



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

DE CÓMO APRENDER UNA LENGUA EN RELACIÓN CON SU CULTURA

Alumno/a: Márquez Martínez, Irene

Tutor/a: Prof. D. Elena del Pilar Jiménez Pérez

Dpto: Filología Española

julio, 2019

Resumen

En los últimos años, la interculturalidad ha irrumpido con paso firme en las aulas de aprendizaje de lenguas extranjeras. Tradicionalmente, este ámbito de la didáctica había encontrado su pilar fundamental en la competencia lingüística, con la enseñanza de gramática y léxico como prioridad ineludible. Sin embargo, cada vez más, docentes y estudiosos de la materia nos preguntamos: ¿y qué hay de la importancia de saber comunicarse en contextos reales, donde la cultura cumple una función primordial? El propósito de este trabajo es adentrarse en el mundo de la interculturalidad y descubrir hasta qué punto el conocimiento de la cultura va ligado al aprendizaje de la lengua meta. El resultado es una investigación sobre los orígenes y la evolución de la competencia intercultural en el marco de la enseñanza-aprendizaje de lenguas y una propuesta didáctica que permite abordar de manera real la cultura en el aula de ELE. Aprender una lengua implica lograr desenvolverse de forma competente en situaciones comunicativas de diversa índole haciendo uso de la misma en interacción con otros hablantes y para lograr tal propósito es primordial sumirse de lleno en su cultura. Es por esta razón que se ha querido elaborar un pequeño proyecto en el que lo lingüístico y lo extralingüístico se dan la mano, ofreciendo al alumnado un conjunto de tareas a partir de materiales reales para favorecer su aprendizaje.

Palabras clave: interculturalidad, competencia lingüística, cultura, investigación, propuesta didáctica, ELE.

Abstract

In the last years, the intercultural aspects have firmly irrupted in the foreign languages' learning area. Traditionally, this didactic field had found its mainstay in linguistic competences, along with grammar learning and the lexical elements as the undoubtably priority. Nevertheless, we teachers and scholars increasingly wonder, what about the importance of knowing how to communicate in real contexts where culture makes its primordial function? The aim of this project is to go deep inside of the interculturality's world and find the extent to which the cultural knowledge is linked to the learning of a meta language. It results in an investigation on the intercultural competence's origins an evolution, within the languages' teachin-learning and a

didactic proposal that allows to deal with the real culture in the ELE schoolroom naturally. Learning in a language implies the developing of a competent behavior in different and varied communicative situations taking it into account during the interaction with the rest of speakers. To reach this target the full immersion in this culture is fundamental. Due to this reason, our target has been focused on a small project's creation where the linguistic and extralinguistic components go shoulder by shoulder with the aim of offering the students a work set created by real materials to improve their learning process.

Key words: *interculturality, linguistic competence, culture, investigation, didactic proposal, ELE.*

Índice

Introducción.....	6
BLOQUE I. MARCO TEÓRICO.....	8
1. Concepto de <i>cultura</i>	8
2. La competencia intercultural	10
2.1. <i>Orígenes y evolución</i>	12
2.2. <i>El hablante intercultural</i>	14
2.3. <i>La competencia intercultural en el MCERL y en el PCIC</i>	15
3. El tratamiento de la cultura en las aulas de ELE	18
3.1. <i>¿Qué cultura es la que se enseña en ELE?</i>	18
3.2. <i>¿Cuál es la importancia que se le concede a la cultura en las aulas de ELE? ...</i>	19
3.3. <i>¿Cómo integrar la cultura en ELE?</i>	21
3.3.1. El cine como herramienta didáctica	22
3.3.2. Cultura en los monólogos humorísticos	24
3.3.3. La <i>lexicultura</i>	25
3.3.4. El lenguaje publicitario y su reflejo de la cultura.....	26
3.4. <i>¿Qué consecuencias tiene la ausencia de competencia intercultural?</i>	28
4. Conclusiones.....	30
BLOQUE II. PROPUESTA DIDÁCTICA	31
5. Justificación de la propuesta didáctica	31
6. Perfil del grupo	32
7. Contenidos.....	32
8. Objetivos generales y específicos.....	33
9. Metodología.....	34
10. Secuencia de tareas y temporalización	35
10.1. <i>Tarea 1: el cine como herramienta didáctica</i>	35
10.2. <i>Tarea 2: cultura en los monólogos humorísticos</i>	38

10.3. Tarea 3: la lexicultura	41
10.4. Tarea 4: el lenguaje publicitario y su reflejo de la cultura.....	44
11. Evaluación	46
Consideraciones finales	46
Referencias	49
Anexos	52
<i>Anexo 1: guía de planificación de la propuesta didáctica</i>	52
<i>Anexo 2: modelo de rúbrica para la evaluación</i>	54

Introducción

En la actualidad, la interculturalidad se presenta como una realidad cotidiana, especialmente, en aquellos países que cuentan con un mayor desarrollo económico, político y social. En un mundo cada vez más globalizado y, por tanto, interconectado, es preciso el conocimiento mutuo de los patrones culturales que rigen las interacciones de cada comunidad para lograr intercambios comunicativos de éxito. “El desconocimiento de este sustrato por parte de alguien que entra en contacto con el grupo que lo comparte, aun si conoce los códigos formales del lenguaje, es lo que provoca el choque cultural” (Illescas, 2016: 68).

El conocimiento de la cultura de la lengua meta será primordial para que el estudiante de ELE sepa comportarse de manera adecuada en contextos socioculturales que le son extraños. Así lo demuestran estudios como el de Ortiz (2018: 89), quien afirma que

la generalización provocada por un desconocimiento supone que se estereotipe al conjunto de la sociedad y, por tanto, que el alumno se encuentre ante una situación muy alejada del hablante intercultural que se persigue con la educación de lenguas en el siglo XXI [...]. Lo que se pretende desarrollar con una competencia comunicativa intercultural es que los hablantes de diferentes culturas convivan y compartan ideas entendiendo los diferentes puntos de vista sin caer en estereotipos.

En consecuencia, aprender una lengua no consiste únicamente en respetar los códigos lingüísticos, sino también en adquirir una competencia intercultural que permita conocer y actuar conforme a las normas de conducta, los valores y los referentes socioculturales compartidos por la comunidad de habla. En este sentido, la lengua es, además de un instrumento de comunicación, un vehículo transmisor de cultura. Cada proceso comunicativo entre hablantes está influido por una selección de pautas y patrones conductuales de carácter sociocultural; así como el modo de percibir, interpretar y categorizar la realidad de una determinada comunidad está condicionado por el idioma en que esta se expresa. Es por ello que la relación entre lengua y cultura es indisoluble y bidireccional: la competencia lingüística es fundamental para el conocimiento de la cultura meta, del mismo modo que el componente intercultural resulta primordial para progresar en el conocimiento de la lengua. Solo el dominio de ambos ámbitos propiciará que el alumno desarrolle la competencia comunicativa. Pese a

esta imbricación entre lengua y cultura, en la actualidad todavía continúa trabajándose para lograr incorporar la cultura a las aulas de ELE de manera integral, y no como el apéndice inconexo, marginal y descontextualizado que era en un primer momento.

“La razón por la que se incluyen los contenidos culturales es para que se pueda interpretar la comunicación –verbal y no verbal– en los mismos parámetros que los hablantes nativos con el fin de que la comunicación sea más efectiva” (Domínguez y González, 2015: 30). Esto va orientado a conseguir el propósito fundamental de la enseñanza de lenguas: que un hablante sea capaz de desenvolverse en distintas situaciones de forma competente en una lengua que no es la propia, atendiendo para ello no solo a las cuestiones lingüística, sino también a lo extralingüístico. Desarrollar la competencia comunicativa intercultural y lograr, así pues, hablantes interculturales supone reconocer y asimilar modos de percibir, interpretar y categorizar la realidad distintos a los de la lengua de origen. Solo adquiriendo este bagaje cultural el individuo logrará expresarse en el idioma meta conforme a los patrones comunicativos del mismo. “La selección del enfoque, de la metodología, de los materiales y de las actividades debe estar siempre guiada por la progresiva adaptación a las necesidades e intereses específicos de los alumnos” (Celayeta, 2014: 216).

Actualmente, el número de hablantes de la lengua española se halla en pleno crecimiento y muestra de ello es la demanda de cursos de carácter académico y también específico que desde multitud de países se hace a las instituciones oficiales de enseñanza, con el Instituto Cervantes a la cabeza. Asimismo, Paricio (2014: 216) apunta otros factores como causantes de este auge del idioma, entre los que destacan la internacionalización de los mercados, la globalización, los movimientos migratorios, los viajes turísticos y de estudios y la *multiculturalización* de las sociedades –fuertemente impulsada en el Viejo Continente en concreto a partir de la constitución de la Unión Europea–. Dicho esto, la labor de los docentes no puede reducirse a la transmisión del código lingüístico, sino que ha de acercar también a sus alumnos la cultura.

BLOQUE I. MARCO TEÓRICO

1. Concepto de cultura

Una de las principales dificultades que surgen a la hora de incorporar la cultura a las aulas de enseñanza de lenguas extranjeras es su denominación. La variedad terminológica continúa siendo –si bien no el único ni tampoco el que repercute mayor gravedad– uno de los principales escollos que es preciso superar. *Competencia cultural, interculturalidad, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural, competencia sociocultural, competencia pluricultural, componente cultural, saber cultural y cultura* son solo una muestra de la ingente variedad terminológica que se ha podido recopilar durante el proceso de documentación para la redacción de estas páginas. “Esta falta de acuerdo a la hora de «nombrar» puede ser un reflejo de lo complicado que resulta integrar este conocimiento en la didáctica y en la práctica docente de la enseñanza de segundas lenguas” (Illescas, 2016: 68). No obstante, pese a la confusión terminológica, hoy en día estudiosos y profesionales docentes de la materia no dudan de la importancia de que el componente cultural esté presente de forma contextualizada y conexa con el resto de elementos en el proceso de aprendizaje, y ponen su empeño a diario en llevar a las aulas una enseñanza real del idioma en ligazón directa con su cultura. Así lo considera, por ejemplo, Guitart (2014: 6), quien afirma que, “si es cierto que el comportamiento (no) verbal es el principal vehículo cognitivo e interpretativo visible, no lo es menos que lengua y cultura se entrelazan y se condicionan”; de ahí la necesidad de estudiarlas juntas. En esta misma línea, Celayeta (2014: 216) explica cómo el auge de la metodología comunicativa supuso un cambio notable con respecto al concepto de *cultura* “y, sobre todo, a su tratamiento didáctico. [...] La cultura dejó de ser algo ausente, accesorio o estereotípico para pasar a ser un contenido con entidad propia y plenamente integrado con el resto de contenidos”. A lo que añade Ting Huang (2015: 4) que “la cultura puede percibirse como un modo de interpretación de la realidad que permite la adaptación a las exigencias del modo social y natural”; en este sentido, “no cabe entenderla como un fenómeno cerrado” y aislado, “sino en continua construcción, nutrida por las aportaciones de otras culturas y ligada a la cambiante dinámica social”, y así es como habría que abordarla, por tanto, en la didáctica de lenguas extranjeras.

A este primer problema, se suma otro de mayor envergadura: su conceptualización. La cultura incide en una inmensa variedad de realidades. Esto

supone un impedimento al tratar de identificar, organizar e integrar los contenidos culturales de una comunidad en el currículo de didáctica de lenguas. Como explica Illescas (2016: 69-70), el origen del concepto *cultura* se halla en el ámbito de las labores agrícolas. Es a partir de los siglos XVII y XVIII cuando comienza a establecerse una asociación metafórica entre el significado literal de este término y el cultivo del espíritu humano, de las capacidades y los modos de comportamiento del individuo. En este sentido, curiosamente –teniendo en cuenta sus orígenes–, empieza a concebirse la *cultura* como un opuesto de la *naturaleza*, en tanto que hace referencia a un conjunto de saberes, patrones y referentes que condicionan la conducta natural del ser humano. De ahí que algunos de los ilustrados franceses identificasen a mediados del XVIII y comienzos del XIX las ideas de *cultura* y *civilización*. Hoy en día, pese a lo confuso de su definición y lo difuso de sus límites –qué se considera cultura y qué no–, parece entenderse que la cultura engloba un conjunto de valores, modelos conductuales y hábitos compartidos por los hablantes de una determinada comunidad. Cada cultura es aprendida, puesto que se trata de un constructo humano, no biológico, no natural, que influye en el individuo en cualquier ámbito de la sociedad y, de manera muy especial, en el intercambio comunicativo. Ahí radica, por tanto, la necesidad de abordarla en la didáctica de lenguas extranjeras.

