

Fernando Trujillo Sáez ³

Introducción

Este capítulo tiene el objetivo de reflexionar sobre la relación entre lengua, cultura y la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Está diseñado para profesorado especialista en idiomas pero puede resultar interesante para cualquier docente que se preocupe por cuestiones culturales. No se suponen conocimientos previos al capítulo pero sí una clara voluntad de reflexión crítica frente a los conocimientos, los modos de actuar y las actitudes en relación con la cultura.

Al finalizar este capítulo podrás:

- explicar cuál es el lugar de la cultura en la enseñanza de idiomas;
- tener una visión clara contra el abuso terminológico de los conceptos culturales (por ejemplo, interculturalidad);
- utilizar distintas estrategias didácticas para la enseñanza de la cultura, fundamentalmente desde el contexto de lenguas extranjeras;

Este capítulo tiene tres bloques teóricos cuya lectura se recomienda que sea consecutiva: "Enseñar una lengua es enseñar una cultura, una problemática expresión", "La cultura y sus prefijos: multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad" y "Propuestas para una enseñanza de la lengua y la cultura".

"Enseñar una lengua es enseñar una cultura": una problemática expresión

La expresión "enseñar una lengua es enseñar una cultura" (y sus variantes) se ha convertido en un lugar común en la enseñanza de idiomas. Sin embargo, ¿qué queremos decir realmente con este tópico? ¿Queremos decir que al enseñar inglés enseñamos "cultura inglesa"? Es decir, ¿británica? ¿O inglesa en sentido estricto sin hablar de Escocia, Gales o Irlanda? ¿O de los países de habla inglesa? ¿De todos, incluyendo Sierra Leona, Liberia o Nigeria, entre otros países africanos?

¿Y en el caso del francés? ¿Francia o la Francofonía? ¿Contamos con Costa de Marfil o no?

¿Y en el caso del español? ¿España y Latinoamérica? Una cultura nacional española basada en... ¿los toros, el flamenco, la siesta? ¿El "carácter nacional"? ¿Y cómo se define?

³ El contenido de este capítulo procede en gran parte de la siguiente publicación: Trujillo Sáez, Fernando. 2006. Cultura, comunicación y lenguaje: Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales. Barcelona: Octaedro.

Además queda por responder una pregunta más complicada: ¿qué queremos decir con la palabra "cultura"? ¿Tradiciones? ¿Costumbres? ¿Hechos históricos relevantes? ¿Geografía? ¿Instituciones? ¿Vida cotidiana?

Y por último, todo este inmenso acopio de datos habría que introducirlo en un currículum escolar - con sus tiempos y recursos limitados. Habrá que encontrar información sobre las unidades culturales que queramos enseñar, probablemente en ciencias como la Antropología, la Sociología o la Historia y adaptar esta información para un uso escolar; o bien utilizar alguno de los materiales "culturales" disponibles en el mercado, midiendo bien el nivel de estereotipos, generalizaciones y simplificaciones que queremos manejar.

En fin, puede que la expresión "enseñar una lengua es enseñar una cultura" no sea tan transparente como normalmente pensamos y quizás merezca la pena reflexionar un poco sobre ella.

Nuestro punto de partida será la propia definición de cultura y, avanzamos ya, nuestro objetivo será concentrarnos más en el cómo que en el qué, en los procedimientos más que en los contenidos.

Algunas definiciones fundamentales: la cultura y sus prefijos

LA CULTURA

Para poder tratar la enseñanza de la cultura parece obvio que se necesita saber qué es la cultura. Pero "cultura" es un término polisémico y escurridizo. Como afirma Williams (1983: 87), la cultura es una de las dos o tres palabras más complicadas de la lengua debido a su intrincado desarrollo histórico y su uso en diversas disciplinas intelectuales y en distintos e incompatibles sistemas de pensamiento

Quizás la primera tarea sea delimitar el término "cultura" frente a términos paralelos (como "sociedad") o versiones reducidas del término (como cuando al decir "cultura" nos referimos exclusivamente a una "cultura nacional" o a una "cultura religiosa" - en los muchos cursos de Cultura dentro del ámbito del inglés o el español como lenguas extranjeras o en la propaganda oficial de una ciudad como Ceuta, donde habitan "cuatro culturas", en referencia a "cuatro religiones"). La cultura no se limita a la nación sino que cada agrupamiento social genera su propia cultura: hay cultura generacional, culturas profesionales, culturas deportivas, culturas ligadas a aficiones, etc.

Aquí, por tanto, "una cultura" quiere decir un conjunto de significados y símbolos adquiridos y construidos, que el hombre adquiere y construye como miembro de una (o unas) comunidad(es), y no exclusivamente como miembro de la Comunidad. Estos significados y símbolos se crean, mantienen o transforman mediante la comunicación, dentro de la cual el lenguaje es un valor fundamental. Así pues, cultura, comunicación y lenguaje participan de un movimiento de retroalimentación en el cual la escuela juega un papel decisivo.

LOS PREFIJOS

Nuestro punto de partida para la incorporación de la cultura a la enseñanza de idioma es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas⁴. El MCERL recoge tres conceptos vinculados a "la cultura": multi-cultural, pluri-cultural e inter-cultural. Estos tres conceptos delimitarán los tres "espacios" donde la cultura es pertinente: la sociedad, el individuo y la comunicación.

EL LUGAR DE LA CULTURA

La didáctica de la lengua puede contribuir al desarrollo de los tres planos que estos términos plantean, el social (multicultural), el personal (pluricultural) y el comunicativo (intercultural). Para ello necesitamos encontrar los mecanismos para hacer realidad este planteamiento teórico en las aulas sin perder de vista los contenidos programáticos, en nuestro caso, del área de didáctica de la lengua.

EL TRATAMIENTO DE LO SOCIOCULTURAL

EL CONOCIMIENTO SOCIOCULTURAL

El conocimiento sociocultural es definido como "el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma" (MECD, 2002: 100). Este conocimiento es la base conceptual para el desarrollo de la interculturalidad y la pluriculturalidad, cuando se une al saber procedimental y la base actitudinal o afectiva. El MCERL nos recuerda que (i) es parte del conocimiento del mundo y (ii) es probable que no se encuentre en la experiencia previa de los estudiantes y esté distorsionado por los estereotipos.

Evidentemente, la enseñanza de idiomas contribuye al desarrollo del conocimiento sociocultural. Así,

1. la enseñanza de la lengua puede contribuir a tal conocimiento del mundo, especialmente si se vincula a las otras materias curriculares mediante un enfoque de la enseñanza de la lengua basado en contenidos.
2. la didáctica de la lengua puede contribuir a añadir una perspectiva crítica por medio del pensamiento crítico, el análisis crítico del discurso y la literacidad crítica (Fisher, 2001; Wodak, 2003; Cassany, 2006).

EL CURRÍCULUM CULTURAL

⁴ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2002. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Anaya.

Son muchas y variadas las propuestas de currículum cultural. Mostramos aquí una

Avisos para navegantes

Todo currículum cultural es una simplificación de la complejidad socio-cultural de una comunidad (Byram, Morgan et al., 1994: 48).

El número de listas de temas [culturales] es prácticamente inabarcable, ya que existen tantas como autores (Méndez García, 2000: 196).

selección tanto por el interés de las propuestas en sí como también para demostrar la heterogeneidad de los enfoques posibles.

Taylor y Sorensen (1961) organizan su propuesta en torno a siete categorías generales: tecnología, economía, organización social y política, visión del mundo, estética y educación. Estas categorías las desglosan posteriormente en una serie de elementos que permiten definir la cultura meta.

