CURSO DE CULTURA: DISEÑO DE UN PROGRAMA

Mª Belén García Romero
Universidad deMálaga

El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras se empezó a desarrollar en los años 70. A partir de la fexibilización del concepto de «competencia comunicativa» que hizo Hymes (1972, en García Santa-Cecilia, 1995: 91), se estableció la importancia del uso social, también llamado pragmático, de la lengua[1]. En aquel momento, Hymes define la «competencia comunicativa» desde presupuestos sociolingüísticos, aunque limita su desarrollo a meras normas de comportamiento. Sin embargo, el paso adelante dado por este autor, fue seguido por otros investigadores. Así, en los años 70, se realizaron programas de curso siguiendo el enfoque comunicativo.

El estudio realizado por García Santa-Cecilia desvela el punto de vista de Richards y Rodgers (1986: 41) sobre la enseñanza comunicativa. Ésta, la entienden como un enfoque más que como un método, teniendo en cuenta que, en algunos niveles, la independencia del docente es muy grande. También Sheils (1988: 44) comparte la idea de enfoque comunicativo y lo describe desde los principios que lo conforman. Este autor defiende, principalmente, la dimensión sociocultural y expone la falta de investigaciones de este principio del enfoque comunicativo. Insiste en que la cultura, sustento de la lengua, debe ser comparada y contrastada con la propia para llegar a un «adecuado entendimiento intercultural».

A propósito del importante desarrollo que el enfoque comunicativo ha tenido, cita-

[1] Se citará este libro a lo largo de nuestro estudio, tendiendo en cuenta que proporciona un recorrido bastante exhaustivo de la evolución del concepto de currículo comunicativo y del programa de curso. Asimismo, analiza y presenta numerosas teorías y enfoques propuestos por diferentes autores, lo que nos ayuda a tener gran parte de la información recogida en un excelente estudio: A. García Santa-Cecilia (1995).

ASELE. Actas VIII (1997). M.ª BELÉN GARCÍA ROMERO. Curso de cultura: diseño de un programa
Centro Virtual Cervantes

mos, por ejemplo, el interesante artículo que la investigadora Lourdes Miquel ha publicado recientemente sobre dicho enfoque[2]. La autora ha aportado con este estudio en primer lugar, valiosos apuntes bibliográficos sobre la competencia sociocultural y, en segundo, ejemplos prácticos que demuestran la importancia de dicha competencia –denominada también pragmática– en el proceso de enseñanza y aprendizaje de E/LE. Además, afirma Miquel que:

> «La competencia comunicativa es ya un objetivo indiscutido en la enseñanza de lenguas extranjeras: se trata de que los estudiantes no sólo dominen el código lingüístico de la lengua meta, sino también que sean capaces de actuar de forma comunicativamente adecuada» (Miquel, 1997: 4).

Otra afirmación, es la que el Doctor Antonio Garrido Moraga ha hecho en las recientes «Jornadas de Didáctica del Español como segunda lengua» en Málaga[3]. Garrido Moraga planteó un taller, al cual asistimos, en el que afirmó la importancia de la pragmática, siguiendo el enfoque comunicativo, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de E/LE y puso en práctica un interesante método.

Gracias a esta categoría de «objetivo indiscutido» del enfoque comunicativo, la dimensión sociocultural, entendida como un objetivo de dicho enfoque, ha sido tenida en cuenta en diferentes proyectos curriculares. Como ejemplo, nombramos el Proyecto Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 1994) que dentro del apartado de objetivos generales dice:

> «Mediante la enseñanza del español, promover el acercamiento entre la cultura y la sociedad española y la del país de origen: transmitir una imagen auténtica de aquella y colaborar en la superación de clichés, tópicos y prejuicios» (PCIC, 1994: 23).

Neuner ha sido otro de los grandes introductores de la dimensión sociocultural en el currículo comunicativo. El mismo Neuner (1994 en *op.cit.*: 67-68) propone un currículo para la enseñanza de E/LE en el que articula la dimensión sociocultural como objetivo:

> 3) «Deberán presentarse varios aspectos de un mismo tema o contenido sociocultural, de manera que el alumno pueda tomar conciencia de las diferencias y formar su propia opinión».
> 4) «Se deberá estimular la comparación del mundo del alumno y del mundo extranjero, con objeto de propiciar la reflexión y el debate sobre la percepción que tenga el alumno de las relaciones entre el mundo extranjero y su propio mundo».