Como la lengua, la cultura no es una herencia inmutable, sino que resulta ser una realidad en avance continuo. Así pues, el tercer dilema al que habremos de hacer frente es qué cultura llevar al aula de ELE. Tradicionalmente, se ha distinguido entre *Cultura con mayúsculas* (también denominada *gran cultura* o *highbrow culture*) y *cultura con minúsculas* (*cultura social*, *cultura de superficie* o *lowbrow culture*). La primera de ellas es la que engloba el saber enciclopédico de una comunidad en relación con su historia, política, sociedad, economía y artes. Por su parte, la segunda hace referencia a las costumbres, las tradiciones, los ritos y los usos propios de la sociedad. En esta última es fundamental el conocimiento de la Pragmática, puesto que aborda los modos de actuar de un grupo social en cada interacción comunicativa. Durante el imperio de los enfoques metodológicos tradicionales, en los que predominaba la enseñanza de la competencia lingüística –esto es, gramática y léxico primordialmente– los manuales de ELE, cuando incorporaban el componente cultural de la lengua y esto era las menos veces, se centraban en la *Cultura con mayúsculas*. Con el auge del paradigma comunicativo, cada vez más se trabaja la *cultura con minúsculas*, valorando su

relevancia para lograr comunicarse con éxito en la lengua meta. En relación con esto, Domínguez y González (2015: 46-47) plantean que

ni la caracterización clásica de los hechos culturales en *'highbrow culture'* y *'lowbrow culture'* ni la ofrecida por el PCIC –‘lo estrictamente lingüístico’ y ‘lo que tiene proyección comunicativa’– esclarecen qué contenidos deben formar parte del currículo y cuáles no. Por el contrario, concebir la cultura como un proceso interpretativo e interactivo y diferenciar entre la cultura material –externa a la comunicación– y la comunicativa –la cual se manifiesta a través de los patrones comunicativos– permite seleccionar los contenidos en base a un criterio sólido y estable. Además, esta concepción vincula el componente cultural con el resto de los subcomponentes por lo que hace posible nivelar los contenidos escogidos.

De acuerdo con estos dos autores, lo ideal parece ser centrar el foco de atención en la comunicación y distinguir, en base a ello, entre *cultura comunicativa* y *cultura externa a la comunicación* para, de este modo, ayudar a investigadores y docentes sobre qué contenidos se adecúan más a las necesidades comunicativas de los alumnos.

2. La competencia intercultural

El *modus vivendi* de cada comunidad y sus particulares identidades determinan su percepción y categorización de la realidad, al tiempo que influyen en gran medida en los actos comunicativos de sus hablantes. Tal relación entre el componente lingüístico y el entorno social y cultural debe ser integrada en la didáctica de lenguas extranjeras si pretendemos que nuestros alumnos logren desenvolverse de forma competente en distintas situaciones comunicativas en la lengua meta y, con ello, lleguen a ser hablantes interculturales. Según el MCERL (2001), “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 consciencia intercultural” (Consejo de Europa, 2002: 101). Ortiz (2018: 86) añade que ese prefijo latino *inter-* nos sitúa en medio, entre la cultura propia y la cultura meta. Así pues, será el conocimiento de ambas percepciones y modos de interpretar la realidad, así como de actuar en ella –además del dominio del sistema de la lengua– lo que permita al individuo interactuar con adecuación en cada contexto.

“El proceso comunicativo es un fenómeno mucho más complejo que el mero intercambio de comunicación” (Guitart, 2014: 4). De acuerdo con esta afirmación, ni tan siquiera el hecho de que los hablantes compartan lengua y cultura propias garantiza el éxito comunicativo. Diariamente, en procesos comunicativos entre hablantes que tienen la misma lengua de origen, se producen malas interpretaciones por parte de alguno de los interlocutores, lo que impide que la comunicación sea satisfactoria. Con más motivo en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras es preciso atender, no solo al código lingüístico, sino también al componente social y cultural de la lengua, con el fin de reducir la posibilidad de que se produzcan incomprensiones, malentendidos y choques culturales, y también de solventarlos en caso de que tengan lugar.

Guitart (2014: 2) insiste en “la importancia de vincular la competencia intercultural (CI), entendida como la toma de conciencia de la cultura meta y de origen, y la comunicativa dado que cada cultura condiciona cada lengua, y cada lengua revela cada cultura”. Así pues, esta autora propone la integración en el currículo de ELE de lo que denomina una *competencia comunicativa intercultural* (CCI); en definitiva, una perspectiva de enseñanza de lenguas que integre lo cognitivo y lo cultural (Guitart, 2014: 2).

Ahora bien, la idiosincrasia cultural de cada comunidad de habla está integrada por un bagaje de saberes y experiencias que, si bien son observables en cierta medida por quienes se aproximan a su lengua, permanecen ocultos en su mayor parte, pues conforman un conjunto de conocimientos compartidos de manera implícita por los miembros de cada grupo social. Martos (2014: 457) insiste por ello en la necesidad de tomar conciencia de la existencia de lo que se ha dado en denominar *iceberg cultural*:

A la cultura se la compara adecuadamente con un iceberg. Así como un iceberg tiene una parte visible sobre el agua y una parte más grande e invisible debajo del agua, así la cultura tiene algunos aspectos que son observables y otros que solamente se pueden sospechar o imaginar. [...] esa parte de la cultura que es visible (comportamiento observable) es solo una pequeña parte de un todo mucho más grande. En la mayoría de los casos, los aspectos invisibles de la cultura influyen o son la causa de los elementos visibles.

Este modelo del iceberg, desarrollado por Weaver a finales del siglo XX, evidencia cómo la clave para llegar a ser un hablante intercultural reside en descubrir, descifrar y hacer uso de esos saberes subyacentes e inconscientes de la cultura meta, pues es lo que determina la forma en que los interlocutores de una determinada comunidad de habla se comportan en la interacción.

No obstante, Martos (2014: 457) se muestra más de acuerdo con el diagrama de la cebolla de Hofstede (2000). En él, se representan los diferentes tipos de manifestaciones culturales en capas, según el nivel de profundidad o de ocultamiento con respecto a lo que es observable en la realidad. “Las capas más externas son las más permeables y susceptibles al cambio mientras que las interiores se mantienen invariables durante el tiempo” (Domínguez y González, 2015: 24). En un orden decreciente de mayor a menor superficialidad, se sitúan estos elementos: 1) los símbolos (asociaciones con un significado concreto compartido por los integrantes de una cultura), 2) los héroes (referentes, modelos de conducta), 3) los rituales (hábitos, costumbres y pautas de comportamiento en la interacción) y, por último, en el centro, el lugar más inaccesible por ser el menos visible, 4) los valores (preferencias y creencias de los miembros de una comunidad). Solo el análisis y la reflexión sobre los aspectos lingüísticos y extralingüísticos que participan de cada acto de habla en situaciones comunicativas concretas facilitarán revelar, sacar a la luz esa parte sumergida del componente cultural y, así, tomar conciencia de ella.

2.1. Orígenes y evolución

La evolución metodológica en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras en Europa ha ido virando desde los enfoques tradicionales hacia el paradigma comunicativo. Esto ha tenido una repercusión notable en el tratamiento de los contenidos culturales en el aula. Hasta prácticamente los años ochenta del siglo XX, el predominio de los métodos de enseñanza tradicionales había mantenido la cultura relegada a una posición marginal y anecdótica, en disociación absoluta con el aprendizaje de la lengua, y esto las veces que se incluía en la programación del curso, lo cual no ocurría siempre. Cuando se abordaba, el componente cultural quedaba reducido a una serie de informaciones superficiales y, en su mayoría, estereotipadas principalmente sobre España que llegaban al alumno de manera inconexa y

descontextualizada. A partir de la segunda mitad del siglo XX, cuando comienza el auge de las metodologías comunicativas, los contenidos culturales empiezan a interpretar un papel más notable en relación indisociable con la lengua y con la comunicación. Los estudiantes se erigen como protagonistas de su propio proceso de aprendizaje y el objetivo primero es lograr en ellos la competencia comunicativa intercultural, es decir, desarrollar conocimientos y habilidades lingüísticas y pragmáticas para conseguir una comunicación efectiva. Por todo esto, en la actualidad se aboga por

una perspectiva intercultural y multidisciplinar. Una metodología funcional, situacional y comunicativa, que fomente las estrategias de comunicación, el desarrollo del componente sociocultural y de las habilidades interculturales será la idónea. (Celayeta, 2014: 211)

La instauración del paradigma comunicativo destierra la competencia lingüística desarrollada por la gramática generativa. El conocimiento del código lingüístico resulta insuficiente para garantizar el éxito comunicativo. Es por ello que se fija entonces como propósito principal que los alumnos alcancen la competencia comunicativa: la capacidad para saber qué decir y qué no, a quién, cuándo y cómo hacerlo. Esto guarda relación directa con la Pragmática, que a partir de estos momentos comienza a tener un auge notable: en concreto, se empiezan a tratar en las aulas de lenguas extranjeras cuestiones socioculturales tales como el Principio de cooperación de Grice y sus máximas de cantidad (haga que su contribución sea informativa en su justa medida), de calidad (intente que su aportación sea verdadera), de relación (emita mensajes relevantes) y de modo (sea claro en la expresión), y el concepto de cortesía verbal. Es en este sentido en el que Celayeta (2014: 217) apunta que “nuestros intercambios comunicativos están gobernados por principios de buena conducta comunicativa”.

Sin embargo, una competencia sociocultural centrada en la adecuación del hablante al contexto no era suficiente para lograr una comunicación eficaz, pues ni lograba superar malentendidos y choques culturales, ni evitaba en consecuencia ciertos factores afectivos y psicológicos adversos por parte del aprendiz hacia la lengua y la cultura meta. Era preciso ir más allá. Es por ello que con el esplendor del paradigma comunicativo, adquiere una importantísima relevancia también el componente intercultural. La estrecha relación entre lo lingüístico y lo cultural se hace patente.

La interculturalidad, la competencia intercultural, el respeto a la alteridad y demás conceptos similares, ya no se consideran contenidos implícitos en los planes curriculares de la enseñanza de segundas lenguas, sino que necesariamente tienen que explicitarse y formar parte destacada de los mismos. (Illescas, 2016: 69)

Así pues, aprender una lengua conlleva adquirir una nueva identidad como hablante. Las principales dificultades que resultan de toda esta renovación metodológica son tres: 1) concretar este marco teórico y plasmarlo en los currículos de ELE; 2) trasladarlo a propuestas metodológicas útiles y viables; 3) y diseñar actividades y materiales que integren de forma plena lengua, cultura y comunicación. Esto supone un desafío de grandes magnitudes que concierne a las instituciones educativas, al profesorado, al sector editorial y a los propios alumnos. Sin la toma de conciencia y el esfuerzo que desde hace varias décadas ya vienen realizando todos ellos, la integración del componente intercultural en la didáctica de lenguas extranjeras resultaría improductiva.

2.2. El hablante intercultural

En relación con la competencia intercultural, los estudios recientes sobre didáctica de lenguas hacen cada vez más hincapié en el concepto de *hablante intercultural*. Define al individuo que conoce varias lenguas y culturas y es capaz de desenvolverse de forma competente en ellas, sin juzgar lo ajeno desde la perspectiva de lo propia y evitando, así, prejuicios y situaciones de incomprensión. “El hablante intercultural difiere del perfecto hablante ‘lingüístico’ en que este último busca llegar al nivel nativo” (Domínguez y González, 2015: 26) en cuanto a dominio del código de la lengua, mientras que el primero se caracteriza por tener cierto conocimiento de la cultura propia y la ajena y ser capaz de mediar entre ellas, asumiendo las semejanzas y diferencias y actuando conforme a los patrones conductuales de cada una según la situación comunicativa.

Guitart (2014: 4) describe al hablante intercultural como aquel

con competencia para verbalizar posicionamiento cultural y comprender, a su vez, el del interlocutor de la otra cultura, capaz de negociar formas de interacción satisfactorias para ambos con una actitud positiva y con una voluntad de entenderse que,

sin duda, contribuyen a superar el conflicto y el malentendido. La CCI transforma al hablante de LE en un mediador entre culturas, en un facilitador del mutuo entendimiento.

Así pues, el concepto de *hablante intercultural* está ligado a la idea de *consciencia intercultural* del MCERL (Consejo de Europa, 2002: 101). Y el PCIC establece que ha de ser precisamente este el objetivo primero del alumno, que “llegue a convertirse en intermediario cultural mediante la activación de determinadas estrategias y la capacidad de afrontar situaciones de malentendidos y conflictos de carácter cultural” (Instituto Cervantes, 2006: 76, vol. I).

