La integración de lengua y cultura en los niveles avanzado y superior: reflexiones y actividades

MARÍA LUISA CORONADO GONZÁLEZ
Escuela Oficial de Idiomas de Madrid

1. Introducción

Debo empezar diciendo que, en mi opinión, no existen diferencias sustanciales entre los distintos niveles (principiantes, intermedios, avanzados o superiores) en el modo de plantear el acercamiento a la cultura en el aula de idiomas.

Damos muchas veces por supuesto que el estudiante de nivel avanzado o superior tiene ya superadas determinadas etapas; por ejemplo, todo lo relativo al comportamiento habitual en nuestras culturas en los primeros encuentros personales. Sin embargo, las confusiones originadas por malentendidos culturales se suceden un curso tras otro con los estudiantes de quinto curso del centro donde trabajo (tengo que aclarar que, para poder estudiar en quinto curso, además de un dominio considerable de la lengua española, estos estudiantes tienen que haber estado al menos un año viviendo en España, aunque normalmente llevan mucho más tiempo) [1].

[1] He aquí algunos ejemplos:

— Hace poco, en la sala de profesores estábamos varios colegas descansando entre clase y clase en un ambiente bastante distendido, tomando un refresco y unas galletas, cuando entró sin llamar un estudiante que se paseó durante un minuto por allí mirando a su alrededor y sin hablar con nadie, hasta que un profesor le preguntó si quería algo; buscaba una información de tipo administrativo, y, aunque le indicamos que debía solucionarlo en secretaría, insistía en que nosotros teníamos que saber algo sobre el tema. Ni que decir tiene que durante esta conversación todo el mundo dejó de tomar galletas.

— El primer día de clase, tras una breve conversación en parejas, una estudiante presentó a otra

Así pues, puede que existan diferencias cuantitativas entre los diversos niveles (en el sentido de que estas situaciones son menos frecuentes cuanto más avanzado el nivel), pero no podemos concluir que los estudiantes de niveles altos conocen ya todas las pautas de comportamiento predominantes en España o en otros países hispanoparlantes, especialmente si, a pesar de su alto nivel lingüístico, han estudiado español en su país. Como comenté ya en otra ocasión (Coronado, 1996, p. 23), pueden ser precisamente estos estudiantes los que salgan peor parados de una situación de conflicto, puesto que, por lo general, los hablantes «ingenuos» (que no son profesores) no suelen disociar el conocimiento de la lengua del de la cultura, y en especial de la cultura con minúsculas. Por lo tanto, su comportamiento inusual será atribuido por lo común a «mala educación» o a ese sentir generalizado, al estilo de Obélix, de «¡Están locos estos extranjeros!».

Otro aspecto en el que parece no haber muchas diferencias entre los estudiantes de los distintos niveles es en la asimilación y resistencia de los estereotipos nacionales. Cabría suponer que, por su mayor contacto directo (estancia en el país) o indirecto (contacto con el profesor nativo, lectura de textos, etc.) con la cultura de uno o más países hispanohablantes, los estudiantes de niveles avanzados y superiores tendrían mucho más relativizados los tópicos y estereotipos, pero no es así en muchos casos. Así, curso tras curso, ante la siguiente actividad:

— *Imagina que tienes que escoger cinco imágenes representativas de España para un reportaje periodístico. ¿Qué aparecería en esas fotografías?*
— *Comenta tu estereotipo de España con el resto de la clase. ¿Todo el mundo ha escogido imágenes similares?*

(De Coronado, García y Zarzalejos, 1994, p. 29),

una gran parte de los estudiantes sigue eligiendo de forma exclusiva imágenes como: playa, flamenco, paella, toros. Puede que esto se deba a la propia naturaleza de los estereotipos, creados por la necesidad humana de clasificar lo que nos rodea, pero, en todo caso, está claro que no es un tema

---

al resto del grupo diciendo: *Se llama Iwona, es polaca, está divorciada y tiene treinta y siete años.*

— Ese mismo día, una estudiante a la que yo no conocía y que llegó un poco tarde se acercó a mí, y delante de toda la clase me espetó dos sonoros besos, al tiempo que me decía estar encantada de conocerme.