A través de los estudios nombrados y los currículos propuestos por el Instituto Cervantes, en un caso, y por Neuner en otro, obtenemos varias informaciones decisivas en la enseñanza de E/LE:

[2] Miquel (1997: 3-14).
[3] Garrido Moraga (1997).

Centro Virtual Cervantes

1. Es necesario tener en cuenta el primer plano que ocupan los objetivos socioculturales en los programas curriculares.
2. Los objetivos generales expuestos en estos proyectos curriculares deben concretarse en los programas de curso.
3. Los contenidos que se estudien deben estar organizados por niveles de conocimientos.

Una reflexión de estos presupuestos teóricos, nos llevó a un siguiente estadio: la necesidad de concretar estos objetivos generales en un programa de curso de cultura. A esto, se sumaba una preocupación personal: afrontaríamos un curso de estas características en los Cursos de español para extranjeros de la Universidad de Málaga en poco tiempo y necesitaríamos dicho programa para que tanto el proceso de aprendizaje y enseñanza, como las espectativas de los alumnos, se cumplieran.

Huelga decir que la primera decisión que se tomó fue seguir el enfoque comunicativo y la importancia, como hemos visto, que le da este enfoque al componete sociocultural en los objetivos generales. Así, encontramos la primera definición de lo que debe entenderse por programa en el enfoque elegido. Citamos el estudio de García Santa-Cecilia:

> «De este modo, *programa* designaría al conjunto de decisiones que adopten los profesores a la hora de aplicar a un curso concreto las especificaciones del plan curricular, *pero no sólo en relación con los contenidos sino también en relación con otros componentes de la planificación, como los objetivos, la metodología y la evaluación*» (*op. cit.*: 143).

Antes de la decisión del tipo de programa y de la unidad de análisis que se adoptaría como criterio de organización del curso de cultura, se plantearon varias preguntas:

1. ¿Cómo era el grupo?¿Cuál era su lugar de origen?¿Qué nivel de lengua tenían?¿Cuáles eran sus conocimientos?¿Cuánto tiempo ocuparía el curso?
2. ¿Cuáles eran las espectativas de los alumnos?

Las primeras preguntas las respondió el director del programa que fue el encargado de proporcionar toda esta información de carácter externo o de forma. La segunda pregunta se resolvió los primeros días de clase mediante la negociación entre profesor y alumno, como veremos más adelante.

Llegado este punto, era necesario decidir el tipo de programa que convendría a este grupo concreto con unas espectativas concretas. Fue de gran ayuda para sistematizar el programa que a priori se planteaba[4], el recorrido que García Santa-Cecilia ofrece de la evolución de los tipos de programas. Empieza por Richards que en 1990 propone algunos tipos de programas derivados del enfoque comunicativo; pasa a Wilkins que en 1976 propone la división entre programas sintéticos y analíticos. Presenta la diferencia que hace Nunan (1988) entre programas orientados hacia el producto y programas orientados hacia el proceso; otros estudios que continúan esta línea son los realizados

[4] Cuando hablamos de programa a *priori*, queremos decir que se pensó en el programa base sin conocer toda la evolución que había sufrido este término y muchos de los tipos que se había propuesto.

ASELE. Actas VIII (1997). M.ª BELÉN GARCÍA ROMERO. Curso de cultura: diseño de un programa
Centro Virtual Cervantes

por Breen en 1987 y White en 1988; y por último introduce los últimos programas basados en el enfoque por tareas: el de Prabhu, el de Breen y Candlin y el de Long y Crookes (op.cit.: 180-190).

Hay que ser consciente que de todos los programas que aquí se nombran, y que García Santa-Cecilia expone, es posible obtener factores positivos y de gran ayuda para la creación de un programa de curso. Principalmente, los tres últimos programas nombrados son los que se relacionan más estrechamente con un currículo comunicativo enfocado por tareas. De estos tres programas hemos sacado tres ideas fundamentales:

1. El análisis de necesidades del alumno en la creación de un programa de curso garantiza que las expectativas de éste, estén presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
2. La tarea es la unidad de análisis de la que se parte.
3. Long y Crookes proponen un programa de curso de E/LE basado en la progresión de las tareas. En dicho programa, se partiría de las tareas pedagógicas, que permiten el trabajo de la forma, hasta llegar a las tareas comunicativas. García Santa-Cecilia aduce varias críticas a este programa: que está demasiado cerrado, que la base teórica es poco sólida y que no está experimentado (*op.cit.*:191).

