

*Paulina Węgrzyn*  
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## **Didáctica de los contenidos socioculturales en el aula de ELE**

La enseñanza de los componentes socioculturales es considerada uno de los elementos imprescindibles en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas. El conocimiento del fondo sociocultural, que está presente tras estructuras lingüísticas, permite lograr un dominio perfecto de una lengua extranjera y producir comunicados naturales, parecidos a la manera de expresarse de los hablantes nativos. Hoy día, dichos contenidos forman parte integral en la mayoría de los métodos de enseñanza de español. Y aunque están presentes en el temario, todavía se podría mejorar su contextualización y vincularlos con el material léxico y gramatical.

La importancia de la integración de los contenidos socioculturales a la enseñanza de las lenguas extranjeras es un tema bien conocido en el campo de la didáctica. Tras los primeros intentos de buscar un método eficaz que permitiera a los aprendices lograr un dominio perfecto en la segunda lengua, resultó que el hecho de centrar la enseñanza en los contenidos léxicos y gramaticales no garantizaba el éxito. El conocimiento de estructuras gramaticales muy avanzadas y del amplio vocabulario demostraban el nivel altísimo de los alumnos pero, al mismo tiempo, en sus actos de habla aparecía un factor que les distinguía de los hablantes nativos. Expresiones correctas desde el punto de vista gramatical y lexical, permitidas dentro del sistema lingüístico, resultaban poco naturales en ciertas situaciones comunicativas, ya que la lengua no es solamente un sistema de signos y estructuras. Para dominarlas, es imprescindible conocer la realidad y la cultura en la que se manifiestan porque la lengua es un código social que las refleja.

Los primeros trabajos teóricos que divagaban acerca de la cuestión cómo introducir el fondo sociocultural dentro del proceso de aprendizaje de un idioma extranjero, para que el alumno al final del dicho proceso consiguiera dominar una lengua extranjera a nivel similar al del hablante nativo, aparecieron en los años sesenta.

En primer lugar, fue planteada la cuestión: ¿qué podemos entender bajo el concepto de la cultura? Y, en consecuencia, ¿cómo integrar elementos socioculturales en los materiales didácticos? Entre las primeras publicaciones dedicadas a las cuestiones socioculturales dentro del aula destaca la obra de Nelson Brooks “Teaching Culture in the Foreign Language Classroom”. Según Brooks, dentro del concepto de la cultura podemos distinguir dos niveles: *big culture* – una cultura mayor, que muchas veces en el ámbito español es llamada como la cultura con mayúscula, que se manifiesta a través de los textos literarios, del arte, de la música; y *little culture* – una cultura menor, la cultura con minúscula, que no implica formación intelectual, como, p.ej.: el sistema de valores, reglas del comportamiento, creencias, etc.

En el aula el profesor debería, en primer lugar, centrarse en las manifestaciones de la cultura menor, comenzar a trabajar los patrones sociales del comportamiento que surgen de la vida diaria y, con el tiempo, tomar conocimiento más profundo de la cultura mayor.

Otra visión de la cultura, desde la perspectiva antropológica, da Tomás Austin Millán definiendo la cultura como “lo que uno debe conocer (saber o creer) para comportarse aceptablemente, de acuerdo a las normas de los demás” (Austin Millan 2002: 5). Lo que podríamos traducir a nuestro campo: lo que debe conocer para expresarse y actuar de acuerdo a las normas de los demás.

Estas dos interpretaciones del concepto de la cultura demuestran que la lengua y su cultura son dos elementos inseparables. Por un lado, la cultura se expresa a través de las estructuras lingüísticas, por otro lado, la lengua describe su realidad.