A pesar del contacto directo con la cultura española, siguen produciéndose, pues, equívocos culturales, que, en las tres situaciones descritas, se deben o bien a desconocimiento de las pautas de conducta (en la primera, de una norma tácita que reserva cierta intimidad para las salas de profesores, a las que normalmente se accede llamando a la puerta y dirigiéndose a alguien en concreto; en la segunda, de una «norma» general sobre los temas de los que se habla y de los que no en un primer encuentro) o bien a una generalización incorrecta (en la tercera situación, donde la estudiante, observando cómo suele saludarse la gente en España, ha llegado a la conclusión de que todo el mundo se saluda besándose).

que debamos dar por zanjado cuando se llega a un determinado nivel, y no solamente en lo que se refiere a los estereotipos nacionales, sino en las actitudes hacia los hablantes de la lengua. El mero contacto con la lengua, o con la lengua y el país donde se habla, no garantiza por sí mismo el cambio, el acercamiento, la comprensión y la tolerancia. Robinson y Nocon (1996), por ejemplo, recogen datos de estudios hechos en este sentido; enumero a continuación algunos:

— En 1973, una investigación llevada a cabo en Canadá demostró que se puede llegar a ser funcionalmente bilingüe sin que la experiencia lingüística influya en las actitudes hacia los hablantes de la lengua. En este caso, además, esas actitudes de hablantes de inglés que estudiaban francés eran muy negativas.
— Un estudio de Nocon publicado en 1991 explica los resultados de una investigación sobre la evolución en las actitudes de 500 estudiantes norteamericanos de español. Concluye también que el estudio de la lengua no cambió las actitudes hacia los hablantes de español, y que los estudiantes mostraban una tendencia a separar, o compartimentar, sus actitudes hacia la lengua como materia de estudio y sus actitudes hacia los hablantes de esa lengua.
— Un segundo estudio de Nocon, publicado en 1995, demuestra que los estudiantes norteamericanos de español que viven en zonas fronterizas tienen actitudes más positivas hacia los hispanohablantes más distantes geográficamente que hacia los hablantes locales mejicanos.
— Robinson, en un trabajo publicado en 1988, da un ejemplo que coincide con mi observación anterior sobre la resistencia de los tópicos y estereotipos: un estudiante de español de la universidad de California, caracterizado por sus cualidades de estudiante óptimo y por su entusiasmo para el aprendizaje, ante la pregunta de si el haber estudiado español le había hecho sentir deseos de visitar los países hispanohablantes, contestó: *Not really. I mean, I've always known that I'll go to Europe. I wouldn't mind sitting on the beach in Spain drinking sangria* («La verdad es que no. Bueno, siempre he sabido que iré a Europa. No me importaría estar sentado en la playa en España bebiendo sangría») (*apud* Robinson y Nocon, 1996, p. 433).

Parece, pues, que existe una brecha entre el aprendizaje y la adquisición de la lengua y el de la cultura, que siguen por lo general estando compartimentados, tanto desde el punto de vista del profesor como del estudiante. Las aportaciones más interesantes, en mi opinión, para salvarla con éxito proceden de dos disciplinas: los llamados *estudios culturales (Cultural Studies)* y la etnografía. De ellas me ocuparé en el siguiente apartado.

De todos modos, y a pesar de lo expuesto hasta aquí, sí que existen diferencias cuantitativas entre los estudiantes de distintos niveles, que se refieren, fundamentalmente, a la cantidad de material a la que los estudiantes de niveles avanzados y superior tienen acceso. En palabras de D. Soler-Espiauba (1998, p. 100), *en los niveles avanzados, naturalmente, todo está permitido*, refiriéndose precisamente a la diversidad de materiales culturalmente significativos que pueden utilizarse en este nivel. No podemos negar que, por ejemplo, el acceso a la literatura escrita originalmente en español es muy difícil antes de los niveles avanzados, y que cuesta mucho encontrar obras comprensibles para los alumnos de niveles inferiores dentro de una tradición literaria como la nuestra, tan marcada a lo largo de los años por la preocupación por el estilo, por un cierto barroquismo y por la casi inexistencia de una literatura «ligera» de calidad (a diferencia de lo que ocurre, por ejemplo, con la literatura anglosajona, dentro de la cual es muy fácil encontrar lecturas adecuadas para estudiantes de todos los niveles, exceptuando, por supuesto, a los principiantes absolutos). De todas formas, puesto que estoy hablando de modo muy general, con un poco de esfuerzo siempre es posible encontrar materiales idóneos para todos los niveles.