Nostrand (1978) presenta su “modelo emergente” bajo seis categorías generales:

1. Cultura	Sistema de valores Asunciones sobre la realidad Formas artísticas Paralenguaje Hábitos de pensamiento Conocimiento verificable Lengua Kinesia
2. Sociedad e Instituciones	Familia Economía y trabajo Ocio Medios de comunicación Estratificación y movilidad Minorías étnicas, religiosas, etc. Religión Educación Política y leyes Intelectualidad y estética

	Propiedades sociales Estatus por grupos de edad y sexo
3. Conflictos	Intrapersonales Interpersonales Intragrupales
4. Ecología y Tecnología	Explotación de recursos físicos Control demográfico Asistencia sanitaria y prevención de accidentes Explotación de plantas y animales Asentamiento y organización territorial Viaje y transporte
5. Individuo	Variabilidad intrapersonal Variación interpersonal Integración a nivel de organismos
6. Entorno pluricultural	Actitudes hacia otras culturas Actitudes hacia las organizaciones internacionales y supranacionales

Brooks (1986: 124-128) también propone un listado de temas de gran heterogeneidad y con diferentes grados de concreción y abstracción. Entre los temas de su listado podemos encontrar los siguientes: saludos, intercambio amistoso y despedida; el teléfono; el tabaco; la literatura infantil; patios, céspedes y aceras; festividades; disciplina; animales domésticos; aficiones; refrescos y alcohol; los números; tabúes; etc.

El siguiente modelo es el de Stern (1992), quien analiza las distintas propuestas existentes hasta la fecha y elabora su catálogo.

1. Lugares: localización física de la región, país o zona seleccionada.
2. Individuos y sus formas de vida: conocimiento de las costumbres imprescindible para favorecer la empatía
3. Gente y sociedad: grupos sociales, profesionales, económicos, generacionales, regionales, etc.

4. **Historia:** desarrollo histórico significativo del país o región.

5. **Instituciones:** gobierno, educación, bienestar social, instituciones económicas, religiosas y políticas, ejército, policía, medios de comunicación.

6. **Arte, música, literatura y otros logros:** conocimiento de las grandes figuras y sus logros.

Además, Stern nos recuerda que estos listados tienden a ser exhaustivos y, por lo tanto, inabarcables en las siempre escasas horas dedicadas al aprendizaje de la lengua. Por ello, Stern recomienda partir del estudiante, mediante un análisis de necesidades, para diseñar un currículum cultural realista y apropiado.

Tomalin y Stempleski (1993) propone siete capítulos que estiman que favorecerán la conciencia cultural mediante el acercamiento a la cultura meta, sus costumbres y sus símbolos:

1. Reconocimiento de imágenes y símbolos culturales en canciones, películas, lugares y costumbres.

2. Trabajo con productos culturales (*realia*).

3. Examen de los patrones de la vida cotidiana en áreas como el trabajo, la vivienda, las compras, etc.

4. Examen del comportamiento cultural para fomentar la tolerancia respecto a modelos de comportamiento ajenos.

5. Examen de los patrones de comunicación.

6. Exploración de valores y actitudes para concienciar sobre las asunciones influidas por la cultura.

7. Exploración y extensión de las experiencias culturales de la cultura meta.

Tavares y Cavalcanti (1996) presentan su propuesta de temas culturales, entre los que se encuentra un tema nuevo, el de la variación lingüística, como parte del currículum cultural en la enseñanza de la lengua:

1. Identidad social	5. Historia y geografía nacional
2. Interacción social	6. Medios de comunicación
3. Creencias y comportamientos	7. Arte

4. Instituciones sociopolíticas	8. Variación lingüística
---------------------------------	--------------------------

Byram, Morgan et al. (1994) recogen las principales ideas que hemos visto en el resto de las propuestas y confeccionan un currículum de “contenido cultural mínimo” bajo nueve grandes bloques temáticos:

1. Identidad social y grupos sociales	<p>Grupos dentro del estado-nación:</p> <p>clase social;</p> <p>grupos étnicos;</p> <p>identidad regional;</p> <p>identidad profesional.</p>
2. Interacción social	<p>Convenciones de comportamiento verbal y no-verbal en distintos grados de familiaridad.</p>
3. Creencias y comportamiento	<p>Acciones rutinarias y asumidas dentro del grupo social (nacional o sub-nacional).</p> <p>Creencias morales y religiosas.</p> <p>Comportamiento rutinario no considerado como indicador de la identidad del grupo.</p>
4. Instituciones sociopolíticas	<p>Instituciones del estado (y sus valores y significados) como marco de referencia para la vida cotidiana de los grupos nacionales y subnacionales.</p> <p>Disposiciones en torno a la asistencia sanitaria, la ley y el orden, la seguridad social y el gobierno local.</p>
5. Socialización y ciclo vital	<p>Instituciones de socialización (familia, escuela, empleo, religión, servicio militar).</p> <p>Ceremonias en las distintas etapas de la vida social.</p> <p>Representaciones de prácticas divergentes de distintos grupos sociales.</p> <p>Representaciones de autoestereotipos nacionales sobre expectativas e interpretaciones compartidas.</p>
6. Historia nacional	<p>Períodos y acontecimientos (históricos y contemporáneos) que los miembros perciben como significativos en la constitución de su nación e identidad.</p>
7. Geografía	<p>Factores geográficos percibidos como significativos por los</p>

nacional	miembros de la comunidad. Otros factores (no significativos para los miembros de la comunidad) esenciales para los miembros de otras comunidades que entran en contacto con la cultura meta.
8. Herencia cultural nacional	Artefactos culturales (pasados o presentes) percibidos como emblemas de la cultura nacional, particularmente los que se saben que son miembros de la nación por su inclusión en el currículum educativo. Clásicos contemporáneos (que no tienen por qué estar en el currículum) creados por la televisión y otros medios.
9. Estereotipos e identidad nacional	Consideración de los miembros de la comunidad y de otras comunidades sobre la identidad nacional de ambas comunidades. Origen de estas nociones y establecimiento de comparaciones explícitas. Símbolos y significados de identidades y estereotipos nacionales.

El interés de esta propuesta radica en el hecho de que se acerca a lo cultural a través de la sociología y la historia, ofreciendo así unos anclajes para el profesorado en dos ciencias bien establecidas y cargadas de “información”.

Guillén, Alario y Castro (1992: 85) proponen estudiar los “universales-singulares”, temas presentes, según las autoras, en todas las sociedades y en todas las culturas, pero que cada sociedad y cada cultura vive de forma particular. Entre estos “universales-singulares” mencionan los siguientes: el medio ambiente urbano, social, natural y cívico, las relaciones sociales, la alimentación, los transportes, los medios (sic) (TV, canción,...), el amor, la libertad, etc.

Por su parte, María del Carmen Méndez (2000: 655-680) nos ofrece, tras un análisis detallado de los libros de texto más frecuentemente utilizados en Bachillerato en nuestro país, su propuesta curricular:

Primero de Bachillerato	Segundo de Bachillerato
1. Las actitudes hacia lo ajeno: el estereotipo y las representaciones mutuas	1. Las actitudes hacia lo ajeno: el fenómeno del estereotipo
2. La geografía física	2. La geografía cultural
3. La geografía humana	3. La geografía humana: grupos sociales

4. El entorno más cercano: hogar y familia	4. Las raíces históricas nacionales
5. El entorno próximo: escuela, trabajo, localidad y región	5. La herencia cultural compartida
6. La rutina diaria	6. Las instituciones
7. El ciclo anual y vital	7. Los principales problemas sociopolíticos
8. La interacción social	8. Las relaciones mutuas entre las comunidades extranjeras y la española
9. Las creencias, valores y aspiraciones	9. El impacto cultural: las primeras impresiones
10. Las relaciones interpersonales	10. Las relaciones interculturales

Sin duda, la propuesta de Méndez García supone un planteamiento completo y bien estructurado para la integración de la variable cultural en el programa de didáctica de lenguas extranjeras.

Por último, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas también puede ser leído como una propuesta curricular en distintos planos. Así, en el análisis del contexto del uso de la lengua, se dice que las situaciones externas en las cuáles ésta puede ser usada pueden ser descritas en función de los siguientes elementos (Consejo de Europa, 2003: 50):

- Localizaciones
- Instituciones
- Personas
- Objetos
- Acontecimientos
- Acciones
- Textos.

