



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Grado en Traducción e Interpretación

TRABAJO FIN DE GRADO

Propuesta didáctica para la inclusión del componente cultural en el español como lengua extranjera a través de las TIC.

Presentado por Elena Zapico Cruz

Tutelado por Beatriz Tarancón

Soria, 2017

Quiero agradecer este trabajo,

A mi tutora Beatriz Tarancón,
por su disposición, dedicación,
paciencia y ayuda a lo largo de
todo el proyecto.

A mis padres y mi hermana, por
hacer todo posible. Gracias por
vuestro apoyo infinito. Sin
vosotros no lo podría haber
conseguido.

A mis compañeras, por el ánimo
y por todos los momentos que
hemos experimentado a lo largo
de estos cuatro años, y en
especial a ti, Alicia, por
enseñarme a ver el lado bueno
de las cosas y apoyarme en cada
decisión tomada.

Y a ti también, por tu cariño y por
ser parte esencial estos últimos
años...

ÍNDICE

1. RESUMEN.....	1
2. INTRODUCCIÓN.....	2
3. OBJETIVOS.....	6
4. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO.....	7
5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	9
5.1. Fundamentos teóricos del componente cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera.....	9
5.1.1 Cultura formal.....	9
5.1.2 Instituto Cervantes y Escuela Oficial de Idiomas como instituciones clave para la enseñanza del español.....	11
5.1.3 El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.....	12
5.2 Enfoque comunicativo.....	13
5.2.1 Competencia intercultural.....	17
5.2.1.1 Papel del profesor.....	18
5.2.1.2 Actitudes y estrategias del alumno para un aprendizaje intercultural.....	19
5.2.1.3 Hacia una cultura sin estereotipos.....	21
5.3 El componente cultural en el material didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera.....	23
5.3.1 ¿Para qué medio? Diferencias entre segunda lengua y lengua extranjera.....	25
5.3.2 Nivel de los aprendices.....	26
5.3.3 Integración del componente cultural en las actividades para la enseñanza del español como lengua extranjera.....	28

5.4 Aplicación de las TIC en la enseñanza de español como lengua extranjera ...	29
5.4.1 El componente cultural a través de las TIC en el aula	30
5.4.2 La WebQuest como herramienta para la inclusión del componente cultural en la clase de español como lengua extranjera	33
6. PROPUESTA DIDÁCTICA	35
6.1 Contextualización y justificación	35
6.2 Cuestionario.....	35
6.3 Propuesta didáctica.....	49
6.3.1 Contextualización y justificación.....	49
6.3.2 Objetivos.....	50
6.3.3 Contenidos y metodología.....	51
6.3.4 Implementación de la propuesta didáctica	52
6.3.4.1 WebQuest como hilo conductor en las actividades didácticas	52
6.3.4.2 Aplicaciones Kahoot y Plickers como herramientas de gamificación en la clase de español.....	54
6.3.4.3 Elaboración y procedimiento de las actividades con Kahoot.....	54
6.3.4.4 Elaboración y procedimiento de las actividades con Plickers	56
6.3.4.5 Actividades complementarias	58
7. CONCLUSIONES	60
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	62
9. LISTADO DE ANEXOS	67

ÍNDICE DE FIGURA

Figura 1. Competencias generales.	15
Figura 2. Competencias comunicativas lingüísticas.....	15
Figura 3. Clasificación de niveles.....	26
Figura 4. Cuadro conceptual	27
Figura 5. Características de las TIC.....	29
Figura 6. Código bidi.....	32
Figura 7. Sexo de los participantes.....	36
Figura 8. Institución educativa de los profesores.....	37
Figura 9. Nivel/Niveles de enseñanza que imparten los profesores.....	38
Figura 10. ¿Cultura formal o cultura informal?.....	38
Figura 11. Integración del componente cultural en el aula.	39
Figura 12. Frecuencia en el aula de elementos culturales	40
Figura 13. Enseñanza de la cultura según sus variedades lingüísticas.....	41
Figura 14. Introducción en el aula de las diferencias y similitudes de ambas culturas	42
Figura 15. Impulso hacia la interculturalidad	42
Figura 16. Actitud de los alumnos.....	43
Figura 17. Mención del componente cultural en el prólogo.....	44
Figura 18. Apartado concreto del componente cultural.....	44
Figura 19. Inclusión de materiales auténticos en el libro de texto.....	45
Figura 20. Uso de materiales auténticos.....	45
Figura 21. Estereotipos en los libros de texto.....	46
Figura 22. Aplicación de las TIC en el aula.....	47
Figura 23. Herramientas TIC.....	48
Figura 24. Página inicial de la WebQuest.....	53
Figura 25. Preguntas sobre la cultura española en la herramienta Kahoot.....	55
Figura 26. Preguntas sobre la cultura hispanoamericana en la herramienta Kahoot.....	56
Figura 27. Costumbres y festividades en España.....	57
Figura 28. Costumbres y festividades en Hispanoamérica.....	58

1. Resumen

La enseñanza del español como lengua extranjera se ha convertido en un punto de interés creciente desde hace unos años, debido a la gran pujanza de nuestro idioma, cada vez mayor, en distintas áreas del mundo. Sin embargo, en ocasiones, no se presta suficiente atención a la integración del componente cultural con la lengua, un aspecto esencial para la enseñanza de idiomas. Por este motivo, hemos decidido incidir en este tema, planteando una propuesta didáctica basada en un cuestionario realizado a docentes de español, cuyos resultados nos han motivado a diseñar una serie de actividades que trabajan ese componente cultural a través de la aplicación de las TIC en el aula.

Palabras clave: enseñanza/aprendizaje, español como lengua extranjera, componente cultural, TIC.

1. Abstract

Since some years ago, teaching Spanish as a foreign language has become an increasingly crucial point due to the strength of our language in different parts of the world. However, sometimes, the cultural component integration into language, an essential aspect for teaching languages, is not taken into account. Consequently, it has been decided to focus on this issue by presenting a didactic proposal based on a questionnaire. Its results have motivated us to implement a series of activities which includes that cultural component through the use of ICT in the classroom.

Key words: teaching/learning, Spanish as a foreign language, cultural component, TIC.

2. Introducción

El español como lengua extranjera ocupa un lugar destacado en cuanto a los idiomas más hablados y sigue experimentando un incremento considerable en distintas partes del mundo. Por este motivo, observamos una oferta cada vez más amplia de formación e investigación académica para la enseñanza del español como lengua extranjera, como son los másteres dedicados a esta materia, cuyo objetivo es cumplir con las necesidades de todos los estudiantes de español. En España, contamos con varias instituciones que fomentan el aprendizaje del español, entre las que destacan el Instituto Cervantes y la Escuela Oficial de Idiomas, que imparten clases de español fuera del propio país hispanohablante y en un contexto de inmersión, respectivamente. Ambas tienen como modelo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas cuyos niveles, competencias, estrategias y habilidades nos han orientado en la elaboración de este trabajo.

No obstante, para lograr un aprendizaje completo, se necesita pulir algunos aspectos que lo conforman, como la integración del componente cultural con la lengua. En ocasiones, por componente cultural, entendemos la cultura formal de una comunidad, es decir, su historia, su literatura, etc., que no se deben dejar de lado, pero con mucha frecuencia resultan más trascendentes los denominados aspectos socioculturales, esto es, la cultura informal. De este modo, los alumnos pueden comprender mejor el mundo de la cultura meta y entender los comportamientos de sus hablantes, lo que facilita el desarrollo de sus destrezas comunicativas.

Asimismo, es habitual recurrir a aquellas percepciones generalizadas, los estereotipos, en muchas ocasiones negativas, para acercarse a la cultura meta; en nuestro caso, los toros, la fiesta, el flamenco, etc., aspectos que no nos caracterizan a todos los españoles. Por este motivo, es fundamental ir más allá de los estereotipos y adentrarse en los hábitos cotidianos de las sociedades que conforman una cultura.

Para combatir una actitud estereotipada hacia el resto de culturas, aquellas actividades que incluyen las prácticas sociales y culturales de la cultura objeto de estudio suponen un gran ejercicio de reflexión. Además, ayudan a crear un aula intercultural en el que los alumnos desarrollan una actitud tolerante para llegar a comprender una cultura distinta a la suya, mediante métodos como la autoobservación y la relativización de la propia cultura y la diferencia y puesta en común de ambas.

Por otra parte, somos conscientes de que el mundo de la tecnología avanza progresivamente. Cada vez en mayor medida, nuestros hábitos diarios se ven inmersos en este mundo tecnológico, por lo que debemos considerar su aplicación en el ámbito de la enseñanza, pues puede resultar muy favorecedor para los alumnos. Las Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante «TIC») ofrecen una gran variedad de recursos didácticos cuyos

beneficios pueden facilitar el aprendizaje de lenguas. No solo aportan un enorme volumen de materiales, sino que motivan a los alumnos a mostrar una actitud participativa y un interés hacia las actividades seleccionadas por el profesor, lo que resulta crucial para lograr una enseñanza con éxito.

De esta forma, para la realización de este trabajo, decidimos elaborar un cuestionario dirigido a los profesores de español y conocer así aquellos aspectos en los que se debería incidir en cuanto a la inclusión del componente cultural. En general, las respuestas resultaron positivas en lo que respecta a la integración de cultura con lengua, sin embargo, reflejaron que, si bien utilizan las TIC en el aula, no creen que sea una herramienta esencial para dicha integración. Por este motivo, consideramos oportuno plantear una propuesta didáctica en la que se probara la efectividad de las TIC en el trabajo del componente cultural en el aula. Para ello, elegimos representar algunas de nuestras actividades mediante una WebQuest, herramienta que, si bien se puede considerar un tanto obsoleta, nos servirá de hilo conductor para presentar las actividades de una forma organizada y clara en la que los alumnos sabrán con certeza cuál es su objetivo en las tareas propuestas. Asimismo, hemos incluido dos herramientas de gamificación, Kahoot y Plickers, con el objetivo de incentivar la motivación del alumnado en clase.

Con el fin de aclarar los apartados que configuran este Trabajo de Fin de Grado, procederemos a presentarlos de forma escueta.

En primer lugar, elaboramos una fundamentación teórica, donde se contextualiza el tema seleccionado de la integración del componente cultural con la lengua para, posteriormente, plantear la propuesta didáctica aplicando los aspectos descritos en dicha fundamentación. En los últimos apartados, nos centramos en las diferentes herramientas TIC, algunas de las cuales nos servirán para desarrollar nuestra propuesta didáctica.

En el segundo bloque, la propuesta didáctica, se contextualiza y justifica la naturaleza de la misma. Asimismo, se presenta un cuestionario dirigido a profesores de español de diferentes instituciones con el objetivo de obtener una idea más precisa de los aspectos que se deberían mejorar en lo que se refiere a la inclusión del componente cultural en el aula. En base a las respuestas recogidas, se ha diseñado una propuesta didáctica con una serie de actividades, destinadas a alumnos que cursan un nivel B1.

En cuanto a la elección de este tema en particular, se debe, en parte, a mi experiencia como estudiante de lenguas extranjeras como el inglés y el francés, pues reconozco que no he adquirido suficientes conocimientos sobre ambas culturas a lo largo de mi formación académica.

A continuación, presentamos las principales competencias generales que se desarrollan en este trabajo, integradas en el Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid:

- G3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
- G4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- G5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

De la misma forma, presentamos, a modo de resumen, las siguientes competencias específicas que se desarrollan en el presente trabajo, recogidas en el Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid:

- E1. Conocer, profundizar y dominar la lengua A/B/C/D de forma oral y escrita en los distintos contextos y registros generales y especializados.
- E2. Analizar, determinar, comprender y revisar textos y discursos generales/especializados en lengua A/B/C/D.
- E8. Conocer y gestionar las fuentes y los recursos de información y documentación en lengua A/B/C necesarios para el ejercicio de la traducción general/especializada B/C.
- E9. Reconocer la diversidad y multiculturalidad de la lengua A/B/C/D.
- E14. Conocer la teoría de la ciencia de la documentación y su aplicación en los procesos de traducción.
- E15. Familiarizarse con los distintos tipos de centros de información y con los servicios que ofrecen al usuario.
- E19. Desarrollar un método de trabajo organizado y optimizado gracias al empleo de herramientas informáticas.
- E47. Mostrar habilidades de gestión y de evaluación de la calidad de la información recabada y que servirá de sustento empírico de un proyecto de investigación.
- E49. Desarrollar la capacidad de aplicar los conocimientos y competencias adquiridos durante el grado sobre algún aspecto de la mediación lingüística a la práctica y a la investigación.
- E51. Conocer los fundamentos interdisciplinares que servirán de marco teórico para el trabajo de fin de grado.
- E52. Asegurar la calidad del trabajo en el marco de unos plazos establecidos.
- E60. Desarrollar las capacidades de escucha, concentración y memoria.

Todas las competencias descritas previamente han hecho posible la elaboración de este trabajo, pues no solo se demuestra competencia en idiomas, sino que hemos aprendido a

trabajar con recursos de documentación e información y con herramientas informáticas, así como a desarrollar procesos de investigación.

3. Objetivos

Se han establecido una serie de objetivos para la realización del presente trabajo. El propósito específico perseguido ha sido diseñar una propuesta didáctica con una serie de actividades para propiciar la integración del componente cultural con la lengua y que puedan ser de utilidad para los profesores de español y para futuras investigaciones. Como consecuencia, se han desarrollado una serie de objetivos derivados de este primero:

1. Estudiar la importancia del componente cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera.

2. Analizar la aplicación de las TIC como herramienta esencial para incorporar el componente cultural.

3. Elaborar un cuestionario para conocer el grado de inclusión del componente cultural en el aula y obtener una idea de aquello en lo que debemos mejorar en la clase de español.

4. Valorar los resultados obtenidos en el cuestionario para desarrollar una propuesta didáctica en base a las respuestas recibidas.

5. Implementar una propuesta didáctica que introduzca las TIC para probar la efectividad de las tecnologías en el aula en lo que se refiere al estudio de la cultura meta.

6. Analizar recursos didácticos válidos en base a las necesidades de los estudiantes extranjeros para integrar el componente cultural con la lengua y desarrollar así las destrezas comunicativas de los alumnos.

7. Deshacerse de las visiones estereotipadas hacia el resto de culturas.

8. Plasmar las actividades didácticas a través de una WebQuest, proporcionando a los estudiantes materiales auténticos para llevar a cabo las tareas planteadas, así como un entorno motivador y entretenido.

9. Incorporar en las actividades dos herramientas de gamificación, Kahoot y Plickers, para amenizar la clase de español.

10. Fomentar la interculturalidad en el aula mediante métodos de autoobservación y reflexión, relativizando la propia cultura.

11. Extraer una serie de conclusiones que permitan elaborar investigaciones en el ámbito de la enseñanza en un futuro.

4. Metodología y plan de trabajo

Como en todo proyecto de investigación, se ha seguido una metodología para desarrollar el presente trabajo. En primer lugar, se ha construido una fundamentación teórica apoyada en una gran variedad de artículos pertenecientes a autores expertos en esta materia. Se ha comenzado analizando el valor del componente cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera y se ha destacado el papel de dos instituciones españolas que propician la enseñanza del español, lo que lleva a resaltar la función del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, pues orienta a ambas instituciones en su proceso de enseñanza, al igual que en la elaboración del presente trabajo. A continuación, se exponen las competencias necesarias para enmarcarnos en un enfoque comunicativo de la lengua, finalizando este apartado con la importancia de crear un aula intercultural en el que son fundamentales tanto el papel del profesor como las actitudes de los alumnos. El siguiente paso ha sido establecer las características de algunos materiales didácticos para integrar el componente cultural con la lengua de forma adecuada, con el fin de profundizar, por último, en la aplicación de las TIC en el aula, como herramienta fundamental para dicha integración.

En la segunda parte de este trabajo, se ha planteado una propuesta didáctica, introducida previamente por una contextualización y justificación que da paso a un cuestionario dirigido a profesores de español con el objetivo de valorar el grado de inclusión del componente cultural en las clases y mejorar los aspectos que lo dificultan. A continuación, se explican los objetivos, contenidos y metodología de la propuesta didáctica y, posteriormente, se presentan una serie de actividades que consideramos que se adecuan a un nivel B1 y que fomentan el aprendizaje de la cultura junto con la lengua. Para ello, se ha seguido el hilo conductor de una WebQuest y se han incluido herramientas de gamificación, mencionadas en la introducción, con el fin de explotar al máximo algunos recursos didácticos que ofrecen las TIC y propiciar, a su vez, un ambiente entretenido y motivador en la clase de español. Posteriormente, se extraen las conclusiones que resultan de este Trabajo de Fin de Grado y se citan las referencias bibliográficas, finalizando con un listado de anexos donde hemos incluido las preguntas del cuestionario y las actividades planteadas en la propuesta didáctica, debido a su formato electrónico.

En cuanto al plan de trabajo, la organización se ha establecido con mi tutora Beatriz Tarancón mediante tutorías presenciales, por correo electrónico y por vía telefónica. La bibliografía aportada por mi tutora me ayudó a escoger, posteriormente, las obras más adecuadas para llevar a cabo este trabajo, así como para elaborar su estructura y comenzar a redactar la fundamentación teórica. El esquema de trabajo se fue actualizando varias veces hasta lograr el índice final. A su vez, elaboramos el cuestionario con antelación para obtener el máximo número de respuestas posible y lo enviamos a profesores de instituto, universidad, E.O.I,

etc. Una vez desarrollada esta parte teórica y analizados los resultados del cuestionario, iniciamos la propuesta didáctica. Cabe mencionar el proceso de recopilación de información en este punto, pues no todos los recursos didácticos eran válidos para lograr la integración del componente cultural con la lengua. Tras varios reajustes de las actividades propuestas, decidimos añadir más ejercicios, en concreto, los que incluyen herramientas de gamificación, planteamos la propuesta definitiva y concluimos con el trabajo.

Esta organización y maquetación ha sido fundamental para llevar a cabo este estudio, así como las correcciones y pautas de mi tutora, que me han orientado y ayudado a reconocer los datos que obstaculizaban el trabajo y proceder, de este modo, con el trabajo de la manera más adecuada.

5. Fundamentación teórica

5.1. Fundamentos teóricos del componente cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera

La división entre lengua y cultura ha estado tradicionalmente presente en la enseñanza de una lengua extranjera. En algunos centros educativos, se separaba la enseñanza de los aspectos lingüísticos, como puede ser la gramática y la fonética, de los culturales, dando a entender que no existe relación alguna entre ellos (Villayandre, 1999).

A partir de los años 60, en Estados Unidos y bajo la influencia de las ciencias sociales, comenzó a integrarse la cultura con la lengua y años más tarde, en Europa, pero en el marco del enfoque comunicativo, ocurriría lo mismo (Areizaga, 2000). Surgió un interés por el conocimiento de las pautas culturales y los ritos comunicativos de la lengua meta para así poder actuar de forma eficaz en las prácticas comunicativas. Desde entonces, empezó a darse más importancia a los aspectos socioculturales de una comunidad, que reflejarían lo que llamamos «la cultura informal», y a considerarse esenciales en el aprendizaje lingüístico. Areizaga (2000: 195) afirma: «se entiende que la cultura-meta constituye el contexto en el que la comunicación cobra sentido, y por esta razón, se espera que forme parte del contenido de la materia». De esta forma, es fundamental estar familiarizado con los hábitos socioculturales de la lengua meta, pues solo así los aspectos lingüísticos pueden adquirir un significado. De otra manera, dado que «la memorización de palabras fuera de contexto para aprender una lengua» (Paricio, 2013: 220) resulta ineficaz, estaríamos ante un conjunto de palabras estructuradas que no cobran sentido alguno fuera de un entorno cultural.

