LA ENSEÑANZA DE CULTURA EN LA CLASE DE ESPAÑOL

Isabel Moreno López

La lengua y la cultura son elementos complementarios en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de idiomas. La enseñanza de la lengua y la cultura es una técnica común en las clases de idiomas. Sin embargo, dado que existen muy diferentes definiciones de lo que entendemos por cultura, se han creado diversas técnicas de enseñanza.

El estudio que voy a presentar aquí se llevó a cabo el semestre de primavera de 1997 (de febrero a mayo) en un curso de español (segundo nivel) en la Universidad de Maryland Baltimore County (UMBC). Mi propuesta consistió en negociar con los alumnos el contenido cultural que querían estudiar y diseñar e impartir la lengua en el contexto de temas sociales. Me basé en la premisa de que el presentar la lengua en su contexto social capacitaría a los estudiantes para reconocer las múltiples maneras de ver el mundo y les motivaría para mejor comunicarse en español.

1. Marco teórico

Aunque la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la cultura es un procedimiento contemporáneo, sus orígenes se remontan al año 389 a.C. (Brinton, Snow & Wesche, 1989). Las diferencias que existen entre las técnicas de enseñanza-aprendizaje de idiomas que se han desarrollado desde entonces, dependen estrictamente de la definición que se le da al término «cultura». Por ejemplo, el Método de Gramática y Traducción define cultura como «lo *mejor* de la vida humana» centrándose en las grandes obras literarias de cada cultura. Sin embargo, el Método Comunicativo define cultura como «*todo* en la vida humana» y se centra en las funciones comunicativas de la lengua

ASELE. Actas VIII (1997). ISABEL MORENO LÓPEZ. La enseñanza de cultura en la clase de español
Centro Virtual Cervantes

(Omaggio, 1993). Para este estudio definimos «cultura» como actitudes, valores, objetivos y prácticas compartidas que caracterizan a una comunidad. Definimos «la enseñanza de la cultura como práctica social», por un lado, a la exposición de los alumnos a la realidad política de los países estudiados y, por el otro, a la forma en la que la gente de dichos países reacciona ante esta realidad.

Para iniciar a los alumnos al significado social y cultural de la lengua, se necesita proveer a los estudiantes del suficiente conocimiento previo para que contextualicen la información y puedan entenderla. Para que la comunicación tenga lugar, es necesario entender el contexto de la lengua y especialmente usar el conocimiento previo (Yule, 1996; La Barre in Hall, 1981). Consecuentemente, los profesores o facilitadores tenemos que proveer el contexto para que los estudiantes puedan interpretar correctamente la información y vean la relevancia de lo que se está estudiando. El contenido debe estar contextualizado para que sea relevante.

La enseñanza de la lengua y la cultura como práctica social provoca reacciones positivas y negativas en la clase, pero casi nunca da cabida a la indiferencia. Una clase de español con estudiantes norteamericanos y profesora española o latinoamericana es en sí un encuentro multicultural donde dos, y a veces más, culturas coexisten juntas. Por esta razón, la clase de lengua puede ser fuente de diversos malentendidos. Es en esta instancia cuando la función de la profesora o facilitadora es la de convertir la polémica en un mecanismo de aprendizaje positivo y constructivo. Fueron precisamente estos malentendidos los que me dieron la idea de emprender este estudio.

2. El estudio

Desde que llegué a los EE.UU. en el otoño de 1995, empecé a presentar a los alumnos un contenido social en la clase de idiomas. Mi intención era acercarles más a las culturas latinoamericanas y española, para que vieran la similitud con su propia realidad y para disolver los estereotipos adquiridos. Utilizábamos esta información socio-cultural para comunicarnos con el idioma. Un día, practicando los adjetivos numerales, expliqué que en España y en Latinoamerica, utilizábamos comas donde los norteamericanos utilizan puntos para señalar decimales. Un estudiante exclamó: «¿Por qué hacéis las cosas tan complicadas y extrañas siempre?». Expliqué que no eran ni complicadas ni extrañas, y que no hay una manera de hacer las cosas mejor que otra, sencillamente distintas maneras de proceder. Ese día salí con un mal sabor de boca y me pregunté: ¿qué es lo que estaba haciendo mal? ¿por qué seguían mis alumnos percibiendo las diferencias culturales como extrañezas? Entonces decidí emprender este estudio para acercar más al estudiante norteamericano a las culturas latinas.

