

LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA mediante el aprendizaje integrado de contenido y lenguas extranjeras

MARTA PACHECO FRANCO
Universidad de Málaga

Recepción: 12 de febrero de 2020 Aceptación: 2 de marzo de 2020

Resumen: En el presente trabajo se analiza la situación de la cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera con el fin de presentar una propuesta didáctica AICLE en la que el contenido de la misma sea la cultura —con minúscula— española.

Palabras clave: AICLE, ELE, competencia intercultural, cultura, español como lengua extranjera.

Abstract: This paper analyses the state of culture in the teaching of Spanish as a foreign language in order to propose a CLIL methodology in which its content is Spanish popular culture itself.

Keywords: CLIL, SPF, intercultural competence, culture, Spanish as a foreign language.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas no formó parte del ámbito de la lingüística aplicada hasta principios del siglo xx. En esta época, se sientan las bases de dicho campo y esta se estudia por primera vez como una disciplina. No obstante, ya existía una larga tradición en la didáctica de lenguas; principalmente con

relación a la enseñanza del latín a partir de la adopción de las lenguas vulgares alrededor del siglo XVI. Esta tradición —la del método de gramática-traducción, que perduró hasta los años 40 del siglo pasado— depende en gran medida de la gramática como sistema e ignora plenamente la noción de comunicación. Aunque dicho problema se intenta superar en el siglo XX con métodos de corte estructuralista (como lo son el audiolingüe y el situacional, entre otros), fue necesario esperar hasta el planteamiento de la competencia comunicativa para que realmente cambiase el estado de la cuestión en relación con la enseñanza de lenguas; algo que ocurrió de la mano de Dell Hymes.

Hymes denomina «competencia comunicativa» a todos aquellos conocimientos que capacitan a una persona para comunicarse de forma eficaz en una comunidad de habla concreta. Por ello, esta competencia está compuesta de varios elementos que abarcan el estudio de las cuestiones de «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma» (Hymes, 1971: 34). Aunque Hymes ya desarrolla estos interrogantes, hubo que esperar hasta los años ochenta para acceder a la teoría que se conoce hoy: en 1983, Canale expone cuatro sub-competencias que la competencia comunicativa abarca: la lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica (1983: 2); a las que Van Ek (1986: 5) añade dos: la social y la sociocultural. En consecuencia, comienzan a surgir nuevos métodos en la enseñanza de lenguas, los cuales se enmarcan bajo el término «enfoques comunicativos». De entre las numerosas características de dichos enfoques¹, en este artículo cabe destacar la importancia de lo intercultural.

LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA

La evidente relación entre lengua y cultura es incuestionable, aunque la última ha sido ignorada tradicionalmente en la enseñanza de lenguas. En su obra con el Consejo de Europa, Van Ek expone la ruptura que se produce en la comunicación cuando los hablantes no nativos usan o perciben expresiones o gestos cuyas connotaciones culturales se desconocen; y razona que la única forma de evitar este tipo de situaciones —que, además, son muy estresantes para los aprendientes— consiste en incluir estos contenidos en la enseñanza de la lengua (1986: 51). Para ello, el autor resuelve que en el currículo se deberán insertar datos de diversa índole; no solamente para evitar

¹ Los enfoques comunicativos se caracterizan por poner énfasis en la función comunicativa de la lengua, así como en el desarrollo de la competencia comunicativa; por la integración de las cuatro destrezas; por la presentación de una lengua real mediante muestras auténticas; por el papel central del alumno y por su desarrollo lingüístico, social y personal (Cassany, 1999: 4; Melero Abadía, 2004: 703-704; Richards y Rodgers, 2015: 17).

malentendidos interculturales, sino también promover el respeto, la empatía y el entendimiento entre personas de culturas diferentes (Van Ek, 1986: 52). No obstante, determinar el contenido cultural que debe integrarse en el currículo conlleva crear una definición de la cultura que sea propia de la lingüística. Varios académicos de esta área de estudio han abordado dicha cuestión.

Galisson (1999: 104-105) establece una diferencia entre la cultura culta y la cultura popular. Para el autor, la primera es aquella que está institucionalizada y que se comprende en el currículo de las Bellas Artes; mientras que la segunda incluye aspectos de la vida cotidiana, del comportamiento, de lo corporal... Esta clasificación la amplían Miquel y Sans (2004), quienes afirman que el término «cultura» realmente contiene tres conceptos clave para esta discusión, los cuales se denominan:

- cultura con mayúsculas, o Cultura,
- cultura con minúsculas,
- cultura con *k*, o *kultura*.

De este modo, la cultura con minúsculas —o cultura popular para Galisson— se convierte en el punto central del esquema, pues este contiene «todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido» (Miquel y Sans, 2004: 4). Solo una vez que se hayan adquirido estos conocimientos, deberá el aprendiente acceder a los otros dos puntos, siendo la cultura con mayúsculas aquella que se refiere a los productos culturales de una comunidad²; y la *kultura* aquella que contiene información de naturaleza más bien sociolingüística, como el argot (Miquel y Sans, 2004: 5). En cualquier caso, las diferentes secciones del esquema anterior no están aisladas entre sí: al contrario, estas interactúan y, en ciertas ocasiones, las líneas que las separan no están tan claras³.

Esta visión múltiple de la cultura tiene como objetivo primordial la comunicación. A través de su integración en el currículo, los usuarios de la lengua

² Esta es más inclusiva que la cultura culta de Galisson, pues incluye contenidos históricos, geográficos o políticos, además de artísticos. Se trata de contenidos que, a menudo, se identifican con las cuatro efes de Kramsch: comida, datos, folclore y fiestas populares (en inglés, *food, facts, folklore and festivals*).

³ Aquí se presentan dos ejemplos de dicha interacción, ambos propuestos por Miquel y Sans (2004: 5):

- «Se nos estropeó la moto en un pueblecito de Soria, *de cuyo nombre no quiero acordarme*».

- «Es un tío muy simpático y con mucha pasta».