Éstos, a su vez, se sub-dividen en cuatro dominios: personal, público, profesional y educativo. Por último, se pueden usar las categorías descriptivas de uso de la lengua como base para el conocimiento declarativo del mundo. A partir de estas categorías, el MCERL propone desarrollar una serie de “temas”, nociones o centros de interés, que serán los que se utilicen en la práctica docente:

Dentro de los distintos ámbitos podemos considerar los temas, que son los asuntos del discurso, de la conversación, de la reflexión o de la redacción, como centro de

atención de los actos comunicativos concretos. Las categorías temáticas se pueden clasificar de muchas formas distintas...:

- identificación personal;
- vivienda, hogar y entorno;
- vida cotidiana;
- tiempo libre y ocio;
- viajes;
- relaciones con otras personas;
- salud y cuidado corporal;
- educación;
- compras;
- comidas y bebidas;
- servicios públicos;
- lugares;
- lengua extranjera;
- condiciones atmosféricas.

En cada una de estas áreas temáticas se establecen subcategorías. Por ejemplo, el tema «Tiempo libre y ocio», está subdividido de la forma siguiente:

- ocio;
- aficiones e intereses;
- radio y televisión;
- cine, teatro, conciertos, etc.;
- exposiciones, museos, etc.;
- actividades intelectuales y artísticas;
- deportes;
- prensa.

Para cada subtema se establecen «naciones específicas»... Por ejemplo, bajo el epígrafe «Deportes»,...:

- lugares: campo, terreno, estadio;
- instituciones y organizaciones: deporte, equipo, club;

- personas: jugador;
- objetos: tarjetas, pelota;
- acontecimientos: carrera, juego;
- acciones: ver, jugar al (+ nombre del deporte), echar una carrera, ganar, perder, empatar.

De esta forma, se lleva a cabo un proceso de concreción de las categorías generales de conocimiento declarativo del MCERL, que, a su vez, coincide, en gran medida, con lo que el propio marco define como “conocimiento sociocultural”:

<i>Contexto externo de uso: categorías descriptivas 1.º</i>				
Ámbitos	Lugares	Instituciones	Personas	Objetos
Personal	Hogar propio, de la familia, de los amigos, de desconocidos (casa, habitación, jardín) Habitación en un hostel, en un hotel; el campo, la playa, etc.	La familia y las relaciones sociales	Padres, abuelos, hijos, hermanos, tíos, primos, familia política, cónyuges, amigos íntimos, conocidos	Mobiliario, decoración Ropa Electrodomésticos Juguetes, herramientas, objetos para la higiene personal Objetos de arte, libros Animales de compañía o salvajes Árboles, plantas, jardines, estanques Enseres de la casa Bolsos Equipamiento deportivo y de ocio
Público	Espacios públicos: calle, plaza, parque Transporte público	Autoridades Instituciones políticas La justicia	Ciudadanos Funcionarios Empleados de	Dinero, monedero, cartera Formularios o documentos

Contexto externo de uso: categorías descriptivas 1.º

Ámbitos	Lugares	Instituciones	Personas	Objetos
	<p>Tiendas, mercados y supermercados</p> <p>Hospitales, consultas, ambulatorios</p> <p>Estadios y campos deportivos</p> <p>Teatros, cines, lugares de entretenimiento y ocio</p> <p>Restaurantes, bares, hoteles</p> <p>Iglesias</p>	<p>La salud pública</p> <p>Asociaciones diversas, ONGS, partidos políticos, instituciones religiosas</p>	<p>comercios</p> <p>Policía, ejército, personal de seguridad</p> <p>Conductores, revisores</p> <p>Pasajeros</p> <p>Jugadores, aficionados, espectadores</p> <p>Actores, público</p> <p>Camareros, recepcionistas</p> <p>Sacerdotes y religiosos</p>	<p>oficiales</p> <p>Mercancías</p> <p>Armas</p> <p>Mochilas, maletas, maletines</p> <p>Material deportivo</p> <p>Programas</p> <p>Comidas, bebidas, tapas</p> <p>Pasaportes, permisos</p>
Profesional	<p>Oficinas</p> <p>Fábricas</p> <p>Talleres</p> <p>Puertos, estaciones ferroviarias, aeropuertos</p> <p>Granjas</p> <p>Almacenes, tiendas</p> <p>Empresas de servicios</p> <p>Hoteles</p>	<p>Empresas multinacionales</p> <p>Pequeña y mediana empresa</p> <p>Sindicatos</p>	<p>Empresarios</p> <p>Empleados</p> <p>Directivos</p> <p>Colegas</p> <p>Subordinados</p> <p>Compañeros de trabajo</p> <p>Clientes</p> <p>Recepcionistas, secretarías</p> <p>Personal de</p>	<p>Material de oficina</p> <p>Maquinaria industrial, herramientas para la industria y la artesanía</p>

Contexto externo de uso: categorías descriptivas 1.º

Ámbitos	Lugares	Instituciones	Personas	Objetos
	Establecimientos públicos		mantenimiento	
Educativo	Escuelas: vestíbulo, aulas, patio de recreo, campos de deportes, pasillos Facultades y Universidades Salas de conferencias y seminarios Asociaciones de estudiantes Colegios mayores Laboratorios Comedor universitario	Escuelas y colegios Facultades y Universidades Colegios profesionales Asociaciones profesionales Centros de formación continua	Profesores titulares, personal docente, educadores, profesores asociados Padres Compañeros de clase Catedráticos, lectores Estudiantes Bibliotecarios, personal de laboratorio, del comedor, personal de limpieza Porteros, secretarios, bedeles	Material escolar, uniformes, ropa de deporte Alimentos Material audiovisual Pizarra y tiza Ordenadores Mochilas y carteras

Así pues, tanto el MCERL como las anteriores propuestas nos proporcionan datos para un posible currículum cultural.

ENSEÑANZA DE LENGUAS EN LA MULTICULTURALIDAD

La multiculturalidad implica la coexistencia en un espacio y un tiempo de múltiples culturas. Desde nuestra perspectiva esto significa que una sociedad alberga, por ejemplo, múltiples profesiones, distintas generaciones, diversas aficiones, gustos y apetencias, además de una variedad de lenguas, nacionalidades, religiones y etnias.

En este sentido, el término “multicultural” deja de tener sentido exclusivamente para sociedades en las que el fenómeno migratorio ha hecho sonar alarmas conservadoras. Desde nuestra perspectiva, que coincide con los planteamientos del MCERL, todo contexto social es multicultural por definición. Tanto si en una cultura están implicadas personas de distintas procedencias nacionales como si no, todos los individuos pertenecerán, de forma simultánea, a un número bastante amplio de culturas distintas, que definen así sus identidades. Es decir, partimos del hecho de que “todos los seres humanos, vivan donde vivan, viven en un mundo multicultural” (García Castaño, Pulido Moyano y Montes del Castillo, 1999: 71) dado que cada comunidad de las muchas a la que pertenece cada individuo genera su propia cultura.

El MCERL parte, para distinguir entre pluriculturalidad y multiculturalidad, de otro par de términos paralelo (ibid.: 4):

El concepto de plurilingüismo es diferente al de multilingüismo. El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada... Más allá de esto, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.

Así pues, el MCERL distingue dos planos respecto a las lenguas y las culturas, a los que da el nombre de multilingüismo/multiculturalidad y plurilingüismo/pluriculturalidad respectivamente: el plano social, de coexistencia de lenguas y culturas, y el plano cognitivo, de integración de las lenguas conocidas (en diferentes grados de dominio) por un individuo concreto y de las culturas en las cuales ha participado.

El aprendizaje de lenguas puede ayudar a nuestros estudiantes a asumir que la diversidad es el rasgo que define a la humanidad y que todo contexto social es multicultural por definición.

