

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za romanistiku

Katedra za hispanistiku

## **Kulturni aspekti u nastavi španjolskog kao stranog jezika**

**Studentica:** Ema Kolarić

**Mentorica:** prof. dr. sc. Mirjana Polić Bobić

Zagreb, listopad 2014.

Universidad de Zagreb

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Departamento de Estudios Románicos

Lengua y Literatura Españolas

## **El componente cultural en la clase de ELE**

**Estudiante:** Ema Kolarić

**Mentora:** Dra. Mirjana Polić Bobić

Zagreb, octubre de 2014

# Índice

SAŽETAK.....	1
INTRODUCCIÓN .....	4
1. EL CONCEPTO DE CULTURA.....	6
1.1. El concepto de cultura desde la perspectiva antropológica .....	8
1.2. El concepto de cultura dentro de la didáctica de lenguas extranjeras .....	10
2. LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL COMO PARTE INTEGRANTE DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA .....	14
2.1. Competencia comunicativa.....	15
2.2. Competencia sociocultural .....	17
2.3. Competencia sociolingüística .....	19
3. COMPETENCIA INTERCULTURAL .....	21
3.1. El desarrollo del concepto .....	21
3.2. Fases en la adquisición de la competencia intercultural.....	23
3.3. Los niveles de la competencia intercultural .....	23
3.4. La interculturalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras ...	24
4. LOS CONTENIDOS CULTURALES EN LA CLASE DE ELE.....	27
4.1. Las fuentes para la búsqueda de materiales didácticos.....	30
4.2. El tratamiento de los contenidos culturales en la clase.....	30
4.3. Las actividades del componente sociocultural .....	32
5. INVESTIGACIÓN SOBRE EL COMPONENTE SOCIOCULTURAL EN LAS CLASES DE ELE EN CROACIA .....	34
5.1. Objetivos de investigación.....	34
5.2. Metodología.....	35
5.2.1. Participantes .....	35
5.2.2. Instrumentos y procedimientos .....	35
5.3. Resultados.....	38
5.3.1. El perfil del profesorado.....	38
5.3.2. La cultura y el componente sociocultural en la clase de ELE.....	40
5.3.3. El tratamiento y la presencia de aspectos culturales en la clase de ELE.....	44

5.3.4. Materiales y recursos utilizados para presentar aspectos culturales.....	50
5.4. Comparación de los resultados con los datos resultantes de la investigación referente	57
5.4.1. El tratamiento y la presencia de aspectos culturales en la clase de ELE.....	58
5.4.2. Materiales y recursos utilizados para presentar aspectos culturales .....	64
5.5. Cruces de variables .....	69
5.6. Discusión .....	70
<b>6. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOCULTURAL E INTERCULTURAL .....</b>	<b>73</b>
6.1. Justificación del contenido .....	73
6.2. Propuesta didáctica para trabajar el componente sociocultural en la clase de ELE .....	76
<b>7. CONCLUSIÓN .....</b>	<b>86</b>
<b>8. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>89</b>
<b>9. APÉNDICE .....</b>	<b>96</b>

## SAŽETAK

U ovom radu govori se o kulturnim aspektima u nastavi španjolskog kao stranog jezika. Prvi dio rada predstavlja teorijski uvod u kojem se promišlja o konceptu kulture s antropološkog gledišta s jedne strane i u kontekstu didaktike stranih jezika s druge strane. Nakon toga slijedi pregled razvoja pojma *komunikacijska kompetencija*, a pritom se naglašava važnost sociolingvističke, sociokulturne i interkulturene kompetencije u procesu usvajanja i učenja stranog jezika. Također se daje prikaz niza sadržaja vezanih uz kulturu koji se mogu obrađivati u učenju španjolskog kao stranog jezika radi poticanja razvoja gore navedenih kompetencija neophodnih za dovoljno poznavanje stranog jezika. Nakon teorijskog dijela, predstavlja se istraživanje u kojem je sudjelovalo 16 profesora koji predaju španjolski kao strani jezik u gimnazijama u Hrvatskoj. Osnovni cilj nam je bio prikupiti informacije o prisutnosti i načinu obrađivanja kulturnih sadržaja kako bismo dobili opću sliku o trenutnom stanju podučavanja spomenute komponente u španjolskom kao stranom jeziku u gimnazijama u Hrvatskoj. Posebno nas je zanimalo koju percepciju općenito imaju profesori u Hrvatskoj o važnosti poznavanja sociokulturalnog konteksta tijekom procesa učenja stranog jezika te na koji način predstavljaju i obrađuju kulturne aspekte na satovima španjolskog kao stranog jezika. Nakon analize podataka možemo potvrditi da profesori u Hrvatskoj smatraju da su jezik i kultura dva neodvojiva aspekta te da učenje jezika podrazumijeva učenje o kulturi te zemlje. Osim toga, svjesni su važnosti kulturološke komponente kao neodvojivog dijela komunikacijske kompetencije kao i njezine uloge u procesu učenja stranih jezika. Nadalje, rezultati pokazuju da profesori španjolskog kao stranog jezika u gimnazijama u Hrvatskoj, poput svojih kolega iz drugih država, obrađuju relativno često kulturne sadržaje te da osim udžbenika koriste i dodatne izvore za pronalazak didaktičkih materijala (od kojih treba istaknuti internet), kao i didaktičke sredstva i pomagala poput fotokopija, računala ili CD-a kojima kulturne sadržaje predstavljaju učenicima. Uzevši u obzir rezultate istraživanja, napravljena je nastavna jedinica obrade kulturnih sadržaja u nastavi španjolskog kao stranog jezika s temom: *Los Sanfermines de Pamplona*.

**Ključne riječi:** komunikacijska kompetencija, sociokulturna kompetencija, interkulturena kompetencija, kulturni sadržaji u nastavi španjolskog kao stranog jezika.

## RESUMEN

El presente trabajo trata sobre el componente cultural<sup>1</sup> en la enseñanza de ELE. La primera parte representa la introducción teórica en la que se reflexiona sobre el concepto de cultura desde dos perspectivas: desde la perspectiva de la antropología por un lado y desde la didáctica de las lenguas extranjeras, por otro. A continuación, se presenta el desarrollo histórico y conceptual de la competencia comunicativa, poniendo de relieve la importancia de las competencias sociolingüística, sociocultural e intercultural en el proceso de adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras. También se proporciona una serie de contenidos culturales que se pueden trabajar en las clases de ELE para incentivar el desarrollo de las competencias arriba mencionadas, lo que es imprescindible para el dominio adecuado de la lengua extranjera. Después de la parte teórica, se analiza la investigación en la que participaron 16 profesores que imparten clases de ELE en institutos de Croacia. El objetivo principal fue recoger información sobre la presencia y el tratamiento de los aspectos culturales con el fin de obtener una idea general sobre el estado actual de la enseñanza de dichos componentes en las clases de ELE en Croacia. Nuestro interés se centra en la percepción general que tienen los profesores croatas sobre la importancia del conocimiento sociocultural, dentro del proceso de enseñanza de lenguas extranjeras, y cómo trabajan y presentan los contenidos culturales en las clases de ELE.

Después del análisis de los resultados, podemos afirmar que los profesores de Croacia opinan que lengua y cultura son realidades inseparables, y que aprender un idioma conlleva aprender una parte de la cultura de ese país. Además, son conscientes de la importancia del componente sociocultural como parte inseparable de la competencia comunicativa y de su papel dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Asimismo, los resultados muestran que los profesores que imparten clases de ELE en los institutos de Croacia, de igual modo que sus colegas de otros países, trabajan los contenidos culturales con una frecuencia significativa, y que además del manual, utilizan también materiales de fuentes alternativas (entre las que sobresale Internet), junto con otros recursos didácticos como fotocopias, ordenadores o CDs para presentar los mencionados contenidos.

---

<sup>1</sup> En la biografía consultada hallamos dos sintagmas, *componente cultural* y *componente sociocultural*, que se utilizaban para referirse a los mismos aspectos, tanto a los culturales como a los socioculturales. No obstante, el segundo es más común por lo que se empleará a lo largo del presente trabajo.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la investigación, se ha elaborado una propuesta didáctica para trabajar el componente sociocultural en las clases de ELE con el siguiente tema: *Los Sanfermines de Pamplona*.

**Palabras clave:** competencia comunicativa, competencia sociocultural, competencia intercultural, contenidos culturales en la clase de ELE.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo trata del componente sociocultural como parte integrante de los contenidos que se enseñan en las clases de ELE. Se parte de la idea de que lengua y cultura son realidades inseparables y que para el dominio adecuado de una lengua, además del desarrollo de competencias lingüísticas, es imprescindible adquirir un buen conocimiento relativo a aspectos culturales<sup>2</sup>.

El trabajo consta de tres partes fundamentales. En la primera parte del trabajo se presenta el marco teórico. En el primer capítulo se describe el concepto de cultura en general, desde el punto de vista de los antropólogos, tomando en consideración las definiciones y los estudios de las corrientes más conocidas. También se hace referencia a la vinculación múltiple e íntima entre cultura, sociedad y lenguaje, para luego seguir con un breve repaso histórico sobre el tratamiento de la cultura en las clases de lenguas extranjeras.

En el segundo capítulo, se presenta el desarrollo histórico y conceptual de la competencia comunicativa junto con todas las subcompetencias que forman parte de ella. Se pone mayor énfasis en la competencia sociocultural y su relación con la sociolingüística, ya que son las más relevantes para el presente estudio.

En el tercer capítulo, se describe el desarrollo del concepto de la nueva competencia llamada intercultural, fases de adquisición y sus niveles, y su papel dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

El cuarto capítulo está dedicado a la enseñanza del componente sociocultural en las clases de ELE. Nos referimos a los contenidos culturales que nos sugieren los documentos oficiales, como son, por ejemplo, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002) o el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006). Asimismo, se proporcionan unas propuestas didácticas para el trabajo de dichos contenidos en la clase de ELE.

---

<sup>2</sup> Cabe mencionar también que se podrían diferenciar, desde el punto de vista del significado, los contenidos culturales de los socioculturales. Los primeros se relacionarían con geografía, historia, literatura, cine, etc. Por otro lado, los contenidos socioculturales abarcarían costumbres, comportamientos sociales, creencias, tradiciones, etc.



La segunda parte del trabajo está dedicada a la investigación con la que trataremos de averiguar el papel que tiene el componente sociocultural dentro de la enseñanza actual de ELE en Croacia. Nuestro interés se centra, en la percepción general que tienen los profesores croatas sobre la importancia del conocimiento sociocultural dentro del proceso de enseñanza de lenguas extranjeras y cómo lo trabajan y presentan en las clases de ELE, para ver si toman en consideración las tendencias y directrices actuales en la didáctica de lenguas extranjeras. Asimismo, se hace referencia a la investigación elaborada por Rocío Santamaría Martínez de la Universidad Carlos III de Madrid, que se dedicó también a la investigación del componente sociocultural en la clase de ELE.

Finalmente, en la tercera parte del trabajo se elabora una propuesta didáctica, teniendo en cuenta los contenidos culturales necesarios para el desarrollo de las competencias sociocultural e intercultural de los alumnos.

## 1. EL CONCEPTO DE CULTURA

El concepto de cultura es bastante complejo debido a sus múltiples significados. Se trata de un tema que desde hace mucho tiempo, ha sido discutido en diversas áreas de la ciencia y tratado desde diversas perspectivas. Sobre su carácter interdisciplinar, escribía el antropólogo polaco Malinowski 1970 (en Trujillo Sáez, 2006:13): "la cultura, por ser el contenido más amplio de la conducta humana, es tan importante para el psicólogo como para el investigador de lo social, para el historiador como para el lingüista".

Nos parece pertinente y adecuado empezar con la definición del término *cultura* y continuar con la explicación de su concepto. Según Williams (1983 en Trujillo Sáez, 2006) se trata de una de las dos o tres palabras más complicadas de definir en una lengua, justamente por su específico desarrollo histórico y, como ya hemos mencionado anteriormente, por su uso en varios campos de la actividad humana. En cuanto a su origen, el vocablo *cultura* proviene de la raíz latina *cult-* con el significado de "cultivo" que se refiere a la acción de "dar a la tierra y a las plantas las labores necesarias para que fructifiquen" (DRAE<sup>3</sup>, 2014) y también "culto" en el sentido de ritual (Aguirre, 1982 en Trujillo Sáez, 2006:15). No obstante, su concepto original, de valor físico (cultivar la tierra) se ha extendido y la palabra se ha empezado a aplicar en diferentes disciplinas recibiendo otros significados, como por ejemplo, de "mejora" (Ibíd.). Esta noción de cultura a la que se refería la palabra *civilización* aparece en el siglo XVIII, y corresponde "al concepto ideológico basado en la idea de progreso social" (Guillén Díaz, 2004:840). Se relacionaba con las clases más altas de la sociedad, que eran consideradas educadas y menos ignorantes, es decir, "más civilizadas" (Goodenough, 1971 en Trujillo Sáez, 2006:27). Este concepto de cultura se refleja en los actuales sinónimos del vocablo que nos ofrece el *Diccionario Esencial de Sinónimos y Antónimos de la lengua española* (2008:142): "civilización, educación, instrucción, ilustración, erudición, saber".

En lo que respecta a las definiciones de cultura, en *El Diccionario de Real Academia Española* (2014) también aparece el significado de *cultura* como "acción o efecto de cultivar". Otras definiciones que nos proporciona el mismo diccionario son *cultura* como "conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico" y *cultura* como "conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc." (Ibíd.). Asimismo, se utiliza el

---

<sup>3</sup> Acrónimo de *Diccionario de lengua española* de Real Academia Española (2014).

término *cultura popular* como "conjunto de las manifestaciones en que se expresa la vida tradicional de un pueblo" (Ibíd.). En las definiciones arriba citadas, podemos ver que el término *cultura* se puede relacionar tanto con las ciencias naturales (por ejemplo, agricultura, o mejor dicho, agronomía), como con las humanas y sociales (etnología, filosofía, sociología). En resumen, no existe una sola definición de la palabra *cultura* sino que su concepto es polisémico y depende del contexto en el que se use y se discuta.

Para terminar, nos parece relevante para nuestro trabajo describir y establecer la diferencia entre los conceptos *sociedad* y *cultura*, ya que estas palabras se suelen relacionar y utilizar en el mismo contexto. De este modo, el sociólogo canadiense, Rocher (1985, en Cisneros Britto, 2009) afirma lo siguiente: "*Sociedad* es el término que define todas las relaciones organizativas generadas por los individuos de un mismo sistema social; y *cultura* se identificaría con las formas de hacer, sentir y pensar"<sup>4</sup>. Igualmente, Sorokin (1966 en Cisneros Britto, 2009), describiendo los componentes de la interacción sociocultural, propone las siguientes definiciones de *sociedad* y *cultura*. Para él, *sociedad* es la "totalidad de las personalidades en interacción y sus relaciones y procesos socioculturales"<sup>5</sup> (1966 en Cisneros Britto, 2009) mientras que *cultura* sería "la totalidad de las significaciones, valores y normas poseídos por las personas en interacción, y los vehículos que objetivan, socializan y transmiten estas significaciones" (Ibíd.). Las definiciones arriba citadas nos muestran que el concepto de *sociedad* se refiere principalmente a las personas y al tipo de relaciones que existen entre ellas, en tanto que *cultura* tiene que ver con las normas, el pensamiento, y los valores de esas personas. Los antropólogos tienen una opinión similar y afirman que "las personas o la sociedad se basan en o disponen de una cultura" (Rossi y O'Higgins, 1981 en Trujillo Sáez, 2006:17). En resumen, los conceptos de *sociedad* y *cultura* están en "íntima interacción" (Alonso, 1983 en Trujillo Sáez, 2006:18).

---

<sup>4</sup> Disponible en: [http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/S/sociedad\\_cultura.htm](http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/S/sociedad_cultura.htm)

<sup>5</sup> Ibíd.

## 1.1. El concepto de cultura desde la perspectiva antropológica

El interés del hombre por la cultura ha estado presente desde los tiempos antiguos, pero solamente en el siglo XIX aparece su primera definición científica. Se trata de la idea de cultura planteada por el antropólogo británico Tylor (1871 en García Martínez, 2004:1): "La cultura es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre". Desde entonces, la antropología, como ciencia que se ocupa del ser humano, tanto en sus aspectos biológicos como sociales, ha dedicado muchos estudios y obras al objeto de la cultura. Para ver cómo ha desarrollado su concepto, en el texto que sigue vamos a referirnos a las definiciones de cultura elaboradas por las corrientes antropológicas más importantes.

### I. Evolucionismo

La definición de cultura de Tylor se relaciona con la corriente evolucionista con la que empieza el desarrollo de la antropología como ciencia moderna. Los evolucionistas consideran que el término *cultura* concierne a todo lo creado por el ser humano, todo aquello que no pertenece a la naturaleza (García Martínez, 2004). Morgan (1877 en Trujillo Sáez, 2006:28) describe esa "evolución social" como las tres fases por las que debería pasar una sociedad para ser considerada «"civilizada": salvajismo, barbarie y civilización» (Ibíd.). Este concepto de cultura se puede relacionar con la noción de cultura de la época ilustrada cuando el término se empleaba en el contexto de progreso social.

### II. Particularismo histórico

Después del evolucionismo aparece una corriente nueva llamada *particularismo histórico*, con Boas como su representante más importante. El antropólogo estadounidense se centra más en el individuo y su comportamiento hacia sí mismo y hacia el grupo social al que pertenece. Su idea de cultura es particularista, inductiva y empirista, ya que la define como:

la totalidad de las reacciones y actividades mentales y físicas que caracterizan la conducta de los individuos componentes de un grupo social, colectiva o individualmente en relación a su ambiente natural, a otros grupos, a miembros del mismo grupo y de cada individuo hacia sí mismo, también incluye los productos de esas actividades y su función en la vida de los grupos (1964 en García Martínez, 2004:3).

Este concepto de cultura, como los otros desarrollados por los seguidores de Boas, han sido de una importancia fundamental para los futuros estudios culturales, porque primero, suponen que cada cultura tiene su propia historia, que su desenvolvimiento es individualista; segundo, defienden el relativismo cultural, la idea de que "cada cultura debe entenderse dentro de sus propios términos y que no es posible determinar un punto de vista único y universal en la interpretación de las culturas" (*Diccionario de términos clave de ELE*, 1997-2014, *relativismo cultural*) y finalmente, destacan la importancia de apoyar sus nociones teóricas en el trabajo de investigación (Trujillo Sáez, 2006).

### III. Funcionalismo

A principios del siglo XX, surge la corriente antropológica llamada *funcionalismo* que ha tenido una importancia significativa para la lingüística y la didáctica de las lenguas. Su fundador, Malinowski (1931 en Trujillo Sáez, 2006:30), considera que "la cultura consta de la masa de bienes e instrumentos, así como de las costumbres y de los hábitos corporales o mentales que funcionan directa o indirectamente para satisfacer las necesidades humanas". Los funcionalistas ponen de relieve la importancia de estudiar las funciones de los elementos culturales dentro de su contexto, "el papel que juegan dentro de un sistema de actividades humanas" (Trujillo Sáez, 2006:31).

### IV. Estructuralismo

Vamos a terminar con el estructuralismo, la corriente dirigida por el antropólogo francés Lévi-Strauss, que propone la definición de cultura como "un conjunto de sistemas simbólicos, situando en primer lugar al lenguaje, las reglas matrimoniales, las relaciones económicas, el arte, las ciencias, la religión" (1958 en Guillén Díaz, 2004:840). S. Wahnón (1991 en Trujillo Sáez, 2006:31) explica este concepto de la siguiente manera: "la idea en la que todo estructuralismo se apoya es la de que por debajo de un conjunto de hechos similares – hechos lingüísticos, hechos literarios, hechos sociales o cualesquiera otros – existe un sistema más o menos estable de unidades y reglas de combinación".

## 1.2. El concepto de cultura dentro de la didáctica de lenguas extranjeras

La enseñanza actual de lenguas extranjeras toma en consideración el hecho de que lengua y cultura son realidades inseparables, y hace hincapié en la importancia de trabajar la lengua en su contexto sociocultural. Sobre esta estrecha relación entre lengua y cultura, escribía Lévi-Strauss (1958 en Guillén Díaz, 2004:838):

La lengua es producto de la cultura: se puede verificar en la creación continua de neologismos, su uso refleja las características y rasgos generales de cada sociedad, se adapta y evoluciona con ella.

La lengua forma parte de la cultura al lado de otros elementos como las instituciones, las creencias, las costumbres, etc.

La lengua es condición de la cultura, ya que por medio de las palabras podemos manifestar todo lo que concierne a las artes, la literatura, los comportamientos, las normas, convenciones, etc.

Por otra parte, Sánchez Lobato (1999:8) relaciona los conceptos de lengua, cultura y sociedad: "La lengua es siempre espejo de la cultura y de las formas de vida de la colectividad que habla. La lengua forma parte del sistema cultural...y la cultura, por tanto, supone, un proceso de interacción entre los seres humanos, de significados compartidos, tendente a la configuración de los sistemas simbólicos".

Coseriu (1986, en Sánchez Lobato, 1999:8) también afirma que "la lengua está íntimamente relacionada con la vida social, con la civilización, el arte, el desarrollo del pensamiento, la política, etc.; en una palabra, con toda la vida del hombre".

Tomando en consideración lo arriba citado, en el contexto de la didáctica de lenguas extranjeras se habla, tradicionalmente, de dos tipos de cultura: *cultura con C* o cultura formal y *cultura con c* o cultura popular (Bueno, 1995 en Trujillo Sáez, 2005).

Guillén Díaz (2004:841) las describe de la siguiente manera:

- I. *La cultura culta* es entendida como un saber visión que se sitúa en el ámbito del pensamiento, de la vida, del *espíritu*. Es la cultura *cultivada*, institucional, literaria y artística, científica y técnica, con carácter enciclopédico, aprendida y, por lo tanto, dominada por pocos de sus componentes.
- II. *La cultura popular* se refiere a un saber acción, a un saber hacer y saber ser/estar con los otros, que se sitúa en el ámbito del comportamiento, de la vida cotidiana, de lo *corporal*, es la cultura que da cuenta de lo *cultural* experiencial, es adquirida y compartida por muchos en su dimensión comportamental.

En cuanto a eso, Miquel y Sans (1992 en Santamaría Martínez, 2008:45-46) diferencian tres tipos de cultura: *cultura con mayúsculas*, *cultura a secas (con minúsculas)* y *cultura con k*.

- I. *Cultura con mayúsculas* o *cultura legitimada* abarca el saber literario, histórico, artístico, musical, etc. Es la cultura por excelencia, ya que no es patrimonio de todos los hablantes, sino de las minorías que, por razones varias, han tenido y tienen acceso a ella.
- II. *Cultura a secas (con minúsculas)* o *cultura esencial* abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido. Dentro de esta concepción de cultura, destacarían los conocimientos, actitudes y hábitos compartidos por una misma sociedad.

Miquel considera ese tipo de cultura fundamental para la enseñanza de lenguas extranjeras, y la relaciona con el componente sociocultural.

- III. *Cultura con k* o *cultura epidérmica* se refiere al tipo de conocimiento que es utilizado en contextos determinados, como el argot de ciertos sectores de la población, o los tipos de lenguajes que están de moda durante un tiempo determinado; son los usos y costumbres que difieren del estándar cultural y no son compartidos por todos los hablantes (Ibíd.:46).

También nos parece pertinente hacer un breve repaso histórico sobre el tratamiento de la cultura en las clases de lenguas extranjeras que hemos adoptado de Barros García (2005). Cabe destacar que el papel de la cultura ha cambiado significativamente a lo largo de los años, de un contenido informativo, casi irrelevante, ha llegado a ser una de las partes fundamentales del proceso de enseñanza de lenguas. En otras palabras, "ha evolucionado de lo informativo-descriptivo a lo crítico-intercultural" (Trujillo Sáez, 2006:90).

Hasta finales de los años cuarenta, el término *cultura* era considerado como sinónimo de *civilización*. Se les proporcionaba a los alumnos las informaciones más importantes relacionadas con la cultura formal, hoy llamada *cultura con mayúscula*, como son, por ejemplo, la geografía, la historia, el arte, las ciencias y principalmente, la literatura de un país dado.

En la década de los años cincuenta, el concepto de cultura comienza a cambiar y se aproxima a la visión antropológica tradicional de la cultura. Desde entonces, la cultura es entendida "como modo de vida de una comunidad, como manifestación de la conducta, los valores, los sentimientos, las relaciones, etc. de las personas que la integran y que se expresan en la misma lengua" (Barros García, 2005:11).

A partir de los años sesenta, comienzan a diferenciarse los conceptos de *cultura* de las dos décadas arriba mencionadas. Se proporcionan los nombres para cada concepto, *cultura con mayúscula* para el primero, que representará la cultura formal, más cerrada y más específica y la *cultura con minúscula* para el segundo, que resulta más generalizada.

En los años setenta, ocurre una verdadera revolución en la didáctica de las lenguas. Aparece el enfoque llamado *nocio-funcional*, que representa la primera etapa en el desarrollo de la enseñanza comunicativa de las lenguas. Dentro de él, el lenguaje es considerado como instrumento de comunicación mientras que, al componente sociocultural, se le otorga un papel decisivo situándolo en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Cabe destacar también, que las aportaciones de la antropología moderna han tenido influencia en su desarrollo, como por ejemplo, el *materialismo cultural* de Harris (1998 en Trujillo Sáez, 2006:45) que entiende la cultura como "conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad, incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar". Este concepto se puede relacionar con la visión cognitivista de cultura, que vincula la cultura con la capacidad cognitiva humana afirmando que, "cultura no es solo una colección de datos o costumbres, sino una fuerza directiva que nos conduce a entender la realidad de acuerdo con ciertos parámetros y a actuar de forma consecuente con tal comprensión" (Trujillo Sáez, 2006:52).

Finalmente, en las últimas dos décadas del siglo XX, bajo la influencia del pensamiento *multiculturalista* o de *multiculturalidad*<sup>6</sup> y *pluriculturalidad*, aparece un nuevo enfoque llamado *intercultural* dentro del cual el conocimiento cultural juega un papel fundamental. Sobre esos dos conceptos escribe M. M. Bernabé Villorde (2012) en el artículo *Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente*. La autora define *pluriculturalidad* como "la presencia simultánea de dos o más culturas en un territorio y su posible interrelación" (2012:69). Al contrario, *multiculturalidad* sería "coexistencia, pero no convivencia, de dos o más culturas diferentes en un territorio" (Ibíd.), es decir, las culturas no interactúan entre sí. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002) también hace referencia a esos dos conceptos en el contexto de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Menciona el término *plurilingüismo*, o la *competencia plurilingüe* y *pluricultural*, como "la capacidad de utilizar las lenguas para fines

---

<sup>6</sup> Según *Diccionario de términos clave de ELE*, los términos suelen usarse como sinónimos, aunque algunos antropólogos diferencian sus conceptos de modo que *multiculturalismo* implica también la igualdad de diferentes grupos culturales presentes en un determinado territorio, respetándose entre ellos.



comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina, con distinto grado, varias lenguas y posee experiencia de varias culturas" (2002:167). Esta habilidad de usar todos los conocimientos y experiencias que un hablante posee en diferentes lenguas y culturas, le permite entender *al otro* y, de este modo, también comprender mejor su propia identidad.

Como podemos ver, los objetivos de la didáctica de lenguas extranjeras han cambiado y se han desarrollado a lo largo de los años. El papel del componente sociocultural ha llegado a ser fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Actualmente, se pone mayor énfasis en la importancia de formar usuarios activos en la lengua, para que puedan actuar también como mediadores culturales entre la cultura de origen y todas las nuevas culturas con las que entren en contacto.

## 2. LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL COMO PARTE INTEGRANTE DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

En este apartado nos vamos a referir al desarrollo histórico y conceptual de la competencia comunicativa, para luego continuar con la competencia sociocultural como parte indisociable de ésta y su papel en el tratamiento que se le ha dado dentro de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

En las últimas cuatro décadas, desde la aparición del enfoque *nocio-funcional*, el componente sociocultural ha tenido un papel fundamental dentro de esta perspectiva llamada también enseñanza comunicativa de lenguas. Gracias a los estudios de la pragmática, se ha abandonado la idea de que solamente el dominio de las competencias lingüísticas, es decir, de la fonología, la morfología, la sintaxis y de un cierto conocimiento léxico, es suficiente para el dominio de una lengua. Se han introducido dos categorías: *nocionales* ("los conceptos que expresamos a través de la lengua: tiempo, cantidad, ubicación, etc." (Wilkins, 1972 en Melero Abadía, 2004:692)) y *funcionales* ("funciones comunicativas que tienen que ver con las intenciones del hablante al usar una lengua: presentarse, pedir algo, informar, etc." (Ibíd.), que abarcarían "las intenciones comunicativas que debería poder expresar y comprender una persona que aprende una lengua" (Ibíd.)). Para desarrollar una verdadera competencia comunicativa y ser capaz de comunicarse adecuadamente en una lengua, es necesario también conocer la realidad sociocultural en la que la comunicación tiene lugar. Respecto a esto, Van Ek (1986 en Soler-Espiauba, 2009:219) afirma lo siguiente: "De hecho, desde la primera clase de una lengua, la adquisición de la competencia sociocultural es inseparable de la adquisición de la competencia lingüística". De la misma manera, E. Areizaga (1995 en Barros García, 2005:12) pone énfasis en la importancia de presentar los aspectos lingüísticos en un contexto real:

El lenguaje tiene sentido sólo en su contexto (cultural) y comunicar significa negociar significados a partir de un conocimiento dado del mundo (culturalmente condicionado) y de unas suposiciones o expectativas (culturalmente condicionadas). Es por esta razón que hablar de competencia comunicativa supone una competencia sociolingüística, lo cual sitúa al componente cultural en el propio centro de la clase de L2, como parte integrante del contenido que se enseña y se aprende.

## 2.1. Competencia comunicativa

La competencia comunicativa es uno de los conceptos más importantes tanto en la adquisición como en la enseñanza de lenguas extranjeras. Es un concepto de carácter interdisciplinar, ya que, por un lado, tiene su origen en el marco de la gramática generativa y, por otro, ha recibido influencias de diferentes teorías de los campos de la antropología y la sociolingüística. El primero que introdujo el término *competencia* en la lingüística moderna fue Noam Chomsky (1965 en Cenoz Iragui, 2004:450), cuando explicó la distinción entre *competencia* y *actuación*. Para él, "competencia es el conocimiento que el hablante y el oyente tienen de su lengua, y la actuación es el uso real de la lengua en situaciones concretas".

Unos años después, otros lingüistas e investigadores en este campo, reaccionaron de manera negativa al concepto de competencia lingüística propuesto por Chomsky, destacando la importancia de la realidad social y cultural en la que la comunicación tiene lugar. Hymes (1972 en Oliveras Vilaseca, 2000) y Campbell y Wales (1970 en Oliveras Vilaseca, 2000) incorporan un nuevo componente en la competencia comunicativa. Además de la competencia lingüística, hablan de la competencia contextual o sociolingüística. A continuación, Hymes distingue los conceptos de competencia comunicativa y actuaciones comunicativas. El primer término incluye tanto el conocimiento lingüístico, como la habilidad de utilizar este conocimiento. En cuanto a la actuación, Hymes (1972 en Cenoz Iragui, 2004:451) afirma que es "lo que el hablante hace en el acto de comunicación". El mismo autor destaca que la competencia comunicativa presupone los conocimientos de las reglas necesarios para hablar, pero también conocimientos de reglas psicológicas, culturales y sociales imprescindibles para comunicarse (en Oliveras Vilaseca, 2000). Igualmente, Gumperz (1972 en Cenoz Iragui, 2004:451) y Saville-Troike (1989 en Cenoz Iragui, 2004:451) opinan que "la competencia comunicativa incluye también aspectos comunicativos, es decir, normas de uso de la lengua que están social y culturalmente condicionadas".