En el primer caso, la referencia a *Don Quijote* no aporta ninguna información esencial para la comunicación, aunque para un hablante que no la reconozca esta pueda romper el flujo de la conversación. En el segundo caso, es casi imposible averiguar a qué grupo social pertenece el hablante; aunque sí se puede inferir que habla en un contexto coloquial.

serán capaces de entender, actuar e interactuar con otros usuarios, sean o no nativos. Para garantizar este éxito, tanto el Marco común europeo del Consejo de Europa (2002) como el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) incluyen sendos inventarios de aspectos culturales relativos a la vida en Europa y en España bajo los epígrafes «las características distintivas de una sociedad europea» y «saberes y comportamientos socioculturales», respectivamente; lo cual significa que ambos documentos respaldan la visión de la cultura que se exponía anteriormente. A pesar de las ventajas que esta relación de ítems conlleva, es necesario desentrañar los elementos presentados en estos documentos, los cuales componen la cultura. Con este fin, Miquel (2004: 518-524) propone cinco ingredientes esenciales para garantizar que los actos de habla sean efectivos con respecto a lo intercultural. Estos elementos —que son los símbolos, las creencias, los modos de clasificación, las actuaciones y las presuposiciones— se ilustran en la siguiente tabla (Miquel, 2004: 524):

	<i>Símbolos</i>	<i>Creencias y saberes</i>	<i>Modos de clasificación</i>	<i>Presuposiciones</i>	<i>Actuación</i>	<i>Interacción comunicativa</i>
Alimentos	Uvas = abundancia, prosperidad, dinero...	Uva con campanadas en Año Nuevo = buena suerte	Solo en Nochevieja (a nadie se le ocurría tomarlas así en otro momento del año).	Que los interlocutores conocen y comparten el ritual.	Tomarlas en silencio, pendientes de las campanadas.	<i>Habrás comido las uvas, ¿no? ¿Te comiste todas las uvas? ¡Qué rápidas las campanadas este año!</i>

Tabla 1

Este ejercicio supone una ejemplificación de la tarea que los docentes y los diseñadores curriculares deben llevar a cabo para incluir la enseñanza de lo intercultural de forma satisfactoria. No obstante, la integración de los elementos interculturales en los manuales de español como lengua extranjera aún deja mucho que desear.

Miquel (2004: 512) describe así la situación de la cultura en los enfoques usados hasta finales del siglo xx:

[E]l tratamiento de la cultura en los enfoques tradicionales y estructurales consistía en: una visión estereotipada de la cultura; total descontextualización de todos los elementos que integraban los materiales y, por ende, la práctica docente; absoluta desconexión entre los objetivos de lengua y los elementos culturales.

La autora apunta a la enseñanza de una cultura que no es relevante para la comunicación mediante un método que tampoco lo es. Efectivamente, esta situación no resulta completamente sorprendente: la cultura no empezó a formar parte del currículo —ni siquiera en la teoría— hasta mediados de los años ochenta. Sin embargo, leyendo entre líneas, esta afirmación crea ciertas expectativas sobre cómo proceder a su enseñanza. Para Guillén Díaz, la didáctica de lo intercultural no es sinónimo de «generar conocimientos como una producción en términos de *temas de cultura* [...], sino como proceso de construcción sobre la base de un yo en las relaciones con otros» (2004: 847). La autora señala así la naturaleza social de la cultura, cuya relevancia solo saldrá a la luz mediante un uso real de la lengua (Melero Abadía, 2004: 702). No obstante, estas prácticas no son asequibles y, en consecuencia, los manuales de los últimos años tampoco suelen participar de ellas. Aun así, son unas fuentes de información muy valiosas: mediante su análisis se atisban propuestas de mejora en la didáctica de lo intercultural. Haciendo eco de las palabras de Miquel citadas anteriormente, las cuestiones de qué tipo de cultura se enseña, de cómo se integra la cultura con respecto al resto de la unidad y de cuál es su relación para con los objetivos lingüísticos se abordarán en la siguiente sección.

Análisis de manuales

En esta sección se presenta un análisis de cuatro manuales de ELE que provienen de cuatro editoriales especializadas diferentes y que son, a su vez, los más representativos de las mismas. Los manuales, todos de nivel inicial —es decir, A1—, son *Aula 1* de Difusión (2013), *Nuevo Prisma 1* de Edinumen (2014), *Nuevo Sueña 1* de Anaya (2015) y *Vitamina A1* de SGEL (2019)⁴. Se ha considerado que el nivel inicial era el más adecuado para el análisis por dos motivos. En primer lugar, la enseñanza de la cultura debe estar presente en el proceso de aprendizaje de un idioma «desde la primerísima clase de lenguas» (Van Ek, 1986: 54), tanto para comenzar a construir una competencia intercultural como para facilitar al alumno la comunicación con hablantes nativos. Por otra parte, es más factible incluir aspectos culturales desconocidos para los alumnos en los niveles iniciales, cuando apenas hayan tenido contacto con la cultura meta. No obstante, los resultados del análisis serán muy similares a los obtenidos por Níkleva (2012), Peón (2016) e Illescas (2016), quienes sí tuvieron en cuenta manuales de niveles superiores.

De los cuatro manuales que se han analizado, tres de ellos organizan el índice en torno a objetivos pragmáticos o funcionales; algo que es característico

⁴ Este manual ha sido seleccionado tanto por su novedad como por la popularidad en torno a *Vitamina C*, que era el único de la colección hasta este año 2019.

de los enfoques comunicativos. El manual restante, *Nuevo Sueña*, lo hace con respecto al léxico, por ámbitos. En el índice también se indican los contenidos gramaticales, los fonológicos y, solo en dos ocasiones, los socioculturales: ni *Aula* ni *Vitamina A1* establecen objetivos culturales de forma explícita. Esto no siempre quiere decir que los manuales estén exentos de dichos contenidos; sin embargo, en el caso de presentarlos y no incluirlos en el índice como parte fundamental de currículo, se está alentando al aprendiente a ignorarlos en el proceso de aprendizaje⁵. Siguiendo las tendencias de los últimos veinte años, es realmente difícil diseñar un manual de ELE en el que no aparezca ni un solo ápice de cultura; y los seis manuales en el punto de mira no son ninguna excepción. No obstante, la cultura presente en ellos no suele ser significativa para la comunicación.