2.3. La competencia intercultural en el MCERL y en el PCIC

El MCERL y el PCIC son los principales textos de referencia para la enseñanza de lenguas extranjeras. En ellos se establecen los contenidos que es preciso abordar y los objetivos que con estos se persigue lograr por parte del alumnado en cada uno de los niveles de aprendizaje. El MCERL, pese a no explicitar la existencia de la cultura como componente del proceso de aprendizaje de la lengua, sí hace referencias al mismo mediante términos como *destrezas interculturales*, *consciencia intercultural*, *competencia sociolingüística* y *competencia pluricultural*. Hay quienes consideran que esto es debido a que la cultura tiene un vasto campo de influencias al estar presente en todos los ámbitos de la realidad, por lo que resulta complicado establecer sus límites y recogerla toda ella en un compartimento estanco, como sí se hace con otros elementos de la lengua. Así pues, el MCERL agrupa los contenidos y las habilidades socioculturales que considera que un alumno debe asimilar para aprender una lengua en torno a cuatro tipos de saberes:

- *Saber*. Incluye el conocimiento declarativo del mundo que rodea a la lengua meta –la *Cultura con mayúsculas*– y también el conocimiento sociocultural –que sería más próximo a la *cultura con minúsculas*–. Además, en este apartado se hace referencia a la *consciencia intercultural* que el hablante precisa tener para desarrollar la competencia comunicativa.
- *Saber hacer*. Pretende fomentar la capacidad de actuar de forma adecuada en distintos contextos. Se centra, por tanto, en destrezas y habilidades prácticas y

de carácter intercultural que permitan al individuo progresar como hablante intercultural.

- *Saber ser*. Es la llamada competencia «existencial», puesto que trata las actitudes, las motivaciones, los valores y, en definitiva, los factores de personalidad inherentes al individuo que irremediablemente inciden en su proceso de aprendizaje.
- *Saber aprender*. Es la capacidad de asimilar conocimientos y desarrollar destrezas y habilidades que favorezcan el aprendizaje de la lengua a partir de la observación y el análisis del sistema de la lengua y de su uso en la comunicación.

De este modo, el MCERL da prioridad a la competencia comunicativa y, con ella, a los componentes lingüístico, sociolingüístico y pragmático, abordando la cultura en relación con todos ellos.

Por su parte, el PCIC también aborda el estudio del componente cultural en cuatro apartados diferentes:

- ‘6. Tácticas y estrategias pragmáticas’. Persiguen la rentabilidad y eficacia comunicativa mediante la correcta relación por parte del alumno entre lo lingüístico y lo extralingüístico en cada situación comunicativa.
- ‘10. Referentes culturales’. Hace referencia a la *Cultura con mayúsculas* o *highbrow culture*, esto es, el conocimiento enciclopédico que permitirá al alumno comprender la cultura material de la comunidad de habla.
- ‘11. Saberes y comportamientos socioculturales’. Recoge los conocimientos relacionados con las normas conductuales de los hablantes, de acuerdo con la organización social, la identidad colectiva y las pautas para la interacción en las relaciones personales.
- ‘12. Habilidades y actitudes interculturales’. El objetivo es lograr el hablante intercultural. Para ello, se han de trabajar una serie de estrategias que le permitan conocer, interpretar y desenvolverse en otras culturas que no son la propia.

Asimismo, el PCIC establece una organización de la competencia intercultural basada no en niveles, sino en fases: aproximación, profundización y consolidación. De acuerdo con ellas se valoraría la progresión del alumno en ‘Referentes culturales’ y ‘Saberes y comportamientos socioculturales’; sin embargo, en cuanto a las ‘Habilidades

y actitudes interculturales’ y las ‘Técnicas y estrategias pragmáticas’ no desarrolla ninguna clase de nivelación. El Instituto Cervantes explica que los criterios de gradación llevados a cabo en el *Plan* son, por un lado, la universalidad y accesibilidad de los referentes culturales y, por otro, la asiduidad de los saberes y comportamientos socioculturales y, por tanto, la necesidad de usarlos en la interacción. A esto se suma el criterio del profesor, puesto que no es esta una nivelación fija, sino abierta a posibles modificaciones según las necesidades específicas del aula.

En relación con el tratamiento de los contenidos culturales tanto en el MCERL como en el PCIC, Domínguez y González (2015: 26) apuntan que

a priori, parece que lo más lógico sea consignar todo el componente cultural en un solo apartado, como el resto de los componentes. Sin embargo, esta dispersión de los contenidos se debe al criterio de oponer ‘lo lingüístico’ a ‘lo que tiene una proyección comunicativa’.

La expansión de los contenidos culturales en varios apartados del currículo es el resultado de imbricar lengua y cultura. Debido, precisamente, a su presencia en varios ámbitos de la comunicación, será necesario organizar y nivelar la cultura de manera distinta a como se ha venido haciendo con los demás componentes de la lengua. No obstante, esto no puede llevar a que sea tratada como un elemento accesorio o marginal del idioma –como se venía haciendo–, sino más bien al contrario, pues cada vez más se erige como constituyente integral del aprendizaje. Muestra de este carácter integral de los contenidos culturales es la estrecha relación de interdependencia existente entre la competencia lingüística, la competencia comunicativa y la competencia cultural:

las estructuras de la lengua –actos de habla indirectos, halagos, cumplidos y piropos, etc.– tienen, como no podía ser de otra manera, proyección comunicativa. Asimismo, pese a que formalmente corresponden al plano de lo lingüístico, su eficacia no solo depende de la corrección lingüística sino también de la adecuación a la situación la cual, a su vez, varía según la cultura en la que se realice la interacción. (Domínguez y González, 2015: 36)

Con todo, estos dos autores concluyen acerca del componente cultural en el currículo de ELE lo siguiente:

a) No tiene identidad propia. Aún no se ha definido ni caracterizado con la claridad necesaria el término *cultura*, por lo que los contenidos socioculturales se distribuyen de manera difusa en distintos apartados.

b) Ha de integrarse en la didáctica de lenguas extranjeras a partir de la distinción ‘cultura material’ y ‘cultura comunicativa’, siendo ambas imprescindibles para la eficacia comunicativa y la integración en la comunidad.

c) Y es necesario establecer niveles de progreso en la integración de los contenidos culturales en la didáctica de lenguas.

3. El tratamiento de la cultura en las aulas de ELE

3.1. ¿Qué cultura es la que se enseña en ELE?

A la hora de determinar qué cultura debe enseñarse en el proceso de enseñanza de aprendizaje de una lengua, la mayor parte de la crítica coincide en partir de una cultura eminentemente comunicativa, esto es, con un fuerte componente pragmático. Las categorías pragmáticas implican el uso correcto del código lingüístico y, a su vez, la adecuación a las normas conductuales de la comunidad en cada interacción. Frente a la cultura material, la cultura comunicativa se pone de manifiesto en el modo de interactuar de los miembros de una comunidad de habla determinada, así pues, no se trata de un conocimiento enciclopédico y acumulativo, sino interpretativo e interactivo. Cada grupo social tiene sus particulares normas conductuales que le orientan en la comunicación: el lenguaje no verbal, las normas de cortesía verbal, el intercambio de turnos de palabra... Tomar la comunicación como base para acercar la cultura al alumno resulta necesario, rentable e integrador. Además, permite atender las necesidades de los aprendices, cuyo propósito primero es desenvolverse de manera competente en distintas situaciones comunicativas a las que han de hacer frente en su día a día. Celayeta (2014: 210) explica que todavía hoy, cuando vivimos inmersos en la “cultura de la velocidad”, son muchos los alumnos que cuentan con un buen nivel en el dominio del código lingüístico, pero con un conocimiento del componente sociocultural de esa lengua meta insuficiente. Esto es debido, en parte, a que han sido formados a través de métodos tradicionales y ya desfasados que no han posibilitado que desarrollen la conciencia y la

sensibilidad multicultural necesarias para aprender a hacer un uso adecuado y real de la lengua.

Otro punto importante que conviene tener en cuenta al preguntarse qué cultura se ha de llevar a un aula de ELE es la necesidad de tomar conciencia de las notabilísimas diferencias lingüísticas y culturales entre España e Hispanoamérica con el fin de no pecar de etnocentrismo. Si bien es cierto que el español es una lengua compacta y, a grandes rasgos, uniforme, no lo es menos que la realidad panhispánica posee una gran riqueza y diversidad que es preciso respetar, cuidar y enseñar. En vías de lograr este propósito, existe

un panhispanismo oficial promovido por la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) desde los años noventa del siglo pasado. Este panhispanismo se define como una política lingüística cuyo fin es promover la unidad del español a partir de la descripción de todas las variedades geográficas de nuestra lengua sin priorizar ninguna de ellas sobre las demás. (Maldonado, 2017: 63)

Las nuevas formas de interacción social surgidas con la expansión y el desarrollo continuo de las nuevas tecnologías están propiciando una mayor homogeneización de la lengua española. Esta realidad a priori podría entenderse como algo positivo, puesto que favorece la comunicación y facilita el proceso de aprendizaje de aquellos que la estudian como segunda lengua; sin embargo, es también en cierta medida un problema: si disminuyen las diferencias entre las múltiples variedades geográficas, diastráticas y diafásicas se obtendrá, en efecto, un español más neutro que resultará fácil de comprender y aprender; pero al mismo tiempo será un español pobre, carente de las variadísimas personalidades que lo caracterizan. De ahí la importancia de abordar también dentro del ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras las múltiples facetas de nuestra lengua.

3.2. ¿Cuál es la importancia que se le concede a la cultura en las aulas de ELE?

La presencia de los contenidos culturales, tanto en el currículo como en las aulas de ELE, ha aumentado notablemente en los últimos años, debido a que cada vez más se adquiere conciencia del papel indispensable que la cultura interpreta en el proceso de

aprendizaje de una lengua. Guitart (2014: 6) explica que conviene tener muy en cuenta esta relación inexorable entre lengua y cultura dentro del ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras, puesto que su imbricación determina el modo de concebir la realidad y también de expresarla. Esto se pone de manifiesto en tres hechos notables:

a) “Una cultura que carece de una determinada experiencia nunca conceptualizará lingüísticamente lo que para otra sí constituye una realidad” Guitart (2014: 6). Es decir, la inexistencia de un fenómeno en una cultura impide que esa comunidad de habla pueda verbalizarlo.

b) “Varias culturas pueden poseer una misma realidad, pero sus experiencias son diferentes” (Guitart, 2014: 6). Según los patrones culturales de cada comunidad y las particulares vivencias de cada uno de sus individuos, estos interpretarán y expresarán una misma realidad desde distintas perspectivas.

c) “Ambos hechos, el cultural y el lingüístico, como realidades entrelazadas se configuran como entidades igualmente dinámicas” (Guitart, 2014: 6). Lengua y cultura, si bien son realidades estables, se encuentran en constante y mutua variación.

Todavía hoy es posible seguir mejorando en la integración plena de la cultura en el currículo, las metodologías y los materiales de ELE, si bien es cierto que investigadores y docentes han conseguido en las últimas décadas importantes avances. El componente cultural ha pasado de ser prácticamente inexistente para los editores de manuales de lenguas extranjeras, quienes o bien no hacían mención siquiera del mismo, o bien dedicaban una breve sección marginal con información en su mayoría estereotipada a la cultura material de la lengua meta; a hacerse un hueco importante en las dinámicas y las herramientas utilizadas en este ámbito de la enseñanza. Los nuevos materiales que se diseñan ya en base al actual paradigma comunicativo contienen como parte indispensable la cultura ligada a la comunicación, es decir, la competencia comunicativa intercultural. Teniendo en cuenta su idiosincrasia como elemento que no ejerce su influencia sobre un único aspecto de la realidad, los autores tratan de que su presencia sea integral, contextualizada y en relación con todos los componentes de la lengua. Así pues, cada vez son más las actividades que abordan la gramática y el léxico a partir de la cultura, y viceversa, haciendo uso para ello de materiales reales tales como el cine, los monólogos humorísticos, las unidades fraseológicas y expresiones habituales del español o el lenguaje publicitario.

3.3. ¿Cómo integrar la cultura en ELE?

Una de las estrategias que cuenta con más larga tradición en la didáctica de lenguas extranjeras para abordar la cultura en las aulas es la de enseñar mediante ‘situaciones prototípicas’. Este método cuenta con tres ventajas importantes: 1) se representa la realidad de la cultura meta, 2) es rentable para el alumno porque ofrece contextos de uso de la lengua similares a los de su día a día, 3) y es realizable puesto que el estudiante puede desenvolverse de manera competente en ella utilizando los conocimientos lingüísticos y culturales adquiridos. Celayeta (2014: 212) hace referencia a esta metodología con el nombre de enfoque *funcional-situacional*. Mediante ella, afirma, se potencia el aprendizaje del uso de la lengua a partir de situaciones comunicativas concretas y resulta ser una herramienta de especial utilidad en la enseñanza de español con fines específicos (EFE). Guitart (2014: 7), por su parte, también se muestra de acuerdo con esta metodología. Plantea que “según el enfoque intercultural, el estudiante debe empezar por observar desde fuera y experimentar desde dentro las distintas situaciones cotidianas *per se* que tienen lugar en la cultura meta” (Guitart, 2014: 7).