Más tarde, en el año 1980, el mismo Chomsky (1980 en Cenoz Iragui, 2004:451) reconoció la existencia de la competencia pragmática, además de la lingüística, refiriéndose a la primera como "el conocimiento de las condiciones y modo de uso apropiado conforme a varios fines" y a la segunda, como "el conocimiento de la forma".

Como hemos podido ver más arriba, saber comunicarse en una lengua presupone dominar distintas competencias. A continuación, vamos a presentar varios modelos de competencia comunicativa para ver cómo se desarrolló el concepto a lo largo de los años.

## I. El modelo de competencia comunicativa de Canale y Swain

Vamos a comenzar con el modelo de Canale y Swain (1980 en Cenoz Iragui, 2004:453). Se trata del primer modelo de competencia comunicativa que habla de su concepto en el contexto de la didáctica de lenguas extranjeras. Según los autores, la competencia comunicativa consta de 3 subcompetencias: gramatical, sociolingüística y estratégica. A continuación las presentamos.

1. **COMPETENCIA GRAMATICAL** - se refiere a los conocimientos léxicos, sintácticos, semánticos, morfológicos y fonológicos de una lengua.
2. **COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA** – supone la capacidad de comunicar en un contexto social y cultural determinado por factores socioculturales como el tema, los papeles y los interlocutores, la situación y las normas de interacción.
3. **COMPETENCIA ESTRATÉGICA** – posibilita al hablante enfrentarse con los problemas en la comunicación y compensar las deficiencias con la ayuda de estrategias verbales y no verbales.

El modelo original de Canale and Swain fue modificado por Swain (1983 en Cenoz Iragui, 2004) que incluyó la cuarta subcompetencia, llamada *discursiva*, que requiere la habilidad para construir oraciones y unidades significativas por encima del nivel de la oración (coherencia y cohesión).

## II. El modelo de Bachman (1990)

Bachman (1990 en Cenoz Iragui, 2004) establece dos dimensiones de la competencia comunicativa, diferenciando la competencia organizativa (compuesta por dos componentes: la competencia gramatical y la competencia textual) de la competencia pragmática (que incluye la competencia ilocutiva y la competencia sociolingüística).

Seguidamente, presentamos las dimensiones de competencia comunicativa conforme al modelo de Bachman.

1. **COMPETENCIA ORGANIZATIVA** – incluye las habilidades relacionadas con la estructura formal de la lengua para producir o reconocer frases gramaticales correctas, incluyendo su contenido proposicional y ordenándolas para formar textos
  - a) **COMPETENCIA GRAMATICAL** – implica la competencia de uso lingüístico
  - b) **COMPETENCIA TEXTUAL** – se refiere al conocimiento de las convenciones para unir enunciados de manera que formen un texto
2. **COMPETENCIA PRAGMÁTICA** - se refiere a las relaciones entre los signos y sus referentes, y a las relaciones entre los usuarios de la lengua y el contexto de comunicación

- a) COMPETENCIA ILOCUTIVA – implica las condiciones pragmáticas que determinan si un enunciado es aceptable o no, como también la relación entre los enunciados
- b) COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA<sup>7</sup> –se refiere a las condiciones que determinan qué enunciados son apropiados en determinadas situaciones (Ibíd.:455-456).

Posteriormente, Bachman y Palmer (1996 en Cenoz Iraqui) modifican el modelo original de competencia comunicativa de Bachman, incorporando un nuevo elemento en la competencia pragmática, que pasa a tener tres subcomponentes: el conocimiento del léxico (formaba parte de la competencia gramatical), el conocimiento funcional (representa un concepto más amplio que el de la anterior competencia ilocutiva) y el conocimiento sociolingüístico, descrito en el apartado anterior. Es evidente que ambos modelos tratan de distinguir el *conocimiento* o la *competencia*, de la *habilidad de uso de lengua* adecuado y contextualizado.

### III. El modelo de Van Ek

Van Ek (1986 en Barros García, 2005) amplía el concepto de la competencia comunicativa y diferencia seis subcompetencias: discursiva, sociolingüística, lingüística, estratégica, sociocultural y social:

1. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA
2. COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA
3. COMPETENCIA DISCURSIVA
4. COMPETENCIA ESTRATÉGICA
5. COMPETENCIA SOCIOCULTURAL
6. COMPETENCIA SOCIAL (Ibíd.:18).

El modelo de Van Ek se diferencia de los otros dos por dar mayor importancia a la competencia sociocultural. "Cada lengua se sitúa en un contexto sociocultural e implica el uso de un marco de referencia particular, que es diferente del que posee quien aprende una lengua extranjera" (Olivares Vilaseca, 2000:26).

## 2.2. Competencia sociocultural

---

<sup>7</sup> Esta competencia será descrita detalladamente en el capítulo 2.3.

En el apartado anterior hemos visto, observando el desarrollo de la competencia comunicativa, que todos los investigadores ponen énfasis en la importancia del contexto en el que la comunicación tiene lugar. Aunque Van Ek (1986 en Olivares Vilaseca, 2000) fue el primero en distinguir entre la competencia sociocultural, competencia sociolingüística y competencia social dentro de su modelo de la competencia comunicativa, otros autores mencionan la competencia sociocultural de manera implícita. Hymes (1972 en Olivares Vilaseca, 2000), al introducir el término de *actuación*, afirma que los conocimientos de reglas culturales y sociales son imprescindibles para comunicarse de manera adecuada. Igualmente, Bachman (1990 en Olivares Vilaseca, 2000), hablando de la competencia estratégica, se refiere al conocimiento de los elementos socioculturales. Finalmente, Canale y Swain (1980 en Olivares Vilaseca, 2000) incluyen los elementos socioculturales en la competencia sociolingüística, pero piensan que son menos importantes que los aspectos gramaticales.

Hablando ahora del origen del término *sociocultural*, éste se lo debemos a H. Laborit, que lo introdujo para referirse "a una comunidad humana que se define por sus características ecológicas, étnicas, lingüísticas y culturales, de forma que el hecho de la identidad sociocultural se examina desde tres puntos de vista: el estado de consciencia o pensamiento, la lengua y la cultura" (Guillén Díaz, 2004:837). En cuanto a la definición de la competencia sociocultural, en el *Diccionario de términos clave de ELE* (1997-2014, *competencia sociocultural*) encontramos la siguiente: "la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla".

Los actuales documentos oficiales para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras también hacen referencia a la competencia sociocultural.

En el MCER<sup>8</sup> (2002) aparece como el *conocimiento sociocultural*, en el capítulo *Las competencias del usuario o alumno*, es decir, una de las competencias generales junto con el conocimiento del mundo y la conciencia intercultural. "Se trata del conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o las comunidades en las que se habla el idioma" (Ibíd.:99). Este conocimiento se relaciona con: "la vida cotidiana, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, creencias y actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales, el comportamiento ritual" (Ibíd.).

---

<sup>8</sup> Acrónimo de *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002).

Igualmente, al consultar el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) encontramos dos apartados que se refieren a los referentes culturales y saberes y comportamientos culturales. El inventario de los referentes culturales abarca conocimientos generales sobre los países hispanos, sobre acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente y sobre sus productos y creaciones culturales. El de los saberes y comportamientos socioculturales trata sobre las condiciones de vida y organización social en los mismos países, las relaciones interpersonales y la identidad colectiva y el estilo de vida.

Todos los inventarios serán descritos más detalladamente en el capítulo **4. (Los contenidos culturales en la clase de ELE)**.

### **2.3. Competencia sociolingüística**

Como hemos visto en los capítulos anteriores, la competencia sociolingüística forma parte de la competencia comunicativa y a menudo se relaciona con la competencia sociocultural. Uno de los primeros autores que la describió fue Canale (1983 en Cenoz Iragui, 2004) desarrollando su modelo de la competencia comunicativa. Canale (1983 en *Ibíd.*:454) la distingue de la competencia discursiva y la define como la capacidad de "producir y comprender los enunciados de forma apropiada en distintos contextos sociolingüísticos, dependiendo de factores contextuales como el estatus de los participantes, el propósito de la interacción y las normas o convenciones de la interacción".

El tratamiento de la competencia sociolingüística es parecido en el modelo de competencia comunicativa de Bachman (1990 en Cenoz Iragui, 2004). Para él, esta forma parte de la competencia pragmática, junto con la competencia ilocutiva y se refiere "a la caracterización de las condiciones que determinan qué enunciados son apropiados en determinadas situaciones y determinan el registro, variedad dialectal y referencias culturales" (en *Ibíd.*:456).

El MCER (2002) sitúa la competencia sociolingüística entre las competencias comunicativas del idioma, junto con la competencia lingüística y la competencia pragmática, y la relaciona con las condiciones socioculturales del uso de la lengua. De este modo, "la competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua, referidas a los marcadores lingüísticos de relaciones

sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento" (2002:116).

Para concluir, la competencia sociocultural y la sociolingüística representan papeles fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Aunque los conocimientos socioculturales no aparecen dentro de las competencias relacionadas estrictamente con el idioma, no son menos importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Tanto los investigadores como los documentos oficiales relacionados con didáctica de lenguas extranjeras, recalcan que el desarrollo de la competencia comunicativa junto con la adquisición de los conocimientos socioculturales es importante para el dominio suficiente del idioma.



### **3. COMPETENCIA INTERCULTURAL**

Los cambios sociales y movimientos migratorios, incitados principalmente por la crisis económica junto con la expansión del pensamiento multilingüístico y posterior plurilingüismo, han traído consigo también nuevas necesidades en lo que respecta a la didáctica de lenguas extranjeras. El componente sociocultural se ha posicionado en el centro del proceso de enseñanza de lenguas extranjeras. De hecho, Cordovilla Villena (2001 en Trujillo Sáez, 2006:108) revela cinco razones para explicar el auge de lo cultural en el contexto de la didáctica de lenguas: "la globalización económica y el crecimiento de las telecomunicaciones; un cierto sentido de seguridad económica y política en los países occidentales; la influencia de los movimientos migratorios; el derrumbe de los sistemas políticos alternativos al capitalismo y la búsqueda de nuevas estructuras y valores; los estudios pragmáticos, semánticos y del discurso".

Con esta nueva situación en lo que respecta al aprendizaje de lenguas, ha sido imprescindible no solamente desarrollar la competencia comunicativa, sino también conocer, acercarse a un diferente modo de vivir. Por consiguiente, los nuevos estudios y modelos de enseñanza de lenguas extranjeras toman como punto de partida la comunicación intercultural, y hoy ya se habla, además de la competencia sociocultural como parte integrante de la competencia comunicativa, también de la competencia intercultural, es decir, de una competencia que posibilita al hablante no solo comunicarse con personas de otras culturas sino también comprenderlas.

#### **3.1. El desarrollo del concepto**

El concepto de competencia intercultural se desarrolló en los últimos veinte años del siglo XX, partiendo del modelo de la competencia comunicativa de Van Ek hasta evolucionar más allá del concepto de competencia sociocultural. "Se empezó a tratar la cultura como un

sistema de significados sociales en continuo cambio y no como un conjunto de descripciones acabadas de comportamientos sociales esperables" (Barros García, 2005:19).

La psicología social define la competencia intercultural como "la capacidad de comportarse de forma adecuada en el encuentro intercultural, de acuerdo con las normas y convenciones del país" (Olivares Vilaseca, 2000:35). Igualmente, Chen y Starosta (1998 en Barros García, 2005:20) consideran que se trata de "la habilidad para negociar los significados culturales y de actuar comunicativamente de una forma eficaz de acuerdo a las múltiples identidades de los participantes". Jandt (1998 en Barros García, 2005:20-21) afirma que se trata de las siguientes ocho habilidades:

1. Las habilidades de personalidad fuerte: el individuo debe expresarse con una personalidad agradable, tener actitudes positivas y sufrir lo menos posible el fenómeno de la ansiedad en la comunicación
2. Las habilidades comunicativas: debe ser competente en la comunicación verbal y no verbal.
3. La habilidad de comprender y usar el lenguaje y el *feedback*.
4. La habilidad de adoptar la conducta adecuada en los diferentes contextos; ser flexible.
5. La habilidad de interactuar en una conversación.
6. La habilidad de sentir y tener empatía e identificarse con el otro.
7. Las habilidades psicológicas de poder adaptarse a un nuevo ambiente o contexto, saber manejar el choque cultural.
8. Las habilidades cognitivas para poder comprender y conocer las costumbres, el sistema y las instituciones.

MCER (2002) hace referencia también al concepto de la interculturalidad. En el quinto capítulo menciona la *conciencia intercultural* y la incluye en las competencias generales del usuario. La define como "el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el "mundo de origen" (2002:101) y el "mundo de la comunidad objeto de estudio (similitudes y diferencias distintivas)" (Ibíd.). Esta competencia se relaciona con las destrezas y habilidades interculturales que vienen descritas de siguiente manera:

1. La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
2. La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
3. La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
4. La capacidad de superar relaciones estereotipadas (Ibíd.:102).

Con respecto a la competencia intercultural, Byram (1991 en Oliveras Vilaseca, 2000) afirma que dentro de esta nueva perspectiva de enseñanza de lenguas extranjeras, se considera al aprendiente como hablante intercultural, por lo que es importante que adquiera una competencia que le posibilitará "una comprensión mutua en situaciones interculturales" (Oliveras Vilaseca, 2000:33) y facilitará "su encuentro con otras culturas" (Ibíd.). Teniendo esto en cuenta, Byram y Zarate (1994 en Barros García, 2005) y Byram (1995 en Barros García, 2005) desarrollaron un cuadro conceptual de la competencia intercultural, compuesta por cuatro aspectos o *savoirs*:

1. *SAVOIR-ÊTRE*: actitudes y valores, cambio de actitud hacia la cultura extranjera.
2. *SAVOIRS*: conocimientos, adquisición de nuevos conceptos de la cultura extranjera.
3. *SAVOIR-FAIRE*: comportamiento, saber actuar en la nueva cultura extranjera.
4. *SAVOIR-APPRENDERE*: habilidad para aprender, saber aprender la otra cultura (Ibíd.:22).

Dos años después, Byram (1997 en Barros García, 2005:) añadió dos aspectos más:

1. *SAVOIR-COMPRENDRE*: ser capaz de interpretar la nueva cultura.
2. *SAVOIR-S'ENGAGER*: supone un comportamiento crítico con la cultura extranjera tomando en consideración su propia cultura.

### **3.2. Fases en la adquisición de la competencia intercultural**

Según Schuman (1975 en Oliveras Vilaseca, 2000), las personas que viven en países extranjeros sumergidas en culturas ajenas, han tenido que enfrentarse, durante un largo período de tiempo, con tres diferentes desorientaciones para recibir y asimilar nuevos elementos culturales. La primera sería el choque lingüístico que ocurre por la carencia de la competencia lingüística. La segunda se refiere al choque cultural que sucede cuando las estrategias comunicativas de su propia lengua no funcionan en la extranjera y la persona se encuentra incapaz de resolver los problemas con los que se topa. Por último, Schuman menciona el estrés cultural causado por cuestiones de identidad, el cambio de un estatus social o cosas similares. Basándose en el modelo de aculturación de Schuman, Brown (2000 en Barros García, 2005:24) propone cuatro períodos en ese proceso de aculturación:

1. Período de euforia causado por el encuentro con una nueva cultura, lo que provoca en el aprendiz el sentimiento de excitación
2. Período de choque cultural entre su propia cultura y la cultura ajena
3. Período de estrés cultural causado por un problema de identidad
4. Período de asimilación y adaptación de la cultura ajena y aceptación de la nueva cultura.

Como podemos ver, Schuman y Brown destacan la importancia de los sentimientos en el proceso de aculturación.

### **3.3. Los niveles de la competencia intercultural**

Meyer (1991 en Barros García, 2005:22) nos propone tres niveles en la adquisición de la competencia intercultural:

1. Nivel monocultural: en este nivel la persona se basa mentalmente en su cultura, el alumno se enfrenta a todos los problemas de acuerdo con las normas, valores, interpretaciones y reglas de su propia cultura. En este nivel todavía están presentes los tópicos, prejuicios y estereotipos.
2. Nivel intercultural: en este nivel el aprendiz se encuentra mentalmente situado entre dos culturas, el alumno es capaz de hacer comparaciones entre ambas culturas, señalar diferencias y explicarlas. Todo eso usando los conocimientos de la cultura extranjera.
3. Nivel transcultural: en este nivel, la persona se sitúa por encima de las culturas implicadas y es capaz de tomar el papel de mediador entre culturas utilizando principios internacionales de cooperación y comunicación, lo que le permite seguir el principio de cooperación y comunicación. Además, la comprensión adquirida le permite desarrollar su propia cultura.

### **3.4. La interculturalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras**

La enseñanza de la competencia intercultural, tiene como objetivo central la adquisición de todas las destrezas que permitirán a los aprendices interpretar y comprender la cultura ajena y comunicarse adecuadamente en lengua extranjera. Para adquirir estas destrezas, el alumno se debería familiarizar con métodos y estrategias que combinen participación activa y observación (Olivares Vilaseca, 2000). Varios autores (Oullet, Kane, Byram, Esarte-Sarries,

Barro en Olivares Vilaseca, 2000), consideran que los métodos etnográficos son ideales para desarrollar una competencia intercultural en los alumnos, ya que proporcionan estrategias al alumno que, al mismo tiempo, se encuentra inmerso en la cultura extranjera: "observa, describe, analiza, interpreta y, por tanto, comprende las diferencias y similitudes a fin de combinar las experiencias afectivas con el conocimiento cognitivo de la cultura" (Ibíd.:39).

A continuación, en el inventario de *Habilidades y actitudes interculturales* del *Plan Curricular de Instituto Cervantes* (2006:447-469), se presenta una relación de procedimientos que posibilitarán al alumno aproximarse a las culturas de los países hispanos, desde una perspectiva intercultural.

### 1. *Configuración de una identidad plural*

- 1.1. Habilidades: conciencia de la propia identidad cultural, percepción de las diferencias culturales, aproximación cultural, reconocimiento de la diversidad cultural, adaptación, integración (voluntaria)
- 1.2. Actitudes: empatía, curiosidad, apertura, disposición favorable, distanciamiento, relativización, tolerancia a la ambigüedad, regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo...)

### 2. *Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)*

- 2.1. Habilidades: observación, comparación, clasificación, deducción, transferencia, inferencia, conceptualización, ensayo y práctica, evaluación y control, reparación, corrección
- 2.2. Actitudes: empatía, curiosidad, apertura, disposición favorable. Distanciamiento, relativización, tolerancia a la ambigüedad

### 3. *Interacción cultural*

- 3.1. Habilidades: planificación, contacto, compensación, evaluación y control, reparación y ajustes
- 3.2. Actitudes: empatía, curiosidad, apertura, disposición favorable, distanciamiento, relativización, tolerancia a la ambigüedad, regulación de los factores afectivos (estrés, cultural, desconfianza, recelo...)

### 4. *Mediación cultural*

- 4.1. Habilidades: planificación, mediación, evaluación y control, reparación y ajustes
- 4.2. Actitudes: empatía, curiosidad, apertura, disposición favorable, distanciamiento, relativización, tolerancia a la ambigüedad, regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo...)"

Teniendo en cuenta lo arriba mencionado, se hace evidente que es necesario organizar las actividades que contribuirán al desarrollo de la competencia intercultural, de modo que los ejercicios vayan desde los más sencillos a los más complicados.

A continuación, podemos observar el esquema desarrollado por M. Dennis (2002 en Barros García, 2005:28), en el que el autor describe las cinco fases del proceso de enseñanza-aprendizaje de la interculturalidad:

**Tabla 1.** Las fases del proceso de la enseñanza-aprendizaje de la interculturalidad, según M. Dennis (2002)

PROCESOS	FASES	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS
Descubrimiento de otras realidades, de otros modos de clasificación	Sensibilización	-toma de decisiones-observación; referencia a la experiencia personal	SABER SER/ESTAR
Ampliación del capital propio	Concienciación	-práctica de nuevas formas de actuar objetivación de sus representaciones	
Descubrimiento del otro en situación y mediante muestras culturales	Relativización	-confrontación de puntos de vista -interpretación negociación	SABER APRENDER
Desarrollo de estrategias interculturales (intercultural)	Organización	-conceptualización provisional -comparación	SABER
Toma de conciencia del mestizaje y paso a un tercer plano (metacultura)	Ampliación-interiorización	-construcción intercultural -implicación fuera del aula -reflexión metacultural	SABER-HACER

En la primera fase de sensibilización, el aprendiz empieza a ser consciente de su "visión etnocéntrica de la realidad y de las creencias que tiene sobre otras culturas" (Dennis, 2002 en Barros García, 2006:24). Luego, en la segunda fase, llamada fase de concienciación, el alumno se aleja de las creencias etnocéntricas que ha tenido y toma conciencia de que sus modos de pensar "no tienen valor universal" (Ibíd.). Estas dos fases se podrían relacionar con el primer nivel de la adquisición de la competencia intercultural (según Meyer), donde el alumno todavía piensa y se comporta conforme a las normas y valores de su cultura.

Las siguientes dos fases, la de relativización y la de organización, concernirían al nivel intercultural en la adquisición de la competencia intercultural. Primeramente, el alumno desarrolla las capacidades de comparar varios puntos de vista y de resolver los posibles conflictos, lo que, posteriormente, le posibilita para "conceptualizar la interculturalidad" (Ibíd.:25).

Finalmente, en la fase de implicación-interiorización, el aprendiz adquiere la capacidad de "implicarse en el descubrimiento y la profundización de la cultura de los países cuya lengua está aprendiendo" (Ibíd.). Esta fase correspondería al último nivel en la adquisición de la competencia intercultural, que es el nivel transcultural descrito en el apartado anterior.

Vamos a concluir con López García (2005:31-32), que afirma que la enseñanza intercultural debe tomar en consideración los siguientes objetivos:

La enseñanza intercultural debe contemplar unos objetivos generales y un desarrollo práctico de los contenidos culturales en el aula:

1. Ayudar a descubrir e identificar los conceptos escondidos tras las palabras y que son compartidos por los miembros que pertenecen a una misma cultura
2. Desarrollar unas habilidades que posibiliten el entendimiento entre los interlocutores de diversas entidades sociales y una aceptación de otras culturas
3. Facilitar la comprensión y la resolución de problemas culturales que afectan a la comunicación.

#### **4. LOS CONTENIDOS CULTURALES EN LA CLASE DE ELE**

Como hemos visto en los capítulos anteriores, la actual enseñanza de lenguas extranjeras pone énfasis en la importancia de un saber sociocultural, es decir, un conocimiento de la "realidad social y cultural de la lengua estudiada" (Guillén Díaz, 2004:842). Para saber cuáles son los aspectos de esa realidad, nos vamos a referir nuevamente a las definiciones figuradas de cultura. Según ellas, el concepto de cultura abarca las costumbres, los hábitos, los conocimientos, las artes, las ciencias, etc., en resumen, los bienes, tanto materiales como inmateriales, que pertenecen a una cierta comunidad sociolingüística. Poniendo ahora esos aspectos en el contexto escolar, sería adecuado reflexionar sobre "¿cuáles son, realmente, los

rasgos distintivos de la realidad social y cultural del país de la lengua que se aprende?; ¿qué indicadores o informaciones realmente dan cuenta del saber sociocultural de la lengua que se aprende?" (Ibíd.:844). En otras palabras, cabe definir y describir más precisamente qué debemos enseñar a nuestros alumnos para presentarles el componente sociocultural en la clase, es decir, de qué contenidos culturales se trata en concreto.

Al consultar los documentos oficiales que tratan de la enseñanza y aprendizaje del español como L2/LE, hemos encontrado las siguientes informaciones relevantes para el componente sociocultural.

El MCER (2002:100-101) nos ofrece en el capítulo cinco *Las competencias del usuario o alumno*, una descripción minuciosa del conocimiento sociocultural que trata de siete aspectos al que este conocimiento puede referirse:

1. *La vida diaria*; por ejemplo:
  - Comida y bebida, horarios de comidas, modales en la mesa;
  - Días festivos;
  - Horas y prácticas de trabajo;
  - Actividades de ocio (aficiones, deportes, hábitos de lectura, medios de comunicación).
2. *Las condiciones de vida*; por ejemplo:
  - Niveles de vida (con variaciones regionales, sociales y culturales);
  - Condiciones de la vivienda;
  - Medidas y acuerdos de asistencia social.
3. *Las relaciones personales*, (incluyendo relaciones de poder y solidaridad); por ejemplo:
  - Estructura social y las relaciones entre sus miembros;
  - Relaciones entre sexos;
  - Estructuras y relaciones familiares;
  - Relaciones entre generaciones;
  - Relaciones en situaciones de trabajo;
  - Relaciones con la autoridad, con la Administración, etc.;
  - Relaciones de raza y comunidad;
  - Relaciones entre grupos políticos y religiosos.
4. *Los valores, las creencias y las actitudes*, respecto a factores como los siguientes:
  - Clase social;
  - Grupos profesionales (académicos, empresariales, de servicios públicos, de trabajadores cualificados y manuales);
  - Riqueza (ingresos y herencia);
  - Culturas regionales;
  - Seguridad;
  - Instituciones;
  - Tradición y cambio social;
  - Historia; sobre todo, personajes y acontecimientos representativos;
  - Minorías (étnicas y religiosas);
  - Identidad nacional;
  - Países, estados y pueblos extranjeros;



- Política;
  - Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones y música popular);
  - Religión;
  - Humor.
5. *El lenguaje corporal* - el conocimiento de las convenciones que rigen dicho comportamiento, forma parte de la competencia sociocultural del usuario o alumno.
    - gestos (por ejemplo, el puño apretado para indicar «protesta»);
    - expresiones faciales (por ejemplo, sonreír o fruncir el ceño);
    - posturas (por ejemplo, dejarse caer pesadamente para indicar «desesperación», o sentarse inclinado hacia delante para expresar «interés entusiasta»);
    - contacto visual (por ejemplo, un guiño de complicidad o una mirada fija de incredulidad);
    - contacto corporal (por ejemplo, un beso o un apretón de manos);
    - proxémica (por ejemplo, permanecer cerca o alejado).
  6. *Las convenciones sociales* (por ejemplo, respecto a ofrecer y recibir hospitalidad), entre las que destacan las siguientes:
    - Puntualidad;
    - Regalos;
    - Vestidos;
    - Aperitivos, bebidas, comidas;
    - Convenciones y tabúes relativos al comportamiento y a las conversaciones;
    - Duración de la estancia;
    - Despedida.
  7. *El comportamiento ritual*, en áreas como las siguientes:
    - Ceremonias y prácticas religiosas;
    - Nacimiento, matrimonio y muerte;
    - Comportamiento del público y de los espectadores en representaciones y ceremonias públicas;
    - Celebraciones, festividades, bailes, discotecas, etc.

Asimismo, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), hace referencia a los contenidos culturales en los capítulos de *Referentes culturales y Saberes y comportamientos socioculturales*.

Los contenidos de inventario están divididos, en los dos capítulos arriba citados, en 3 apartados. A continuación, los presentaremos.

Referentes culturales:

1. *Conocimientos generales de los países hispanos* - incluye aspectos relacionados con el conocimiento factual relativo a las características geográficas, demográficas, económicas, políticas, etc. de los países hispanos. Se recogen, así mismo, creencias y valores, representaciones y símbolos asociados a hechos y realidades culturales.
2. *Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente* - incluye hitos fundamentales de la historia, de la sociedad y de la cultura de España y de los países hispanos, así como las personalidades con proyección internacional y los personajes históricos y legendarios que personalizan y simbolizan la historia de estos países.
3. *Productos y creaciones culturales* - recoge las tendencias artísticas y culturales, con sus autores y creaciones, que conforman el patrimonio cultural de España y de Hispanoamérica (2006:363-395).

Los saberes y comportamientos socioculturales:

1. *Condiciones de vida y organización social* - recoge aspectos relativos a la vida diaria (comida y bebida, horarios laborales, de servicios públicos, de tiendas, actividades de ocio, etc.) y a las condiciones de vida (niveles de vida, acceso a la vivienda, servicios, medidas sociales de atención y apoyo al ciudadano, etc.).
2. *Relaciones interpersonales* - incluye los saberes, las convenciones sociales y los comportamientos que regulan la estructura social y las relaciones entre sus miembros (relaciones entre sexos, generaciones, familiares, de amistad, en el ámbito laboral, etc.) en los cuatro ámbitos en los que el *MCER* divide la esfera social: personal, público, profesional y educativo.
3. *Identidad colectiva y estilo de vida* - incluye todos los aspectos que permiten a los individuos sentirse parte integrante de una sociedad. Tiene que ver, pues, con las convenciones sociales respecto a los saludos, las despedidas, el comportamiento en celebraciones, fiestas, invitaciones o en determinados actos sociales, como bodas o cumpleaños; con el comportamiento ritual colectivo en las ceremonias y las prácticas religiosas, el nacimiento o la muerte; con la participación ciudadana en la esfera social y con las tradiciones que perviven y que son cuestionadas por nuevos estilos de vida y de relaciones (Ibíd.:399-444).

Basándose en los inventarios arriba expuestos, se hace evidente que la actual enseñanza de la lengua española otorga un papel importante al componente sociocultural, proporcionando a todos los usuarios del idioma, tanto profesores como alumnos, una variedad de contenidos culturales. Con el objetivo de ayudar a los profesores a centrarse en los más relevantes para los estudiantes, Bourdieu (1979 citado por Zarate, 1986 en Guillén Díaz, 2004:846) sugiere seis indicadores para la selección de los contenidos culturales para el aula: "estilo de vida, compras personales, economía, usos habituales, profesiones, instituciones".

#### **4.1. Las fuentes para la búsqueda de materiales didácticos**

Igualmente, es importante saber donde profesores y alumnos pueden encontrar información concerniente al saber sociocultural. Varios autores destacan los medios de comunicación de masas (tanto audiovisuales como escritos: prensa escrita, radiodifusión, Internet, multimedia) como las fuentes alternativas y recursos didácticos más adecuados para la búsqueda de contenidos culturales y la presentación de los mismos en la clase de EL2/ELE. Además de ser fácilmente accesibles y abundantes, los contenidos que se encuentran allí representan un material didáctico perfecto para "la estimulación de destrezas heurísticas (descubrimiento y análisis)" (Guillén Díaz, 2004:845), que en el caso de los medios de comunicación de masas, se atañería, principalmente, a la capacidad del alumno de utilizar nuevas tecnologías (por ejemplo, para buscar información). Asimismo, Barthes (1973 en Guillén Díaz, 2004:845)

afirma que los medios de comunicación de masas son una fuente ideal para acercarse a la sociedad de una lengua dada, ya que "los discursos que allí aparecen dan cuenta de las prácticas sociales, de los intereses dominantes". En los textos publicitarios podemos encontrar, por ejemplo, informaciones relativas a diferentes campos de la actividad humana: desde política y economía, ciencias y tecnologías, hasta deportes y vida diaria. Los medios de comunicación de masas engloban "todo un conjunto de factores y rasgos de un universo social y cultural determinado" (Ibíd.), por lo que representan una "verdadera radiografía de la sociedad" (Ibíd.).

#### **4.2. El tratamiento de los contenidos culturales en el aula**

En lo que se refiere a los procedimientos para trabajar la cultura en el aula, Miquel (1999:36) afirma: "(...) la cultura debe abordarse desde su uso (...), se trata de realizar un proceso de contextualización de cualquier fenómeno de índole cultural, ya que se entiende que el contexto, que está culturalmente determinado, es la clave de la interpretación de los mensajes".

En cuanto al tratamiento de los contenidos culturales en el aula, se recomienda ofrecer a los alumnos una variedad de materiales y documentos relacionados con el mundo hispánico y trabajarlos de manera que mejoren el desarrollo de:

1. La sensibilización de las diferentes culturas para la identificación, lo cual supone una sensibilización de la propia cultura y el funcionamiento de la sociedad en general.
2. La interpretación y conocimiento de los elementos culturales para la apropiación, lo que supone comparar, analizar y reflexionar sobre la propia cultura, al mismo tiempo que se clasifica, categoriza, opina y explican las percepciones sobre los objetos culturales para elaborar y estructurar los significados.
3. La comprensión, aceptación, respeto y valoración positiva de esas diferencias para la empatía (Guillén Díaz, 2004:848).