Según nuestra opinión, no se puede realizar un programa de curso sin tener en cuenta las bases de los programas vistos. Así, tomamos tres factores que nos parecieron indispensables para realizar un programa, dentro del enfoque comunicativo:

1. El programa debe ser flexible. Esta noción está presente en el Diseño Curricular de la Reforma de Educación Secundaria: «El programa es siempre una ayuda y no un corsé, un plan que racionaliza el trabajo pero que no ha de esclavizar. Por ello debe enterderse siempre con flexibilidad y ser adaptable en todo momento a las eventualidades del curso»[5].
2. La práctica formal y comunicativa deben estar presentes, entiéndase que esto se adaptará a un programa de cultura.
3. El análisis de las expectativas de los alumnos y la consulta en clase deben tenerse muy en cuenta para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea satisfactorio.
4. El programa por el que optamos tiene cuatro componentes que se interrelacionan: los objetivos del curso, los contenidos, la metodología y la evaluación.

A partir de esta base, se construyó un programa de cultura que, por supuesto, es un apunte que puede o no tomarse. Sin embargo, se ha intentado buscar una solución práctica a un problema común entre los que nos dedicamos a esta profesión.

En la creación de este programa, se siguieron los siguientes pasos:

1. Descripción del curso

Toda la información que llegó a este propósito, vino de la mano del responsable del

[5] Estamos citando el Diseño Curricular de Lengua Española (1989: 35).

ASELE. Actas VIII (1997). M.ª BELÉN GARCÍA ROMERO. Curso de cultura: diseño de un programa
Centro Virtual Cervantes

programa. El curso estaría compuesto por 25 alumnos, con edades comprendidas entre 18 y 20 años. Todos ellos, pertenecían a un mismo colegio-universidad (college) privado norteamericano. Estos alumnos estudiaban en el programa de español de esta universidad y estaban divididos en tres niveles de lengua que se agruparían en el curso de cultura: tres eran bilingües, cinco estaban en el nivel avanzado y el resto en un nivel superior. Por último, la duración del curso era de tres meses con un total de 40 horas lectivas.

2. Selección de objetivos

En este segundo apartado, partimos de la base de que los objetivos deben existir en un programa de curso. Así lo afirma Richards (1990) en relación a los programas de lengua, y lo recoge García Santa-Cecilia en la siguiente cita que reproducimos:

> «Independientemente del enfoque que se utilice para definir los fines y los objetivos, todos los programas de lengua funcionan con objetivos explícitos o implícitos. Si el programa no hace explícitos los objetivos, los profesores y los alumnos tendrán que inferirlos de los contenidos, los materiales o las actividades de clase» (Richards, en *op.cit.*: 135).

Para la selección de los objetivos, había que tener en cuenta dos factores a priori: en primer lugar, los objetivos generales seleccionados por su propio programa de español y, en segundo, que los objetivos serían descritos desde los contenidos, ya que pensamos que era la forma más clarificadora para los estudiantes.

Anotados estos dos factores y aceptada la idea de organizar los objetivos basados en contenidos, se pensó en el punto de vista desde el que tenían que ser expuestos. La decisión fue describir los objetivos del curso desde la capacidad de los alumnos de concretar y especificar los contenidos previstos. Sin dejar de observar: en primer lugar, que dichos objetivos son flexibles y, en segundo, que dependen del proceso de aprendizaje del grupo de alumnos.

Una vez reflexionados todos estos aspectos, se propusieron los siguientes objetivos para el curso de cultura:

2.1. Los alumnos deberán reconocer la evolución en el tiempo del pueblo español.
2.2. Los alumnos deberán conocer las realidades políticas y sociales de la España contemporánea y actual.
2.3. Los alumnos deberán comprender los hechos socio-culturales que se desarrollan en España.
2.4. Para los alumnos, será posible reconocer y compartir la diversidad cultural en la que están inmersos.
2.5. Los alumnos deberán comprender la importancia de España en la Unión Europea y reconocer el fenómeno de la pluralidad y la diversidad culturales como hechos perfectamente constatados.

