

NSW Spanish Language Teachers' Conference  
Instituto Cervantes, Sydney  
23 de octubre de 2015

## Conferencia Plenaria

---

Alfredo Martínez Expósito  
Professor of Hispanic Studies  
University of Melbourne

# De qué hablamos cuando hablamos de cultura: la integración de lengua y cultura en la clase de Español como Lengua Extranjera

---

Notas para presentación oral.

Reproducción no autorizada sin el expreso permiso del autor.

© Alfredo Martínez Expósito, 2015.

Alfredo.m@unimelb.edu.au

## Resumen

A pesar de los rápidos avances en materia de desarrollo curricular y formación del profesorado en la última década y media, la necesidad de integrar el denominado “componente cultural” en la clase de ELE sigue planteando numerosos problemas de conceptualización, desarrollo de materiales, e implementación en el aula. Esta charla propone una reflexión sobre el papel del profesor o profesora como elemento clave en cualquier estrategia encaminada a dimensionar culturalmente el aprendizaje lingüístico. Se discutirán en concreto tres nociones centrales que dependen de manera crucial de la mediación del docente: la motivación del alumno, la autenticidad del curriculum, y el carácter pluricéntrico del español.

## Alfredo Martínez Expósito

Alfredo Martínez Expósito es catedrático de Estudios Hispánicos en la Universidad de Melbourne y miembro de la Academia Australiana de Humanidades. Es autor de numerosos estudios culturales, literarios y cinematográficos sobre representaciones de la nación, el cuerpo y la sexualidad en las culturas de habla hispana. Ha sido presidente de la Asociación Australiana de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos, miembro del Programa de Cooperación Cultural España-Australia y director de los departamentos de lenguas extranjeras en las universidades de Melbourne y Queensland. En 2009 le fue conferida la Orden del Mérito Civil por su contribución a la promoción del hispanismo en Australia.

Alfredo Martínez Expósito is professor of Spanish at the University of Melbourne and Fellow of the Australian Academy of Humanities. He has published extensively on Spanish and Latin American literature and film, with a focus on representations of the body, sexual politics and nation branding. He has been president of the Association for Iberian and Latin American Studies of Australasia (AILASA), member of the Australia-Spain Cultural Cooperation Program, and head of language departments at the Universities of Melbourne and Queensland. He received the Spanish Order of Civil Merit in 2009 for his contribution to the promotion of Spanish in Australia.

## Notas de la presentación

### Parte Primera

A pesar de los rápidos avances en materia de desarrollo curricular y formación del profesorado en la última década y media, la necesidad de integrar el denominado “componente cultural” en la clase de ELE sigue planteando numerosos problemas de conceptualización, desarrollo de materiales, e implementación en el aula.

- a. Nociones de “cultura” que han ido quedando (parcialmente) superadas:
  - i. Cultura como “civilización”. La razón principal para aprender lenguas extranjeras, hasta los años 1960, era acceder a la “gran literatura”, los clásicos.
  - ii. Con el libro de Brooks, *Language and Language Learning* (1960) apareció una perspectiva antropológica que identificaba cultura con la vida cotidiana. Brooks

añadió más tarde otros componentes personales como el crecimiento biológico del estudiante, intereses personales como la literatura y las artes, etc. De ahí surgió la famosa diferenciación entre una Cultura con C mayúscula y una cultura con c minúscula que se ha convertido casi en un lugar común en los estudios sobre enseñanza de lenguas. Para Brooks,

1. Cultura Formal es la relación del individuo con sistemas formales como la literatura y el arte.
  2. Cultura Profunda (*Deep Culture*) es el largo proceso vital por el que una persona se acomoda a la vida en sociedad: patrones de vida, la suma total de todos los aspectos de la vida cotidiana.
- iii. En 1996 el American Council on the Teaching of Foreign Languages ACTFL definió la cultura como un triángulo que incluye
1. Perspectivas: el aspecto psicológico: significados, actitudes, valores, ideas.
  2. Prácticas: lo social: interacciones sociales
  3. Productos: creaciones tangibles e intangibles: la comida, la música, los juegos.
- b. La noción de “cultura” implícita:
- i. En sociolingüística: el estudio de las variaciones sociales, regionales y funcionales de la lengua tiene obvias implicaciones “culturales”.
  - ii. Desde la pragmática, el estudio del contexto comunicativo (estrategias conversacionales de Grice, los actos de habla, actitudes hacia el propio acto de comunicación...) está obviamente condicionado por los repertorios culturales del hablante.
  - iii. Para la psicología social, el carácter afectivo y emocional de la cultura es un factor de primera importancia en el éxito del estudiante a la hora de aprender una lengua extranjera.
    1. Un ejemplo muy conocido es el modelo de aculturación de Schumann (1978), que sostiene que un factor crucial en el aprendizaje es la “distancia social” que separa la “visión del mundo” del estudiante en su lengua/cultura nativa y la que le ofrece la lengua objeto. Schumann define tres estrategias de aculturación:
      - a. Asimilación: el estudiante mantiene su estilo de vida en privado pero lo abandona en favor de la nueva cultura en público
      - b. Conservación: cuando la propia cultura se mantiene en todos los ámbitos
      - c. Aculturación: proceso gradual de re-adaptación a la nueva cultura, lo cual supone una paulatina reorientación en cómo el estudiante percibe y siente la cultura objeto. Esta es la estrategia que para Schumann mejor posibilita la integración no traumática en una cultura nueva.
  - iv. La noción de “cultura” en el contexto del método comunicativo
    1. Para el enfoque comunicativo a partir de los 1970, la cultura es un tejido de códigos lingüísticos que facilitan la comunicación funcional.