2. Dos propuestas metodológicas: los estudios culturales y el acercamiento etnográfico

Los *estudios culturales*, que tienen un carácter multidisciplinar, se han llevado a cabo y extendido durante los años ochenta y noventa y forman parte del currículo de muchas universidades europeas y americanas; investigan sobre todo las culturas urbanas, y se basan fundamentalmente en la interpretación de textos de los medios de comunicación y de otros tipos de textos. Esta disciplina se ha dirigido y se dirige fundamentalmente, aunque no de forma exclusiva, a estudiantes de niveles avanzados. Las clases están basadas en el análisis de imágenes, textos escritos y textos orales que incluyen elementos de la otra cultura, en un intento de despertar una *conciencia cultural*, reconstruir el tema o problema elegido desde el punto de vista del hablante de la otra lengua y establecer comparaciones con el mundo cultural del estudiante, relativizando su propia perspectiva por medio de esta comparación. Pueden encontrarse descripciones concretas de este tipo de investigaciones y prácticas de aula en Barro, Byram y otros (1993), en Byram, Morgan y otros (1994) y en Byram y Cain (1998).

Sin embargo, y a pesar de su indiscutible utilidad, los *estudios culturales* tienen una serie de limitaciones, como señalan Barro, Jordan y Roberts (1998) y el propio Byram (1997): una cosa es aprender **sobre** una serie de prácticas culturales y otra aprender **con** y **a través de** esas prácticas. En

otras palabras, leer y oír hablar sobre la cultura es muy distinto de vivirla; se trata de una cultura aprendida, no adquirida.

Para llenar este espacio vacío muchos autores (entre otros, Barro, Jordan y Roberts, 1998; Cooper, 1998; Robinson y Nocon, 1996) prefieren adoptar los métodos de la etnografía, convirtiendo al estudiante de lenguas en un etnógrafo; es decir, ayudando a que interprete y comprenda al *otro* observando, escuchando y participando en el mundo cultural de la otra lengua. Este acercamiento asume las técnicas etnográficas: el trabajo de campo (durante el cual se convive con un grupo cultural, se toman datos y se analizan) y la redacción del proyecto etnográfico llevado a cabo.

Una de las técnicas más utilizadas, aunque no la única, para la recolección de datos es la entrevista etnográfica, que no está basada en preguntas preparadas de antemano, sino que es una conversación en la que el estudiante parte de una pregunta sobre el tema que le interesa, pero participa activamente escuchando al hablante nativo y retomando lo que dice para hacer nuevas preguntas (se puede ver una transcripción de parte de una entrevista etnográfica en Robinson y Nocon, 1996, p. 436).

El trabajo de investigación etnográfica es especialmente idóneo para el estudiante de nivel avanzado, puesto que puede interaccionar con los nativos más fácilmente. En la tradición de los trabajos etnográficos, siempre fue un punto de discusión si la persona que hace el trabajo de campo debe conocer en profundidad la lengua o no. Para algunos etnógrafos, es suficiente un conocimiento funcional relacionado con los temas que se quieren investigar y la ayuda de un intérprete. Sin embargo, este convencimiento ha tenido serias consecuencias en los textos etnográficos, en los que aparecen muchas cuestiones discutibles debidas, precisamente, a un mal entendimiento de la lengua por parte del etnógrafo.

Por el contrario, nuestros alumnos, con un conocimiento elevado de la lengua, carecen normalmente de los conocimientos teóricos de los etnógrafos profesionales, que son observadores previamente entrenados.

Y la inmersión en otra cultura, vivir un tiempo en otro país o zona, no tiene siempre como inmediata consecuencia una percepción de esa cultura ajustada a la realidad. Todos, seguramente, conocemos casos que apoyan esta afirmación: por ejemplo, la tendencia a aislarse de determinadas comunidades (como la colonia china en España) o las conclusiones erróneas a las que llegan personas con muchísimos años de estancia en un país hispanohablante (así, recientemente oí a una mujer norteamericana, hablante muy competente de nuestra lengua y que ha vivido más de veinte años en España, decir que, si se invitaba a tomar algo a una mujer española, ésta podía ofenderse).