La presentación de la cultura con minúsculas está mejor ejemplificada en *Nuevo Sueña* y en *Nuevo Prisma*. En el resto de los manuales, el contenido cultural suele ser de naturaleza fáctica por lo que, a menudo, estos se clasifican como la cultura con mayúsculas de Miquel y Sans. En cuanto a los dos manuales destacados, también presentan problemas con respecto al contenido en cuestión. Por ejemplo, los contenidos culturales de la quinta unidad de *Nuevo Sueña*, titulada «Nos divertimos», tratan el turismo entre los españoles. Sin embargo, esto se desarrolla en una sola página —la última de la unidad— mediante una muestra de lengua y una actividad de verdadero/falso. No solo no se ejercita lo intercultural, sino que también se desplaza al final de cada unidad. La situación es bastante similar en *Nuevo Prisma*, aunque a la inversa: los contenidos culturales se presentan al principio, tras lo cual se produce una ruptura en la cohesión. En el caso de la unidad quinta, «¡Qué guapo!», se expone qué es la familia y qué significa en la sociedad y, a continuación, se presentan las nociones necesarias para alcanzar los objetivos lingüísticos. Esto sugiere que la cultura no es un objetivo en sí misma, sino que es una herramienta que fundamentalmente atrae la atención y el interés del alumno para lo que realmente importa: la lengua.

En todos los manuales analizados, el contenido sociocultural —ya sea «con minúsculas» o no— está subordinado a la enseñanza de los contenidos lingüísticos, que son fundamentalmente gramaticales. De hecho, la ubicación de los contenidos socioculturales en la unidad es clave para determinar esta relación. Ya se encuentren al principio o al final, la cultura aparece aparte, como un área de conocimiento que poco tiene que ver con el desarrollo de la competencia comunicativa. Esta situación no solo se da en los manuales

⁵ La llamada «pedagogía por objetivos» establece las diferentes tareas que son necesarias para adquirir ciertas habilidades o conocimientos (Gimeno Sacristán, 1982). Si se ignoran ciertos objetivos —aunque sean esenciales—, se invita al aprendiente a hacer lo mismo y a tenerlos en cuenta en el proceso de aprendizaje.

mencionados con anterioridad: en sus respectivos análisis, Níkleva (2012), Peón (2016) e Illescas (2016) también llegaron a estas conclusiones. Níkleva (2012: 19) señala que la lengua y la cultura son «dos caras de una misma moneda, que en este caso sería la comunicación»; sin embargo, estas no se desarrollan en paralelo, sino que existe una desconexión entre ambas. Peón va un paso más allá y concluye que la cultura se convierte en un simple pretexto mediante el cual introducir el tema gramatical (2016: 53). Este problema de desconexión está directamente relacionado con la (des)contextualización de la cultura dentro de la unidad. Finalmente, Illescas manifiesta que estos contenidos suelen estar relegados al final de la lección cuando deberían ser «un recurso transversal que impregnara todas las propuestas» (2016: 76).

La siguiente tabla ilustra los resultados de este análisis:

	La cultura con minúsculas	La cultura subordinada a otros contenidos	El contenido cultural descon- textualizado
<i>Aula</i>	✗ Solo aparecen referentes culturales y las cuatro efes de Kramersch.	✓ Los referentes culturales aparecen subordinados a las funciones.	✗ No hay una sección dedicada a la cultura.
<i>Nuevo Prisma</i>	✓	✓ Está subordinada a las funciones y las nociones.	✓ Aparece al principio de la unidad.
<i>Nuevo Sueña</i>	✓ Aunque, según la unidad, son escasos.	✓ Depende del léxico del ámbito en cuestión	✓ Aparece al final de la unidad.
<i>Vitamina</i>	✗ Solo hay cultura con mayúsculas.	✓ Está subordinada a las funciones y al propio tema.	✗ No hay una sección dedicada a la cultura.

Tabla 2: Análisis de manuales

En la Tabla 2 queda patente que la cultura ocupa un papel muy secundario en la enseñanza de lenguas extranjeras. No obstante, la persistente importancia de la gramática aun en los enfoques comunicativos dificulta la integración de cambios en la didáctica del ELE. Se trata de un problema que solo podrá solucionarse mediante el diseño de una propuesta en la que «el componente intercultural no sea un elemento marginal, sino estructural» (Illescas, 2016: 73-74). Tal y como se desarrollará a continuación, el enfoque AICLE aporta un marco de referencia ideal para su creación.

LA PROPUESTA

Realmente ya existen propuestas de enseñanza de ELE en las que la cultura es el hilo conductor de las mismas. Dos de estos paradigmas son los cursos de cultura y los cursos de lengua con un eje temático cultural. Los primeros aparecen avalados por diferentes instituciones: por ejemplo, el propio Instituto Cervantes imparte cursos de cultura y civilización, así como muchos otros centros de lenguas en toda España. Es más, se trata de un nicho de mercado que algunas editoriales han cubierto, como lo son Difusión o Enclave-ELE, con *Todas las voces* y *Cultura en España* respectivamente. No obstante, dichos cursos y materiales a menudo contienen lo que se ha denominado cultura con mayúscula y, por norma general, el conocimiento de la lengua es un prerrequisito para acceder a ellos. Esto quiere decir que no son cursos de ELE como tal. La segunda tipología mencionada —en la que la cultura es un eje temático— es el caso de manuales como *Nuevo Prisma*, mencionado y analizado anteriormente. Esta, no obstante, presenta la misma problemática: la cultura se acabaría usando como un pretexto para el desarrollo de los objetivos lingüísticos, y no como un objetivo en sí misma. Tal situación requiere de una propuesta innovadora, en la que el papel de la lengua sea —por decirlo de alguna manera— accidental.

