P.S.

4. Referencias electrónicas

- CASTRO VIUDEZ, F. (2002). Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües. ASELE. Actas XIII. Obtenida el 23 de noviembre de 2011. [En línea]. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele. (Consulta: 23 de Febrero de 2012).
- CONSEJO de EUROPA. (MCER): *Aprendizaje, enseñanza y evaluación* (2002). [En línea] <http://cvc.cervantes.es/obef/marco/> (Consulta: 23 de enero de 2010).
- CORDIAL CASNAV, G. (2003) *La Méthodologie Structuroglobale Audiovisuelle*. Amiens: Académie d'Amiens. [En línea]: http://www.ac_amiens.fr/pédagogie/didactique/methodo-audiovisuelle. Htm. (Consulta: 27 de marzo de 2013).
- Diccionario de términos clave de ELE*. (2002). [En línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/...Proficiencia.htm (Consulta: 17 de septiembre de 2010).
- GARCÍA, A. (2004). La cultura, ¿Universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas. Revista *Redele* N°0. [En línea]: <http://www.mec.es/redele/revista/indix.shtml> (Consulta: 10 de agosto de 2012).

MARTÍN PERIS, E. (2004). ¿Qué significa trabajar con tareas comunicativas? Revista *Redele* N°0. En línea: <http://www.mec.es/redele/revista/indix.shtml> (Consulta: 4 octubre de 2010).

Real Decreto 1137/2001 y Real Decreto 264/2008. En página oficial del DELE. [En línea]: <http://cercantes.es/informacionDELE>.

RUIZ, M. E. (2004). Contenidos culturales en los métodos de ELE y en los manuales de cultura española. Revista *Redele* N°1. [En línea]. <http://www.mec.es/redele/revista/indix.shtml>. (Consulta: 9 de abril de 2013).

SOLER-ESPIAUBA, D. (2004). La diversidad cultural, elemento didáctico en el aula de ELE. De la boina al turbante. Revista *Redele*. N°0 [En línea]. <http://www.mec.es/redele/revista/indix.shtml>. (Consulta: 15 de mayo de 2010).

ملخص عن موضوع الرسالة

إن التغيير الإبيستيمولوجي الذي حصل في مجال تعليمية اللغات الأجنبية، إلى جانب الهواجس البيداغوجية الحالية قد ساهمت كلها في صياغة عنوان رسالتنا الموسومة بعلاقة اللغة بالثقافة في مجال تعليمية اللغة الإسبانية كلغة أجنبية، تطبيقات بيداغوجية" و يعنى بحثنا بالتفكير حول الأمور التالية:

- معرفة الروابط الموجود بين المكون اللساني و المكون السوسيوثقافي للغة؟
- نوع العوامل الثقافية التي نجدها في كتب اللغة الإسبانية الموجهة للأجانب؟
- كيف تظهر العوامل الثقافية في الكتب الجزائرية؟
- أي صورة للمجتمع و لأفراده تقدم للتلميذ؟
- ما هو الدور الذي يجب أن يلعبه الأستاذ؟

ينبثق عملنا من قناعة يشاطرنا فيها عدد من الزملاء المدرسين للغة الإسبانية في أقسام الطور الثانوي في الجزائر: حيث لا يمكن تعليم اللغة بمعزل عن سياقها الثقافي، كما لا يمكن اعتبار اللغة مجرد قواعد نحوية للتلقين. لذلك، و بالنظر إلى الجهود الكبيرة التي توجب علينا القيام بها في مجال التعليم، حتى نوضح لأبنائنا التلاميذ كيفية التعامل مع الحقائق الثقافية الجديدة. و يستند بحثنا على محفزين كبيرين هما، من جهة تدارك النقائص المرتبط بطريقة تعليم شمولية للعوامل المذكورة سلفا، و من جهة ثانية جمع الأفكار بهدف بعث تفكير عميق لدى المعلمين حول ضرورة إدراج المركب الثقافي للغة في التعليمية و حول كيفية التعود عليه.