Por eso es conveniente, tanto si adoptamos el enfoque etnográfico como si no, entrenar a los estudiantes ayudándoles a percibir lo que les rodea. Barro y otros (1998) describen en su artículo la metodología y contenidos de un

curso para estudiantes de lenguas titulado *Introducción a la etnografía*, que sirve como preparación para estudiantes que, habiendo estudiado una lengua en su país de origen, van a pasar un año residiendo en el país meta desarrollando una investigación etnográfica; los contenidos de este curso incluyen temas como: comunicación no verbal y espacio social, conocimiento cultural compartido, entrevistas etnográficas, recogida y análisis de datos, identidad nacional, redacción de un proyecto etnográfico, etc. Aunque no tengamos tiempo para desarrollar todo un curso sobre el tema o nuestro currículo no dé cabida a este tipo de trabajo, iniciar a los estudiantes en conceptos o formas de trabajar como éstos, puede ayudarles a evitar hacer generalizaciones estériles a partir de su observación del entorno.

Por supuesto, todo esto sólo puede hacerse de forma completa viviendo en un país donde se hable español. Sin embargo, y aunque ello no pueda compararse a esa experiencia, muchos estudiantes disponen ahora de un acceso fácil a Internet que les permite, por un lado, encontrar muchísima información de todo tipo y, por otro, mantener correspondencia o conversaciones con hablantes de español de forma mucho más cómoda y barata.

En este sentido, me gustaría hacer referencia al trabajo de M. M. Osuna y C. Meskill (1998), que investiga el papel potencial de los recursos de Internet como medio para conseguir un mayor acercamiento de los estudiantes a la cultura del mundo hispanohablante; los datos recogidos en su investigación muestran que la Web es una herramienta adecuada para integrar los conocimientos culturales y lingüísticos, así como para crear mayor motivación, y, aunque este trabajo se desarrolló para un grupo de principiantes, sus bases son perfectamente aplicables a todos los niveles.

Por otro lado, además de las actividades que podamos diseñar, es posible encontrar en la Red materiales ya creados que podemos descargar en nuestro ordenador, puesto que son gratuitos y están abiertos al público en general. Merece la pena destacar aquí la revista *Materiales 25*, editada en Internet por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Washington, que podemos encontrar en la dirección *http://www.spainembedu.org/materiales/25/materiales.html/*, con títulos tan sugerentes como *Una vasca en Nueva York*, *Galicia de puerta a puerta* o *Fiestas y tradiciones populares de la cornisa cantábrica*. En estas unidades, entre otras actividades, se propone como tarea fundamental la búsqueda de información a través de Internet, proporcionando direcciones a los estudiantes, que deberán hacer uso, además, del correo electrónico para mantener correspondencia con nativos (por ejemplo, con un grupo de un centro escolar español que colabore en su investigación).

Entre otras publicaciones en Internet, puede nombrarse también la revista *Tecla* (Texts for Learners and Teachers of Spanish), editada por el Departamento de Español del Birkbeck College en colaboración con la Consejería de Educación de la Embajada de España en Londres, y en la dirección

http://www.bbk.ac.uk./Departments/Spanish/TeclaHome.html/. Los textos con los que se trabaja en esta revista están basados siempre en cuestiones de la cultura española.

Al fin y al cabo, se trata de entrar en el *mundo hispanohablante virtual*. Claro que siempre será eso, virtual y no real, pero de todas formas ensanchará los límites de ese mundo a veces tan reducido que es el aula.

3. Algunas actividades

3.1. Bajo el enfoque etnográfico

Podemos asumir de forma sistemática el enfoque etnográfico descrito en el apartado anterior, o aprovechar algunas de sus técnicas e incorporarlas a nuestro modo de trabajar. Hasta ahora, por la situación concreta de enseñanza en la que me hallo inmersa, he optado por lo segundo, y las dos actividades que describo debajo se suman a otros muchos tipos de actividades a lo largo del curso.

Ambas actividades pueden extenderse fuera del escenario del aula, convirtiéndose así en pequeñas investigaciones etnográficas, o bien quedar reducidas a ella.

¿Qué sentimientos o valores despierta en los españoles esta palabra, este refrán, esta expresión?

El objetivo es conocer el valor connotativo de determinadas palabras, expresiones, etc., y descubrir qué tradición sociocultural ha dado lugar a ese valor.