Siguiendo esta perspectiva metodológica, Martínez (2014: 7) expone una interesante propuesta didáctica sobre cómo integrar la competencia comunicativa intercultural en el currículo de la didáctica de lenguas extranjeras. Organiza los contenidos culturales en dos ámbitos interdependientes. El primero es un ámbito de saberes destinado a los *contenidos asociados a parámetros de conducta* (la *cultura con minúsculas*), en el que se incluyen “las convenciones sociales [...], la familia, las relaciones entre sexos, las estructuras sociales y la relación entre sus miembros, los contactos corporales [...], los hábitos diarios” (Martínez, 2014: 7), principalmente. El segundo ámbito engloba los *contenidos asociados a claves histórico-culturales* (la *Cultura con mayúsculas*), esto es, el conjunto de saberes ligados a “la política, la historia, la religión, las ceremonias, las festividades, las prácticas rituales y las creencias mágico-religiosas” (Martínez, 2014: 7).

Lo interesante de la propuesta no estriba tanto en esta distinción como en el modo de abordarla. El objetivo es lograr que el estudiante progrese desde su cultura propia hacia el conocimiento de la cultura meta, reconociendo similitudes y diferencias entre ambas y actuando como intermediador capaz de adaptarse al sistema de valores,

referentes y pautas de comportamiento de una y otra en función de la situación comunicativa. Para ello, Martínez (2014: 7) plantea trabajar el componente cultural mediante ‘situaciones prototípicas’, contextos de uso concreto de la lengua ofrecidos por materiales reales y actividades que permitan observar y analizar dichas situaciones de interacción comunicativa. En este sentido, el primero de los ámbitos se trataría en el aula a través de testimonios auténticos que mostraran la asociación entre determinados contenidos socioculturales y parámetros de conducta para la interacción comunicativa. Con ello se podría reflexionar sobre posibles incomprensiones, malentendidos y choques culturales; así como concienciar “al aprendiente sobre las características de su cultura de origen sin naturalizarla como la única posible, huyendo así del peligro de la intolerancia y el etnocentrismo” (Martínez, 2014: 8). Por su parte, la explotación didáctica del segundo ámbito del componente cultural tendría lugar mediante minificciones o microrrelatos, breves textos literarios que ofrecen numerosas posibilidades para progresar en el conocimiento de la lengua pero también en competencia comunicativa intercultural. De este modo, la reflexión intercultural a partir de materiales reales y de la observación y el análisis de situaciones comunicativas concretas favorecerá que el aprendiz evolucione como hablante intercultural.

El hablante intercultural es *permeable* [...], es decir, está abierto a nuevas experiencias y se distancia de su punto de vista para posicionarse desde una perspectiva de cierto “relativismo cultural” que le permite conocer al Otro Distinto sin juzgar la cultura extranjera como inferior a la propia. (Martínez, 2014: 11-12)

En los siguientes subapartados, se muestran cuatro maneras distintas de abordar la cultura en ELE, teniendo como eje vertebrador la competencia comunicativa intercultural y pretendiendo lograr, con ella, hablantes interculturales en las aulas.

3.3.1. El cine como herramienta didáctica

El cine se presenta como una potente herramienta didáctica para el ámbito de la enseñanza de lenguas, pues ofrece la posibilidad de trabajar contenidos lingüísticos, culturales y comunicativos. La imagen fílmica adentra al espectador en una realidad virtual que, a menudo, es reflejo de la sociedad y cultura de la lengua meta. García y Ortí (2014: 330) conciben el cine como un *mediador intercultural* capaz de mostrar, a través del medio audiovisual, situaciones comunicativas diversas, a partir de las cuales

el espectador puede descubrir e interpretar los patrones socioculturales y las normas conductuales por las que se rige la comunidad de habla en los procesos de interacción. Así pues, el cine ofrece un escenario excepcional desde el que mostrar la alteridad; es capaz de proyectar determinadas imágenes sociales de una comunidad que, a menudo, no se ajustan a la realidad. En este sentido, resulta fundamental abordar en el aula todo tipo de informaciones de carácter homogeneizador, deformante e inexacto, estrechamente vinculadas a la cultura, acerca de ciertos grupos sociales. Visualizar en la gran pantalla estas concepciones deformadas, exageradas y poco o nada realistas formadas a partir de opiniones y no de hechos, favorecerá que los aprendices logren identificar los estereotipos, interpretarlos como percepciones distorsionadas de la realidad y desterrarlos.

Tanto el MCERL como el PCIC hablan de la necesidad de abordar una serie de contenidos referentes al uso de la lengua en situaciones comunicativas de la vida cotidiana. El cine ofrece la posibilidad de visualizar este día a día y analizar, así, cómo el componente extralingüístico determina el uso lingüístico del hablante. Guitart (2014: 8) propone llevar al aula de ELE la cultura presente en nuestra lengua mediante la película de J. Corbacho y J. Cruz titulada *Tapas* (2005). En ella, explica, se

nos proporciona un fiel reflejo de una parte de la cultura española a la vez que un contexto natural en el que surgen sobradas evidencias lingüísticas que muestran esa particular conceptualización de la cultura meta en la L2. La vida cotidiana y el uso lingüístico se entrelazan.

De este modo se observa que es posible y útil –pues los alumnos aprenden a partir de situaciones comunicativas concretas– trabajar las manifestaciones verbales culturalmente motivadas a través de esta vía de explotación didáctica. Una película o un conjunto de escenas correctamente seleccionadas permitirá observar la estrecha relación que existe entre cognición, cultura y lengua. Esto pone de manifiesto la necesidad de abordar la lengua como fenómeno cultural. Las diferencias culturales inciden en el modo de conceptualizar y expresar la realidad. Un conocimiento insuficiente de esas divergencias culturales provoca que el estudiante experimente inevitablemente choques culturales y malentendidos constantes. Un modo de evitarlo es plantear propuestas metodológicas concretas a partir de recursos como el medio audiovisual, que pone en evidencia la estrecha relación entre “lengua y vida cotidiana (referente cultural básico) de manera real, natural y contextualizada” (Guitart, 2014: 15).

3.3.2. Cultura en los monólogos humorísticos

Los monólogos humorísticos son una tipología textual que puede ofrecer distintas vías de explotación como material didáctico para las clases de ELE. Martos (2014) ha investigado acerca de la posibilidad de abordar la inteligencia cultural en las aulas de aprendizaje de lenguas extranjeras mediante esta herramienta. Permite trabajar los “tres niveles dentro del análisis del discurso: el plano del enunciado (análisis textual), el plano de la enunciación (análisis contextual) y el plano de la interpretación (análisis sociológico)” (Martos, 2014: 455). Para lograr una comunicación eficaz, rentable y, en definitiva, exitosa es necesario que los hablantes compartan un “sistema de significación sustancialmente similar” (Martos, 2014: 455), es decir, que usen e interpreten estos tres planos de la comunicación siguiendo parámetros lingüísticos y socioculturales parecidos.

En el proceso comunicativo, los tres niveles del discurso actúan al mismo tiempo. Es por ello que los alumnos habrán de desenvolverse de forma competente en los tres planos. El monólogo humorístico ofrece un material muy valioso para trabajar en el aula texto, contexto y sociedad. Son pocos los autores que han considerado el monólogo humorístico como herramienta para el aprendizaje de lenguas, pues cuenta con “poca tradición académica frente a otros como el discurso político, conferencia, monólogo literario...” (Martos, 2014: 456). Sin embargo, tiene un importante potencial didáctico. En él se da un tratamiento humorístico pero muy clarificador de determinados temas sociales de actualidad, así como de hábitos, modelos de comportamiento y tópicos representativos de la cultura de la lengua meta. Se tratan situaciones habituales, las relaciones sociales y de pareja, las tradiciones y costumbres, el trabajo, la lengua, la actualidad... “Está claro que la comprensión de tan distintas y dispares situaciones [...] por parte del estudiante extranjero ampliaría radicalmente su inteligencia cultural” (Martos, 2014: 463).

En cuanto a su estructura, el monólogo combina las formas básicas de discurso tradicionales (narración, descripción, exposición, argumentación y diálogo) e incluso parece seguir una organización “inspirada en la del discurso retórico clásico: exordio, descripción, argumentación y conclusión” (Martos, 2014: 456). No obstante, tanto la temática como la estructura del monólogo humorístico son cambiantes y heterogéneas:

del mismo modo que el autor salta de un tema a otro, va salpicando su texto de unas y otras formas de discurso. Ahí estriban su particularidad y también su riqueza.

A esto hay que sumar las ventajas que ofrece el componente humorístico como recurso motivador para el aula. Se trata de un material que tiene como finalidad primera entretener y hacer reír a sus receptores, ofreciendo “un realismo grotesco que combina un tono surrealista con un lenguaje popular, accesible a la mayoría del gran público” (Martos, 2014: 457), si bien puede resultar en cierta medida complejo para quienes están aprendiendo una lengua y una cultura que no son las propias. Es por ello que docentes y alumnos deben trabajar en el aula determinados temas culturales, así como expresiones y unidades fraseológicas habituales en el uso cotidiano del español –y, por ende, muy frecuentes en este tipo de discursos– para favorecer con ello la comprensión del texto y el desarrollo de la *consciencia intercultural*.

3.3.3. La *lexicultura*

Probablemente una de las muestras más evidentes de la relación inexorable entre lengua y cultura es aquella que se manifiesta en el léxico. La información implícita que albergan determinadas palabras y expresiones de la lengua española revelan que no es viable, ni útil, ni realista aprender una lengua pasando por alto su cultura. López y Morales (2013: 1) utilizan el vocablo *lexicultura* para aludir a “aquellos matices o referentes ocultos en el acervo lingüístico de una comunidad dada”. Es decir, la *lexicultura* vendría a confirmar la existencia de referencias culturales implícitas en el significado de ciertas unidades léxicas y compartidas por los hablantes de la comunidad. El desconocimiento o la omisión de tales informaciones es causante de problemas de incomunicación, malentendidos y choques culturales. En consecuencia, en la didáctica de ELE se ha de trabajar para que “los alumnos tengan un conocimiento más efectivo sobre la forma de pensar y de clasificar la realidad de la comunidad nativa” (López y Morales, 2013: 7), pues solo de este modo será posible lograr que aprendan a comunicarse de manera eficaz en distintas situaciones comunicativas en la lengua meta.

La investigadora Maldonado (2017: 69) también ha estudiado la estrecha relación existente entre el léxico del español y su cultura. Ella hace uso del término *culturema* para aludir a aquellas palabras que contienen información implícita y que

pese a que pueden ser “unidades léxicas *transparentes* para un nativo resultan del todo *opacas* para un *extranjero*”. Sin embargo, no todas las unidades lingüísticas que contengan valor cultural se consideran culturemas. Estos se diferencian de los fraseologismos en que para entender aquellos es necesario conocer su contexto extralingüístico. Si el interlocutor no conoce el contexto extralingüístico, no comprenderá la información cultural además del significado léxico que contiene el mensaje que se le transmite. Los culturemas no constituyen un *corpus* cerrado, sino que evolucionan a la par que el sistema de la lengua en relación con la cultura y la sociedad, de tal modo que algunos de ellos dejan de funcionar y aparecen otros nuevos. No es suficiente con explicar el significado manifiesto y la información cultural oculta de dichas unidades lingüísticas, sino que se precisa además que el alumno aprenda cómo funcionan dentro del discurso y cuándo se utilizan. Solo así estarán acercándose al objetivo de llegar a ser hablantes interculturales.

En consecuencia, resulta primordial la selección de vocablos que el hablante realiza en cada acto comunicativo, pues las palabras elegidas estarán reflejando un particular modo de observar el mundo y de expresarlo. Maldonado (2017) recuerda a Millás (2009)¹ cuando dice que “la palabra es en cierto modo un órgano de visión [...]. Un mundo sin palabras no nos volvería mudos sino ciegos [...]. Cada vez que conquistamos una nueva palabra, la realidad se estira, el horizonte se amplía, nuestra capacidad intelectual se multiplica”. De este modo, el léxico seleccionado en cada caso para el discurso revela la óptica cultural desde la que el individuo percibe la realidad y, al mismo tiempo, determina la pintura con palabras que hace de la misma. Ahí radica, por tanto, la importancia de abordar la *lexicultura* en la didáctica de lenguas.