ASELE. Actas VIII (1997). M.ª BELÉN GARCÍA ROMERO. Curso de cultura: diseño de un programa
Centro Virtual Cervantes

3. Lista de contenidos

La especificación de contenidos en el curso de cultura, entendida de forma aislada, no supone un plan pedagógico a seguir por el profesor. La principal razón que ha promovido esta lista ha sido, en definitiva, una forma de orientar el trabajo diario del profesor en el curso de cultura. Según las decisiones que hemos tomado hasta este momento, entendemos que para que el proceso de enseñanza y aprendizaje de estos contenidos sea satisfactorio, deben interrelacionarse –dichos contenidos– con una metodología adecuada, como veremos en el siguiente punto del programa.

Otra razón que nos llevó a realizar esta lista, fue que para que se produjera una negociación entre los alumnos y el profesor, debía de haber una base sobre la que negociar, ampliar o puntualizar. Se podría entender esta negociación, sobre una lista de temas preestablecidos, desde dos ópticas: la primera, como un recorte de la libertad del estudiante en su capacidad de decisión e independencia; y la segunda, que modestamente fue nuestra intención, como un intento de ayudar y orientar a los estudiantes ante el gran vacío de conocimientos que presentaban. Me permití imaginar el primer día de clase y el silencio que se produciría ante la siguiente pregunta: ¿Qué queréis estudiar en el curso de cultura?

Así fue como el primer día de curso, se repartió entre los estudiantes una lista de contenidos amplia, acompañada de varias preguntas:

– ¿Qué temas eliminaríais de este conjunto? ¿Por qué?
– ¿Qué temas añadiríais?¿Por qué?
– ¿Qué aspectos puntualizarías como importantes dentro de los temas propuestos? ¿Por qué?
– ¿Cómo agruparíais estos temas?

La primera respuesta de los estudiantes fue una gran sorpresa. Al día siguiente todos me dieron sus respuestas (oralmente y por escrito) y como resultado de éstas, surgió la siguiente lista de temas:

3.1. Evolución y trayectoria histórica de las gentes en España.
3.2. El cambio económico, político y social: de la dictadura a la democracia.
3.3. El Estado de las Autonomías. El Gobierno y los partidos políticos. La Monarquía española.
3.4. El papel de España en la Unión Europea.
3.5. Los Nacionalismos: Vascos y Catalanes.
3.6. La evolución del papel de la mujer en la vida española.
3.7. El sistema público: la educación y la sanidad.
3.8. Los intereses y los problemas de los jóvenes españoles.
3.9. El flamenco como manifestación del arte en Andalucía.
3.10. La gastronomía.
3.11. La fiesta nacional: los toros.
3.12. La importancia del movimiento ecologista en España.
3.13. El séptimo arte: el cine en España.
3.14. ¿Qué leemos los españoles estos días?
3.15. La vida social de los españoles.

ASELE. Actas VIII (1997). M.ª BELÉN GARCÍA ROMERO. Curso de cultura: diseño de un programa
Centro Virtual Cervantes

4. La metodología

La metodología que se propone está organizada por tareas, concretamente por una tarea idéntica en cada uno de los temas expuestos en el apartado anterior. García Santa-Cecilia explica el término *tarea*, tan importante en la metodología de un programa de enfoque comunicativo: «Una tarea está constituida por una serie de actividades relacionadas entre sí en función de un objetivo último de carácter comunicativo» (*op.cit.*: 160).

Especificamos el tipo de tarea que se le pedirá al alumno al finalizar cada uno de los temas: un informe. Es decir, como producto del trabajo realizado en clase y en casa de las actividades que propongamos para cada tema, el alumno debe ser capaz de escribir un informe redactado con orden y coherencia de sentido sobre el tema que se estudia. Al final, el alumno contará con un pequeño manual en el que se presentan el resultado, o informe, y las actividades que le han llevado a conseguirlo.