Las posibilidades son muchas, pero vamos a poner un ejemplo con palabras referidas a la personalidad. Antes de ocuparnos del valor connotativo, en clase trabajaremos con el significado denotativo de algunos términos. Podríamos proponer la siguiente actividad para que la hagan en grupos de tres o cuatro personas:

Con ayuda del diccionario, agrupad las palabras en estas dos columnas:

POSITIVAS NEGATIVAS

Ambicioso, hospitalario, indeciso, pedante, tacaño, impulsivo, ahorrador, autosuficiente, individualista, independiente

Los estudiantes, al conocer el significado denotativo de las palabras, discutirán entre sí sobre lo negativo o positivo de esas características, y no siempre estarán de acuerdo. Esto, si se trata de un grupo de una misma cultura, les ayudará a reflexionar sobre los valores de su propia cultura y a percibir las diferencias individuales dentro de una misma cultura (como luego podrán ver que sucede con algunos términos en español); en el caso de un grupo multicultural, además de todo lo anterior, les proporcionará una clara conciencia de que lo que es positivo en unas culturas puede no serlo en otras. Probablemente, todos estén de acuerdo en el caso de palabras como *hospitalario* o *tacaño*, pero no en otras como *individualista* o *ambicioso*.

Se hará entonces una lista de aquellas palabras que puedan ser objeto de discusión, y comenzaremos a preparar el trabajo fuera del aula. Planteamos a los estudiantes dos objetivos:

— Saber si para la mayoría de los españoles esta palabra sugiere algo positivo o negativo.
— (Sólo en el caso de que la percepción del estudiante sea diferente de la de los españoles.) Averiguar qué hecho o fenómeno social ha dado lugar a esa percepción.

Por supuesto, el segundo no es fácil de alcanzar en ocasiones, pero sólo intentarlo valdrá la pena.

Para conseguir el primer objetivo, los estudiantes pedirán a uno o a varios españoles (esto depende, sobre todo, del número de alumnos que tengamos en clase; si es un grupo muy numeroso, basta con que cada uno pregunte a una sola persona) que haga el mismo ejercicio que ellos han hecho en clase: clasificar esas palabras como positivas o negativas.

Para investigar en el segundo punto, se fijarán en aquellas palabras que su entrevistado haya clasificado de forma diferente a como lo harían ellos y le harán una entrevista. A lo largo de ella le harán preguntas como:

— ¿Cómo definirías la palabra _____?
— ¿Cómo actúan las personas _____?
— ¿Qué sentimientos te producen las personas _____?
— ¿Por qué crees que es bueno/malo ser _____?

Lo mejor es que esta entrevista sea grabada, para no perder los detalles que pueden ser clave para la comprensión cultural. Sin embargo, a veces los estudiantes no disponen de medios suficientes, y toman notas, que son también muy valiosas (aunque tienen el inconveniente de que provocan muchas rupturas en la entrevista, que no se desarrolla ya como una conversación normal). Es importante también que tomen datos de la persona entrevistada, fundamentalmente edad, sexo y profesión.

Todo el material recogido por los estudiantes se analiza posteriormente en clase. Si el grupo es muy numeroso, puede hacerse primero una puesta en común en grupos grandes (de 4 a 8 personas), y finalmente se extraen conclusiones con toda la clase. Así, se puede llegar a comprender por qué el concepto de *ambición* es tradicionalmente negativo en España (fundamentalmente por el peso de la religión católica), pero en la actualidad, para determinados grupos sociales (por ejemplo, los ejecutivos y otros profesionales), es positivo, pues ha llegado últimamente a nuestro país otra cultura del trabajo, la cultura del éxito, prevalente en muchas empresas extranjeras, que ha impregnado no sólo el ámbito del trabajo, sino el de la vida en general (además, por supuesto, del contagio de las series y películas norteamericanas transmitidas por la televisión, donde uno de los reproches más frecuentes es: *Eres un fracasado. No tienes suficiente ambición*).

Trabajos parecidos pueden hacerse con muchas otras palabras y expresiones. Por ejemplo, Tomalin y Stempleski (1993, p. 130) proponen descubrir los valores que hay detrás de los refranes, y este trabajo podría ampliarse si se pregunta a los hablantes nativos sobre la validez de los refranes y sobre las creencias que subyacen en ellos.