3.3.4. El lenguaje publicitario y su reflejo de la cultura

El lenguaje publicitario se erige cada vez más como potente herramienta didáctica para el aprendizaje de la lengua en relación con su cultura. Es un material que aúna texto e imagen, al mismo tiempo que muestra al receptor el estrecho vínculo existente entre lo lingüístico y el componente sociocultural en una comunidad de habla. Tiene como propósito primero la persuasión, por eso es tan importante “dotar al alumno

¹ MILLÁS, J. J. (2009). “Las palabras de nuestra vida”. *La opinión de Tenerife*. Recuperado de <http://www.fundeu.es/noticia/las-palabras-de-nuestra-vida-5064/>

de las herramientas necesarias para codificar y decodificar el mensaje publicitario, el código lingüístico y no lingüístico subyacente” (Celayeta, 2014: 214). Solo así se logrará un terreno propicio para garantizar el éxito comunicativo. Para ello, conviene llevar al aula materiales audiovisuales reales que posibiliten el análisis y la reflexión con los alumnos acerca de los patrones culturales compartidos y discordantes entre la cultura de origen y la cultura objeto de estudio.

En cuanto a su temática, la publicidad abarca un amplio abanico de la realidad de los grupos sociales a los que se dirige, haciendo referencia a contenidos socioculturales establecidos por el MCERL y el PCIC, y centrándose especialmente en hábitos, costumbres, relaciones sociales, gustos y referentes. Así pues, los anuncios sobre “el medio ambiente, el consumo de agua, el fomento de la lectura, la lucha contra las drogas o los malos tratos” (Pinar, 2012: 10) dan muestra de los *referentes culturales* de una sociedad. Por su parte, “los anuncios de alimentos, bebidas, de espectáculos deportivos, musicales o teatrales, de diarios y canales televisivos o plataformas digitales, de establecimientos, supermercados y centro comerciales, de viajes y de transportes, de telefonía e Internet” (Pinar, 2012: 10) reflejan *saberes y comportamientos socioculturales* propios de la comunidad. Todo esto favorece, a su vez, el fomento de las *habilidades y actitudes interculturales*, puesto que permite que el estudiante de lengua extranjera establezca, a partir de la publicidad, una comparativa entre la cultura propia y la ajena identificando similitudes y diferencias entre ambas. Asimismo, el elemento audiovisual actúa como factor motivacional además de como herramienta útil que permite visualizar distintos aspectos socioculturales.

En definitiva,

la publicidad promueve la reflexión y la comparación y permite la empatía, la curiosidad y la integración de la cultura de la lengua meta de una manera cercana, motivadora y atractiva. Pero lo que favorece especialmente es la aproximación cultural y el reconocimiento de aspectos comunes entre la cultura del estudiante y la cultura de la lengua en estudio, ya que la publicidad es un fenómeno sociocultural compartido por casi todas las sociedades. (Pinar, 2012: 10)

3.4. *¿Qué consecuencias tiene la ausencia de competencia intercultural?*

Los errores derivados del desconocimiento de los patrones y referentes culturales de una comunidad de habla determinada a menudo implican consecuencias más graves que las que puedan resultar del desconocimiento de cierta regla gramatical o unidad léxica. Ante un error derivado de la ausencia de competencia intercultural, el hablante nativo no suele asumir un deficiente conocimiento cultural por parte de su interlocutor, sino que percibe una imagen social negativa del mismo y achaca el error a rasgos de su personalidad. Es decir, la incomprensión, los malentendidos y los choques culturales afectan directamente a la imagen social que los interlocutores transmiten y reciben a raíz de sus intervenciones. En concreto, las principales consecuencias derivadas de la ausencia de competencia intercultural son las siguientes:

- La imagen estereotipada

La falta de *consciencia intercultural* en quienes progresan en el aprendizaje de una lengua extranjera propicia la aparición y perpetuación de los estereotipos. Las imágenes estereotipadas sobre la comunidad y determinados grupos sociales de la misma a menudo ofrecen una visión negativa de los mismos. “Los estereotipos orientan nuestra conducta, ya que nos hacen comportarnos con un grupo social de acuerdo con las ideas que se nos han transmitido a través de esa imagen” (García y Ortí, 2014: 323). De ahí la importancia de abordar esta cuestión con los alumnos en el aula, pues será el desconocimiento y la incapacidad para reconocerlos los que contribuyan irremediabilmente a su transmisión.

- El malentendido y el choque cultural

Uno de los principales problemas a los que ha de hacer frente el hablante al tratar de integrarse en una comunidad que no es la propia es el malentendido y el choque cultural con los usuarios de la lengua meta, propiciados por el desconocimiento de los patrones comunicativos por los que estos se rigen en la interacción. El malentendido es producto de “un desfase continuo entre lo que el emisor *realmente quiere transmitir* y lo que el receptor *interpreta*, y viceversa” (Guitart, 2014: 4); mientras que el choque cultural surge cuando el hablante toma las normas conductuales, los procedimientos de interpretación y los referentes de la cultura propia como base para

juzgar el acto comunicativo en la lengua meta y actuar conforme a ellos. De ahí la necesidad de lograr hablantes interculturales, conocedores de varias culturas, capaces de interpretar las diferencias y semejanzas entre las mismas y mediar entre las mismas. Así pues, para evitar choques culturales y malentendidos es necesario evitar las pretensiones universalistas sobre los parámetros culturales de la lengua propia, paliar el etnocentrismo que lleva al hablante a valorar el proceso comunicativo a partir de sus parámetros culturales y no desde el *iceberg cultural* de la lengua meta en que este se está comunicando.

- Los factores afectivos y psicológicos adversos

La ausencia de competencia intercultural en la didáctica de lenguas puede propiciar factores afectivos y psicológicos adversos que repercutan negativamente en el aprendizaje. Cuando un alumno tiene que hacer frente a una situación comunicativa compleja, debido a su falta de conocimiento de determinadas pautas de comportamiento y de referente o patrones culturales, este tiende a valorar negativamente la cultura que le es extraña y a desarrollar, así, una sensación de rechazo. “Se juzga el comportamiento del otro como apropiado o inapropiado desde nuestra perspectiva cultural” (Domínguez y González, 2015: 30). Del malentendido y el choque cultural se derivan, por tanto, una serie de reacciones psicológicas negativas entre las que destacan sentimientos tales como la ansiedad, la frustración, la inseguridad, la pérdida de autoestima y la desmotivación.

Verbalizar con los alumnos en el aula las posibilidades de que surjan malentendidos y choques culturales en el proceso comunicativo ayudará a reducir los sentimientos de frustración y rechazo hacia la lengua y la cultura meta cuando estos se produzcan. Asimismo, reflexionar sobre ello favorecerá que el alumnos tome conciencia sobre el hecho de que aprender una lengua no implica únicamente conocer un código lingüístico, sino también reconocer, interpretar y asimilar los patrones culturales que condicionan la interacción de esa comunidad de habla. En definitiva, integrar la cultura comunicativa en la didáctica de lenguas es rentable por tres razones fundamentales: evita las imágenes estereotipadas, minimiza los malentendidos y el choque cultural y reduce los aspectos psicológicos adversos.

4. Conclusiones

Con esta breve revisión bibliográfica en la que se ha investigado acerca de la función que desempeña la interculturalidad en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras, se pretendía, por un lado, obtener una visión clarificadora acerca de qué se entiende por cultura y cuál ha sido la evolución de la llamada competencia intercultural y, por otro, conocer de qué modo se abordan esos contenidos culturales en el aula de ELE. Como resultado, se han extraído una serie de conclusiones que justifican la elaboración de la propuesta didáctica que se plantea a continuación, en el segundo bloque de este trabajo. Dichas conclusiones son las que se exponen seguidamente.

En primer lugar, pese a los intentos por parte de las instituciones educativas, los estudiosos de la materia y los propios docentes, aún hoy sigue resultando una tarea compleja definir con exactitud los conceptos de cultura y de competencia intercultural. Si bien es cierto que la crítica coincide en que actualmente es cada vez más necesario enseñar la cultura de la comunidad objeto de estudio de forma pareja con el aprendizaje de su lengua, no lo es menos que todavía quedan dudas por resolver sobre qué cultura se debe enseñar. No obstante, en los últimos años, con el auge de la competencia comunicativa, parece primar aquella que se centra en la comunicación, es decir, aquella que trata las normas conductuales compartidas por los hablantes en la interacción y, por ello, es a esta a la que se prestará más atención en las tareas diseñadas para la propuesta didáctica.

Asimismo, queda resuelta la pregunta sobre cómo se han venido tratando los contenidos culturales en las clases de ELE. En un primer momento de aparición del paradigma comunicativo durante la segunda mitad del siglo XX, la cultura fue incorporándose de forma paulatina e intermitente a los manuales y demás materiales y recursos didácticos. Tenía un papel marginal y accesorio y la competencia lingüística seguía acaparando la mayor parte de la atención. Sin embargo, poco a poco la competencia intercultural se ha ido alzando como aspecto más y más relevante hasta llegar a ser hoy día imprescindible en la didáctica de ELE. Es por esta razón que se ha considerado adecuado elaborar un pequeño proyecto donde se ofrecen muestras prácticas de la integración de la cultura en el aprendizaje de español.

Por último, se han tratado las consecuencias de la ausencia de competencia intercultural en los hablantes. De esta cuestión se deduce que la falta de la misma en el

alumnado, por un lado, impide que este llegue a alcanzar el objetivo de ser hablantes interculturales; por otro –y quizá lo que es aún más grave–, proyecta una imagen social negativa de sí mismo en sus interlocutores. Los fallos cometidos en relación con el código lingüístico revelan un dominio insuficiente de la competencia lingüística; en cambio, los errores derivados de la ausencia de conciencia intercultural son achacados a la personalidad de quien los comete. Es por esto que resulta primordial desarrollar en los aprendientes un interés por conocer los referentes y parámetros conductuales de la cultura meta al mismo tiempo que aprenden su lengua, y así se pretende conseguir en esta propuesta didáctica.

BLOQUE II. PROPUESTA DIDÁCTICA

5. Justificación de la propuesta didáctica

La propuesta didáctica diseñada para desarrollarla en este trabajo consiste en una secuencia de tareas mediante las que se pretende abordar el aprendizaje del español relacionando los contenidos lingüísticos con los extralingüísticos, es decir, la lengua con la cultura. El propósito primero es ofrecer una perspectiva metodológica desde la que aprender la lengua y la cultura que son objeto de estudio de un modo contextualizado y conexo es posible y, más aun, aconsejable. Para ello, se ha querido partir de una selección de materiales, todos ellos reales y diferentes entre sí, que pueden captar la atención del alumnado, favorecer su interés y aumentar su motivación en el aula. Tomando como referencia el punto 3 del marco teórico de este trabajo y los distintos subapartados que lo conforman, se ha elaborado un conjunto de tareas sobre lengua y cultura española a partir de cortes de una serie televisiva española, monólogos humorísticos, unidades idiomáticas y expresiones habituales en el uso diario de nuestro idioma, y anuncios publicitarios. De este modo, se trabaja la competencia comunicativa, esto es, la capacidad del alumno de desenvolverse de forma competente en distintas situaciones de interacción, en estrecha relación con la competencia lingüística y con la competencia intercultural. Se trata, en definitiva, de progresar en el objetivo de conseguir hablantes interculturales. Como anexo 1, al final de este trabajo aparece adjunta una plantilla con la planificación general de esta propuesta.

6. Perfil del grupo

El grupo al que está destinada esta propuesta didáctica lo forman doce aprendices, con edades comprendidas entre diecinueve y veinticuatro años y de procedencias diversas: Italia, EEUU, China y Alemania. Su competencia comunicativa en lengua española se ajusta al nivel B2 del MCERL. En cuanto a su nivel real de dominio del uso del idioma, si bien este debiera ser similar, puesto que todos ellos están cursando grados universitarios de español en sus respectivos países de origen, lo cierto es que no es homogéneo. Asimismo, cabe indicar que sus conocimientos sobre nuestra lengua atañen, primordialmente, a la competencia lingüística (gramática, léxico y fonética). De ahí la necesidad que ellos mismos han detectado, al hallarse en situación de inmersión lingüística –se trata de estudiantes que están disfrutando de una beca ERASMUS en nuestro país–, de progresar en competencia intercultural. Todos ellos coinciden en que, pese a contar con cierto dominio del código lingüístico del español, a menudo sufren problemas de incomprensión, malentendidos y choques culturales en situaciones comunicativas de su día a día. Así pues, comparten como necesidad más inmediata lograr comunicarse con éxito en las situaciones de interacción que surgen en su día a día con hablantes españoles.