5.1.1 Cultura formal

En ocasiones, los libros de texto agrupan los temas de cultura, como las tradiciones o festividades, en unos apartados separados de los aspectos lingüísticos, indicio de que la enseñanza de la cultura no está integrada con la de la lengua. Además, algunos de ellos solo recogen contenidos relacionados con los datos geográficos, la historia, la literatura... de la cultura objeto de estudio, a lo cual no pretendemos restar importancia, pero consideramos que si el propósito final en el aprendizaje de una lengua es aprender a comunicarse en dicho idioma, deberíamos dar más importancia a la cultura informal, que representaría las pautas culturales y convenciones sociales de dicha sociedad, tal y como refleja Areizaga (2002: 163): «no deberíamos preocuparnos tanto de enseñar la cultura como información, como cuanto de enseñar cultura para la formación de una competencia comunicativa intercultural». González (2012: 88-90) se refiere a cultura informal como «las creencias y las presuposiciones, los modos pautados de actuación, los juicios, los conocimientos que comparte la sociedad, las reglas que

establecen lo que es correcto decir y lo que no lo es, así como la forma de decir las cosas» y a cultura formal como aquella a la que solo puede tener acceso una minoría y «la cual incluiría la historia, las artes o las grandes gestas de una comunidad». Además, añade que, aunque se pueda pensar que prevalece esta última sobre la cultura informal, los hábitos cotidianos resultarían más relevantes en la enseñanza de una lengua extranjera.

Con el fin de ejemplificar lo explicado previamente, analizaremos dos materiales que reflejan la escisión entre lengua y cultura: Nuevo Prisma, libro de texto del nivel C2 y Compañeros dirigido a un nivel A1, de las editoriales Edinumen y SGEL, respectivamente. En el primero de ellos observamos que el componente cultural se separa de la gramática en dos secciones: «Contenidos lingüísticos» y «Contenidos culturales». En la sección dedicada a la gramática se imparten temas como «Posición del adjetivo», «Elementos lingüísticos que expresan certeza», «Perífrasis verbales con infinitivo compuesto»... y en la relacionada a la cultura se estudia «Ramas del Derecho», «La llegada de Colón a América »... En el caso del libro Compañeros, directamente no se hace referencia a la cultura, lo cual puede resultar en un principio positivo para la enseñanza del español. Sin embargo, la estructura de todos los módulos es la siguiente: «Vocabulario», como los objetos de clase o los nombres de las letras, «Gramática», donde se estudian aspectos lingüísticos tales como el verbo ser o los colores, «Comunicación» y «Destrezas». En el primer material solo aparecen temas de cultura formal dirigidos a niveles más avanzados, dado que se supone que deben aprenderse cuando se ha adquirido un nivel lingüístico intermedio y en el libro de texto Compañeros, todas las secciones de cada módulo se basan en reforzar simplemente los aspectos lingüísticos, pues los ejercicios no aluden a las prácticas socioculturales de los hispanohablantes. Si bien la diferencia de nivel ha de tenerse en cuenta, no es un motivo para ignorar la integración de la cultura con la lengua. De hecho, en este último material, un tema que está enfocado en los alimentos, no hace referencia a ninguna comida típica de los países hispanohablantes. En conclusión, ninguno de estos dos materiales integran la cultura informal con la lengua.

Dado que cada cultura tiene sus propias normas, la aproximación de la lengua a su realidad social y cultural, es decir, a sus tradiciones, a sus hábitos, a sus creencias... es imprescindible, pues a la hora de comunicarnos no expresamos un conjunto de signos lingüísticos sin sentido alguno, sino las prácticas culturales y sociales propias. Por este motivo, no es suficiente controlar la competencia lingüística, sino que se requiere conocer el uso de la lengua para comunicarse con eficacia.

Miquel y Sans (2004) diferencian tres tipos de cultura:

- La cultura con mayúsculas: Comprendería los saberes de la cultura tradicional, es decir, la historia, el arte, la literatura, la geografía, etc.

- La cultura a secas: En palabras de Miquel y Sans (2004: 4): «el conocimiento operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas». En el aprendizaje del español, los estudiantes extranjeros necesitarán una serie de conocimientos para lograr una comunicación con éxito. Por ejemplo, que en España no es adecuado preguntar por la edad, a menos que el nivel de confianza sea elevado y que, así como detallan ambos autores: «no se habla de sueldos salvo en relaciones de mucha confianza».
- La cultura con k: Los diferentes registros que el estudiante es capaz de reconocer, como el argot juvenil.

Por consiguiente, lo que nos interesa para la realización de este trabajo es la cultura a secas, «el estándar cultural» (Miquel y Sans, 2004: 4) que nos aporta unos conocimientos socioculturales para el desarrollo de una competencia comunicativa en la que tenemos que ser conscientes de todos sus patrones sociales de comportamiento, pero sin dejar a un lado las otras dos culturas que podrían incluirse en el proceso de enseñanza, aunque en menor medida.

Actualmente, como veremos posteriormente reflejado en las respuestas del cuestionario dirigido a los profesores de español, el componente cultural se ha convertido en un elemento indisoluble de la lengua, que mejora el aprendizaje reduciendo los choques culturales. Por ejemplo, en la enseñanza del español como lengua extranjera, los alumnos tendrán que saber que los estudiantes españoles suelen tutear tanto a los profesores como a los compañeros de clase aunque no tengan una relación cercana con ellos. A diferencia de España, los estudiantes franceses se tratan de usted en ambos casos, ya que lo contrario se consideraría una falta de respeto.

Para que los estudiantes conozcan estas prácticas socioculturales integradas en el proceso de enseñanza de la lengua, contamos en España con algunas instituciones que fomentan el aprendizaje del español tanto en el propio país como en el exterior, entre las cuales destacan el Instituto Cervantes y la Escuela Oficial de Idiomas, cuyos planes curriculares toman como referencia el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

5.1.2 Instituto Cervantes y Escuela Oficial de Idiomas como instituciones clave para la enseñanza del español

El Instituto Cervantes se trata de una institución pública española sin ánimo de lucro creada el 21 de marzo de 1991 de acuerdo con la Ley 7/1991 por el Gobierno de España para fomentar la enseñanza del español en el exterior. Está regulada en virtud del Real Decreto 1536/1999 y adscrita al Ministerio de Asuntos Exteriores a través de la Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica. Cuenta con 87 centros repartidos en 44

países de los cinco continentes y tanto los niveles como las competencias de todos los Institutos se establecen en el Plan curricular del Instituto Cervantes.

Respecto a la Escuela Oficial de Idiomas, es un centro público de enseñanza de idiomas que se fundó de acuerdo con la Real Orden de 1º de enero de 1911; seis meses después se introdujo la enseñanza del español para extranjeros. En casi todas las comunidades autónomas cuenta con departamentos de español cuyas competencias y niveles están reglados por las Consejerías de Educación de dichas comunidades autónomas.

La principal diferencia entre ambas instituciones es el contexto social, pues la enseñanza del español a través del Instituto Cervantes se conocería como lengua extranjera, ya que tiene lugar fuera del país hispanohablante, y la enseñanza del español a través de la Escuela Oficial de Idiomas como segunda lengua, pues imparte clases de español en el propio país. La diferencia entre los conceptos de lengua extranjera y segunda lengua se detallarán en el apartado 5.3.1.

Además, la Escuela Oficial de Idiomas expide certificados oficiales de español en los niveles A2, B1, B2 Y C1, mientras que el Instituto Cervantes otorga Diplomas de Español como Lengua Extranjera que cubren todos los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

5.1.3 El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

Para la elaboración de una propuesta didáctica, es fundamental indicar el nivel, detallado en el apartado 5.3.2, de los destinatarios a los que van dirigidas las actividades planteadas en la misma. Para ello, haremos alusión al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante «MCER» o «Marco») cuyas competencias y niveles nos han orientado en la elaboración de este trabajo.

El gobierno federal suizo inició este proyecto en 1991 y el Consejo de Europa se encargó de elaborarlo, emitiendo el documento en 2001. En la actualidad, sirve como guía en la enseñanza de lenguas y se centra en la obtención de una competencia comunicativa para la elaboración de todo tipo de materiales, como exámenes, currículos, programas... en toda Europa. Detalla los conocimientos y destrezas que deben adquirir los estudiantes para poder comunicarse correctamente, así como los niveles de dominio de la lengua para conocer la evolución de los estudiantes en el aprendizaje de una lengua.

Entre los criterios que el MCER debe cumplir, distinguimos su carácter integrador, transparente y coherente. Debe ser integrador en cuanto a la amplitud de los conocimientos, de las destrezas y del uso de la lengua para que todos sus destinatarios puedan tomarlo como referencia. Además, para la evaluación del aprendizaje, debe aportar una serie de niveles. En relación a la transparencia, hace alusión a la precisión y claridad que toda información debe

aportar para la comprensión de todos los usuarios. Por último, en lo relativo a la coherencia, establece que debe haber una relación lógica entre sus objetivos, contenidos y metodología (Consejo de Europa, 2002).

Para que el MCER llegue a ser una base común en su totalidad, debe caracterizarse por su flexibilidad, en cuanto a su adecuación en distintas circunstancias, por su finalidad múltiple para su uso en el aprendizaje, por su dinamismo (sometido a una evolución constante), por su facilidad de uso y por su carácter no dogmático, abierto al cambio e independiente de cualquier teoría educativa (Consejo de Europa, 2002).

Sus objetivos, contenidos y metodología constituyen un estándar europeo que fomenta la colaboración internacional en cuanto a la enseñanza de lenguas. El Consejo de Europa (2002: 2) marca como objetivo principal del MCER de acuerdo con la definición en las recomendaciones R (82) 18 y R (98) 5 del Comité de Ministros: «conseguir una mayor unidad entre sus miembros y aspirar a este objetivo adoptando una acción común en el ámbito cultural». Asimismo, el Comité de Ministros hace hincapié en la importancia política que tiene el plurilingüismo dada la diversidad lingüística y cultural de Europa.

Es preciso señalar que el Marco diferencia entre plurilingüismo y multilingüismo. Mientras que con este último se refiere al «conocimiento de varias lenguas o a la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada» (Consejo de Europa, 2002: 4), el plurilingüismo hace referencia a todas las experiencias lingüísticas en diferentes entornos culturales y a los conocimientos del individuo que posibilitan el desarrollo de una competencia comunicativa. De esta forma, deducimos que el aprendizaje de una lengua siempre tiene un fin comunicativo que solo será eficaz si se integra el componente cultural con la lengua.

5.2 Enfoque comunicativo

De acuerdo con lo expuesto hasta el momento, el objetivo principal en el aprendizaje de una lengua es su comunicación, en la que el componente cultural desempeña un papel fundamental, ya que da el sentido y el contexto a toda interacción, más allá de los aspectos lingüísticos. Miquel y Sans (2004: 6) reflejan esta idea de la siguiente manera:

Se puede, por tanto, concluir que enseñando lengua, entendida como un instrumento de comunicación, se enseña, aun sin ser consciente de ello, una serie de prácticas sociales y de valores culturales. Debe, en consecuencia, quedar claro que jamás se llegará a potenciar en el estudiante la competencia comunicativa en una lengua extranjera, si no se considera como uno de sus componentes básicos de la enseñanza, la competencia cultural.

Este enfoque comunicativo engloba varias competencias, necesarias para desarrollarlo de manera eficaz, las cuales detallaremos más adelante, pues previamente veremos aquellas que considera el MCER.

El Marco distingue entre competencias generales y competencias comunicativas lingüísticas en el uso de la lengua. Para el desarrollo de las competencias generales, se precisa un conocimiento declarativo (saber) que abarcaría el conocimiento del mundo, es decir, el saber en cuanto al funcionamiento del universo que difiere de una persona a otra dependiendo de su educación y experiencia; el conocimiento sociocultural, que dado que engloba el conocimiento de la sociedad y de la cultura, se considera un aspecto del conocimiento del mundo, sin embargo, destaca su importancia y entiende que no tiene por qué aparecer en su experiencia previa, por ejemplo la vida diaria, los valores, las creencias, las convenciones sociales...; la consciencia intercultural, es decir, el conocimiento y la comprensión de las similitudes y diferencias de la cultura origen y de la cultura meta y las destrezas y las habilidades (saber hacer), la capacidad de llevar a cabo las acciones socioculturales de dicha comunidad con eficacia. También se requiere una competencia existencial (saber ser) que hace referencia a las actitudes y todo aquello que establece y contribuye a su identidad personal, como sus valores, creencias... Y por último, dentro de estas competencias generales, se precisaría la capacidad de aprender (saber aprender) que permite al alumno abordar nuevos conocimientos.

Por otra parte, las competencias comunicativas de la lengua se desarrollarían junto con las detalladas anteriormente y comprenderían las competencias lingüísticas que incluyen una competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica; las competencias sociolingüísticas, que en palabras del Consejo de Europa (2002: 116) comprenden «el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua» y las competencias pragmáticas, la capacidad del usuario en cuanto a la organización, función e interacción de los mensajes en una situación comunicativa. Estas últimas abarcarían la competencia discursiva (organización de las oraciones), la competencia funcional (función del mensaje) y la competencia organizativa (acciones estructuradas en la interacción). Para una visualización más clara de esta clasificación, estos diagramas recogen todas las competencias del MCER.

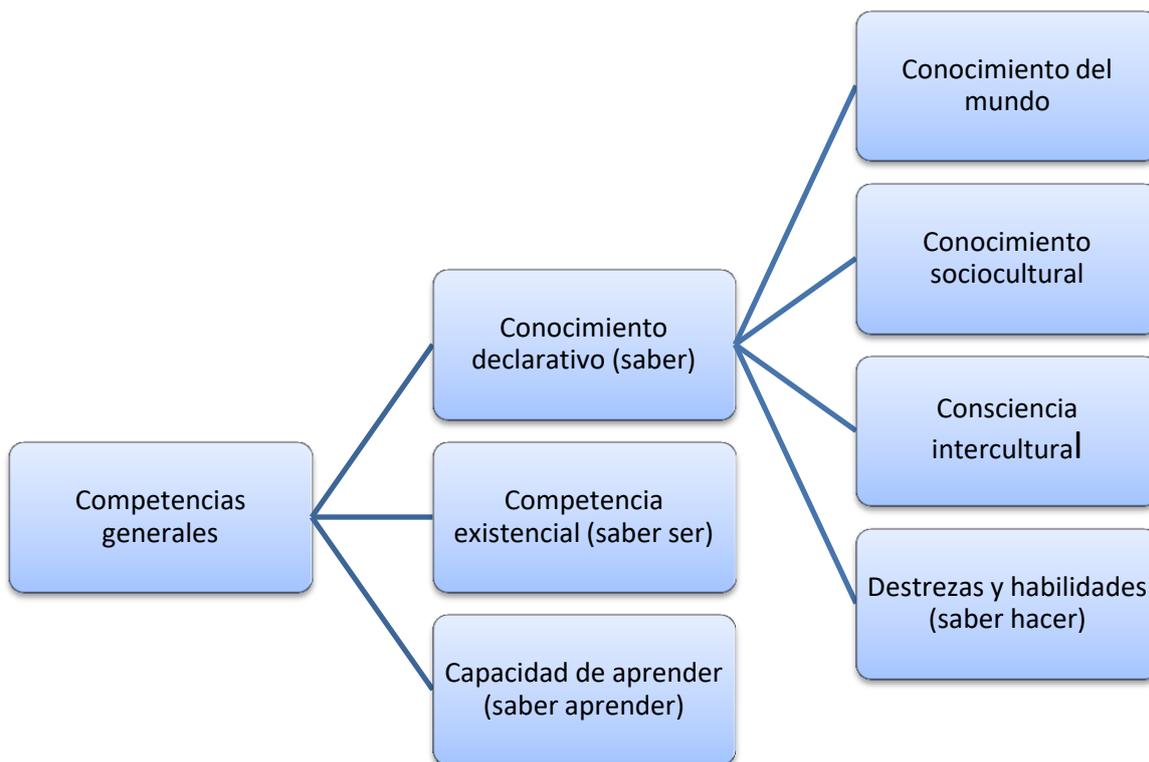


Figura 1. Competencias generales. Elaboración propia.

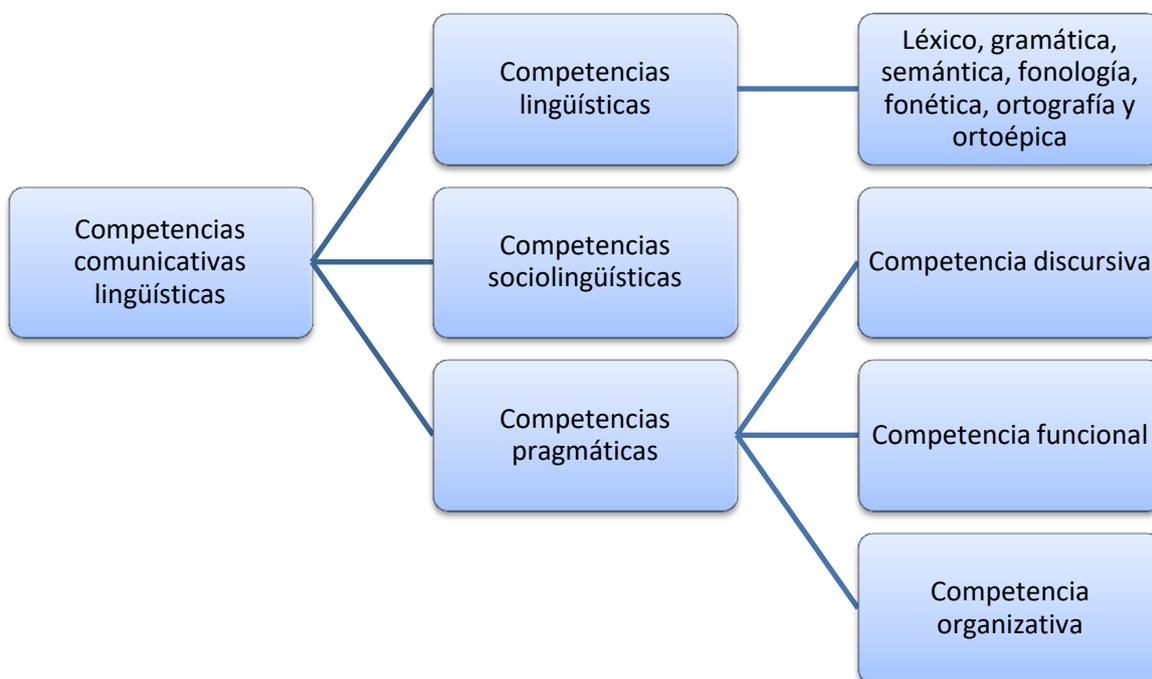


Figura 2. Competencias comunicativas lingüísticas. Elaboración propia.

Sin embargo, Canale (1983) propone las siguientes competencias para describir el enfoque comunicativo: competencia gramatical (capacidad de expresarse en una lengua respetando sus normas gramaticales); competencia sociolingüística (uso de la lengua de acuerdo con sus pautas socioculturales); competencia discursiva (combinación en un texto de las formas gramaticales y los significados) y competencia estratégica (estrategias en situaciones de comunicación, tanto verbales como no verbales).

Otros autores, como Van Ek (1986), van más allá y distinguen entre una competencia sociolingüística y una competencia sociocultural, considerando la primera como la relación entre el contexto y el código lingüístico y la segunda como el contexto social y cultural de la lengua meta.

Byram (1997) añade la competencia intercultural, haciendo hincapié en la importancia de las actitudes y destrezas y las relaciones entre ambas culturas sin limitarse exclusivamente a la adquisición de la cultura meta.