Asimismo, Lafayette (1978 en Barros García, 2005:14) nos ofrece unas propuestas de integración de la cultura en el aula:

1. Presentar temas culturales junto con unidades temáticas relacionadas y conteniendo léxico y gramática relacionadas.
2. Usar técnicas para enseñar la cultura en las que se trabajen las cuatro destrezas; no limitar la instrucción cultural a lecturas o formatos anecdóticos.
3. Cuando sea posible, tratar los temas culturales usando la lengua meta.

4. Dar información cultural al enseñar el vocabulario; enseñar a los estudiantes el significado connotativo de las palabras nuevas.
5. Agrupar el vocabulario en grupos de relación cultural.
6. Usar contextos culturales para las actividades de práctica lingüística, incluyendo *drills* y ejercicios de aprendizaje gramatical.
7. Para enseñar cultura, usar técnicas de grupos pequeños, en discusiones, *role-playings*.

Por otra parte, Guillén Díaz (2004:848) afirma que para que el alumno se comporte como un actor social interactivo es necesario que tenga una variedad de "materiales y documentos sociales del mundo hispánico", a través de los cuales podrá observar por sí mismo los contenidos culturales. Para hacerlo posible, tendrá que activar una serie de operaciones mentales:

1. Búsqueda y descubrimiento: recoger información, aportar datos, señalar, recordar, distinguir, reconocer.
2. Análisis, comparación y reflexión: contrastar, opinar, relacionar, clasificar, categorizar, argumentar, deducir.
3. Interpretación y descripción: contar, documentar, construir, apreciar, diseñar (Ibíd.)

### **4.3. Las actividades de componente sociocultural**

En lo que se refiere a las actividades referidas al componente sociocultural, López García (2005:39-40) propone las siguientes ocho:

**Tabla 2.** Las actividades de componente sociocultural, según López García (2005)

1. Actividades de observación directa e indirecta
---

Se trata de las actividades en las que se muestra el entorno cultural a través de fotografías e imágenes antes de la llegada al país extranjero, y las que están relacionadas con el mundo de los sentidos. Se trata de lluvias de ideas y asociogramas. La finalidad de este tipo de actividades es determinar las diferentes concepciones que poseen los estudiantes antes y después de instalarse en la C2.

## 2. Actividades para analizar el choque cultural

Se usan como instrumento de desahogo y sirven para detectar actitudes negativas hacia la C2 como, por ejemplo, contar experiencias que les hayan sorprendido. Otra variante, consiste en describir situaciones conflictivas en las que no hayan sido capaces de resolver el problema.

## 3. Actividades de presuposición

Están relacionadas con las actividades de observación y con el mundo de las relaciones sociales. Normalmente, desvelan conceptos erróneos debidos a una inadecuada interpretación de ciertos comportamientos culturales, como sucede, por ejemplo, en el ámbito de los saludos, las presentaciones, los ofrecimientos y los rechazos de invitaciones.

## 4. Actividades basadas en estereotipos

El objetivo principal consiste en eliminar, ante todo, las falsas imágenes. A esto se suman también los resultados del trabajo con estereotipos culturales, puesto que éstos deben enfocarse potenciando su lado positivo.

## 5. Actividades de comparación y contraste

Son muy útiles para exteriorizar lo que es igual, parecido o diferente en la C1 y en la C2. El rendimiento didáctico de estas actividades suele ser bastante alto; sin embargo, al trabajar con comparaciones es preciso actuar con mucha precaución por dos motivos fundamentales: en primer lugar, por el resultado de la comparación directa (exageración o caricaturización de la sociedad) y en segundo término, por la aparición de visiones subjetivas de las sociedades que se comparan.

## 6. Actividades de situación

Consisten en la interpretación de determinados roles sociales observados. Para ello se pueden elegir ciertas situaciones y escenificarlas mediante ejercicios de dramatización (Cómo vive cotidianamente una familia española, de qué forma se comportan los españoles con los extranjeros, o cómo actúan los españoles en los lugares públicos).

## 7. Actividades de crítica constructiva

Se utilizan como instrumento de recapitulación de los aspectos negativos que desvelados en la etapa de percepción inicial. El formato de estas actividades puede simular un problema, debatir o analizar a través de la conversación, pero siempre destacando la solución de los problemas, es decir, explicando por qué los nativos de la C2 adoptan determinadas actitudes en determinadas situaciones.

#### 8. Actividades de contexto en directo

Con ellas se pretende alcanzar el cambio de código comunicativo y cultural. Tal vez sean las prácticas que mejor se puedan extrapolar fuera del aula; para ello es necesario que los alumnos reciban instrucciones sobre cómo actuar en familia o con los amigos, en el bar o en un acontecimiento social, o en los establecimientos comerciales.

#### 9. Actividades de información

Son las actividades más utilizadas en el terreno docente; nos estamos refiriendo a la exposición e investigación de temas monográficos con cualquier aspecto de la sociedad (historia, costumbres, geografía, música, cine...). Necesitan cierta orientación y apoyo por parte del profesor, así como un conocimiento alto de la lengua.

Para terminar, le corresponde al profesor decidir qué contenidos culturales trabajará, qué materiales y recursos didácticos utilizará para presentarlos y qué tipo de actividades llevará a cabo con el fin de desarrollar las competencias sociocultural e intercultural de sus alumnos. No obstante, tiene que tomar en consideración el contexto de enseñanza y las condiciones del aula, por ejemplo, el tipo de institución académica en la que imparte las clases de ELE, el nivel de los alumnos, el tiempo disponible para hacerlo, los medios técnicos de los que dispone, etc., así como también las necesidades, dificultades y habilidades de los alumnos.

### **5. INVESTIGACIÓN SOBRE EL COMPONENTE SOCIOCULTURAL EN LAS CLASES DE ELE**

En los capítulos que siguen vamos a presentar nuestra propia investigación con la que pretendemos conocer y describir el estado actual de la enseñanza del componente sociocultural en las clases de ELE en los institutos de Croacia. Empezaremos con el planteamiento y la redacción de los objetivos que intentaremos alcanzar al final de nuestra investigación, y después seguiremos con la metodología, la presentación y el análisis de los

resultados. Por último, concluiremos con un debate en el que comentaremos los resultados obtenidos en el cuestionario.

### **5.1. Objetivo de investigación**

El objetivo principal de la presente investigación es recoger la información sobre la presencia y el tratamiento de aspectos culturales en los institutos de Croacia, para obtener una idea sobre el estado actual de la enseñanza de dicho componente en las clases de español como lengua extranjera.

Sobre el objetivo planteado, formulamos las siguientes cuestiones a las que vamos a intentar dar respuesta al final del trabajo:

1. ¿Qué percepción general tienen los profesores de los institutos de Croacia sobre el componente sociocultural, dentro del proceso de enseñanza de lenguas extranjeras?
2. ¿Con qué frecuencia trabajan el componente sociocultural en la clase?
3. ¿Utilizan o no los materiales didácticos complementarios, o solamente el libro de texto?

También vamos a tratar de averiguar por un lado, de qué modo los profesores presentan y enseñan los aspectos culturales (qué aspectos culturales consideran más importantes; cómo los transmiten; en qué parte de clase los trabajan; qué tipo de agrupaciones llevan a cabo para trabajarlos; qué tipo de recursos didácticos usan con más frecuencia para presentarlos) y por otro, ¿de qué depende eso?: ¿de sus años de experiencia docente?; ¿de sus años de experiencia en instituto?; ¿del tipo de asignatura que imparten (español como asignatura obligatoria/optativa)?

La hipótesis de la que partimos es que los profesores de instituto trabajan los contenidos culturales con poca frecuencia y que, en la mayoría de los casos, utilizan exclusivamente el libro de texto para presentarlos. A fin de ratificar o refutar nuestra hipótesis, elaboramos un cuestionario que será presentado en el capítulo siguiente.

### **5.2. Metodología**

### **5.2.1. Participantes**

En la investigación, que fue llevada a cabo desde septiembre de 2013 hasta julio de 2014, participaron 16 profesores de ELE (docentes dispuestos a colaborar en la investigación): 11 de ellos trabajan en institutos de Zagreb y el resto en las siguientes ciudades croatas: Čakovec, Varaždin, Rijeka, Trogir y Split. Todos son profesores de ELE que trabajan en centros de enseñanza en Croacia e imparten clases de español como asignatura obligatoria (segunda lengua extranjera) y/u optativa. La presente muestra se ha confeccionado poniéndonos en contacto con todos los institutos en los que se imparte español y con los que conseguimos contactar.

### **5.2.2. Instrumentos y procedimientos**

Para obtener los resultados de la investigación hemos usado un cuestionario anónimo y voluntario con el que hemos recogido los datos necesarios. Este ha tomado como referencia el modelo de cuestionario que forma parte de la tesis doctoral realizada por Rocío Santamaría Martínez (2008) de la Universidad Carlos III de Madrid. Se trata de un trabajo de investigación cuyo fin era estimular el desarrollo de la competencia sociocultural en particular y, de este modo, mejorar la enseñanza de EL2/ELE en general. Para hacerlo posible, la autora planteó tres objetivos fundamentales que intentó analizar en su estudio detallado y exhaustivo.

Lo primero fue analizar los contenidos culturales a través de los libros de texto actualmente presentes en las clases de EL2/ELE. A continuación, conocer las consideraciones del profesorado sobre el componente sociocultural y su tratamiento en la clase y, finalmente, ofrecer una propuesta didáctica para presentar a los alumnos los contenidos culturales.

Puesto que el segundo objetivo tiene una importancia fundamental para nuestro trabajo, vamos a referirnos a la descripción más detallada del mismo.

A fin de conocer el estado actual de la enseñanza del componente sociocultural en las clases de español como L2/LE, la autora elaboró un cuestionario de 16 preguntas de las que la mayoría era de tipo cerrado, unas pocas abiertas y otras con diferentes escalas de valoración. El cuestionario se colgó en la página web con el objetivo de hacerlo accesible a un mayor número de profesores de EL2/ELE.



Antes de difundirlo, se realizó una prueba piloto, llevada a cabo por tres investigadores y docentes con una experiencia significativa en la enseñanza de ELE. A continuación, se seleccionó la muestra con el método conocido como *bola de nieve*. Es una técnica de muestreo que consiste en la selección de los encuestados a partir de referencias, es decir, el grupo inicial se elige, normalmente, al azar y luego se les pide "que identifiquen a otras personas que pertenezcan al segmento de población objeto de interés"<sup>9</sup> (Gather Estudios, 2011). Para obtener un mayor número de participantes, se puede solicitar lo mismo varias veces, es decir, en sucesivas olas, con lo que se produce un efecto de bola de nieve.

Por último, en la investigación participaron y respondieron de manera válida 173 profesores de EL2/ELE de todo el mundo, de los cuales la mayoría tiene un Máster en ELE mientras que solo unos pocos poseen el tercer grado, esto es, el doctorado.

El cuestionario usado en el presente trabajo (**ÁPENDICE 1**) ha sido levemente modificado y adaptado a nuestras necesidades, tomando en cuenta la muestra elegida para la investigación y los objetivos de la misma. Algunas preguntas han sido omitidas: la primera: "**¿En cuáles de los siguientes ámbitos se desenvuelven o necesitan desenvolverse sus alumnos?**", por parecernos poco relevante para nuestra investigación; la octava: "**Señale los cinco aspectos de la cultura que suele abordar en la clase**", por ser de tipo abierto. Hemos decidido evitar preguntas de ese tipo para obtener unos resultados más objetivos y claros.

La segunda pregunta: "**¿Qué significa para usted cultura en ELE?**" ha sido reemplazada con siete afirmaciones de tipo cerrado.

La tercera y la cuarta pregunta han sido unidas en una sola, mientras que en la séptima hemos aminorado el número de posibles respuestas de veinte a tres.

También hemos añadido una pregunta más, o mejor dicho, una afirmación de tipo cerrado que nos parece relevante para la investigación.

Finalmente, hemos cambiado el orden de las preguntas y la agrupación de las mismas.

Tomando en consideración lo anteriormente expuesto, el cuestionario utilizado en la presente investigación está dividido en cuatro apartados.

Con el primero se ha intentado conocer el perfil profesional de los docentes que han participado en la muestra. Se les ha solicitado completar una serie de datos como: años de

---

<sup>9</sup> Disponible en: <http://www.gatherestudios.es/2011/06/27/estadistica-muestreo-bola-de-nieve/>

experiencia docente; años de experiencia docente en institutos; tipo de asignatura que imparten (español como asignatura obligatoria/optativa).

El segundo apartado consta de siete afirmaciones de tipo cerrado, de valoración y opinión, que incluyen cinco posibles respuestas (1 significa "**totalmente en desacuerdo**", 2 – "**en desacuerdo**", 3 – "**indeciso**", 4 – "**de acuerdo**" y 5 – "**totalmente de acuerdo**"). Se le ha pedido a cada participante que marque en qué grado está de acuerdo con cada una. Con eso se ha intentado averiguar qué percepción general tienen los profesores sobre la importancia de la cultura y del componente sociocultural dentro del proceso de enseñanza de lenguas extranjeras.

En la tercera parte del cuestionario se les ha solicitado a los profesores que respondan a siete preguntas (nuevamente de tipo cerrado) señalando la opción (u opciones) con la/las que están más de acuerdo, mientras que una pregunta (3.4.) es de tipo valorativo y en la que los participantes han tenido que evaluar nueve aspectos culturales según su grado de importancia para ellos. Todas las preguntas nos han posibilitado investigar de qué modo los profesores presentan y enseñan los aspectos culturales (qué aspectos culturales consideran más importantes; cómo los transmiten; en qué parte de clase los trabajan; qué tipo de agrupaciones llevan a cabo para trabajarlos).

Por último, en el cuarto apartado se ha pretendido investigar qué tipo de materiales y recursos didácticos utilizan los profesores para presentar los contenidos culturales en las clases de ELE. Se le ha solicitado a cada participante que responda a tres preguntas cerradas (segunda, tercera y quinta) eligiendo la opción (u opciones) con la/las que está más de acuerdo y a una (tercera) optando solo por una de las dos posibilidades sugeridas. La primera pregunta ha sido de valoración, por lo que los participantes han tenido que decidir en qué grado están de acuerdo con la afirmación, y en la cuarta y en la sexta se les ha solicitado que señalen con qué frecuencia utilizan cada uno de los nueve materiales y cinco recursos didácticos sugeridos. También hemos intentado responder a la pregunta: ¿De qué manera depende eso de sus años de experiencia docente; de tipo de asignatura que imparten (español como asignatura obligatoria/optativa)? Nuestro objetivo ha sido averiguar, introduciendo diferentes variables y relacionándolas entre sí, "en qué medida difieren determinadas respuestas de acuerdo al grupo de encuestados al que pertenecen" (Santamaría Martínez, 2008:191).

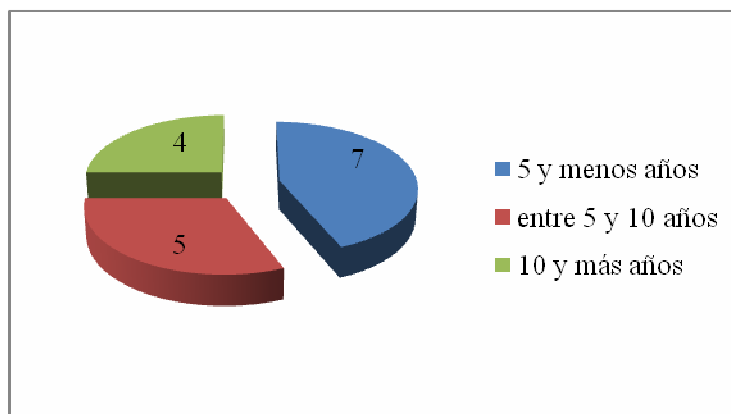
### 5.3. Resultados

En este apartado vamos a presentar y analizar los resultados obtenidos en el cuestionario. Los mismos se van a contrastar con los resultados de Santamaría Martínez (2008) de la Universidad Carlos III de Madrid.

#### 5.3.1. El perfil del profesorado

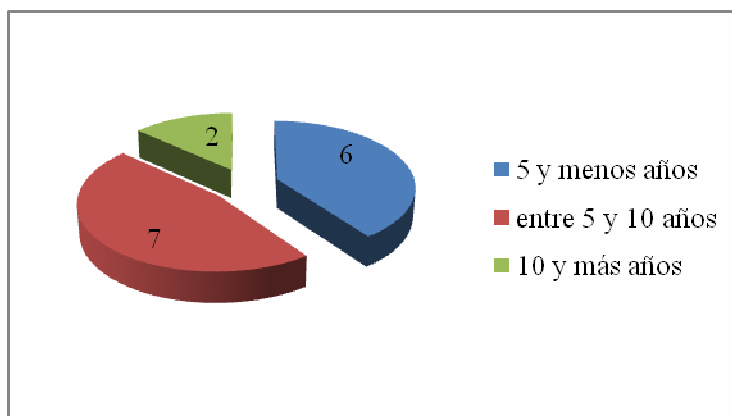
Como hemos visto en el apartado anterior, en la muestra han participado 16 profesores de ELE, 11 de institutos de Zagreb y 5 de otras ciudades croatas.

**Gráfico 1.** Años de experiencia docente del profesorado



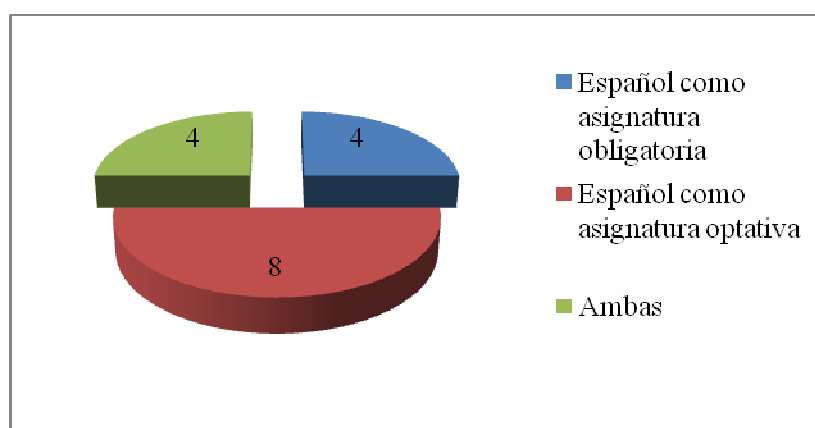
Siete de los dieciséis profesores tienen 5 o menos años de experiencia docente, cinco entre 5 y 10 años, y cuatro llevan trabajando como profesores de ELE por un tiempo superior a 10 años.

**Gráfico 2.** Años de experiencia docente en institutos del profesorado



En cuanto a la experiencia docente en institutos, seis de los dieciséis encuestados llevan trabajando en institutos 5 o menos años, siete entre 5 y 10 años mientras que solamente dos profesores llevan más de 10 años trabajando en el mismo.

**Gráfico 3.** Tipo de asignatura que imparten los profesores

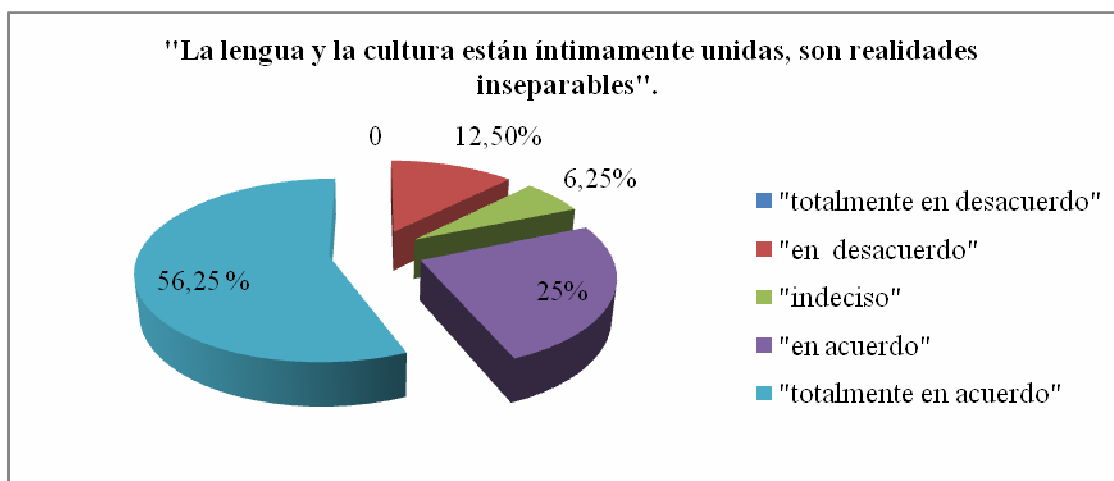


En lo que se refiere al tipo de asignatura, la mitad de los profesores imparte las clases de ELE como asignatura optativa y cuatro como asignatura obligatoria (segunda lengua extranjera). El mismo número, da clases de español tanto como asignatura obligatoria como optativa.

### 5.3.2. La cultura y el componente sociocultural en la clase de ELE

En la segunda parte del cuestionario hemos tratado de averiguar qué percepción general tienen los profesores sobre la importancia de la cultura y del componente sociocultural dentro del proceso de enseñanza de lenguas extranjeras.

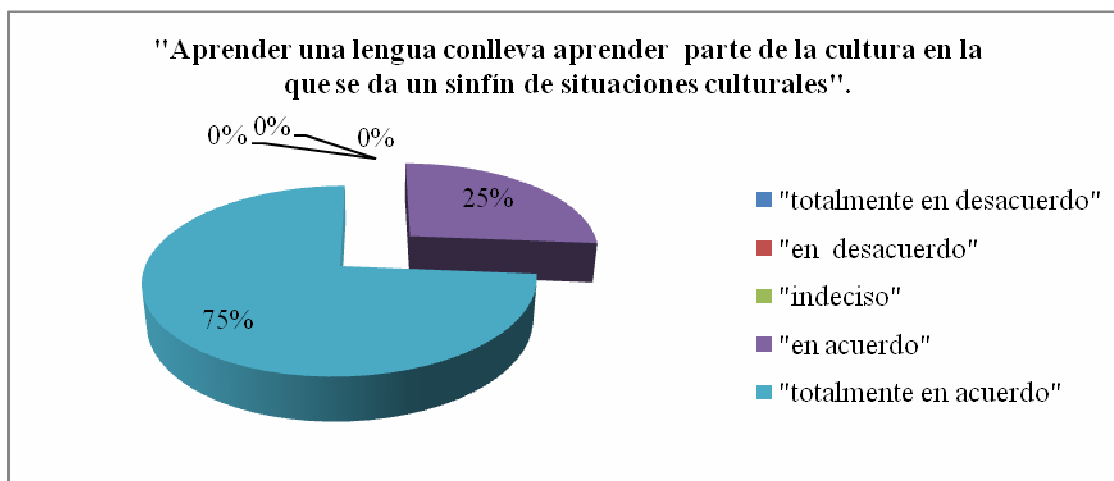
**Gráfico 4.** Opinión del profesorado sobre la primera afirmación



Con la primera afirmación, "**La lengua y la cultura están íntimamente unidas, son realidades inseparables**" están casi todos los participantes totalmente de acuerdo. Nueve de ellos o el 56,25 % han elegido el número 5 "**totalmente de acuerdo**" y cuatro o el 25 % el número 4 "**de acuerdo**". Uno de los profesores ha optado por el número 3 "**indeciso**" y dos o el 12,50 % por el 2 "**en desacuerdo**", es decir han respondido de manera negativa.

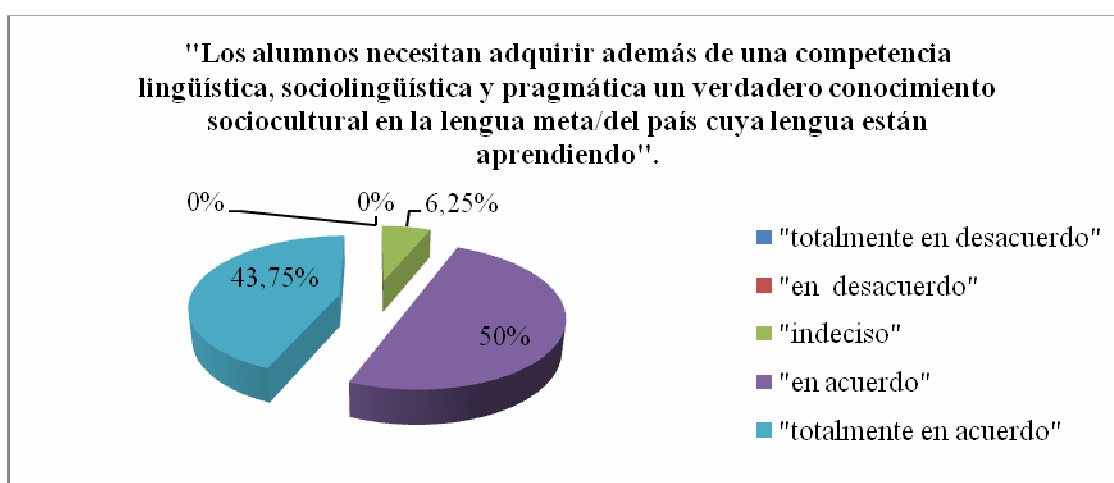
La segunda y la tercera afirmación han sido valoradas de manera positiva. Presentamos, seguidamente, los resultados.

**Gráfico 5.** Opinión del profesorado sobre la segunda afirmación



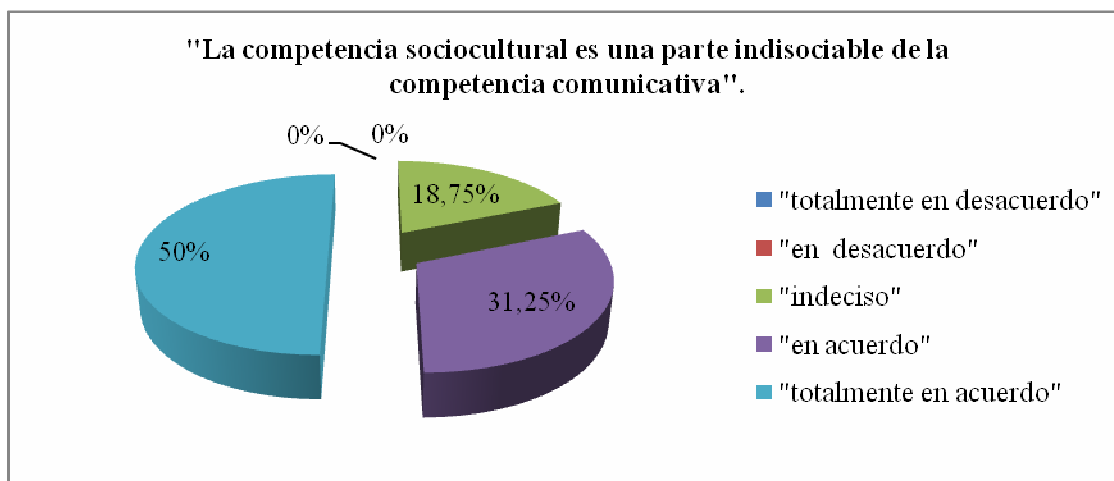
Con la segunda frase **"Aprender una lengua conlleva aprender parte de la cultura en la que se da un sinfín de situaciones culturales"** están **"totalmente de acuerdo"** doce profesores o el 75 % y cuatro o el 25 % están **"de acuerdo"**, es decir, han optado por el número 4.

**Gráfico 6.** Opinión del profesorado sobre la tercera afirmación



En cuanto a la tercera afirmación **"Los alumnos necesitan adquirir además de una competencia lingüística, sociolingüística y pragmática un verdadero conocimiento sociocultural en la lengua meta/del país cuya lengua están aprendiendo"**, siete profesores o un 43,75 % han elegido el número 5 diciendo que están **"totalmente de acuerdo"** con lo dicho, ocho o la mitad del profesorado está **"de acuerdo"**, mientras que solo uno está **"indeciso"**.

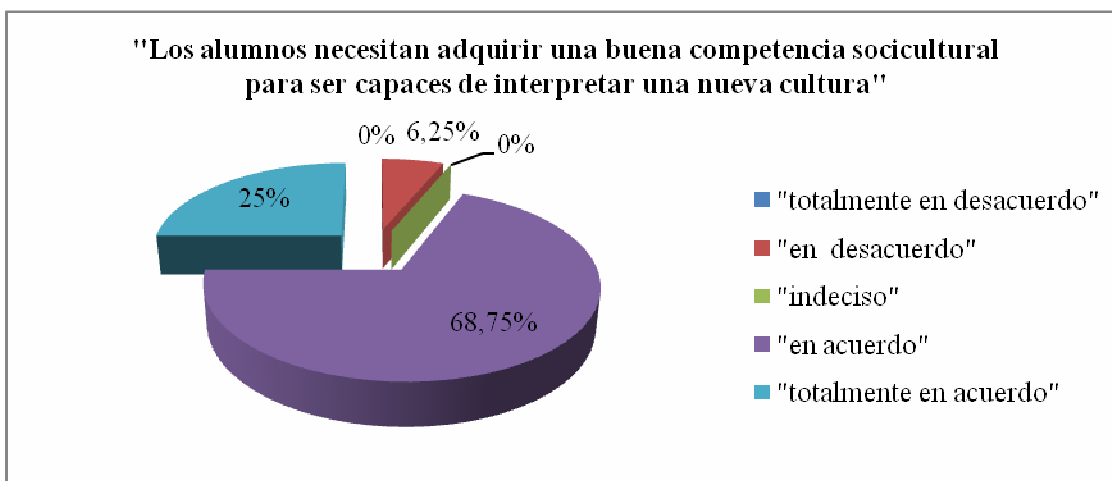
**Gráfico 7.** Opinión del profesorado sobre la cuarta afirmación



En lo que se refiere a la cuarta frase **"La competencia sociocultural es una parte indisoluble de la competencia comunicativa"** ocho de dieciséis, o la mitad de los participantes, ha optado por el número 4, lo que quiere decir que **"están de acuerdo"** con ella. Cinco profesores están **"totalmente de acuerdo"** con lo dicho, en tanto que tres o un 18,75 % están **"indecisos"**.

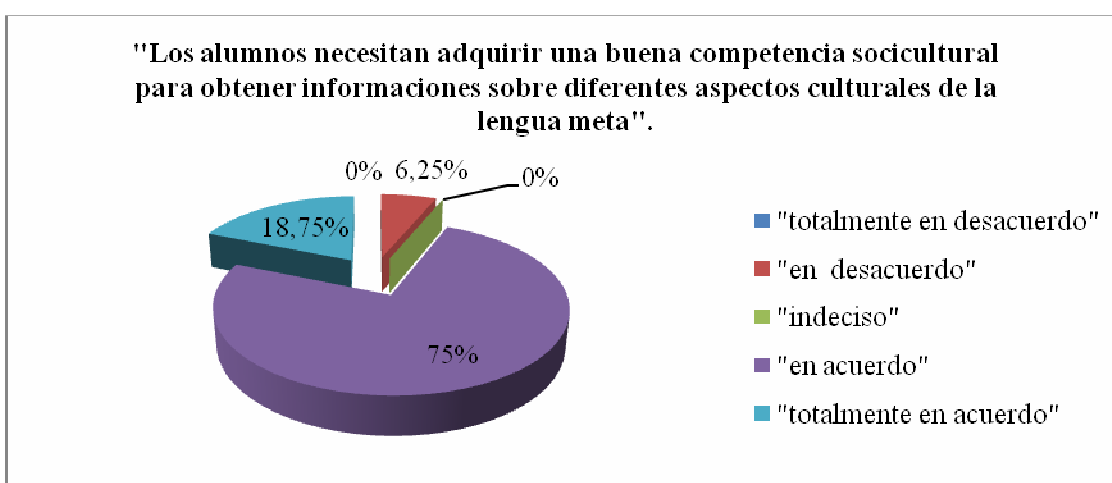
La quinta, **"Los alumnos necesitan adquirir una buena competencia sociocultural para ser capaces de interpretar una nueva cultura"** y la sexta afirmación, **"Los alumnos necesitan adquirir una buena competencia sociocultural para obtener informaciones sobre los diferentes aspectos culturales de la lengua meta"**, están valoradas de manera positiva. Lo que nos ha llamado la atención es que ambas frases han sido valoradas de manera negativa, con el número 2 **"en desacuerdo"**, solo por uno de los dieciséis profesores de la presente muestra.