En su trabajo “La importancia de enseñar la cultura en el aprendizaje de idioma”, Clara Gómez Jimeno orienta la didáctica de la cultura hacia unos objetivos, entre los cuales encontramos:

– “el sentido de la función del comportamiento, que siempre está condicionado culturalmente” (Gómez Jimeno 2006: 22), lo que les permite entender a los aprendices por qué en algunas situaciones comunicativas se actúa de una manera, mientras otro modo de actuar

parecería incomprensible para el hablante nativo (un ejemplo de eso es la mencionada abajo situación del saludo);

– “la integración del lenguaje y los variables sociales” (Gómez Jimeno 2006: 22), es decir, el acto de habla de cada hablante nativo difiere según el grupo social al que pertenece, según su formación, su edad, su sexo, etc., lo que significa que no existe un modelo lingüístico para seguir en todas las situaciones comunicativas, sino también hay que tomar en consideración con quién, en qué situación y sobre qué tema el alumno está hablando;

– “las connotaciones culturales de las palabras y frases, que nos hacen entender que las imágenes están culturalmente condicionadas y asociadas a las expresiones y palabras más frecuentes en el idioma” (Gómez Jimeno 2006: 22), lo que explica por qué en ciertas situaciones el hablante nativo usa una palabra y no otra, mientras el alumno aplicaría algún sinónimo u otra palabra con el significado similar.

Tomando en consideración todos estos factores llegamos a la conclusión que no se puede enseñar una lengua extranjera sin tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla. Ya que la lengua no es solamente una estructura que, una vez conocida, permite aplicar sus elementos según reglas bien precisas, sino que tras ella se esconde un mundo de relaciones, valores, significados que determinan su uso y causan que ciertos comunicados son naturales y aceptados dentro de la realidad lingüística, mientras que otras, teóricamente posibles, resultan inadecuadas en las situaciones concretas. Lo que puede observar el alumno desde su primera clase de castellano.

Cada manual de la iniciación a la lengua española empieza con el mismo diálogo en el que el alumno aprende cómo reaccionar de una manera correcta, es decir, natural para el hablante nativo en el momento del saludo:

- Hola, ¿cómo estás?
- Bien, ¿y tú?
- Bien, gracias.

Esta manera de saludarse, tan escasa en palabras y contenido, igual puede resultar natural a los hablantes nativos de la lengua inglesa, en la que el acto de saludo se limita prácticamente a las expresiones mencionadas arriba. Sin embargo, podrá sorprender a los polacos, quienes en el momento de encontrarse suelen entablar una conver-

sación más larga preguntándose por la familia, por los asuntos de trabajo, etc. Y lo que es curioso, pocas veces responden que están bien. Más frecuentemente a la hora de contestar se oyen palabras tipo *regular, no muy bien*, seguidos por explicaciones del dicho malestar.

Las diferencias en el comportamiento considerado natural en el momento del saludo, no solamente están en el plan lingüístico, sino también en el lenguaje corporal. En el ámbito español al diálogo presentado arriba le acompaña el intercambio de dos besos entre los hablantes (las expresiones y el uso de la segunda persona del singular nos indican que se trata de personas que se conocen y no se tratan de una manera formal lo que permite esta proximidad a la hora de saludarse). Mientras, según la procedencia del aprendiz, los gestos que acompañarían las palabras podrían ser: intercambiar tres besos entre franceses, estrecharse la mano entre alemanes o polacos, agachar la cabeza entre los asiáticos, etc.

Como podemos observar un diálogo de solamente unas palabras a veces requiere más comentarios, sobre todo en el caso cuando se trata de las culturas más alejadas.

Este acto de interpretar los comunicados y explicarlos está presente durante todo el proceso del aprendizaje. Y conseguir niveles más avanzados no significa que el alumno ya haya superado el obstáculo de las diferencias culturales que a veces le llevan a cometer errores.

Como un ejemplo podemos mencionar el uso de las expresiones idiomáticas que, interpretadas al pie de la letra, cuasan malentendidos entre los usuarios del idioma, ya que a los nativos ni se les ocurre entenderlas literalmente. Modismos tipo *estar en Babia, irse por los cerros de Úbeda*, sin conocer su verdadero significado que surge de la historia, pierden su sentido. Ya que en el caso de ambas expresiones, sitios como Babia o Úbeda no son interpretados como un complemento circunstancial de lugar que indica donde se desempeña la acción, sino se trata de un significado metafórico.

Una vez reconocida la necesidad de la integración del fondo sociocultural en la enseñanza de la segunda lengua, fue planteada otra cuestión: ¿cómo enseñar contenidos socioculturales? ¿cómo vincularlos con la materia dada?, y, sobre todo, ¿qué elementos de la realidad lingüística escoger a la hora de elaborar los manuales, preparar las clases?