- a. Este enfoque también está claramente influido por la antropología, sobre todo por Dell Hymes, con la idea de que el lenguaje sólo se hace realmente significativo en el momento de la comunicación, cuando acontece en un contexto social.
  - i. Esta idea consagra la relación indisoluble entre lenguaje y contexto.
  - ii. Y posibilita la creación del concepto de “competencia comunicativa”.
  - iii. Los métodos educativos que se basan en este enfoque enfatizan el lenguaje como comunicación, es decir, como proceso social basado en situaciones auténticas.
  - iv. El enfoque por tareas (*Task-Based Language Teaching*) incide en todo esto y agrega además una especial atención a las dimensiones afectivas y cognitivas del estudiante.
2. “Gran parte de los cambios propuestos desde la enseñanza de lenguas son fruto de una diferente forma de entender, tanto la cultura como la lengua. Bajo la influencia primero de las ciencias sociales y después del enfoque comunicativo, la visión de la cultura que la didáctica de lenguas quiere ofrecer ha pasado de centrarse casi exclusivamente en una cultura formal, es decir, una mezcla de datos históricos, políticos y geográficos, con información sobre los logros y producciones de personajes de prestigio, junto con lo más folklórico y pintoresco de los países donde se habla la lengua meta, a dar mayor importancia a la cultural no formal, que refleje la vida cotidiana, los valores y el universo significativo de los hablantes de la lengua meta. Así mismo, se intenta pasar de una visión monolítica y pintoresca, que además de falsa, refuerza los estereotipos y por lo tanto, impide la comprensión de otras culturas, a una visión que dé cuenta de la realidad compleja, diversa y cambiante que conforma cada sociedad, sea propia o ajena.” (Areizaga 2002: 162, cursivas en el original). [Areizaga, Elisabet (2002). “El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico”, *Cultura y educación*, 14(2), 161-175.]
- v. Las principales limitaciones de la noción de cultura que maneja el modelo comunicativo y los enfoques “implícitos” son:
  - a. El énfasis del modelo en el carácter funcional (comunicativo) del lenguaje limita la cultura a ser una entidad en cierto modo fragmentaria y que sólo existe como contexto.
  - b. Así, aunque el modelo comunicativo ha tenido éxito en revalorizar la importancia de la cultura ha terminado situándola como algo subordinado a la lengua, como un mero “contexto lingüístico”.
- c. La noción de “cultura” explícita:

- i. Enfoque temático: las prácticas culturales se agrupan por “temas” para facilitar su aprendizaje en la clase de segunda lengua. El antropólogo Brooks menciona en su libro fundacional 64 temas culturales de la vida cotidiana, como saludos, cortesía, etc.
  - 1. El Modelo Emergente de Nostrand (1974) introdujo la idea de la unidad temática, es decir, que las unidades culturales están relacionadas entre sí estableciendo entre ellas redes temáticas emocionales. Describe 6 categorías: cultura (¿!), sociedad, conflictos, ecología, la persona y las relaciones entre culturas.
- ii. La cultura como objeto de aprendizaje en sí misma. La idea central es que la cultura no es una acumulación de conocimiento sino una habilidad (*skill*).
  - 1. Autores como Byrns 1989, Kramsch 1993, Wright 2000, Paige 2003 y otros coinciden en que el crecimiento personal del estudiante y su capacidad de aprendizaje autónomo son esenciales para el aprendizaje cultural. Para Paige:
    - a. “Culture learning is the process of acquiring the culture-specific and culture-general knowledge, skills, and attitudes required for effective communication and interaction with individuals from other cultures. It is a dynamic, developmental, and ongoing process which engages the learners cognitively, behaviourally and affectively”.
  - 2. Estrategias específicas de aprendizaje cultural:
    - a. Acumulación de información
    - b. Exploración de productos culturales
    - c. Reflexión sobre la cultura objeto: e g progresiva des-estereotipación
- d. La noción de “cultura” en planes curriculares recientes
  - i. Australian Curriculum. La siguiente cita es de ACARA Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority. *The Shape of the Australian Curriculum: Languages*. November 2011.
    - 1. “34. Culture involves complex systems of concepts, values, norms, beliefs, and practices that are shared, created, and contested by people who make up a cultural group, and are passed on from generation to generation. Cultural systems include variable ways of seeing, interpreting, and understanding the world. They are constructed and transmitted by members of the group through the processes of socialisation and representation. Language has a major role in these processes. Knowledge of, and engagement with, the systems of culture associated with language provide a basis for understanding and representing the ways in which users of the language establish shared meanings, how they communicate shared ideas and values, and how they understand the world. This knowledge and engagement are fundamental to successful communication.”
    - 2. “35. Like language, culture is dynamic. It changes because people’s contexts change, for example, as a result of migration, which brings one