**Gráfico 8.** Opinión del profesorado sobre la quinta afirmación



En el caso de la quinta afirmación, cuatro profesores o el 25 % han elegido el número 5 **"totalmente de acuerdo"** y once de dieciséis participantes, lo que representa un 68,75 %, el número cuatro **"de acuerdo"**.

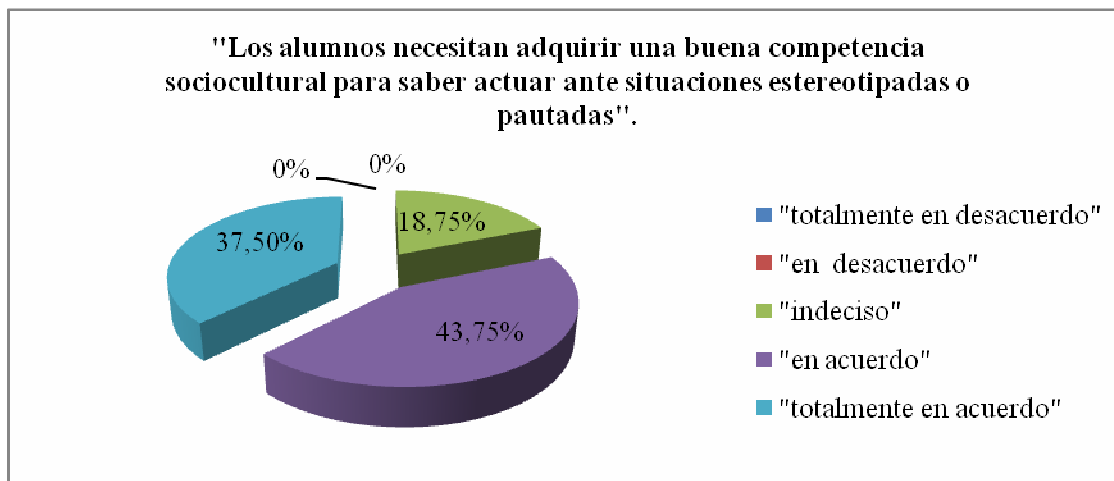
**Gráfico 9.** Opinión del profesorado sobre la sexta afirmación



Con la sexta afirmación están **"totalmente de acuerdo"** tres profesores o el 18,75 y doce o el 75 % del profesorado está **"de acuerdo"**, puesto que han elegido el número 4.

**Gráfico 10.** Opinión del profesorado sobre la séptima afirmación





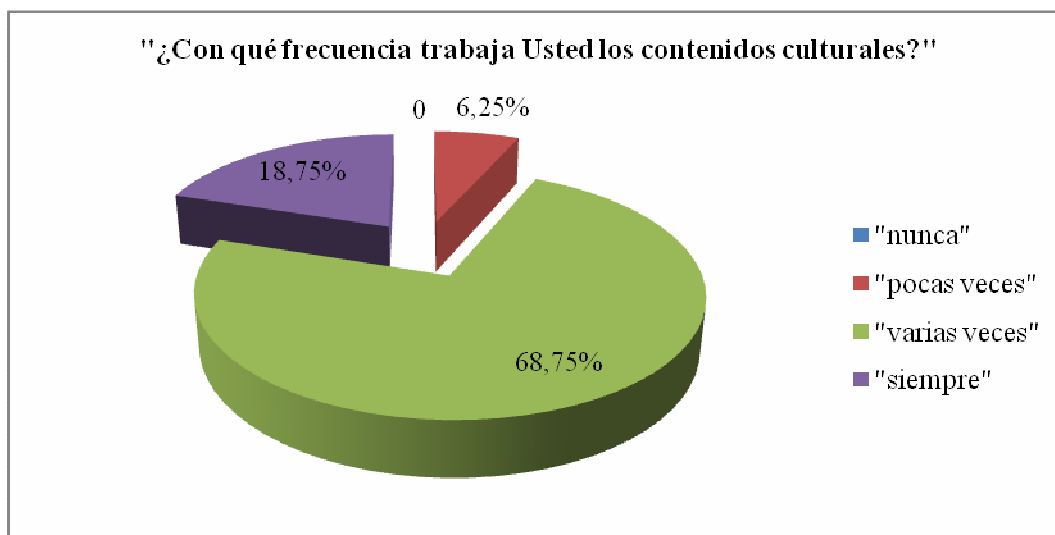
En cuanto a la séptima frase **"Los alumnos necesitan adquirir una buena competencia sociocultural para estar preparados para actuar ante situaciones estereotipadas o pautadas"**, seis profesores o el 37,50 % de la muestra, ha elegido el número 5 **"totalmente de acuerdo"**, siete de dieciséis han optado por el número 4, lo que quiere decir que están **"de acuerdo"** con la afirmación sugerida, mientras que tres o un 18,75 % están **"indecisos"**.

### 5.3.3. El tratamiento y la presencia de aspectos culturales en la clase de ELE

Con la tercera parte del cuestionario hemos intentado conocer de qué modo los profesores presentan y enseñan los aspectos culturales.

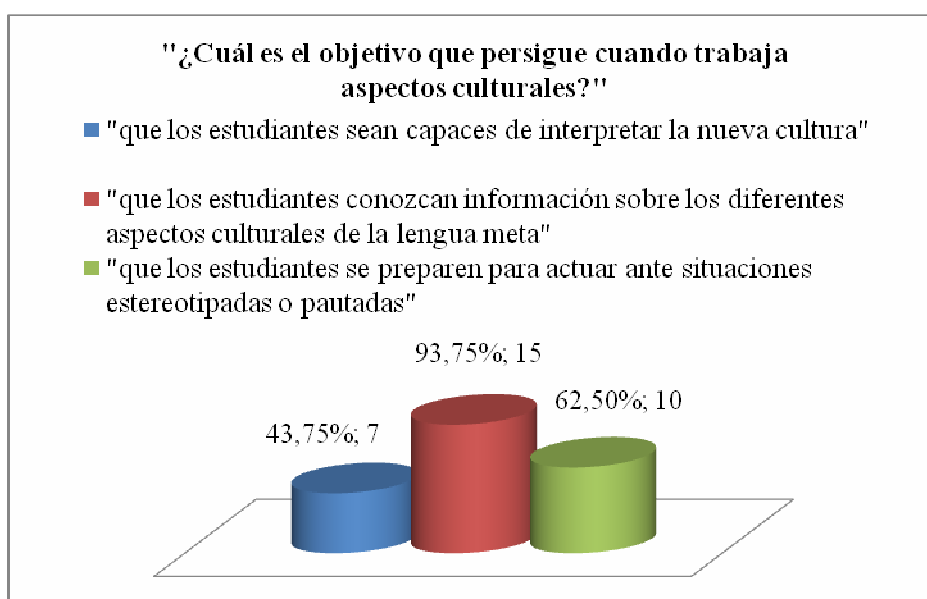
En las primeras tres preguntas los participantes han podido elegir una o más respuestas de acuerdo con su punto de vista.

**Gráfico 11.** Frecuencia en el trabajo de los contenidos culturales



A la primera pregunta "**¿Con qué frecuencia trabaja Usted los contenidos culturales?**" casi todos los participantes han contestando de manera positiva. Tres de ellos o el 18,75 % han elegido la primera "**siempre**" y once o el 68,75 %, la segunda opción "**varias veces**". Cabe mencionar que solo un profesor ha optado por la opción "**pocas veces**", en tanto que ninguno de los dieciséis de los participantes ha elegido la última opción, "**nunca**".

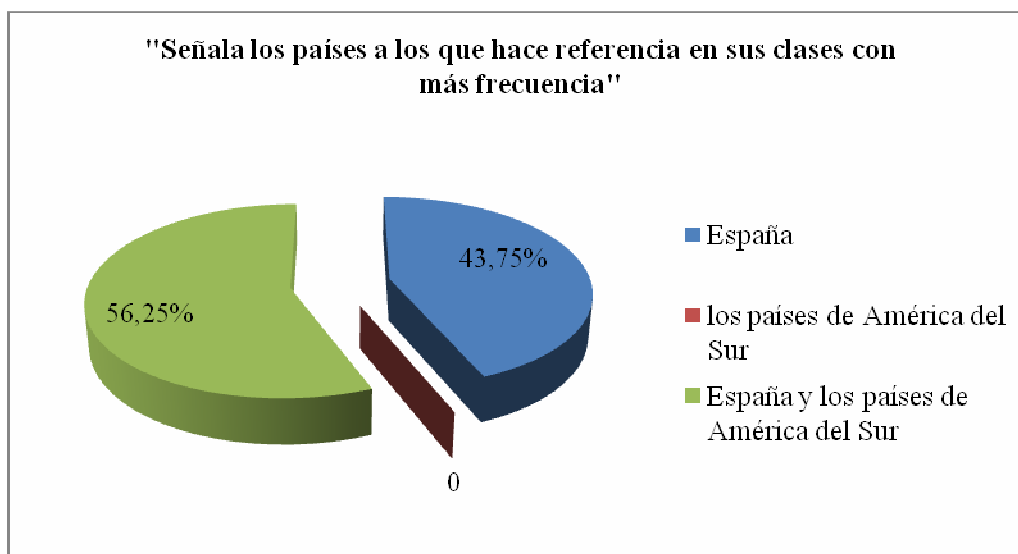
**Gráfico 12.** El objetivo de trabajar los contenidos culturales



En lo que se refiere a la segunda pregunta "**¿Cuál es el objetivo que persigue cuando trabaja aspectos culturales? (puede señalar una o varias)**", la respuesta más elegida, con

el 93,75 % o quince profesores, ha sido la segunda **"que los estudiantes conozcan información sobre los diferentes aspectos culturales de la lengua meta"**. En el segundo lugar se ha posicionado la tercera opción **"que los estudiantes se preparen para actuar ante situaciones estereotipadas o pautadas"**, por la que han optado diez profesores o el 62,50 % de la muestra. La primera respuesta **"que los estudiantes sean capaces de interpretar la nueva cultura"** ha sido elegida por siete profesores que representan un 43,75 % del total.

**Gráfico 13.** Los países a los que se hace referencia en las clases de cultura



En cuanto a la tercera pregunta, **"Señale los países a los que hace referencia en sus clases con más frecuencia"**, nueve profesores o el 56,25 % han elegido la respuesta número 3, **"España y los países de América del Sur"**. Siete profesores o el 43,75 % de la muestra hace referencia con más frecuencia a España, cuando trabaja los aspectos culturales. Es de destacar que ninguno de los profesores ha optado por la respuesta número 2, es decir, **"los países de América del Sur"**.

La cuarta pregunta consta de nueve afirmaciones con nueve aspectos culturales diferentes. Los encuestados han tenido que valorar, cada uno según su grado de importancia en la escala de 1 a 5, donde 1 significa **"nada importante"** y 5 **"fundamental"**.

A continuación se mostrarán los resultados, que podrían ser divididos en tres grupos de acuerdo con la valoración obtenida.

**Gráfico 14.** Valoración de los aspectos culturales



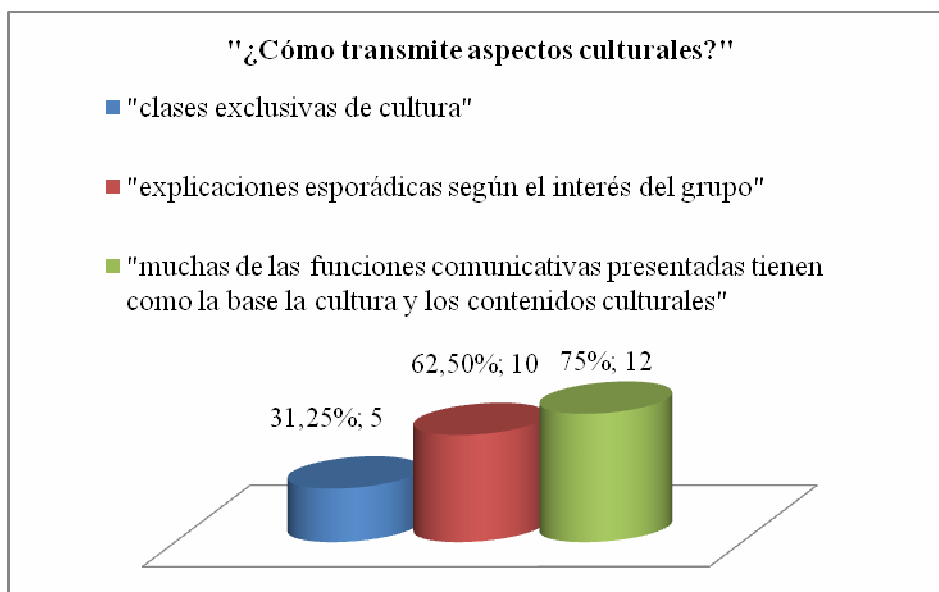
En el primer grupo se encontrarían los aspectos que han recibido las notas medias más bajas, entre 3 y 3,5. Son los siguientes tres: **"Conocimientos generales de los países hispanos (geografía física, población, gobierno y política, organización territorial, economía e industria, medicina, etc.)"** (3,25); **"Lenguaje corporal (gestos, proxemia, cronemia, etc.)"** (3,25); **"Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente"** (3,37).

El segundo grupo representaría los aspectos culturales que han recibido las notas medias de 3,5 a 4,5. Se trata de cinco de nueve aspectos sugeridos: **"Valores, creencias, actitudes (humor, costumbres, moral, etc.)"** (3,81); **"Productos y creaciones culturales (literatura, música y cine, etc.)"** (3,87); **"Relaciones personales (relaciones familiares, sentimentales, profesionales, etc.)"** (4); **"Comportamiento ritual e identidad colectiva (fiestas, tradiciones, bailes, etc.)"** (4,06); **"Convenciones sociales (puntualidad, regalos, despedidas, etc.)"** (4,06).

**"Condiciones de vida y organización social (identificación personal, familia, festivos, horarios, comidas y bebidas, educación y cultura, ocio, compras, etc.)"** es el aspecto que ha sido valorado con la nota media más alta (4,62), por lo que formará el tercer grupo de resultados.

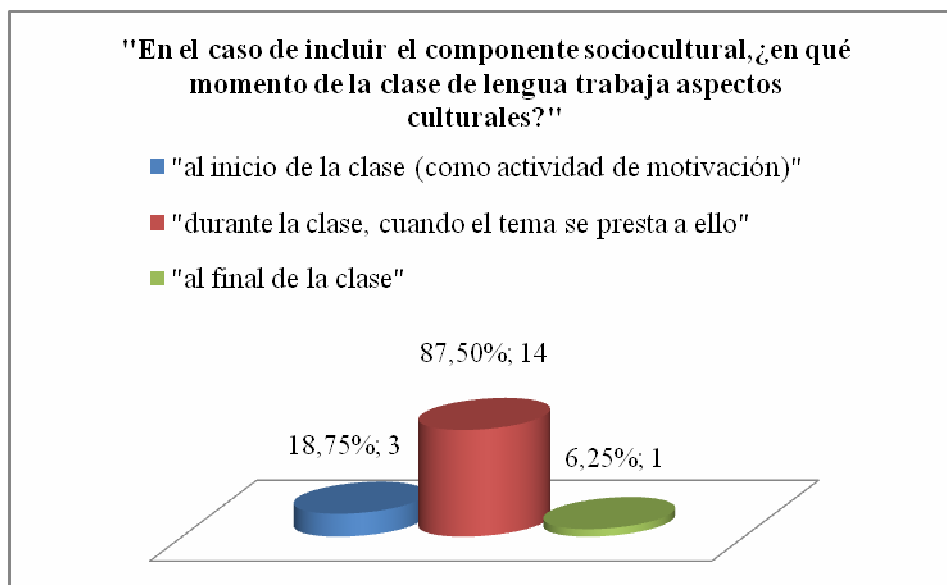
Las últimas 3 preguntas fueron nuevamente de opción múltiple, es decir, los profesores pudieron elegir una o más respuestas de acuerdo con su opinión.

**Gráfico 15.** El modo de transmitir aspectos culturales



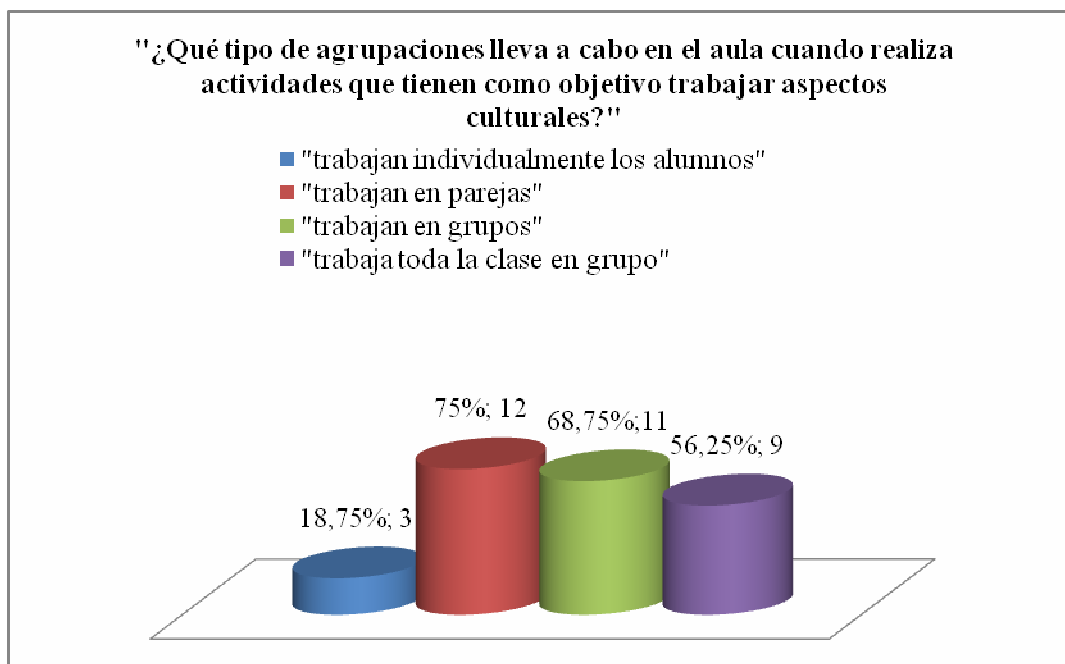
A la quinta pregunta, "**¿Cómo transmite aspectos culturales?**", doce profesores, o el 75 % han respondido "**muchas de las funciones comunicativas presentadas tienen como base la cultura**", diez o el 62,50 % han elegido la segunda "**explicaciones esporádicas según el interés del grupo**" mientras que solo cinco de dieciséis o el 31,25 %, la primera opción "**clases exclusivas de cultura o de los contenidos culturales**".

**Gráfico 16.** Momento de la clase en el que se incluyen aspectos culturales



En cuanto a la sexta pregunta **"En caso de incluirlo, ¿en qué momento de la clase de lengua trabaja aspectos culturales?"**, una gran mayoría del profesorado, catorce de dieciséis que han participado en la investigación, lo que representa un 87,50 %, ha optado por la respuesta número 2 **"durante la clase, cuando el tema se presta a ello"**. Tres o el 18,75 % han elegido la primera opción **"al inicio de la clase (como actividad de motivación)"** y solo uno de los participantes ha indicado que trabaja los aspectos culturales **"al final de la clase"**.

**Gráfico 17.** Tipo de agrupaciones que se llevan a cabo al trabajar aspectos culturales



En lo que se refiere a la séptima pregunta, "**¿Qué tipo de agrupaciones lleva a cabo en el aula cuando realiza actividades que tienen como objetivo trabajar aspectos culturales**", la respuesta más elegida, por doce de los profesores o un 75 %, ha sido la segunda "**trabajan en parejas**", seguida de la tercera "**trabajan en grupos**" (con once profesores escogiéndola, es decir un 68,75 %) y la cuarta "**trabaja toda la clase en grupo**" (con un 56,25 % de los participantes). La respuesta con el menor porcentaje obtenido (18,75 %) ha sido la primera "**trabajan individualmente los alumnos**".

#### **5.3.4. Materiales y recursos didácticos utilizados para presentar aspectos culturales**

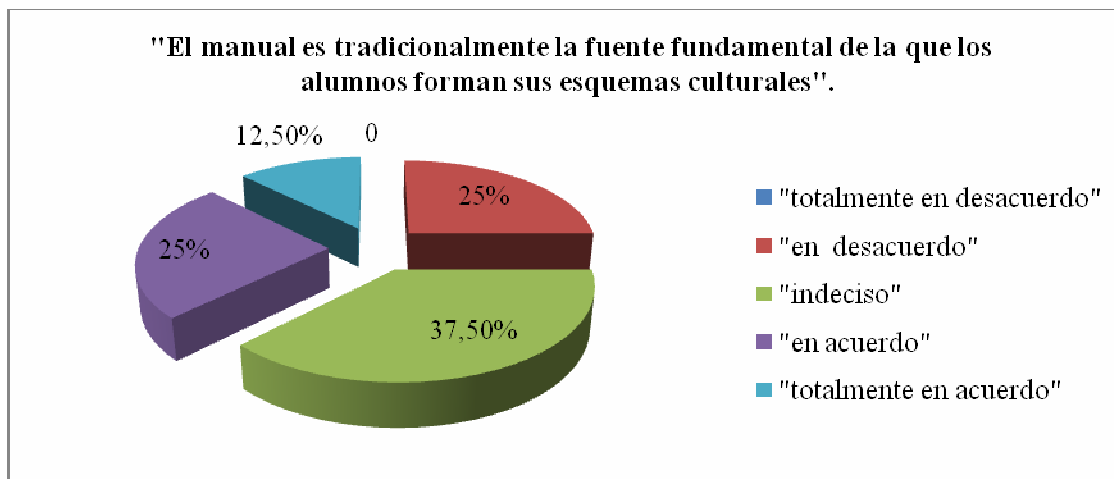
La última parte del cuestionario nos ha permitido conocer el tipo de materiales y recursos didácticos que utilizan los profesores en la clase de ELE para presentar los contenidos culturales.

También vamos a tratar de dar respuesta a la pregunta: ¿de qué manera depende eso de sus años de experiencia docente y del tipo de asignatura que imparten (español como asignatura obligatoria/optativa)?

El presente apartado del cuestionario empieza con la afirmación "**El manual es tradicionalmente la fuente fundamental de la que los alumnos forman sus esquemas**

**culturales"**, que ha tenido que ser valorada por los participantes de la investigación, según su grado de acuerdo con lo dicho.

**Gráfico 18.** Papel del manual al trabajar los aspectos culturales



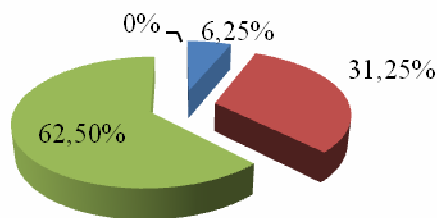
Seis de los dieciséis profesores, o un 37,50 %, han elegido el número 3 de la escala ofrecida, lo que quiere decir que están **"indecisos"** con lo dicho. Otro dan la siguiente opinión: dos profesores están **"totalmente de acuerdo"** con lo dicho y cuatro de ellos, o un 25 % está **"de acuerdo"**. El mismo porcentaje está **"en desacuerdo"** con la afirmación, es decir, han optado por el número 2.

**Gráfico 19.** Valoración del tratamiento de cultura y de contenidos culturales en los manuales de ELE



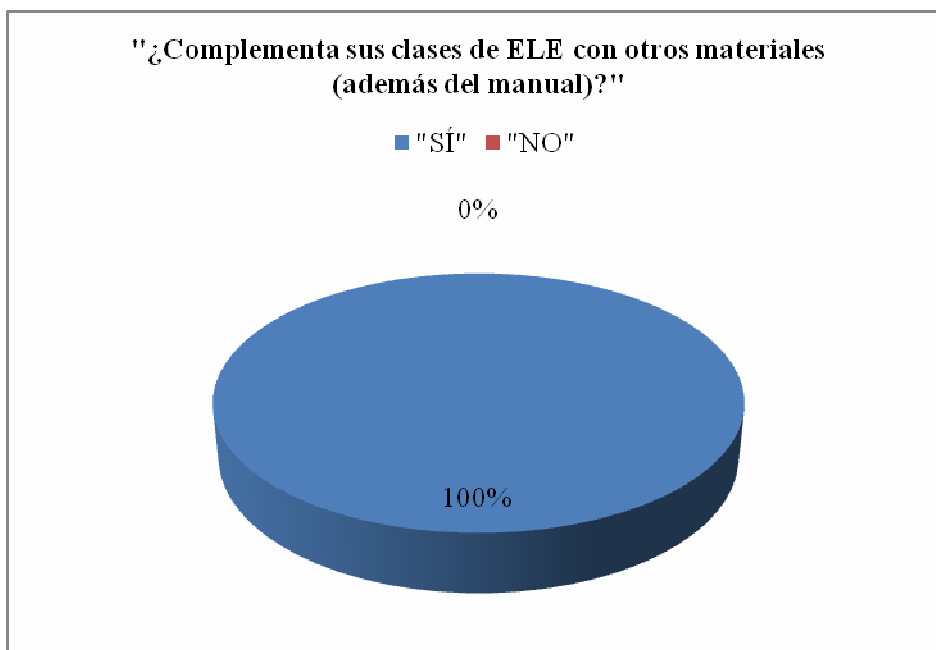
**"¿Cómo valora el tratamiento que se hace de la cultura y de los contenidos culturales en los manuales de ELE y en el cuaderno de actividades que los acompañan?"**

- "malos/escasos/caen en lo tópico"
- "acceptables/insuficientes/informan sobre ciertos aspectos de la realidad sociocultural hispánica"
- "buenos/suficientes/aumentan el conocimiento de aspectos esenciales de la cultura hispánica"
- "excelentes/muchos/permiten desarrollar la comprensión cultural de la lengua y cultura metas"



A la segunda pregunta "**¿Cómo valora el tratamiento que se hace de la cultura y de los contenidos culturales en los manuales de ELE y en el cuaderno de actividades que los acompañan?**" diez profesores o un 62,50 % han respondido de manera positiva, eligiendo la tercera opción "**buenos/suficientes/aumentan el conocimiento de aspectos esenciales de la realidad sociocultural hispánica**". El resto es de opinión menos positiva. Cinco o un 31,25 % han optado por la segunda respuesta "**acceptables/insuficientes/informan sobre ciertos aspectos de la realidad sociocultural hispánica**" y uno de los profesores los ha valorado de manera negativa, como "**malos/escasos/que caen en lo tópico**".

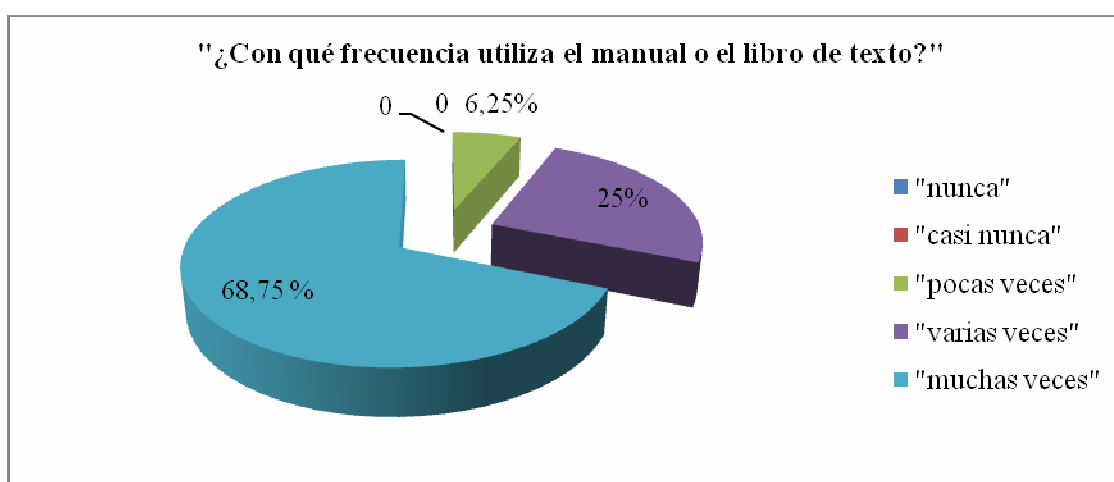
**Gráfico 20.** Frecuencia a la hora de complementar las clases de ELE con otros materiales



A la tercera pregunta "**¿Complementa sus clases de ELE con otros materiales (además del manual/libro del alumno)?**" todos los profesores han respondido afirmativamente.

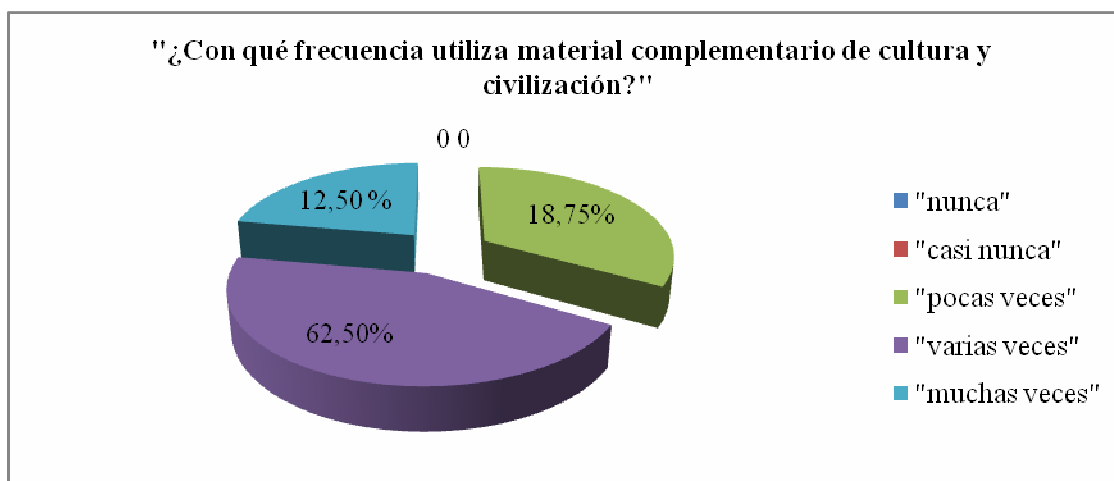
A continuación, siguen nueve materiales didácticos que pueden ser utilizados para impartir contenidos socioculturales. Los profesores han tenido que decidir con qué frecuencia usan cada uno de ellos.

**Gráfico 21.** Frecuencia de utilización del manual



En cuanto al manual o libro de texto, la mayoría del profesorado lo utiliza con mayor frecuencia, once han optado por la opción 5 "**muchas veces**", cuatro lo usa "**varias veces**" y solo uno ha marcado la tercera opción "**pocas veces**".

**Gráfico 22.** Frecuencia de utilización de material complementario



Los materiales complementarios de cultura y civilización también son utilizados frecuentemente por el profesorado. Dos profesores o un 12,50 % los utiliza "**muchas veces**", diez profesores o un 62,50 % "**varias veces**" y solo tres o un 18,75 % "**pocas veces**".