A la luz de lo estudiado y planteado hasta el momento, proponemos las siguientes competencias derivadas del enfoque comunicativo, las cuales consideramos vitales en las prácticas comunicativas e interactivas.

- Competencia lingüística: N. Chomsky (1965) acuña este concepto. Lo podríamos definir como los conocimientos del código lingüístico para formar frases con un significado literal. Aquí se estudiarían las ramas de la lingüística, como la gramática, la fonética..., es decir, se trata una competencia más enfocada a la teoría de la lengua.
- Competencia sociolingüística: Esta competencia es de gran importancia, pues es una de las que más sentido da a la comunicación. Se correspondería con la relación entre el código lingüístico y el conocimiento de todas las convenciones sociales y pautas culturales de una comunidad, «la cultura a secas» (Miquel y Sans, 2004: 4). Por ejemplo, en América del sur es habitual saludarse solo con un beso en la mejilla, en cambio en América del Norte, el beso como forma de saludo solo es para las personas más cercanas, como familiares, amigos... o como menciona Andiön (2002: 132), el español de América tiende a utilizar más fórmulas de cortesía que en España: «me haría usted un favor, tendría la gentileza...». Aunque algunos autores optan por diferenciar entre una competencia sociolingüística y sociocultural, lo hemos planteado de esta forma, pues consideramos que la primera abarcaría las normas socioculturales de una sociedad.

- Competencia discursiva: capacidad de lograr un texto coherente con oraciones organizadas y estructuradas (Fernández, 2010).
- Competencia estratégica: uso de mecanismos verbales y no verbales con el fin de compensar los fallos en las situaciones de comunicación o de favorecer la comunicación (Canale y Swain, 1980). Por ejemplo, si un hablante de español no recuerda cómo se decía «carnicería», puede recurrir a una paráfrasis y expresar «el sitio donde se vende carne».
- Competencia intercultural: La competencia intercultural se considera como una de las propuestas metodológicas más relevantes planteada por Michael Byram que surge en Europa a principios de los años 90, pues ha reforzado el valor de la cultura en la enseñanza (Castro, 2002). La integración del componente cultural no solo implica aprender las costumbres y festividades de una comunidad, sino comprender al otro mundo, acercarse a su realidad social y cultural, contrastarla con la propia cultura y ponerla en común, es decir, su propósito no es solo la mera enseñanza de información, sino formar y dotar al estudiante de una serie de habilidades y actitudes que le ayuden a entender y reflexionar sobre otras culturas, desarrollando así la competencia intercultural (Areizaga, 2001). Dado que esta última es parte esencial del componente cultural, pues amplía el concepto de cultura, resulta conveniente explicarla de forma más detallada.

5.2.1 Competencia intercultural

Las competencias que se han planteado previamente deberían ser desarrolladas desde una perspectiva intercultural, es decir, tenemos que ser conscientes de que vivimos en sociedades distintas y de que para poder lograr una comunicación, es fundamental conocer los dos mundos. Sin embargo, para adoptar una actitud intercultural, es necesaria la inclusión del componente cultural en el aula, pues, solo dentro del contexto de la lengua meta entenderemos que cada comunidad tiene sus propias formas de actuar y de pensar. Iglesias (1998) distingue tres tipos de actitudes que adoptamos en cuanto a la cultura meta:

- Etnocentrismo: observación del resto de culturas desde la perspectiva de la cultura origen.
- Relativismo cultural: actitud tolerante hacia el resto de culturas que se consideran iguales, si bien carece de la relación entre ambas.
- Interculturalismo: esta última va más allá de observar una cultura con una actitud de respeto y tolerancia, pues se establece un encuentro entre ambas.

Aunque conozcamos ambos mundos, en ocasiones, es inevitable que se produzcan choques culturales en ciertas situaciones de comunicación, pero podemos reducir su impacto a través del conocimiento de sus pautas culturales y sociales que nos hacen comprender por qué actúan de una determinada manera en la cultura meta.

Para comprender en su totalidad el término interculturalidad y extraer toda su esencia, resulta interesante aclarar la diferencia entre este concepto y el de multiculturalismo. En palabras de Aguado (1991: 1-44): «Con el término multicultural se define la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos, cualquiera que sea el estilo de vida elegido», en cambio, la interculturalidad se entendería por «la interacción, comunicación, negociación y enriquecimiento entre formas culturales diversas». Mientras que el multiculturalismo reflejaría la convivencia entre diferentes culturas, la interculturalidad comprendería la relación entre estas. Como bien define Álvarez (2011: 2):

La interculturalidad se manifiesta como un eje transversal que traspasa fronteras; un encuentro intercultural implica no solamente la convivencia de culturas diferentes, la interacción, sino también el reconocimiento y el respeto de la diversidad del “otro” y la profundización de su “yo”, es decir, “yo” con y desde el otro.

En el desarrollo de la competencia intercultural intervienen muchos factores, entre los que destacan el papel del profesor y las actitudes de los alumnos con respecto a su propia cultura y a la meta. Además, es necesario desarrollar una serie de estrategias para que los alumnos alcancen la dimensión intercultural, para lo cual es fundamental alejarse de los estereotipos y adquirir unas actitudes de tolerancia y respeto.

5.2.1.1 Papel del profesor

El trabajo del profesor en la enseñanza del español es primordial, pues es quién tiene que mostrar los aspectos socioculturales a sus alumnos por medio de materiales que integren el componente cultural con la lengua, creando, de este modo, un aula intercultural. Para esto último, debe tener unas percepciones consolidadas tanto de su cultura como de la de objeto de estudio. Esta es una labor constante, pues los profesores deberán mantenerse al tanto de ambas culturas con el objetivo de adquirir más conocimientos, aunque sería imposible exigirle una competencia intercultural perfecta y completa debido al dinamismo que caracteriza a todas las culturas. Además, cada persona tiene sus propios valores y comportamientos y en un mismo país pueden coexistir diferentes culturas.

Byram, Gribkova y Starkey (2002: 7-9) consideran esenciales los siguientes componentes que el profesorado debe desarrollar para lograr una competencia intercultural: conocimientos, destrezas y actitudes complementados por los valores de cada uno.

- Actitudes interculturales (saber ser): curiosidad y apertura a otras culturas, relativización de los propios valores, comportamientos y creencias, asumiendo que no son los únicos correctos y posibles, así como la capacidad de verlos de la manera en la que lo ve una perspectiva exterior con unos valores, creencias y comportamientos diferentes.
- Conocimientos (saberes): conocimientos de los grupos sociales, de sus prácticas, de los productos de ambos mundos y de los procesos generales de interacción entre individuos y sociedades.
- Capacidades de interpretación y de relación (saber comprender): capacidad para interpretar un documento o un acontecimiento de otra cultura, para explicarlo y relacionarlo con los documentos u acontecimientos de la propia cultura.
- Capacidades de descubrimiento y de interacción (saber aprender/hacer): capacidad para adquirir nuevos conocimientos de una cultura y de sus prácticas culturales y para controlar los conocimientos, las actitudes y las capacidades de acuerdo con los límites de comunicación e interacción en tiempo real.
- Conciencia cultural crítica: capacidad para evaluar de manera crítica las perspectivas, prácticas y productos tanto de la propia cultura como la de objeto de estudio.

Por lo que las tareas que tiene que desempeñar el profesorado serían las siguientes:

Prepararles para interactuar con personas de otras culturas, ayudarles a entender y aceptar a otras personas de distintas culturas como individuos con otras perspectivas, valores y comportamientos y a reconocer dicha interacción como una experiencia enriquecedora. (Byram, Gribkova y Starkey, 2002: 6).
(Traducción propia).

El profesor no puede influir en la visión de los alumnos respecto a una determinada cultura, sino ayudarles a que ellos mismos desarrollen sus interpretaciones y comprendan las perspectivas, valores y comportamientos de otra comunidad, para lo cual se requiere que tenga un amplio conocimiento de ambos mundos y una actitud de apertura y tolerancia hacia el resto de culturas. Sin embargo, sin la inclusión del componente cultural, que da a conocer la realidad social y cultural de la lengua meta, no podremos desarrollar una competencia intercultural.

5.2.1.2 Actitudes y estrategias del alumno para un aprendizaje intercultural

La predisposición del alumnado para conocer y comprender el resto de culturas es esencial en la dimensión intercultural. Lógicamente, cada alumno tiene sus conocimientos y

experiencias, por lo que algunos lo asimilarán a un ritmo mayor que otros, de lo cual el profesor debe ser consciente; y aunque es su tarea ayudarles a comprender los comportamientos de otras culturas, los alumnos deben tener la voluntad de conocerlas y mostrar interés por puntos de vista diferentes. Además, tienen que adquirir conocimientos en cuanto a sus valores culturales y a la manera en la que se ve la propia cultura desde una perspectiva exterior, solo de este modo, podrán desenvolverse en la cultura de la lengua meta. En palabras de Paricio (2004: 6):

En el enfoque intercultural, el buen estudiante no es el que imita al nativo, sino el alumno que es consciente de sus propias identidades y culturas, de cómo los otros las perciben, y que conoce también las identidades y culturas de las personas con las que interactúa.

En conclusión, la participación activa, el interés y la apertura hacia el resto de culturas, además del factor más importante, el aprendizaje del componente cultural en el aula de enseñanza del español, serían los aspectos básicos para poder lograr el correcto desarrollo de la competencia intercultural. Para ello, el alumno no tiene que rechazar su propia cultura y comportarse según las normas socioculturales de una determinada comunidad, simplemente tiene que comprenderla, observarla desde el respeto y la tolerancia y saber adecuar su discurso al entorno cultural en el que se produce.

De acuerdo con el inventario de *Habilidades y actitudes interculturales* del Plan Curricular del Instituto Cervantes, para llevar a cabo las prácticas interculturales el alumno tendrá que desarrollar estratégicamente una serie de factores como son el conocimiento de otras culturas, en este caso de los países hispanohablantes; su conciencia intercultural, esto es, el reconocimiento de las diferencias y similitudes de ambas comunidades; destrezas para interactuar con personas de otras culturas y para convertirse en un intermediario cultural; adopción de actitudes de empatía, apertura e interés; atenuación de emociones negativas y capacidad de ampliar sus conocimientos a través de su participación reflexiva.

Estas habilidades y actitudes que propone el MCER se consideran tácticas que el alumno puede desarrollar para servirse de unas estrategias interculturales. En cuanto a las habilidades, se requiere ser consciente de los propios comportamientos, valores, actitudes... mediante prácticas como la autoobservación y la reflexión; percibir diferencias culturales a través de la asociación de comportamientos de otras sociedades y de su contraste; aproximar la cultura identificando y comprendiendo sus prácticas culturales, eliminando los estereotipos y reconociendo aspectos comunes; reconocer la diversidad cultural y adaptar e integrar voluntariamente otras perspectivas.

Respecto a las actitudes, se necesita que el alumno muestre empatía, intentando adoptar otras perspectivas distintas a las de la propia cultura y experimentar los sentimientos y las opiniones de las personas de otras culturas; curiosidad y apertura, para comprender sus

percepciones; disposición favorable, es decir, la voluntad de acercarse a otras realidades culturales; distanciamiento y relativización de la propia cultura para comprender otras perspectivas culturales; tolerancia a la ambigüedad y regulación de los factores afectivos como el estrés cultural y la desconfianza mediante la identificación, la aceptación del estrés en situaciones de prácticas comunicativas interculturales y la conversión de observaciones negativas en cuanto a las prácticas culturales de otra sociedad a positivas.

5.2.1.3 Hacia una cultura sin estereotipos

Como hemos defendido hasta ahora, la competencia intercultural se basa en el respeto hacia las actitudes y comportamientos de otra comunidad. Sin embargo, la falta de conocimientos puede provocar la aparición de estereotipos hacia personas de otra cultura distinta a la propia, dificultando así la comunicación intercultural. Como bien definen Níkleva y Rodríguez (2015: 992): «los estereotipos son una forma de clasificar o encasillar a la gente, de poner una etiqueta a un grupo de personas, a menudo sin conocer ni siquiera a un representante de este grupo. Sin duda, son inexactos o injustos».

Estas ideas se crean para un colectivo de personas y se asume que engloban a todos los miembros de esa comunidad, por lo que dichas caracterizaciones se aplicarán a todas las personas de un grupo, perdiendo de este modo su identidad como individuos únicos. García (2012-2013: 31) denomina esta pérdida de identidad como «desindividuación de los miembros del grupo» y considera que además de eliminar las creencias que no se adecuan a la realidad, también es necesario compartirlo con los alumnos para que estas ideas no se conviertan en actitudes de rechazo, para lo cual se requieren unos amplios conocimientos y destrezas con el fin de derribar los estereotipos asignados a una comunidad.

Según el autor nombrado anteriormente, hay un proceso que lleva hasta la discriminación. Comienza con la atribución de rasgos a un grupo, que se identificaría con el estereotipo; a continuación entra en juego la valoración negativa, es decir, el prejuicio y por último, la actitud de rechazo, esto es, la discriminación. Como podemos observar, del estereotipo a la discriminación hay solo un paso, por lo que es tarea de los profesores evitar que lleguen al último punto de ese proceso mediante las estrategias que hemos nombrado anteriormente.

Podemos deducir que por miedo a lo distinto, se crean una serie de estereotipos para de este modo poder justificar las actitudes y comportamientos diferentes a los propios.

Y ahora cabe preguntarse, ¿dónde está el origen de los estereotipos? Según algunos autores, los acontecimientos históricos contribuyen a formar una idea determinada de un país. De hecho, en períodos previos a guerras se ha tenido una idea diferente en cuanto a los enemigos que tras el final de la misma. García (2012-2013) recuerda el ejemplo que propuso Amossy y Herschberg (2001) sobre la idea que tenían los norteamericanos de los japoneses

antes y después de la II Guerra Mundial. A principios de los años 40 se les consideraba inteligentes y tras el ataque a Pearl Harbour se les calificó de astutos, traidores, crueles y muy nacionalistas. Además, añade que la causa de que a España se le vea como destino de vacaciones, de sol, de playa, de fiesta... se debe a la promoción turística de los gobiernos. Otros autores, como Noya (2002), consideran los flujos sociodemográficos, como la emigración y el turismo, los materiales y económicos, los simbólicos como la lengua y los medios de comunicación los factores que repercuten en la imagen de un país.

El Real Instituto El Cano (2017), centro que realiza estudios internacionales en cuanto a las relaciones exteriores de España, en su última investigación de febrero-marzo de 2017, ha publicado una lista de los estereotipos asociados a España por los siguientes países: Alemania, Reino Unido, Francia, Italia, EEUU, Chile, Ecuador, Marruecos, Japón, China y Turquía. Las palabras claves de los estereotipos más destacadas han sido «fiesta», «un país magnífico», «toros», «sol», «turismo», «flamenco», «paella», «moderno», «cultura», «monumentos», «fútbol», «lugares vacacionales», «ciudades», «Islam» y «migración». Los alemanes, franceses y británicos, cuyo destino turístico con frecuencia es España, relacionan el país con elementos asociados al turismo como el sol y la fiesta; en Italia, el elemento que más se menciona son los toros, al igual que en EEUU, Chile, Japón y Turquía; en Ecuador, dada su importante inmigración en España, los elementos que más se mencionan son «moderno» y «migración» y por último, en Marruecos el fútbol y el islam destacan como términos clave para este país. Conviene destacar que cuánto más lejos se encuentra el país, más se relacionan los términos «fútbol», «flamenco» y «toros» con España.

En cuanto a los rasgos de su imagen, en general la valoración es positiva, tal y como declara el Real Instituto El Cano (2017: 10): «En el conjunto de la muestra España aparece como un país tradicional, confiable, democrático, honesto, trabajador, fuerte, pacífico, solidario, rico, religioso y tolerante». Sin embargo, según Japón es un país ocioso y de acuerdo con Reino Unido y Marruecos no inspira confianza, lo cual podría asociarse a los desacuerdos por Gibraltar, Ceuta y Melilla. Además este último, lo define como «conflictivo», «egoísta» e «intolerante».

Esta reflexión de Byram, Gribkova y Starkey (2002: 5) resume la idea que queremos reflejar en cuanto a la competencia intercultural:

La «dimensión intercultural» en el aprendizaje de lenguas pretende convertir a los alumnos en mediadores culturales que sean capaces de entablar una conversación compleja y con distintas personas, de evitar los estereotipos y de observar a las personas como identidades únicas. Se trata de percibir al interlocutor como un individuo cuyas cualidades están por descubrir, más que como un representante de una identidad asignada desde una perspectiva exterior. La comunicación intercultural se basa en el respeto hacia los individuos

y la igualdad de los derechos humanos como base democrática para la interacción social. (Traducción propia).

En resumen, la enseñanza del componente cultural en las clases de español no solo ayuda a reforzar el aprendizaje lingüístico, sino también a crear un aula intercultural, donde se observan valores como el respeto y la tolerancia, indispensables para comprender ambas culturas y para experimentar situaciones de comunicación con eficacia.

5.3 El componente cultural en el material didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera

Sin lugar a dudas, en los materiales orientados al aprendizaje de una lengua es indispensable incluir el componente cultural. Asimismo, no tiene sentido alguno recogerlo en apartados separados de la lengua, pues para desarrollar una competencia comunicativa será necesario conocer ambos componentes.

Debido al interés, cada vez más creciente, hacia el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas (Ravira, 2006), observamos que el componente cultural aparece con más frecuencia en los materiales didácticos, pues como comenta De Santiago (2010: 113):

La competencia cultural es un ingrediente fundamental en la competencia comunicativa. Dentro de lo que Sperber y Wilson denominaron contexto se encuentran los ingredientes fundamentales que hacen que a través de la descodificación y la inferencia se interprete un mensaje. En el contexto se encuentran las reglas de la gramática, reglas que ya han sido extraídas del mismo y que se enseñan en las aulas de ELE. Pero también debemos extraer del contexto las reglas culturales, las costumbres y hábitos sociales que son igualmente necesarias para interpretar un mensaje y no caer en constantes interferencias comunicativas.

De hecho, en algunos libros de texto como Gente Joven 1 del nivel A1, que incluye tanto cultura formal como informal, se integra el componente cultural con la lengua. Por ejemplo, en el tema 1, se aprende el presente de los verbos *llamarse, hablar, ser y tener* mediante ejercicios con ilustraciones como el DNI español o un mapa con los países de Latinoamérica.

Areizaga (2002) señala cuatro aspectos básicos en el análisis del componente cultural en el material didáctico.

El primero sería el tipo de información que se incluye y el tratamiento de dicha información, factor determinante en la percepción de lo que es la cultura. Para ello, observaremos si se incluyen materiales auténticos de la cultura meta, por ejemplo, diálogos reales en la recepción de un hotel, en un restaurante o en un mercado, en los que aparezcan

nombres propios de personas y ciudades de dicha comunidad; ilustraciones, que muestren escenas de la vida cotidiana (la carta de un menú, un mapa de sus ciudades y pueblos o elementos de tradición) o textos orales y escritos auténticos sobre la cultura objeto de estudio (literarios o periodísticos). Esto reflejaría qué tipo de cultura se incluye (formal o no formal), pero también nos debemos fijar en su tratamiento, es decir, cómo se observa la cultura meta y si dicha perspectiva ayuda a desarrollar una competencia intercultural. Para determinar si el material didáctico favorece el desarrollo de dicha competencia, es preciso observar si aparece información y perspectivas, tanto internas como externas, de ambas culturas; si presenta los conceptos culturales y su significado que pueden ser interpretados de forma diferente en otras culturas dependiendo de sus normas sociales; si hace referencia a la diversidad y al cambio cultural de la cultura meta y si la información es parcial o imparcial. «Por ejemplo, no se puede pretender explicar la historia de un país por el “temperamento de su pueblo”» (Areizaga, 2002: 167). Y por último, si los elementos de ambas culturas se contrastan y se ponen en común.