و ينصب اهتمامنا حول عوامل مختلفة: أولا تسليط الضوء على الإضافات التي تحملها مختلف العلوم المرتبطة بالدراسات اللسانية و تطبيقاتها البيداغوجية. و من الثمار المباشرة لمثل هذا العمل هو توسيع الإطار النظري للتعليمية، من حيث إتاحة أشكال جديدة للتعليم. لذلك، و من خلال هذا التحليل، نستطيع الوقوف على الطرق التي تمت بها معالجة

العوامل السوسيوثقافية في المنظورات المنهجية خلال القرن العشرين و بداية القرن الواحد والعشرين.

ثانيا، نتساءل حول نقاط الانطلاق المعول عليها لولوج الدراسة اللغوية و الثقافية. و نتوقف بعض الشيء، لأهمية الموضوع، عند التعريفات و عند قيمة المدلولات الثقافية و عند أبعاد التحليل الثقافي من وجهة نظر نظرية. و نرمي من خلال ذلك، أولا إلى تناول المركب السوسيوثقافي للغة، أي فك شيفرة المركبات الثقافية في عملية التواصل و السياق الثقافي للفعل الكلامي. من جهة ثانيا، نتعرض إلى مجال الكفاءة الثقافي، بمعنى: كيف نعرفها و ما هي الأمور التي ينبغي أن تشمل عليها تلك الكفاءة.

في الأخير، نعرض مدونة تتضمن كتبا إسبانية موجهة للأجانب. و يكون الانطلاق عمليا من النصف الثاني للقرن العشرين لنتوقف عند بعض الإصدارات التي ظهرت في الثمانينات و التسعينات من القرن الماضي. من جهة ثانية، نعرض كتبا إسبانية (الإسبانية كلغة أجنبية) صدرت بالجزائر منذ التسعينات و أيضا العشرية الأولى من الألفية الثالثة.

إن دراسة كل هذه الكتب، سواء كانت جزائرية أم إسبانية ترمي إلى التحقق من ما إذا وجد فعلا مجال لدراسة المركب الثقافي و كيف تم إدراجه في التعليم. يهمننا أيضا معرفة منظور الحقيقة الذي يعطى للتلاميذ و كيف تظهر التمثيلات الثقافية للمجتمع الهدف و كيف يتم إدراج المضامين و كيف توزع هذه حسب المستويات و كيف يتم إدراج السياق اللغوي و ما نوع الشخصيات التي تظهر.

من الواضح أن دراسة بمثل هذه الخصوصيات لا تكشف فقط عن المضامين و توزيعها حسب المستويات، و إنما كذلك تعطي صورة عن المجتمع الهدف و في الأخير طريقة تفكيره و فعله.

من هنا، و موافقة لما ذكر، نتناول رسالتنا مختلف مجالات الدرس: اللساني و الإطار العام لنظريتنا و المجال السوسيوثقافي و الانتربولوجيا الاجتماعية و بداغوجيا اللغات. إن

هدفنا هو الربط بين هذه المجالات المعقدة و اقتراح دراسة جامعة و محيئة. لا ندعي بالطبع عرض دراسة شاملة مستفيضة لكل واحد من هذه المجالات، و إنما إظهار العلاقة بين الجانب اللساني و الجوانب السوسيوثقافية و البداغوجية.

في النهاية، نذكر مرة أخرى بعاملين أساسيين في عملنا: الأول هو تعدد أبعاد مجال بحثنا و ثانياً الاقتناع باستحالة وصف العوامل البراغماتية-اللسانية لعملية التواصل دون الرجوع إلى النظام الثقافي الذي يولدها.

جامعة الجزائر 2

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغات الاسبانية الألمانية و الايطالية

برخصة لوصيفه ربيعه

**علاقة اللغة بالثقافة في تعليمية اللغة الاسبانية كلغة
أجنبية . تطبيقات بيداغوجية**

رسالة دكتوراه

في تعليمية اللغة الاسبانية كلغة أجنبية

المشرفة / أ . بوشيبة غلام الله زينج

الجزائر 2014