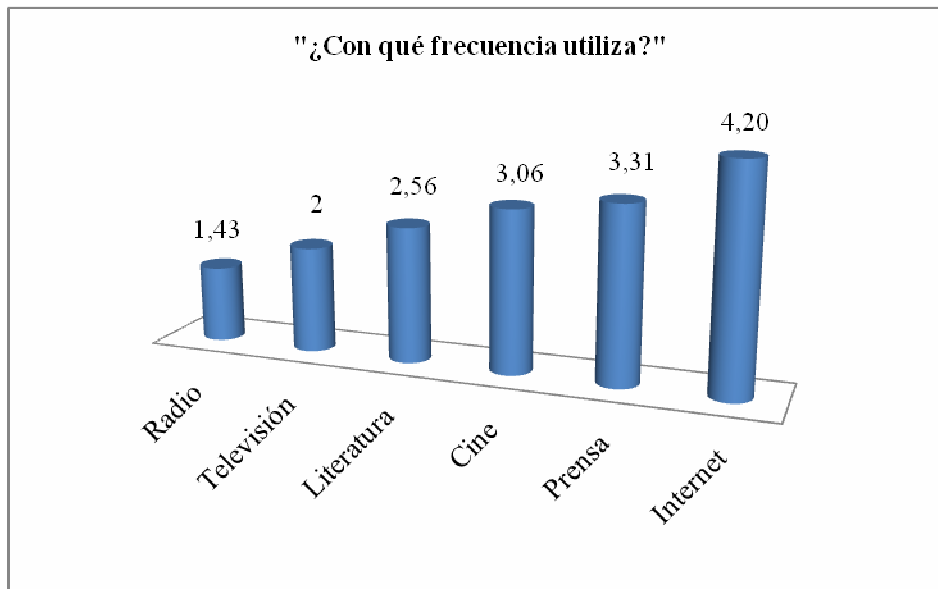
**Gráfico 23.** Frecuencia de utilización de material propio



En cuanto al material propio, cinco profesores lo llevan a la clase de ELE "**pocas veces**" para presentar e impartir los contenidos culturales, dos lo hacen "**muchas veces**" y tres lo hacen

"**varias veces**". El mismo número no lo lleva a clase "**casi nunca**". Lo que nos ha llamado atención es el hecho de que tres profesores no han respondido de manera válida a esa pregunta, lo que quiere decir que no han elegido ninguna de las opciones sugeridas. Esto podría significar que no elaboran ni utilizan los materiales propios para presentar y enseñar los contenidos culturales.

**Gráfico 24.** Media de frecuencia de utilización de materiales didácticos de fuentes alternativas



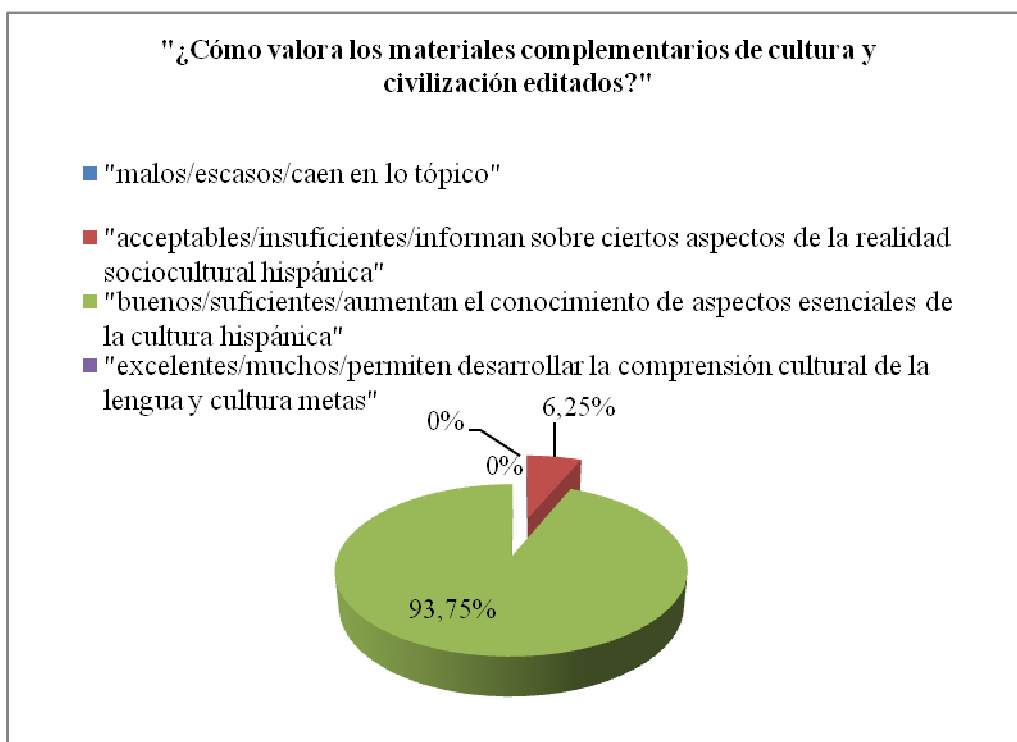
El material de fuentes alternativas es usado con la siguiente frecuencia:

Con una media de frecuencia de utilización por debajo de 2,5 puntos: **radio** (1,43); **televisión** (2).

Con una media de frecuencia de utilización entre 2,5 y 3,5 puntos: **literatura** (2,56); **cine** (3,06), **prensa** (3,31);

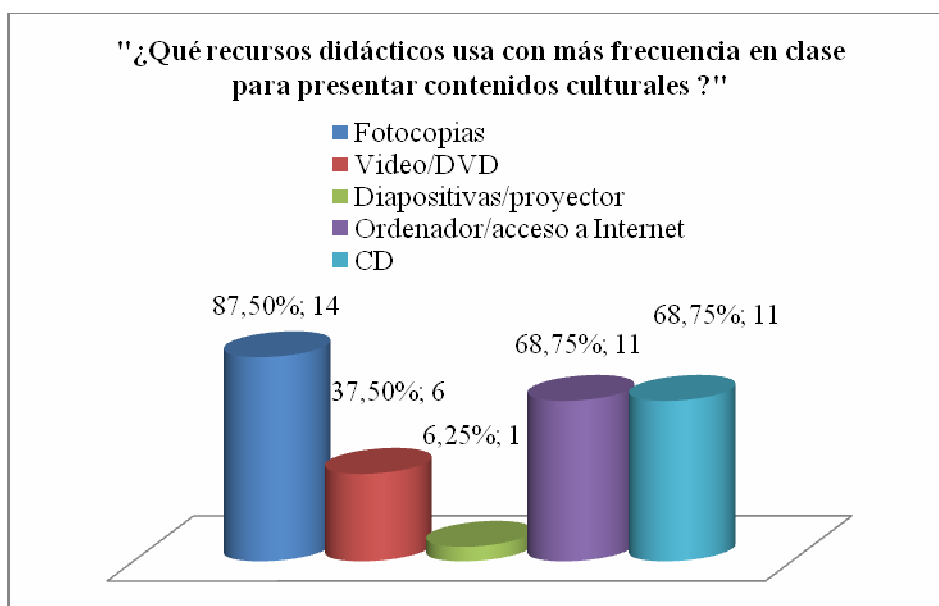
La fuente alternativa utilizada con mayor frecuencia por los profesores de ELE es **Internet**, que ha obtenido 4,20 puntos en nuestra escala de media de frecuencia de utilización.

**Gráfico 25.** Valoración de los materiales complementarios de cultura y civilización



A la quinta pregunta, "**¿Cómo valora los materiales complementarios de cultura y civilización editados?**", casi todos los profesores (quince de dieciséis o el 93,75 %) han contestado de manera positiva, optando por la tercera respuesta "**buenos/suficientes/aumentan el conocimiento de aspectos esenciales de la cultura hispánica**", mientras que solo uno ha elegido la segunda opción "**aceptables/insuficientes/informan sobre ciertos aspectos de la realidad cultural hispánica**".

**Gráfico 26.** Frecuencia de utilización de los recursos didácticos



La sexta pregunta, "**¿Qué recursos didácticos usa con más frecuencia en clase para presentar contenidos culturales?**" nos ha permitido averiguar qué recursos didácticos son usados con más frecuencia en clase para presentar los contenidos culturales. Los más utilizados son las **fotocopias**, utilizadas por catorce de los dieciséis profesores o un 87,50 %, seguidas por el **ordenador (con acceso a Internet)** y **CDs**, ambos usados por once profesores o un 68,75 %. El **video/DVD** es utilizado solamente por 6 profesores o un 37,50 %. Es de destacar que solo un participante utiliza **diapositivas/proyector** para presentar contenidos culturales.

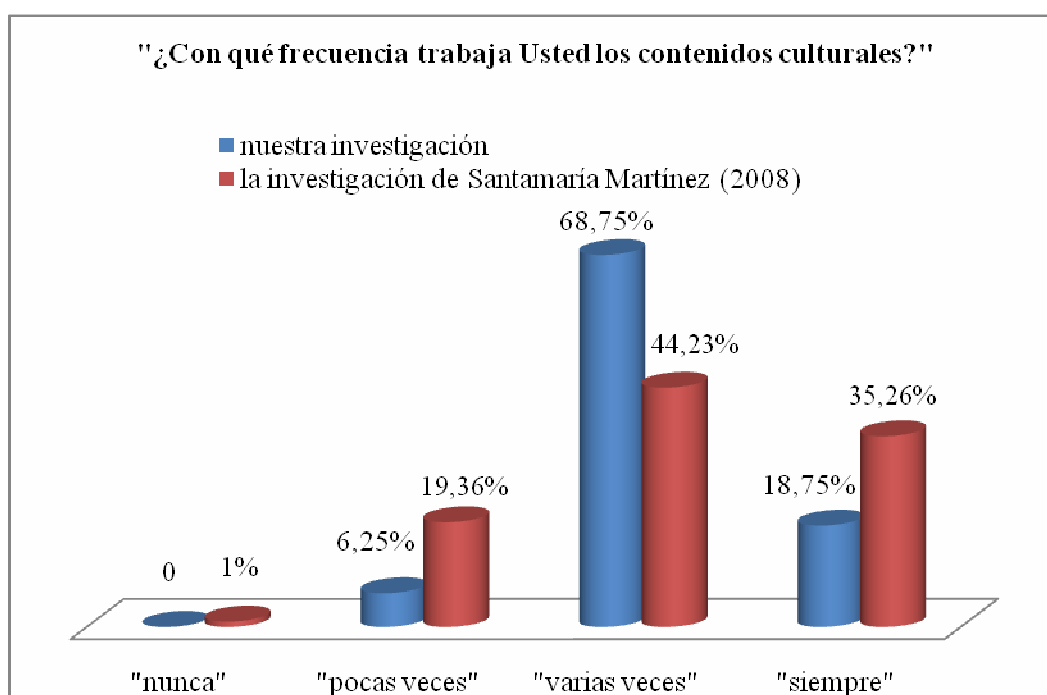
#### **5.4. Comparación de los resultados con los datos resultantes de la investigación referente**

En este capítulo vamos a comparar los resultados obtenidos en nuestro cuestionario con los datos resultantes de la investigación que hemos tomado como referencia. Como ya ha sido mencionado anteriormente, el cuestionario que hemos utilizado para nuestra investigación ha sido ligeramente modificado y adaptado a nuestras condiciones con el propósito de alcanzar los objetivos inicialmente planteados. Por consiguiente, vamos a referirnos solamente a las preguntas relevantes para la presente investigación, todas las cuales se encuentran en la tercera y la cuarta parte de nuestro cuestionario.

#### 5.4.1. El tratamiento y la presencia de aspectos culturales en la clase de ELE

Con la primera cuestión se trataba de averiguar con qué frecuencia trabajan los profesores los contenidos culturales. Dado que en el cuestionario referente la misma pregunta aparece dividida en dos, hemos calculado el promedio del total de los encuestados en dicha investigación que han elegido una cierta opción de cuatro sugeridas, es decir "**siempre**", "**bastante veces**", "**algunas veces**" o "**nunca**" para ambos contenidos. Esto nos ha posibilitado comparar los resultados obtenidos en las dos investigaciones, la nuestra y la de referencia.

**Gráfico 27.** Comparación de los resultados: Frecuencia a la hora de trabajar los contenidos culturales

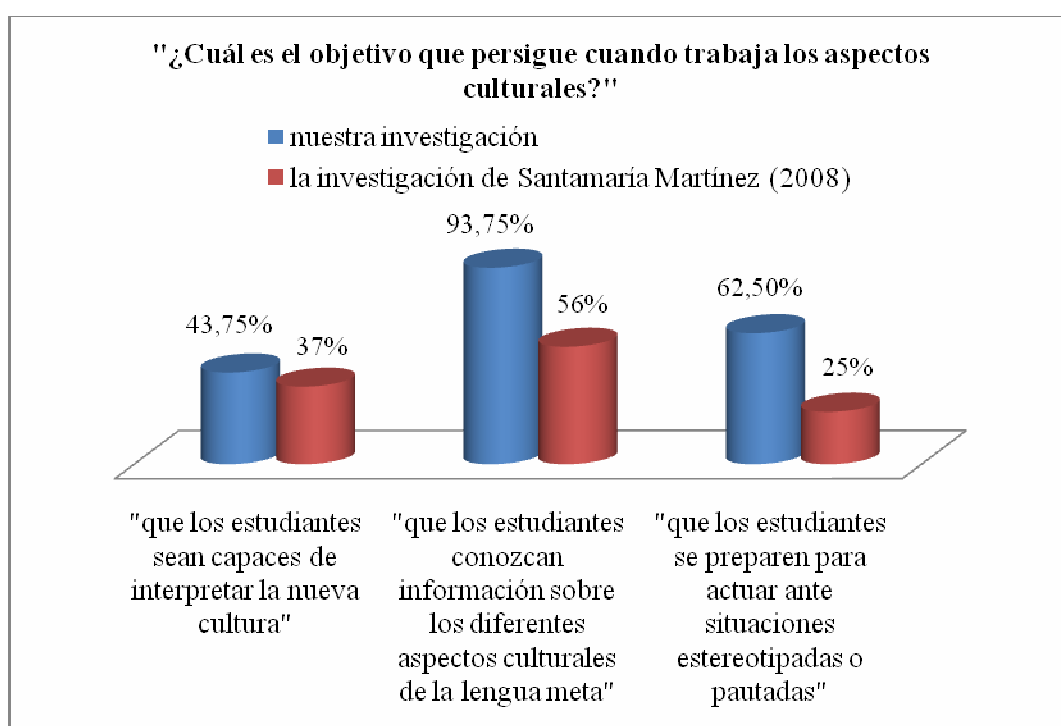


En los dos estudios una gran mayoría de los participantes ha respondido de manera positiva, eligiendo las opciones "**siempre**" y "**varias veces**", con un 87,50 % de los profesores de Croacia y un 79,49 % de los participantes en el estudio de Santamaría Martínez. Es de resaltar que el porcentaje de los profesores croatas que han optado por la respuesta "**siempre**" (18,75 %) es mucho menor, en comparación con la encuesta referente donde un 35,26 % trabaja los contenidos culturales. Por otro lado, los participantes de nuestro cuestionario han elegido en su mayoría la respuesta "**varias veces**" con un 68,75 %, en comparación con el 44,23 % de los participantes en la investigación que hemos tomado como referencia. En ambos casos solo

un bajo porcentaje de los profesores de ELE ha optado por la respuesta "**pocas veces**", 6,25 % de nuestro cuestionario y 19,36 % del referente. Finalmente, ninguno de los profesores croatas ha afirmado que "**nunca**" trabaja los contenidos culturales mientras que, según los datos de. Santamaría Martínez, solamente un 1 % por ciento de los encuestados lo hace jamás.

La segunda pregunta tenía que ver con el objetivo que persiguen los profesores cuando trabajan aspectos culturales.

**Gráfico 28.** Comparación de los resultados: El objetivo de trabajar los contenidos culturales

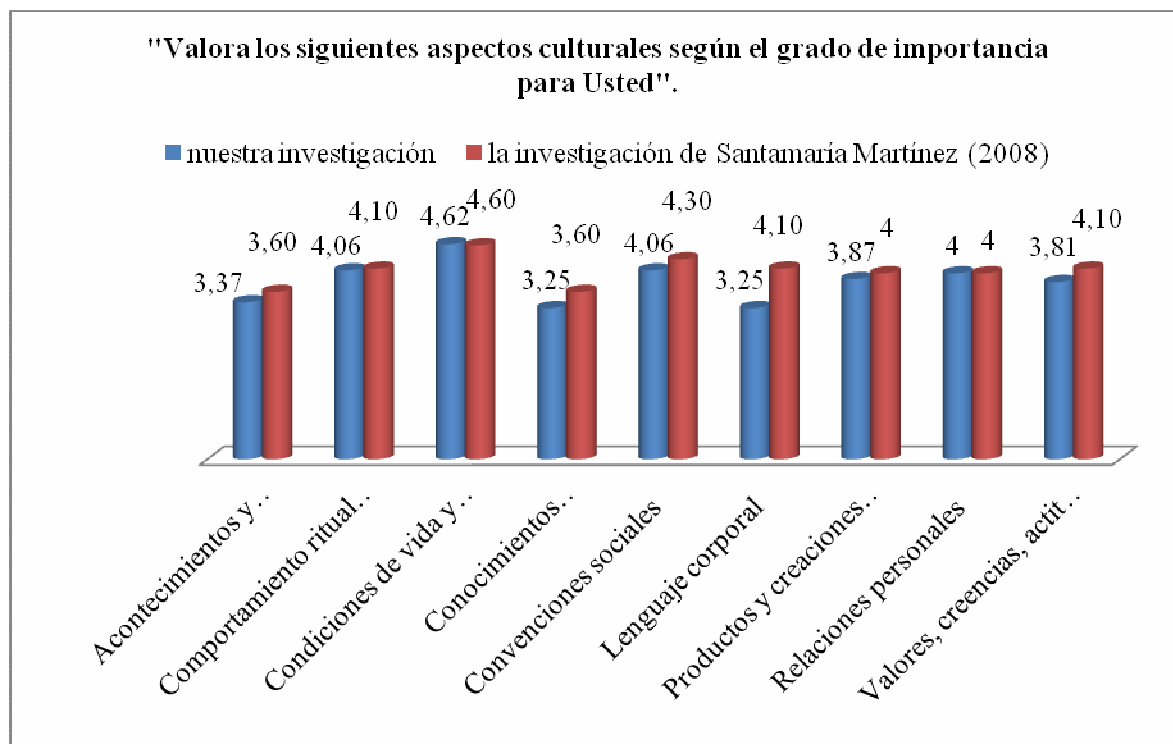


Las puntuaciones del estudio de Santamaría Martínez son las siguientes: el 37 % de los profesores ha elegido la primera, "**que los estudiantes sean capaces de interpretar la nueva cultura**", el 56 % la segunda "**que los estudiantes conozcan información sobre los diferentes aspectos culturales de la lengua meta**" y el 25 % la tercera opción "**que los estudiantes se preparen para actuar ante situaciones estereotipadas o pautadas**". Nuestro estudio se inclina por puntuar más la segunda respuesta (93,75 %) que la primera (43,75 %), mientras que la tercera se ha posicionado en el segundo lugar con un 62,50 %. Es de notar que los porcentajes de nuestro estudio son más altos que los obtenidos en la investigación que tomamos como referencia.



Nuestra cuarta pregunta ponía en evidencia la valoración del profesorado de ciertos aspectos culturales, según su grado de importancia.

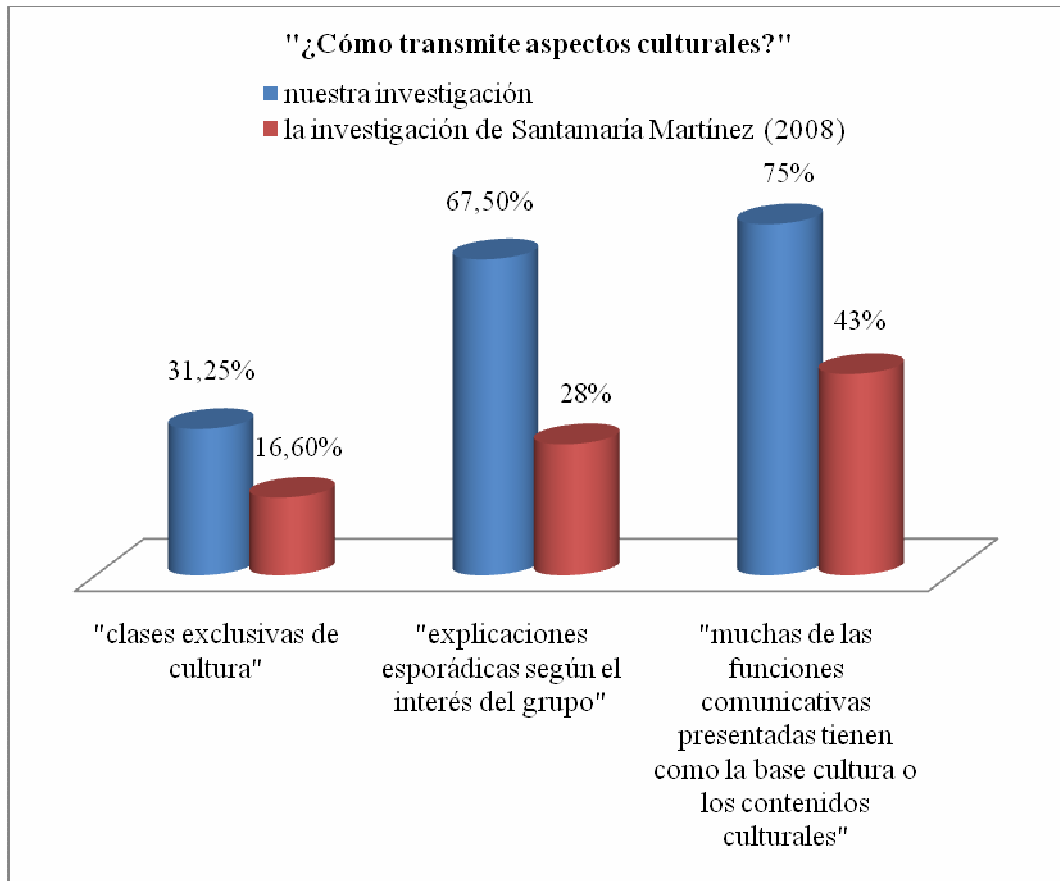
**Gráfico 29.** Comparación de los resultados: Valoración de los aspectos culturales



De nueve aspectos nombrados, las puntuaciones son, más o menos, coincidentes para los seis. En ambas encuestas, **"las condiciones de vida y organización social"** se encuentran en el primer lugar con una media de valoración más alta, mientras que **"los conocimientos generales de los países hispanos"** han obtenido la menor puntuación, según el grado de importancia. Se trata de un 3,25 en el caso de nuestro cuestionario y un 3,60 en la encuesta de referencia. Junto con el aspecto cultural arriba citado, **"el lenguaje corporal"** también se ha posicionado en el último lugar de importancia en nuestra escala, valorado con la misma puntuación. Al contrario, en la investigación de Santamaría Martínez, este aspecto ha recibido la nota media de 4. De igual manera, queremos señalar que nuestro estudio refleja una puntuación más baja (3,37) para el primer aspecto cultural, es decir, **"acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente"** frente al estudio que hemos tomado como referencia (3,60).

La quinta pregunta trataba sobre el modo de transmitir los aspectos culturales.

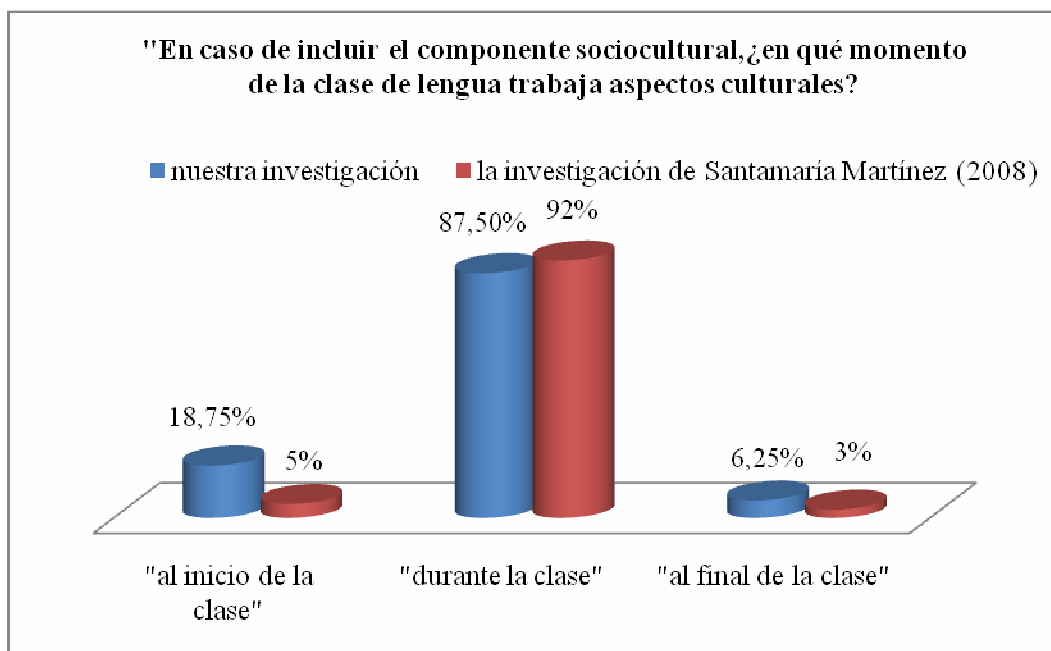
**Gráfico 30.** Comparación de los resultados: El modo de transmitir aspectos culturales



Observamos que los dos estudios coinciden en dar la mejor valoración a la tercera respuesta **"muchas de las funciones comunicativas presentadas tienen como base la cultura"** (con un 75 % en nuestro estudio y un 43 % en el estudio de referencia) y la menor a la primera **"clases exclusivas de cultura o de contenidos culturales"** (con un 31,25 % de los profesores croatas que han elegido dicha opción y un 16,60 % en el caso de los participantes entrevistados por Santamaría Martínez), en tanto que la respuesta número dos **"explicaciones esporádicas según el interés del grupo"**, con un 67,50 % de profesores croatas y un 28 % de los profesores del estudio de referencia, se encuentra en el segundo lugar en ambos los estudios.

La sexta pregunta ponía en evidencia en qué momento de la clase de lengua trabajan los profesores aspectos culturales.

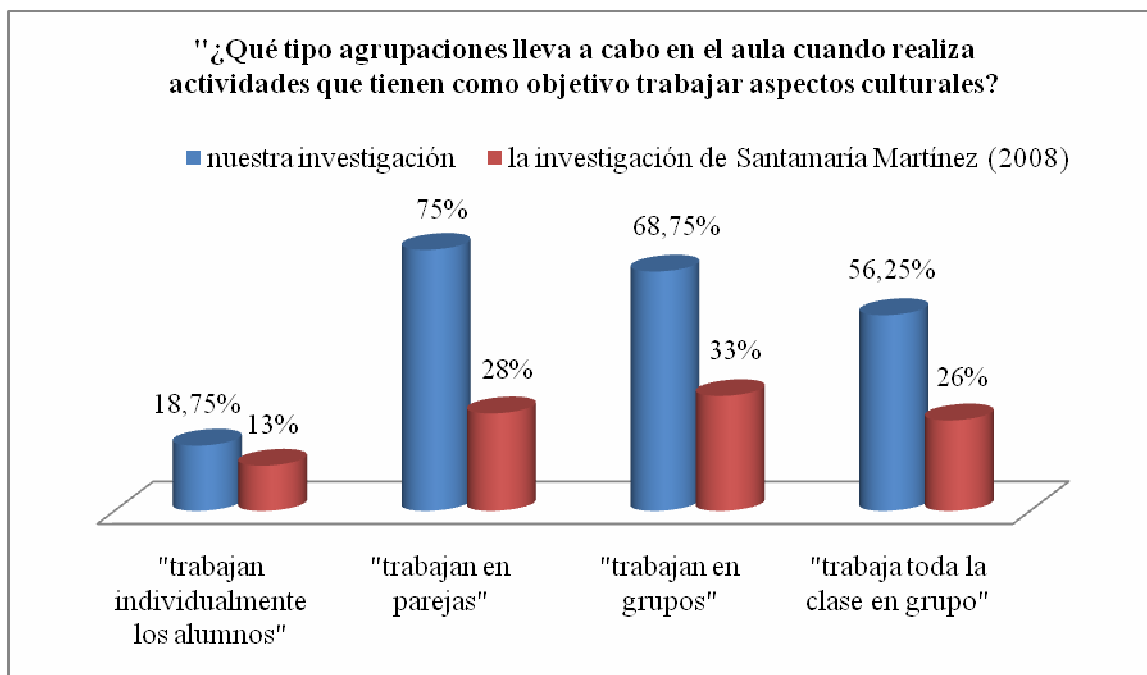
**Gráfico 31.** Comparación de los resultados: el momento en la clase en el que se incluyen aspectos culturales



De nuevo los dos estudios coinciden en la segunda respuesta **"durante la clase, cuando el tema se presta a ello"** como la más elegida (el 87,50 % de los profesores croatas y un 92 % de los participantes del estudio de Santamaría Martínez ha optado por la misma) seguida por la primera **"al inicio de la clase (como actividad de motivación)"** (un 18,75 % y un 5 %, respectivamente) y la tercera respuesta **"al final de la clase"** (un 6,25 % y un 3%, respectivamente).

La séptima pregunta intentaba averiguar qué tipo de agrupaciones llevan a cabo los profesores en el aula cuando realizan actividades que tienen como objetivo trabajar aspectos culturales.

**Gráfico 32.** Comparación de los resultados: Tipo de agrupaciones que se llevan a cabo al trabajar las actividades con aspectos culturales

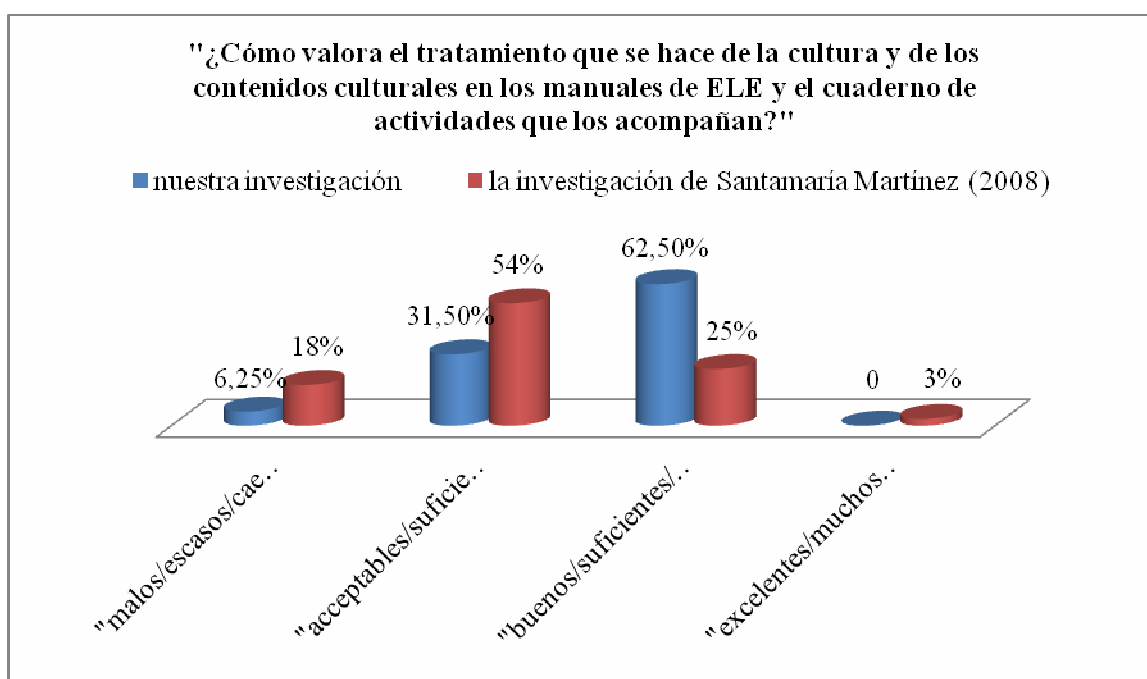


Nuestros profesores de ELE han afirmado que los **"trabajan en parejas"** con un 75 % en la opción número 2, siendo esta la más elegida. La misma respuesta ha sido la segunda elegida por el profesorado del estudio de Santamaría Martínez con un 28 %. En el primer lugar se ha posicionado la tercera opción **"trabajan en grupos"** con el 33 %, que se posiciona en segundo lugar en nuestro estudio. Las opciones menos elegidas han sido la cuarta **"trabaja toda la clase en grupo"** (un 56,25 % y un 26 %, respectivamente) y la primera **"trabajan individualmente los alumnos"** con el menor porcentaje obtenido (un 18,75 % y un 13 %, respectivamente).

