

TINKUY

BOLETÍN DE INVESTIGACIÓN Y DEBATE

Nº 11 – Mayo 2009

Número especial

*La Enseñanza del Español
como Lengua Extranjera en Quebec*
Proceedings del CEDELEQ III (1-3 de mayo de 2008)

Editores del número especial

Enrique Pato
Luis Ochoa
Javier Lloro

© 2009, Section d'Études hispaniques.
Université de Montréal y CEDELEQ III

ISSN 1913-0473

TINKUY n°11
Mayo 2009

Section d'études hispaniques
Université de Montréal

Cultura con eñe: Cultura, sociocultura e intercultura en la clase de ELE

Pedro Navarro Serrano
Editorial Edelsa

El concepto de cultura o culturas en clase de ELE. Primeros intentos de clasificación: C mayúscula y c minúscula. El enfoque comunicativo como cambio de paradigma cultural. Cultura, sociocultura e intercultura en el Marco común europeo. Cultura, sociocultura e intercultura en una planificación curricular

Resumen

En este artículo pretendemos comenzar intentando acotar el concepto de *cultura*, para después enumerar los diferentes tipos de cultura que podemos distinguir y cuáles de ellos resultan relevantes para la enseñanza de lenguas.

Desde la *teoría del filtro afectivo* (Krashen) hasta la enunciación de la competencia existencial o "*savoir être*" (Marco 2002), parece clara la necesidad de integrar estos contenidos en el *syllabus* de la enseñanza. Por ello, daremos ejemplos de referentes culturales colectivos, usos lingüísticos característicos y contenidos sociolingüísticos (ritos, rituales y rutinas, malentendidos, tópicos y tabúes), y cómo podemos trasladarlos a las clases.

Por último, resumiremos las aportaciones que hace sobre este tema los *Niveles de Referencia para el español* (Plan curricular del Instituto Cervantes 2007).

Résumé

Dans cet article nous prétendons commencer en essayant de délimiter le concept de *culture*, pour ensuite énumérer les différents types de cultures que l'on peut distinguer et lesquels sont important pour l'enseignement des langues.

De la théorie du filtre affectif (Krashen) à l'énonciation de la compétence existentielle ou "savoir être" (Cadre 2002), il paraît clairement nécessaire d'intégrer ces contenus aux programmes d'enseignement. Pour cela, nous donnerons des exemples de référents culturels collectifs, usages linguistiques caractéristiques et contenus sociolinguistiques (rites, rituels et habitudes, malentendus, idées reçues et tabous), et comment on peut les transposer dans les cours. Enfin, pour terminer, nous résumerons les éléments apportés sur ce thème, par le Référentiel pour l'espagnol (*Niveles de Referencia para el español - Plan curricular del Instituto Cervantes 2007*).

1. El concepto de cultura o culturas en clase de ELE

¿Qué es cultura? ¿Qué elementos de la cultura son esenciales para el aprendizaje de una lengua? Para resolver esta pregunta, deberíamos aludir a un conjunto muy amplio de elementos, que van desde aquellos que tradicionalmente se han computado como esenciales, a otros que informan más sobre formas de actuación o manifestaciones de la cultura de carácter más inmediato y cotidiano.



Figura 1. ¿Qué es la Cultura?

2. Primeros intentos de clasificación: C mayúscula y c minúscula

Las primeras categorías que se propusieron para distinguir estos contenidos aluden al carácter enciclopédico o popular de los contenidos culturales, esto es, la distinción entre Cultura / cultura (Miquel y Sans, 1992). Esta distinción es traducción literal de la germana Kultur / kultur, que en francés como lengua extranjera se transformó en *culture* (c minúscula) *et civilisation* (C mayúscula) (Estévez Coto 2006).

A partir de esta diferenciación escindiríamos los elementos culturales antes citados en dos mitades. Por ejemplo: Literatura (Lope de Vega, Cervantes, García Márquez) / literatura (tradición oral, literatura de cordel, cantantes populares, etc.), o Pintura (Velázquez, Goya, Picasso) / pintura (arte publicitario, tebeos, *graffiti*), etc.