Historia de una escalera, historia de muchas escaleras

Voy a describir muy someramente una actividad que puede acompañar la lectura, por parte de los estudiantes, de la obra teatral *Historia de una escalera*, de Antonio Buero Vallejo. Dividimos la lectura de la obra en cuatro sesiones de dos horas: una primera sesión antes de comenzar la lectura, y una sesión tras la lectura de cada acto (tres actos en total).

En la primera sesión indagamos sobre las ideas previas que puedan tener nuestros estudiantes sobre la vida diaria de la gente en los años anteriores a 1949 (fecha de publicación de la obra). En grupos, comentan y toman nota de sus conocimientos e intuiciones sobre la vida en España en lo relativo a: la economía, la familia, las relaciones de pareja, la vivienda, la salud, el transporte, etc. Anotamos en la pizarra todas las ideas surgidas en los diferentes grupos, y el profesor guarda un registro de todo lo que aparece, para utilizarlo posteriormente.

A continuación, se puede utilizar material audiovisual que hable sobre esos años desde un punto de vista intrahistórico, que es el que aparece en la obra de Buero. Hay mucho material disponible, pero me parece lo más recomendable usar fragmentos de la serie *Los años vividos* (de TVE) porque en ella aparecen personas que vivieron esa época y, por lo tanto, no se habla sólo de la historia oficial, sino que cada persona cuenta sus propias vivencias. Mientras los estudiantes ven esos fragmentos, se les puede pedir que vean qué coincidencias existen entre lo que tenemos anotado en la pizarra y lo que están oyendo y viendo, y que añadan más datos a los que ya teníamos.

Finalmente, repartimos una hoja de trabajo para acompañar la lectura del primer acto de la obra. Aunque en esa hoja aparecen actividades de comprensión y de vocabulario, ahora sólo nos interesa una pregunta que estará presente en las hojas de trabajo de cada acto: *Toma nota de todo lo que aparece en la obra, que tú crees que no existe o es diferente en el Madrid de hoy en día.*

El resultado de este trabajo se comenta en clase, en un día fijado previamente. A lo largo de las tres sesiones aparecerán puntos como los siguientes:

— *El luto, el duelo, la muerte en la propia casa, la situación de las viudas.*
— *Los cobros a domicilio.*
— *Los precios, el uso de los céntimos.*
— *La compra de productos a granel.*
— *La mayor convivencia entre los vecinos.*
— *Las condiciones de las viviendas: las estufas de carbón, las paredes desconchadas, etcétera.*
— *Las relaciones de pareja: posibilidades de conocer a personas de otro sexo.*
— *La situación de la mujer.*

Durante estas sesiones retomaremos también el esquema inicial de la primera sesión (que surgió de las ideas previas de los estudiantes) para reformarlo, ampliarlo o confirmarlo.

Tras la lectura completa de la obra, estableceremos la forma de conseguir *informantes* para nuestros trabajos posteriores: se trata de buscar madrileños que vivieran en un bloque de viviendas no muy lujoso en los años cuarenta (o incluso en los cincuenta, puesto que las condiciones y la forma de vida que refleja la obra no variaron demasiado en esta década respecto de la anterior). Precisamente muchos de los estudiantes que acuden a la escuela donde trabajo viven en pisos alquilados en barrios céntricos: Lavapiés, Chueca, la zona de Sol..., por lo cual generalmente no les supone ningún problema contactar con personas mayores que vivieron esa época en Madrid. No obstante, el trabajo de investigación fuera del aula se llevará a cabo en esta ocasión en parejas o grupos de tres, para que ningún estudiante quede aislado por no tener oportunidades de hablar con ninguna persona de estas características.

Ahora podemos comenzar nuestra investigación, nuestro trabajo de campo, con varios objetivos: corroborar y ampliar lo que hemos leído en la obra, convertir lo aprendido en vivido contactando con personas de carne y hueso que vivieron ese tipo de vida, y observar cómo ven el presente de «su escalera» esas mismas personas. Como durante la lectura han surgido

tantos temas diferentes, en esta ocasión el trabajo se repartirá en grupos, cada uno de los cuales se centrará en un único punto.