ENSEÑANZA DE LENGUAS PARA LA PLURICULTURALIDAD

Nuestra identidad es el resultado de las experiencias que vamos conociendo a lo largo de la vida: he sido hijo, hermano, amigo, estudiante, universitario, deportista, aficionado a la música y a la radio, lector, amante del cine, profesor, usuario gustoso de la informática y demás aparatos tecnológicos, católico, no creyente, gaditano, granadino, ceutí, esposo, padre, español, europeo, escritor, conductor,... Mi identidad es el resultado de la participación en múltiples agrupamientos sociales, más o menos cohesionados, de cuyas culturas he participado en la medida en que me ha apetecido (por ejemplo, en mis aficiones), lo he necesitado (por ejemplo, en mi acercamiento a la informática) o se me ha exigido (por ejemplo, en mi estudio o en mi trabajo). La pluriculturalidad es el signo de nuestra identidad. Como afirma Claire Kramsch (1998: 80): “En realidad, la mayoría de la gente participa de varias lenguas y variedades lingüísticas, y viven según varias culturas o sub-culturas”.

Además, aprender una lengua es incorporar una nueva marca a nuestra identidad, la del aprendiz de idiomas. Pero puede significar el acceso a otras muchas experiencias a través del dominio de la comunicación lingüística.

Precisamente, el MCERL utiliza la relación entre plurilingüismo y pluriculturalidad para explicarnos su significado (MECD, 2002: 6):

El plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo. La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales. Gran parte de lo que se ha dicho anteriormente se aplica del mismo modo a un ámbito más general. En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes.

De la misma forma que el individuo integra el conocimiento de distintas lenguas, también lo hace con su “conocimiento cultural”, lo cual da como resultado la competencia pluricultural, que es definida, explícitamente, de la siguiente forma (ibid.: 168):

La competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina —con distinto grado— varias lenguas y posee experiencia de varias culturas.

Por ello, parece interesante en el aula de idiomas descubrir que nuestra identidad es, en realidad, un constructo de múltiples identificaciones, resultado de la pertenencia a diversas comunidades y de la participación en diversas experiencias vitales; es decir, que todos somos pluriculturales.

ENSEÑANZA DE LA LENGUA A TRAVÉS DE LA INTERCULTURALIDAD

La interculturalidad es uno de los términos claves en el ámbito educativo actual. Sin embargo, entender qué es la interculturalidad no es sencillo.

Podríamos decir que, en primer lugar, la interculturalidad es un movimiento social crítico frente a la desigualdad; en educación, es una de las formas de la atención a la diversidad, uno de los elementos fundamentales de nuestra legislación educativa. En segundo lugar, la relevancia de este concepto proviene del hecho social de la introducción en las aulas de “ciertos aspectos de la variable cultura, en tanto variable representativa de la diversidad”, normalmente en relación con las migraciones (García Castaño, Pulido Moyano y Montes del Castillo, 1999: 47). En tercer lugar, la interculturalidad es parte de un debate más amplio en el cual se están reconsiderando las fronteras nacionales ante la globalización de los mercados y el surgimiento de nuevas formas de relación entre los individuos debido tanto a una movilidad creciente como a unos medios de comunicación omnipresentes.

La didáctica de la lengua no ha sido ajena a la llegada de este concepto. Así, la interculturalidad ha venido a cubrir la presencia que siempre ha tenido la cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua; se ha recogido como una competencia más a utilizar y a desarrollar en el proceso de adquisición de una lengua (véase la descripción del MCERL expuesta anteriormente). Sin embargo, se

ha relacionado mucho más con contextos como la enseñanza del español como segunda lengua en la escuela que con la enseñanza del inglés, el francés o el alemán como lenguas extranjeras, a pesar de que este segundo contexto puede contribuir al desarrollo de la interculturalidad poderosamente.

La interculturalidad es definida en el MCERL en dos planos diferenciados pero integrados. Por un lado, el MCERL habla de “conciencia intercultural” y por otro lado de “destrezas interculturales”; es decir, estamos refiriéndonos a un fenómeno que es cognitivo y comunicativo, mental y social.

El MCERL (MECD, 2002: 101) explica, en relación con la conciencia intercultural, que “el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una conciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto”.

Además de la conciencia intercultural, el MCERL habla de destrezas y saber hacer interculturales, que incluirían (ibid.: 102):

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

Es decir, la competencia intercultural implica, según estas definiciones, conocimientos, destrezas y actitudes, es decir, todas las variables que se ven comprometidas en el acto comunicativo.

Para nosotros, la interculturalidad implica la participación crítica en la comunicación, con la conciencia clara de que el concepto de cultura como compartimento estanco es una construcción ideológica arriesgada, mientras que la diversidad es, verdaderamente, el rasgo que define una realidad social en la cual los individuos presentan múltiples identidades (o mejor, identificaciones).

Es decir, utilizamos aquí “interculturalidad” con una visión especial del prefijo “inter-”: rechazamos la visión de interculturalidad como “estar entre culturas”, que sólo refuerza la idea de la cultura como compartimento estanco - o estás dentro de una cultura nacional o fuera de ella. Frente al individuo entre culturas, planteamos la imagen del ser que participa en y de diferentes comunidades culturales, utilizando sus marcas comunitarias de forma flexible, gradual y, frecuentemente, parcial. La competencia intercultural supone la facultad de participar activa y críticamente en la comunicación en múltiples contextos sociales, con la consideración de los principios de diversidad y de identidad (entendida como múltiples identificaciones) como los rasgos fundamentales de la sociedad.

Con este punto de partida, la interculturalidad supone una capacidad comunicativa que representa un paso más allá del conocimiento sociocultural. No estamos hablando de "transmisión de conocimientos relacionados con una cultura meta". En realidad de lo que hablamos cuando usamos el concepto de competencia intercultural es de un concepto que implica a la persona que aprende una lengua, tanto en los aspectos cognitivos como actitudinales, en un diálogo constante con individuos de otra comunidad (Kramersch, 1998).

El contenido de esta página procede en gran parte de la siguiente publicación y no puede ser reproducido sin ser citado: Trujillo Sáez, Fernando. 2006. Cultura, comunicación y lenguaje: Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales. Barcelona: Octaedro.

Propuestas para una enseñanza de la lengua y la cultura

OBJETIVOS CULTURALES

Tras el estudio de los términos cultura, sociocultural, multicultural, intercultural y pluricultural llegó el momento de vincular este trabajo teórico con la práctica del aula. Comenzamos por unos posibles objetivos que enmarcarían la actuación y, posteriormente, enumeraremos una serie de estrategias y actividades para la enseñanza de la cultura.

En relación con el conocimiento sociocultural, es imprescindible asumir la imposibilidad teórica y práctica de abarcar todos los fenómenos socioculturales de cualquier entorno, la necesidad de mostrar una actitud curiosa e interesada por otras realidades socioculturales y la obligatoriedad de ejercer una mirada crítica sobre los datos aportados como "conocimiento sociocultural".

En relación con la multiculturalidad, es necesario asumir que la diversidad es el rasgo que define a la humanidad y que todo contexto social es multicultural por definición

En relación con la pluriculturalidad, es necesario descubrir que nuestra identidad es, en realidad, un constructo de múltiples identificaciones, resultado de la pertenencia a diversas comunidades y de la participación en diversas experiencias vitales. Por ello, todo individuo es pluricultural

En relación con la interculturalidad, es necesario percibir que todo acto comunicativo puede ser intercultural, es decir, supone la puesta en contacto de dos (o más) individuos pluriculturales en un esfuerzo interpretativo de negociación de significados partiendo de modelos culturales probablemente diferentes. Por ello, la interculturalidad supone la participación activa y crítica en la comunicación desde el reconocimiento de la multiculturalidad y la pluriculturalidad

ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES

El primer factor a destacar en la enseñanza de la cultura dentro de la didáctica de la lengua es la falta de una metodología clara mediante la cual podamos trabajar el

componente cultural de forma sistemática – un problema quizás paralelo a la dificultad de definir la cultura o de establecer definitivamente el “currículo cultural” antes estudiado. En la mayoría de los casos, como afirma Michael Byram (1989: 21), la aproximación a la cultura en el aula de idiomas es, sobre todo, fruto del interés del profesorado, que parte de su propia concepción de la cultura en general y de la cultura meta como realidad particular (mediada siempre por sus propias experiencias vitales y, entre otras cosas, por los libros de texto presentes en el aula).