7. Contenidos

En esta propuesta didáctica, se abordan distintos aspectos de la cultura española en relación con el aprendizaje de la lengua. No se trata de una unidad, donde los contenidos han de estar interrelacionados en toda ella y seguir una estructura previamente determinada, sino que es un pequeño proyecto que pretende dar algunas muestras sobre cómo integrar los elementos extralingüísticos en el aula. Es por esto que, haciendo uso de diferentes recursos y materiales reales, se trabaja una selección de cuestiones referentes al español y su cultura:

a. Hábitos, costumbres y tradiciones. Los alumnos podrán conocer ciertas pautas de comportamiento en la interacción propias de los usuarios españoles de la lengua, así como costumbres y tradiciones características.

b. Saberes y referentes culturales. A través de las tareas propuestas, se darán a conocer y se pedirá que se investigue sobre determinadas referencias culturales y rasgos generales que conforman la idiosincrasia de nuestro país.

c. Lenguaje no verbal. Se prestará atención a la postura corporal, los gestos, las expresiones no verbales, con la intención de aprender a interpretarlos y valorar su importancia en el éxito comunicativo.

d. Unidades fraseológicas. Los alumnos conocerán un conjunto de expresiones idiomáticas frecuentes en el uso cotidiano de la lengua, centrándose en su significado y en el modo adecuado de emplearlas.

e. Elementos lingüísticos. Asimismo, se atenderá a algunas cuestiones específicas del español, tales como los eufemismos y el origen de determinadas unidades fraseológicas.

En definitiva, el propósito primero es ofrecer una propuesta didáctica formada por cuatro tareas, a través de las cuales se pretende trabajar un conjunto de contenidos lingüísticos y extralingüísticos, mostrando así que es viable y conveniente abordar en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras el aprendizaje de una lengua meta en estrecha relación con el descubrimiento y la asimilación de su cultura.

8. Objetivos generales y específicos

Siguiendo lo establecido por el PCIC (2006) y atendiendo a los intereses de los aprendientes, los objetivos generales que se han fijado para esta propuesta se pueden reducir a tres: lograr que el hablante progrese adecuadamente como *agente social*, como *hablante intercultural* y como *aprendiente autónomo*. Estos, a su vez, se concretan en que los alumnos

a) conozcan, comprendan y asimilen las principales normas de conducta en el proceso comunicativo con usuarios de la lengua meta;

b) descubran algunas manifestaciones culturales del español y sean capaces de reconocerlas y valorarlas en comparación con la cultura propia, evitando prejuicios y desterrando los estereotipos fruto de la incomprensión y el etnocentrismo;

c) y progresen de forma autónoma en su aprendizaje dentro y también fuera del aula, haciendo uso de los conocimientos adquiridos en situaciones comunicativas reales.

En definitiva, se trata de fomentar el aprendizaje de la lengua española en relación directa con su cultura, pues solo así será posible conseguir hablantes capaces de actuar como mediadores entre la cultura objeto de estudio y la propia, salvando posibles malentendidos y choques y comunicándose de manera exitosa en situaciones reales de habla.

9. Metodología

Para trabajar en clase de enseñanza de español como lengua extranjera con el grupo de alumnos los contenidos lingüísticos y extralingüísticos indicados, se ha elegido como principal método didáctico el enfoque por tareas a partir de ‘situaciones prototípicas’. De este modo, con la intención de favorecer el aprendizaje mediante materiales que recogen usos reales del español, se han diseñado cuatro tareas. Cada una de ellas, a su vez, está compuesta por varias actividades que precisan la interacción entre los aprendices y con el docente para reflexionar sobre los aspectos interculturales que salgan a relucir. El propósito primero es propiciar así un aprendizaje significativo y cooperativo del objeto de estudio, que permita trasladar los saberes y comportamientos comunicativos adquiridos en el aula fuera de la misma a situaciones reales de habla con hablantes nativos.

Asimismo, cabe indicar que las tareas y las actividades contenidas en cada una han sido elaboradas a partir de cuatro tipos distintos de materiales didácticos (fragmentos de una serie televisiva, monólogos humorísticos, *lexicultura* y anuncios publicitarios), dado que el sentido de esta propuesta didáctica es ofrecer algunas respuestas a la pregunta cómo integrar la cultura en ELE. El hilo conductor de todas ellas son algunos saberes socioculturales y patrones de conducta en el intercambio comunicativo compartidos por la mayoría de hablantes españoles. Así pues se cree dar muestra de que la enseñanza de lenguas extranjeras en estrecha relación con lo extralingüístico, con lo sociocultural, en definitiva, con la cultura, no solo es posible, sino, más aun, recomendable. De este modo se estará trabajando para guiar a los alumnos por la senda de la interculturalidad.

Por último, el docente valorará el progreso de su alumnado en competencia intercultural a través de la realización de las tareas planteadas, adoptando el papel de guía, motivador y evaluador del proceso de aprendizaje. Su función más importante es la de saber proporcionar y dar pie a situaciones reales de uso de la lengua, con la intención de originar la reflexión y el debate sobre las mismas y, de este modo, impulsar a los estudiantes a que aprendan a desenvolverse de forma autónoma y con éxito en contextos similares que puedan surgirles en la vida diaria. Cargará con la tarea de mostrarse él mismo como ejemplo de hablante intercultural.

10. Secuencia de tareas y temporalización

Para esta propuesta didáctica ha sido diseñada una secuencia de cuatro tareas con las que se pretende abordar el aprendizaje de la lengua española en relación con algunos de los principales saberes culturales y patrones comunicativos de nuestra cultura. La intención primera es ofrecer un conjunto de actividades de posible aplicación en el aula de enseñanza de español como lengua extranjera en las que, mediante la combinación de diferentes tipos de materiales reales, se consiga acercar al alumnado a la lengua y la cultura meta de una forma amena y motivadora. Se enlaza, así pues, con lo referido en el marco teórico de este trabajo, donde la pregunta que se planteaba era cómo incorporar la cultura a las clases de ELE. Aquí se muestran cuatro vías distintas de explotación didáctica a partir de recursos que posibilitan la adquisición de la competencia intercultural en relación con la competencia lingüística, y todo ello con el objetivo último de lograr el éxito comunicativo.

10.1. Tarea 1: el cine como herramienta didáctica

En esta primera tarea, se utiliza como material didáctico tres breves fragmentos de distintos capítulos de la serie televisiva *Allí abajo*, de Antena 3. Esta serie española revela, de forma estereotipada en muchas ocasiones y con un tono de humor, las diferencias culturales existentes entre dos grupos sociales de usuarios de una misma lengua: los vascos y los andaluces –en concreto, los sevillanos–. En las interacciones entre los personajes procedentes de una y otra zona geográfica de España, es posible observar casos de incomprensión, malentendidos y choques culturales. Es una clara

muestra de cómo, pese a que los hablantes compartan un mismo código lingüístico y lo dominen, la competencia intercultural, es decir, el conocimiento de los factores extralingüísticos que intervienen en la comunicación, resulta fundamental para que esta tenga éxito.

El objetivo perseguido con el uso en el aula de estas escenas consiste en guiar a los alumnos para que presten atención a determinadas cuestiones pragmáticas sobre el comportamiento de los hablantes en la interacción y a ciertos referentes socioculturales a los que se alude en ellas.

Actividad 1 (45 minutos)

En este primer fragmento seleccionado de la serie “Allí abajo”, aparece Maritxu, que encarna el papel de una mujer adulta de procedencia vasca y madre del protagonista, por quien ha viajado desde su País Vasco natal hasta Sevilla. La acompaña Don Bejumea, quien da vida de forma caricaturesca al considerado típico señorito andaluz. Y también como representantes de la cultura andaluza están las tres vecinas cotillas del bloque: *la Luci, *la Merche y *la Piedad.

Por parejas, visualizad el fragmento https://www.youtube.com/watch?v=kj_qVyOwnVM y prestad atención a los saberes y los comportamientos socioculturales que se indican a continuación:

a. ¿Reconoces algunas palabras o expresiones malsonantes en las intervenciones de las vecinas? ¿Cómo crees que las dicen: con un tono de cercanía y familiaridad o como insulto y ofensa? Teniendo en cuenta su lenguaje no verbal, ¿cómo dirías que recibe estas palabras Maritxu?

b. En este fragmento se menciona una costumbre típica de la cultura española, ¿sabrías decir cuál es y explicar brevemente en qué consiste?

c. Cuando las vecinas se presentan, Don Bejumea dice de ellas en tono jocoso que son “las tres Gracias”. Busca esta referencia cultural en caso de no conocerla y trata de explicar cuál puede ser su sentido aquí.

d. Ahora fíjate en la expresión corporal de los personajes. Las vecinas se acercan en repetidas ocasiones a Maritxu, le dan besos y la tocan para expresarle su simpatía y darle la bienvenida. ¿Crees que Maritxu se siente cómoda con esas muestras

de afecto? ¿Tiene la misma concepción de “espacio personal” que ellas?

e. Por último, a partir de los elementos lingüísticos y extralingüísticos comentados, ¿qué imagen social crees que percibe Maritxu de las tres vecinas? ¿Y estas de ella?

Actividad 2 (25 minutos)

En este segundo fragmento de la serie, aparece Iñaki, el protagonista de procedencia vasca, y Luci, una de las vecinas sevillanas del bloque. Visualízalo con tu compañero a través de este enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=zAAdBKlFUFs>, localizad ejemplos concretos de la presencia de los siguientes elementos socioculturales en la imagen que se da de la cultura sevillana, y estableced una comparativa con vuestra cultura de origen:

PRESENCIA DE ESTOS ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS Y EXTRALINGÜÍSTICOS		
	En la cultura sevillana	En la cultura de origen
a. La música		
b. El humor		
c. Muletillas características del lenguaje oral y palabras para dirigirse al interlocutor		
d. Objetos y elementos decorativos que muestran referentes culturales		

Actividad 3 (20 minutos)

Por último, en el tercer fragmento seleccionado de “Allí abajo” nos centraremos en la conversación entre Iñaki y dos de las vecinas. Por parejas, visualizad el vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=kQYhJp0EI1k> y atended a las siguientes cuestiones referentes a la gastronomía y a algunas expresiones idiomáticas relacionadas con ella:

a. Luci le pregunta a Iñaki si él es más de carne o de pescado. Además del sentido literal referente a la gastronomía que el protagonista vasco interpreta, esta expresión idiomática habitual en el lenguaje popular español tiene un sentido figurado. ¿Sabes cuál es? Busca en Internet el significado de la expresión *ser más de carne o de pescado* e interactúa con tu compañero para tratar de explicarlo.

b. Iñaki enumera distintos tipos de pescados. Distinguid cuáles son típicos de Sevilla y cuáles del País Vasco. Documentaos y añadid, al menos, dos tipos de pescados característicos más de cada zona geográfica.

c. Antes de que se vaya, Luci le dice a Iñaki “¡pedazo de merluzo!”. ¿Qué significado creéis que tiene aquí el masculino de “merluza”? Utilizad el diccionario para comprobarlo.

10.2. Tarea 2: cultura en los monólogos humorísticos

Sin tomar demasiada distancia del televisor, en este segundo subapartado se propone abordar la competencia intercultural a partir de una tipología de texto particular: el monólogo humorístico. La sociedad y la cultura españolas no serían lo mismo sin el humor, la burla y la risa. En este caso, se han elegido “El Club de la Comedia” y, debido a su temática y a su brevedad, dos fragmentos de la cómica Eva Hache. En ellos, se tratan asuntos de carácter sociocultural y lingüístico que pueden resultar de gran utilidad si lo que pretendemos es que los alumnos afiancen su dominio del código lingüístico y a la vez progresen en el conocimiento de la cultura objeto de estudio. Además, el hecho de que tengan una durabilidad de apenas unos tres o cuatro minutos cada uno de ellos y de que los temas se aborden desde una postura desenfadada y con un tono jocoso, irónico y sarcástico, pueden aumentar la atención de los estudiantes y mantener su interés. Los monólogos seleccionados para esta propuesta didáctica se centran en los eufemismos y en el lenguaje no verbal; no obstante, la

riqueza temática de este tipo de material audiovisual ofrece la posibilidad de abordar otros muchos asuntos de carácter sociocultural útiles para las clases de ELE: tradiciones españolas (las fiestas religiosas, las bodas...), hábitos y costumbres (la siesta, las terrazas de los bares, el fútbol...), la familia, las relaciones de pareja (vivir en pareja, infidelidades...), etcétera.

Actividad 1 (40 minutos)

Esta primera actividad se desarrolla a partir del monólogo de Eva Hache “Eufemismos”:

https://www.youtube.com/watch?v=kZ4RvXKJJgM&list=PLsODTYk9IvPtho9RQaFlg_ImxkEc7gPfw&index=66. El objetivo primero es utilizar el vídeo como recurso didáctico para trabajar en clase esta cuestión lingüística con los alumnos de ELE, valorando su reflejo en la sociedad, el papel que en el nacimiento de los eufemismos desempeña la cultura de cada hablante y estableciendo una comparativa con la lengua y cultura propias.