El diseño de un curso de lenguas en el que el contenido intercultural sea central y determinante de la propia lengua solo puede concretarse mediante el aprendizaje integrado de contenido y lenguas extranjeras. El AICLE, que nace en 1994 de la mano de un grupo de lingüistas europeos encabezado por David Marsh, es «un enfoque educativo con una perspectiva doble, en el cual se usa una lengua adicional para enseñar tanto contenido como lengua» (Coyle, Hood y Marsh, 2010: 1). Esto ocurre porque la enseñanza del contenido supone la activación de los procesos cognitivos e interactivos necesarios para el aprendizaje de una lengua. Por lo tanto, en el desarrollo de una unidad AICLE se incluyen objetivos de contenido y objetivos de lengua. En el caso de la propuesta actual, la cultura española con minúsculas será el contenido, mientras que el español será la lengua vehicular. Podría decirse que tales son los objetivos generales, aunque los hay de otra índole.

Siendo el AICLE el enfoque de las cuatro ces —contenido, comunicación, cognición y cultura, que a menudo es la ce olvidada—, se fomenta la consecución de los objetivos individuales mencionados anteriormente, así como de los sociales e interculturales (Richards y Rodgers, 2015: 118). La obtención de dichos resultados puede verse beneficiada por el contenido intercultural en el que se fundamenta la propuesta. Para que estos objetivos se alcancen y se desarrollen de forma satisfactoria, la lengua vehicular debe ser transparente, y los alumnos deben adoptar un rol activo y dinámico para con sus compañeros.

De esta forma, el aula se convierte en un contexto real en el que la lengua se usa y los estudiantes, en usuarios de la misma.

Dado que la lengua vehicular es la lengua meta, esta debe ser comprensible y accesible. Con tal de que la lengua vehicular cumpla estas características, Richards y Rodgers (2015: 120) afirman que esta deberá ser alterada y, en ocasiones, simplificada. Además, la lengua deberá consistir, fundamentalmente, en textos y discursos orales, en lugar de usar unidades de comunicación más pequeñas y mayoritariamente escritas. Todo ello puede llevarse a cabo mediante una enseñanza parcial en la lengua vehicular, o una enseñanza extensiva (Coyle, 2010: 15). En ambos modelos, los alumnos deberán usar la lengua desde el primer momento, por lo que el andamiaje, las charlas dialógicas y el feedback correctivo son esenciales en su puesta en práctica. Se trata de conceptos que se producen en contextos de interacción, tanto del tipo profesor-alumno como alumno-alumno (Belland, 2017: 17) y que dependen del rol activo de todos los participantes. Como ya se ha afirmado anteriormente, el diálogo y la interacción acercan al estudiante a un uso real y social de la lengua; de forma que estos no solo aprenden la lengua vehicular con respecto a la materia que se presenta —aquí, la cultura—, sino que también se tendrán en cuenta los factores pragmáticos y culturales de la misma con el fin de construir una competencia comunicativa apropiada (Coyle, 2007: 98). La adopción de este papel activo, junto con el fomento del trabajo entre iguales y del pensamiento crítico, dará lugar al desarrollo de las habilidades del individuo y se traducirá en la consecución de los objetivos indicados con anterioridad (Richards y Rodgers, 2015: 127).

Más allá de los objetivos propios de cualquier propuesta AICLE, existen otros argumentos que deben tenerse en cuenta en el desarrollo de la misma. Por ejemplo, se establece una relación de simbiosis entre el enfoque y el contenido, en la que ambos se benefician de forma mutua. Por un lado, la visión de la cultura con minúsculas como el contenido del enfoque no solo hará crecer la subcompetencia cultural, sino que también afectará —de manera positiva— al proceso de aprendizaje de la lengua, que será más instintivo. Del mismo modo, el aprendizaje de la lengua, que sigue siendo uno de los objetivos fundamentales, se ha relegado a un segundo plano. Asimismo, se fomentará el desarrollo de las habilidades interpersonales mediante una dinámica de clase muy centrada en el alumno y en la propia comunicación. Estos se comportarán como usuarios de la lengua en sociedad y, como tal, la cooperación y la colaboración serán esenciales para el éxito de todos los participantes.

Por otro lado, esta propuesta tiene el potencial de resolver algunos de los problemas del enfoque. En primer lugar, la cultura dejará de ser la «ce olvidada», puesto que su nuevo papel como el contenido será elemental. Además, también se llevarán a cabo mejoras en el proceso de aprendizaje de la lengua.

Los problemas expuestos por Pérez Cañado (2012, 2016), Jiménez *et al.* (2014) y San Isidro (2018) con respecto a la pronunciación y a la pragmática de los estudiantes en el enfoque AICLE pueden beneficiarse de la propuesta actual en cuanto a su dependencia en la oralidad y con respecto al contenido, que es intercultural y, por lo tanto, incluye rasgos de la pragmática. Una última tipología de problemas, que está relacionada con la implementación del enfoque, también puede servirse de la propuesta. La falta de formación de los profesionales de la enseñanza en cuanto a la lengua vehicular es sorprendente. A menudo, los profesores de contenido —especialmente en la secundaria— deben colaborar con los de lengua para el diseño curricular, pero, incluso en estas situaciones, el primero se encuentra solo en el aula. En casos así, la propuesta actual aporta una solución al problema: el profesor de español, nativo o no, conocedor de la cultura española, será el único diseñador del currículo⁶, a la vez que el facilitador.

La relevancia de lo intercultural en las interacciones comunicativas, la situación de su enseñanza en los manuales actuales de ELE y la disponibilidad del enfoque AICLE para la didáctica de la cultura con minúsculas han encaminado esta discusión a la creación de una unidad didáctica cuyas características se describen en la siguiente sección.

La unidad didáctica: «Planes con amigos»

La unidad didáctica se titula «Planes con amigos» y se trata de una propuesta AICLE en la que el contenido es la cultura española con minúsculas y la lengua vehicular, el español. Esta se ha diseñado para alumnos de nivel inicial de español; es decir, de nivel A según el *Marco común europeo de referencia* del Consejo de Europa (2002). La unidad cuenta con una serie de objetivos específicos en los ámbitos cultural, lingüístico y social, los cuales también están relacionados con las competencias básicas de la misma. Los contenidos se han desarrollado a partir de funciones comunicativas mediante el enfoque AICLE, con el fin de crear materiales para cuatro sesiones de una hora. Se ha fomentado un desarrollo integrado de las destrezas, de manera que estas interactúen entre sí. Finalmente, cabe destacar la evaluación: esta consistirá en una autoevaluación por parte de los alumnos que se desarrollará en clase y que será sucedida por un debate en el que el profesor, así como el curso, también sean evaluados.