2.1. El cuestionario

El primer paso que di fue redactar un cuestionario que rellenarían seis secciones de

ASELE. Actas VIII (1997). ISABEL MORENO LÓPEZ. La enseñanza de cultura en la clase de español
Centro Virtual Cervantes

español, segundo nivel, en el semestre de otoño de 1996. Este cuestionario me ayudaría a comprender la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje de la cultura en la clase de idiomas, y sus experiencias previas en este tema. El cuestionario también serviría como pre- y post- cuestionario para la clase de español que impartiría el semestre siguiente (primavera de 1997) y quizás las respuestas mostrarían el enfoque distinto que iba a adoptar con ese curso.

Los cuestionarios no resultaron ser muy efectivos. A pesar de que la información recogida era interesante en términos de las actitudes de los estudiantes y de lo que habían sido sus experiencias previas, la información resultó difícil de analizar por la forma en la que habían sido redactada y los resultados de los pre- y post- cuestionarios no mostraron diferencias significativas en lo concerniente al cambio de metodología de enseñanza.

2.2. Negociación con los estudiantes de unidades culturales

El segundo pasó que di fue ya con la clase de primavera de 1997. Después de rellenar el pre-cuestionario, pedí a los estudiantes que pensaran en tres culturas de habla hispana que querían estudiar y que me dijeran las razones por las que querían estudiarlas. Los estudiantes empezaron a nombrar países, pero sus razones no fueron de mi agrado: «Argentina, porque tiene un nombre bonito», «España, porque la profesora es de allí»... Les pedí que pensaran en otras razones que tuvieran que ver con ellos, algo que los relacionara con esos países. Al día siguiente propusieron otros países y todas las razones eran referentes a alguien que conocían de esos países: un vecino, una amiga, un novio... propusieron tantos países como estudiantes había, así que les dije que tampoco podíamos usar este criterio de selección. Les pedí, una vez más, que pensaran en otro tipo de razones, por ejemplo, si habían escuchado alguna noticia reciente de algún país y les interesaba indagar más sobre el tema. Al tercer día llegaron con razones tales como «Méjico, porque hay muchos emigrantes en EE.UU.», «Cuba, porque hay un conflicto con EE.UU.», «Brasil, porque he leído que matan a los niños en las calles». Mencionaron 6 ó 7 países y se inició una discusión en inglés sobre algunas de las noticias que trajeron a clase. Un estudiante preguntó escandalizado cómo podía haber una gente tan mala como para matar a los niños de la calle. Expliqué que allí no estábamos para decidir si algo era bueno o malo, sino para comprender las razones por las que se hacían las cosas. Otros estudiantes le explicaron que era el resultado de la pobreza y expliqué que ese era el tipo de análisis y discusión que se llevaría a cabo durante el semestre. Se eligieron por votación tres países: Méjico, Cuba y Perú.

2.3. Pasos seguidos durante el semestre

El tercer paso fue diseñar las tres unidades culturales correspondientes a cada país. Utilicé tanto material auténtico como el nivel de los estudiantes me lo permitía, y mantuve los puntos gramaticales presentados en el libro *Intercambios,* que es el utilizado

ASELE. Actas VIII (1997). ISABEL MORENO LÓPEZ. La enseñanza de cultura en la clase de español
Centro Virtual Cervantes

en UMBC para impartir esta clase. Estaba convencida de que mi error con otros cursos había sido no dar suficiente información previa a los estudiantes como preparación para las discusiones que se iban a llevar a cabo y no haber hecho la información suficientemente relevante. Preparé el material con este factor en mente. El plan inicial fue dar cada unidad cultural en dos semanas, es decir, en cuatro clases, ya que la clase se reunía dos veces por semana en períodos de 75 minutos. Este plan tuvo que ser modificado a mediados de curso, cuando tanto los estudiantes como yo, nos dimos cuenta de que dos semanas no eran suficientes para asimilar toda la información. Decidimos entonces no abordar el tema de Perú para poder concentrarnos mejor en Méjico y Cuba y, por consiguiente, para tener más tiempo de discusión en clase. Establecimos que dedicaríamos cada día de 10 a 15 minutos de clase para una discusión en inglés porque los estudiantes estaban preocupados de no poder expresar ciertas ideas sobre temas controvertidos en español. También establecimos mantener un diario informal en el que los estudiantes darían cuenta sistemáticamente de lo que estábamos haciendo en clase, harían críticas y sugerencias.