culture in contact with another. In communicating across cultures, people have to move between their own culture and the cultural world of others.”

3. Sin embargo, el trabajo docente con estos “sistemas complejos de conceptos, valores, normas, creencias y prácticas” no parece encontrar un acomodo directo en los desarrollos curriculares específicos propuestos por ACARA. Por ejemplo, en la secuenciación de Español para años 1 a 10 se describen las siguientes líneas y sub-tramas:
  - a. Socialising
    - i. Socialising and interacting
    - ii. Taking action
    - iii. Building the language of classroom interaction
  - b. Informing
    - i. Obtaining and using information
    - ii. Conveying and presenting information
  - c. Creating
    - i. Participating in and responding to imaginative experience
    - ii. Creating and expressing imaginative experience
  - d. Translating
    - i. Translating and explaining
    - ii. Creating bilingual texts
  - e. Reflecting
    - i. Reflecting on intercultural experience
    - ii. Identity in intercultural communication
  - f. Systems of language
    - i. Sound and writing systems
    - ii. Grammatical system and vocabulary
    - iii. Text structure and organisation
  - g. Language variation and change
    - i. The variation of language in use
    - ii. The dynamic nature of language
    - iii. Communicating in the diversity of the Spanish-speaking world
  - h. Role of language and culture
    - i. The relationship between language and culture
4. Es decir, los complejos sistemas culturales sólo aparecen explícitamente mencionados en una de las 18 sub-tramas curriculares, y sólo en su relación con el lenguaje. Naturalmente, se podría argumentar que el elemento cultural está siempre presente en todas las sub-tramas y que, por ejemplo, *Creating and expressing imaginative experience* por fuerza ha de tener una relación con lo que de manera intuitiva entendemos por cultura. Así, la descripción que el documento propone de *Creating and expressing imaginative experience* para el Año 10 es “Engage with and review creative texts, identifying and explaining cultural attitudes and

key messages”. La descripción del Año 10 para *Relationship between language and culture* es “Understand the role of language and culture in shaping cultural identity and consider how learning a second language encourages a broadening of perspectives”.

ii. Common European Framework of Reference for Languages.

1. En este documento la noción de cultura aparece continuamente imbricada con la de lengua en todos los aspectos de curriculum y del proceso de aprendizaje.
2. Sin embargo, el documento parte de una observación de enorme importancia: reconoce que su propia estructura interna es de tipo taxonómico y que por lo tanto separa las nociones fundamentales en sus componentes constitutivos, lo cual, reconoce, puede provocar distorsiones tanto psicológicas como pedagógicas. En última instancia, reconoce que “It must be left to teachers and the learners themselves to reintegrate the many parts into a healthily developing whole” (p. 1).
3. El documento también se refiere ampliamente a la cuestión de la cultura al describir las competencias del aprendiente/estudiante/usuario de una lengua segunda.
  - a. *General Competences*. En esta sección abundan los consejos y observaciones para el docente, pero no hay tablas descriptivas de “niveles” que los estudiantes puedan alcanzar. La implicación de esta ausencia es que la evaluación de las competencias generales no se espera que alcance el mismo nivel de precisión que la evaluación de las competencias lingüísticas. También llama la atención que no se habla de competencias culturales sino generales.
    - i. Declarative knowledge (savoir)
      1. Knowledge of the world
      2. Sociocultural knowledge: “Strictly speaking, knowledge of the society and culture of the community or communities in which a language is spoken is one aspect of knowledge of the world. It is, however, of sufficient importance to the language learner to merit special attention, especially since unlike many other aspects of knowledge it is likely to lie outside the learner’s previous experience and may well be distorted by stereotypes” (p. 102). Incluye, por ejemplo:
        - a. La vida cotidiana: comidas, modales a la mesa, prácticas laborales...
        - b. Condiciones de vida: nivel de vida, tipos de hogar, estado del bienestar...
        - c. Relaciones interpersonales: relaciones de poder y solidaridad, estructuras de clase, género, familia, edad...