Stern (1992: 224-232) y Seelye (1993: 162-186) hacen una interesante revisión de enfoques diferentes para la enseñanza de la cultura:

1. La creación de un entorno auténtico en el aula: carteles, tiras cómicas, mapas, periódicos, realia (entradas y programas del teatro, billetes y horarios de medios de transporte, menús, etc.). Esta estrategia es especialmente importante en contextos de distancia entre los estudiantes y la cultura-meta. Hughes (1986: 168) describe el aula así planteada como una “isla cultural” que estimula la curiosidad de los estudiantes por preguntar y comparar con su propia realidad.
 - a. Además del sentido que proporciona Stern, un “entorno auténtico en el aula” surge cuando éste es un entorno realmente comunicativo. Así, en lugar de un aula centrada en el profesorado, la clase puede ser un espacio cooperativo en el que profesorado y estudiantes asumen diversidad de papeles. Además, el aula debe recoger la diversidad de la sociedad y, por supuesto, la diversidad de los estudiantes. En este sentido, el reconocimiento de la diversidad de lenguas y el fomento del plurilingüismo (sobre todo en contextos de enseñanza de segundas lenguas) es de gran importancia y hay modelos interesantes para su adopción, como los proyectos Eulang o Ja-Ling del Consejo de Europa (Candelier, 2004).
2. La aportación de información cultural:
 - a. Los apartes culturales (“cultural asides”). Los “apartes” son elementos de información cultural proporcionada por el profesorado a medida que se presentan en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, elementos que permiten que el estudiante descubra el valor y las asociaciones culturales de un elemento lingüístico determinado.
 - b. La cápsula cultural (“culture capsule”) es un elemento aislado de información cultural, diseñado por Taylor y Sorensen (1961) mediante unos diálogos cuidadosamente preparados y acompañados por un despliegue de recursos visuales; cada uno de estos diálogos, de diez minutos de duración, trataría un tema relevante desde el punto de vista cultural y sería completado por una pequeña discusión. Por supuesto, como indica Stern (1992: 226), la utilidad de la cápsula depende en gran medida de la validez de la información. [Hay otras versiones - muy interesantes - de “cápsulas culturales”, como puedes ver en este enlace].
 - c. Los agrupamientos culturales (“culture clusters”) son una elaboración de las cápsulas culturales más una actividad de carácter práctico; así, partiendo de cuatro cápsulas como “revisar el horario”, “comprar el

billete”, “buscar tu número de asiento” y “mostrar el billete al revisor” podemos crear el agrupamiento cultural de “usar los medios de transporte públicos”, que podría ser dramatizado al final de las cuatro cápsulas.

- d. La solución de problemas culturales: Stern señala (ibid.: 226) la técnica del adaptador cultural (“cultural assimilator”) de Fiedler, Mitchell y Triandis (1971), la cual presenta a los estudiantes una situación conflictiva desde el punto de vista cultural y cuatro respuestas de elección múltiple, tres de ellas representando los prejuicios que la comunidad del estudiante puede tener acerca de la cultura meta mientras que la cuarta es la interpretación que la comunidad de la cultura meta da a ese incidente; a partir de la elección de la respuesta correcta y del debate de por qué las otras tres son incorrectas – es decir, conflictivas culturalmente en relación con la comunidad meta –, se alcanza una mayor comprensión cultural. Aquí tienes un ejemplo en inglés.

3. El enfoque conductual y afectivo:

- a. La unidad audio-motora es una aplicación de las técnicas de Respuesta Física Total a la enseñanza de la cultura. Se programan una serie de acciones que los estudiantes han de ejecutar, siguiendo las normas de la cultura meta (sentarse correctamente, quitarse los zapatos en ciertos contextos, estrechar la mano de una forma determinada, etc.).
- b. Las dramatizaciones son especialmente interesantes para presentar elementos culturales de una forma dinámica y motivadora, especialmente ante estudiantes con pocos conocimientos previos de la cultura meta. Las dramatizaciones pueden tener una continuación en forma de explicación, de comparación con situaciones conocidas o de representación de un diálogo similar.
- c. Los mini-dramas representan pequeñas escenas cotidianas que incluyen un comportamiento cultural significativo. En relación con este comportamiento cultural, se visualiza o se representa una escena en la cual hay un malentendido cultural fruto de una mala interpretación por parte del “visitante” a la cultura meta.
 - i. Normalmente consisten en una serie de tres a cinco episodios, en cada uno de los cuales se representa un ejemplo al menos de malentendido. Con cada episodio se aporta más información para la comprensión del mini-drama, pero la causa concreta del malentendido no se hace aparente hasta la última escena. Cada episodio termina en una discusión dirigida por el profesor. Stern (op. cit.: 227-228, y Seelye, op. cit.: 73-77 con el texto completo del mini-drama) pone el ejemplo de dos estadounidenses en Francia, quienes, al comprar fruta, cogen ellas mismas lo que desean comprar sin permitir a la vendedora escoger las frutas; la vendedora las interpela irónicamente y ellas califican a la vendedora como una maleducada, sin imaginar que son ellas las que han “infringido”, en primer lugar, una norma de etiqueta al comprar fruta. Esta escena sería representada y comentada por

los estudiantes y el profesor hasta llegar a una solución del malentendido.

- d. Los role-plays y las simulaciones también permiten visualizar situaciones conflictivas con una gran implicación por parte de los estudiantes; en estos casos, además, se puede prestar atención al grado de adecuación al uso del lenguaje en relación con el contexto (de situación y de cultura).
4. Enfoque cognitivo: El estudio de la cultura meta a través de lecturas, conferencias, discusiones y debates también puede formar parte de la enseñanza de la cultura. Sin embargo, como el mismo Stern recuerda (op. cit.: 228), este enfoque no debe implicar un acercamiento a la cultura de tipo pasivo, sino una actividad investigadora y exploratoria especialmente con aquellos estudiantes que desean acercarse a la nueva sociedad como observadores reflexivos y críticos.
 5. Exposición real a la cultura meta:
 - a. Pen-pals y tape-pals. El intercambio de mensajes, escritos u orales, entre miembros de dos comunidades puede servir, si se da un paso más allá de la comunicación trivial, para dar a conocer aspectos de cada comunidad, así como para averiguar las interpretaciones que los miembros de estas comunidades pueden dar a hechos que podrían dar pie a un “incidente cultural”. Por supuesto, a estas dos estrategias habría que añadir la utilización de Internet (correo electrónico, videoconferencia, chat, etc.) para poner en contacto a los miembros de las dos comunidades.
 - b. Invitar a un hablante nativo a la clase de idiomas incorpora autenticidad al aula, puesto que los estudiantes pueden conocer a un usuario (real) de la lengua, así como a un miembro de una comunidad cultural distinta. Como en cualquier aspecto de la didáctica de la lengua, la diversidad es también una virtud en este caso, y traer a hablantes nativos que representen la diversidad de integrantes de una comunidad nacional puede servir para que los estudiantes tengan un conocimiento más realista de esa comunidad.
 - c. Las visitas a otros países o regiones representan el mecanismo más satisfactorio para el contacto con otras culturas, llegando a ser casi una obligación en el caso de la formación del profesorado.
 - i. Afortunadamente, en Europa el programa SÓCRATES ha permitido que muchos de nuestros estudiantes, tanto de educación primaria y secundaria como de educación superior, hayan podido visitar otros países para conocer su lengua y su diversidad cultural.