⁶ El diseño del currículo no tiene por qué llevarse a cabo por una única persona; pero, en este caso, no será necesario un profesor de contenido.

Los objetivos y las competencias básicas

La unidad didáctica tiene objetivos específicos de diversa índole, los cuales están relacionados con el aprendizaje del contenido y de la lengua, y con las habilidades sociales de los estudiantes. Los dos primeros están directamente ligados al desarrollo de la competencia comunicativa general. Por tanto, los contenidos culturales se clasifican por medio de funciones comunicativas, como sugerir, aceptar o rechazar planes según el código social. Además, hay otro tipo de contenidos más conceptuales, como las partes del día, la puntualidad o el compromiso en España. En cuanto a los objetivos lingüísticos, los alumnos deberán adquirir las nociones para llevar a cabo dichas funciones comunicativas, adquirir el léxico del tiempo libre, mejorar la pronunciación y la fluidez en el lenguaje oral, y aprender nuevas estructuras gramaticales, como ‘estar + gerundio’, los verbos del tipo ‘gustar’ o el condicional lexicalizado.

El desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes es un objetivo que persistirá a lo largo del curso. Existe una evidente conexión entre este y las competencias cívica y social, así como con la de conciencia y expresiones culturales. Todas ellas —junto con la competencia lingüística— se reforzarán por medio del trabajo cooperativo y mediante el propio contenido de la unidad. Finalmente, aprender a aprender es otra competencia que se promoverá por medio del nuevo papel del estudiante, quien deberá ser más responsable y más consciente de su proceso de aprendizaje.

Los contenidos y la metodología

En la unidad didáctica se tratan contenidos relacionados con la cultura española con minúsculas, los cuales se han organizado en torno a las diferentes funciones comunicativas expuestas anteriormente. Esta tarea se ha llevado a cabo mediante el modelo propuesto por Miquel (ilustrado en la Tabla 1). A continuación, se presentan las tablas del contenido que se ha incluido en la unidad.

	<i>Símbolos</i>	<i>Creencias y saberes</i>	<i>Modos de clasificación</i>	<i>Presuposiciones</i>	<i>Actuación</i>	<i>Interacción comunicativa</i>
Sugerir un plan		Es descortés no invitar a los interlocutores.	En un contexto familiar.	Si no los invito, van a pensar que soy descortés.	Sugerir que vengan.	En una conversación con Juan y Carlos: — <i>Oye, Carlos, vente a la fiesta de esta noche si quieres. Será divertido.</i> — <i>Gracias, pero no puedo.</i> <i>¡Pronto hacemos otra!</i>
		No siempre es cortés ser puntual.	En un contexto familiar.	El interlocutor sabe que no se llegará a la hora exacta.	Llegar unos minutos más tarde al lugar donde se ha quedado.	— <i>¿Nos vemos allí a las 7:15?</i> — <i>Sí, genial.</i> <i>*Lega a las 7:25*.</i>
	Las tapas, el café = vida pública.	Son actividades que se hacen fuera de casa	En un contexto familiar.	Se trata de una excusa para salir con amigos.	Proponer ir a tomar algo.	— <i>José, ¿te apetece tomar un café mañana?</i> — <i>Venga, ¿¿por qué no?!</i>

Tabla 3: Sugerir un plan

	<i>Símbolos</i>	<i>Creencias y saberes</i>	<i>Modos de clasificación</i>	<i>Presuposiciones</i>	<i>Actuación</i>	<i>Interacción comunicativa</i>
Aceptar o rechazar una invitación		Es necesario decir por qué, para que el interlocutor no piense que es por otra razón.	En un contexto familiar.	No se puede decir solo «no».	Rechazar una oferta y explicar por qué.	— <i>Juan, hace mucho que no nos vemos. ¿Te apetece ir al cine?</i> — <i>La verdad es que no mucho, ¡fui ayer!</i> — <i>¿Y a correr?</i> — <i>Es que estoy muy cansado.</i>
	Las partes del día = diferentes actividades.	Se queda a diferentes horas dependiendo de qué se va a hacer.	En un contexto familiar.	El interlocutor sabe que, dependiendo de qué vamos a hacer, debe llegar a una hora u otra.	Usar las partes del día como referencia a la hora en qué reunirse.	— <i>¿Vamos de tapas mañana?</i> — <i>¡Es que ya he quedado al mediodía! ¿Y pasado mañana?</i>

Tabla 4: Aceptar o rechazar una invitación

Dichos contenidos se han presentado a través del enfoque AICLE y de forma inductiva. Dado que no se trata de una metodología, el enfoque permite la adopción de diferentes métodos, como se ha hecho con el aprendizaje cooperativo. Esto último se ha llevado a cabo con el fin de fomentar las competencias sociales en los estudiantes y, en consecuencia, las comunicativas.

La secuenciación y la distribución

La unidad didáctica está compuesta por cuatro sesiones de una hora, además de una autoevaluación para los alumnos. Esta última podrá ir seguida de un debate sobre el propio proceso de aprendizaje, en el que también el profesor y/o el curso sean evaluados. De hecho, se ha incluido una herramienta para ello en la última página de la unidad didáctica.

Las destrezas y la evaluación

En la unidad didáctica se ejercitan las cuatro destrezas (comprensión y producción escritas y orales) de forma integrada. Las actividades diseñadas no incluyen la práctica de una sola destreza, sino que estas interactúan y se han presentado de forma más o menos equitativa.