- d. Valores, creencias y actitudes: humor, religión, arte, política, identidad nacional, percepción de otros países, culturas regionales, tradiciones...
- e. Lenguaje corporal
- f. Convenciones sociales: puntualidad, vestimenta, convenciones conversacionales...
- g. Conducta ritual: cómo comportarse en rituales, fiestas, celebraciones...

**h. Consejos prácticos para los profesores que usan el Framework:**

- i. what prior sociocultural experience and knowledge the learner is assumed/required to have;
- ii. what new experience and knowledge of social life in his/her community as well as in the target community the learner will need to acquire in order to meet the requirements of L2 communication;
- iii. what awareness of the relation between home and target cultures the learner will need so as to develop an appropriate intercultural competence.

3. Intercultural awareness

ii. Skills and know-how (savoir faire)

1. Practical skills and know how

- a. Social skills
- b. Living skills
- c. Vocational and professional skills
- d. Leisure skills

2. Intercultural skills and know how

iii. Existential competence (savoir etre)

- 1. Attitudes
- 2. Motivations
- 3. Values
- 4. Beliefs
- 5. Cognitive styles
- 6. Personality factors

iv. Ability to learn (savoir-apprendre)

- 1. Language and communication awareness



2. Phonetic awareness and skills
  3. Study skills
  4. Heuristic skills
- b. *Communicative Language competences*. Sólo en esta sección incluye el documento tablas descriptivas de los niveles de proficiencia A1-C2.
- i. Linguistic competences
    1. Lexical
    2. Grammatical
    3. Semantic
    4. Phonological
    5. Orthographic
    6. Orthoepic
  - ii. Sociolinguistic competence
    1. Linguistic markers of social relations
    2. Politeness conventions
    3. Expressions of folk wisdom: proverbs, idioms...
    4. Register differences
    5. Dialect and accent
  - iii. Pragmatic competences
    1. Discursive competence
    2. Functional competence
- iii. Plan Curricular del Instituto Cervantes
1. En su documento sobre Referentes Culturales, el PCIC comienza con dos observaciones relevantes ([http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/nivel/es/10\\_referentes\\_culturales\\_introduccion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/nivel/es/10_referentes_culturales_introduccion.htm)):
    - a. “El inventario de Referentes culturales, junto con el de Saberes y comportamientos socioculturales y el de Habilidades y actitudes interculturales, constituye una de las dimensiones del análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación que está en la base del esquema conceptual de los Niveles de referencia para el español. El desarrollo de la dimensión cultural en estos tres inventarios incorpora el tratamiento de aspectos que, si bien no son estrictamente lingüísticos, tienen relación directa con la lengua en su proyección comunicativa. Estos aspectos permiten al alumno el acceso a una realidad nueva sobre una base amplia e integradora en la que se imbrican los conocimientos, las habilidades y las actitudes que conforman un modo de competencia intercultural.”
      - i. Nótese que la aproximación a la “cultura” se hace a través de “referentes culturales” organizados en “inventarios”. No hay mención explícita al carácter relacional, sistémico, orgánico o estructurado del campo cultural.

- b. “La presencia de la dimensión cultural responde también al interés del Instituto Cervantes por dar a conocer los rasgos característicos de las culturas que conviven en España y en los países de Hispanoamérica, de manera que tanto los alumnos de la red de centros como todas aquellas personas que utilicen los materiales puedan disponer de una base documental organizada para aplicarla a sus propios fines en el campo del aprendizaje, la enseñanza o la evaluación del español. De este modo, en el inventario de Referentes culturales se presenta un tratamiento no solo de los aspectos culturales de la realidad española sino también de aquellos que son más significativos en las culturas de los países hispanos. La enorme riqueza y variedad de la dimensión cultural del mundo hispánico impone, como es lógico, la necesidad de aplicar criterios de selección y pautas de tratamiento del material. Se presentan a continuación algunas consideraciones a este respecto.”
  - i. Nótese que los inventarios propuestos parten de una “selección” de “lo más significativo” de la “realidad”. Los tres términos pueden dar lugar a múltiples interpretaciones.
- 2. Al estar basado en el European Framework, el PCIC se hace eco de las peculiaridades mencionadas más arriba:
  - a. “El hecho de que el MCER no ofrezca escalas de descriptores para las competencias generales y la complejidad del material que se maneja son circunstancias que han incidido en la elaboración del inventario. El tratamiento del material es, en cierto modo, novedoso, dado que son muy escasas las fuentes documentales que proporcionen criterios útiles para adoptar las decisiones tanto de selección de contenidos como de distribución secuencial, cruciales en un instrumento de planificación de las características del inventario de Referentes culturales. La lógica cautela que requiere una aproximación al hecho cultural desde la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas se refleja ya en el propio título del inventario: al hablar de referentes culturales se está acotando considerablemente —y de forma consciente— el campo de análisis, pues no se pretende ofrecer al alumno todos los aspectos que constituyen la identidad histórica y cultural de una sociedad, ni presentar de forma pormenorizada un desarrollo diacrónico de acontecimientos históricos y culturales. Lejos de cualquier afán de exhaustividad, lo que se pretende es proporcionar una visión general de aquellos referentes que han pasado a formar parte del acervo cultural de una comunidad. La formulación y la descripción de los contenidos se ha hecho siempre a partir de grandes enunciados de carácter general que

puedan englobar el conjunto de la realidad hispana y sean, pues, válidos para las distintas sociedades y comunidades hispanas.”