Visualiza este monólogo y responde a las preguntas planteadas acerca del mismo. Comparte tus respuestas con los compañeros e interactúa con ellos sobre el tema:

a. ¿Cuál es el invento más importante creado por el ser humano según Eva Hache? Explica brevemente con tus palabras en qué consiste. ¿Existe un fenómeno lingüístico similar en tu lengua de origen?

b. Completa esta tabla de palabras en español con los divertidos e irónicos eufemismos que para cada uno de ellos expresa Eva. Luego, intenta añadir otro par de parejas más.

PALABRAS “MALSONANTES”	EUFEMISMOS
gordo	
gorda	
feo	
fea	
tonto/a	

c. Esta cómica explica que los eufemismos tienen una gran utilidad. Al transmitir los mensajes de un modo sutil, están ligados a la cortesía verbal y por eso ayudan, dice ella, a conservar las relaciones de pareja, por ejemplo. ¿Para qué más dirías que sirven? Piensa, al menos, otras dos aplicaciones prácticas de los eufemismos.

d. Por último, escribe un breve diálogo en el que aparezcan una o varias palabras “malsonantes”. Luego, sustitúyelas por sus correspondientes eufemismos. ¿Crees que la imagen social (positiva o negativa) que se transmite al interlocutor varía? ¿Cuál imaginas que sería el resultado de la situación comunicativa en cada caso?

Actividad 2 (20 minutos)

Para esta actividad, se proyectará el monólogo “Lenguaje no verbal”: https://www.youtube.com/watch?v=2sACR6i5X70&list=PLsODTYk9IvPtho9RQaFlg_I mxkEc7gPfw&index=44. El lenguaje no verbal es uno de los elementos extralingüísticos más importantes que el aprendiz de lengua extranjera debe conocer para lograr el éxito comunicativo en las situaciones de interacción con otros hablantes en su día a día. Eva Hache hace referencia al mismo en este vídeo, mostrando algunos de los gestos más habituales utilizados por los hablantes de español con frecuencia de manera espontánea y hasta inconsciente. Es por eso que se ha querido utilizar aquí como herramienta para abordar esta cuestión en el aula.

Por parejas, visualizad este vídeo y, a continuación, realizad el ejercicio planteado. Consiste en tratar de averiguar qué se pretende expresar con cada uno de estos gestos o expresiones no verbales frecuentes en la cultura española. Después, indica cuáles son compartidos también por tu cultura propia y cuáles se diferencian:

GESTOS Y EXPRESIONES CORPORALES	SIGNIFICADO EN LA CULTURA ESPAÑOLA	DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS CON LA CULTURA DE ORIGEN
a. Cruzarse de brazos		
b. Mover rápidamente una pierna o manosear un objeto con inquietud		

c. Fruncir el ceño		
d. Agachar la cabeza		
e. Mirar en repetidas ocasiones el reloj		
f. Abrir la boca, bostezar		
g. Abanicarse con las manos o cualquier objeto		
h. Colocar el dedo índice en la sien y hacer pequeños círculos		
i. Poner el dedo índice en vertical sobre los labios		
j. Llevarse las manos a la cabeza		
k. Encogerse de hombros		
l. Morderse las uñas		
m. Con la mano cerrada, estirar los dedos índice y pulgar y frotar uno con el otro.		

10.3. Tarea 3: la lexicultura

Una tercera vía de explotación didáctica de la cultura en relación con el aprendizaje de la lengua es a través del léxico. La riqueza de términos y expresiones del español se evidencia no solo en su amplísima variedad, sino también en el significado implícito que ocultan muchos de ellos. Es precisamente ahí donde se pone de manifiesto la necesidad de conocer los patrones y referentes culturales sobre los que se construye y se guía la comunicación. La *lexicultura* persigue abordar el estudio de estos saberes culturales no explícitos en el léxico de la lengua, pero sí compartidos por la mayoría de los hablantes, que los almacenan en su conciencia, los utilizan en la interacción y los transmiten a sus interlocutores. Así pues, estos han de conocerlos y saber interpretarlos para lograr el éxito comunicativo.

En la serie de actividades que se propone a continuación, se pretende que los estudiantes de ELE hagan uso del diccionario e interactúen entre ellos con el objetivo de

descubrir el significado y el modo de uso de un conjunto de expresiones fraseológicas habituales en el lenguaje cotidiano. La finalidad última es que, una vez trabajados estos contenidos lingüísticos y socioculturales, trasladen su aprendizaje fuera de aula y lo pongan en práctica en situaciones reales de habla, progresando así en competencia comunicativa.

Actividad 1 (25 minutos)

Muchas de las unidades fraseológicas más utilizadas del español aparecen recogidas en el diccionario, en subentradas debajo de las definiciones de cada término. Fíjate en las expresiones fraseológicas de la tabla. Accede a la dirección virtual del *Diccionario de la lengua española* de la RAE (<http://www.rae.es/>) y busca el significado de aquellos términos que desconozcas. Luego, distingue y explica el sentido literal y el sentido figurado de esas expresiones. En algunos casos, el sentido literal es ilógico y disparatado, por ello conviene que como aprendiz de ELE conozcas y aprendas a usar su sentido figurado:

UNIDADES FRASEOLÓGICAS	SIGNIFICADO
Ejemplo: Echarse / Lanzarse al agua	Sentido literal: tirarse alguien a un lugar que contenga este líquido, por ejemplo, una piscina, el mar o un estanque.
	Sentido figurado: decidirse a tomar una decisión que requiere cierto valor.
Tener algo en la punta de la lengua	Sentido literal:
	Sentido figurado:
Tomar el pelo a alguien	Sentido literal:
	Sentido figurado:
Quedarse con la boca abierta	Sentido literal:
	Sentido figurado:
Costar un ojo de la cara	Sentido literal:
	Sentido figurado:

Cargar con el muerto	Sentido literal:
	Sentido figurado:
Matar el gusanillo	Sentido literal:
	Sentido figurado:
Dejar plantado a alguien	Sentido literal:
	Sentido figurado:
Ponerse las pilas	Sentido literal:
	Sentido figurado:

Actividad 2 (25 minutos)

Algunas expresiones idiomáticas del español hacen referencia a lugares o zonas geográficos. Es una muestra más de que el contexto extralingüístico (sociedad, historia, política, geografía...) influye notablemente en la comunicación. Por parejas, investigad sobre el significado y el origen de las siguientes unidades fraseológicas. Luego, explicad si existen expresiones similares en vuestra lengua de origen:

EXPRESIONES EN ESPAÑOL	SIGNIFICADO	ORIGEN	EXPRESIONES EN LA LENGUA PROPIA
Estar entre Pinto y Valdemoro			
Valer un potosí			
Tomar las de Villadiego			
Estar en Jauja			
Irse por los cerros de Úbeda			
Estar en Babia			

10.4. Tarea 4: el lenguaje publicitario y su reflejo de la cultura

En esta última tarea, se propone trabajar el aprendizaje de la lengua española en relación con su cultura a través de la publicidad. Para ello, se plantea una serie de actividades elaboradas a partir de dos anuncios de televisión que reflejan diferentes aspectos de la cultura de nuestro país: tradiciones, costumbres, gastronomía, patrimonio histórico-cultural, relaciones sociales, transportes, espectáculos deportivos, etc. De este modo, mediante el uso de materiales didácticos reales, los alumnos tienen la posibilidad de progresar en competencia intercultural, al mismo tiempo que profundizan en su conocimiento del sistema lingüístico y, con todo ello, mejoran en competencia comunicativa. El lenguaje publicitario se presenta, por tanto, como un recurso que ofrece distintas posibilidades de explotación didáctica, capaz de acercar al alumnado de manera atractiva la lengua y la cultura que estudian.

Actividad 1 (60 minutos)

Para esta primera actividad se hará uso del anuncio “El currículum de todos”, de Campofrío: <https://www.youtube.com/watch?v=Lawy94ymrP8>. La marca lanza este *spot* en la campaña navideña de 2012/13, años en los que de manera más cruda se evidencia la crisis económica, política y social que atraviesa el país. El personaje de Fofito, integrante de *Los payasos de la tele*, tiene la responsabilidad de escribir el currículum de España y, como en todo buen currículum, ensalza lo más valioso: “nuestra manera de vivir la vida”, esto es, nuestra cultura.

Visualizad el anuncio y prestad atención a los siguientes elementos lingüísticos y extralingüísticos:

a. El anuncio está protagonizado por referentes conocidos en nuestro país debido a su profesión: cómicos, actores, deportistas, cantantes... Identifica, al menos, a tres de ellos e investiga acerca de su currículum personal. Después, redacta un breve texto expositivo en el que expliques quiénes son, a qué se dedican y cuál ha sido su trayectoria profesional. Compártelo con tus compañeros.

b. Fofito hace referencia a la riqueza lingüística de nuestro país al enumerar la lengua oficial –el castellano– y las cooficiales –catalán, vasco o euskera, gallego, valenciano–. Además, se mencionan el bable y el silbo gomero. ¿Sabrías explicar qué son? Busca información acerca de estos dos fenómenos y explica brevemente en qué consisten.

c. Menciona, como mínimo, cuatro productos gastronómicos típicos de España a los que se haga alusión en este anuncio y documéntate acerca de qué ingredientes llevan, cómo se elaboran y en qué momentos del día o épocas del año suelen comerse.

d. Atendiendo a la imagen que se ofrece de España en este anuncio, ¿cómo describirías nuestra cultura?

Actividad 2 (20 minutos)

En esta segunda actividad utilizamos el anuncio “Todo lo que esperas y mucho más de lo que imaginas”: <https://www.youtube.com/watch?v=0e5lh4SpCIY>. Se trata de un vídeo promocional de la Marca España creado por RTVE en el año 2015 para la Oficina del Alto Comisionado del Gobierno. En él se ofrece una imagen positiva de nuestro país, puesto que uno de los principales objetivos con que se crea es fomentar el turismo, destacando las principales cualidades en los distintos ámbitos político, económico, social y cultural.

Visualiza este anuncio e incluye ejemplos concretos que aparezcan en el vídeo de cada uno de los aspectos socioculturales que se señalan a continuación. Luego, establece una comparativa con tu cultura de origen:

EJEMPLOS DE ELEMENTOS SOCIOCULTURALES		
	EN LA CULTURA ESPAÑOLA	EN LA CULTURA DE ORIGEN
Tres productos gastronómicos		

típicos		
Dos tradiciones o fiestas populares		
Cuatro monumentos arquitectónicos		
Dos pinturas		
Tres deportes		
Una muestra de innovación		
Tres rasgos generales		

11. Evaluación

Evaluar no es sinónimo de calificar; implica conocer qué aprende el alumnado y cómo enseña el docente con el propósito de valorar y decidir qué debe ser modificado y qué debe mantenerse. La evaluación ha de tener como fin último proporcionar los datos necesarios acerca del progreso experimentado por los alumnos durante el proceso de aprendizaje. Su prioridad es, en definitiva, prosperar en calidad educativa.

La evaluación del alumnado en esta propuesta didáctica será de carácter continuo. En ella se valorará, primordialmente, el progreso de los aprendices en competencia lingüística, en competencia comunicativa y en competencia intercultural, en la medida que estas se hayan trabajado mediante la realización de las tareas propuestas. Así pues, se tendrán en cuenta los resultados obtenidos en la realización de las actividades diseñadas, así como la participación por parte de los estudiantes en las interacciones entre compañeros y con el docente que surjan en el transcurso de las sesiones, y la asistencia. Para ello, se ha elaborado un modelo de rúbrica que podría facilitar la labor del docente a la hora de valorar los méritos conseguidos por cada estudiante. Puede consultarse en el apartado final de este trabajo como “Anexo 2”.

Consideraciones finales

A lo largo de estas páginas se ha querido tratar el mundo de la interculturalidad dentro del ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras, aludiendo a sus distintas

facetas y poniéndola en relación directa con el proceso de aprendizaje de un idioma que no es el propio. El propósito primero tenía una doble intencionalidad: por un lado, descubrir qué se entiende por *competencia intercultural*; por otro, investigar y diseñar una propuesta en la que se ofreciera una serie de tareas para integrar la cultura en las aulas de ELE. Al inicio de este trabajo, eran muchas las cuestiones que suscitaba la pregunta de qué modo abordar la cultura en relación con la lengua meta y, cabe decir, que estas aun fueron creciendo en número durante la realización del mismo. No ha sido una tarea sencilla; sin embargo, es posible concluir este proyecto afirmando que la vía más razonable, útil y rentable de garantizar el éxito comunicativo entre hablantes pasa, sin lugar a dudas, por el hecho de que los individuos dominen el código lingüístico, pero también porque conozcan, sepan interpretar y asimilen los saberes, las normas conductuales en la interacción y el conjunto de valores compartidos por la comunidad de habla. Solo así se podrá decir con certeza que los aprendientes han alcanzado el objetivo de ser hablantes interculturales.