En primer lugar, la comprensión escrita es fundamental para completar las actividades, dado que sus instrucciones están en español y que se han presentado diferentes textos para su lectura. Estos no siempre son muestras de lengua reales: en ocasiones, se han diseñado para cumplir de forma más exacta con las necesidades del contenido. No obstante, se ha intentado usar una lengua tan auténtica como sea posible. Asimismo, la producción escrita también es un componente fundamental en la unidad. Se han diseñado diferentes ejercicios de escritura; es más, en muchos de ellos se incluyen nuevos modos de comunicación escrita, como los chats o la mensajería instantánea. Otras actividades centradas en la producción escrita incluyen la recogida de información o la anotación de ideas o respuestas. Esto quiere decir que no hay ejercicios de escritura extensa tradicionales puesto que los estudiantes no necesitarán adquirir estas habilidades complejas en su L2, de momento al menos.

En segundo lugar, las destrezas orales también tienen un papel fundamental en la unidad. La comprensión oral es importante: hay varios ejercicios de audición con el objetivo de recopilar información. Sin embargo, su importancia recae en los debates que las siguen. El objetivo de estos últimos es facilitar a los alumnos el acceso a la información, que se ha presentado de manera inductiva. Así pues, este tipo de actividades fomentan el pensamiento crítico. En lo relativo a las destrezas orales, la producción es especialmente importante: esta empapa toda la unidad didáctica, ya que los estudiantes deberán comunicarse entre sí en todas las actividades en pareja o en grupo. Esto se debe a la adopción de una metodología cooperativa.

La evaluación

La evaluación será formativa. Se ha optado por esta frente a la sumativa porque el objetivo de la unidad es que el proceso de aprendizaje del estudiante sea, por todos los medios, satisfactorio. Así pues, la evaluación formativa le proporciona al profesor la posibilidad de detectar las deficiencias y corregirlas durante el proceso de aprendizaje, en lugar de tener que hacerlo de forma retroactiva. Esto se llevará a cabo mediante intervenciones directas e indirectas con el alumnado. El primer tipo se refiere a consultas específicas a los alumnos en particular: es necesario —a la par que interesante— conocer la situación de cada estudiante con respecto al aprendizaje. El segundo tipo hace referencia a ciertas técnicas de evaluación en el aula que podrán

integrarse al final de las sesiones. Dichas técnicas no se han incluido en la unidad didáctica ya que dependerán del progreso de los alumnos. Algunos ejemplos de ellas son los siguientes:

- Seleccionar un concepto que se está estudiando para que los alumnos les den una aplicación hará ver al profesor si realmente lo comprenden.
- Pedir a los alumnos que diseñen las preguntas de un examen señalará al profesor qué partes del currículo parecen más problemáticas.
- Hacer que los estudiantes le expliquen un concepto a una persona que realmente no lo conoce también será indicativo de su comprensión.
- La unidad didáctica acaba con una autoevaluación, cuyos resultados marcarán la trayectoria del siguiente bloque de enseñanza, en el que, si es necesario, se reforzarán los conceptos ya presentados y se fomentará un mayor andamiaje y apoyo a nivel lingüístico y de contenido.

PLANES CON AMIGOS

¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?

1. En grupos de 4, mirad las fotos y explicad qué hacen estas personas en cada una.



.....



.....



.....



.....

2. Y a vosotros, ¿qué os gusta hacer en vuestro tiempo libre?

3. Mirad la siguiente tabla. ¿Conocéis algunas expresiones? ¿Cuáles podéis usar para describir las fotografías?

partido de fútbol	cenar	ir a la playa
tomar café	ir de cervezas	ir a un concierto
nadar	tapear	de paseo
		ir al cine

4. Ahora, escuchad la grabación. Rodead las palabras de la tabla que escuchéis. ¿Sabes qué significan? Si no estás seguro, busca su significado y, después, juega a la mímica con tus compañeros de grupo.

-Antonio, ¿sabes que ayer fui a mi primer partido de fútbol?
 -¿Sí? ¿Y qué te pareció?
 -Fue muy interesante, pero prefiero otros deportes, como el tenis.
 -Te entiendo, a mí me pasa igual. ¿Y hoy haces algo?
 -Sí, hoy voy al cine con Julia.
 -¿Naya! Yo voy a tomar café con ella en un rato. ¿Te vienes?
 -No puedo. Es que voy de paseo con mi perro y, después, a la playa con Irene.
 -¿Naya, estás muy ocupada!

5. Ahora que todos conocéis las palabras, vais a hacer una encuesta. Completad la siguiente tabla preguntando a los compañeros de clase. Podéis dividir el trabajo.

Actividad más popular	
Número de veces al mes que la hacen	
Compañía con la que hacen la actividad	
Dinero que suelen gastar	
Actividad menos popular y por qué	

6. Comparad los resultados de vuestra tabla con los de esta clase de universitarios españoles. ¿Son muy diferentes? ¿En qué se parecen?

A los universitarios españoles les encanta salir de tapas y de cervezas. Van unas seis veces al mes y prefieren ir con sus amigos o compañeros de clase. Cada vez que salen, gastan unos 10 euros.
En cambio, no les gusta ir a los conciertos porque piensan que son muy caros.

¿Qué me sugieres?

1. María no ve a Carlos desde hace mucho tiempo y le apetece hacer algo especial con él. ¿Cómo podéis ayudarla a hacerle una sugerencia? Completad el chat en grupo.



2. Carlos decide llamar a María. Escuchad la conversación y tomad nota de qué van a hacer, cuándo y dónde.

-Hola, María.
 -¡Hola, Carlos! ¿Qué tal?
 -Acabo de leer tu mensaje y me encantaría hacer algo contigo! ¿Quieres ir al cine hoy? Hay una peli de miedo que quiero ver.
 -No me apetece mucho... ¿Podemos hacer otra cosa? ¿Qué te parece el concierto de Rosalía de esta noche? ¡Tengo dos entradas!
 -Bueno, es que mañana madrugo.
 -¿Y si vamos de cervezas al mediodía?
 -Mmm. ¿Por qué no vamos a la playa? Es más barato.
 -Venga, ¡vale! ¿Te veo allí esta tarde?
 -Perfecto. ¡Hasta luego!
 -Adiós.

3. Volved a escuchar la grabación. ¿De qué formas hacen sugerencias María y Carlos? Escribidlas. Después, comparad con cómo se hacen en vuestra lengua.