#### 5.4.2. Materiales y recursos didácticos utilizados para presentar aspectos culturales

La segunda pregunta de la cuarta parte de nuestro cuestionario trataba de averiguar cómo valoran los profesores el tratamiento que se hace de la cultura y de los contenidos culturales en los manuales de ELE y en el cuaderno de actividades que los acompañan.

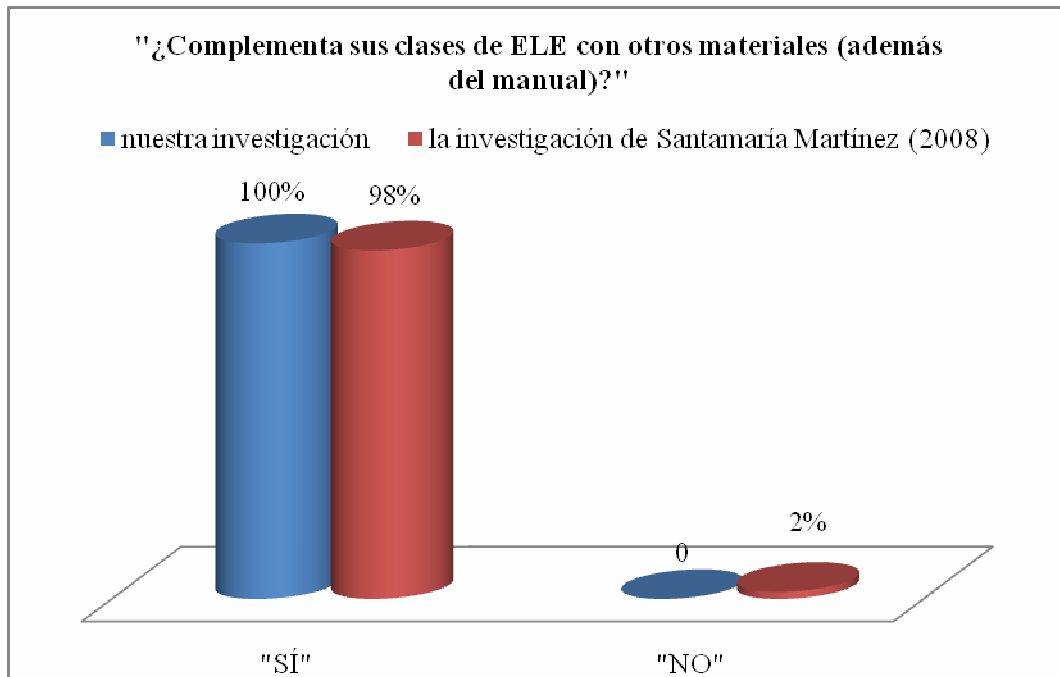
**Gráfico 33.** Comparación de los resultados: Valoración del tratamiento de la cultura y de los contenidos culturales en los manuales de ELE



En nuestra encuesta, la mayoría de los profesores ha valorado el tratamiento de la cultura en los manuales de manera positiva, ya que un 62,50 % ha optado por la respuesta número tres, **"buenos/suficientes/aumentan el conocimiento de aspectos esenciales de la cultura hispánica"**, mientras que los participantes de la investigación hecha por Santamaría Martínez los valoran de manera menos positiva, un 18 % de los profesores han elegido la primera **"malos, escasos y que caen en lo tópico"** y un 54 % la segunda opción, **"aceptables/insuficientes/informan sobre ciertos aspectos de la realidad sociocultural hispánica"**. La opción menos elegida en nuestra encuesta ha sido la primera, por la cual optó el 6,25 % de los profesores, mientras el menor número de los encuestados de Santamaría Martínez ha elegido la cuarta respuesta, **"excelentes/muchos/permiten desarrollar la comprensión cultural de la lengua de cultura meta"**, con un 3 %. Es de destacar que ninguno de nuestros profesores ha marcado la última opción.

Con la tercera pregunta se pretendía conocer si los profesores complementan o no sus clases de ELE con otros materiales (además del manual/libro del alumno).

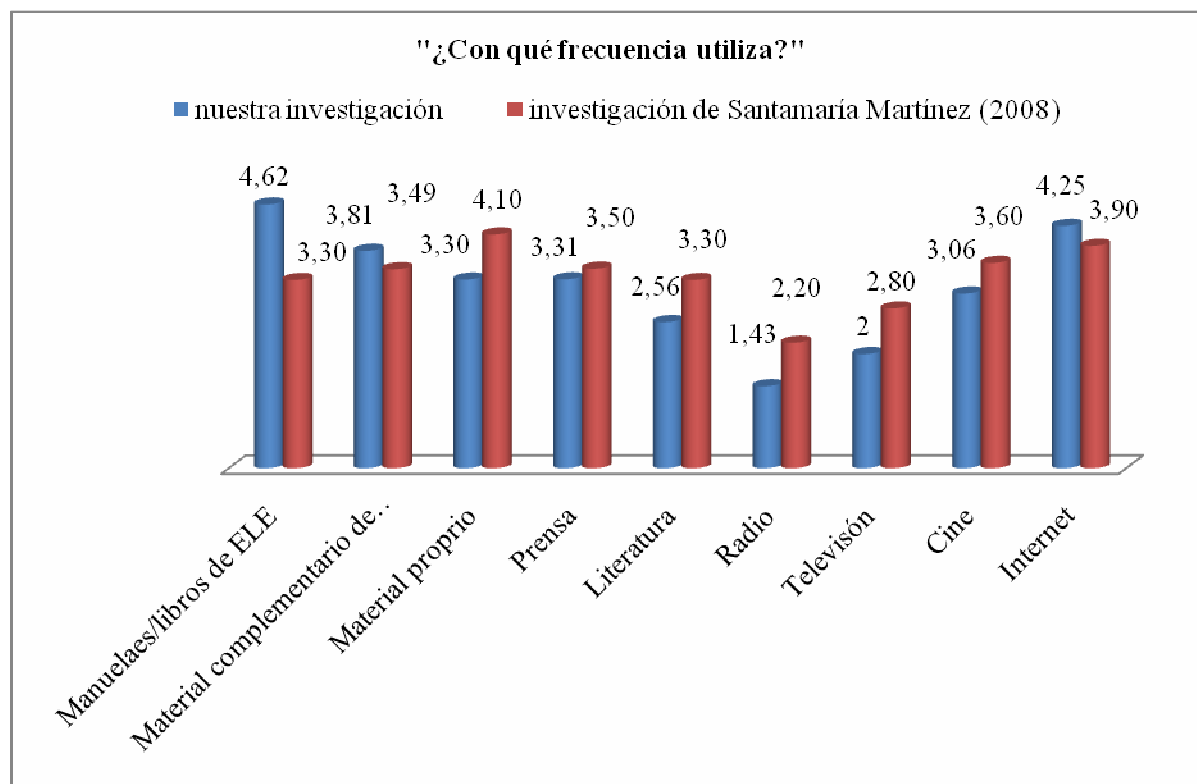
**Gráfico 34.** Comparación de los resultados: Frecuencia a la hora de complementar las clases de ELE con otros materiales



Los resultados de ambos estudios coinciden casi en su totalidad. Todos los profesores croatas han contestado afirmativamente a la pregunta, mientras que solo el 2 % de los participantes del otro estudio no complementa sus clases con materiales adicionales.

La cuarta pregunta trataba de averiguar con qué frecuencia utilizan los profesores, para impartir contenidos culturales, cada uno de los nueve materiales didácticos sugeridos.

**Gráfico 35.** Comparación de los resultados: Media de frecuencia en la utilización de los materiales didácticos



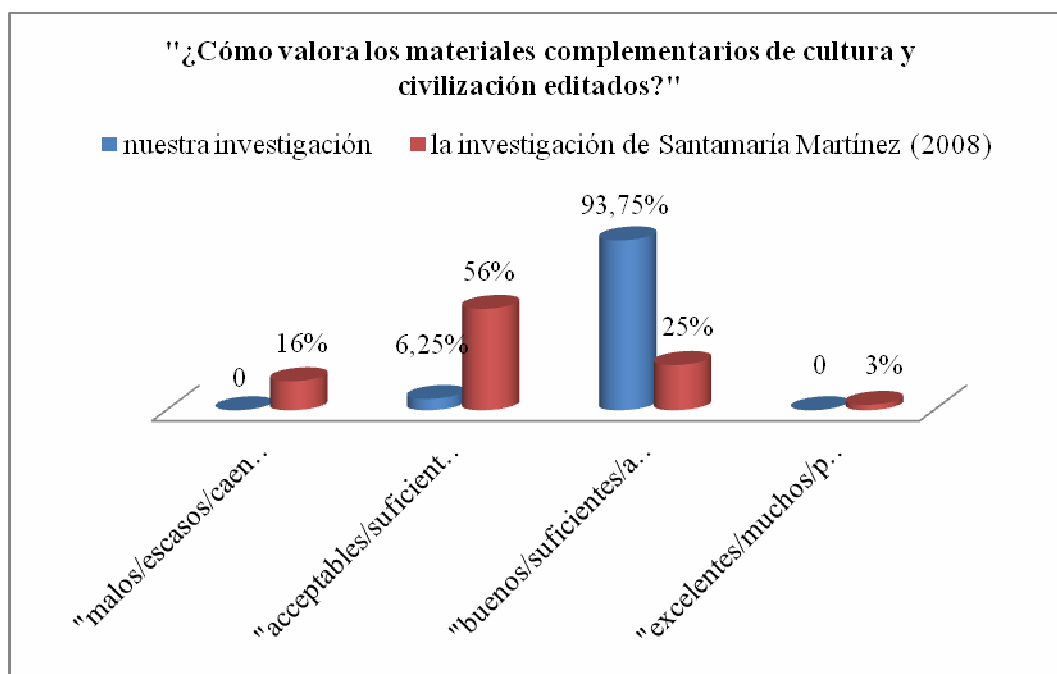
El estudio de Santamaría Martínez puntúa el **material propio** con un 4,10, seguido por **material complementario de cultura y civilización** (3,49) y **manual de ELE** (3,30). Nuestro estudio, al contrario, se decanta por el **manual**, que ha obtenido la puntuación de media de frecuencia de uso un 4,62 seguido por **material complementario** (3,81) y **material propio** de los profesores (3,30). Nos ha llamado atención que tres de los dieciséis profesores croatas no han optado por ninguna de las cinco puntuaciones de nuestra escala de frecuencia de uso, lo que podría significar que simplemente no elaboran ni llevan a clase el material propio para impartir los contenidos culturales.

Refiriéndose ahora al material de fuentes alternativas, cabe destacar que, según la puntuación de media de frecuencia de uso, los profesores croatas lo utilizan, generalmente, con menor frecuencia frente a sus colegas de otros países que han participado en la investigación de Santamaría Martínez. De cualquier manera, en ambos estudios, **Internet** aparece como la

fuerza alternativa más utilizada por los profesores, con una puntuación de media de frecuencia de 4,25 en nuestra encuesta y de 3,90 en la encuesta de referencia, compartiendo ese primer lugar con la **prensa**, con la misma puntuación media. Los dos estudios coinciden también en considerar la **radio** como la fuente alternativa menos utilizada en las clases de ELE para impartir contenidos culturales.

La quinta pregunta buscaba analizar la valoración del profesorado sobre los materiales complementarios editados relativos a cultura y civilización.

**Gráfico 36.** Comparación de los resultados: Valoración de los materiales complementarios de cultura y civilización

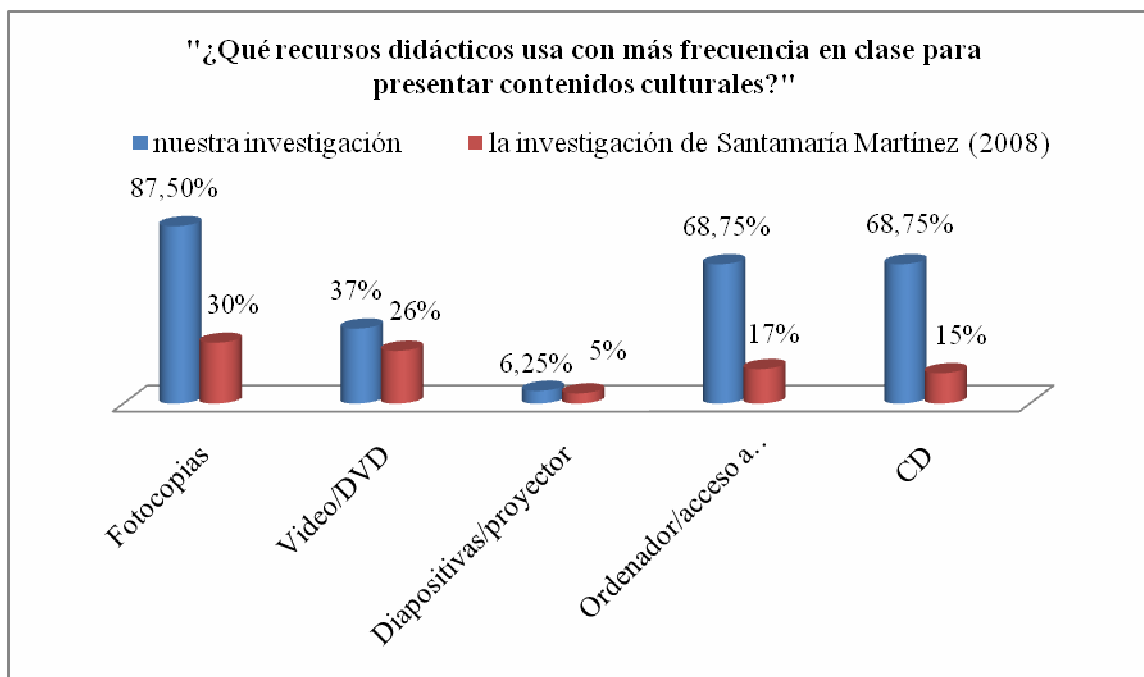


Nuevamente los profesores croatas, casi en su totalidad (93,75 %) los han valorado de manera positiva, optando por la tercera respuesta **"buenos/suficientes/aumentan el conocimiento de aspectos esenciales de la cultura hispánica"**, al contrario que los participantes de la investigación que hemos tomado como referencia, que han contestado a la pregunta, en su mayoría de manera menos positiva, eligiendo la segunda, **"aceptables/insuficientes/informan sobre ciertos aspectos de la realidad cultural hispánica"** (un 56 %) y la primera opción (un 16 %), **"malos/escasos/caen en lo tópico"**.



La sexta pregunta intentaba averiguar qué recursos didácticos usan los profesores con más frecuencia en clase para presentar contenidos culturales.

**Gráfico 37.** Comparación de los resultados: Media de frecuencia de utilización de los recursos didácticos



Los dos estudios coinciden en los resultados referentes al recurso didáctico más y menos utilizado. En lo que se refiere al primero, las más utilizadas son las **fotocopias** (con un 87,50 % en nuestra encuesta frente a un 30 % en la encuesta de referencia). Al respecto del recurso didáctico menos usado por los profesores de ELE, las **diapositivas/proyector**, es destacable que solo un 6,25 % de los profesores de Croacia y un 5 % de los participantes en el estudio de Santamaría Martínez, las usan en sus clases de ELE. En cuanto a otros recursos didácticos, en el segundo lugar de nuestro estudio se encuentran las respuestas cuatro, **ordenador (con acceso a Internet)** y cinco, **CD**, ambas con un 68,75 % obtenido, seguidas por **vídeo/DVD** (37 %). En el último, al contrario que en nuestro estudio, se ha posicionado, con un 26 % del profesorado, el **ordenador (con acceso a Internet)** y el **CD**, con un 17 % y un 15 % respectivamente.

## **5.5. Cruces de variables**

Teniendo en cuenta nuestra hipótesis de que los profesores utilizan, en la mayoría de los casos, el libro de texto para presentar contenidos culturales, hemos decidido relacionar tres diferentes variables a fin de averiguar en qué medida se distinguen ciertas respuestas, de acuerdo al grupo de encuestados al que pertenecen y de este modo comprobar, al final de la presente investigación, si nuestra hipótesis es acertada o no.

En este sentido, nos hemos referido al último apartado de nuestro cuestionario, que trata de los materiales y recursos didácticos utilizados para presentar los aspectos culturales, es decir, hemos tomado en consideración las preguntas que consideramos más relevantes para nuestra hipótesis, con el objetivo de ver si las respuestas diferirán conforme a los años de experiencia docente del profesorado, a los años de su experiencia docente en institutos y al tipo de asignatura que imparten (español como asignatura obligatoria u optativa).

En términos de experiencia docente, tanto general como particular, es decir, los años que llevan los profesores trabajando en institutos, nuestros encuestados han sido divididos en tres grupos; el primero formado por los profesores que tienen cinco o menos años de experiencia docente; el segundo, que engloba a los participantes que llevan trabajando como profesores de ELE entre cinco y diez años; y finalmente, el tercer grupo, en el que se encuentran los participantes que llevan ejerciendo por un tiempo superior a diez años. En lo que se refiere al tipo de asignatura que imparten, español como asignatura obligatoria, optativa o las dos, los profesores de nuestro cuestionario también han sido distribuidos en tres grupos diferentes.

Para cada una de las tres categorías, experiencia docente, experiencia docente en institutos y tipo de asignatura que los profesores imparten, hemos analizado los datos dividiéndolos en los tres grupos arriba descritos, lo que representa nueve variables. A continuación, hemos calculado nuevamente los porcentajes (de la misma manera que en los apartados anteriores) y los hemos comparado en relación con las variables.

Analizando los resultados, no hemos encontrado diferencias significativas entre las variables estudiadas, lo que quiere decir que independientemente de los años de experiencia docente, los años que llevan trabajando en institutos y el tipo de asignatura que imparten, los profesores son, generalmente, de la misma opinión sobre el papel del libro de texto en el

proceso de enseñanza-aprendizaje de los aspectos culturales en el aula de ELE, es decir, no tienen una opinión formada sobre si el libro de texto debe ser fundamental para que los alumnos formen sus propios esquemas culturales. Igualmente, todos utilizan con una frecuencia similar los mismos materiales y recursos didácticos para presentar e impartir los contenidos culturales, entre los cuales se destaca el **manual**, en lo que se refiere a los materiales, y las **fotocopias** seguidas por **Internet** y **CD**, a respecto de los recursos didácticos.

## 5.6. Discusión

El objetivo principal de la presente investigación fue recoger la información sobre la presencia y el tratamiento de los aspectos culturales en los institutos de Croacia para obtener una idea sobre el estado actual de la enseñanza del componente sociocultural en las clases del español como lengua extranjera.

La primera pregunta a la que intentamos dar respuesta trataba sobre la percepción de los profesores croatas a respecto del componente sociocultural y su importancia en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras. Después del análisis de los resultados, podemos afirmar que los profesores de Croacia opinan que la lengua y la cultura son realidades inseparables, que aprender la lengua conlleva aprender también el aspecto cultural. Además, son conscientes de la importancia del componente sociocultural como parte inseparable de la competencia comunicativa y de su papel dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Lo anteriormente mencionado, se ha verificado valorando las afirmaciones relativas a cultura, lengua y componente sociocultural, las cuales generalmente han sido respondidas de manera positiva.

La segunda pregunta a la que tratamos de dar respuesta, se refería a la frecuencia con la que los profesores de ELE trabajan con contenidos culturales y su manera de presentarlos y enseñarlos. Tras analizar los resultados, podemos resumir que los profesores de ELE de Croacia trabajan aspectos culturales con relativa frecuencia, principalmente, para proveer a sus alumnos con mayor información sobre diferentes aspectos culturales de la lengua meta, al mismo tiempo que la mayoría de los profesores, (un 56,25 %), hace referencia en sus clases tanto a España como a otros países hispanohablantes. Es de destacar también que un porcentaje significativo (43,75 %) del profesorado se refiere exclusivamente a España a la

hora de trabajar aspectos culturales. Los profesores transmiten aspectos culturales en todo momento, a través de las funciones comunicativas presentadas (75 %), o también esporádicamente, según el interés del grupo (62,50 %). A respecto del momento de la clase en el que los profesores prefieren trabajar los aspectos culturales, casi todos (87,50 %) afirmaron que lo hacían cuando el tema se prestaba para ello, de la siguiente manera: en parejas (75 %), en grupos (68,75 %) y toda la clase en grupo (56,25 %). En cuanto a los aspectos culturales, los más importantes, según la opinión del profesorado son "**Condiciones de vida y organización**", seguidos por "**Comportamiento ritual e identidad colectiva**" y "**Convenciones sociales**", mientras que "**Conocimientos generales de los países hispanos**", son, para ellos, de mínima importancia.

Para terminar con la segunda pregunta, solamente comentaremos que los resultados de nuestro cuestionario coincidían en gran medida con los obtenidos en la investigación de Santamaría Martínez, lo que quiere decir que los profesores de ELE de Croacia tienen, generalmente, los mismos hábitos, actitudes y opiniones sobre la importancia de ciertos aspectos culturales y su modo de presentarlos, que sus colegas del resto del mundo.

La tercera pregunta planteada al inicio de nuestra investigación, a la que pretendemos dar respuesta, trataba sobre la utilización de materiales y recursos didácticos para presentar los contenidos culturales. Después de analizar los resultados, podemos confirmar que, a pesar de que los profesores de ELE están indecisos con la afirmación de si el libro de texto es tradicionalmente la fuente fundamental con la que los alumnos forman sus esquemas culturales, lo utilizan con mayor frecuencia (4,62) en clase, en comparación con otras fuentes, y valoran el tratamiento cultural en él de manera positiva, afirmando, en la mayoría de los casos, que los manuales de ELE son buenos, suficientes y que aumentan el conocimiento de aspectos esenciales de la cultura hispánica. De la misma manera valoran los materiales complementarios de cultura y civilización editados. Todos los profesores croatas que participaron en nuestra investigación, de la misma manera que sus colegas de otros países, complementan sus clases de ELE con otros materiales, entre los cuales destacan los materiales colgados en Internet (4,25). La fuente alternativa menos utilizada es la radio (1,44). A respecto de los recursos didácticos, los más utilizados por los profesores de ELE de Croacia son las fotocopias (un 87,50 %), seguidas por el ordenador/acceso a Internet y el CD (ambos con un 68,75 %). Teniendo en cuenta los resultados de la investigación de Santamaría Martínez, podemos concluir que los profesores de Croacia tienen mejor opinión sobre el tratamiento de los aspectos culturales en los manuales de ELE y en los materiales

complementarios de cultura y civilización, que sus colegas que participaron en la encuesta de la citada autora. Ellos lo valoraron de manera menos positiva como "aceptables/insuficientes/informan sobre ciertos aspectos de la realidad sociocultural hispánica" y "malos, escasos y que caen en lo tópico". Cabe destacar aquí que la mayoría de los encuestados de Santamaría Martínez son de nacionalidad española, es decir, son profesores nativos que conocen, lógicamente, mejor la cultura española, lo cual les ayuda a ver, de manera más clara, las posibles deficiencias en cuanto a la presentación de contenidos culturales en los manuales.

Refiriéndose a las fuentes alternativas y los recursos didácticos utilizados con mayor frecuencia, los resultados de ambos estudios coinciden en cuanto a los más y menos utilizados. Sin embargo, los profesores de Croacia utilizan con mayor frecuencia el manual para impartir contenidos culturales mientras que sus colegas de otros países usan material propio. Para terminar con los materiales y recursos didácticos, solo nos quedaba por comprobar si las respuestas de la última parte de nuestro cuestionario se diferencian o no conforme a los años de experiencia docente, los años trabajados en institutos y el tipo de asignatura impartida (español como asignatura obligatoria u optativa). Nuevamente, no se encontraron diferencias significativas entre las variables estudiadas.

De manera resumida, tras analizar los datos, debemos rechazar nuestra hipótesis planteada al inicio de la presente investigación. Los resultados muestran que los profesores que imparten clases de ELE en institutos de Croacia, lo mismo que sus colegas de otros países, trabajan los contenidos culturales con una frecuencia significativa y que, además del manual, utilizan también, para presentar los mencionados contenidos, materiales de otras fuentes alternativas (entre las que sobresale Internet), junto con otros recursos didácticos como, por ejemplo, fotocopias, ordenador o CDs.

## 6. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOCULTURAL E INTERCULTURAL

En la última parte de nuestro trabajo vamos a presentar una tarea didáctica, es decir, una serie de actividades que podrían ser llevadas a cabo en el aula de ELE con el objetivo de desarrollar las competencias sociocultural e intercultural de los alumnos. Nuestra intención ha sido ofrecer a los profesores de ELE de Croacia materiales didácticos adicionales, referidos a contenidos culturales, que les podrían ser útiles para la planificación y realización de clases sobre cultura española. A continuación, vamos a justificar el contenido elegido y presentar nuestra propuesta didáctica junto con otras actividades con las que intentaremos conseguir los objetivos planteados.

### 6.1. Justificación del contenido

A la hora de elaborar la propuesta didáctica hemos tomado en consideración los datos obtenidos en nuestra investigación.

En cuanto al contenido cultural, hemos optado por la leyenda de San Fermín y la fiesta taurina que se celebra en honor a este santo. Se trata del contenido referido a los aspectos culturales que los profesores de ELE de Croacia consideran de mayor relevancia. Son los siguientes tres: **Valores, creencias, actitudes (humor, costumbres, moral, etc.); Productos y creaciones culturales (literatura, música y cine, etc.); Comportamiento ritual e identidad colectiva (fiestas, tradiciones, bailes, etc.).**

Asimismo, un número significativo de profesores croatas, (un 43,75 %), hace referencia con mayor frecuencia solamente a España cuando trabaja con aspectos culturales, y en nuestra propuesta introducimos un rasgo propio de la cultura española, marcada tradicionalmente por la presencia del toro, no solo en la fiesta taurina, sino también en otros espectáculos populares. Además, el motivo taurino aparece, muy a menudo, en obras artísticas de pintores y escultores famosos, así como también en obras literarias o musicales (pasodoble o coplas populares). "La tauromaquia se ha enraizado plenamente en el vivir español, en la colectividad de la sociedad española y no hay una región en España donde los toros no corran una vez al año, con motivo de las fiestas, por las calles del lugar" (Sánchez Lobato, 1999:318-320). Teniendo en cuenta su particularidad en el mundo iberoamericano, la tauromaquia puede ser considerada como estereotipo de la cultura española que lleva asociadas muchas

polémicas relacionadas con el maltrato animal con fines lúdicos. A menudo, los españoles son vistos por los extranjeros (incluso por sí mismos) como unos salvajes que se divierten torturando a toros indefensos. Para poder entender ese tipo de comportamiento y tomar su propia postura al respecto, es importante conocer el origen de las fiestas taurinas y el contexto sociocultural en el que se llevan a cabo. Por eso consideramos interesante dedicar una clase de cultura a este tema, con el fin de que los alumnos puedan expresar su propia opinión argumentada al respecto de la tauromaquia. En el manual *Lengua y cultura en el aula E/LE* (1999:320) se propone a los profesores que "organicen en la clase un debate con el dicho tema pidiendo previamente a los alumnos que aporten testimonios a favor o en contra".

A respecto de la leyenda como material didáctico para utilizar en el aula de ELE, Ana Sánchez Urquijo y Marta Malo Liébana (1999) enumeran tres tipos de funciones: didácticas, lingüísticas y culturales. En lo que se refiere a las primeras, las autoras destacan que se trata de textos que se pueden adaptar a los 3 niveles existentes (inicial, intermedio y avanzado); que son convenientes para trabajar la comprensión lectora y la expresión escrita; y que son perfectos para el desarrollo de la fantasía y la creatividad. En cuanto a las funciones lingüísticas, según la opinión de las autoras arriba mencionadas, las leyendas son ideales para trabajar, por ejemplo, los tiempos verbales en pasado (contraste entre el Pretérito Indefinido y el Pretérito Imperfecto); los tiempos del Subjuntivo y el Condicional (mediante la expresión de hipótesis); el estilo directo e indirecto; y todo tipo de vocabulario. Finalmente, vamos a terminar con el valor cultural de las leyendas en las clases de ELE. Puesto que se trata de narraciones que pertenecen a la tradición oral y al folclore nacional, las leyendas abarcan la sabiduría popular transmitida de generación en generación con una influencia significativa en el desarrollo del pensamiento colectivo, por lo que consideramos que es una fuente ideal para presentar y conocer, a través de ellas, contenidos culturales de un determinado país.

Tomando en consideración que solo un pequeño número de profesores de ELE en Croacia (31,25 %) transmite aspectos culturales en clases exclusivas de sociedad y cultura, hemos decidido planificar una serie de actividades que pueden ser llevadas a cabo durante dos sesiones de 45 minutos, a través de las cuales los alumnos podrán practicar las cuatro destrezas lingüísticas exigidas y, al mismo tiempo, desarrollar su competencia sociocultural e intercultural, lo que les ayudará a entender comportamientos y modos de pensar y actuar diferentes a los suyos. Cabe destacar que deben tener plena libertad para tomar postura sobre el tema tratado y formar su propia opinión al respecto. Nuestras actividades están pensadas

para ser llevadas a cabo principalmente en parejas o grupos, tanto pequeños como más grandes, puesto que, según los resultados de nuestra investigación, los profesores de Croacia prefieren este tipo de agrupaciones (parejas con un 75 % y grupos con un 68,75 %) para trabajar contenidos culturales.

Finalmente, reiteramos que para la elaboración de nuestra propuesta didáctica hemos utilizado materiales colgados en páginas de Internet, puesto que se trata de la fuente alternativa más utilizada por los profesores de ELE para la búsqueda de materiales culturales complementarios (ha obtenido 4,20 puntos en nuestra escala de media de frecuencia de utilización). Además, las actividades relacionadas con los contenidos culturales elegidos serán presentadas en fotocopias, que son los recursos didácticos, junto con el ordenador, más usados en las clases de ELE en Croacia.



## 6.2. Propuesta didáctica para trabajar el componente sociocultural en la clase de ELE

Seguidamente, presentamos nuestra propuesta didáctica para trabajar el componente sociocultural pensada para ser llevada a cabo durante dos sesiones de 45 minutos.

**TEMA:** Los Sanfermines de Pamplona

**NIVEL:** Intermedio (B1/B2)

**Tabla 3.** La escala global de usuario independiente, según MCER (2002)

B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

**GRUPO DESTINATARIO:** alumnos de cuarto año de institutos de Croacia<sup>10</sup>

### **OBJETIVOS:**

- **Principal:**

- conocer la leyenda de San Fermín y la famosa fiesta que se celebra en su honor
- reflexionar sobre distintas actuaciones y comportamientos sociales en las fiestas taurinas del mundo hispano

<sup>1010</sup> Según *Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja* (2006) los alumnos de cuarto año en los institutos croatas deberían tener un nivel de conocimiento de la lengua española de usuario intermedio (B1/B2).