Por nuestra parte hemos realizado algunas otras propuestas (Trujillo Sáez, 2006):

- Utilización de recursos del entorno cultural del estudiante: el entorno es un elemento importante para el desarrollo de los objetivos de la multiculturalidad y la pluriculturalidad. La diversidad es la marca característica de nuestras sociedades y precisamente esta diversidad puede

constituir un recurso didáctico. Conocer distintas comunidades culturales (profesiones, asociaciones, reflexión sobre el papel del hombre y la mujer en la sociedad, reflexión sobre el valor de la vejez, etc.) incluyendo personas inmigrantes que cuenten su experiencia o entrar en contacto con asociaciones que trabajen explícitamente en torno a la multiculturalidad pueden servir para ampliar el horizonte de nuestros estudiantes

- Utilización del Aprendizaje Cooperativo: el aprendizaje cooperativo no es simplemente una manera de gestionar el trabajo en el aula; su utilidad como herramienta de socialización y como factor de desarrollo afectivo del grupo y los individuos nos recuerda que el propio aula es un entorno cultural que también tenemos que conocer (véase también el módulo sobre Aprendizaje Cooperativo).
- Utilización del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL): el PEL es la herramienta del Consejo de Europa para poner en práctica la apuesta por el plurilingüismo y la pluriculturalidad presente en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En el artículo La cultura en l'ensenyament d'idiomes: de la teoria a la pràctica a través del PEL, (Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura, 2006, nº 39, pp. 49-55) en su versión en castellano puedes ver cómo utilizar el PEL para el trabajo con la cultura. El MEC mantiene la página relacionada con el PEL, donde podrás encontrar los cuatro PEL e información para su utilización en la clase.
- Etnografía en el aula: la etnografía es el estudio detallado de la vida de un grupo de individuos en su contexto. Para realizar este estudio debemos observar los comportamientos de los individuos de ese grupo y el contexto donde esos comportamientos tienen lugar. Llevar a cabo esta descripción significa tomar notas, hacer preguntas, buscar información, compartir con el grupo ciertas actividades, etc. En segundo lugar, estas observaciones deben conducir a una interpretación de los fenómenos observados. Así pues, se necesita una segunda fase de reflexión cooperativa, en la cual distintos observadores aporten sus visiones sobre el tema. En resumen, en la tarea etnográfica el estudiante asume la actitud de alguien que desea aprender y comprender a los otros en sus propios términos, que realiza preguntas para establecer el significado de las acciones y los objetos, que combina críticamente la perspectiva del observador externo con la del participante en la acción.
- La literacidad crítica sobre los medios de comunicación y las tecnologías de la información: al tiempo que aparecen nuevos modelos de discurso, debemos incorporar nuevas destrezas que nos permitan situar los textos en sus contextos históricos, reconocer a los emisores en sus estratos de poder, percibirnos como sujetos que pueden decidir a pesar, a favor y en contra de la fuerza argumentativa de la publicidad. Evidentemente, esta nueva habilidad es una tarea compartida de la familia y de la escuela, pero los profesores y las profesoras son agentes privilegiados que pueden comunicar las claves de una lectura crítica de los medios en el espacio textualmente rico de la escuela (véase también la presentación de Daniel Cassany sobre literacidad crítica).

Para saber más

Aquí te ofrezco estos artículos por si te sirven de ayuda para estudiar la relación entre lenguaje, cultura y sus tres "prefijos":

- "Carta abierta sobre la interculturalidad" (Carabela, SGEL, 2003, nº 54, pp. 167-174, ISSN 0213-9715). Disponible en <http://fernandotrujillo.com/publicaciones/carta.pdf>
- "En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua" (Porta Linguarum, 2005, nº 4, pp. 23-39, ISSN 1697-7467). Disponible en http://fernandotrujillo.com/publicaciones/reflexion_intercultura.pdf
- "Towards Interculturality through Language Teaching: Argumentative Discourse" (Cauce, Universidad de Sevilla, 2002, nº 25, pp. 103-120, ISSN 0212-0410). Disponible en <http://fernandotrujillo.com/publicaciones/intercultarg.pdf>
- "Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural" (Herrera Clavero, F., F. Mateos Claros, S. Ramírez Fernández, M. I. Ramírez Salguero y J. M. Roa Venegas (coords.), 2002, Inmigración, interculturalidad y convivencia, Ceuta, Instituto de Estudios Ceutíes, pp., 407-418). Disponible en <http://fernandotrujillo.com/publicaciones/objetivos.pdf>

Bibliografía

- Brooks, N. 1986. Culture in the classroom. En J. M. Valdes (ed.) Culture Bound (pp. 123-129). Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. 1989. Cultural Studies in Foreign Language Teaching. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Morgan, C., et al. 1994. Teaching-and-Learning-Language-and-Culture. Clevedon: Multilingual Matters.
- Candelier, M (ed.) 2004. Janua Linguarum – The gateway to languages. Graz: Council of Europe.
- Cassany, D. 2006. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama.
- Fiedler, F. E., Mitchell, T. y Triandis, H. C. 1971. The culture assimilator: an approach to cross-cultural training. Journal of Applied Psychology, 55, 95-102.
- Fisher, A. 2001. Critical Thinking: an introduction. Cambridge: Cambridge University Press.
- García Castaño, F.J., Pulido Moyano, R.A., y Montes Del Castillo, A. 1999. La educación multicultural y el concepto de cultura. En F. J. García Castaño y A.

Granados Martínez (eds.). *Lecturas para educación intercultural* (pp. 47-80). Madrid: Trotta.

- Guillén, C., Alario, A. I., y Castro, P. 1992. Los aspectos socioculturales del área de lengua extranjera y el programa Linguapax. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, 83-91.
- Hughes, G. H. 1986. An argument for culture analysis in the second language classroom. En J. M. Valdes (ed.) *Culture Bound* (pp. 162-169). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. 1998. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Méndez García, M. C. 2000. *La competencia cultural en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: supuestos teóricos, análisis de su tratamiento en una muestra de libros de texto de inglés de bachillerato y propuesta de un currículum sociocultural*. Jaén: Universidad de Jaén. Tesis Doctoral.
- Nostrand, H. L. 1978. The 'emergent model' applied to contemporary France. *Contemporary French Civilization*, 2, 227-294.
- Seelye, N. 1993. *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. Lincolnwood, Ill.: National Textbook Company.
- Stern, H. H. 1992. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Tavares, R. y Cavalcanti, I. 1996. Developing Cultural Awareness in EFL classrooms. *English Teaching Forum*, 34 (3), 18-23.
- Taylor, H. D. y Sorensen, J. L. 1961. Culture capsules. *Modern Language Journal*, 45, 350-354.
- Tomalin, B. y Stempleski, S. 1993. *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Trujillo Sáez, F. 2006. *Cultura, comunicación y lenguaje. Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. Granada: Octaedro.
- Williams, R. 1983. *Keywords*. London: Fontana.
- Wodak, R. 2003. De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En R. Wodak y M. Meyer. *Métodos de Análisis Crítico del Discurso* (pp. 17-34). Barcelona. Gedisa.

Interrogantes para la reflexión

Propongo algunas preguntas para la reflexión y el debate:

- ¿Qué elementos culturales de los hablantes de la lengua meta has incorporado a tu enseñanza? ¿En qué medida son representativos de la

diversidad de individuos que integran esa comunidad o representan sólo a un grupo dentro de la comunidad?

- ¿Qué elementos culturales de los mencionados en los distintos currículos de la sección "El tratamiento de lo sociocultural" crees que son especialmente importantes? ¿Por qué?
- Normalmente cuando hablamos de "cultura" hacemos referencia a "cultura nacional" pero en este capítulo pretendemos usar el término con toda la propiedad: ¿podrías hacer un listado con "agrupamientos sociales" a tu alrededor que creas que comparten una cultura? Podríamos empezar por la familia...
- ¿En qué medida la "identidad individual" es (a) estática/dinámica y (b) monocultural/pluricultural? Piensa en tu propia experiencia.
- ¿Has participado en algún encuentro intercultural en el que realmente hayas sido consciente de no compartir con tu interlocutor referentes culturales esenciales para la comprensión? ¿Puedes narrarlo?
- ¿Has utilizado algunas de las estrategias y actividades mencionadas en la sección "Propuestas para la enseñanza de la lengua y la cultura"? ¿Hay alguna que te llame la atención? ¿Alguna que creas que no es factible?