4. María y Carlos hablan de "mediodía", "tarde" y "noche", pero ¿cuáles son las otras partes del día en España? ¿A qué horas son?

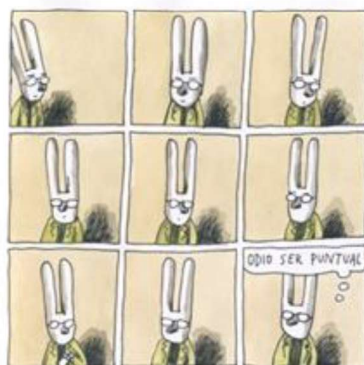


5. Completa tu agenda del fin de semana con cinco planes diferentes. Levántate y pregunta a tus compañeros qué hacen, cuándo y dónde y, si estás libres y te apetece, ¡únete!

viernes	sábado	domingo
10:00. Ir a clase de español con Raquel y Juan en la universidad.		

La puntualidad en España

1. En grupos de cuatro, mirad la siguiente tira cómica de Liniers (2010) e intentad ponerle un título. Después, realizad las tareas del recuadro.



TAREAS

- Describid qué se ve en el cómic
- Inventaos una historia sobre qué ha pasado antes de la primera viñeta
- Reflexionad sobre la última viñeta

2. A continuación hay dos textos sobre la puntualidad. Leedlos de forma individual y después compartid vuestras opiniones en grupo. Usad un diccionario en línea para las palabras que no entendéis.

Texto 1

14:30. Gurb se ducha, se perfuma, se peina, se viste, se pinta. Me hace llamar por teléfono al servicio de taxis. Madre mía, madre mía, siempre con prisas y siempre llegando tarde a todas partes, exclama. Intento decirle que, si madrugara más y zascandileara menos, se evitaría estos sofocos, pero ya se ha ido.

Sin noticias de Gurb, Eduardo Mendoza (1991)

Texto 2

Hace años, en la era premóvil, había quedado con una amiga delante de la puerta central de la Universidad de Barcelona. Cuando llevaba casi una hora esperándola allí, mirando a un lado y otro de la calle, empezó a llover. No llevaba paraguas y era domingo: la universidad estaba cerrada. Cuando esperas tanto rato, es difícil abandonar. Si te marchas ahora, todo habrá sido en vano. De modo que ahí seguí, hasta que el frío y el agua me hicieron volver a casa. Entré en el metro y allí la encontré, sentada, leyendo el periódico. Había llegado justo cuando empezaba la lluvia (es decir, tarde, tardísimo) y, como tampoco llevaba paraguas, decidió esperar a que parase.

Adaptado de "Esperando", El Periódico, Rosa Ribas (2019).

3. En grupos, comparad los dos textos y encontrad similitudes y diferencias entre ellos.
4. A partir de la tira cómica y de los dos textos, formulad una hipótesis sobre la puntualidad en la cultura española (¡je hispana!). Considerad los siguientes puntos:
- La actitud de las personas.
 - El contexto y la situación social.

5. ¡Volvamos a los textos! Los dos son de la época premóvil. ¿Pensáis que hoy en día siguen ocurriendo estas cosas? ¿Por qué? ¿Os ha pasado a vosotros alguna vez? ¿Cómo actuáis en esa situación? Debatid en grupo y compartid las conclusiones con el resto de la clase.

¿Quieres ir o no?

1. Lee este chat de un grupo de amigos y ordena la conversación. Después, haz una lista de las personas que irán a la fiesta.



2. Por parejas, mirad el mapa mental e intentad completarlo con expresiones del texto anterior y con algunas vuestras.



3. Leed otra vez el chat del ejercicio 1. ¿Cómo ha rechazado Carlos tu invitación a la fiesta? ¿Y Luis? ¿Cuál es la diferencia entre los dos? ¿Cuál es tu reacción? ¿Por qué?

4. Los españoles nunca dicen solo "no". Pero ¿por qué? En grupos de cuatro, realiza la siguiente búsqueda en internet:

"Excusas para no salir"

Después, escribid información sobre:

- Por qué motivos sociales es necesario dar una excusa,
- cómo se formulan,
- y cuáles son las más comunes.

5. Es hora de hacer un juego de rol en grupos. Seguid las siguientes instrucciones para jugar con estas tarjetas diseñadas por Juaristi Garamendi (2018).

Preparación

- Un miembro del grupo será el juez y los otros tres jugadores. En cada turno, podéis cambiar los papeles.
- Repartid las cartas que aparecen a continuación entre los jugadores.

Cómo jugar

- El juez sugiere una actividad para hacer con los jugadores.
- A los jugadores no les apetece y tienen que rechazarla con una excusa relacionada con la tarjeta. ¡Podéis usar el diccionario!
- El juez, después de escuchar las excusas y ver las tarjetas, decide cuál es la mejor, y ese jugador se lleva un punto.
- Cuando se acaban las cartas, gana el jugador con más puntos.



Autoevaluación y evaluación del curso

YA SÉ...	Organizar el vocabulario por categorías	SÍ	NO	TODAVÍA NO
	Tomar notas de una grabación	SÍ	NO	TODAVÍA NO
	Obtener información útil de diferentes documentos	SÍ	NO	TODAVÍA NO
	Describir imágenes y textos	SÍ	NO	TODAVÍA NO
	Resumir las ideas de un texto	SÍ	NO	TODAVÍA NO
	Participar en la toma de decisiones en grupo	SÍ	NO	TODAVÍA NO
	Participar en un juego de rol	SÍ	NO	TODAVÍA NO
	Formular una hipótesis	SÍ	NO	TODAVÍA NO
YA SÉ...	Hacer sugerencias en español	SÍ	NO	TODAVÍA NO
	Cómo organizan el día en España	SÍ	NO	TODAVÍA NO
	Obtener información útil de diferentes documentos	SÍ	NO	TODAVÍA NO
	Aceptar una invitación	SÍ	NO	TODAVÍA NO
	Rechazar una invitación	SÍ	NO	TODAVÍA NO
	Cómo funciona la puntualidad	SÍ	NO	TODAVÍA NO

Sigue haciendo...	
Deja de hacer...	
Empieza a...	