En un mundo cada vez más globalizado e interconectado –especialmente en los países privilegiados que cuentan con un mayor desarrollo económico, político, social y cultural–, se ha avanzado notablemente en la didáctica de lenguas extranjeras en relación con la integración de la cultura en el proceso de aprendizaje, si bien es cierto que aún queda por hacer para conseguir que la interculturalidad se erija como materia personal indispensable que todo individuo debiera superar. Convendría mejorar, especialmente, en estos tres aspectos, por ser los que de forma más directa repercuten en la planificación de los estudios de lenguas extranjeras y en su aplicación práctica:

a) son necesarios una puesta en común y un acuerdo entre los responsables de marcar los objetivos, los contenidos y las metodologías del currículo de la didáctica de lenguas extranjeras –que tiene su reflejo en el MCERL y el PCIC, fundamentalmente, como los dos principales textos de referencia–, acerca de qué abarca la llamada competencia intercultural y cómo se ha de tratar en las aulas (nivelación, evaluación, materiales, diseño de actividades, etcétera);

b) asimismo, editores y docentes tienen el deber y, más allá de ello, la responsabilidad de hacer valer su experiencia haciendo uso de propuestas metodológicas que destierren por fin los tradicionales enfoques pedagógicos y que se centren en

atender las necesidades reales que ellos mismos detectan en el alumnado, orientando los materiales y el funcionamiento de las clases en función de las mismas;

c) por último, se considera fundamental que los propios aprendientes tomen conciencia de la renovación metodológica que está experimentando la didáctica de lenguas extranjeras, donde ya no se valora exclusivamente qué dominio tiene el alumno del sistema lingüístico, sino también en qué medida sabe reconocer, interpretar y asimilar los patrones socioculturales que forman parte de la lengua objeto de estudio.

En conclusión, la interculturalidad es un fenómeno que desde hace ya algunas décadas parece haber llegado para quedarse. Su incorporación a la vida diaria y, en este caso, a la enseñanza de ELE es una esmeradísima y compleja labor que atañe especialmente a todos los que aman las lenguas, a quienes no entienden la vida sin ellas y sin su expresión en las artes, en la óptica desde la que el individuo percibe el mundo o en el modo en que experimenta en él; esto es, sin sus culturas. Solo con el trabajo conjunto de todos será posible superar satisfactoriamente este fascinante reto pedagógico que ya hay entre manos. Son muchos los profesionales que desde hace años vienen dedicando su esfuerzo a conseguir que la cultura ocupe el lugar que merece en la enseñanza de lenguas extranjeras y a su mérito se deben los buenos resultados obtenidos. Esto ha de actuar sin duda como factor motivacional para continuar progresando en materia de interculturalidad.

Referencias

Blanco, J. L. (2014). Tratamiento de la cultura en 26 manuales de ELE editados en Japón. *MarcoELE. Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 19. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4923735>

Celayeta, N. (2014). La enseñanza integrada de lengua y cultura en cursos de español con fines específicos y académicos dirigidos a universitarios anglohablantes. En N. M. Contreras Izquierdo (ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 207-218). Jaén: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5423147>

Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-Anaya. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Domínguez, N. y González, Y. (2015). Hacia una visión integradora de la Pragmática Intercultural en el aula de ELE. *Estudios Humanísticos. Filología*, 37, pp. 23-49. Recuperado de <http://revpubli.unileon.es/ojs/index.php/EEHHFilologia/article/view/3249>

Fernández, D. (2015). Capítulo V. Implicaciones culturales del componente léxico. En D. Fernández Montoro, P. Barros García (dir. tes.), *Enseñar cultura a través del léxico: una combinación para favorecer el aprendizaje en el aula de ELE* (pp. 141-181). Granada: Departamento de Lengua española de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=57697>

García, M. Á. y Ortí, R. (2014). El cine como mediador intercultural en el aula de ELE. En N. M. Contreras Izquierdo (ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 321-331). Jaén: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-ensenanza-del-espanol-como-lel2-en-el-siglo-xxi--xxiv-congreso-internacional-asele/>

Guitart, M. P. (2014). La “manifestación verbal culturalmente motivada” como exponente de la competencia comunicativa *intercultural* (CCI) en ELE a través del cine.

MarcoELE. *Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 18. Recuperado de <https://marcoele.com/manifestacion-verbal-culturalmente-motivada/>

Illescas, A. (2016). La competencia intercultural y su inclusión en los manuales de ELE. *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 26, pp. 67-79. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5784930>

Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

López, M. P. y Morales, J. (2013). La lexicultura. Una experiencia dentro y fuera del aula en el aprendizaje de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 13. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5282062>

Maldonado, C. (2017). La información cultural en los diccionarios de ELE (o De cómo ponerle puertas al campo). *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 7, pp. 55-84. Recuperado de <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/1914>

Martínez, M. (2014). Permeables a la cultura a través de la lengua. La incorporación de contenidos socioculturales de España e Hispanoamérica en la clase de ELE. *MarcoELE. Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 19. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/19/martinez-cultura.pdf>

Martos, F. (2014). Hacia la inteligencia cultural: los monólogos humorísticos en la clase de ELE. En N. M. Contreras Izquierdo (ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 455-464). Jaén: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-ensenanza-del-espanol-como-lel2-en-el-siglo-xxi--xxiv-congreso-internacional-asele/>

Ortiz, I. (2018). El tratamiento de la cultura en ELE: percepción del alumnado. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 25, pp. 81-94. Recuperado de <http://reugra.es/index.php/reugra/article/view/99>

Paricio, M. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas*

Extranjeras, 21, pp. 215-226. Recuperado de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf

Pinar, Á. G. (2012). Cultura y publicidad en el aula de ELE. Propuesta didáctica para un curso de conversación. *MarcoELE. Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 14. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/14/pinar-cultura_publicidad.pdf

Ting Huang, Y. (2015). El papel de la cultura en la enseñanza de ELE: Análisis de la asignatura del bloque cultura de los cuatro Departamentos de Español en Taiwán (2013-2014). *RedELE. Revista electrónica de didáctica Español Lengua Extranjera*, 27. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d935f1d9-fb02-48fb-8b6c-0c32c61f5988/2015-redele-27-1-yun-ting-huang-2-pdf.pdf>

Anexos

Anexo 1: guía de planificación de la propuesta didáctica

GUÍA DE PLANIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA
▪ Contexto:
Esta propuesta didáctica se enmarca dentro del Trabajo Fin de Máster en Lengua española y Literatura: investigación y aplicaciones profesionales, de la Universidad de Jaén. Se trata de un pequeño proyecto que tiene como propósito abordar mediante una secuencia de tareas el aprendizaje de la lengua española en relación con su cultura. El perfil del grupo destinatario está formado por un reducido número de estudiantes extranjeros que cuentan con un nivel B2 de español de acuerdo con el MCERL.
▪ Objetivos:
- Objetivos generales: Lograr que el hablante progrese adecuadamente como <i>agente social</i> , como <i>hablante intercultural</i> y como <i>aprendiente autónomo</i>
- Objetivos específicos: a) Conocer, comprender y asimilar las principales normas de conducta en el proceso comunicativo con usuarios de la lengua meta. b) Descubrir algunas manifestaciones culturales del español y ser capaces de reconocerlas y valorarlas en comparación con la cultura propia, evitando prejuicios y desterrando los estereotipos fruto de la incomprensión y el etnocentrismo. c) Progresar de forma autónoma en su aprendizaje dentro y también fuera del aula, haciendo uso de los conocimientos adquiridos en situaciones comunicativas reales.
▪ Contenidos:
1. Hábitos, costumbres y tradiciones: pautas de comportamiento en la interacción propias de los usuarios españoles de la lengua, costumbres y tradiciones características. 2. Saberes y referentes culturales: referencias culturales y características generales que conforman la idiosincrasia de nuestro país. 3. Lenguaje no verbal: la postura corporal, los gestos y las expresiones no verbales. 4. Unidades fraseológicas: significado y modo de empleo de un conjunto de expresiones idiomáticas frecuentes en el uso cotidiano del español. 5. Elementos lingüísticos: los eufemismos y el origen de determinadas expresiones.
▪ Metodología:
Se utiliza como método didáctico el enfoque por tareas a partir de ‘situaciones prototípicas’. Así pues, a partir de materiales que recogen usos reales del español, se han diseñado cuatro tareas, compuestas cada una de ella por varias actividades que precisan la interacción entre los aprendices y con el docente para reflexionar sobre una serie de aspectos interculturales. Se persigue así un aprendizaje significativo y cooperativo del objeto de estudio, que permita trasladar los saberes y comportamientos comunicativos adquiridos en el aula a situaciones reales

de habla.

▪ Tareas y actividades:					
		Duración	Material	Tipo de tarea	Destrezas
Tarea 1	Actividad 1	45 min.	cortes de una serie televisiva	por parejas	comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita
	Actividad 2	25 min.			
	Actividad 3	20 min.			
Tarea 2	Actividad 1	40 min.	monólogos humorísticos	individual	comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita
	Actividad 2	20 min.		por parejas	
Tarea 3	Actividad 1	25 min.	expresiones idiomáticas	individual	comprensión escrita y expresión oral y escrita
	Actividad 2	25 min.		por parejas	
Tarea 4	Actividad 1	60 min.	anuncios publicitarios	por parejas	comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita
	Actividad 2	20 min.		individual	
▪ Evaluación:					
Categorías		Criterios		Instrumentos	Peso
Competencia comunicativa	Competencia lingüística	Consecución de los objetivos generales y específicos.		- Tareas y actividades. - Rúbrica de evaluación.	70%
	Competencia intercultural				
Participación		Constancia y progresión en la participación.		- Seguimiento diario de participación y asistencia. - Rúbrica de evaluación.	20%
Asistencia		Regularidad de la asistencia al aula.			10%

Tabla 1. Plantilla con la planificación de la propuesta didáctica

Anexo 2: modelo de rúbrica para la evaluación

CATEGORÍAS QUE SE EVALÚAN			NIVELES DE LOGRO			
			Muy satisfactorio (4)	Satisfactorio (3)	Aceptable (2)	Insuficiente (1)
Competencia comunicativa	Competencia lingüística	Comprensión y producción de textos escritos	Supera con creces los objetivos propuestos. Hace un uso correcto de sus conocimientos del idioma. Domina la competencia lingüística en relación con su nivel B2 de español.	Logra satisfactoriamente los objetivos propuestos.	Logra los objetivos propuestos, aunque necesita mejorar.	No supera los objetivos propuestos. No domina la competencia lingüística en relación con un nivel B2 de español.
		Comprensión y producción de textos orales	Conoce el significado y el modo de uso de los eufemismos. Los ha incorporado a su uso de la lengua meta.	Conoce el significado y el modo de uso de los eufemismos. A veces los utiliza.	Conoce el significado y el modo de uso de los eufemismos, pero no los utiliza.	Ni reconoce ni utiliza eufemismos en la lengua meta.
		Los eufemismos	Reconoce y sabe interpretar gestos y expresiones corporales propias de la lengua meta. Los incorpora en sus interacciones.	Reconoce y sabe interpretar algunos gestos y expresiones corporales propias de la lengua meta. Alguna vez los utiliza.	Reconoce y sabe interpretar algunos gestos y expresiones corporales propias de la lengua meta, pero no los utiliza.	Ni sabe interpretar ni utiliza gestos y expresiones corporales propias de la lengua meta.
	Competencia intercultural	Lenguaje no verbal				

		Hábitos, costumbres y tradiciones	Es capaz de actuar como hablante intercultural y valorar determinados hábitos, costumbres, tradiciones y referentes de la cultura meta en relación comparativa con la cultura propia.	Reconoce y valora determinados hábitos, costumbres, tradiciones y referentes de la cultura meta.	Reconoce algunos hábitos, costumbres, tradiciones y referentes de la cultura meta.	Juzga los hábitos, costumbres, tradiciones y referentes de la cultura meta desde una perspectiva de etnocentrismo.
		Referentes culturales	Conoce el sentido figurado de un conjunto de unidades fraseológicas y las ha incorporado a su competencia comunicativa.	Conoce el sentido figurado de algunas unidades fraseológicas y a veces las utiliza.	Conoce el sentido figurado de algunas unidades fraseológicas, pero aún no las utiliza.	No sabe reconocer unidades fraseológicas habituales del español ni conoce su sentido figurado.
		Unidades fraseológicas				
Participación			Ha mantenido una participación constante.	Ha participado con frecuencia.	Ha participado algunas veces.	Apenas ha participado.
Asistencia			Ha asistido al 90-100% de las sesiones.	Ha asistido al 60-80% de las sesiones.	Ha asistido al 50% de las sesiones.	Ha asistido a menos del 50% de las sesiones.

Tabla 2. Modelo de rúbrica