En cuanto a la didáctica de la lengua española, una dificultad adicional con la que toparon los especialistas es la variedad lingüística y

cultural del mundo hispano. Como señaló Enrique Martínez Vidal: “el español contiene todo tipo de matices y elementos dialectales que provienen de diferentes experiencias históricas y sociales” (Martínez Vidal 1991: 82); entonces, intentar introducirlos todos parece una tarea imposible y, encima, causaría una confusión entre todo el material que deben dominar los alumnos. Por otro lado, omitirlos sería seguir un camino fácil y mostrar a los alumnos sólo una variedad de la realidad lingüística de la lengua que están estudiando.

Analizando el contenido de los manuales para la didáctica del español como lengua extranjera se nota que la mayoría de ellos está preparada desde la óptica del hablante del castellano peninsular. La explicación del hecho puede ser el origen de los autores, las exigencias de mercado o la consciente intención de simplificación del complejo sistema lingüístico con fines didácticos, lo que en principio ayuda al aprendiz a asimilar el material expuesto, aunque a la larga puede llevar a la interpretación errónea. Como explica Martínez Vidal:

La simplificación es de alto encomio si ayuda a explicar al alumno este multifacético sistema linguo-cultural. Sin embargo, este mismo deseo de simplificar, de hacer homogéneo lo que es heterogéneo, nos llevará por consecuencia a información distorsionada y, por lo tanto, a una falsa interpretación. Falsa interpretación de la cultura que puede llevarlos a la creación de estereotipos. Es lamentable, cuando este proceso simplificador, hecho con las mejores intenciones pedagógicas, nos puede llevar a la destrucción de lo que es una rica cultura, hecha precisamente rica por su gran diversidad (Martínez Vidal 1994: 518).

Entre los manuales disponibles actualmente en el mercado solamente una editorial optó por enseñar en su libro, en vez del castellano peninsular, la variante mejicana. Se trata del manual *Aula* que tiene dos versiones, la antigua y tradicional *Aula Internacional* destinada al mercado europeo/internacional y *Aula Latina* dedicada a los alumnos de América Central (así lo describe el manual, en el que no solamente se presenta otra variante del español, sino también una perspectiva cultural latinoamericana). Aunque es un caso aislado.

En otros métodos se introducen elementos de la dialectología del castellano prácticamente sólo en los apartados dedicados a la cultura, a través de textos que tratan de la variedad lingüística del español.

Es el caso de manuales como, p.ej.: *Español en marcha* (Español en marcha 3, unidad 1, apartado D, De acá y de allá “El voseo”), *Sueña* (Sueña 4, unidad 2, apartado A, Nuestra manera “Lenguas indígenas de Hispanoamérica”), etc.

Aunque frecuentemente solo se trata de señalar la cuestión y mostrar la diversidad del español sin dedicarle al tema más atención.

Otra cuestión importante a la hora de introducir elementos socioculturales en el aula fue qué aspectos de la cultura presentar, ante la variedad de culturas y países, sin caer en la simplificación, de la que advierte Martínez Vidal, y el estereotipo.

Hojeando varios manuales, podemos encontrar un amplio abanico de temas relacionados con varios países y culturas. En la mayoría de los casos, los autores optan justamente por elegir unos temas emblemáticos, tópicos relacionados con varios países, mezclando tanto temas de España como de América Latina, indiferentemente de la variante del español escogida como la lengua que presenta y en la que está escrito el libro. Basta con ojear el índice de los manuales para confirmar lo dicho. Como ejemplos presento abajo el índice de dos métodos *Nos vemos 3* y *Español en marcha 3*:

#### *Nos vemos 3*

Unidad 1, Cultura: El día del Instituto Cervantes, el actor Daniel Brühl

Unidad 2, Cultura: El programa educativo, la Ruta Quetzal

Unidad 3, Cultura: El pueblo “alternativo” Matavenero

Unidad 4 – unidad de repaso

Unidad 5, Cultura: La autora Rosa Ribas y su novela “Entre dos aguas”

Unidad 6, Cultura: Visitas para invidentes en el zoológico de Buenos Aires. La cocina peruana.

Unidad 7, Cultura: Parejas famosas del mundo hispano.