El segundo aspecto sería la integración de lengua y cultura, pues en palabras de Areizaga (2002: 168): «el desarrollo de la competencia comunicativa nos lleva indudablemente a trabajar los aspectos socioculturales como parte central del aprendizaje lingüístico». Para ello, observaremos si se enseña la cultura meta en la lengua objeto de estudio; si aparecen actividades referentes a la cultura meta; si hay una contextualización de la lengua meta a través de fotos, mapas, ejercicios gramaticales con textos con información cultural...; si la función de las ilustraciones es simplemente decorativa o se integra en la práctica lingüística y si se muestran situaciones de comunicación que representen escenas cotidianas de la cultura meta como en el mercado, en el autobús...

El tercer factor serían los aspectos socioculturales de la lengua meta, para lo cual nos fijaremos en el tratamiento de las variedades lingüísticas, es decir, en los diferentes usos de la lengua según la situación de comunicación como son el registro, el sociolecto y el dialecto; en el tratamiento del comportamiento comunicativo, tanto verbal como no verbal, valorando, entre otros, si recoge diferentes situaciones comunicativas, si se enseñan las normas de interacción social y los rasgos paralingüísticos y extralingüísticos...y en el tratamiento de las connotaciones socioculturales del vocabulario, es decir, el sentido que cada comunidad le da a las palabras y que los estudiantes de dicha lengua tienen que aprender a interpretar.

Por último, observaremos la programación de la cultura meta, fijándonos en si aparece una programación explícita de la cultura meta y en si persigue un enfoque informativo (solo proporciona información sobre la cultura objeto de estudio) o formativo (utiliza dicha información para desarrollar en los estudiantes una competencia comunicativa).

Si bien el libro de texto ha destacado como material en las clases de enseñanza, algunos autores no son partidarios de utilizar este medio didáctico. Por ejemplo, en palabras de Méndez

(2000: 233-234): «a lo largo de la clase el docente se deja guiar, casi exclusivamente, por el libro de texto y solamente será en momentos muy concretos cuando proceda a la utilización de materiales suplementarios». En este caso, resultaría muy complicado integrar en la clase de lengua el componente cultural, si dicho material no recoge los aspectos socioculturales de la lengua o aquellos datos relevantes de la cultura objeto de estudio. Paricio (2005) menciona tanto las ventajas como las desventajas del uso del libro de texto según algunos autores. Los partidarios defienden que su uso proporciona un ahorro de tiempo, comodidad, seguridad y un control sobre el profesorado, mientras que los detractores critican su rigidez y la falta de diferentes perspectivas sobre un tema, además de la aparición de estereotipos, sobre todo de carácter turístico. Es cierto que en algunos libros de texto de enseñanza del español como lengua extranjera se fomentan los estereotipos, pues aparecen temas relacionados con el flamenco, los toros, la fiesta..., lo que es responsabilidad del creador del material, ya que su supuesta visión estereotipada de la cultura meta influirá en los alumnos que estudien dicho libro de texto. Además, es importante que, al igual que el profesor, conozca la cultura objeto de estudio, pues sus conocimientos se reflejarán en el material. Sin embargo, dada la diversidad cultural de todas las sociedades, resulta muy difícil conocer todos sus comportamientos, por lo que el autor deberá tener la capacidad de elegir con objetividad qué aspectos de la cultura meta ayudarán a sus destinatarios a comprender mejor dicha comunidad. La solución, según Gil y León (1998: 89), sería enseñar «aquellos patrones culturales que son desconocidos o diferentes».

A pesar de sus desventajas, si el autor del material tiene una aptitud abierta sin estereotipos hacia la cultura meta y unos conocimientos consolidados de la misma, el libro de texto podría ser un material efectivo para la enseñanza del español. Además, ya hace unos cuantos años, Gil y León (1998) mencionaron el avance de los manuales de español como lengua extranjera desde 1981 en cuanto a la integración del componente cultural.

Asimismo, otros aspectos como el medio al que van dirigidas las actividades del libro de texto y el nivel de los destinatarios son fundamentales para la elaboración de cualquier material didáctico.

5.3.1 ¿Para qué medio? Diferencias entre segunda lengua y lengua extranjera

En la elaboración del material didáctico, es importante saber si la enseñanza del español se desarrolla en un contexto de segunda lengua o de lengua extranjera, ya que las actividades serán diferentes dependiendo del contexto de aprendizaje. Muñoz (2002: 112-113) define con claridad la diferencia entre ambas, explicando que la segunda lengua «se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el

aprendiz». Por ejemplo, el español es una segunda lengua para un británico que vive en España, mientras que es una lengua extranjera para un estudiante en Reino Unido.

Dado que el aprendizaje del español puede desarrollarse en diferentes contextos, se deberán incluir actividades acordes a cada uno de ellos. Como indica Areizaga (2002), en el aprendizaje a distancia aparecerá más información e ilustraciones para mostrar una realidad ausente, mientras que en inmersión, se mostrarán en mayor cantidad las variedades lingüísticas y los aspectos conductuales a los que tienen que enfrentarse los aprendices.

Puesto que en nuestro trabajo tratamos la inclusión del componente cultural en la enseñanza de español como lengua extranjera, las actividades que se propongan más adelante tendrán que acercar en mayor medida a los alumnos a la realidad social y cultural de España, pues no pueden enfrentarse cada día a las situaciones comunicativas del mundo real.

5.3.2 Nivel de los aprendices

Las actividades de la propuesta didáctica se han diseñado para estudiantes que comparten un mismo nivel con el fin de adecuar dichos ejercicios a sus necesidades. Para ello, hemos recurrido al Marco, cuya finalidad, entre muchas otras, es la descripción de los niveles de dominio lingüístico; en concreto, seis niveles son los que emplean para clasificar a los estudiantes.

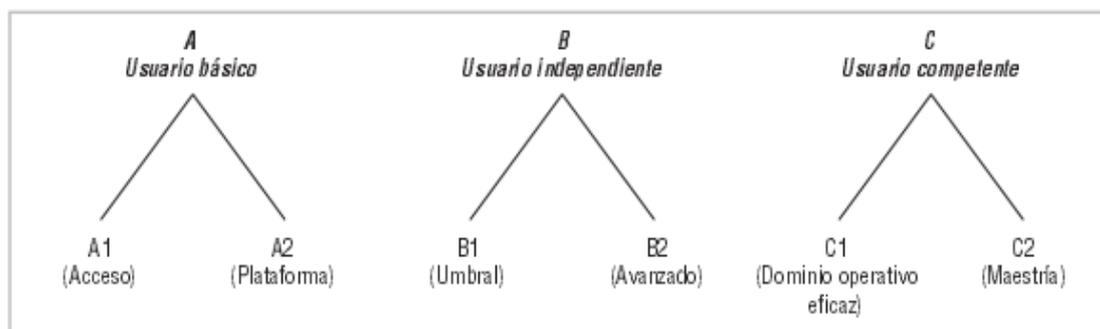


Figura 3. Clasificación de niveles. Por Consejo de Europa (2002).

En esta figura se representaría la escala ascendente de los seis niveles en el que se puede observar el progreso que realiza un estudiante empezando por el nivel más básico (A1) y finalizando con un nivel competente (C2).

Asimismo, con el fin de describir las competencias requeridas en cada nivel, el Marco proporciona un cuadro conceptual formado por un esquema descriptivo y por los niveles comunes de referencia.

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	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.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Figura 4. Cuadro conceptual. Por Consejo de Europa (2002).

Sin embargo, si bien resulta útil esta determinación de niveles para ajustarse a las necesidades de los exámenes, evaluaciones, etc., cada usuario desarrolla un aprendizaje individual, por lo que «cualquier intento de establecer niveles de dominio de la lengua es hasta cierto punto arbitrario, como lo es en cualquier área de conocimiento o destreza» (Consejo de Europa, 2002: 17).

En cuanto al nivel que hemos establecido para los destinatarios, nos hemos decantado por un B1, dado que en el cuestionario realizado para los profesores, la mayoría imparten clases a alumnos con este nivel. Además, el estudiante con un nivel B1 puede desenvolverse en la lengua española y lidiar con las siguientes actividades que se deberían incluir en los materiales didácticos de enseñanza del español como lengua extranjera para trabajar el componente cultural.

5.3.3 Integración del componente cultural en las actividades para la enseñanza del español como lengua extranjera

A través de los actos comunicativos, los alumnos pueden emplear todos aquellos aspectos socioculturales que han aprendido de la cultura meta. Por ello, en los materiales didácticos, es fundamental desarrollar la competencia comunicativa, en la que el componente cultural tiene un gran peso, como hemos mencionado previamente, por lo que actividades de comprensión oral, escrita y audiovisual y expresión oral y escrita son tareas básicas para llevar a cabo situaciones de comunicación con éxito.

Entre algunas de las actividades que propone el MCER, encontramos las siguientes:

- Actividades de expresión oral: el estudiante se comunica mediante la transmisión de un texto oral. Algunos de los ejemplos que propone el Marco son «representar un papel ensayado, realizar comunicados públicos, leer en voz alta un texto escrito»... (Consejo de Europa, 2002: 61). Si bien el MCER reconoce como otra actividad la interacción oral, hemos decidido incluirla en este apartado. En este caso, el alumno actúa tanto de hablante como de oyente construyendo una conversación con uno o más interlocutores. Para desarrollar esta actividad, se podrían recrear escenas ficticias como la conversación de dos personas en el mercado, en el bar, etc.
- Actividades de expresión escrita: el estudiante produce un texto escrito, por ejemplo «completar formularios y cuestionarios, escribir artículos para revistas, periódicos, boletines informativos, producir carteles para exponer» (Consejo de Europa, 2002: 64). Al igual que en la anterior actividad, el MCER separa la interacción escrita, donde el estudiante intercambia actos comunicativos en la lengua escrita con otra persona, por ejemplo, a través de la correspondencia por carta, correo electrónico... de esta última, sin embargo, a nuestro juicio, podría incluirse en la expresión escrita.
- Actividades de comprensión oral: el alumno recibe información a través de la audición de textos, como «escuchar declaraciones públicas (información, instrucciones, avisos, escuchar medios de comunicación (radio, televisión, grabaciones, cine)» (Consejo de Europa, 2002: 68).
- Actividades de comprensión de lectura: el alumno obtiene información de un texto escrito. Por ejemplo, pueden leer los artículos del periódico, un libro... aunque todo depende del nivel del usuario.
- Actividades de comprensión audiovisual: el estudiante recibe información a través de la combinación auditiva y visual, como «ver televisión, un vídeo o una película con subtítulos; utilizar las nuevas tecnologías (multimedia, CD-ROM, etc.)»... (Consejo de Europa, 2002: 73).

Si bien no todas estas actividades implican una interacción, se consideran actos comunicativos, pues «cuando se graba o se transmite el habla o cuando se envían textos para su publicación, los emisores están alejados de los receptores, a los que pueden incluso no conocer y que no pueden responderles. En estos casos se puede considerar el acto comunicativo como el hecho de hablar, escribir, escuchar o leer un texto» (Consejo de Europa, 2002: 60).

En la clase de español como lengua extranjera, estas actividades ayudarían a fomentar la integración del componente cultural mediante materiales auténticos como ilustraciones, textos o audios que acerquen a los estudiantes a las prácticas culturales y sociales de España.

Asimismo, para paliar las dificultades que conlleva la enseñanza del español a distancia, la aplicación de las TIC mejoraría la efectividad de este tipo de actividades dado el gran volumen de materiales disponibles, además de hacer posible la interacción oral y escrita con la comunidad objeto de estudio y de ser un elemento de motivación para los alumnos en el aula.

5.4 Aplicación de las TIC en la enseñanza de español como lengua extranjera

Antes de plantear los beneficios que implica el uso de las TIC en el aula, es necesario señalar sus características. Cabero (1998: 2) propone la siguiente definición de las TIC:

En líneas generales podríamos decir que las nuevas tecnologías de la información y comunicación son las que giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no sólo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva e interconexiónadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas.

Además, presenta el siguiente cuadro con las características más significativas que las definen:

<i>Características de las NN.TT. de la Inf. y C.</i>
<i>Inmaterialidad.</i>
<i>Interactividad e interconexión.</i>
<i>Instantaneidad.</i>
<i>Elevados parámetros de calidad de imagen y sonido.</i>
<i>Digitalización.</i>
<i>Influencia más sobre los procesos que sobre los productos.</i>
<i>Penetración en todos los sectores (culturales, económicos, educativos, industriales...).</i>
<i>Innovación.</i>
<i>Tendencia hacia automatización.</i>
<i>Diversidad.</i>

Figura 5. Características de las TIC. Por Cabero (1998).

El avance del mundo digital se aprecia cada vez más en los distintos campos como es el de la enseñanza, dado el gran volumen de herramientas útiles para su desarrollo y la posibilidad de participación de todo el mundo. Anteriormente, la web se concebía como una fuente repleta de información a la que podían acceder todos los usuarios de internet de cuyos materiales se encargaban los profesionales en la materia. Sin embargo, en 2004, con la creación de la marca Web 2.0 (Web social) de Tim O'Reilly, se produce un cambio y a partir de ese momento los usuarios no necesitan ser especialistas para poder participar en ese mundo digital (Hernández, 2012).

De acuerdo con Peralta (2008: 134), las TIC suponen una innovación pedagógica y mejoran las prácticas comunicativas en el aula, ya que crean un ambiente colaborativo entre los alumnos y un contexto real mediante actividades a través del correo electrónico, chats... Según esta última, las ventajas que conlleva el uso de las TIC son la mejora de autonomía y conocimiento del alumno, la doble interactividad que proporcionan con los materiales y con las personas, la gran cantidad de recursos e información y el contacto entre alumnos de todo el mundo. Además, facilitan los proyectos y los trabajos en grupo, lo que supone una mayor implicación por parte del alumno, ya que también tendrá que realizar búsquedas por sí solo. Asimismo, señala que las TIC fomentan la autoevaluación del estudiante que le convierte en el «sujeto de su proceso de aprendizaje» debido al trabajo individual que ello supone en ocasiones, durante el cual adquieren estrategias.

Dada la importancia que tienen los sentidos de la vista y del oído en el aprendizaje, Starc y Benedetti (s.f) sitúan en un lugar destacado el uso de los medios audiovisuales, ya que promueven la motivación, la reflexión y la participación de los alumnos.

A la luz de lo expuesto hasta ahora, podemos deducir que la integración de las TIC en el aula es favorable para los alumnos. Sin embargo, en ocasiones, debido a un mal uso de las mismas, los estudiantes pueden experimentar desinterés y cierta desconcentración. El uso adecuado de las TIC se verá reflejado a través de una participación activa en la que se promueva el trabajo colaborativo y autónomo.

En este caso, en el aprendizaje del español como lengua extranjera, las TIC hacen posible que se desarrolle la competencia comunicativa en sus alumnos y, como hemos explicado previamente, el componente cultural ocupa un lugar destacado en la comunicación, pues a través de ella se reflejan las prácticas sociales y culturales de la lengua meta.

5.4.1 El componente cultural a través de las TIC en el aula

Mediante los ejercicios de comunicación que posibilitan las TIC en el aula, los alumnos pueden entrar en contacto con la realidad de la cultura meta, lo que les permite adquirir conocimientos en cuanto a sus comportamientos.

Starc y Benedetti (s.f) utilizan algunas actividades como las secuencias de películas para presentar los aspectos socioculturales y practicar los elementos lingüísticos y pragmáticos. Además, el cine puede motivar a los alumnos en las clases y conseguir que muestren más interés por la cultura meta. También proponen el uso de canciones o vídeos musicales que, además de hacer la clase más entretenida, permiten que los alumnos conozcan las distintas variedades de la lengua (dialectos, sociolectos...), a la vez que refuerzan su vocabulario, gramática y fonética. Asimismo, en los vídeos musicales analizan elementos culturales, entre otras cosas, con el fin de comprender el sentido de la canción.

Otras herramientas útiles que facilitarían la incorporación del componente cultural en el aula a través de las TIC, además del correo electrónico y del chat que ya hemos mencionado, son las siguientes:

Redes sociales: Alemañy (2009: 1) propone la siguiente definición: «Las Redes son formas de interacción social, definida como un intercambio dinámico entre personas, grupos e instituciones en contextos de complejidad». Algunas de las redes sociales más conocidas serían Facebook o Twitter. Asimismo, añade que fomentan el trabajo colaborativo y un entorno creativo gracias a la diversidad de herramientas a través de las cuales pueden compartir sus ideas o interactuar con personas en un contexto del mundo real.

YouTube: sitio web en el que cualquier usuario puede compartir vídeos. Aparte de que los formatos audiovisuales pueden resultar motivadores en el aula a los alumnos, YouTube permite que los estudiantes observen los comportamientos, gestos de los usuarios... (Barallo y Garro, 2010).

También, aquellas aplicaciones de transmisión de grabaciones de vídeo o de sonido por internet que ponen en contacto a los alumnos con el mundo real. La Fundéu (2013) las define de la siguiente manera:

Podcast: emisión de una grabación de sonido, que puede oírse en directo y descargar una vez emitida, a través de Internet.

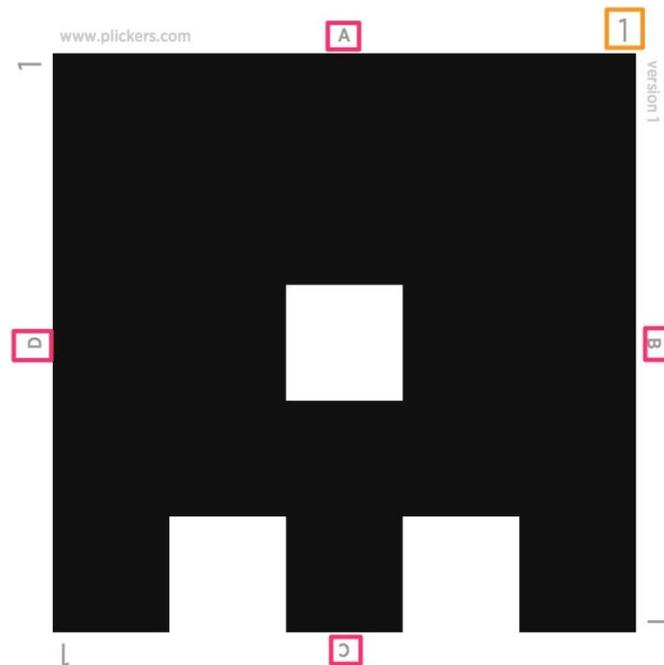
Videocast: emisión de un vídeo, que al igual que el *podcast* puede oírse en directo y descargar una vez emitido, a través de internet. Un ejemplo serían las series de televisión que se encuentran en la web.

Webcast: retransmisión de un vídeo por internet de un acto en directo.

Asimismo, introduciendo el concepto de gamificación en nuestra aula intercultural, cabe mencionar dos herramientas (de las muchas existentes hoy en día en la red) que integran el juego en clase, creando un ambiente más entretenido y motivador (Baretta, 2006).

Kahoot: los alumnos utilizan su teléfono móvil para contestar a las preguntas proyectadas.

Plickers: cada alumno tiene impreso un código bidi con forma de cuadrado y con cuatro posiciones: A, B, C Y D. En la pantalla se proyectan las preguntas y los estudiantes orientan el papel según la respuesta elegida.