Aunque a primera vista pueda parecer que los estudiantes tendrían problemas para hablar con personas de las características arriba descritas, la experiencia me ha demostrado lo contrario: según comentan ellos mismos, les resulta más fácil entablar conversación con personas mayores porque no tienen prisa, y además les encanta hablar de su pasado. Los únicos problemas que a veces han tenido son puramente físicos: la dificultad de comprender a personas que a veces no pueden articular perfectamente. En todo caso, a los nativos en ocasiones nos sucede lo mismo.

Las tareas finales de cada grupo serán: la redacción de un informe sobre el tema investigado (unidos todos los informes, formarán un dossier que se repartirá a cada miembro de la clase) y la exposición, durante aproximadamente media hora, de sus descubrimientos (esta exposición puede acompañarse de fragmentos de las grabaciones de las entrevistas).

Es interesante, por otro lado, que el profesor conserve copia tanto de los informes como de las entrevistas grabadas, pues resultan muy útiles para iniciar a otro grupo de estudiantes en este tipo de trabajo.

3.2. Otras actividades

A pesar de todo lo dicho hasta aquí, no podemos olvidar que existen otras formas de enseñar y también otros momentos de un curso o de una clase en que nuestra atención está sobre todo centrada en las formas. En este apartado quiero mostrar que, incluso dentro de las actividades más clásicas y los ejercicios de corte estructural, la cultura puede tener cabida. ¿Por qué limitarnos a frases inconexas, sin contexto, a veces sin sentido? Podemos convertir estos momentos en una fuente de información o de reconocimiento cultural.

Los siguientes son dos ejemplos de lo que acabo de exponer. En el primero, el objetivo es la práctica de la construcción «impersonal con **se** + pronombre de complemento indirecto»; sin embargo, esta práctica se hace en un contexto que permite el intercambio de conocimientos culturales, en este caso aspectos de la historia reciente de España.

En el segundo, se practica el uso de **se** con valor recíproco, pero de nuevo este punto gramatical se trata dentro de un contexto cultural; el texto que los estudiantes tienen que completar trata de las formas de saludar en España, y para su correcta resolución tendrán que averiguar primero cuáles son esas formas, lo que también propicia una discusión sobre aspectos culturales.

Primer ejemplo:

Como ya sabes, desde 1939 hasta 1975 en España hubo una dictadura, y no existían muchas libertades para los españoles en general; para las mujeres, todavía había menos. ¿Podrías dividir las prohibiciones de la siguiente lista en dos grupos y expresarlas con la construcción se le/les, *como en los ejemplos que tienes debajo?*

— *imposibilidad de hablar libremente de política*
— *imposibilidad de tener un empleo en una empresa pública después del matrimonio*
— *prohibición de leer algunos libros*
— *negación del derecho a recibir directamente la herencia de su cónyuge, que pasaba a ser administrada por los hijos u otros familiares*
— *reunirse libremente*
— *imposibilidad de ver algunas películas*
— *imposibilidad de obtener un pasaporte sin el consentimiento de su cónyuge*
— *prohibición de tener propiedades como vivienda, negocios, etcétera.*

DURANTE LA DICTADURA FRANQUISTA,

A LOS ESPAÑOLES	A LAS MUJERES ESPAÑOLAS
— no se les permitía hablar abiertamente de política	— se les impedía tener un empleo en una empresa pública si estaban casadas
—	—
—	—
—	—

(De Coronado, 1998, p. 116)

Segundo ejemplo:

¿Conoces el ritual de los saludos en España? Necesitas estas expresiones: dar la mano, besar una vez en cada mejilla, dar una palmadita en el hombro, abrazar *y* saludar *y algunos pronombres personales para completar el siguiente texto:*

Cuando los españoles _____ (a) *informalmente, lo más común entre las mujeres, tanto si son amigas como si son de la misma familia, es* _____ (b). *Si los que* _____ (c) *son dos hombres que son amigos, normalmente* _____ (d) *y a veces también* _____ (e)*; tratándose de hombres de la misma familia, pueden* _____ (f)*, aunque en muchas familias esto se hace únicamente en las ocasiones más emotivas. En los encuentros de hombres y mujeres, tanto si se trata de amigos como de familiares, el hombre y la mujer* _____ (g).

En ocasiones especiales o después de mucho tiempo sin verse, tanto los hombres como las mujeres _____ (h).