- b. En cuanto a la organización del inventario general de referentes culturales, se dice que está estructurado en tres apartados:
  - i. “El primero, «Conocimientos generales de los países hispanos», incluye aspectos relacionados con el conocimiento factual relativo a las características geográficas, demográficas, económicas, políticas, etc. de los países hispanos. Se recogen, así mismo, creencias y valores, representaciones y símbolos asociados a hechos y realidades culturales. Este apartado está estrechamente relacionado con el inventario de Saberes y comportamientos socioculturales, en cuanto que en este se recogen condiciones de vida, convenciones sociales, comportamientos rituales, valores y creencias respecto a las realidades, y aspectos sociales y culturales recogidos en el inventario de Referentes culturales. Por ejemplo, en este último se incluyen conocimientos factuales relacionados con la red de transporte urbano e interurbano, mientras que en el inventario de Saberes y comportamientos socioculturales se recogen aspectos relativos a los comportamientos y convenciones sociales que pueden percibirse en el uso del transporte urbano. Dada la complementariedad de los contenidos presentados en ambos inventarios se han establecido, cuando ha sido necesario, referencias cruzadas. Como sucede en otros inventarios también se han establecido referencias internas desde determinados contenidos a otros contenidos o apartados del mismo inventario.
  - ii. “El segundo apartado, «Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente», incluye hitos fundamentales de la historia, de la sociedad y de la cultura de España y de los países hispanos, así como las personalidades con proyección internacional y los personajes históricos y legendarios que personalizan y simbolizan la historia de estos países.
  - iii. “El tercer apartado, «Productos y creaciones culturales», recoge las tendencias artísticas y culturales, con sus autores y creaciones, que conforman el patrimonio cultural de España y de Hispanoamérica. Se apreciará que los apartados dedicados al cine y a la literatura, en especial este último, tienen más extensión que los apartados dedicados a otras actividades artísticas. Ello se debe a que se ha procurado reflejar la realidad de la práctica del aula, en la que el cine y la

literatura constituyen una base de material particularmente significativa.”

- e. Áreas que siguen presentando problemas a pesar de esos desarrollos
- i. Problemas de subordinación de la cultura a la lengua en la clase de segundas lenguas, que parecen ser debidos a factores como
    1. Falta de tiempo
    2. La creencia de que el estudiante adquirirá la cultura por su cuenta cuando tenga suficiente competencia lingüística
    3. La creencia, que aún perdura, de que la competencia comunicativa se puede adquirir independientemente de la competencia cultural
  - ii. Problemas de conceptualización de la “cultura”
    1. Quién tiene la autoridad para decidir lo que es y no es cultura, lo que es y no es enseñable como “cultura del español”. Por ejemplo, ¿la ideología es cultura? ¿Existe una cultura del español aplicable a todas las sociedades que usan la lengua? ¿Son enseñables desde el punto de vista curricular las culturas nacionales/locales, de grupos de intereses específicos, del pasado, de todas las clases sociales?
    2. ¿Cómo se relaciona la cultura meta con la cultura propia del alumno? ¿Se establece una jerarquía de valores entre ambas? ¿Se usa la cultura del alumno como modelo para construir una inter-cultura al modo de la inter-lingua?
    3. ¿Se instrumentaliza el estudio de la cultura meta con fines proselitistas, para fomentar el turismo, para adoctrinar al alumno en algún sentido, incluido el ideológico/religioso/político?
  - iii. Problemas prácticos a la hora de desarrollar materiales culturales
    1. Libros de texto: problema de adaptación a las necesidades concretas del aula
    2. Autenticidad y autenticación: los materiales se pueden presentar como auténticos (lo que antes de internet se denominaba *realia*) y como relevantes (cuando son coherentes con la estrategia educativa y con la definición de cultura elegida). Los materiales se pueden autenticar mediante la acción del profesor.
  - iv. Problemas de implementación del “componente cultural” en el aula
    1. Autenticación de materiales – ver arriba
    2. Autenticación de todo el “componente cultural”: es el profesor, en tanto que mediador, el único que puede sancionar con su intervención didáctica el contenido cultural, sobre todo cuando tal contenido es más enfocado a prácticas culturales que a contenidos fácticos.
    3. El profesor personaliza, escenifica y autentifica la cultura: tanto la cultura lingüística (pronombres, cortesía, turnos de palabra, modos de hacer preguntas, dar órdenes, etc.) como la cultura antropológica. ¿Quién y cómo valida al profesor: el plan curricular, el centro, sus colegas?
      - a. El problema de la autenticidad, asociado a cuestiones problemáticas como la definición de cultura en distintas