Ya llevábamos un mes de clase cuando iniciamos la primera unidad: Cuba. Como deberes, los estudiantes tenían que leer un artículo simplificado y hacer unos ejercicios analíticos y gramaticales. En el artículo había una fotografía de niños cubanos y una nota a pie de foto que leía: «Un niño nacido en La Habana tiene el doble de posibilidades de sobrevivir que un niño nacido en Washington D.C.». A la hora de trabajar con el artículo en clase un estudiante, intervino para decir que estaba muy incómodo con la información presentada, porque la nota a pie de foto entraba en contradicción con lo que le habían enseñado durante toda su vida. Dijo que le costaba creer que fuera cierto y en la prueba que hicieron en esa clase, este estudiante que había sacado siempre sobresalientes y notables, sacó un muy deficiente. Tuve todo el fin de semana para pensar en lo que había ocurrido en clase. Una vez más, la información presentada no había servido para facilitar el aprendizaje, sino todo lo contrario. Pensé en abandonar el proyecto pero se me ocurrió una solución. Al volver a clase les presenté la fuente de donde había sacado y simplificado el artículo que les di. Tenía una dirección y les dije que les escribiríamos pidiéndoles prueba de la veracidad de la información que presentaban. Le pregunté a mi estudiante cuál era su fuente de información, para también escribirles a ellos pidiéndoles prueba de la veracidad de su información pero el estudiante en cuestión no sabía cual era su fuente de información. Dijo que era algo que todo el mundo sabía. Le dije que no podíamos dar crédito a una información que no podíamos probar y que a partir de ahora verificaríamos todo el material del que dudáramos. Le satisfizo la solución y habiendo reganado la confianza de todos, seguimos trabajando sin tener más problemas de este tipo.

A la hora de hacer la primera prueba, utilizando en los ejercicios gramaticales el contenido cultural estudiado en clase, los estudiantes no parecieron ver la relación entre las dos cosas. Las instruciones pedían que se hicieran oraciones comparativas utilizando la información presentada en clase, para comparar países socialistas con países capitalistas. Obtuve respuestas tales como «En Cuba hay más zapatos que en EE.UU.». Penalicé en la nota el no utilizar el contenido significativo de clase y expliqué a los estudiantes que la cultura presentada no era independiente de las estructuras gramaticales y que la dinámica que quería que se siguiera durante el curso era la de

ASELE. Actas VIII (1997). ISABEL MORENO LÓPEZ. La enseñanza de cultura en la clase de español
Centro Virtual Cervantes

utilizar la información presentada para practicar con el idioma. Los estudiantes comprendieron y en adelante no volvieron a separar los dos conceptos.

Al concluir la unidad de Cuba hicimos una mesa redonda. Los estudiantes habían visto varios documentales sobre Cuba y eligieron personajes que habíamos estudiado para personificarlos y defender sus ideas. Antes de la mesa redonda, varios expresaron su preocupación de no poder defender sus ideas en español y entablar discusiones. Les dije que si no sabían la palabra en español dijeran la inglesa con acento español. La mesa redonda resultó ser un éxito. Los estudiantes que intervinieron expresaron su sorpresa de poder comunicar opiniones y sentimientos en español y, los pocos estudiantes que no se atrevieron a intervenir, exigieron en los diarios informales que se les obligara de alguna manera en la próxima mesa redonda.

La unidad de Méjico fue mucho más fluída, ya que tanto los estudiantes como yo estábamos más familiarizados con la dinámica que habíamos negociado para este semestre. Por otro lado, el tema no era tan polémico como el cubano. Empezamos a trabajar con segmentos de video sin subtítulos y a hacer búsqueda en internet. Durante uno de los 10 minutos que habíamos establecido de discusión en inglés, un estudiante preguntó por qué el gobierno mejicano no les devolvía las tierras a los indígenas poniendo fin al problema de los zapatistas en Chiapas. Este estudiante no parecía relacionar el material presentado con su propia realidad. Sin embargo, otro estudiante le explicó que era por la misma razón por la que el gobierno norteamericano no les devolvía sus tierras a los nativos americanos. Me di cuenta de que, aunque para algunos estudiantes era obvia la relevancia entre el material estudiado y su propia realidad, para otros estudiantes tenía que ser explicado con más claridad.