(De Coronado, García y Zarzalejos, 1996, p. 253)

4. Conclusiones

A lo largo de este escrito he intentado presentar diferentes vías de acceso a la cultura e ilustrarlas con actividades.

De todas ellas, la vía óptima, porque supone no sólo el conocimiento de la cultura extranjera, sino la adquisición de una competencia cultural, es el enfoque etnográfico, gracias al cual el estudiante que está en contacto con el otro mundo cultural es entrenado para percibir sin distorsiones las claves culturales que le rodean. Éste es un paso previo para vivir e interactuar en la otra cultura.

Sin embargo, no siempre los estudiantes de español tienen la oportunidad de tomar contacto directo con nuestra cultura. En ese caso, tanto los Estudios Culturales como el acercamiento virtual que supone el uso de Internet pueden servir para «simular» o «recrear» nuestra cultura en otro país.

Por último, y aunque no sea el modo más deseable de acercarse a la cultura, he presentado formas de conocer (que no de entender y vivir) la cultura a través de meros ejercicios gramaticales. Es decir, cuando por la situación de enseñanza en la que nos encontramos (currículo del centro, metodología empleada, disponibilidad de materiales, etc.), no sea posible ninguna de las opciones anteriores, siempre podremos elaborar este tipo de actividades, que al menos convertirán las frases neutras y fuera de contexto de muchos ejercicios de gramática y vocabulario, en oportunidades de conocer aspectos interesantes de la otra cultura.

Bibliografía

BARRO, A. y otros (1993), «Cultural Studies for advanced language learners», en D. GRADDOL y otros (Eds.), *Language and Culture*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 55-70.

— (1998), «Cultural practice in everyday life: the language learner as etnographer», en M. BYRAM y M. FLEMING (Eds.), pp. 76-97.

BYRAM, M. (1997), «Cultural Studies and Foreign Language Teaching», en S. BASSNET (ed.), *Studying British Cultures: an introduction*, Londres, Routledge, pp. 68-91.

BYRAM, M. y otros (1994), *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*, Clevedon, Multilingual Matters, núm. 100.

BYRAM, M. y FLEMING, M. (Eds.) (1998), *Language Learning in Intercultural Perspective*, Cambridge, CUP.

BYRAM, M. y CAIN, A. (1998), «Civilisation/Cultural Studies: an experiment in French and English schools», en M. BYRAM y M. FLEMING (Eds.), pp. 32-44.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA EMBAJADA DE ESPAÑA EN LONDRES Y DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL DEL BIRBECK COLLEGE, *Tecla* (Texts for Learners and Teachers of Spanish), en Internet, dirección *http://www.bbk.ac.uk./Departments/Spanish/TeclaHome.html/*.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA EMBAJADA DE ESPAÑA EN WASHINGTON, Materiales 25, en Internet, *http://www.spainembedu.org/materiales/25/*.

COOPER, A. (1998), «Mind the gap! An ethnographic approach to cross-cultural workplace communication research», en M. BYRAM y M. FLEMING (Eds.), pp. 119-142.
CORONADO GONZÁLEZ, M. L. (1996), «Conflictos culturales en la enseñanza de E/LE», *Frecuencia-L*, 2: 22-29.
— (1998), *Los pronombres personales*, Madrid, Edinumen.
CORONADO GONZÁLEZ, M. L. y otros (1994), *A fondo*. Curso superior de español para extranjeros, Madrid, SGEL.
— (1996), *Materia prima*. Gramática y ejercicios de nivel intermedio y superior, Madrid, SGEL.
OSUNA, M. M. y MESKILL, C. (1998), «Using the World Wide Web to integrate Spanish language and culture: a pilot study», Language Learning & Technology, 1, 2: 66-87. Versión íntegra disponible en Internet, en la dirección *http://polyglot.cal.msu.edu/llt*.
ROBINSON STUART, G. y NOCON, H. (1996), «Second Culture Acquisition: Ethnography in the Foreign Language Classroom», *The Modern Language Journal*, 80, IV: 431-449.
SOLER-ESPIAUBA, D. (1998), «Lengua y cultura españolas en el extranjero», en A. CELIS y J. R. HEREDIA (Coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros*, Actas del VII Congreso Internacional de ASELE, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 93-101.
TOMALIN, B. y STEMPLESKI, S. (1993), *Cultural awareness*, Oxford, OUP.