3. Cultura enciclopédica, epidérmica y pragmática

Parece que esta distinción, no obstante, tiene un alcance limitado. Otros autores han propuesto una estratificación de los elementos culturales que

parta de su relevancia y visibilidad en los intercambios comunicativos. De este esquema, surgen las siguientes categorías (cf. Cerrolaza 1996):

Cultura enciclopédica. Se sitúan más en el terreno de lo consciente y estudiado. Es lo que permite clasificar a una persona como culta, como conocedora de un gran número de información y datos sobre la cultura.

Cultura epidérmica. Se sitúan más en el terreno de lo inconsciente. Es lo adquirido en la infancia como pautas de comportamiento y que va parejo al proceso de adquisición de la lengua materna. Aglutina elementos como las relaciones con otros y las jerarquías, el concepto de la buena educación y de las normas sociales, el concepto de belleza, el concepto del tiempo, la distancia interpersonal o el lenguaje corporal.

Cultura lingüística o pragmática. La forma de expresarse una comunidad lingüística y cultural. Estos parámetros comunicativos culturales se activan de forma inconsciente y son los que crean, en algunos casos, malentendidos culturales. Aquí encontraríamos la forma de expresar modestia, la cortesía, los turnos de habla, el concepto de modestia.

3.1 Observaciones sobre comportamientos culturales en el nivel pragmático

Veamos con más detalle alguno de estos comportamientos lingüísticos culturalmente codificados (Escandell 1995, Miquel 1997):

Propuesta / rechazo

-¿Puedo dormir esta noche en tu casa?

-Es que tengo a mis padres en casa y no hay más camas y tampoco es plan que duermas en el sofá, ¿no?

(En español no respondemos, NO, usamos siempre la expresión “Es que” para dar una explicación o poner una excusa. Es algo cultural, es la cultura lingüística y esta expresión hay que darla en niveles iniciales).

Propuesta / aceptación

-¿Puedo abrir la ventana?

-Sí, sí, sí

-Sí, claro

-Claro, ábrela (pase, pase, siéntese).

(Son imperativos de cortesía. Muchos extranjeros piensan que los españoles hablamos como sargentos. Son malentendidos. En realidad la forma del imperativo en español es Querer (Quisiera/ Querría)

Uso de la cortesía: *por favor* en contextos familiares.

Una profesora, después de un tiempo en el extranjero, vuelve a su casa, están cenando y le dice a su madre: por favor, ¿Me puedes pasar la sal?, etc. La madre se echa a llorar y le dice que la han perdido porque ya no tiene confianza con ellos.

Turnos de palabra

Interrumpirnos cuando una persona tiene un problema, nos tenemos que interrumpir para transmitir el interés.

Concepto de modestia

En España si nos dicen nunca lo aceptamos. Si un polaco le dice a una inglesa “Qué guapa está hoy”. Sí, sí, gracias. Un español pensaría que es una engreída. Esos malentendidos son los que hay que romper y explicar en la clase.

4. El enfoque comunicativo como cambio de paradigma cultural

En la enseñanza de lenguas previa al enfoque comunicativo, se consideraba que para que el estudiante supiese una lengua debía aprender su sistema formal, dejando en un lugar secundario las consideraciones sobre el uso real de este sistema formal y la familiarización con los comportamientos, rituales y códigos culturales de la cultura meta. A resultas de ello, los materiales suministraban una idea lineal, tópica y plana de los elementos culturales, dentro de los cuales no se integraban gran parte de contenidos fundamentales para la **actuación** del estudiante en contexto reales, y para su **adecuación** a diferentes situaciones (Miquel 2004).