- **Otros objetivos:**

- aprender léxico relacionado con la fiesta de San Fermín y el mundo taurino
- expresar y argumentar opiniones personales
- practicar el presente (de indicativo y de subjuntivo) y los verbos en pasado (Pretérito Indefinido y Pretérito Perfecto)

**DESTREZAS:** practicar todas las destrezas: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita

**CONTENIDOS:**

- **Exponentes lingüísticos:**

- **Léxico:** relacionado con la fiesta de San Fermín; expresiones usadas en el debate
- **Gramática:** los tiempos en pasado (Pretérito Indefinido y Pretérito Perfecto de Indicativo); Presente de Indicativo y de Subjuntivo

- **Contenidos culturales:** leyenda de San Fermín y fiesta que se celebra en su honor

**TEMPORIZACIÓN:** 2 sesiones de 45 minutos

**DINÁMICA DE TRABAJO/PLANTEAMIENTO:** exposición frontal, actividades conjuntas, actividades en parejas, en grupos pequeños y en dos grupos grandes

**MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS:** fichas de trabajo (fotocopias: **Material 1** con la leyenda de San Fermín; **Material 2** con el texto sobre los Sanfermines de Pamplona y el vocabulario referente a la fiesta; **Material 3** con los principales actos de la fiesta de San Fermín (crucigrama); **Material 4** con frases para expresar opinión personal y para expresar valoración; **Material 5** con frases útiles para el discurso oral; **Material 6** con argumentos a favor y en contra de la tauromaquia; **Material 7** con frases útiles para el debate; ordenador con acceso a Internet (video: **El primer encierro de San Fermín de 2014** disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=eFX4q4bE83Y>), altavoces.

## **ACTIVIDADES:**

### **PRIMERA SESIÓN**

#### **1. PRESENTACIÓN**

**OBJETIVO:** despertar el interés por el tema; practicar las formas del pasado (Pretérito Perfecto y Pretérito Imperfecto de Indicativo)

**DURACIÓN:** 10-15 minutos

**MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS NECESARIOS:** fotocopias con la leyenda de San Fermín (**Material 1**)

**DINÁMICA DE TRABAJO/PLANTEAMIENTO:** exposición frontal, trabajo individual, en parejas y en grupos de tres

#### **REALIZACIÓN DIDÁCTICA (descripción y desarrollo de la actividad):**

El objetivo de la primera actividad es despertar el interés de los alumnos por el tema de trabajo que es la fiesta de San Fermín. El profesor introduce la actividad con la cuestión: "**¿Has oído alguna vez hablar de San Fermín?**" Si los alumnos contestan a la pregunta de forma afirmativa, se les pide que digan algo sobre el santo o la fiesta que se celebra en su honor. En caso contrario, el profesor les explica con una frase que se trata del Santo patrón de Pamplona y menciona los datos más importantes sobre la comunidad autónoma de Navarra que los alumnos ya han aprendido.

A continuación, el profesor distribuye las fotocopias (**Material 1**) con la leyenda de San Fermín. Primero, el profesor explica el vocabulario desconocido y luego los alumnos tendrán cinco minutos para leer el texto y poner los verbos de infinitivo en el tiempo pasado adecuado (Pretérito Indefinido o Pretérito Imperfecto de Indicativo). Los alumnos pueden trabajar en parejas o grupos de tres para hacerlo más rápidamente. Puesto que el texto está dividido en tres párrafos, seguidamente se les pide a tres alumnos diferentes que lo lean en voz alta para

averiguar si lo han hecho bien. Al mismo tiempo, los alumnos tratan de traducir el texto al croata (con la ayuda del profesor).

## 2. PRÁCTICA CONTROLADA

**OBJETIVO:** conocer los datos más importantes sobre la fiesta de San Fermín y aprender el vocabulario relacionado con la misma

**DURACIÓN:** 20-25 minutos

**DINÁMICA DE TRABAJO/PLANTEAMIENTO:** actividad en pleno, trabajo individual, en parejas y grupos pequeños

**MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS NECESARIOS:** ordenador con acceso a Internet (video: **Primer encierro de San Fermín de 2014**), fotocopias con el texto sobre los Sanfermines de Pamplona y el vocabulario referente a la fiesta (**Material 2**); el crucigrama con los principales actos de la fiesta de San Fermín (**Material 3**)

**REALIZACIÓN DIDÁCTICA (descripción y desarrollo de la actividad):**

El profesor empieza la segunda actividad poniendo en la clase el video sobre el primer encierro de San Fermín (2014), (disponible en el siguiente link: <http://www.youtube.com/watch?v=eFX4q4bE83Y>). Antes de hacerlo, pide a los alumnos que presten atención al video porque después de verlo, tendrán que describir con unas frases lo que han visto (**¿quién está en el video?; ¿qué hacen? ¿te gusta ese tipo de comportamiento? ¿lo harías tú también?**).

A continuación, el profesor distribuye a los alumnos las fotocopias con el texto: **Los Sanfermines de Pamplona** y el vocabulario relacionado con esta fiesta (**Material 2**). Los alumnos tendrán que leer cada uno, en voz alta, un párrafo y traducirlo al croata con la ayuda de la lista de palabras desconocidas, del profesor y de sus colegas de clase.

Seguidamente, los alumnos deberán responder por escrito a las preguntas sobre el texto (pueden trabajar en parejas o pequeños grupos). Luego, el profesor pedirá a los alumnos que

lean las respuestas en voz alta, para corregirlas y hacer un breve comentario al respecto de ellas y el texto en general.

Para terminar con esta sesión de actividades, el profesor distribuye a los alumnos las fotocopias con los principales actos de la fiesta de San Fermín (**Material 3**). Los alumnos tendrán que completar el crucigrama con la ayuda de las fotos. De esta manera, memorizarán los actos más importantes de una manera dinámica y divertida. Se recomienda que trabajen en parejas o grupos de tres, y que al mismo tiempo, el profesor explique las posibles palabras desconocidas. Finalmente, se averiguan las soluciones.

### **3. PRÁCTICA LIBRE:**

**OBJETIVO:** aprender a expresar y argumentar opiniones personales, reflexionar sobre el comportamiento social en la fiesta de San Fermín y en otras fiestas taurinas del mundo hispano (por ejemplo: corridas de toros)

**DURACIÓN:** 10 minutos

**DINÁMICA DE TRABAJO/PLANTEAMIENTO:** exposición frontal, trabajo individual

**MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS NECESARIOS:** fotocopias con frases para expresar opinión personal y para expresar valoración (**Material 4**), fotocopias con frases útiles para el discurso oral (**Material 5**), fotocopias con argumentos a favor y en contra de la tauromaquia (**Material 6**)

**REALIZACIÓN DIDÁCTICA (descripción y desarrollo de la actividad):**

El profesor distribuye a los alumnos las fotocopias (**Material 4** y **Material 5**) y les explica el uso de las expresiones citadas en las fichas, mientras que los alumnos tratarán de traducirlas al croata. Queremos resaltar también que el profesor debería llamar la atención en clase sobre el uso de ciertas expresiones en modo subjuntivo.

A continuación, cada alumno (si llega el tiempo) tiene que formular una frase respecto a la fiesta de San Fermín y el tratamiento de los animales en ella, señalar si está a favor o en contra de este tipo de comportamiento, argumentando su opinión.

Este ejercicio servirá como introducción para la siguiente clase en la que se organizará un debate con el siguiente tema: "**La tauromaquia y el tratamiento de los animales en las fiestas taurinas, ¿a favor o en contra?**" Para poder realizarlo, el profesor dividirá a la clase en dos grupos grandes y los alumnos deben prepararse en casa para el debate: buscar en Internet argumentos a favor o en contra de la tauromaquia, dependiendo del grupo en el que se encuentren. Con el objetivo de ayudarlos, el profesor repartirá fotocopias (**Material 6**) con algunas afirmaciones a favor y otras en contra del abuso de los animales con fines lúdicos (en corridas de toros o en fiestas similares a los Sanfermines de Pamplona).

## **SEGUNDA SESIÓN**

### **1. PRESENTACIÓN**

**OBJETIVO:** preparar a los alumnos para el debate con el tema: "**Tauromaquia y el tratamiento de los animales en las fiestas taurinas, ¿pro o en contra?**"

**DURACIÓN:** 7-10 minutos

**DINÁMICA DE TRABAJO/PLANTEAMIENTO:** exposición frontal, trabajo individual y en dos grupos grandes

**MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS NECESARIOS:** fotocopias con frases para expresar opinión personal y para expresar valoración (**Material 4**); fotocopias con frases útiles para el discurso oral (**Material 5**); fotocopias con argumentos a favor y en contra de la tauromaquia (**Material 6**), fotocopias con frases útiles para el debate (**Material 7**), pizarra

#### **REALIZACIÓN DIDÁCTICA (descripción y desarrollo de la actividad):**

Los alumnos se dividen en dos grandes grupos (a favor y en contra de la tauromaquia) sentándose unos en frente de otros (para que se puedan comunicar más fácilmente). El profesor les distribuye las fotocopias con frases útiles para el debate, que tendrán que utilizar durante la actividad. También les explica, en caso de que sea necesario, las expresiones desconocidas. A continuación, les describe las etapas del debate y las reglas que deberán respetar durante el mismo, escribiendo simultáneamente lo más importante en la pizarra. A continuación, presentamos el cuadro tomado de X. Pérez Ganga (2014), que nos ha servido como modelo de referencia para la elaboración de nuestra actividad.

**Tabla 4.** Etapas del debate, según Pérez Ganga (2014)

	<b>Etapas</b>	<b>Descripción</b>	<b>Tiempo</b>
<b>1</b>	Introducción	Un integrante de cada equipo presenta el tema a tratar y su postura. Enuncia los argumentos que se desarrollarán en el debate.	2 minutos
<b>2</b>	Argumentación	Un integrante de cada equipo presenta y desarrolla dos o tres argumentos que respalden la postura del equipo frente al tema.	5 minutos
<b>3</b>	Pausa	Cada equipo se reúne y prepara la contra-argumentación, considerando los planteamientos del equipo rival.	5 minutos
<b>4</b>	Contra-argumentación	Un integrante de cada equipo plantea nuevos argumentos para reforzar su postura y para enjuiciar la postura del equipo rival.	5 minutos
<b>5</b>	Conclusión	Un integrante de cada equipo cierra la participación, reafirmando las razones detrás de la postura defendida.	2 minutos

## **2. PRÁCTICA LIBRE**

**OBJETIVO:** Conocer argumentos a favor y en contra de la tauromaquia y reflexionar sobre ellos, desarrollar la expresión oral, aprender a tomar postura y defenderla con argumentos

**DURACIÓN:** 25-30 minutos

**DINÁMICA DE TRABAJO/PLANTEAMIENTO:** trabajo individual y en dos grupos grandes

**MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS NECESARIOS:** fotocopias con frases para expresar opinión personal y para expresar valoración (**Material 4**); fotocopias con frases útiles para el discurso oral (**Material 5**); fotocopias con argumentos a favor y en contra de la tauromaquia (**Material 6**), fotocopias con frases útiles para el debate (**Material 7**)

### **REALIZACIÓN DIDÁCTICA (descripción y desarrollo de la actividad):**

Se trata de una actividad en la que participan los alumnos expresándose de forma oral exclusivamente en español (de acuerdo con su nivel de conocimiento de la lengua). La tarea del profesor es moderar el comportamiento de los alumnos para que el debate se mantenga en un tono cordial y para que todos tengan la oportunidad de participar. Al final, el profesor elige el grupo ganador teniendo en cuenta los argumentos presentados durante el debate. Esta actividad puede servir de examen oral, especialmente para los alumnos que lo hagan de manera satisfactoria.

Hablando del nivel de conocimiento del idioma por parte de los alumnos, presentamos las escalas ilustrativas de usuario intermedio (B1/B2) para las actividades de expresión oral



adoptadas por el MCER (2002), que el profesor debería tener en cuenta a la hora de elaborar y dirigir la realización del debate en la clase de ELE.

**Tabla 5.** La escala ilustrativa referente al monólogo sostenido (argumentación), según MCER (2002)

MONÓLOGO SOSTENIDO: ARGUMENTACIÓN (por ejemplo en un debate)	
	Desarrolla argumentos sistemáticamente, dando un énfasis apropiado a los aspectos importantes y apoyándose en detalles adecuados.
B2	Desarrolla argumentos con claridad, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias y ejemplos adecuados. Construye cadenas argumentales razonadas. Explica puntos de vista sobre un tema, proponiendo las ventajas y las desventajas de varias opciones.
B1	Desarrolla argumentos lo bastante bien como para que se puedan comprender sin dificultad la mayor parte del tiempo. Ofrece breves razonamientos y explicaciones de opiniones, planes y acciones.

**Tabla 6.** La escala ilustrativa referente a las declaraciones públicas, según MCER (2002)

DECLARACIONES PÚBLICAS	
B2	Puede hacer declaraciones sobre la mayoría de temas generales con un grado de claridad, fluidez y espontaneidad que no provoca tensión o molestias al oyente.
B1	Es capaz de hacer breves declaraciones ensayadas sobre un tema pertinente dentro de su especialidad que son claramente inteligibles, a pesar de ir acompañadas de un acento y entonación inconfundiblemente extranjeros.

**Tabla 7.** La escala ilustrativa referente al hablar público, según MCER (2002)

HABLAR EN PÚBLICO	
<b>B2</b>	<p>Realiza presentaciones claras y desarrolladas sistemáticamente, poniendo énfasis en los aspectos significativos y ofreciendo detalles relevantes que sirvan de apoyo.</p> <p>Es capaz de alejarse espontáneamente de un texto preparado y de seguir las ideas interesantes sugeridas por miembros del público, mostrando a menudo una fluidez notable y cierta facilidad de expresión.</p>
<b>B1</b>	<p>Realiza con claridad presentaciones preparadas previamente, razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto, y mostrando las ventajas y desventajas de varias opciones.</p> <p>Responde a una serie de preguntas complementarias con un grado de fluidez y espontaneidad que no supone ninguna tensión para sí mismo ni para el público.</p>
<b>B1</b>	<p>Es capaz de hacer una presentación breve y preparada sobre un tema dentro de su especialidad con la suficiente claridad como para que se pueda seguir sin dificultad la mayor parte del tiempo y cuyas ideas principales están explicadas con una razonable precisión.</p> <p>Es capaz de responder a preguntas complementarias, pero puede que tenga que pedir que se las repitan si se habla con rapidez.</p>

## 7. CONCLUSIÓN

El objetivo principal de la presente investigación fue recoger la información sobre la presencia y el tratamiento de aspectos culturales en los institutos de Croacia, para obtener una idea sobre el estado actual de la enseñanza del componente sociocultural en las clases de español como lengua extranjera.

En los primeros capítulos, proporcionamos información teórica relevante para nuestra investigación: los conceptos antropológicos de cultura y la noción de cultura según la didáctica de lenguas extranjeras, los modelos de competencia comunicativa poniendo énfasis en las competencias sociocultural e intercultural y los contenidos en general.

En la segunda parte de nuestro trabajo, presentamos la investigación que fue llevada a cabo en diversos institutos de Croacia y en la que participaron 16 profesores que imparten clases de español como asignatura obligatoria (segunda lengua extranjera) y/u optativa.

Para obtener los resultados de la investigación, usamos un cuestionario anónimo y voluntario con el que hemos recogido los datos necesarios. Este ha tomado como referencia el modelo de cuestionario que forma parte de la tesis doctoral elaborada por Santamaría Martínez (2008) de la Universidad Carlos III de Madrid. Los resultados se contrastaron con los del cuestionario de referencia.

Tras analizar los resultados, podemos afirmar lo siguiente:

- I. Los profesores de Croacia opinan que lengua y cultura son realidades inseparables, que aprender una lengua conlleva aprender también su parte cultural. Además, son conscientes de la importancia del componente sociocultural como parte indisociable

de la competencia comunicativa y de su papel dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje de lenguas extranjeras.

- II. Los profesores de ELE de Croacia trabajan con aspectos culturales asiduamente, para que sus alumnos obtengan información sobre diferentes aspectos culturales de la lengua meta, al mismo tiempo que una mayoría de los profesores (56,25 %) hace referencia en sus clases tanto a España como a otros países hispanohablantes.
- III. Los profesores transmiten aspectos culturales en todo momento, a través de las funciones comunicativas presentadas (75 %), o también esporádicamente, según el interés del grupo (62,50 %). Hablando del momento de clase en el que los profesores trabajan con aspectos culturales, casi todos (87,50 %) afirmaron que lo hacían durante la clase cuando el tema se prestaba para ello, con el siguiente esquema: en parejas (75 %), en grupos (68,75 %) y toda la clase en grupo (56,25 %).
- IV. En cuanto a los aspectos culturales, los más importantes, según la opinión del profesorado, son **Condiciones de vida y organización**, seguidos por **Comportamiento ritual e identidad colectiva** y **Convenciones sociales**, mientras que **Conocimientos generales de los países hispanos** son de mínima importancia para ellos.
- V. Los profesores de ELE están indecisos con la afirmación de si el libro de texto es tradicionalmente la fuente fundamental con la que los alumnos forman sus esquemas culturales, pero lo utilizan con mayor frecuencia en clase (4,62), en comparación con otras fuentes.
- VI. Todos los profesores croatas que participaron en nuestra investigación, de la misma manera que sus colegas de otros países, complementan sus clases de ELE con otros materiales, entre los cuales se destacan los materiales colgados en **Internet** (4,25). La fuente alternativa menos utilizada es la **radio** (1,44). Hablando de los recursos didácticos, los más utilizados por los profesores de ELE de Croacia son las **fotocopias** (87,50 %), seguidas por el **ordenador/acceso a Internet** y el **CD** (ambos con 68,75%).

Los resultados de nuestro cuestionario coinciden, de manera significativa, con los obtenidos en la investigación de Santamaría Martínez, lo que quiere decir que los profesores de ELE de Croacia tienen, generalmente, los mismos hábitos, actitudes y opiniones sobre la importancia de ciertos aspectos culturales y su modo de presentarlos, que sus colegas del resto del mundo.

Refiriéndose a los materiales y recursos didácticos utilizados para presentar contenidos culturales, los profesores de Croacia utilizan con mayor frecuencia el manual para impartir contenidos culturales, mientras que sus colegas de otros países suelen usar material propio.

Teniendo en cuenta los resultados arriba expuestos, en la última parte de nuestro trabajo presentamos una serie de actividades para ser llevadas a cabo en el aula de ELE, con el objetivo de desarrollar las competencias sociocultural e intercultural de los alumnos. Nuestra intención era ofrecer a los profesores de ELE de Croacia unos materiales didácticos adicionales referidos a contenidos culturales, que podrían ser útiles para la planificación y realización de clases de cultura. En cuanto al contenido cultural, optamos por la leyenda de San Fermín y la fiesta taurina que se celebra en honor a este santo. Es el tema ideal para incentivar la opinión crítica, tratar de entender ese tipo de comportamiento característico del mundo hispano, posicionarse sobre él y aprender a argumentar.

Para concluir, le corresponde al profesor decidir qué contenidos culturales trabajará, qué materiales y recursos didácticos utilizará para presentarlos y qué tipo de actividades llevará a cabo con el fin de desarrollar las competencias sociocultural e intercultural de sus alumnos, siempre y cuando tome en consideración las tendencias y las directrices actuales en la didáctica de lenguas extranjeras, que hacen hincapié en la importancia de "formar" usuarios activos en el idioma, con pensamiento crítico y una mente abierta. Vamos a terminar citando a Moreno López (1997 en Soler Espiauba, 2006:18), que dice lo siguiente: "La enseñanza de la cultura como práctica social provoca reacciones positivas y negativas en la clase, pero casi nunca da cabida a la indiferencia".

## 8. BIBLIOGRAFÍA

Barros García, P. (2005), "La competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas". En Montoya Ramírez, M. I. (2005): *Enseñanza de lengua y cultura españolas a extranjeros*. Granada: Editorial Universidad de Granada: 8-29.

Bernabé Villorde, M. M. (2012), "Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad: conocimientos necesarios para la labor docente", *Hakademos*, 11, año 5, 67-76 [en línea]. [fecha de consulta: 15 agosto 2014]. Disponible en:

<http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/11/07.pdf>

Calleja Largo, I.; Garrán Antolínez, M. L.; Guillén Díaz, C. (2004), "Los contenidos de cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera: exploración de la publicidad en la prensa escrita", *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*. número 3, 135-146 [en línea]. [fecha de consulta: 10 agosto 2014]. Disponible en: [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero3/guillen.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero3/guillen.pdf)

Cenoz Irragui, J. (2004), "El concepto de competencia comunicativa". En Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I. (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL: 449-462.

Centro Virtual de Instituto Cervantes (1997-2014), *Diccionario de términos clave de ELE*. Forma digital [en línea]. [fecha de consulta 15 de agosto de 2014]. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/\(relativismo cultural, multiculturalidad, competencia sociocultural\)](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/(relativismo_cultural,multiculturalidad,competencia_sociocultural))

Cisnero Britto, M. del P. (2009), "Sociedad y cultura". En Reyes, R. (2009): *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología científico social*. Forma Digital [en línea]. Madrid: La Editorial Plaza y Valdés-Universidad Complutense Madrid. [fecha de consulta: 15 de agosto de 2014]. Disponible en: [http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/S/sociedad\\_cultura.htm](http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/S/sociedad_cultura.htm)

Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y Anaya. Forma digital. [en línea]. [fecha de consulta 25 julio 2014]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

García Hernández, M. (2008), *El concepto de cultura*. Forma digital. [en línea]. [fecha de consulta 1 agosto 2014]. Disponible en: <http://librio.izt.uam.mx/~martino/download/Comparaciones%20del%20concepto%20de%20Cultura.pdf>

Guillén Díaz, C. (2004), "Los contenidos culturales". En Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I. (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL: 835-849.

Instituto Cervantes (2006), *Plan Curricular para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Biblioteca Nueva. Forma digital. [en línea]. [fecha de consulta 1 agosto 2014]. Disponible en:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)

López García (2005) "Aspectos didácticos del componente cultural de la lengua: Las unidades didácticas interculturales". En Montoya Ramírez, M. I. (2005): *Enseñanza de lengua y cultura españolas a extranjeros*. Granada: Editorial Universidad de Granada: 1-53.

Malo Lébane, M.; Sánchez Urquijo, A. (1999), "La enseñanza del español a través de internet. Una propuesta: cuentos y leyendas", *Actas de ASELE X (1999)*. Centro Virtual Cervantes. ASELE. Madrid [en línea]. [fecha de consulta: 1 agosto 2014]. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/10/10\\_0635.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0635.pdf)

Mártinez Arbelaz, A. (2002), "El componente cultural en los cursos de español como L2: una propuesta de clase fuera de clase", *Actas de ASELE XIII (2002)*. Centro virtual Cervantes. ASELE. Madrid [en línea]. [fecha de consulta: 1 agosto 2014]. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/13/13\\_0586.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0586.pdf)

Matas Pla, M. D. M. (2009), "Para una didáctica del componente cultural de E/LE", *Actas de Expolingua 1999. Didáctica del español como lengua extranjera*. Expolingua E/LE1. número 9, 87-95 [en línea]. [fecha de consulta: 10 agosto 2014]. Disponible en: [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_1999.denis-matas.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.denis-matas.pdf)

Melero Abadí, P. (2004) "De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa". En Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I. (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL: 689-711.



Miquel López, L. (2004), "La subcompetencia sociocultural". En Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I. (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL: 511-530.

Montoya Ramírez, M. I. (2005), *Enseñanza de lengua y cultura españolas a extranjeros*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Moreno García, C. (2004), *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar: Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*. Madrid: Libros de la Catarata / Ministerio de Educación y Ciencia.

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (2006), *Nastavni plan za gimnazije: II.strani jezici*. [en línea]. [fecha de consulta 15 agosto 2014]. Disponible en: [http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni\\_plan/gimnazije/strani\\_jezici/2-strani.pdf](http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/strani_jezici/2-strani.pdf)

Oliveras Vilaseca, Á. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Edinumen: Madrid.

Pérez Ganga, X. (2014), "El debate como recurso didáctico". En *Currículum en Línea – Recursos para el aprendizaje*. Ministerio de Educación de Chile. [en línea]. [fecha de consulta 15 agosto 2014]. Disponible en: <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-article-19824.html>

Real Academia Española (2014), *Diccionario de lengua española*. 22ª edición. Madrid. [en línea]. [fecha de consulta 15 agosto 2014]. Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/?val=>

Ruiz San Emeterio, M<sup>a</sup> Emiliana (2005), "Propuestas didácticas para trabajar las cuatro destrezas en el aula; un caso concreto: las fiestas españolas", *I Congreso internacional: El español, lengua del futuro*. Toledo, 20-23/03-2005 [en línea]. [fecha de consulta: 1 agosto 2014]. Disponible en: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005\\_ESP\\_05\\_ActasFIAPE/Talleres/2005\\_ESP\\_05\\_55Ruiz.pdf?documentId=0901e72b80e4df89](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005_ESP_05_ActasFIAPE/Talleres/2005_ESP_05_55Ruiz.pdf?documentId=0901e72b80e4df89)

Sánchez Lobato, J. (1999) "Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica". En Sánchez Lobato *et al.* (1999): *Lengua y cultura en el aula E/LE (Metodología y didáctica del español como lengua extranjera: Orientaciones y actividades para la clase*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.: 5-46.

Sánchez Lobato *et al.* (1999), *Lengua y cultura en el aula E/LE (Metodología y didáctica del español como lengua extranjera: Orientaciones y actividades para la clase*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.

Santamaría Martínez, R. (2008), *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*. Tesis doctoral. Universidad Carlos III de Madrid [en línea]. [fecha de consulta 1 septiembre 2013]. Disponible en: <http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/10016/4946/1/TESIS%20COMPLETA%20CD.pdf>

Soler Espiauba, D. (2006), *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Areo Libros.

Soliz, L. (2012), "La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC)". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 11 (6), 174-192. [en línea]. [fecha de consulta: 1 agosto 2014]. Disponible en: [http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/revistasPDF/526a47d5a07b3\\_revista\\_completa\\_11.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/revistasPDF/526a47d5a07b3_revista_completa_11.pdf)

"Tipos de muestreo: muestreo por bola de nieve" (2011). En *Gather Estudios* [en línea]. [fecha de consulta 20 octubre 2013]. Disponible en:

<http://www.gatherestudios.es/2011/06/27/estadistica-muestreo-bola-de-nieve/>

Trujillo Sáez, F. (2006), *Cultura, comunicación y lenguaje*. Granada: Octaedro

Vox (2007), *Diccionario Esencial de Sinónimos y Antónimos de lengua española*. Barcelona: Larousse Editorial

#### **FUENTES PARA LA ELABORACIÓN DE PROPUESTA DIDÁCTICA:**

*San Fermín* [fecha de consulta: 1 septiembre 2014]. Disponible en:

<http://sinalefa2.wordpress.com/leyendas-y-mitos/san-fermin/>

*Las fiestas de San Fermín* [fecha de consulta: 1 septiembre 2014]. Disponible en:

<http://marcaespana.es/es/educacion-cultura-sociedad/fiestas-y-tradiciones/destacados/59/las-fiestas-de-san-fermin>

*Los encierros son el plato fuerte de esta famosa celebración que transforma Pamplona en una fiesta continua* [fecha de consulta: 1 septiembre 2014]. Disponible en:

[http://www.spain.info/es/quequieres/agenda/fiestas/navarra/fiestas\\_de\\_san\\_fermin.html](http://www.spain.info/es/quequieres/agenda/fiestas/navarra/fiestas_de_san_fermin.html)

*El 6 de julio, Riau Riau* [fecha de consulta: 10 septiembre 2014]. Disponible en:

<http://www.rtve.es/noticias/20120706/6-julio-riau-riau/112196.shtml>

*Programa de actos*. [fecha de consulta: 1 septiembre 2014]. Disponible en:

<http://www.turismo.navarra.es/esp/propuestas/san-fermines/desarrollo/programa.htm>

*Expresiones de opinión con Indicativo o Subjuntivo*. [fecha de consulta: 10 septiembre 2014].  
Disponible en: [www.nebrija.es/.../ContenidoFuncional.com](http://www.nebrija.es/.../ContenidoFuncional.com)

"Discurso oral (Material para transparencia 17 (Unidad 10)". En *Prisma B1 – Progresiva – Libro del profesor*. [fecha de consulta: 10 septiembre 2014]. Disponible en:  
<https://www.amherst.edu/system/files/transparencias.pdf>

*Tauromaquia - definición* [fecha de consulta: 1 septiembre 2014]. Disponible en: <http://emitodotoros.blogspot.com/2012/10/tauromaquia-definicion.html>

*Argumentos en pro de la tauromaquia y en contra*. [fecha de consulta: 1 septiembre 2014].  
Disponible en:  
<http://www.animalfreedom.org/espagnol/opinion/argumentos/tauromaquia.html>

*Debate en español*. [fecha de consulta: 10 septiembre 2014]. Disponible en:  
<http://prezi.com/o9c5ak2qb1x8/debate-en-espanol/>

#### **URL de fotos:**

<http://espagnolclergeon.over-blog.com/article-la-san-fermin-presentacion-y-juegos-61490939.html>

[http://allfromspain.com/blog/wp-content/uploads/2012/08/San\\_Fermin\\_97.jpg](http://allfromspain.com/blog/wp-content/uploads/2012/08/San_Fermin_97.jpg)

<http://img.irtve.es/imagenes/dianas-san-fermin/1215516394878.jpg>

<http://mividaen.sampere.com/wp-content/uploads/2014/07/encierro-San-Ferm%C3%ADn.jpg>

<http://img.rtve.es/imagenes/san-fermin-sale-procesion/1373208961772.jpg>

<http://www.turismo.navarra.es/NR/rdonlyres/1C5523CE-D11F-499F-939E-D962CD3D4D6D/443/gigantesp.j>  
<http://sanfermines.net/images/fotos/penias-01.jpg>

<http://www.sanfermin.com/files/Image/guia/barracas01.g.jpg>

[http://www.baluartecom/idb/news/fuegos\\_noti3.jpg](http://www.baluartecom/idb/news/fuegos_noti3.jpg)

<http://pobre-de-mi.sanfermintv.com/pobre%20de%20mi%202010.jpg>

<https://encrypted-tbn1.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSqj7ZU6j-IMId5ULixnGQIVEvDK6uV7LTvYQIWCqzVYJJcgdJk>

[http://3.bp.blogspot.com/\\_79E0EmitYck/TFURoga9pcI/AAAAAAAAAJYI/s3I-9Ho1zgM/s1600/Dibujo+%28toros-naciones%29.jpg](http://3.bp.blogspot.com/_79E0EmitYck/TFURoga9pcI/AAAAAAAAAJYI/s3I-9Ho1zgM/s1600/Dibujo+%28toros-naciones%29.jpg)

[http://3.bp.blogspot.com/\\_79E0EmitYck/TFURoga9pcI/AAAAAAAAAJYI/s3I-9Ho1zgM/s1600/Dibujo+%28toros-naciones%29.jpg](http://3.bp.blogspot.com/_79E0EmitYck/TFURoga9pcI/AAAAAAAAAJYI/s3I-9Ho1zgM/s1600/Dibujo+%28toros-naciones%29.jpg)

## **APÉNDICE 1**

### **Cuestionario**

#### **CUESTIONARIO SOBRE EL COMPONENTE SOCIOCULTURAL EN LA CLASE DE ELE**

Este cuestionario tiene como objetivo recoger la información sobre la presencia y el tratamiento de los aspectos culturales en las clases de ELE para analizar y describir el estado actual de la enseñanza del componente sociocultural en las clases del español como lengua extranjera en los institutos de Croacia. Forma parte de trabajo para el Máster en Lengua Española. Es anónimo y las respuestas serán utilizadas exclusivamente para fines científicos.

##### **1. DATOS PROFESIONALES:**

- a) Años de experiencia docente:
- b) Años de experiencia docente en instituto:
- c) Imparte clases de español como asignatura: obligatoria/optativa (elija)

##### **2. LA CULTURA Y EL COMPONENTE SOCIOCULTURAL EN LA CLASE DE ELE**

Circle en qué grado está de acuerdo con cada afirmación, donde **1** significa "**totalmente en desacuerdo**", **2** – "**en desacuerdo**", **3** – "**indeciso**", **4** – "**de acuerdo**" y **5** – "**totalmente de acuerdo**".