Al final del curso se desarrolló una segunda mesa redonda. Constituiría la prueba oral y fue grabada en video. Había tres mesas redondas: Méjico, Cuba y EE.UU. y, cada mesa la formaban estudiantes que personificaban personajes reales de cada país: Bill Clinton, Bob Dole, Fidel Castro, Jorge Más Canosa, Ernesto Zedillo, el subcomandante Marcos... Cada estudiante recibió una tarjeta en la que decía quién era, a quién le tenía que hacer una pregunta y dar una sugerencia. Tuvieron 15 minutos para preparar sus preguntas y sugerencias en grupos antes de empezar la mesa redonda. Luego empezó un voluntario presentándose y haciéndole una pregunta a otro. Al terminar, el estudiante preguntado se presentaba y le hacía su pregunta a otro y así sucesivamente. Con este método, todos los estudiantes tuvieron la posibilidad de intervenir. También debieron estar atentos durante todas las intervenciones porque les comuniqué que una parte de su examen final sería: «¿Qué le preguntó X a Y?», «¿Qué contestó Y?». Por esta razón tenían que cerciorarse de que entendían todas las intervenciones que se hacían.

La mayoría de los estudiantes hicieron un esfuerzo enorme por expresar las opiniones de sus personajes, por reaccionar a las preguntas de otros estudiantes y por entablar discusiones. La simulación tomó un carácter bastante natural cuando algunos estudiantes, fuera de turno, pidieron la palabra cuando no estaban de acuerdo con lo que decía otro estudiante. A pesar de que los estudiantes cometieron errores al hablar, monitorizaron sus intervenciones y la mesa redonda resultó un éxito y todos los estudiantes la calificaron positivamente en sus diarios y pidieron que este tipo de ejercicio se repitiera en más ocasiones.

ASELE. Actas VIII (1997). ISABEL MORENO LÓPEZ. La enseñanza de cultura en la clase de español
Centro Virtual Cervantes

3. Conclusiones

La idea de emprender este estudio me la dieron las reacciones de mis estudiantes norteamericanos cuando les presentaba información socio-cultural y política en las clases. Se mostraban claramente interesados, pedían más información sobre el tema y parecían disfrutar cuando intentaban hablar de estos problemas en español. Sin embargo, algunos conflictos se crearon en clase al enfrentar a los alumnos a una información que entraba en clara contradicción con sus ideas preconcebidas. El reto de resolverlos me animó a empezar este proyecto.

Lo que ocurrió en mi clase de español en el semestre de primavera de 1997 podría compararse con el fenómeno del «choque cultural» (Seelye, 1993; Samovar & Porter, 1994). Tanto mis estudiantes como yo misma tuvimos que resolver nuestros respectivos choques culturales para poder trabajar juntos: Ellos, familiarizándose con una nueva perspectiva de enseñanza del español y una profesora española, y yo, teniendo que deshacer mis propias ideas preconcebidas sobre las actitudes de los estudiantes norteamericanos hacía el estudio de otras culturas.

Desde el punto de vista comunicativo y lingüístico, la falta de confianza de los estudiantes en su habilidad para expresarse en otro idioma es resultado, en mi opinión, de la idea errónea según la cual hablar un idioma se limita a utilizar las estructuras gramaticales correctamente, reduciendo la comunicación a su aspecto formal. Aceptar, por un lado, que los estudiantes pueden expresar sentimientos e ideas desde un nivel principiante, les capacita para entender la relevancia de la lengua extranjera. Aceptar, por otro lado, las discusiones sobre temas socio-culturales y políticos son un mecanismo constructivo de enseñanza-aprendizaje, al darle un enfoque objetivo a la información presentada, dota a la clase de idiomas de un carácter más interactivo y propiciador de la libre expresión.

BIBLIOGRAFIA

BRINTON, D. M., SNOW, M. A. & WESCHE, M. B., 1989, *Content-based second language instruction,* New York, Newbury House.

HALL, E. T., 1981, *Beyond cuture,* New York, Doubleday.

OMAGGIO HADLEY, A., 1993, *Teaching language in context,* Boston, MA, Heinle & Heinle.

PORTER, R. E. & SAMOVAR, L. A., 1994, «An introduction to intercultural communication». En L.A. Samovar y R.E. Porter (eds.), *Intercultural communication: A reader.*, Belmont, CA, Wadsworth Publishing, pp. 4-26.

SEELY, H. N., 1993, *Teaching culture: Strategies for intercultural communication,* Chicago, IL, National Textbook.

YULE, G., 1996, *The study of language,* Cambridge, U.K., Cambridge University Press.

ASELE. Actas VIII (1997). ISABEL MORENO LÓPEZ. La enseñanza de cultura en la clase de español

Centro Virtual Cervantes