Los conceptos de **actuación** y **adecuación** (Gumperz 1982, citado en Llobera 1995) son absolutamente relevantes en esta transición que cronológicamente se sitúa en los años 80, en los que se pasa del concepto de lingüística, entendido como un conocimiento formal de las reglas, en el que predominaba la idea de corrección en la unidad frase, al de competencia comunicativa, basada en la unidad discurso, que incluye la competencia lingüística pero la amplía, al integrar consideraciones pragmáticas, discursivas y contextuales (Canale y Swain 1983, citados en Llobera 1995. Tal como dice Porcher (1988):

Comunicarse en una lengua extranjera es tener la capacidad de interactuar eficazmente en la misma. Esto implica necesariamente un conocimiento mínimo de las pautas de pensamiento, sentimiento y comportamiento sobreentendidas y compartidas por todos los hablantes nativos de esa lengua, es decir, “la ficha de identidad de una sociedad”.

Dentro de esta competencia comunicativa, de la que diferentes autores ofrecen diferentes desgloses de componentes (Canale y Swain 1980, Widdowson 1989, citados en Llobera 1995), surge la competencia sociolingüística, que concentraría los elementos que permiten que la actuación del estudiante sea adecuada dentro de un contexto cultural determinado, e incluiría descriptores sobre:

- Referentes culturales en distintas disciplinas: literatura, geografía, pintura, etc.)
- Comportamientos ritualizados: cómo se brinda, cómo se realizan buenos deseos, cómo se comporta en una mesa, etc.
- Lenguaje corporal: gestos, ademanes, distancia interpersonal, etc.
- Creencias culturales: cosas que se consideran beneficiosas, tristes.
- Convenciones sociales: tabúes, concepto de la puntualidad, concepto de la invitación, etc.
- Elementos de la vida cotidiana: horarios comerciales, elementos urbanísticos, establecimientos públicos diferenciados, etc.
- Relaciones sociales e interpersonales: concepto de familia, de amistad, cómo se marca una cita, cuándo se visita una casa.
- Valores: concepto de la vida animal, de la relación con la naturaleza y el entorno, etc.

5. Cultura, sociocultura e intercultura en el *Marco común europeo*

El *Marco común* incorpora estas reflexiones y las explicita al definir los perfiles esenciales del estudiante de lenguas. Según este documento, el proceso de enseñanza debe habilitar al estudiante a que, activando sus conocimientos, destrezas y habilidades, sea capaz de actuar como miembro de la sociedad en la que se encuentra inmerso (agente social). En este proceso de actuación, el estudiante no sólo requiere de conocimiento sobre el sistema de la lengua, sino que también resulta esencial conocer los condicionamientos culturales propios de la lengua meta, sin los cuales su actuación podría no ser adecuada e incluso comprensible para sus interlocutores.

La apropiación de esos conocimientos y el progresivo desarrollo de la capacidad de identificar, analizar y en último término, transmitir los valores y comportamiento de la cultura nueva (hablante intercultural), es lo que el *Marco* aglutina en el perfil del estudiante como hablante intercultural.

Pero, ¿cómo se propone desarrollar ese perfil? Dentro de la categoría de las competencias generales, encontramos una división dedicada a potenciar el desarrollo de dicho perfil, la del saber declarativo (o saber), que se forma de:

Conocimiento del mundo. Conocimiento general sobre aspectos lógicos, relacionales, analíticos, espacio-temporales, juntos a aspectos geográficos, históricos, sobre instituciones, personas, lugares, etc.

Conocimiento sociocultural. Vida diaria, condiciones de vida, relaciones personales, valores, creencias, actitudes, convenciones, lenguaje corporal, etc.

Consciencia intercultural. Conocimiento de la, percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad de estudio”

Dentro de las competencias comunicativas, se incluye la categoría de “**competencia sociolingüística**”, que enlazaría lo desarrollado a través del “saber declarativo (o saber)”, con la actuación lingüística concreta. Según el propio *Marco*:

La **competencia sociolingüística** se refiere a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia (*Marco* 2002: Cap. 2.1.2).