1.	La lengua y la cultura están íntimamente unidas, son realidades inseparables.	1	2	3	4	5
2.	Aprender una lengua conlleva aprender parte de la cultura en la que se da un sinnúmero de situaciones culturales.	1	2	3	4	5
3.	Los alumnos necesitan adquirir además de una competencia lingüística, sociolingüística y pragmática un verdadero conocimiento sociocultural en la lengua meta/del país cuya lengua están aprendiendo.	1	2	3	4	5
4.	La competencia sociocultural es una parte indisociable de la competencia comunicativa.	1	2	3	4	5
5.	Los alumnos necesitan adquirir una buena competencia sociocultural para ser capaces de interpretar una nueva cultura.	1	2	3	4	5
6.	Los alumnos necesitan adquirir una buena competencia sociocultural para obtener informaciones sobre los diferentes aspectos culturales de la lengua meta.	1	2	3	4	5
7.	Los alumnos necesitan adquirir una buena competencia sociocultural para estar preparados para actuar ante situaciones estereotipadas o pautadas.	1	2	3	4	5

### **3. EL TRATAMIENTO Y LA PRESENCIA DE ASPECTOS CULTURALES EN LA CLASE DE ELE**

**Conteste a las preguntas señalando la opción con la que está más de acuerdo.**

**3.1. ¿Con qué frecuencia trabaja Usted los contenidos culturales?**

- Siempre
- Varias veces
- Pocas veces
- Nunca

**3.2. ¿Cuál es el objetivo que persigue cuando trabaja aspectos culturales?**

**(puede señalar una o varias):**

Que los estudiantes...

- sean capaces de interpretar la nueva cultura
- conozcan información sobre los diferentes aspectos culturales de la lengua meta
- se preparen para actuar ante situaciones estereotipadas o pautadas

**3.3. Señale los países a los que hace referencia en sus clases con más frecuencia:**

- España
- Los países de América del Sur
- España y los países de América del Sur

**3.4. Valore los siguientes aspectos culturales según el grado de importancia para Usted (1 significa "irrelevante", 2 – "mínimamente importante", 3 – "importante", 4 – "bastante importante" y 5 – "fundamental"):**

1.	Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente	1	2	3	4	5
2.	Comportamiento ritual e identidad colectiva (fiestas, tradiciones, bailes, etc.)	1	2	3	4	5
3.	Condiciones de vida y organización social (identificación personal, familia, festivos, horarios, comidas y bebidas, educación y cultura, ocio, compras, etc.)	1	2	3	4	5
4.	Conocimientos generales de los países hispanos (geografía física, población, gobierno y política, organización territorial, economía e industria, medicina, etc.)	1	2	3	4	5
5.	Convenciones sociales (puntualidad, regalos, despedidas, etc.)	1	2	3	4	5
6.	Lenguaje corporal (gestos, proxemia, cronemia, etc.)	1	2	3	4	5
7.	Productos y creaciones culturales (literatura, música, cine, etc.)	1	2	3	4	5
8.	Relaciones personales (relaciones familiares, sentimentales, profesionales, etc.)	1	2	3	4	5
9.	Valores, creencias, actitudes (humor, costumbres, moral, etc.)	1	2	3	4	5





**Conteste a las preguntas señalando la opción con la que está más de acuerdo.**

**4.2. ¿Cómo valora el tratamiento que se hace de la cultura y los contenidos culturales en los manuales de ELE y en el cuaderno de actividades que los acompañan?**

- Malos/escasos/caen en lo tópico
- Aceptables/ insuficientes/ informan sobre ciertos aspectos de la realidad sociocultural hispánica
- Buenos/ suficientes/ aumentan el conocimiento de aspectos esenciales de la cultura hispánica
- Excelentes/ muchos/ permiten desarrollar la comprensión cultural de la lengua y cultura metas

**4.3. ¿Complementa sus clases de ELE con otros materiales (además del manual/libro del alumno)?**

- SÍ
- NO (pase a la pregunta 4.6.)

**4.4. ¿Con qué frecuencia utiliza (para impartir contenidos culturales)? (1 - "nunca", 2 - "casi nunca", 3 - "pocas veces", 4 - "varias veces", 5 - "muchas veces")**

1.	Manuales/libros de ELE	1	2	3	4	5
2.	Material complementario de cultura y civilización	1	2	3	4	5
3.	Material propio	1	2	3	4	5
	<b>Material de fuentes alternativas:</b>					
1.	Prensa	1	2	3	4	5
2.	Literatura	1	2	3	4	5
3.	Radio	1	2	3	4	5
4.	Televisión	1	2	3	4	5
5.	Cine	1	2	3	4	5
6.	Internet	1	2	3	4	5

**4.5. ¿Cómo valora los materiales complementarios de cultura y civilización editados?**

- Malos/escasos/caen en lo tópico
- Aceptables/insuficientes/informan sobre ciertos aspectos de la realidad sociocultural hispánica
- Buenos/suficientes/aumentan el conocimiento de aspectos esenciales de la cultura hispánica
- Excelentes/muchos/permiten desarrollar la comprensión cultural de la lengua y cultura meta

**4.6. ¿Qué recursos didácticos usa con más frecuencia en clase para presentar contenidos culturales? Señale los tres más frecuentes.**

- Fotocopias
- Vídeo/DVD
- Diapositivas/proyector
- Ordenador/acceso a Internet
- CD

**¡MUCHAS GRACIAS POR SU TIEMPO Y SU COLABORACIÓN!**

## **APÉNDICE 2**

### **Material 1**

## **LEYENDA DE SAN FERMÍN**

### **VOCABULARIO<sup>11</sup>:**

**CONVERTIR** - hacer que alguien o algo se transforme en algo distinto de lo que era

**BAUTIZAR** - administrar el sacramento del bautismo; cristianar

**LA FACHADA** - portada

**EL PATRÓN** – defensor; protector

**LA TUTELA** - protección, tutoría

**LA PRÉDICA** - sermón o plática

**EL PARTIDARIO** – seguidor; aficionado

**DECAPITAR** - cortar la cabeza

---

<sup>11</sup> Fuente: <http://www.rae.es/>

**LAS RELIQUIAS** - parte del cuerpo de un santo

**EL ENCIERRO DE TOROS** – el acto central de la fiesta de San Fermín: se sueltan los toros y la gente corre delante de ellos

**PERPETUAR** – continuar; durar; mantener

**ATAR** – sujetar; ligar; asegurar

**ARRASTRAR** – llevar o mover alguien o algo por el suelo

**EL MARTIRIO** - muerte o torturas sufridas por causa de la religión cristiana

**EL OBISPO** - superior eclesiástico constituido en una de las dignidades de la Iglesia, como

el abad, el obispo, el arzobispo

## *¿Quién era San Fermín?<sup>12</sup>*



• Pon los verbos en el tiempo de pasado adecuado (Préterito Indefinido o Préterito Perfecto de Indicativo).

Fermín \_\_\_\_\_ (ser) hijo de un senador romano *Firmus*, quien \_\_\_\_\_ (gobernar) Pamplona en el 3er siglo. Según leyenda, un cura francés, *San Honestus*, discípulo de *San Saturnino*, le \_\_\_\_\_ (**convertir**) al cristianismo y después el mismo Saturnino le \_\_\_\_\_ (**bautizar**) en el lugar ahora conocido como el "Pocico de San Cernin" (en Navarra "San Cernin") el "Pozo de la Pequeña San Cernin", frente a la **fachada** de la iglesia

---

<sup>12</sup> La leyenda sobre San Fermín se ha elaborado a partir de siguientes dos textos:  
*San Fermín* (2009) publicado en la página web del blog *En Clave de Niños*. Disponible en:  
<http://sinalefa2.wordpress.com/leyendas-y-mitos/san-fermin/>

*San Fermín, festival, tradición y leyenda española* (2009) escrito por Gonzalo Ruíz y publicado en:  
<http://esoterismos.com/san-fermin-festival-tradicion-y-leyenda-espanola/>

<sup>13</sup> Fuente: [http://sinalefa2.files.wordpress.com/2009/07/s-fermin\\_thumb.jpg?w=244&h=175](http://sinalefa2.files.wordpress.com/2009/07/s-fermin_thumb.jpg?w=244&h=175)

dedicada a San Cernin. De esa manera \_\_\_\_\_ (llegar) a transformarse en Santo **patrón** de Pamplona junto con San Saturnino.

Bajo la **tutela** de *Honesto*, el joven Fermín \_\_\_\_\_ (aprender) la religión y el arte de la **predica**. A los 18 años \_\_\_\_\_ (ser) enviado a Tolosa y ordenado sacerdote. Después \_\_\_\_\_ (regresar) a Pamplona como su primer obispo, para que en un posterior viaje predicando el evangelio, Fermín \_\_\_\_\_ (ser) **decapitado** en Amies (Francia) por los **partidarios** de la oposición oficial a la doctrina cristiana porque se \_\_\_\_\_ (haber) negado a cesar su predica.

Cuando ciertas **reliquias** del santo \_\_\_\_\_ (ser) llevadas de vuelta a Pamplona en 1196, la ciudad \_\_\_\_\_ (decidir) celebrar la ocasión con un evento anual y a lo largo de los siglos la fiesta del santo se \_\_\_\_\_ (**perpetuar**) en una feria anual, destacándose por el **encierro de toros**, que se relaciona con el **martirio** de San Saturnino, primer **obispo** de Tolosa, quien \_\_\_\_\_ (ser) **atado** a un toro por los pies y **arrastrado** hasta su muerte.

### APÉNDICE 3

#### Material 2

#### VOCABULARIO DE LOS SANFERMINES DE PAMPLONA<sup>14</sup>:

**DEDICAR** – destinar; dirigir a

**ACUDIR** – ir a; asistir

**VIVIR** – sentir; experimentar

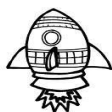
**EL ENCIERRO** – el acto más importante de la fiesta de San Fermín

**LA MANADA** – grupo de animales

**NAVARRO** – natural de Navarra

**LANZAR** – soltar; echar

**EL CHUPINAZO = EL COHETE**



---

<sup>14</sup>Fuente: <http://www.rae.es/>

**INDICAR** – señalar; mostrar

**EL CORRAL** – lugar donde se guarda a los animales antes del encierro

**EL CASCO ANTIGUO** – la parte antigua de una ciudad de gran importancia histórica y cultural

**LAS NORMAS** – reglas

**PONER EN RIESGO** – poner en peligro a causa de una imprudencia

**EL CORREDOR** – la persona que corre

**LA CARRERA = LA CORRIDA**, el sustantivo de correr

**LA CORRIDA DE TOROS** – espectáculo; fiesta popular española

**EL LANZAMIENTO** – sustantivo de lanzar

**EL DISPARO** – tiro de una pistola

**ANUNCIAR = ADVERTIR** – avisar; informar

**EL COSO** – plaza de toros

**EL TORIL** – sitio o lugar donde se encuentran los toros que forman parte de las corridas de toros o fiestas similares

**ENCOMENDARSE** – entregarse

**LA CUESTA** – subida /

**EL DESFILE** – procesión

**EL GIGANTE** – alguien que es muy alto, mucho más de lo normal (antónimo de **enano**)

**EL CABEZUDO** – persona que se pone una gran cabeza de cartón por lo que parece ser un enano, normalmente acompaña al gigante en la fiestas tradicionales

**EL ACTO** – ceremonia, fiesta, suceso

**SOLER** – tener costumbre de hacer algo

**LAS PEÑAS** – grupo de personas que juntos participan en actividades de fiestas populares

**REUNIRSE** – unir, agrupar



LA VELA –

EL FESTEJO – celebración, fiesta

## LOS SANFERMINES DE PAMPLONA<sup>15</sup>



16

La ciudad de Pamplona es conocida en todo el mundo gracias a los Sanfermines. Se trata de una de las fiestas españolas más famosas, a la que incluso Ernest Hemingway le **dedicó** su libro "Fiesta" (*The Sun Also Rises*, 1926). Miles de personas **acuden** cada año para **vivir** el

---

<sup>15</sup> La redacción se ha elaborado a partir de dos siguientes textos:

*Los encierros son el plato fuerte de esta famosa celebración que transforma Pamplona en una fiesta continua*, publicado en el portal oficial de Turismo en España – Comunidad Foral de Navarra. Disponible en:

[http://www.spain.info/es/que-quieres/agenda/fiestas/navarra/fiestas\\_de\\_san\\_fermin.html](http://www.spain.info/es/que-quieres/agenda/fiestas/navarra/fiestas_de_san_fermin.html)

*Las fiestas de San Fermín* publicado en la página web de Marca España. Disponible en:

<http://marcaespana.es/es/educacion-cultura-sociedad/fiestas-y-tradiciones/destacados/59/las-fiestas-de-san-fermin>

<sup>16</sup> Fuente: <https://encrypted-tbn1.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRuAZRm8tKIqqweMfunzu8WVGy-HyVeck70Ka9eKowq-LVqxEDrRA>

riesgo y la emoción de sus populares **encierros**. Es el evento central de la fiesta y consiste en "acompañar" o "conducir" a la **manada** de toros por las calles de la capital **navarra**.

San Fermín comienza cada año el 6 de julio, a las 12 de la mañana. A esa hora se **lanza** desde el balcón del Ayuntamiento el **chupinazo**, el **cohete** que **indica** el inicio oficial de las fiestas. El primer encierro se celebra al día siguiente: a las 8 en punto de la mañana, se abren las puertas del **corral** de Santo Domingo y cientos de personas, vestidas con el tradicional traje blanco y rojo, corren delante de los toros por el **casco antiguo** hasta la plaza de toros. Participar en la corrida es gratis, pero hay una serie de **normas** que se deben respetar. Por ejemplo, no se puede correr borracho y tampoco se puede correr con mochilas, cámaras o elementos que **pongan en riesgo** a otros **corredores**.

Todos los días, del 7 al 14 de julio, se repite esta breve e intensa **carrera** que dura alrededor de 3 minutos. Con el **lanzamiento** de cohetes, se indica a los corredores los diferentes momentos del encierro: un primer **disparo anuncia** la apertura de las puertas del **corral**; el segundo **advierte** que todos los toros han salido; el tercero, ya en la plaza, señala la entrada de los animales en el **coso** taurino, y el cuarto, avisa que ya están en los **toriles** y que el encierro ha terminado. Uno de los momentos más emotivos tiene lugar cuando los corredores **se encomiendan** a San Fermín, y cantan tres veces ante una pequeña imagen que hay en la **Cuesta** de Santo Domingo.

Además, durante la celebración y para diversión de los niños, todas las mañanas hay un **desfile** de **gigantes** y **cabezudos** por el centro de la ciudad. El programa de **actos** también incluye conciertos, espectáculos de danza y, por supuesto, corridas de toros, que **suelen** estar muy divertidas gracias a las **peñas** de amigos. San Fermín acaba el 14 de julio, a las 12 de la noche, cuando la gente **se reúne** en la Plaza del Ayuntamiento y, con **velas** encendidas, canta el "Pobre de mí", despidiendo de ese modo los **festejos** hasta el año siguiente.

#### **PREGUNTAS SOBRE EL TEXTO:**

1. ¿Qué escritor dedicó su libro a los Sanfermines de Pamplona?
2. ¿Cuándo y cómo comienza la celebración?
3. ¿Qué es un encierro? ¿Qué ocurre durante el mismo?
4. Enumera algunas normas que se deben respetar durante la carrera.



5. ¿Qué hay para la diversión de los niños?
6. ¿Cuándo y cómo termina la fiesta?

## ¡QUE NO ME TOREES!



### APÉNDICE 4

#### Material 3

#### LOS PRINCIPALES ACTOS DE LA FIESTA DE SAN FERMÍN<sup>18</sup>

- Completa el crucigrama con los actos oficiales más famosos de la fiesta de San Fermín, para desvelar el otro acto no oficial, que lleva un nombre especial.

#### VERTICAL


1. El acto central de los Sanfermines.
2. El recorrido diario de "La Pamplonesa", la banda de música municipal, por las calles del Casco Viejo.
3. El corte de reyes y otras figuras de cartón piedra que cada mañana recorren el centro de la ciudad. \_\_\_\_\_ de Gigantes y Cabezudos.

<sup>17</sup> Fuente: <http://espanolclergeon.over-blog.com/article-la-san-fermin-presentacion-y-juegos-61490939.html>

<sup>18</sup> La actividad con el crucigrama se ha elaborado aponyándose en las informaciones de dos textos:

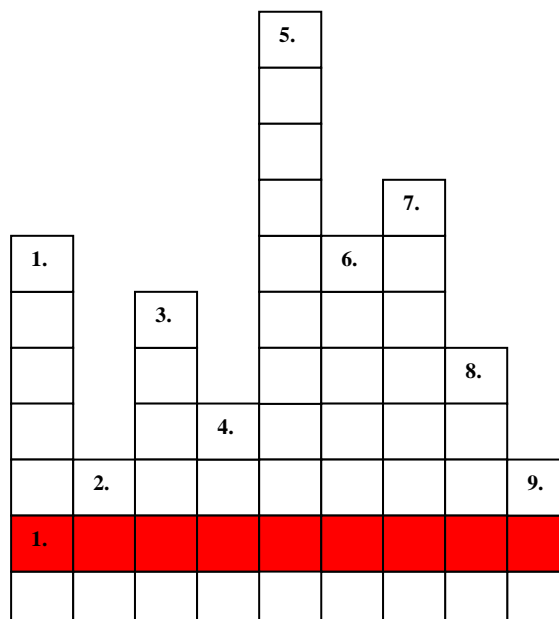
*El 6 de julio, Riau Riau*, escrito por Carmela Pérez Cledera y publicado en la página web *rtve.es* el 6 de julio de 2012. Disponible en: <http://www.rtve.es/noticias/20120706/6-julio-riau-riau/112196.shtml>

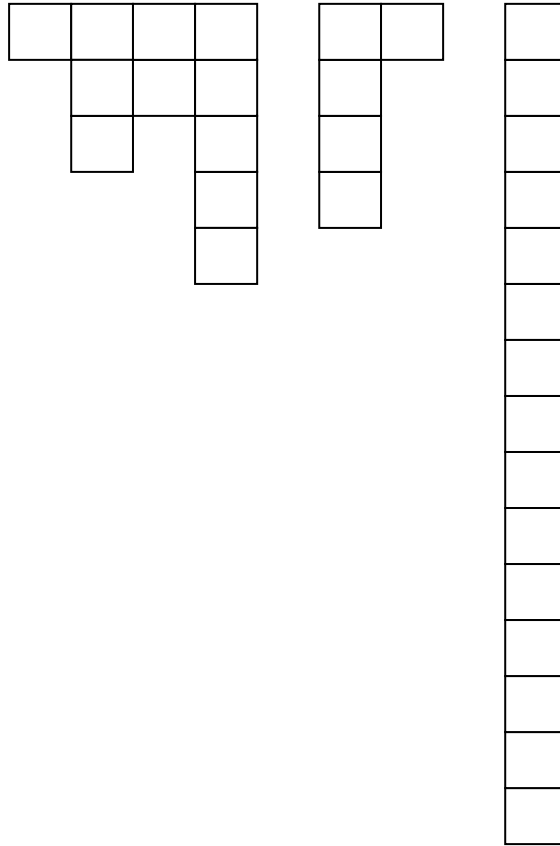
*Programa de actos*, está disponible en el portal oficial de Turismo en España – Comunidad Forral de Navarra: <http://www.turismo.navarra.es/esp/propuestas/san-fermines/desarrollo/programa.htm>

4. El cohete anunciador de las fiestas de San Fermín.
5. El último acto oficial de la fiesta; el nombre de la canción que se canta durante toda la noche del 16 de julio: "Pobre de mí, pobre de mí, que se han "acabao" las fiestas de San Fermín".
6. La feria de atracciones en la que se encuentran **carruseles infantiles**, (  ) bares, restaurantes y **puestos** de churros (tiendas, lugares en la calle donde se vende).
7. Conjunto de personas que, a las 8 de la mañana del día 7 de julio, acompaña al Santo por las calles de Pamplona.
8. Grupos de amigos incondicionales de las fiestas de la ciudad, nacidos por y para los Sanfermines. Tienen sus himnos, vestimenta, escudos y **pancartas** (carteles, letreros).
9. El espectáculo de luces multicolores que tiene lugar en la **ciudadela** (fortaleza, castillo) del 6 al 14 de julio hasta las 11 de la noche.

## HORIZONTAL

Un acto no tan conocido fuera de Navarra: los miles de personas ocupan la plaza del Ayuntamiento y luego la calle Mayor, cantando y bailando el "Riau Riau" o el "Vals de Astráin", pieza musical compuesta por Miguel de Astráin, a mediados del siglo XIX.





**PISTAS PARA AYUDARTE:**



<sup>19</sup> El chupinazo

---

<sup>19</sup> [http://allfromspain.com/blog/wp-content/uploads/2012/08/San\\_Fermin\\_97.jpg](http://allfromspain.com/blog/wp-content/uploads/2012/08/San_Fermin_97.jpg)



<sup>20</sup> Las dianas



<sup>21</sup> El encierro



<sup>22</sup> La procesión

---

<sup>20</sup> <http://img.irtve.es/imagenes/dianas-san-fermin/1215516394878.jpg>

<sup>21</sup> <http://mividaen.sampere.com/wp-content/uploads/2014/07/encierro-San-Ferm%C3%ADn.jpg>

<sup>22</sup> <http://img.rtve.es/imagenes/san-fermin-sale-procesion/1373208961772.jpg>



<sup>23</sup> La Comparsa de Gigantes y Cabezudos



<sup>24</sup> Las peñas



<sup>25</sup> "Las Barracas"

---

<sup>23</sup> <http://www.turismo.navarra.es/NR/rdonlyres/1C5523CE-D11F-499F-939E-D962CD3D4D6D/443/gigantesp.jpg>

<sup>24</sup> <http://sanfermines.net/images/fotos/penas-01.jpg>

<sup>25</sup> <http://www.sanfermin.com/files/Image/guia/barracas01.g.jpg>



<sup>26</sup> Los fuegos artificiales



<sup>27</sup> "Pobre de mí"

## APÉNDICE 5

### Material 4

#### EXPRESAR OPINIÓN PERSONAL <sup>28</sup>

<p><b>EN MI OPINIÓN...</b></p> <p><b>CREO/PIENSO/OPINO</b></p>	<p>+</p>	<p><b>NO</b></p> <p><b>CREO/PIENSO/OPINO</b></p>	<p>+</p>
--	----------	--	----------

<sup>26</sup> [http://www.baluarte.com/idb/news/fuegos\\_noti3.jpg](http://www.baluarte.com/idb/news/fuegos_noti3.jpg)

<sup>27</sup> <http://pobre-de-mi.sanfermintv.com/pobre%20de%20mi%202010.jpg>

<sup>28</sup> Fuente: *Expresiones de opinión con Indicativo o Subjuntivo*.  
 Disponible en: [www.nebrija.es/.../ContenidoFuncional.com](http://www.nebrija.es/.../ContenidoFuncional.com)

<b>QUE...</b>	<b>INDICATIVO</b>	<b>QUE...</b>	<b>SUBJUNTIVO</b>
<b>ME PARECE QUE...</b>		<b>NO ME PARECE QUE</b>	

### EXPRESAR VALORACIÓN

<b>(A MÍ) ME PARECE ESTÁ</b>	<b>+ ADVERBIO (mal/bien)</b>	<b>+ INDICATIVO</b>  <b>+ QUE + SUBJUNTIVO</b>
<b>(A MÍ) ME PARECE ES</b>	<b>+ ADJETIVO</b> <b>(increíble, sorprendente,</b> <b>trágico...)</b> <b>+ SUSTANTIVO (una</b> <b>tragedia, una pena, una</b> <b>vergüenza...)</b>	<b>+ INDICATIVO</b>  <b>+ QUE + SUBJUNTIVO</b>

### APÉNDICE 6

#### Material 5<sup>29</sup>

<sup>29</sup> Fuente: "Material para transparencia 17 (Unidad 10)". En *Prisma B1 – Porgresa – Libro del profesor* (2003). Madrid: Edinumen. Está disponible en: <https://www.amherst.edu/system/files/transparencias.pdf> DISCURSO ORAL.PRISMA

## DISCURSO ORAL

Dar la opinión	Manifestar acuerdo	Manifestar desacuerdo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para mí que...</li> <li>• A mi modo de ver...</li> <li>• Desde mi punto de vista...</li> <li>• A mi juicio...</li> <li>• A mi entender...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veo las cosas como tú</li> <li>• ¡Desde luego que sí!</li> <li>• Eso mismo</li> <li>• Ese es también mi punto de vista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No veo las cosas como tú</li> <li>• No creo que...</li> <li>• ¡Vamos!</li> <li>• ¡Qué dices?!</li> <li>• ¡Hala!</li> </ul>
Exponer las razones	Expresar consecuencia	Contradecir a alguien
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La razón es que...</li> <li>• (Pues) porque...</li> <li>• Verás...</li> <li>• Es así, mira...</li> <li>• Déjame explicarte...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con que...</li> <li>• Eso demuestra...</li> <li>• De ahí el interés...</li> <li>• Así pues...</li> <li>• Así que...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí, pero es que...</li> <li>• ¡Bah..., bah...!</li> <li>• ¡De ningún modo!</li> <li>• ¡De eso nada!</li> <li>• Yo pienso justo lo contrario</li> </ul>
Cambiar de tema	Poner una idea de relieve	Intentar convencer
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablando de otra cosa...</li> <li>• Ahora que lo dices...</li> <li>• ¡Ah! Ahora que lo pienso...</li> <li>• A todo esto...</li> <li>• Vamos a lo que importa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quiero subrayar...</li> <li>• Pero, ¡ojol!...</li> <li>• Quiero que quede bien claro...</li> <li>• Y que conste que...</li> <li>• Vale la pena insistir en...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pero, ¿no crees que...?</li> <li>• ¿Tú no lo ves así?</li> <li>• ¡Por supuesto, pero...!</li> <li>• Por favor, fíjate en...</li> <li>• ¡Convéncete!</li> </ul>
Añadir ideas	Reformular lo dicho	Expresar preferencias
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Además...</li> <li>• Cabe agregar que...</li> <li>• También...</li> <li>• Incluso...</li> <li>• Y (todo)...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O sea...</li> <li>• Es decir,...</li> <li>• O, lo que es lo mismo,...</li> <li>• Viene a ser como...</li> <li>• Es igual que si...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estoy a favor de...</li> <li>• Estoy del lado de...</li> <li>• Yo apostaría por...</li> <li>• Yo siempre escogería...</li> <li>• Más que..., yo preferiría...</li> </ul>
Referirse a lo anterior	Resumir	Concluir el discurso
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acerca de...</li> <li>• Y hablando de...</li> <li>• A propósito de...</li> <li>• En cuanto a...</li> <li>• En relación a/con...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En pocas palabras,...</li> <li>• Total que...</li> <li>• Para abreviar,...</li> <li>• Lo dicho,...</li> <li>• Abreviando,...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En conclusión,...</li> <li>• Con esto concluimos...</li> <li>• ¡He dicho!</li> <li>• Y se acabó.</li> <li>• ¡Eso es todo!</li> </ul>

## APÉNDICE 7

### Material 6

## TAUROMAQUIA



- ¿Qué sabes del mundo de los toros? ¿Has oído hablar de tauromaquia?



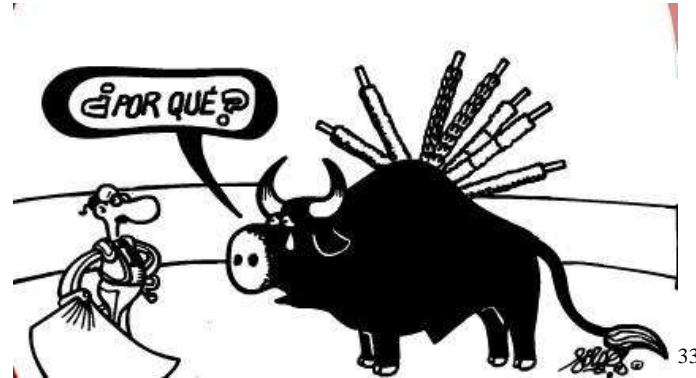
La tauromaquia<sup>31</sup> se refiere a todo lo relativo a la práctica de lidiar toros, tanto a pie como a caballo, y se remonta a la Edad de Bronce. Su expresión más moderna y elaborada es la corrida de toros, un espectáculo que nació en España en el siglo XII y que se practica también en Portugal, sur de Francia y en diversos países de Hispanoamérica, como México, Colombia, Perú, Venezuela, Ecuador, Costa Rica, Panamá y Bolivia. Es también espectáculo de exhibición en China, Filipinas y Estados Unidos. Las corridas de toros han despertado vivas polémicas desde sus mismos comienzos entre partidarios y detractores.

---

<sup>30</sup> Fuente: <https://encrypted-tbn1.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSj7ZU6j-IMId5ULixnGQIVEvDK6uV7LTvYQIWCqzVYJJcgdJk>

<sup>31</sup> Definición de Emilio del Pozo (2012) publicada en la siguiente página web: <http://emi-todotoros.blogspot.com/2012/10/tauromaquia-definicion.html>

- A continuación tienes algunos argumentos en pro y en contra de las corridas de toros y la tauromaquia en general<sup>32</sup>. ¿Cuál es tu opinión? ¿Estás a favor o en contra de las corridas de toro, las fiestas como los Sanfermines?



PROS	CONTRAS
La tauromaquia es parte de la cultura española y tiene una tradición milenaria. Es uno de los pocos restantes de antiguas culturas orientales. Excomulgarla sería menospreciar esta componente tan especial de la cultura española.	Todas las culturas tanto las occidentales como las orientales tienen elementos destructivos. La tradición no justifica la crueldad.
Antes de la corrida, al toro bravo se le trata mucho mejor que a los toros de matanza de la bioindustria.	Esto no es un argumento válido. El hecho de que existan situaciones peores no justifica una situación en sí negativa.
La corrida de toros es una muestra del aprecio y respeto de la fuerza del animal.	El aprecio y el respeto no se demuestran por medio de la tortura.
Las corridas de toros no se ven como deporte, sino como una mezcla de arte, baile y muestra de 'virilidad' (machismo).	Que esta tradición contenga también otros aspectos, no disminuye su crueldad.
Una corrida de toros sirve para descargar colectivamente sentimientos negativos y agresivos. Eso es sano.	Existen alternativas inofensivas para una descarga de tensión (como el deporte) evitando cualquier sufrimiento de un animal.
Los toros son un símbolo casi religioso de la lucha entre el bien y el mal. El toro representa el mal.	Fiestas religiosas no deben ser usadas para reducir a los animales a un simple símbolo.

<sup>32</sup> La tabla se ha confeccionado a partir del texto *Argumentos en pro de la tauromaquia y en contra*, escrito por Bert Stoop. Está disponible en la siguiente página web:

<http://www.animalfreedom.org/espagnol/opinion/argumentos/tauromaquia.html>

<sup>33</sup> Fuente: [http://3.bp.blogspot.com/\\_79E0EmitYck/TFURoga9pci/AAAAAAAAAJYI/s3I-9Ho1zgM/s1600/Dibujo+%28toros-naciones%29.jpg](http://3.bp.blogspot.com/_79E0EmitYck/TFURoga9pci/AAAAAAAAAJYI/s3I-9Ho1zgM/s1600/Dibujo+%28toros-naciones%29.jpg)

## APÉNDICE 8

### Material 7

#### FRASES ÚTILES PARA EL DEBATE<sup>34</sup>

- **A fin y al cabo / a fin de cuentas ...**
- **Con respecto a / en cuanto a ...**
- **No olvidemos de ...**
- **Digamos que ...**
- **También es cierto que ...**
- **Lo mires como lo mires ...**
- **Las cifras de ... alcanzan / han llegado a alcanzar ...**
- **A + nombre + le/s gusta/n**
- **Por un lado ... por otro / por una parte ... por otra ...**

---

<sup>34</sup> Fuente: *Debate en español* publicado en la página web *avueltasconele.es*. Disponible en: <http://prezi.com/o9c5ak2qb1x8/debate-en-espanol/>