culturas, la disociación entre competence y performace, y el rol de los tópicos, estereotipos y clichés culturales, no ha sido aún resuelto satisfactoriamente en la enseñanza ELE. La práctica habitual hoy en día consiste en complementar un curriculum básicamente lingüístico con unos contenidos básicamente antropológicos (equivalentes a lo que Michel de Certeau denomina la vida cotidiana) que el profesor se encarga de presentar, contextualizar y resignificar de acuerdo con las condiciones concretas de la clase y del alumnado. Es el profesor quien en última instancia selecciona los materiales y el enfoque con que se presenta el “componente cultural”, y por lo tanto es el profesor el responsable último de la imagen cultural con que la lengua llega al estudiante. Recientemente se están escuchando voces que señalan las deficiencias de este modelo y que nos recuerdan que, en la mayoría de los casos, los materiales didácticos y los diseños curriculares ELE están siendo desarrollados por lingüistas con una colaboración muy escasa por parte de los expertos en semiótica de la cultura, antropología cultural y pragmática. Una de las consecuencias más visibles de esta deficiencia es la absurda disociación entre cultura formal (o alta cultura, o Cultura con mayúsculas) y cultura informal (o cultura cotidiana, o cultura con minúsculas) que se observa en muchos métodos y diseños curriculares. En muchos casos se perciben intentos por huir de los tópicos y evitar los estereotipos, como si en la vida real (auténtica) no existieran tópicos y estereotipos; en otros casos se observa una selección interesada de temas y enfoques, que se presenta como “más real” que otras selecciones igualmente parciales.

v. Problemas de evaluación

1. Si la cultura (o competencia cultural) no es susceptible de gradación en la misma medida que la lengua (Framework) o es únicamente un inventario estático de referentes, ¿cómo se puede evaluar?
2. En la clase de segunda lengua, la cultura ocupa un lugar extraño: no es la materia principal (que es la lengua), pero tampoco es una materia prescindible ya que la propia definición de lengua engloba la expresión de la cultura. ¿Se pueden evaluar lengua y cultura de manera independiente?

## Parte Segunda

Esta charla propone una reflexión sobre el papel del profesor o profesora como elemento clave en cualquier estrategia encaminada a dimensionar culturalmente el aprendizaje lingüístico.

1. De lo anterior se deduce que el profesor es central para toda una serie de decisiones sobre lo que el alumno recibe en forma de “cultura”.

2. Por ejemplo, en modelos educativos que prescinden de la figura del profesor (autoaprendizaje, aplicaciones, online...) el componente cultural queda seriamente comprometido por la ausencia de autenticación, sanción, escenificación.
3. Pero el profesor, al igual que tiene un acento específico y una manera personal de usar la lengua, tiene una manera personal de afrontar, entender y practicar la cultura.
  - a. La cuestión nuclear que subyace a toda discusión sobre el componente cultural en la enseñanza de segundas lenguas es, precisamente, qué queremos (qué quiere el profesor) que el alumno aprenda. La mediación del profesor es crucial a la hora de transmitir al estudiante un marco cognitivo que le permita afrontar el aprendizaje cultural como algo importante en sí mismo o como algo supeditado a lo lingüístico.
  - b. La competencia inter-cultural no se puede adquirir sin una estrategia apropiada. Y la clase de segunda lengua es un lugar inmejorable para adquirir esa competencia porque favorece que el estudiante re-bautice y re-componga su visión del mundo.
4. Se discutirán en concreto tres nociones centrales que dependen de manera crucial de la mediación del docente: la motivación del alumno, la autenticidad del curriculum, y el carácter pluricéntrico del español.
  - a. Motivación del alumno.
    - i. La primera decisión que un profesor puede tomar en relación a la enseñanza de la cultura es evitar por todos los medios un enfoque fáctico:
      1. La transmisión de simples “hechos” culturales como listas de elementos que el estudiante normalmente ha de memorizar o apreciar de manera inconexa entre sí.
      2. La idea de Hirsch de “alfabetización cultural” (*cultural literacy*), 1988 viene de este enfoque. La idea era desarrollar listas de conocimientos fácticos específicos que los estudiantes deberían aprender para poder ser considerados como “cultos” – es cierto que esta idea se desarrolló en relación sobre todo a alumnos de grupos desfavorecidos en un intento de dotarles de conocimientos socialmente prestigiados.
      3. Entre los muchos problemas de este enfoque habría que mencionar:
        - a. La rápida des-motivación del estudiante (y del profesor)
        - b. La reproducción de estereotipos
        - c. La dificultad en establecer criterios de selección de “hechos” para el curriculum
          - i. Ejemplo de esta dificultad: los criterios de “accesibilidad” y “universalidad” que el Plan Curricular del Instituto Cervantes usa para elaborar sus inventarios de Referentes Culturales y Saberes y Comportamientos Socioculturales:
            1. UNIVERSALIDAD: “Según [este] criterio, se recogen en la fase de aproximación los aspectos de mayor universalidad y en la fase de consolidación los de menor universalidad. Así, por ejemplo, en la fase de aproximación se recogen las ciudades de los