El número de arriba identifica al alumno

Hay cuatro opciones de respuesta (A, B, C y D). La letra con la respuesta correcta se mantiene arriba.

Figura 6. Código bidi. Por Viñas (2017).

En ambas plataformas se podrían realizar preguntas a los estudiantes de español como lengua extranjera sobre los aspectos socioculturales de España.

Otro tipo de recurso didáctico que puede ayudar a los estudiantes son las páginas web dedicadas a la enseñanza del español como lengua extranjera, pues ofrecen materiales didácticos que fomentan las prácticas comunicativas, a la vez que crean un ambiente entretenido y motivador. Dada su riqueza en contenido, proporcionan una diversidad de actividades como recursos audiovisuales, trabajos de comprensión escrita, canciones...

Sin embargo, si bien en la web encontramos gran cantidad de fuentes con este tipo de recursos, no todas son fiables, pues solo algunas integran el componente cultural de la comunidad española; entre ellas destaca marcoELE. Esta página web ofrece actividades según el nivel del alumno. En el caso del B1, se proponen, por citar algunos ejemplos, ejercicios como trabajar el contraste del pasado y del presente a través de la lectura de un texto sobre la

festividad de Todos los Santos que se celebra en España, así como su vocabulario; practicar el modo imperativo mediante la escucha de la canción *Flaca* de Andrés Calamaro o conocer cómo se busca piso en España a través de un vídeo y un texto, a la vez que se practican los tiempos de pasado y las cláusulas de relativo.

A pesar de todos los recursos que encontramos en Internet, a nuestro parecer, la forma más organizada y estructurada de explotar al máximo los mismos es a través de la creación de una WebQuest. Por este motivo, hemos decidido presentar algunas de las actividades didácticas de la propuesta siguiendo la estructura planteada en esta última.

5.4.2 La WebQuest como herramienta para la inclusión del componente cultural en la clase de español como lengua extranjera

Las WebQuest son actividades didácticas en las que el alumno gestiona la información mediante la aplicación de internet. Se caracterizan por promover un aprendizaje cooperativo, motivador y estructurado, ya que se divide en unas partes fijas (introducción, tarea, proceso, recursos, evaluación y conclusiones) (Hernández, 2006).

A mediados de los 90, Bernie Dodge y Tom March desarrollaron esta idea en la Universidad de San Diego y las definieron como una actividad en la que los estudiantes investigan y obtienen información a través de los recursos que ofrece internet (Sosa, 2009).

En este caso, según Chauvell, Hernández y Laborda (2011: 610), podríamos optar por denominarlas ELEQuest, ya que se trata de una WebQuest para el español como lengua extranjera. Estos autores detallan que existen tres tipos de ELEQuest:

-De larga duración: «tiene por objetivo el procesamiento del conocimiento activando procesos de deducción, inducción, clasificación y abstracción». Su duración oscilaría entre una semana y un mes de clase.

-De corta duración: «tiene como objetivo la adquisición y organización del conocimiento mediante procesos de observación, análisis y síntesis». Su duración oscilaría entre una a tres sesiones.

-MiniQuest: «se reduce a tres pasos (escenario, tarea y producto) y se realizan en el transcurso de una sola sesión».

Castro (2011) expone las ventajas que implica su uso. Además de tener una estructura fija y clara, fomentan la reflexión, el desarrollo de estrategias y el trabajo cooperativo y autónomo.

Sin embargo, nos resulta más interesante para este trabajo su capacidad para potenciar la integración del componente cultural en la clase de español como lengua extranjera. Además de que se puede incluir una gran variedad de actividades, las tareas a través de Internet hacen

posible que los alumnos se acerquen al mundo real a través de recursos audiovisuales y textos auténticos, entre otros, que se proporcionan de forma organizada en dicha herramienta.

De este modo, trabajando materiales auténticos que integran los aspectos socioculturales de la sociedad española, los alumnos pueden desarrollar una competencia comunicativa en el entorno colaborativo y motivador que proporcionan las WebQuest.

Para comprender la estructura y organización de una Webquest, expondremos las definiciones que propone Barbagallo (2010: 73) en cuanto a sus partes fijas:

-Introducción: «se proporciona información básica sobre el tema o introduce al contexto de los contenidos en el que se desarrollará la tarea. El objetivo es despertar el interés de los alumnos por la actividad».

-Tarea: se detalla la tarea final que, tras el análisis de la información y el trabajo en grupo en el que se investigan los recursos proporcionados por el profesor, deberán haber realizado al terminar el ejercicio, por ejemplo una presentación oral. Por ello, debe plantearse de forma clara y concisa qué objetivo debe conseguir el alumno.

-Proceso: se explican las instrucciones y pasos a seguir para llevar a cabo la tarea, así como las sesiones, el tiempo, la organización de los grupos...

-Recursos: se proporcionan los sitios web seleccionados por el profesor para que los alumnos puedan realizar la tarea.

-Evaluación: se presentan los criterios de evaluación para mostrar de qué manera se va a evaluar a los alumnos.

-Conclusiones: se resume lo que se ha aprendido en el proceso de la tarea y se hace reflexionar al alumno sobre lo que necesita mejorar.

En resumen, este tipo de actividad didáctica revela tanto a los profesores como a los alumnos si el ejercicio ha resultado eficaz, valorando el resultado de la tarea final. Además, los estudiantes no pierden tiempo en la búsqueda de información y se centran más en la investigación de la misma, ya que los recursos seleccionados por el profesor son válidos para realizar la tarea. Asimismo, dado el gran volumen de materiales auténticos disponibles en internet, los alumnos podrán acercarse a la realidad social y cultural, en este caso de los países hispanohablantes, adquiriendo conocimientos y habilidades para comunicarse en español con éxito.

6. Propuesta didáctica

6.1 Contextualización y justificación

El tema central de este trabajo es la inclusión del componente cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. Se ha considerado apropiado analizar su integración en la lengua española a través de la aplicación de las TIC en el aula, pues, a nuestro juicio, no solo es necesario aprender y comprender los valores culturales de una sociedad, sino también assimilarlos en un entorno entretenido y motivador que incite a los alumnos a mostrar interés y a participar activamente. Además, la amplia red de contenidos que ofrecen las TIC nos aporta materiales auténticos de la cultura meta que posibilitan dicha integración.

Se parte de la elaboración de un cuestionario dirigido a profesores de español para analizar el grado de inclusión del componente cultural y la explotación de las TIC en el aula como herramienta que favorece el aprendizaje de lenguas.

Tras este análisis, se procede a plantear una propuesta didáctica en base a las respuestas obtenidas del cuestionado mencionado, de modo que los ejercicios en la clase de español como lengua extranjera puedan adecuarse a las necesidades de sus estudiantes. Para ello, hemos optado por plantear unas actividades didácticas siguiendo el hilo conductor de una WebQuest. Los motivos de esta elección son numerosos, como ya hemos detallado en el punto 5.4.2, ya que siguen una estructura clara y fija, además de que resultan favorables para la integración del componente cultural, entre otras cosas.

6.2 Cuestionario

La elaboración de este cuestionario, titulado «[Análisis del componente cultural en el aula](#)» se ha llevado a cabo a través de la herramienta Google Forms (véase Anexo I). El objetivo descrito en dicha plataforma es «conocer el grado de inclusión del componente cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera a través de las actividades propuestas a los alumnos en el aula». Suma un total de 20 preguntas, estructuradas en cinco secciones: en la primera, «Preguntas de contexto», se elaboran preguntas generales sobre el sexo o la edad y las otras cuatro «El componente cultural en el aula», «La interculturalidad en el aula», «Material didáctico» y «El componente cultural a través de las TIC» son más específicas, centrándose en dicha integración de la que venimos hablando, en la interculturalidad a la que conlleva, en la incorporación de la cultura en el material didáctico y finaliza con la aplicación de las TIC en la clase de español como lengua extranjera.

Nos inclinamos por la opción de mantener el anonimato del cuestionario con el fin de obtener el máximo número de respuestas posible, que ha sido un total de 40, procedentes de

profesores de varias instituciones educativas, como la EOI, el Centro Cervantes, institutos, universidades, etc.

En cuanto a su formato, además de caracterizarse por su brevedad, contiene una estructura sencilla, pues sus opciones de respuesta son a través de selección múltiple, de casillas de verificación, de cuadrícula y solo una de respuesta corta, evitando las preguntas abiertas que pueden resultar desalentadoras para los destinatarios y difíciles de interpretar por su subjetividad. Para las preguntas formuladas por medio de una cuadrícula, hemos tomado como referente la escala de Likert para medir la frecuencia y el nivel de acuerdo en las respuestas. Asimismo, en los dos primeros tipos de opciones que hemos mencionado, aparece como alternativa «otro», que permite que los usuarios puedan escribir una respuesta diferente a las propuestas. Al inicio del cuestionario, decidimos no marcar como obligatorias las preguntas, sin embargo, dado que consta de preguntas breves que no suponen una gran inversión de tiempo, consideramos que sería más favorable para el trabajo solicitar que se respondiera a todas las preguntas con el fin de obtener el mayor número de información posible de las diferentes instituciones educativas.

A continuación, mediante los gráficos facilitados por la herramienta Google Forms, analizaremos los resultados obtenidos. Dentro de las preguntas de contexto, hay dos, en concreto, más generales, referidas al sexo y a la edad de los encuestados:

1. Sexo

40 respuestas

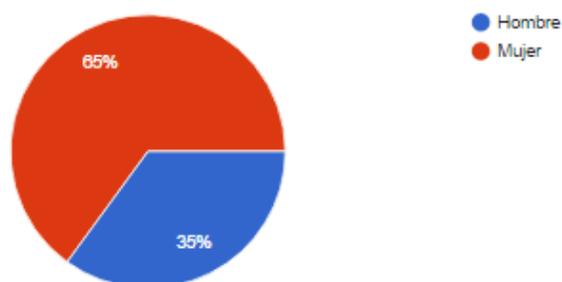


Figura 7. Sexo de los participantes. Elaboración propia.

Como podemos observar en este gráfico, predomina el sexo femenino. En cuanto a las edades, varían de los 24 a los 60 años, ya que la participación de distintas instituciones en este cuestionario da lugar a una pluralidad de edades mayor. Por este

mismo motivo, hay una gran variedad en lo que se refiere a los años de experiencia como profesor de español, que oscila entre 1 y 37 años.

4. Institución educativa

40 respuestas

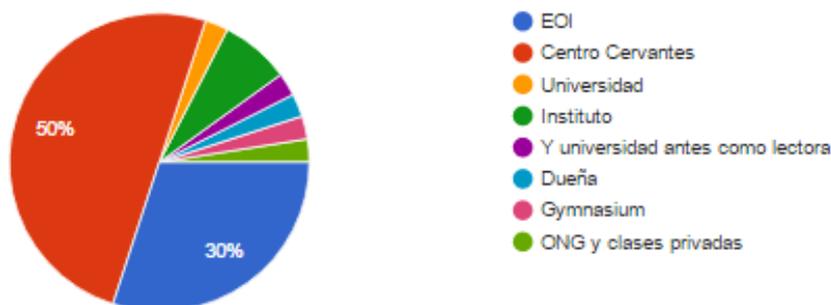


Figura 8. Institución educativa de los profesores. Elaboración propia.

En cuanto a los centros de enseñanza, observamos que el 50 % de los profesores pertenece al Instituto Cervantes, seguido de un 30 % por docentes de la Escuela Oficial de Idiomas. El siguiente centro del que hemos recibido más respuestas es de instituto y por último, con un porcentaje similar, han contestado profesores procedentes de la universidad, de clases privadas, de una ONG y de un Gymnasium. Estas dos últimas instituciones resultan interesantes, pues no suelen destacar como centros de enseñanza del español. En Alemania, los colegios de educación secundaria cuyo objetivo es preparar a los alumnos para la universidad reciben el nombre de Gymnasium. Respecto a la segunda institución, las clases de español en ONG van dirigidas particularmente a refugiados e inmigrantes. Por este motivo, estas dos últimas ejemplifican la diferencia entre lengua extranjera y segunda lengua que hemos detallado en el punto 5.3.1, pues mientras que en un Gymnasium se aprende el español fuera del propio país hispanohablante, en una ONG el aprendizaje se encuentra en un contexto de inmersión.

5. Nivel/Niveles de enseñanza

40 respuestas

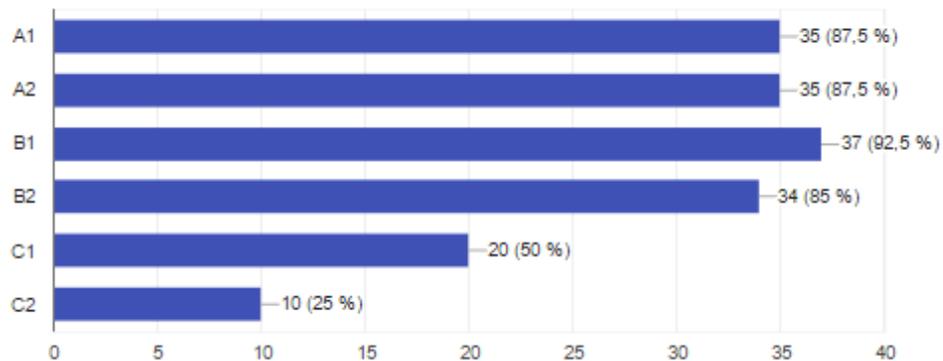


Figura 9. Nivel/Niveles de enseñanza que imparten los profesores. Elaboración propia.

Como hemos mencionado en el marco teórico, el MCER diferencia seis tipos de niveles de enseñanza (A1, A2, B1, B2, C1 Y C2). Según el gráfico, el que más se imparte es el B1, por ello dirigiremos las actividades a estudiantes con un nivel intermedio. Además, dado que han alcanzado una serie de destrezas en cuanto a comprensión y expresión oral y escrita, tienen la capacidad de enfrentarse con éxito a actividades más complejas, como la audición de noticias, la lectura de prensa..., lo que nos ofrece la posibilidad de proponer un gran abanico de actividades didácticas.

6. En tus clases, ¿dirías que predomina la enseñanza de la denominada cultura formal (geografía, historia, arte...) o de la llamada cultura informal (hábitos de la vida cotidiana)?

40 respuestas

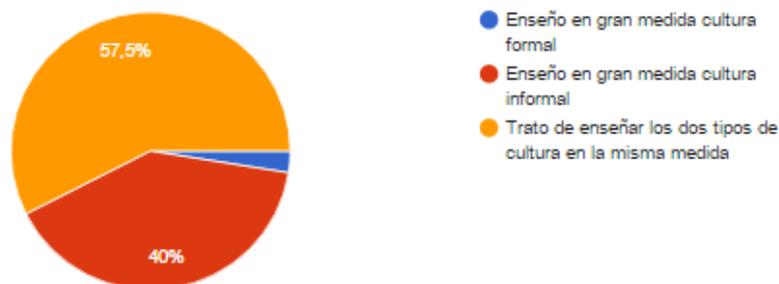


Figura 10. ¿Cultura formal o cultura informal? Elaboración propia.

A partir de esta cuestión nos centraremos progresivamente en el tema de este trabajo. Elaboramos esta pregunta para conocer el tipo de cultura que se imparte en la clase de español y, como resultado, observamos que predomina la enseñanza tanto de la cultura formal como de la informal en la misma medida con un 57,5 %, mientras que, prácticamente, el porcentaje restante presta solo atención a la enseñanza de la cultura informal. Consideramos que supone un avance en este campo, ya que, como hemos explicado previamente, la cultura no se integraba con la lengua y se enseñaban aspectos culturales que solo entenderían aquellas personas con un nivel lingüístico intermedio, como la literatura, historia... Los aspectos socioculturales van ganando terreno en la enseñanza de lenguas, pues favorecen la comunicación en su aprendizaje, sin olvidarnos, por ello, de la cultura formal, que también aporta riqueza para su desarrollo.

7. Indica tu nivel de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones (1 Totalmente en desacuerdo, 5 totalmente de acuerdo).

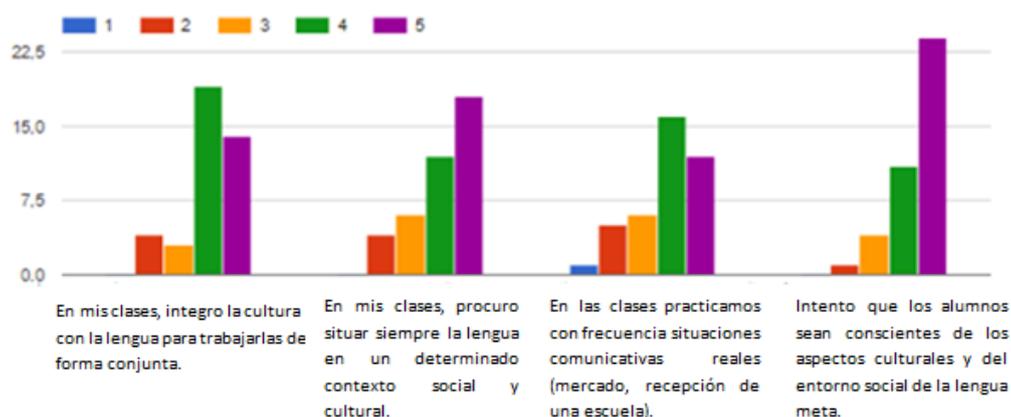


Figura 11. Integración del componente cultural en el aula. Elaboración propia.

Una manera de valorar la integración del componente cultural en la lengua es a través de estas cuestiones. Los profesores están de acuerdo en todas estas afirmaciones, por lo que extraemos la conclusión de que se intenta acercar a los alumnos al contexto social y cultural de la lengua meta a través de actividades como la práctica de situaciones de comunicación reales. Como hemos comentado en el punto de cultura formal e informal, los conocimientos socioculturales hacen posible que la competencia comunicativa se desarrolle con éxito, pues somos conscientes de sus patrones sociales de comportamiento.

8. ¿Con qué frecuencia se hace referencia en el aula a los siguientes elementos culturales de la lengua meta? (1 Nunca, 5 Muy frecuentemente)

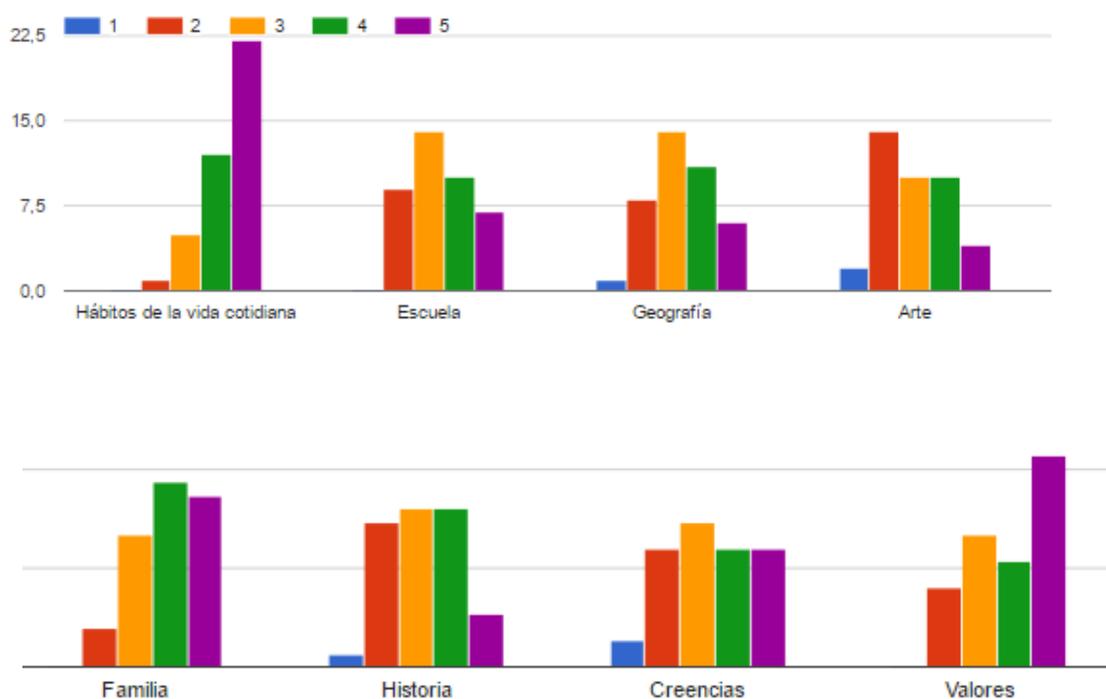


Figura 12. Frecuencia en el aula de elementos culturales. Elaboración propia.