Unidad 8 – unidad de repaso

Unidad 9, Cultura: La fiesta de los 15

Unidad 10, Cultura: Puerto Rico. Las lenguas de Bolivia. El spanglish

Unidad 11, Cultura: El movimiento de indignados 15M

Unidad 12 – unidad de repaso

#### *Español en marcha 3*

Unidad 1, Cultura: El voseo

Unidad 2, Cultura: Cartagena de Indias

Unidad 3, Cultura: Vivir con los padres  
Unidad 4, Cultura: Test sobre España y los españoles  
Unidad 5, Cultura: Cuba  
Unidad 6, Cultura: Las maravillas del mundo moderno  
Unidad 7, Cultura: Refranes  
Unidad 8, Cultura: El flamenco  
Unidad 9, Cultura: Atapuerca  
Unidad 10, Cultura: Guatemala  
Unidad 11, Cultura: Las líneas de Nazca  
Unidad 12, Cultura: Los aztecas

Como podemos observar en ambos métodos, que presentan la variante castellana, los temas culturales abarcan manifestaciones culturales de prácticamente todos los países de habla hispana, parece que vienen introducidos al azar, a veces sin relación ninguna con el tema de cada unidad (es el caso del método *Español en marcha*).

Por un lado podríamos desechar a los autores la falta de coherencia y plantear la pregunta para qué introducir tantos temas de ámbitos diferentes en vez de centrarse en las manifestaciones culturales del castellano, que es la lengua del manual.

Sin embargo, como el español se habla en varios países, es interesante, sin duda ninguna, mostrar esta variedad porque en ella está el gusto, tanto lingüístico como cultural. De esta forma, el alumno va conociendo la riqueza cultural del español, sin caer en peligro de confusión lingüística, dado que en los manuales no se mezclan variantes de la lengua.

Seguramente habrá voces diciendo que, como el español viene de España, igual sería aconsejable insistir más en los elementos de la cultura española porque es más probable que los estudiantes se encuentren, en primer lugar, en este contexto cultural (una selección de temas culturales, según este criterio, la podemos observar sobre todo en los niveles iniciales). Y tampoco parece equivocada esa opinión, sobre todo mirando desde el punto de vista de la utilidad de lo que estamos enseñando. Aunque con los niveles más avanzados, habrá que demostrar también aspectos de la cultura de América Latina, para que los alumnos sean conscientes de las diferencias tanto lingüísticas como culturales.

Las primeras divagaciones acerca de la importancia de la integración de los contenidos socioculturales en el aula aparecieron en los

años sesenta, pero en el caso de la didáctica de la lengua española es un tema más reciente, lo que podemos observar tanto en el campo teórico como en la estructura de los manuales. Son los últimos veinte años cuando se puede observar el cambio significativo a la hora de elaborar los manuales dedicados a la enseñanza, en los que los componentes socioculturales están presentes, aunque la manera de exponerlos no siempre es adecuada.

Si observamos, en la mayoría de los manuales dedicados a la enseñanza del español, los temas culturales son tratados aparte, lo que ya indican los títulos especiales de los apartados que suelen aparecer al final del capítulo (*Nuevo Ele Inicial, Español en marcha, Gente*) o en el caso del *Aula*, al final del libro. Ni siquiera forman parte integral de toda unidad y están descontextualizados, lo que causa que pueden ser omitidos fácilmente. Como dice Ana Estevez Costa (1996: 198):

En la mayoría de los manuales, la programación de los contenidos dentro de cada una de las unidades se organiza bajo una perspectiva nocional-funcional. Se les reserva a los temas culturales una sección especial que suele ser el cierre de la unidad. Se reproduce así en las unidades el mismo planteamiento relativo a los niveles de lengua: el fenómeno cultura representa el punto de llegada en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera.

En pocos métodos, se trata un tema cultural como el hilo conductor de cada unidad, y a base de él se trabajan contenidos léxicos y gramaticales. Para dar un ejemplo puedo mencionar los manuales como *Nos vemos, Latitud o Tema a tema*. Aunque hay que destacar que en este aspecto son como una excepción entre tantos otros métodos que siguen la división tradicional de cada unidad entre: los contenidos léxicos, los contenidos gramaticales y la cultura.