CONCLUSIONES

En el presente artículo se ha expuesto una propuesta de mejora en la enseñanza del español como lengua extranjera mediante la creación de una unidad didáctica AICLE en la que la cultura es el contenido y el español es la lengua vehicular. Tras repasar brevemente los elementos que componen la competencia comunicativa y confirmar la relevancia de ciertos contenidos culturales para la comunicación, se analizó la situación actual de los mismos en los manuales de español como lengua extranjera. Los resultados de dicho análisis no fueron especialmente positivos: la cultura —cuando aparecía— no siempre era significativa, y a menudo estaba ligada a contenidos de tipo lingüístico. Esto puso en relieve la necesidad de un cambio metodológico en el que los contenidos culturales tuviesen un papel nuclear.

La adopción del enfoque de aprendizaje integrado de contenido y lenguas extranjeras en este contexto concedía un lugar central a la cultura, mientras que la enseñanza de la lengua era secundaria, casi accidental. A lo largo del artículo se expusieron diferentes argumentos a favor de la propuesta. Estos daban a conocer una relación de simbiosis entre los dos elementos esenciales: entre el enfoque AICLE y el contenido intercultural, lo que significa que cada uno de ellos se servía del otro. Por ejemplo, se benefician para desarrollar las

habilidades sociales e interculturales de los aprendientes, así como para resolver ciertos problemas relacionados con los resultados del proceso de aprendizaje y con la propia implementación del enfoque. Con el fin de demostrar la validez de estos argumentos y de ilustrar las ideas que se exploraban, se diseñó una unidad didáctica titulada «Planes con amigos».

Por último, cabría añadir un párrafo concluyente sobre la puesta en práctica de la propuesta, y sobre los resultados que se obtuvieron de ella. Sin embargo, el enfoque aún no se ha implementado, por lo que, llegados a este punto, solo surgen cuestiones para las que aún no hay respuestas: ¿Cuáles son los puntos fuertes de la propuesta? ¿Y los débiles? ¿Se alcanzarán los objetivos esperados? De ser así, ¿serán los resultados tangibles en un intercambio comunicativo real? ¿Se distinguirán estos estudiantes AICLE de otros estudiantes de español? Se trata de un conjunto de preguntas que, sin duda, serán objeto de respuesta en futuros trabajos al respecto.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M. A., A. BLANCO CANALES, M. L. GÓMEZ SACRISTÁN Y N. PÉREZ DE LA CRUZ (2015): *Nuevo Sueña 1*, Anaya.
- BELLAND, B. R. (2017): «Instructional Scaffolding in STEM Education», *Instructional Scaffolding in STEM Education*.
- CANALE, M. (1983): «From communicative competence to communicative pedagogy», *Language and communication*, pp. 2-27.
- CASSANY, D. (1999): *Los enfoques comunicativos: elogio y crítica*, Universidad de Antioquia.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, Instituto Cervantes, Madrid.
- CORPAS, J., E. GARCÍA Y A. GARMENDIA (2013): *Aula 1: nueva edición*, Difusión.
- COYLE, D. (2007): «Strategic classrooms: Learning communities which nurture the development of learner strategies», *The Language Learning Journal*, 35, 1, pp. 65-79.
- COYLE, D., P. HOOD Y D. MARSH (2010): *CLIL: content and language integrated learning*, Cambridge University Press, Nueva York.
- EQUIPO NUEVO PRISMA (2014): *Nuevo Prisma A1: Curso de español para extranjeros*, Edinumen, Madrid.
- GALISSON, R. (1999): «Quel statut revendiquer pour les cultures en milieu institutionnel?», *La formation en questions*, Clé International, Paris.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1982): *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*, Morata, Madrid.

- GUILLÉN DÍAZ, C. (2004): «Los contenidos culturales», en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, SGEL, Madrid.
- HYMES, D. (1972): «On Communicative Competence», *Sociolinguistics: selected readings*, pp. 269-293.
- ILLESCAS, A. (2016): «La competencia intercultural y su inclusión en los manuales de ELE», *Porta Linguarum*, 26, pp. 67-79.
- [INSTITUTO CERVANTES \(2006\): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Instituto Cervantes, Madrid.](#)
- JIMÉNEZ, F., A. MUSZYŃSKA Y M. ROMERO (2014): «Learning processes in CLIL: Opening the door to innovation», *Integration of Theory and Practice in CLIL*.
- [JUARISTI GARAMENDI, M. \(2018\): «¡Excusas a mí!», en la página web del Ministerio de Educación \[consulta: 17 noviembre 2019\].](#)
- [LINIERS, M. \(2010\): «Me pasa seguido-», Macanudo Liniers \[consulta: 16 diciembre 2019\].](#)
- MELERO ABADÍA, P. (2004): «De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa», en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, SGEL, Madrid.
- MIQUEL, L. (2004): «La subcompetencia sociocultural», en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, SGEL, Madrid.
- MIQUEL, L. Y N. SANS, N. (2004): «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua», *Revista Electrónica de Didáctica ELE*, marzo, pp. 326-338.
- NIKLEVA, D. G. (2012): «La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera», *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 25, pp. 165-187.
- [PEÓN VILLAR, M. \(2016\): «El componente cultural en los manuales de aprendizaje del español como lengua extranjera».](#)
- PÉREZ-CAÑADO, M. L. (2012): «CLIL research in Europe: Past, present, and future», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15, 3, pp. 315-341.
- (2016): «Are teachers ready for CLIL? Evidence from a European study», *European Journal of Teacher Education*, 39, 2, pp. 202-221.
- RICHARDS, J. C. Y T. S. RODGERS (2015): *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.

- SAN ISIDRO, X. (2018): «Innovations and Challenges in CLIL Implementation in Europe», *Theory into Practice*, 57, 3, pp. 185-195.
- SARRALDE, B., E. CASAREJOS Y M. LÓPEZ (2019): *Vitamina A1*, SGEL, Madrid.
- VAN EK, J. A. (1986): *Objectives for Foreign Language Learning (Vol 1)*, Consejo de Europa, Estrasburgo.