Entre las opciones expuestas, los aspectos que más se mencionan en clase son los hábitos de la vida cotidiana y los valores, mientras que el menos trabajado es el arte, por lo que se puede confirmar que las prácticas culturales y sociales de una sociedad ocupan un lugar destacado en la enseñanza del español como lengua extranjera, es decir, prevalece la enseñanza de la cultura informal sobre la formal.

9. En tus clases, ¿trabajas la cultura de un determinado país o de todos los países en los que se habla español?

40 respuestas

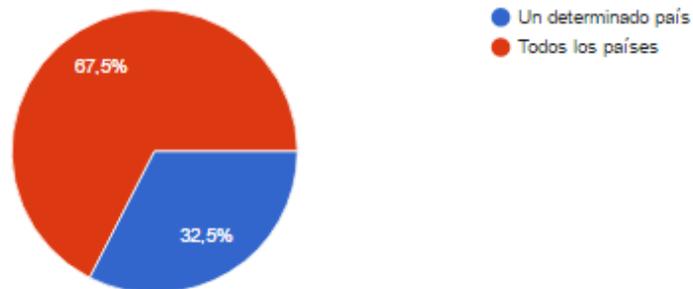


Figura 13. Enseñanza de la cultura según sus variedades lingüísticas. Elaboración propia.

El gráfico muestra que la mayoría de los profesores trabajan la cultura de todos los países en los que se habla español, lo que resulta favorable para su aprendizaje. El español posee diversas variedades lingüísticas, pues el uso de la lengua diferirá de un país o región a otros, dependiendo de su contexto social y cultural, entre otras cosas, ya que no se habla el mismo español en México que en España, por ejemplo. Por este motivo, es necesario conocer los valores culturales y sociales, no solo de España, sino del máximo número de lugares posible en los que se habla este idioma como lengua materna.

10. Cuando introduces contenidos culturales en el aula, ¿sueles mostrar las diferencias y similitudes entre la cultura origen y la cultura meta?

40 respuestas

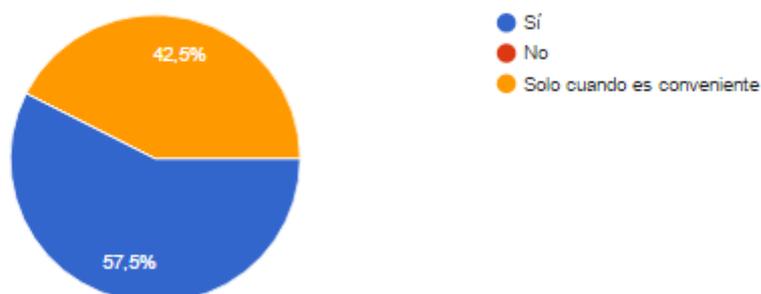


Figura 14. Introducción en el aula de las diferencias y similitudes de ambas culturas. Elaboración propia.

Profundizando más en la dimensión intercultural, con esta pregunta se pretende constatar si los profesores contemplan la competencia intercultural en el aula. Todos ellos, en algún momento, muestran las diferencias y similitudes entre ambas culturas, lo que permite conocer y comprender los dos mundos y observarlos desde una perspectiva exterior.

11. ¿Tratas de potenciar la interculturalidad en el aula?

40 respuestas

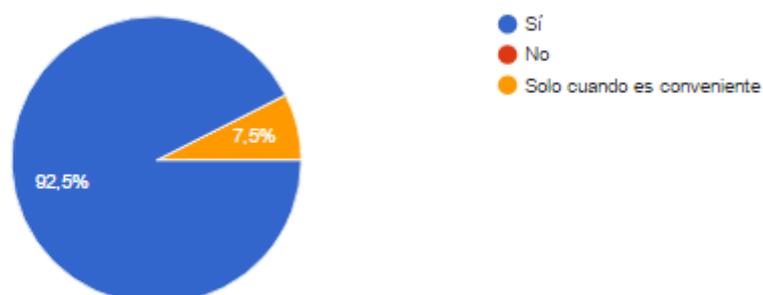


Figura 15. Impulso hacia la interculturalidad. Elaboración propia.

Todos los docentes reconocen que se fomenta la interculturalidad en el aula y solo un 7,5 % revela que solo en los casos en los que se considera convenientes. La inclusión del componente cultural favorece este impulso hacia el reconocimiento y comprensión del resto de

culturas, mejorando la comunicación entre las personas y, por lo tanto, el aprendizaje del español de los alumnos.

12. Indica tu nivel de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones (1 Totalmente en desacuerdo, 5 totalmente de acuerdo).

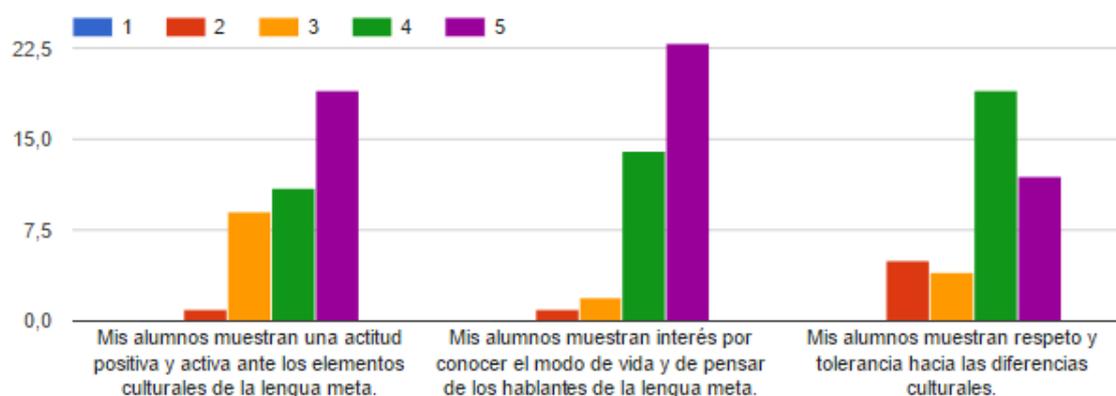


Figura 16. Actitud de los alumnos. Elaboración propia.

Otro aspecto significativo en la dimensión intercultural es la actitud de los alumnos. De acuerdo con los gráficos, la mayoría de los estudiantes muestra una actitud activa basada en el respeto y la tolerancia hacia el resto de culturas, lo que facilita la relación entre ambos mundos y, por lo tanto, el aprendizaje del español.

En el gráfico 13, obtuvimos 39 respuestas, ya que como hemos explicado previamente, en un principio no marcamos como obligatorias todas las cuestiones. Los libros de texto que utilizan los profesores en la clase de español son los siguientes: Acento español, Apúntate, Aula Internacional, Gente, Vitamina C1, Gente Hoy, Gente Joven, Bitácora, Con Dinámica, El Ventilador, Contigo, Encuentros, Sueña de Anaya, En acción, GBE, Abanico, Nuevo avance, Nuevo Prisma, Clave, Nos vemos. Los resultados muestran que 6 personas no utilizan libros de texto en el aula, ya que utilizan materiales de creación propia o de internet. El libro de texto que más se ha mencionado es Aula Internacional de la editorial Difusión. Esto se debe, en parte, a que el Instituto Cervantes emplea como material de enseñanza del español dicho libro, entre otros. Siempre y cuando el libro de texto contemple la cultura meta e integre los aspectos socioculturales con la lengua, se puede considerar un buen medio didáctico para nuestros objetivos, pues puede ser un excelente método gramatical, por ejemplo, que no trabaje en absoluto la interculturalidad.

14. ¿Se menciona el componente cultural en el prólogo del libro de texto?

40 respuestas

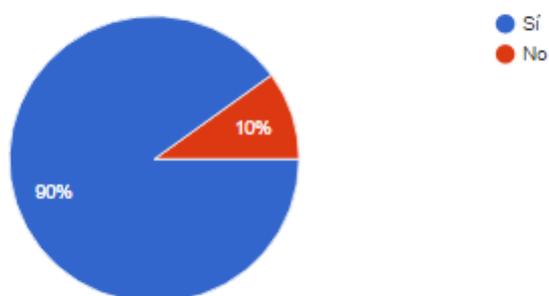


Figura 17. Mención del componente cultural en el prólogo. Elaboración propia.

Es evidente el resultado en esta pregunta; como muestra el gráfico, en el 90 % de los libros de texto se menciona el componente cultural. Si bien es un paso más hacia su integración, quedaría por comprobar qué tipo de cultura se incluye, si aparecen materiales auténticos que ayuden a comprender sus actitudes, si los ejercicios para reforzar la gramática se incluyen en textos reales de la lengua meta, etc.

15. ¿Aparece el componente cultural integrado en un apartado concreto de las unidades?

40 respuestas

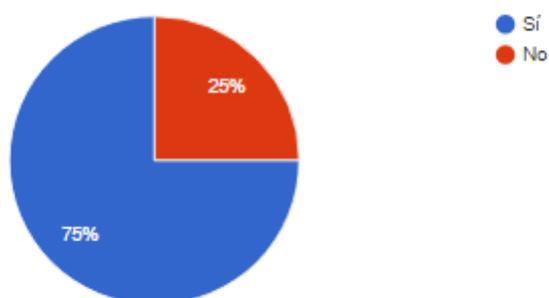


Figura 18. Apartado concreto del componente cultural. Elaboración propia.

Si bien la mayoría de los datos en este cuestionario son positivos, en esta ocasión, el resultado no cumple con lo esperado, ya que el 75 % afirma que el componente cultural aparece integrado en un apartado concreto del libro de texto. Sin embargo, la cultura no debería tener un apartado especial, pues denota que no se estudia de forma conjunta con la lengua.

16. ¿Incluye el libro de texto materiales auténticos?

40 respuestas

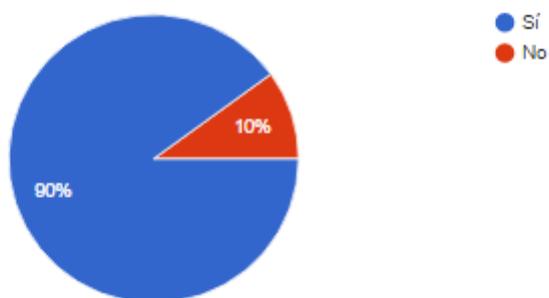


Figura 19. Inclusión de materiales auténticos en el libro de texto. Elaboración propia.

Sin lugar a dudas, podemos confirmar que el libro de texto utilizado por los profesores incluye materiales auténticos que, como hemos explicado en el marco teórico, resultan necesarios para acercar a los alumnos al mundo real de la comunidad objeto de estudio.

17. ¿Qué materiales auténticos empleas para trabajar el componente cultural? (1 Nunca, 5 Muy frecuentemente)

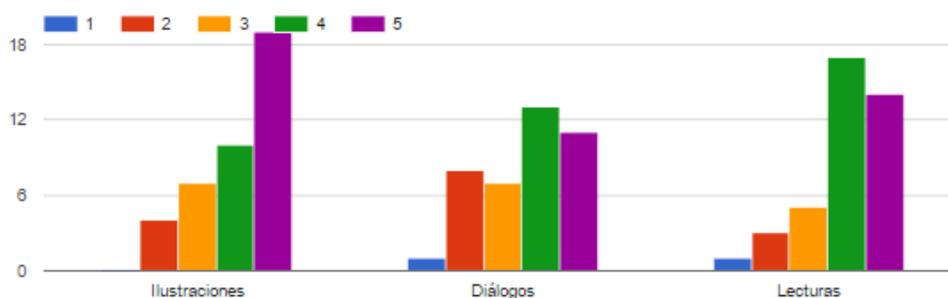


Figura 20. Uso de materiales auténticos. Elaboración propia.

Como observamos en los tres gráficos que valoran el nivel de uso de las ilustraciones, los diálogos y las lecturas, se trabaja frecuentemente o muy frecuentemente con este tipo de materiales didácticos, lo que resulta imprescindible en la enseñanza del español, sobre todo cuando este aprendizaje no se hace en una situación de inmersión lingüística, ya que los alumnos no están expuestos a situaciones de comunicación reales en las que puedan percibir los comportamientos de la comunidad.

18. Las actividades para trabajar la competencia cultural propuestas en el libro de texto ¿fomentan los estereotipos?

40 respuestas

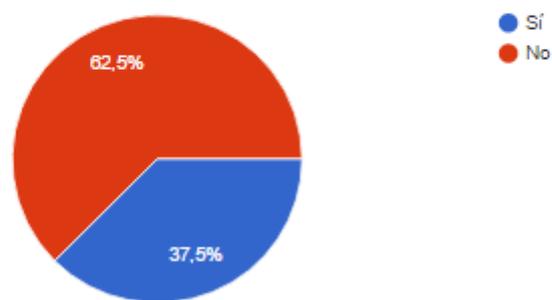


Figura 21. Estereotipos en los libros de texto. Elaboración propia.

En ocasiones, en los libros de texto de español, aparecen temas de cultura relacionados con los toros, la fiesta, la playa... aspectos que no nos identifican a todos y que fomentan los estereotipos, pues incita a que los aprendices creen una imagen que no es real. Sin embargo, en el gráfico, observamos que un 62,5 % asegura que las actividades propuestas no potencian esto estereotipos.

19. Indica tu nivel de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones (1 Totalmente en desacuerdo, 5 totalmente de acuerdo).

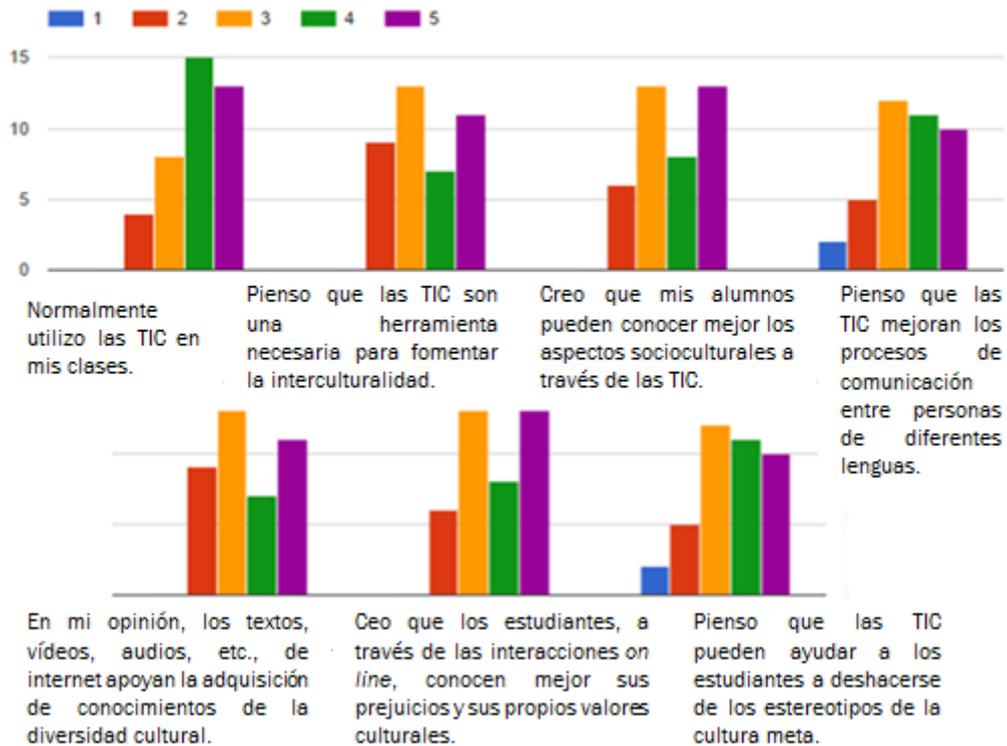


Figura 22. Aplicación de las TIC en el aula. Elaboración propia.

Para analizar el nivel de aplicación de las TIC en el aula y sus beneficios, planteamos las cuestiones que aparecen en el gráfico 19.

En general, parece que hay todo tipo de opiniones en cuanto al uso de las TIC. Aunque es evidente que se utilizan en el aula, no todos los profesores creen que sea una herramienta fundamental para conocer los aspectos socioculturales de la lengua meta, para deshacerse de los prejuicios, para fomentar la interculturalidad... Asimismo, la mayoría de los participantes no defiende que los materiales de internet permitan la adquisición de conocimientos culturales. Sin embargo, internet pone a disposición de los aprendices materiales auténticos que pueden facilitar el proceso de su aprendizaje por los motivos que ya hemos mencionado.

20. ¿Cuáles de estas herramientas utilizas para trabajar el componente cultural en tu clase de español? (Marca todas las opciones que correspondan)

40 respuestas

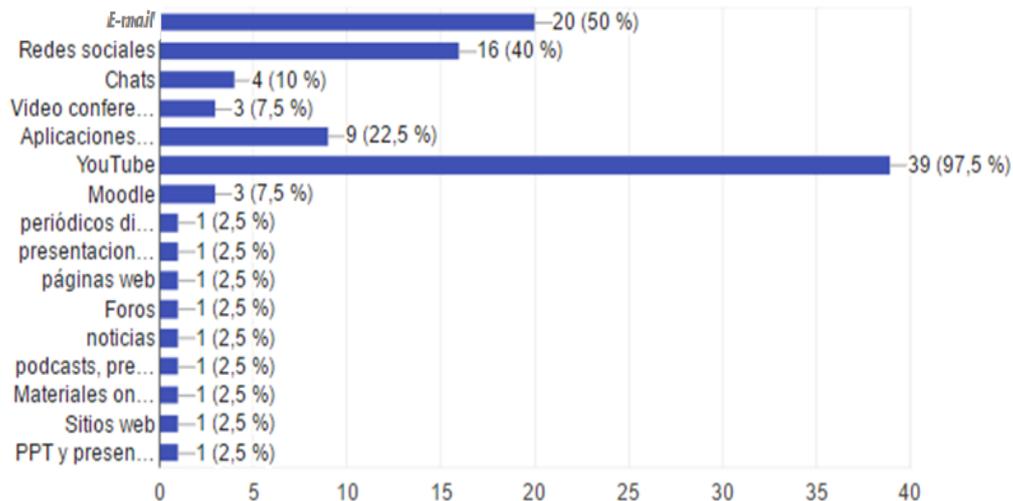


Figura 23. Herramientas TIC. Elaboración propia.

En el gráfico, observamos que las TIC forman parte de la enseñanza del español en gran medida. Entre las opciones que propusimos, el correo electrónico, las redes sociales, los chats, las videoconferencias, las aplicaciones tipo Kahoot y YouTube, se encuentran las más seleccionadas por los profesores que son YouTube, el correo electrónico y las redes sociales. Su utilidad en las clases de español implica un gran avance, pues a través de los recursos didácticos auténticos que proporciona YouTube y de las interacciones escritas u orales a través del correo electrónico y de las redes sociales, los alumnos pueden comprender y conocer el mundo meta, además de mejorar la comunicación en la lengua objeto de estudio.