Foro general sobre cultura en la enseñanza de idiomas

Fernando Trujillo dijo:

Hola

Doy la bienvenida a las compañeras y compañeros recién llegado al capítulo sobre Cultura de LinguaRed.

Os propongo una pregunta para la reflexión: ¿Qué elementos culturales de los mencionados en los distintos currículos de la sección "El tratamiento de lo sociocultural" crees que son especialmente importantes? ¿Por qué?

Saludos y salud

Fernando Trujillo

Sonia Pérez Gil dijo:

Hola Fernando, creo sin duda que los factores culturales que no deben faltar en el currículo (por la necesidad social que ello implica) son aquellos relacionados con los problemas medioambientales y de integración social. Siguiendo el modelo de Nostrand, por ejemplo, yo escogería:

- 1. Minorías étnicas, religiosas, etc.*
- 2. Religión*
- 3. Educación*

4. *Propiedades sociales*
5. *Estatus por grupos de edad y sexo*
6. *Actitudes hacia otras culturas*
7. *Actitudes hacia las organizaciones internacionales y supranacionales*
8. *Explotación de recursos físicos*

Es decir, todos aquellos campos culturales orientados al mutuo respeto interpersonal y de interacción entre el hombre y su entorno.

Fernando Trujillo dijo:

Hola Sonia

Tu elección me parece muy acertada: los problemas medioambientales y de integración social pueden ser dos ejes para el trabajo en el aula que, además, entroncan con las venideras competencias para la interacción con la realidad física y social.

Además, en un contexto de centro bilingüe, estos dos ejes pueden recibir el apoyo de las asignaturas ligadas al conocimiento del medio.

Te envío un cordial saludo.

F.T.

CULTURA EN MIS CLASES

Fernando Trujillo dijo:

Hola amigas y amigos

Ya somos un buen grupo de amigos en este módulo así que creo que ha llegado la hora de abrir fuego. Os propongo una primera pregunta: ¿qué elementos culturales habéis incorporado - conscientemente - a vuestras clases de idiomas? ¿Les dáis algún tratamiento específico? ¿Hacéis una actividad determinada en relación con ese elemento cultural?

Saludos

Fernando T.

Yolanda Ramírez dijo:

Hola a tod@s, uno de los primeros elementos culturales que incorporé en mis clases de inglés ha sido el de normas de educación más "a la inglesa". Mis alumnos saben cómo preguntar formalmente si pueden entrar en clase cuando llegan tarde (may I come in, please?), le añaden siempre el please/thank you a sus frases cuando hablan y se acostumbran a un estilo de lengua más elaborado y menos directo que el nuestro. En clase también nos han surgido temas relacionados, por ejemplo, con los gestos, que no siempre son internacionales: el gesto que en España hacemos para referirnos a "mucho" o "un montón" (abrimos y cerramos los dedos,

manteniéndolos estirados)se puede malentender en países de habla inglesa, puesto que el mismo movimiento aunque sin tener la palma de la mano hacia arriba se interpreta como que alguien es un charlatán, habla demasiado y aburre a quien lo escucha. Lo mismo sucede con nuestro gesto de "ven aquí", el cual, en Tailandia, si se hace con la palma hacia arriba, se entiende como un gesto obsceno. Otro tipo de elementos culturales son las fiestas tradicionales en los países de habla inglesa. Nosotros hemos celebrado Halloween (di clases disfrazada de draculina) con actividades adecuadas a esa fiesta, y también hemos hablado por ejemplo de que los Reyes Magos no van a países anglosajones, de recetas de otros países o de que en San Valentín se mandan tarjetas y felicitaciones a todas las personas queridas, sin ser exclusivamente para la pareja (y luego usamos el ordenador para enviar tarjetas de San Valentín en inglés). Asimismo, han surgido temas de discusión por diferencias culturales religiosas, aunque todavía nuestros debates no llegan a ser demasiado "profundos", puesto que todos mis alumnos son de primer curso. De todos modos, por ejemplo, elaboré una serie de actividades basadas en la canción de "Desert Rose" de Sting, mencionando que fue el primer artista internacional de habla inglesa que se lanzó a grabar y a actuar con otro cantante de origen árabe, para dar una imagen muy distinta de esa cultura desde, sobre todo, los atentados del 11 de septiembre. Ahora en el tema de implementación del PEL con el grupo CAL, vamos a empezar a elaborar clases que los alumnos CAL darían en situaciones reales en colegios bilingües. ¡No voy a seguir enrollándome porque no os quiero aburrir! sonrisa Muchos saludos en esta bonita tarde granadina de domingo, Yolanda

Fernando Trujillo dijo:

Muchas gracias por tu mensaje, Yolanda, que abre el debate con mucha e interesante información.

Se me ocurre que entre todos podemos llegar a construir un currículum cultural y compartir actividades que enriquezcan nuestra práctica. ¿Podemos conseguirlo? Yo me muero de curiosidad por conocer esas actividades sobre "Desert Rose" (y por ver las fotos de esa clase de Halloween, claro!!).

¿Tenéis más actividades como la que sugiere Yolanda sobre "Desert Rose" - con perfil "diálogo de civilizaciones"

Y cuenta cómo va ese PEL, Yolanda, que parece muy interesante!!

Un abrazo agradecido

Fernando Trujillo

Yolanda Ramírez dijo:

¡Hola de nuevo! Perdonad mi ausencia cibernauta, pero últimamente son escasos los momentos en los que me puedo conectar. Estoy intentando enviaros la hoja con la letra (ya completa, aunque para los alumnos salía con palabras clave para su nivel de 1º sin rellenar) y actividades de la canción de Desert Rose, para que os hagáis una idea de lo que hacemos

en clase semanalmente. Obviamente, está en inglés, porque es la asignatura que imparto (así que no sé si os interesará a muchos). Las fotos de Halloween ahora mismo no están disponibles porque van a salir en otro sitio de internet pronto, cuando estén ya las veréis "publicadas" sonrisa El PEL ahí va, por ahora los alumnos se están familiarizando con él y vamos añadiendo actividades y comentarios a los últimos anexos. También estamos trabajando en nuevos descriptores (mucho más exhaustivos) de los niveles de enseñanza (A1, A2... etc.)

Hoy me ha impactado una noticia en el periódico con imágenes realmente impresionantes. Es sobre los efectos de una droga llamada ICE, que llega a nuestro país desde Inglaterra. En cuestión de meses, a los adictos además de problemas de alucinaciones, esquizofrenia y descontrol total de la realidad, les salen manchas en la cara y se les deforma y envejece a una velocidad increíble. Cada vez los adictos son personas más jóvenes. Quiero meter este tema - con esas imágenes - en mis clases. Nosotros tenemos el privilegio de contar con parte del poder de educar a nuestro alumnado. Yo tengo alumnos de 14 años en adelante que creo se podrían beneficiar de este tipo de información. He leído que esta droga ha aparecido en España en los famosos botellones. Así que voy a ver cómo la planteo a mi grupo de 1º. Cualquier sugerencia es bienvenida.

Muchos saludos para tod@s, Yolanda

Fernando Trujillo dijo:

Gracias, Yolanda, por tu generosidad - voy a descargarme ahora mismo la letra y las actividades de Desert Rose.

Me parece muy valiente tu actitud respecto a introducir las drogas como tema en tus clases - yo tuve una experiencia similar en Ceuta, la ciudad donde normalmente trabajo. Estudiamos los distintos tipos de drogas, qué productos se consideran drogas y cuáles no (alcohol, tabaco, etc.), los efectos en el individuo, etc. He recuperado del baúl de los recuerdos aquellos textos y algo así como la descripción de una actividad que consistía en la construcción de un cuestionario sobre la "interpretación social" de las drogas. Lo utilicé en el primer curso de Magisterio, pero se podría adaptar a otros niveles, pienso. A mí me gustan mucho este tipo de actividades de "investigación" en la cual los estudiantes diseñan sus propios cuestionarios que después usan con otros estudiantes, dentro o fuera de la clase.

Te envió un cordial saludo. F. T.