Describimos, a continuación, algunas actividades de diferente naturaleza. Aunque éstas son suceptibles de cambio, ampliación o mejora:

4.1. La primera actividad es una práctica selectiva. Es decir, el profesor dará una información de entrada (input) que el alumno seleccionará. ¿Cómo hacer esto? Previamente, se ha preparado un esquema que permite al alumno seguir el proceso de la clase y completar los contenido que se solicitan en dicho esquema. La actividad propuesta supone una explotación típica de una comprensión auditiva de carácter selectivo. El proceso de realización de la actividad permitirá al alumno conocer la información base que sustentará su informe.

Este trabajo, como hemos dicho, ayuda a que el estudiante participe en la actividad y en el proceso de creación de su tarea. Asimismo, si se planteara el caso de que no comprendiera, podría volver al punto donde se perdió y preguntar, interviniendo en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

4.2. La segunda actividad será un texto escrito: artículo de periódico, revista, libro, etc (es importante que el canal de información no sea siempre el profesor, ya que la intención es hacer reflexionar al estudiante). La primera parte de este trabajo se realizará en casa y la segunda en la clase. El alumno sacará ideas de este texto, aclarará las dudas que se le planteaban o, incluso, se corregirá si tenía alguna confusión creada en la primera actividad. Del trabajo de preguntas y respuestas entre el alumno y el profesor o entre los alumnos mismos, se irá completando el marco de la información mientras se está trabajando.

4.3. Otra actividad sería: la utilización del vídeo en clase. Numerosos investigadores han demostrado la gran utilidad de éste en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tal vez un informativo, un documental, unos anuncios publicitarios, los programas electorales dados por televión, los debates sobre temas como la ecología, etc, mostrarían al alumno nuevas informaciones.

4.4. Igualmente se aplicarán actividades con programas de radio, visitas de interés, folletos publicitarios, etc.

Es necesario dejar aclarado, que estas propuestas pueden ser usadas selectivamente

ASELE. Actas VIII (1997). M.ª BELÉN GARCÍA ROMERO. Curso de cultura: diseño de un programa
Centro Virtual Cervantes

y que, claro está, se pueden modificar, mejorar y puntualizar, ya que son propuestas aceptables o no, y siempre desde mi modesta opinión.

5. La evaluación

Compartimos las ideas que el PCIC expone sobre la evaluación. Principalmente la siguiente: «Entender el proceso de evaluación como un componente más del proceso de enseñanza y aprendizaje» (PCIC, 1994: 138).

El alumno debe saber, desde el primer día, el tipo de evaluación que tendrá para que pierda el miedo a ésta, principalmente porque no será de caracter penalizador.

Los componentes de la evaluación serán los siguientes:

a) El proceso de realización de las actividades.

b) El carácter negociador del estudiante.

c) La creación del informe de cada uno de los temas. El alumno presentará un borrador que el profesor deberá corregir y, a partir de éste, escribirá su informe final. De esta forma, se consigue que el proceso sea evaluable al igual que el resultado.

d) La existencia de una prueba final en la que el alumno tendrá que comentar un texto. Este texto estará relacionado con uno de los temas sobre los que se han trabajado, se tendrá en cuenta la claridad de ideas sobre el mismo.

Así, podemos decir que los dos primeros componentes tendrán una puntuación cualitativa, y los dos últimos una puntuación cuantitativa. A esto sumaremos la autoevaluación que el alumno se fijará reflexionando con el profesor en una entrevista sobre su proceso de aprendizaje y su conocimiento final.

BIBLIOGRAFÍA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1989, *Diseño curricular de Lengua Española,* Junta de Andalucía.

GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro, 1995, *El currículo de español como lengua extranjera,* Madrid, Edelsa.

GARRIDO MORAGA, Antonio, 1997, «El lugar de la cultura en la enseñanza de E/LE». En *X Jornadas de didáctica del Español como segunda lengua,* Málaga.

INSTITUTO CERVANTES, 1994, *Plan Curricular del Instituto Cervantes.* Publicaciones del Instituto Cervantes.

MIQUEL, Lourdes, 1997, «Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español», *Revista de didáctica. Español como lengua extranjera,* V, pp. 3-14.

ASELE. Actas VIII (1997). M.ª BELÉN GARCÍA ROMERO. Curso de cultura: diseño de un programa

Centro Virtual Cervantes