países hispanos con mayor proyección internacional, aunque estas sean consideradas en su país, por causas demográficas, económicas, políticas, etc., menos importantes que otras, que estarán recogidas en la fase de profundización. Del mismo modo, en relación con las obras pictóricas y sus autores, se presentan, por ejemplo, en la fase de aproximación, autores como Velázquez o Picasso, cuyo lugar principal en la Historia del Arte es indiscutible; en la fase de profundización se recogen autores representativos de diferentes épocas y movimientos artísticos; y, finalmente, en la fase de consolidación, se incluyen, con más detalle, aspectos diacrónicos de tendencias, escuelas y autores.

2. ACCESIBILIDAD: “Según el criterio de accesibilidad, los aspectos más accesibles se presentan en la fase de aproximación y los menos accesibles, en la de consolidación. El concepto de accesibilidad no se refiere solamente al hecho de que los alumnos puedan acceder a determinadas realidades o productos culturales con mayor o menor facilidad (en fuentes documentales, en Internet, etc.), sino también a su mayor frecuencia de aparición tanto en España e Hispanoamérica como en las países de origen de los alumnos. Este criterio, en su doble dimensión, permite relacionar la rentabilidad pedagógica y la caducidad de los contenidos y establecer, de este modo, una pauta de orden práctico tanto para la selección de los contenidos como para su distribución en las tres fases, lo que ha llevado a no incluir en la selección de hechos, representantes y productos culturales aquellos que fueran meramente coyunturales. Esta es la razón por la que no se ofrecen ejemplos para muchos contenidos, sobre todo en el apartado 3 («Productos y creaciones culturales»), como los relativos a nombres de autores,

personalidades o personajes de la sociedad y la cultura. Serán los usuarios del inventario quienes, en un segundo nivel de concreción curricular, decidan qué exponentes presentar, a partir del análisis de las características de la situación de enseñanza y aprendizaje y de las motivaciones, intereses y necesidades de los alumnos en cada estadio del proceso de aprendizaje. Así, por ejemplo, en el epígrafe dedicado a la literatura y pensamiento de los países hispanos, se recoge la necesidad de que el alumno sea capaz de reconocer e identificar, en la fase de aproximación, los grandes autores y obras literarias de proyección internacional, pero no se proporcionan ejemplos, aunque haya un consenso generalizado sobre qué autores deben estar en este grupo. Solamente en el caso de autores u obras cuya importancia en la historia de la cultura universal es reconocida en todos los foros se cita explícitamente el referente cultural.

- ii. Uso del componente cultural para motivar al alumno, en la creencia de que el componente lingüístico puede resultar más árido o aburrido.
    - 1. Esto implica un uso de la cultura como entretenimiento o diversión, que puede resultar útil con alumnos de corta edad pero no está exento de riesgos: frivolidad de contenidos, periodización más lenta...
    - 2. Para usar la cultura como entretenimiento hay que tener en cuenta que algunas manifestaciones culturales funcionan mejor que otras. Por ejemplo, la cultura formal (canciones, cuentos, películas) es más efectiva que la cultura cotidiana (antropología cultural) o que la cultura lingüística (pronombres, cortesía, turnos de palabra).
  - iii. Uso del componente cultural en contexto de inmersión (asignatura “de contenido” enseñada en español) (caso de programas de inmersión o materias electivas en la universidad). En este caso la motivación puede funcionar de manera inversa: se puede usar el componente lingüístico para motivar al alumno en su aprendizaje del “contenido cultural”.
- b. Autenticidad del curriculum.
- i. La autenticidad es un requisito fundamental del curriculum de lenguas extranjeras porque:
    - 1. La justificación del estudio de lenguas (al menos en Australia) se relaciona con su utilidad en la vida real.