Mientras la cultura y la lengua, como hemos expuesto, son dos componentes inseparables y obiligatorios para lograr el dominio perfecto de una lengua, entonces deberían ser introducidas paralelamente. Neus Sans, en su artículo “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”, sostiene que:

Si, desde una perspectiva comunicativa, queremos que el estudiante sea *competente*, es decir, que no tenga sólo conocimientos *sobre*, sino que estos conocimientos le sirvan para actuar en la



sociedad o con los individuos que hacen uso de la lengua-meta, la necesidad de abordar la competencia cultural como parte indisoluble de la competencia comunicativa es incuestionable (Sans 1992: 3).

En el presente trabajo intenté mostrar cómo está tratada la cuestión de la didáctica de los componentes socioculturales en el aula, especialmente en el caso de la enseñanza del español. Esbozando el contexto más amplio, a la hora de mencionar los primeros teóricos de lengua inglesa, quise demostrar que en el campo español, la didáctica de elementos culturales es una ciencia bastante nueva.

A la hora de dar ejemplos de cómo se introduce la cultura en el aula de español hice referencia a tantos manuales diferentes para demostrar que en el ámbito de la didáctica del español todavía se requiere mucho trabajo por parte de las editoriales y de los profesores, para que el componente cultural forme la parte integral de cada unidad del manual, de cada clase. Porque introducido de esta forma será aprovechado y asimilado por el alumno y ayudará a aumentar sus competencias lingüísticas.

Como en su libro *Didáctica de los contenidos socioculturales en la enseñanza de ele* dijo Daniela Maiz Ugarte (2015: 14):

El componente cultural en los cursos de lengua ya no puede conformar un adorno o refinamiento que integre un apartado del manual de estudio. Lo que garantiza la adecuada formación de un alumno de lenguas extranjeras es su competencia intercultural, donde deberá hacer uso de sus destrezas socioculturales para que sus interacciones comunicativas resulten exitosas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Austin Millan T. (2002). *Para una teoría de la cultura*. En: *Fundamentos Socioculturales de la Educación*. Editorial Universidad Arturo Prat.
- Brooks N. (1968). Teaching Culture in the Foreign Language Classroom. *Foreign Language Annals*, 1(3).
- Estevez Dos Santos Costa A.L. (1996). El espacio de la cultura en los libros de texto de español como lengua extranjera. ASELE Actas, 7. Centro Virtual de Cervantes.
- Gómez Jimeno C. (2006). La importancia de enseñar la cultura en el aprendizaje de un idioma. *Revista de Educación del CeP de Toledo*, 8.

- Maiz Ugarte D.M. (2015). Didáctica de los contenidos socioculturales en la enseñanza de ELE. *Suplemento SIGNOS ELE*.
- Martínez Vidal E. (1991). *El uso de la cultura en la enseñanza de una lengua*. ASELE Actas, 3. Centro Virtual de Cervantes.
- Martínez Vidal E. (1994). *Uso de la cultura en la enseñanza del español en Estados Unidos*, ASELE Actas, 4. Centro Virtual de Cervantes.
- Miquel L.; Sans N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Revista digital Red ELE Número 0*.

#### MÉTODOS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

- Blanco Canales A., Fernández López M.A. (2006). *Sueña 4*. Madrid: Anaya.
- Borobio V. (2004). *Nuevo Ele Inicial*. Madrid: SM.
- Castro Viúdez F., Rodero Díez I. (2006). *Español en marcha 3*. Madrid: SGEL.
- Coto Bautista V., Turza Ferré A. (2011). *Tema a tema*. Madrid: Edelsa.
- García E., Garmendia A. (2013). *Aula Internacional*. Barcelona: Difusión.
- García E., Garmendia A., Arévalo M.A., Bautista E. (2014). *Aula latina*. Barcelona: Difusión.
- Gutiérrez Chávez T., Noriega Fernández A. (2012). *Latitud 0*. Madrid: SGEL.
- Narvajas Colón E., Pérez Cañizares P. (2012). *Nos vemos 3*. Barcelona: Difusión.
- Sans Baulenas N., Peris M. (2015). *Gente hoy*. Barcelona: Difusión.

#### FORMA DE CITAR SUGERIDA

- Węgrzyn P. (2017). Didáctica de los contenidos socioculturales en el aula de ELE. En: M. Sarna (ed.), *Polska iberystyka. Skąd pochodzimy, kim jesteśmy, dokąd zmierzamy?*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, pp. 150–159.