P.S: Ya nos contará cómo os va con los niveles del Marco y esos descriptores exhaustivos.

Isabel Alijo dijo:

Hola compañeros,

La verdad es que me dais bastante envidia. Es uno de mis temas favoritos, la cultura en el aula de lenguas extranjeras y cómo enseñarla. Como ya he dicho en algún lugar del portal (no me quiero poner pesada) he enseñado ELE durante algunos años y las actividades culturales estaban siempre presentes en el aula (directa o indirectamente).

Ahora, a pesar de que no tengo las mismas oportunidades de enseñar "cultura", les hago reflexionar continuamente sobre lo que significa "ser español" o pertenecer a esta cultura. Cuando hacemos clases "comparativas" no sólo me centro en cuestiones gramaticales o léxicas sino que también toco bastante las diferencias y similitudes culturales.

Además, desde la parte que me incumbe he intentado ayudar a mis alumnos del bilingüismo conocer algo más la cultura anglosajona y norteamericana.

Por ejemplo, con el grupo de 1º hemos leído Caperucita en Manhattan, lo que nos ha permitido hacer un trabajo de investigación sobre la ciudad y conocer algo más la forma de vida de la familia estadounidense (por cierto, lo recomiendo).

Con el grupo de 2º Intercambio con un inglés, que, como el propio título indica nos habla de unos jóvenes que hacen un intercambio.

Han sido dos experiencias interesantes.

Como ha señalado la compañera, también hablo bastante del lenguaje corporal, los gestos, la proxémica, etc. y les pongo ejemplos no sólo del inglés sino también de las otras culturas que conozco.

Fernando Trujillo dijo:

Hola Isabel

Me parecen muy interesantes los dos títulos que nos aportas y, aun más, esa

referencia a "ser español o pertenecer a esa cultura". La idea de pertenencia es una de mis particulares obsesiones y pienso una y otra vez sobre ella.

¿Qué dirías tú que significa "ser español" en estos tiempos que corren? Por lo pronto, es interesante ver que parece imposible plantearse disociar la idea de nación de la idea de cultura. La "cultura nacional" es nuestro referente cultural fundamental, aunque en la práctica son "otras culturas" las que utilizamos para actuar cotidianamente: cultura familiar, cultura de pareja, cultura laboral, cultura de ocio, etc. ¿Qué relación tiene la "cultura nacional" con todas estas? Cuándo enseñamos idiomas, ¿es nuestro objetivo la cultura nacional de la comunidad de hablantes? Pero, ¿cuál? ¿Inglaterra, los EE.UU., Canadá, India, Nigeria o la comunidad internacional de hablantes de inglés?

Es un tema inquietante, ¿no te parece? A ver si lo hablamos algún día, en la red o en alguna cafetería.

Saludos.

F.T.

Isabel Alijo dijo:

Querido Fernando,

La verdad es que no lo tengo demasiado claro. Ya me gustaría a mí saberlo o tener una respuesta para ello. Yo, como tú, también tengo una obsesión con ese tema, sobre todo cuando mi pareja (que no es español) me recuerda a diario lo española que soy.

Creo que todas esas otras subculturas: la familiar, la de pareja, la de ocio, la intelectual también están forjadas, en cierto modo, por la nacional. Creo que la cultura familiar española es bastante diferente a la británica, estadounidenses, jordana, francesa,..., pero también lo son la

de pareja, la de ocio, o incluso la intelectual-laboral. Son temas apasionantes y que me desconciertan. ¿Qué significa para mí ser española? Siempre me había considerado una persona bastante abierta, cosmopolita, etc..., pero cada día tengo más claro que ante todo soy española, por mucho que me pese (que no tanto). Sí, ciudadana del mundo también, pero tengo ese ramalazo que nos hace ser o pertenecer a una "cultura".

Isabel

Fernando Trujillo dijo:

Querida Isabel:

Yo tampoco tengo respuestas, más bien incertidumbre y dudas: ¿cómo se define nuestra "cultura nacional"? ¿Cómo saber si realmente es "diferente" para afirmar que es "nuestra" frente a la de "otros"? ¿En qué medida esa "cultura nacional" no es el producto de unos medios de comunicación nacionales que con su omnipresencia nos proponen constantemente modelos a seguir? ¿En qué medida las "culturas autonómicas" no dependen de la existencia de medios de comunicación que difundan esa misma idea? Para mí es mucho más sencillo describir mis micro-culturas (pareja, trabajo, familia, ocio,...) que las macro-culturas (nación, religión, etnia). Pero eso es un problema para establecer un "currículum cultural", ¿no?

Saludos cordiales

F.T.

Francisco Ruíz Castro dijo:

En mis clases de Inglés (año cero) damos la cultura inglesa que incorpora el libro de texto, normalmente acompañando al calendario, Halloween, Christmas, etc.

Este año hemos introducido algunos cambios, pues el ayudante de conversación americano

nos ha proporcionado otras actividades culturales propias de su país, Thanksgiving, 4th July, etc.

Como todos notamos, la influencia de la tele, las películas, los cómics, hacen que esta cultura inglesa y americana esté ya tan difundida que algunas parecen de nuestro acervo.

Sonia Pérez Gil dijo:

Bueno, ahí van las actividades culturales en mis clases de inglés:

1. *Uso de canciones de todo tipo (modernas, tradicionales...) Conexión con la época, el artista o la motivación del tema. Conexión con la temática de la canción (las relaciones personales: cualquier canción de amor-desamor, las guerras: temas del tipo "Imagine" de John Lennon, la destrucción del planeta: como " Mercy Mercy me" de Marvin Gaye...*

2. *Concursos:*

a. *karaoke: actividad interdisciplinar música-idiomas.*

b. *Postales Navideñas*

c. *Posters con temática de interés e importancia para los alumnos.*

3. *Juegos*

a. *Preparación de Trivial para otras clases o para un equipo de su propia clase.*

b. *Web quests sobre temas diversos, siempre que sea un centro TIC o haya un aula de Informática disponible.*

c. *Juegos en red: www.isketch.net similar al "pictionary" con diversas temáticas: películas, animales...) Para cualquier nivel, ya que todos jugamos en línea y tenemos un chat dentro del juego, por lo que el profesor puede dar pistas sobre la palabra.*

d. *Guess who I am: adivinar el personaje famoso descrito por el profesor u otros alumnos. Puede hacerse sobre*

cualquier tema (acontecimientos históricos, países...)

4. *Otras actividades:*

- a. *Orígenes de Halloween, Guy Fawkes, Mardi Gras o Thanksgiving Day y ejercicios relacionados. Comparación con fiestas similares en nuestra/s culturas.*

Muchos temas culturales surgen espontáneamente en la clase, o porque salen reflejados en el libro de texto o bien por la curiosidad de algún alumno.

Federico Viana dijo:

Aparte de los elementos que vienen siempre con los libros de texto respecto al lenguaje y a otros aspectos de la vida de los jóvenes en un país de habla inglesa, las fiestas son un elemento importante en la cultura de un país. La compañera Yolanda hablaba de su celebración de Halloween, nosotros en mi centro celebramos la Navidad en todas su facetas: religiosa, gastronómica, de representaciones, teatrale , de adorno de la casa..... de villancicos. Para ello contamos con la inapreciable colaboración de nuestros dos asistentes y establecimos una estructura colaborativa con los tres grupos de 1º de ESO. Nos cuidamos mucho de que los alumnos entendieran que lo que les mostraron a sus padres era una forma de interpretar el sentimiento de una colectividad ante una fiesta y que su forma de celebrarla tenía sus razones como la nuestra y que por encima de todo no había ninguna forma mejor o peor que otra.

Fernando Trujillo dijo:

Gracias, Federico, por tu aportación. Creo que es especialmente importante tu última reflexión, esa labor de "interpretación cultural" en la cual nosotros tenemos más claves interpretativas que nuestro alumnado. Por ahí podemos hacer un acercamiento rico, y crítico, a la cultura en sentido amplio.

Saludos.

F.T.