2. El alumno (sobre todo a partir de cierta edad) recibe como motivación extra el contenido relevante para “la vida real”
- ii. La autenticidad se ha de entender como un efecto retórico: no se trata simplemente de usar “realia” sino que los materiales han de ser declarados auténticos (válidos para una comunidad lingüístico-cultural).
  1. La escenificación de la autenticidad es responsabilidad del profesor.
  2. La autenticación pasa por hacer al estudiante partícipe de la cultura entendida como proceso:
    - a. Si se entiende la cultura como un proceso a la vez individual y de participación colectiva en el que el sentido no se transmite (principio de poder) sino que se construye (principio cooperativo), entonces la enseñanza cultural pasa por involucrar al estudiante en el proceso de usar la cultura, favoreciendo que reflexione sobre su propia cultura nativa y sobre las relaciones que se van estableciendo con la cultura objeto.
- iii. Ejemplo: un material auténtico es aquel que se presenta como propio de una comunidad de habla hispana para la cual cumple una función cultural específica, reconocida y consensuada. Así, un himno nacional es un material que ya trae su autenticidad consigo; una canción tradicional puede ser autenticada por el profesor; una canción extranjera (*happy birthday* en inglés) puede ser muy difícil de autenticar.
- iv. Los riesgos de presentar materiales no auténticos o no autenticados son:
  1. Pérdida de motivación del alumno
  2. Incumplimiento de la “promesa de marca” del curriculum
  3. Se compromete el aprendizaje lingüístico y cultural
- c. El español como lengua pluricéntrica.
  - i. La cultura está relacionada con la identidad
  - ii. Cualquier de las 3 acepciones de “cultura” que han ido emergiendo en el campo de la enseñanza de lenguas moviliza inmediatamente la noción del español como lengua pluricéntrica:
    1. Cultura como estructura: es decir, como un sistema de unidades discretas que existen en el seno de los grupos humanos. Puede ser una definición estática, pero tiene el mérito de reconocer que los inventarios y colecciones culturales tienen existencia en el grupo social (y no en algún tipo de éter esencial y ahistórico).
    2. Cultura como proceso: es decir, como proceso social en el que los avatares de la comunicación entre personas y entre grupos va creando las estructuras culturales.
    3. Cultura como poder, o más bien como lucha de poder, una idea que reconoce la existencia de culturas más legitimadas y menos legitimadas, de culturas con capacidad para generar ideologías, etc.
  - iii. No existe “una” cultura del español

1. Obviamente, no existe “una” cultura formal; pero tampoco existe “una” cultura en el sentido antropológico, y tampoco en el sentido lingüístico (el diferente uso del pronombre de segunda persona)
  2. Mar Molinero utiliza los criterios de David Crystal y David Graddol en relación al inglés para analizar, a nivel identitario (no de imagen), la naturaleza global o internacional del español. Esta cuestión es importante a nivel de marca porque determina en muchos casos la decisión de enseñar y aprender la lengua como lengua global o como lengua regional. Estos criterios son:
    - a. “What is the present and future size of the speech community?”
    - b. Who speaks the language? Is it spoken by second and foreign language speakers as well as mother tongue speakers?
    - c. What is the political/legal status of the language in the countries where it is spoken? Are there active language planning activities?
    - d. What is the political/economic status of the countries where the language is spoken?
    - e. What is the economic power of the language and its users?
    - f. What presence does it have in scientific/academic and technological uses internationally?
    - g. How is it maintained and promoted through the education system, the media and other cultural outputs?
    - h. How positive are attitudes towards the language?”
    - i. (Clare Mar-Molinero 2004: 8).
    - j. Estas preguntas las contesta Mar-Molinero en tres dimensiones lingüísticas diferentes: el dominio legal, político y económico, el científico, tecnológico y académico, y el educativo y cultural.
- iv. En el aula, el carácter pluricéntrico del español plantea varios problemas:
1. De contenido curricular:
    - a. a niveles iniciales lo sensato es presentar el español como lengua y cultura unitaria. ¿Qué modelo se enseña? Depende del país en el que nos encontremos; y del tipo de alumnado; y de la ideología del centro.
    - b. A niveles superiores se ha de ir introduciendo la variedad lingüística y cultural a nivel curricular.
    - c. El profesor, como mediador y autentificador, debe ser competente en la autentificación de contenidos lingüísticos y culturales de diversa procedencia.
      - i. Riesgo de falsa autentificación y de colapso de la credibilidad de los contenidos: cuando el profesor presenta una cierta variedad de la lengua o de la

cultura como ajena, como menos importante, como prescindible, o como menos legitimada.

1. Ejemplo: el profesor que desautoriza los materiales que se ve obligado a utilizar (pienso en la profesora que subvierte el contenido de un libro de texto hecho en España por su presunto colonialismo).
- ii. Pero a pesar de ese riesgo, el profesor puede (y quizá a niveles superiores debe) jugar un papel de animador de un enfoque del componente cultural como actividad crítica. Autores como Kramsch 1993 y Kohonen 2001 abogan por un enfoque crítico que haga al estudiante preguntarse sobre sí mismo y sobre la procedencia de los discursos culturales que se le van presentando.
  1. Por ejemplo, el libro de texto es siempre el resultado de una serie de luchas de poder y compromisos entre grupos con intereses concretos y siempre supone un intento por legitimar a ciertos grupos lingüísticos, culturales o sociales frente a otros, que quedan silenciados o marginalizados.
2. De evaluación
3. De “branding”: ¿cómo se vende a los alumnos el programa de español, y qué es lo que finalmente contiene?