Asimismo, otras de las herramientas que utilizan los profesores en su clase son los materiales online, los sitios web, los periódicos digitales, los *podcasts*, etc., lo que refleja que visitan la red con bastante frecuencia para representar en el aula una imagen del entorno social y cultural de la cultura meta.

Dado que internet proporciona una gran cantidad de materiales, como muestra el gráfico, decidimos plantear una serie de actividades didácticas siguiendo el hilo conductor de una WebQuest que, aunque se pueda considerar un tanto obsoleta, su estructura facilita la comprensión de las tareas por parte de los alumnos y de los objetivos que tienen que lograr.

Sin embargo, antes de dar paso a dichas actividades, podemos deducir que, en general, los profesores de español intentan integrar el componente cultural con la lengua mediante los

materiales auténticos que proporcionan los libros de texto y las TIC. Asimismo, aseguran que los materiales utilizados en el aula no potencian los estereotipos y que se preocupan por fomentar la competencia intercultural en los alumnos, quienes, según los docentes, muestran una actitud óptima. Sin embargo, también hemos observado en los gráficos algunos aspectos más negativos, como la aparición de la cultura en un apartado concreto y el desacuerdo de algunos profesores en que las TIC sean esenciales para conocer mejor el mundo meta y lo que ello conlleva.

6.3 Propuesta didáctica

6.3.1 Contextualización y justificación

El tema central de la propuesta didáctica planteada en este trabajo es la integración del componente cultural con la lengua, en este caso, el español como lengua extranjera, a través de las TIC. Para ello, hemos decidido presentar algunas de las actividades siguiendo la estructura de una WebQuest, ya que, dado el gran volumen de materiales que proporciona internet, facilitará dicha integración, favoreciendo, a su vez, la comunicación en español y el trabajo tanto colaborativo como autónomo. Asimismo, con el fin de compensar la relativa obsolescencia de las WebQuest, hemos decidido presentar una serie de actividades mediante dos herramientas de gamificación, Kahoot y Plickers. De este modo, se potenciará en la clase de español un ambiente distendido que motivará a los estudiantes a participar activamente.

Los resultados del cuestionario también nos han orientado en la implementación de este tipo de actividades, pues uno de los resultados que obtuvimos en las respuestas fue la poca confianza en cuanto a la aplicación de las TIC para fomentar la inclusión del componente cultural en el aula. De esta forma, proporcionando recursos tales como *podcast*, vídeos, ilustraciones y páginas web de internet, mostraremos la gran utilidad que ofrecen los recursos TIC a la hora de favorecer la enseñanza del español como lengua extranjera.

Como hemos detallado en la parte teórica, las actividades comunicativas de comprensión oral, escrita y audiovisual y expresión oral y escrita se desarrollarán de forma más efectiva introduciendo el componente cultural en ellas, ya que los aprendices se sentirán más seguros conociendo los aspectos socioculturales de la cultura meta en las situaciones de comunicación. Asimismo, podría ser interesante aplicar en el aula actividades en las que se incluye el componente cultural de la lengua meta a través de la gamificación, que ya hemos mencionado, puesto que se potenciará un ambiente participativo en el aula, así como el interés y la motivación de los alumnos.

Los destinatarios en esta propuesta son alumnos que estén cursando un nivel B1 de español como lengua extranjera, ya que, como hemos visto en el cuadro conceptual proporcionado por el MCER, los estudiantes con dicho nivel son capaces de producir y entender

textos sin una gran complejidad. En un cuestionario realizado por Sifrar (2006) a 40 estudiantes eslovenos de español, los resultados indicaron que la expresión oral es la destreza con más dificultad y que más estrés provoca en los alumnos de español, seguida de la expresión escrita. Dado que consideramos que son las destrezas más complicadas para los alumnos de español, pues mi propia experiencia lo ha probado, se deberían trabajar en la mayoría de las actividades planteadas en clase, ya que requieren mucha constancia y esfuerzo y reflejan las habilidades adquiridas de los alumnos en esa lengua.

El motivo por el que decidí llevar a cabo este trabajo se debe a mi experiencia como estudiante de lenguas extranjeras. Tanto el inglés como el francés han sido parte de mi formación académica durante mucho tiempo y considero que poco podría decir de la cultura en Martinica o Canadá, por ejemplo. Asimismo, me resultaría difícil reconocer algunos aspectos socioculturales de ciertas comunidades anglosajonas y francófonas, así como sus temas tabú, sus gestos, sus comportamientos, etc. Si bien es una cuestión que se aprecia cada vez más en los materiales, no está de más incidir en ella para así fomentar su integración.

Además, cabe mencionar también mi interés por la enseñanza del español como lengua extranjera, lo que facilita y favorece el desarrollo de este trabajo.

En resumen, consideramos necesario crear unas actividades diferentes en las que el componente cultural ocupe un lugar destacado que ayude a desarrollar todas las destrezas comunicativas y que sirva además como modelo a los profesores de español en el aula.

6.3.2 Objetivos

El principal objetivo en este trabajo ha sido proponer actividades que puedan servir de ejemplo a los profesores a lo largo de todo un curso y en las que se integre el componente cultural con la lengua a través del uso de las TIC.

Sin embargo, hay otros factores que intervienen en este proceso. Como consecuencia del objetivo central, se puede potenciar la interculturalidad en el aula, es decir, mediante ejercicios de autoobservación y reflexión, relativizando la propia cultura, los alumnos pueden comprender los comportamientos de la meta. Asimismo, las actividades de comparación y puesta en común son prácticas muy útiles para desarrollar la dimensión intercultural.

Otro de los objetivos perseguidos ha sido propiciar tanto el trabajo colaborativo como el individual. Para ello, hemos planteado actividades en grupo, donde en un principio reflexionan individualmente para después ponerlo en común con sus compañeros. Consideramos que resulta interesante trabajar en un grupo de personas, pues sus conocimientos diferirán de unos a otros, por lo que podrán aprender aspectos culturales nuevos del español a través de la opinión de sus

compañeros. Además, las diferentes perspectivas y el aporte de cada uno de los alumnos ayudarán a llevar a cabo los objetivos de las diferentes tareas con mayor eficacia y rapidez.

Como ya hemos explicado en los resultados del cuestionario, el español abarca diferentes variedades lingüísticas y su uso puede diferir según el lugar. Si bien los resultados del cuestionario muestran que la mayoría de los profesores trabaja la cultura de todos los hispanohablantes, sigue persistiendo un 32,5 % que solo presta atención a un país en concreto. Por ello, también hemos decidido mostrar la cultura de varios países hispanohablantes.

También hemos tratado de fomentar la motivación en los alumnos, aunque en parte las TIC son responsables de ello gracias a todos los recursos que ofrecen. Hemos intentado plasmar una variedad de materiales didácticos, mencionados anteriormente, en las actividades comunicativas presentadas. Asimismo, la distribución de las cinco actividades comunicativas y la integración de las herramientas Kahoot y Plickers pretenden ofrecer dinamismo en las clases, pues no se limitan a desarrollar siempre la misma destreza, y amenizan la clase de español, respectivamente.

Por último, es esencial conseguir que el alumno muestre una actitud de apertura y tolerancia hacia el resto de culturas, por lo que las actividades incluidas en la propuesta didáctica que favorecen la integración del componente cultural serían de gran ayuda para desarrollar la denominada dimensión intercultural. Además, el trabajo colaborativo podría fomentar el interés y la participación de los alumnos, ya que se plantean ejercicios de opinión, donde pueden abrir sus mentes y entender otras perspectivas. De esta forma, pretendemos que los alumnos, al final del curso, conozcan una gran diversidad de temas culturales planteados en clase y que mejoren sus destrezas comunicativas.

6.3.3 Contenidos y metodología

Profundizando un poco más en las actividades planteadas que persiguen todos los objetivos detallados anteriormente, hemos decidido trabajar con el tema de costumbres y festividades, que representa el asunto al que nos venimos refiriendo, el componente cultural. En cuanto a las actividades presentadas a través de la WebQuest, se realizarán a lo largo de 6 sesiones con una duración aproximada de 2 horas y un descanso de 15 minutos en cada una de ellas; 3 sesiones están dedicadas a la cultura española y las otras 3 a la cultura hispanoamericana. Ambas se componen de 5 bloques que incluyen las 5 destrezas comunicativas y las dos herramientas de gamificación mencionadas.

Las actividades están destinadas a estudiantes que cursan el nivel B1 y varían según la destreza. Si bien hemos repetido algunas actividades, observamos que hay diversidad, pues ofrecemos ejercicios que implican la escucha de un *podcast*, la visualización de un vídeo, la lectura de un texto con una serie de preguntas, ejercicios de debate y redacción y juegos. Hemos

de apuntar que esta estructura que hemos propuesto se podría repetir con otros temas diferentes para completar un curso de formación. Por ejemplo, el siguiente tema podría dedicarse a la escuela en España y en Hispanoamérica, aportando información sobre sus horarios, la estructura de su sistema educativo, algún dato histórico, etc.

De acuerdo con la metodología de trabajo que hemos seguido, iniciamos el procedimiento estudiando los resultados del cuestionario para conocer aquellos aspectos en los que tendríamos que incidir más, en este caso, la aplicación de las TIC para favorecer la inclusión del componente cultural en la clase de español como lengua extranjera. En segundo lugar, elegimos el método de la WebQuest para proceder con las actividades. Posteriormente, escogimos el material de internet más óptimo con el fin de desarrollar las destrezas comunicativas, lo que llevó bastante tiempo, ya que tratamos de plasmar una variedad de actividades para no repetir siempre los mismos ejercicios. El siguiente paso fue introducir las partes que constituyen una WebQuest en un generador de la misma: introducción, tarea, proceso, recursos, evaluación y conclusión. En la introducción, hemos presentado el tema con el que van a tener que trabajar los alumnos; en la tarea (véase Anexo II), hemos indicado el objetivo final de la actividad, es decir, una exposición oral; en el proceso (véase Anexos III y IV), hemos detallado paso a paso las instrucciones para llevar a cabo las tareas; en los recursos (véase Anexo V), hemos aportado todo lo necesario para acceder a los materiales en internet; en la evaluación (véase Anexo VI), hemos incluido una tabla con la autoevaluación del alumno y la evaluación del profesor según unos determinados criterios y por último, en la conclusión (véase Anexo VII), hemos indicado aquellos conocimientos que el alumno habrá alcanzado tras la realización de la tarea.

6.3.4 Implementación de la propuesta didáctica

En este apartado, explicaremos la elaboración de la propuesta didáctica y los pasos que hemos seguido para ello. Como hemos mencionado anteriormente, decidimos elaborar una WebQuest para plantear una serie de actividades comunicativas. Además, en esta última, incluimos ejercicios con las herramientas Kahoot y Plickers para compensar, como ya hemos comentado, la relativa obsolescencia de las WebQuest.

6.3.4.1 WebQuest como hilo conductor en las actividades didácticas

Comenzamos esta propuesta didáctica elaborando una WebQuest. Para ello, recurrimos a la página WebCreator 2 (2015-2017) y en todas las secciones que la conforman redactamos lo

que corresponde, de tal manera que la página inicial se presentaría de la siguiente forma en la web¹:

The image shows a screenshot of a web page titled "Costumbres y festividades" (Customs and Festivities) for "ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS B1". The page has a yellow background and a dark green navigation bar with the following menu items: "Introducción", "Tarea", "Proceso", "Recursos", "Evaluación", and "Conclusión". The main heading is "INTRODUCCIÓN". The text below reads: "¿Conocéis las costumbres y festividades de los países hispanohablantes? Aquí tenéis la oportunidad de adentraros en su mundo y comprender su forma de vida a través de las actividades propuestas en esta WebQuest. ¿Estáis preparados? Como dice el dicho «quien llega tarde a la fiesta, no logra cena ni orquesta», así que ¡no hay tiempo que perder!". To the right of the text is a small illustration of a man in a suit looking at an hourglass. At the bottom of the page, there is a footer with the text: "Guía Didáctica Comentarios - Webquest creada por Elena Zapico Cruz (elena.zapicoc@gmail.com) - Webquest Creator 2". Below this are social media sharing buttons for Twitter, Google+, Facebook ("Me gusta"), and a "Compartir" button with the text "Sé el primero de tus amigos en indicar que te gusta."

Figura 24. Página inicial de la WebQuest. Elaboración propia.

Como podemos observar en la imagen, introdujimos el tema con el que se va a trabajar. En segundo lugar, planteamos la tarea final, es decir, una presentación oral. Posteriormente, en la sección de procesos, indicamos todas las instrucciones para que los alumnos lograsen dicho objetivo. Para ello, ilustramos en 6 sesiones mediante tablas todas las actividades que tienen que realizar; 3 de ellas dedicadas a la cultura española y las otras 3 a la hispanoamericana. A su vez, estas 3 sesiones las dividimos de la siguiente manera:

- Comprensión oral y escrita: En las de comprensión oral hemos escogido dos *podcast* de las páginas web Hoyhablamos (2017) y veintemundos (s.f), denominados «las bodas españolas» y «la navidad colombiana»; de esta forma, los estudiantes conocerán algunos de los rituales que siguen los dos países. En las actividades de comprensión escrita hemos elegido unos textos llamados «las curiosidades sobre España» y «la impuntualidad latina» de las páginas donQuijote (1996-2017) y veintemundos (s.f.), respectivamente, para que los alumnos entiendan algunos aspectos socioculturales de ambas culturas y puedan acercarse a ellos.

-Expresión oral y escrita: En las actividades de expresión oral, los estudiantes debatirán las diferencias y similitudes de los textos proporcionados en la comprensión escrita y, además,

¹ Dado que se trata de una actividad en formato electrónico, en el siguiente enlace pueden acceder a ella: <http://www.webquestcreator2.com/majwg/ver/ver/34978>

comentarán aquellos que conozcan para aportar conocimientos nuevos a sus compañeros, y en las de expresión escrita, hemos incluido un mapa de América latina e ilustraciones de esta última y de España que tienen que relacionar con el país y redactar una explicación. De este modo, dado que no estudian el español en un contexto de inmersión, podrán ver más de cerca el mundo de los hispanohablantes.

-Comprensión audiovisual, Kahoot y Plickers: En las actividades de comprensión audiovisual, hemos optado por un vídeo de YouTube que explica la festividad de las Fallas y otro de la página RTVE (2017) que representa la celebración de la fiesta de los 15 años en América latina, dos acontecimientos religiosos, pero diferentes, que acercarán al estudiante a las prácticas culturales y sociales de los hispanohablantes, y por último, los juegos que ofrecen Kahoot y Plickers, que pueden plantearse tanto a modo de repaso como para introducir nuevos conceptos.

Cada actividad tendrá una duración aproximada de 50 o 60 minutos, dependiendo del nivel del alumnado, del modo en el que se desarrolle la clase, de la actitud de los alumnos ese día, etc., salvo las de expresión oral y escrita que no excederán de los 30 minutos, pues se trata de ejercicios más inmediatos. Además, algunas actividades requerirán la búsqueda de ciertos términos en el diccionario.

6.3.4.2 Aplicaciones Kahoot y Plickers como herramientas de gamificación en la clase de español

El uso de estas aplicaciones en el aula no solo posibilita el aprendizaje de los aspectos socioculturales de los hispanohablantes a través de preguntas sobre sus culturas, sino que ayuda a motivar a los alumnos, a que presten más atención y a que participen activamente en el aula. Asimismo, el profesor puede abrir un debate en clase a raíz de las preguntas realizadas a sus alumnos con el objetivo de que aporten sus puntos de vista en cuanto a un asunto cultural determinado.

6.3.4.3 Elaboración y procedimiento de las actividades con Kahoot

Como ya hemos explicado en el punto 5.4.1 de la parte teórica, Kahoot es una herramienta de gamificación que permite el uso del móvil u otro dispositivo en clase. Para ello, los alumnos tienen que descargar su aplicación. Posteriormente, una vez que el profesor ha creado y lanzado el cuestionario, introducirán en su móvil el código que aparece en la pantalla y, una vez finalizado este paso, se proyectarán todas las preguntas destinadas a los alumnos. A cada respuesta le corresponde un color y una figura, por lo que en el móvil de los estudiantes aparecerán 2, 3 o 4 colores, dependiendo del número y del tipo de respuestas posibles, al igual que en la pantalla proyectada. Los alumnos pulsarán aquel color que consideren correcto en

base a las respuestas planteadas. Al final de cada pregunta, aparecerán los resultados y al final del juego, la clasificación definitiva de los alumnos.

En cuanto al procedimiento que hemos seguido para crear un Kahoot, empezamos registrándonos en su página. Posteriormente, dado que Kahoot tiene 4 opciones de juegos, elegimos la del cuestionario. El siguiente paso fue realizar una búsqueda sobre los aspectos culturales más destacados en cuanto a las costumbres y festividades españolas e hispanoamericanas y procedimos a plasmar las preguntas correspondientes en la página web. A continuación, optamos por las respuestas de verdadero y falso y las de opción múltiple. Una vez redactadas, descargamos la aplicación en el móvil para comprobar que funcionaba correctamente. Cabe mencionar que presentamos el Kahoot definitivo² en este trabajo tras varias fases de prueba. Las preguntas que se plantean a los alumnos son las siguientes:



The image shows a screenshot of a Kahoot! quiz interface. At the top, there is a navigation bar with 'New K!', 'My Kahoots', 'Find Kahoots', 'FAQ', and 'Support'. The user's name 'Elenauva' and the Kahoot! logo are also visible. The quiz consists of six questions, each with a small image, a question text, a 'Show answers' link, a '20 Seconds' timer, and a '4 Choices' button.

Question	Image	Timer	Choices
1. ¿Qué se celebra en España el día 6 de enero?		20 Seconds	4 Choices
2. En España, cuando se entra a un sitio cerrado se suele saludar		20 Seconds	2 Choices
3. ¿Dónde se termina el Camino de Santiago?		20 Seconds	4 Choices
4. ¿Qué comen los españoles durante las campanadas el 31 de diciembre?		20 Seconds	4 Choices
5. ¿A qué hora se come en España?		20 Seconds	4 Choices
6. ¿Dónde se celebra la Tomatina?		20 Seconds	4 Choices

Figura 25. Preguntas sobre la cultura española en la herramienta Kahoot. Elaboración propia.

² Para visualizar las preguntas y respuestas en su contexto, pueden abrir los siguientes enlaces:
<https://play.kahoot.it/#/k/256e2dd0-5d85-459a-b38d-501002e0e416>
<https://play.kahoot.it/#/k/20fb5e12-97a2-48cd-aaea-8df535946e92>



Figura 26. Preguntas sobre la cultura hispanoamericana en la herramienta Kahoot. Elaboración propia.

Asimismo, en el Anexo VIII se exponen las capturas de pantalla de todas las preguntas y respuestas planteadas.

6.3.4.4 Elaboración y procedimiento de las actividades con Plickers

Respecto a esta herramienta, los alumnos no utilizan ningún dispositivo, sino que a través de un papel con un código bidi, cuya imagen hemos plasmado en el punto 5.4.1, eligen la respuesta que consideran correcta. Cada código tiene un número que identifica al alumno y cuatro posiciones (A, B, C Y D). En la pantalla se proyectan las preguntas y respuestas y el alumno orienta el papel según la respuesta que considere correcta. El profesor recoge todas las respuestas con un dispositivo (teléfono móvil o Tablet) y automáticamente se proyectan en la pantalla, donde se pueden ver los resultados de las mismas.