6. Cultura, sociocultura e intercultural en una planificación curricular

Los elementos antes citados han sido incluidos en la planificación curricular para la enseñanza del español propuesta por el Instituto Cervantes. En los *Niveles de Referencia para el español* (Instituto Cervantes

2007) encontramos estos elementos estudiados en tres inventarios independientes y complementarios:

- Referentes culturales.
- Saberes y comportamientos.
- Habilidades y actitudes interculturales.

Veamos, mediante una práctica, qué contenidos deberíamos conocer para satisfacer los descriptores del inventario de Referentes culturales:

Referentes culturales. ¿En qué consisten?

Responda a las siguientes preguntas:

- ¿De qué lengua procede el español? ¿Con qué otras lenguas se vincula?
- Enuncia cinco comidas típicas de España y otras cinco de países hispanoamericanos.
- ¿Quién es Martín Fierro? ¿Quiénes son los gauchos?
- Nombra a cinco actores o directores de países hispanohablantes.
- ¿En qué país estaba centrado el imperio Inca? ¿Y en cuál el azteca?
- ¿Por qué es famoso Diego Velázquez? ¿Y Carlos Gardel?

El inventario de **saberes y comportamientos socioculturales** contiene aquellos elementos que normalmente pasan desapercibidos a los hablantes nativos de una lengua, puesto que representan el estrato de comportamiento cultural que antes denominamos “cultura epidérmica”.

Para ilustrar las diferencias que existen entre diferentes culturas sobre elementos lingüísticos aparentemente traducibles, se ha propuesto a diferentes hablantes que realizasen mapas conceptuales sobre la misma palabra, como por ejemplo, “desayuno” (o sus equivalentes “breakfast”, “pequeno almoço /café da manhã”, “petir dejeneur”, “piccola colazione”, “frühstück” (Cerrolaza 1996), como vemos en la siguiente ilustración:



Figura 2. Los asociogramas individuales y colectivos.

Podríamos hacer algo parecido al ejercicio de asociación con la palabra “desayuno” proponiendo otras palabras cuyo significado varía numéricamente según la cultura en la que se enuncia, como se puede ver:

Saberes y comportamientos culturales. ¿Qué diferencias muestran?
Cifra los siguientes conceptos según la noción más corriente en tu país:

- Viejo.
- Una persona que trabaja muchas horas a la semana.
- Una persona que tiene muchos hijos.
- Concepto de retraso.
- Metros cuadrados de un piso familiar.
- Una persona gorda / alta.
- Una persona que habla muchas lenguas.
- Un país con muchos habitantes.
- En la ciudad, un lugar lejano al que no vamos a pie.

Si la insuficiencia de conocimiento de “Referentes culturales” hace que el usuario pueda ser considerado un inculto, un nivel precido de desconocimiento respecto del segmento de “Saberes y comportamientos culturales” puede resultar en malentendidos, falsos prejuicios, e intercambios

comunicativos que pueden llegar a estigmatizar al usuario dentro de una comunidad lingüística.

Veamos, por ejemplo, qué puede suceder a diferentes estudiantes que se enfrentan a una situación tan cotidiana como ir a bar o restaurante y pedir para comer entre amigos. El hablante debería saber responder a las siguientes preguntas no sólo desde el punto de vista de su cultura materna, sino, más importante dentro del nuevo contexto, tal y como la respondería un hablante nativo (véase la Figura 6).

En cuanto al tercer y último de los inventarios, las **habilidades y actitudes interculturales**, estas describen el proceso de identificación y procesamiento de comportamientos culturales diferenciados, un proceso que parte, como se ha dicho anteriormente, de la identificación de cualidades, manifestaciones o comportamientos codificados. A partir de la localización de lo diferente se plantean fases de comparación entre cultura propia y meta, que se gradúan desde el desconocimiento primero sobre las bases del comportamiento diferenciado hacia un progresivo conocimiento sobre las mismas. El hablante de una lengua extranjera que ya conoce un comportamiento típico, y que ya ha averiguado cuál es el origen de este comportamiento dado se encuentra en condiciones de operar internamente con el mismo desde dinámicas de empatía o rechazo, y a partir de esta vinculación informada, llegar al objetivo último del conocimiento sociocultural de otras lenguas, que es ser capaz de realizar la labor de mediador intercultural con otros hablantes.