En nuestro caso, seguimos un procedimiento similar al de la herramienta anterior. Comenzamos registrándonos en la página web. Posteriormente, creamos una clase ficticia de 4 alumnos y, dado que ya habíamos recopilado suficiente información sobre las costumbres y festividades de las culturas mencionadas, empezamos a elaborar las preguntas. Una vez creadas, descargamos la aplicación en el móvil para visualizarlas desde otra perspectiva. A diferencia de Kahoot o de la WebQuest, Plickers no permite, por el momento, compartir el enlace de las actividades elaboradas. No obstante, en el Anexo IX se muestran las capturas de todas las preguntas y respuestas que elaboramos en esta aplicación. A modo de resumen, presentamos estas imágenes con todas las preguntas:

● Costumbres y festividades en España ▾

En España, no se suele rechazar una invitación o una oferta...



Los Carnavales de Cádiz y Santa Cruz de Tenerife son los más famosos



¿Qué fiesta religiosa tiene mucha fama en España?



Cuando una persona cumple años en España, se le tira de las orejas



¿De dónde son típicos los pinchos?



¿Qué se celebra en España el día 22 de diciembre?



Figura 27. Costumbres y festividades en España. Elaboración propia.

● Costumbres y festividades ▾

¿Qué hacen en países como Honduras, Perú o Ecuador el día de Muertos?	
En Hispanoamérica, se practica la brujería, aunque esté prohibida	
¿En qué país de Hispanoamérica destaca la Fiesta de la Vendimias?	
¿A qué edad las niñas de América Latina celebran la fiesta de adolescentes?	
¿En qué país se baila la cumbia?	
En Hispanoamérica, se tratan de usted, excepto con la familia y amigos	

Figura 28. Costumbres y festividades en Hispanoamérica. Elaboración propia.

Asimismo, hemos añadido unas tareas complementarias, sobre todo para un trabajo no presencial, ya que las actividades didácticas propuestas no son la única manera de fomentar la integración del componente cultural a través de las TIC.

6.3.4.5 Actividades complementarias

En la propuesta didáctica del presente trabajo, hemos planteado actividades que propician la interacción entre los estudiantes. Sin embargo, también sería de gran ayuda interactuar con personas hispanohablantes. Para ello, cuando el profesor considere oportuno, podría aplicar en clase herramientas como el Skype o el correo electrónico para que los alumnos pudiesen interactuar sobre un tema particular con estudiantes hispanohablantes de otra escuela. También, como podemos observar en los resultados de la pregunta 20 del cuestionario, algunos profesores utilizan periódicos digitales (como pueden ser El País o El Mundo), Moodle, donde pueden realizar actividades propuestas por el profesor o presentaciones en PowerPoint, útiles para la realización de juegos en clase y otras actividades de motivación para los alumnos.

Asimismo, las TIC favorecen el papel de protagonista del alumno fomentando el trabajo no presencial e individual, pues mediante las actividades que proporcionan ciertos sitios web, los

estudiantes de español pueden realizar ejercicios en su tiempo libre y autoevaluarse. Algunas de las páginas web, aparte de marcoELE, que ya mencionamos en la parte teórica, que podrían ser herramientas de gran utilidad en el desarrollo del trabajo autónomo de los estudiantes son las siguientes:

- Rutaele: Esta página web cuenta con blogs, webs, prensa digital, *podcast*, pizarra digital interactiva y materiales didácticos que incluyen actividades con ilustraciones auténticas, por ejemplo de famosos hispanohablantes, y ejercicios de gamificación para motivar a los alumnos: <http://www.rutaele.es/>.
- Actividades AVE del Centro Virtual Cervantes: Este sitio web publica periódicamente actividades para los estudiantes de español desde el nivel A1 hasta el C1. Asimismo, tanto los estudiantes como los profesores tienen a su disposición herramientas como el chat, el correo electrónico y los foros para comunicarse: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/.
- Formespa: Esta comunidad virtual ofrece gran variedad de recursos didácticos para la enseñanza del español como lengua extranjera. Las actividades pueden descargarse en formato PDF, donde se incluye el enlace para reproducir los recursos multimedia. Además, introduce actividades con canciones conocidas de España e Hispanoamérica como *Limón y sal* de Julieta Venegas, ejercicios sobre los aspectos socioculturales como los gestos y sobre literatura como don Quijote: <http://formespa.rediris.es/index.html>.

7. Conclusiones

Como hemos detallado en la parte teórica de este Trabajo de Fin de Grado, la integración del componente cultural con la lengua es esencial para desarrollar las destrezas comunicativas de la lengua meta. En los casos de enseñanza del español fuera del propio país hispanohablante, la necesidad de acercar a los estudiantes al mundo real de la cultura meta es mayor. Por este motivo, el uso de materiales que contengan ilustraciones, audios, vídeos, etc., auténticos fomentaría esta cercanía hacia la cultura hispanohablante. Asimismo, la inclusión del componente cultural favorece la comprensión por parte de los alumnos de la cultura objeto de estudio y les dota de una serie de habilidades y destrezas que desarrollan unas perspectivas más tolerantes hacia la cultura meta, estableciendo, como consecuencia, un aula intercultural.

Actualmente, nuestros hábitos cotidianos se ven inmersos en un mundo tecnológico en el que también podemos introducir la enseñanza de lenguas, por lo que una de las formas más innovadoras y eficaces de lograr la integración de la cultura con la lengua sería a través de la aplicación de las TIC en las clases de español. Sus beneficios son abundantes, pues no solo facilitan la inclusión de la cultura gracias al gran volumen de materiales disponibles en la web, sino que favorecen el trabajo colaborativo y autónomo, la participación en el aula y fomentan la motivación y el interés en los alumnos.

La propuesta didáctica del presente trabajo gira en torno a la enseñanza de las culturas española e hispanoamericana junto con la lengua mediante las TIC. Basándonos en las respuestas obtenidas en el cuestionario, resulta necesario incidir en su efectividad. Para ello, se han implementado actividades didácticas que aúnan las 5 destrezas comunicativas (comprensión oral, escrita y audiovisual y expresión oral y escrita), además de ejercicios que incluyen herramientas de gamificación, Kahoot y Plickers, utilizando como hilo conductor la estructura de una WebQuest. La elaboración de todas las tareas que implica dicha plataforma tendrá que haber aportado y reflejado en la exposición oral que deberán realizar los alumnos como tarea final unos conocimientos consolidados sobre el tema de costumbres y festividades de la lengua meta. Asimismo, las actividades habrán facilitado la comprensión de ambas culturas y, dado que se han aprendido algunos aspectos socioculturales de la lengua meta, los estudiantes habrán desarrollado sus destrezas comunicativas, reforzando también los aspectos lingüísticos como el uso de expresiones para dar su opinión y elaborar descripciones. Además, los alumnos habrán enriquecido su léxico sobre el tema mencionado previamente.

En cuanto a la experiencia adquirida a lo largo de este proyecto, me ha ayudado a comprender la importancia de los aspectos socioculturales en el aprendizaje de una lengua. Asimismo, me ha permitido conocer el papel del profesor y las dificultades a las que tienen que enfrentarse los docentes en el aula, como buscar materiales válidos para sus clases, intentar que

los alumnos adquieran una actitud tolerante hacia el resto de culturas para crear un aula intercultural, comprender que, pese a que todos estén cursando el mismo nivel de idioma, algunos pueden adquirir destrezas y habilidades a un ritmo mayor que otros, etc.

En resumen, el objetivo de este trabajo ha sido plasmar un tipo de actividades diferentes a las que solemos encontrar en los libros de texto u otros materiales, que sirvan de modelo a los profesores para el resto de temas de un curso completo de español. El proceso de investigación ha resultado muy gratificante para mi experiencia como alumna y como posible futura profesora, pues he comprendido los beneficios que supone la integración del componente cultural con la lengua en la enseñanza de lenguas. Si bien no hemos podido demostrar la validez de estas actividades, consideramos que podrían resultar efectivas para desarrollar todas las destrezas comunicativas, pues no hemos ignorado en ningún momento la enseñanza conjunta de lengua y cultura.

Por último, cabe añadir que este proyecto queda abierto a investigaciones futuras que puedan comprobar la efectividad de este tipo de actividades didácticas y modificar, si es necesario, aquello que no haya dado el resultado esperado en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

8. Referencias bibliográficas

Aguado, T. (1991). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. En Jiménez, C (ed.), *Lecturas de pedagogía diferencial* (89-104). Madrid, España: Dykinson.

Alemañy, C. (2009). Redes sociales: una nueva vía para el aprendizaje. *Cuaderno de educación y desarrollo*, 1(1). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/01/cam4.htm>.

Álvarez, S. (2011). La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 9, 1-15. Recuperado de https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530b5622eba1a.pdf.

Amossy y Herschberg. (2010): *Estereotipos y clichés* (L. Gándala, Trans). Buenos Aires, Argentina: Eudeba. Trabajo original publicado en 2001.

Andión, A (Octubre de 2002). El español y el comportamiento cultural de los hispanoamericanos. En Pérez, M y Coloma, J (eds.). *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Comunicación llevada a cabo en el XIII Congreso Internacional de ASELE, Murcia, España.

Areizaga, E. (2000). El componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista de Psicodidáctica*, 9, 194-202. Recuperado de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/129/125>.

Areizaga, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica*, 11-12, 157-170. Recuperado de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/322>.

Areizaga, E. (2002). El componente cultural en la enseñanza de las lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico. *Cultura y educación*. Recuperado de https://www.academia.edu/26482418/El_componente_cultural_en_la_ense%C3%B1anza_de_lenguas_elementos_para_el_an%C3%A1lisis_y_la_evaluaci%C3%B3n_del_material_did%C3%A1ctico_2002?s=t.

Barallo y Garro. (2010). La utilidad de Youtube en la clase de ELE. *Red de bibliotecas del Instituto Cervantes*, 83-91. Recuperado de [file:///C:/Users/elena/Downloads/8-34-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/elena/Downloads/8-34-1-PB%20(2).pdf).

Barbagallo, S. (2010). Las webquests en la enseñanza de ELE. En AEPE (coord.), *El Camino de Santiago: Encrucijada de lenguas y culturas*. Ponencia llevada a cabo en el XLV Congreso Internacional de la AEPE, La Coruña, España.

Baretta, D. (2006). Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE. *RedELE*, 7. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:394d1a27-bfd7-48d9-b68a-bee490278cba/2006-redele-7-02baretta-pdf.pdf>.

Bode, J. (2012). La famosa impuntualidad latina. *Veintemundos*. Recuperado de <http://www.veintemundos.com/magazines/40-fr/>.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, Reino Unido: Multicultural Matters.

Byram, Gribkova y Starkey. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Recuperado de <http://lrc.cornell.edu/rs/roms/507sp/ExtraReadings/Section0/Section0/uploads/File1235272745204/InterculturalDimensionByram.pdf>.

Cabero, J. (1998a). Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. En Lorenzo, Ortega y Sola (coord.), *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales* (197-206). Granada, España: Grupo Editorial Universitario.

Cabero, J. (1998b). *Cuadro nº 1. Características de las NN.TT.* [Figura]. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/75.pdf>.

Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje (J. Lahuerta, Trans). En M. Lloberas. (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (63-82). Madrid, España: Edelsa. (Trabajo original publicado en 1983).

Canale y Swain. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Merrill_Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf.

Castro, C. (2011). Clic en la enseñanza de español para extranjeros: una propuesta de trabajo con webquests (Memoria de máster, Universidad de Pablo Olavide, España). Recuperado de <http://marcoele.com/suplementos/clil-y-webquests/>.

Castro, F. (2002). Enseñanza y aprendizaje de la competencia inter-cultural en el aula de grupos multilingües. En ASELE (coord.) *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Comunicación llevada a cabo en XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE, Murcia, España.

Chauvell, Hernández y Laborda (2011). En ASELE. (coord.), *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Ponencia llevada a cabo en XXII Congreso Internacional de la ASELE, Valladolid, España.

Chomsky, N. (2009): *Aspects of the Theory of Syntax*. (C, Peregrín, Trans). Barcelona, España: Gedisa. (Trabajo original publicado en 1965).

Consejo de Europa. (2002a). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

Consejo de Europa. (2002b). *Figura 2* [Figura]. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

Consejo de Europa. (2002c). *Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global* [Figura]. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

De Santiago, J (2010). La competencia cultural en la competencia comunicativa: hacia una comunicación intercultural con menos interferencias. En Díaz, L (ed.), *Lenguas de especialidad y su enseñanza* (113-130). Barcelona, España: MECED.

DonQuijote. (1996-2017). *Curiosidades sobre España*. Salamanca, España: don Quijote: *Estudiar Español en España*. Recuperado de <http://www.donquijote.org/cultura/espana/sociedad/costumbres/hechos-divertidos>.

Fernández, S. (2010). La competencia discursiva. En marcoELE (ed.). *Antología de las Jornadas internacionales de didáctica del español como lengua extranjera (Las Navas del Marqués, Ávila, 1986, 1987, 1990)*. Jornadas llevadas a cabo en Jornadas internacionales de didáctica del español como lengua extranjera, Ávila, España.

Fundéu. (2013). 'Podcast', 'screencast', 'videocast', 'webcast' y otros animales salvajes. Madrid, España: EFE y BBVA; *fundéuBBVA*. Recuperado de <http://www.fundeu.es/escribireninternet/podcast-screencast-videocast-webcast-y-otros-animales-salvajes/>.

García, J. (2012-2013). *Interculturalidad y estereotipos en la clase de EL2* (Memoria de máster, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España). Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:93276761-1f27-41fb-9a16-3a998a5dc8a1/2014-bv-15-06garciaibanez-pdf.pdf>

Gil y León. (1998). El componente cultural en los manuales de E/LE. *REALE*, 9-10, 87-106. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=178594>.

González Di Pierro, C. (2012). Caracterización del concepto cultura en la didáctica de las lenguas. *Cartaphilus*, 10, 84-108. Recuperado de <http://revistas.um.es/cartaphilus/article/view/167691>.

Hernández, M.P. (2006). WebQuest para ELE. En International House Barcelona y Difusión (coord.). Taller llevado a cabo en el XIV Encuentro Práctico de Profesores ELE, Barcelona 2005. Recuperado de <http://www.encuentro-practico.com/pdf05/hernandez.pdf>.

Hernández, M.P. (2012). La integración de las TIC en la clase de ELE. Panorama de una revolución. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, 63-99. Recuperado de <http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile/article/view/8>.

Hoyhablamos. (7 de marzo de 2017). 24. Cultura española: Las bodas españolas [Audio en podcast]. Recuperado de <https://hoyhablamos.com/24-cultura-espanola-bodas-espanolas/>.

Iglesias, I. (1998). Diversidad cultural en el aula de E/LE: La interculturalidad como desafío y como provocación. En ASELE (coord.). *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. Comunicación llevada a cabo en VIII Congreso Internacional de ASELE, Alcalá de Henares, Madrid.

Iruela, A. [Agustín Iruela]. (2014, abril 4). Las Fallas de Valencia. Nivel B1 [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=h8fiPiuOMto>.

Méndez, C. (2000). *La competencia cultural en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: supuestos teóricos, análisis de su tratamiento en una muestra de textos de libros de inglés de bachillerato y propuesta de un currículum sociocultural* (Tesis doctoral, Universidad de Jaén, España). Recuperado de <http://ruja.ujaen.es/handle/10953/396>.

Miquel, L y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Revista Electrónica de Didáctica ELE*. 1-13. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=826497>

Muñoz, C. (2002): *Aprender idiomas*. Barcelona, España: Ediciones Paidós S. A.

Níkleva y Rodríguez. (Septiembre de 2015). Los estereotipos culturales y la imagen de España en el mundo como parte de la competencia intercultural en español como lengua extranjera. En Lamolda, A (Presidencia). *La formación y las competencias del profesorado de ELE*. Estudio teórico llevado a cabo en XXVI Congreso Internacional de ASELE, Granada. España.

Noya, J. (2002). *La imagen de España en el Exterior*. Recuperado de http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/1c9cbb004f0195cd88d6ec3170baead1/Noya_Imagen_Espana_Exterior.pdf?MOD=AJPERES.

Paricio, S. (2005). La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis. *Revista Electrónica Internacional*, 15, 133-144. Recuperado de <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-13.pdf>.

Paricio, S. (2004). Dimensión Intercultural en la Enseñanza de las Lenguas y Formación del Profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (4), 1-12. Recuperado de <http://rieoei.org/didactica7.htm>.

- Paricio, S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, 21, 215-226. Recuperado de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf.
- Peralta, C. (2008). El papel de las TIC en el ámbito de la enseñanza de ELE. En Instituto de Cervantes de Río de Janeiro (coord.). *Didáctica del español como lengua extranjera*. Comunicación llevada a cabo en el V simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera, Río de Janeiro, Brasil.
- Ravira, V. (2006). *La realidad comunicativa del aula E/LE* (Memoria de maestría, Universidad de León, León, España). Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:68462d30-1516-45cc-af88-865283c10af8/2007-bv-07-15-ravira-pdf.pdf>.
- Real Instituto El Cano. (2017). *Informe del barómetro de la imagen de España*. Recuperado de http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano_es/encuesta?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/observatoriomarcaespana/estudios/resultados/barometro-imagen-espana-7.
- RTVE. (Productor). (2009, octubre 13). Babel en TVE-Reportaje: ¡La fiesta de los 15! [DVD]. Recuperado de <http://www.rtve.es/alacarta/videos/babel-en-tve/reportaje-fiesta-15/603835/>.
- Sosa, M. J. (2009). La WebQuest: Ventajas e inconvenientes como recurso educativo. Recuperado de http://www.web.upsa.es/spdece08/contribuciones/146_poster_WEBQUESTdefinitiva.pdf.
- Starc y Benedetti (s.f.). La utilización de las TIC en la clase de español como lengua extranjera. En Universidad de El Salvador (coord.). Producción llevada a cabo en II Congreso Internacional de Enseñanza de España como Lengua Segunda y Extranjera, Buenos Aires, Argentina.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*. Estrasburgo, Francia: Council of Europe.
- Veintemundos. (2013). La navidad colombiana contada por un extranjero [Audio en podcast]. Recuperado de <http://www.veintemundos.com/magazines/87-en/>.
- Villayandre, M. (Septiembre de 1999). Gramática y cultura. Hacia una integración. En Universidad de Cádiz (coord.). *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Comunicación llevado a cabo en el X Congreso Internacional de ASELE, Cádiz, España.
- Viñas, M. (2017). *Plickers: Encuestas y tests en tiempo real sin apenas tecnología* [Figura]. Recuperado de <https://www.totemguard.com/aulatotem/2016/07/plickers-tests-encuestas-en-tiempo-real-sin-el-uso-de-dispositivos-de-los-estudiantes/>.

9. Listado de anexos

Se puede acceder a los siguientes anexos a través de la carpeta «Anexos» incluida en su DVD.

En el Anexo I podrán acceder a las preguntas del cuestionario realizado a los profesores de español:

Anexo I. Cuestionario

Los siguientes anexos muestran las secciones que configuran la WebQuest elaborada:

Anexo II. Tarea final de la WebQuest

Anexo III. Instrucciones para la realización de las tareas.

Anexo IV. Tablas de las sesiones didácticas

Anexo V. Recursos para las actividades de la WebQuest

Anexo VI. Evaluación y autoevaluación de las actividades de la WebQuest

Anexo VII. Conclusiones extraídas de las actividades de la WebQuest

En el siguiente anexo se pueden observar las capturas de Kahoot:

Anexo VIII. Capturas de pantalla de las preguntas y respuestas en Kahoot

En el siguiente anexo se pueden observar las capturas de Plickers:

Anexo IX. Capturas de pantallas de las preguntas y respuestas en Plickers.