Saberes y comportamientos culturales. Un ejemplo práctico, en el restaurante (adaptado del manual *Pasaporte A1*, pp. 61, 68 y 75).

Cifra los siguientes conceptos según la noción más corriente en tu país:

1. En tu país, ¿el agua mineral lleva gas por defecto?
2. Con qué se suele comer: a) agua del grifo; b) agua mineral con gas; c) cerveza; d) vino; e) leche; f) yogur; g) sake; h) té frío; i) Coca-cola.
3. ¿El menú se divide en entrante, primer plato, segundo plato, postre y café, o en otras fases?
4. Si se toma algún licor, ¿se hace antes de comer o al final?
5. ¿Con qué señal, ruido o interjección llamas la atención del camarero? ¿Cómo lo tratas, en registro formal o informal?
6. Si estás en un restaurante, ¿le pides al camarero todos los platos al mismo tiempo? ¿Divides la orden en varias fases? ¿Cómo?
7. Si tomas un producto como el queso, por ejemplo, ¿lo haces a modo de entrante o al final?

8. ¿El pescado se presenta con todo el cuerpo, incluida la cabeza?
9. Si pides pizza, ¿la comes con la mano o con cubiertos?
10. ¿A qué platos añadirías ketchup y a cuáles nunca lo harías?
11. ¿Por qué en muchos restaurantes suele incluirse dentro del menú vino y gaseosa? ¿Con tus padres y amigos crees oportuno mezclar vino con gaseosa? ¿Y en una comida formal? ¿Todos los vinos son susceptibles de mezclarse?
12. Si le pides al camarero “una agüita, por favor”, ¿qué quieres, un vaso con muy poco agua o simplemente un vaso de agua?
13. Si te ofrecen bebida y no te apetece, lo más normal es contestar: a) “No”; b) “No, estoy bien”; b) “No quiero”; c) “No gracias”; d) “No, gracias, no tengo más sed”.
14. Si dejas algo en el plato, ¿puedes pedirle al camarero que te lo guarde en un recipiente? ¿Es normal o aceptable?
15. Tu amigo ha terminado y quiere fumar. Te pregunta: “¿Te importa si me fumo un cigarro?”, y a ti no te molesta. Le respondes: a) “No”; c) “Puedes”; b) “No, puedes”; c) “No, claro, puedes, no me importa”; d) “No, no, fuma, no me importa, puedes”.
16. Cuando se paga, suele: a) pagar uno según un ciclo no escrito de invitaciones recíprocas; b) dividirse a medias; b) hacer un cálculo matemático exacto de lo que cada uno ha consumido.
17. Si te despides de tu amigo diciendo “te llamo” y no le vuelves a llamar en meses, ¿es normal que se enfade?

Referencias bibliográficas

Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Anaya-CVC [documento en línea: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>].

Cerrolaza, O. 1996. "La confluencia de diferentes culturas: cómo conocerlas en integrarlas en la clase". *Didáctica del español como lengua extranjera* 3. Madrid: Fundación Actilibre.

Escandell, M. V. 1995. *Introducción a la pragmática*. Madrid: Ariel.

Estévez Coto, M., Y. Fernández. 2007. *El componente cultural en la clase de ELE*. Madrid: Edelsa.

Instituto Cervantes. 2007. *Niveles de referencia para el español. Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Llobera, M. (ed.). 1995. *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa.

Miquel, L., N. Sans. 1992. "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua". *Cable* 9: 15-21.

Miquel, L. 1997. "Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español". *Frecuencia-L* 5: 3-14.

Miquel, L. 2004. "La subcompetencia sociocultural", en J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores ELE*. Madrid: SGEL, 511-532.

Porcher, L. 1988. *La civilisation*. París: CLE International.