



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
教育处



## LA ASIGNATURA DE CULTURA EN LAS AULAS E/LE DE LA UNIVERSIDAD: PROPUESTAS DIDÁCTICAS Y ACTIVIDADES

ANABEL GARCÍA Y LARA MASSAGUER  
*Universidad de Jilin*

### 1. INTRODUCCIÓN

En este taller, pretendemos dar una visión general del desafío que comporta la enseñanza de la cultura en contextos de no inmersión y, concretamente, en el caso de los estudios superiores en China. Lo hacemos a partir de nuestra propia experiencia y con la finalidad de:

- a) Ofrecer un panorama general de la enseñanza en el contexto educativo universitario en el que trabajamos.
- b) Reflexionar, con otros profesores, sobre las cuestiones surgidas de nuestra práctica docente de la asignatura Cultura del currículum nacional de la licenciatura de español.
- c) Proponer un marco teórico que nos ayude a diseñar unidades y actividades didácticas para la asignatura de Cultura.
- d) Compartir actividades que nos han servido para trabajar aspectos culturales tanto en la asignatura de cultura propiamente dicha como en otras asignaturas de la licenciatura de Español.

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Tras varios años como profesoras en la Universidad de Jilin, en China, nos hemos planteado diversas cuestiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la cultura en este particular entorno educativo. Una de estas cuestiones surge cuando, a pesar de nuestros esfuerzos, muchos alumnos universitarios se gradúan siendo hablantes de español lingüísticamente preparados, pero comunicativamente, en el sentido más amplio del término “comunicativo”, poco competentes.

Consideramos que la poca cabida que tienen los componentes sociocultural y pragmático en los programas de la universidad es la raíz principal de este problema. La siguiente observación de Lourdes Miquel (1999: 36) explica la importancia de trabajar la competencia cultural desde el *análisis comunicativo y pragmático de la lengua*:

La cultura debe abordarse desde su uso, es decir analizando hechos y fenómenos culturales, analizando situaciones concretas, viendo la variabilidad de sus signos y dándoles significado. Se trata, por tanto, de realizar un proceso de contextualización de cualquier fenómeno de índole cultural.

Sin duda, enseñar cultura no es una tarea fácil y mucho menos cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene lugar en contextos de no inmersión y en una cultura tan dispar de la lengua meta como la cultura china. Si la lengua toma todo su significado en este contexto sociocultural de uso, el extranjero “necesitará de la ‘información’, de la explicitud de los elementos que en dicho contexto conviven, para dotarlo de ese conocimiento operativo que afectará decididamente a sus interpretaciones comunicativas”. (Miquel, 1999: 36).

Esa información debe explicitarse y trabajarse en el aula, si no queremos que nuestros alumnos interpreten y emitan mensajes desde el contexto cultural de la lengua materna, es decir, desde una clave distinta a la de los hablantes de la lengua meta. Esa contextualización de lo cultural que da significado, y que nuestros alumnos en China no pueden experimentar de primera mano, se convierte en un campo de reflexión, estudio y trabajo para el lector o profesor en las universidades chinas. Es esta una empresa para la cual se dispone de pocas herramientas y materiales, y a veces incluso de poca formación para llevarla a cabo. Nuestra experiencia como docentes en la universidad china nos demuestra que se necesitan, como mínimo, dos años de trabajo y contacto permanente con los alumnos en el aula para:

1. tener una dimensión real de esta problemática
2. comprender la percepción que tienen los estudiantes chinos de nuestras culturas, dadas las características de la formación preuniversitaria en este país.

La experiencia ha sido y sigue siendo la guía fundamental en el diseño del programa de la asignatura de cultura. Por ello, creemos que es de suma importancia compartir ideas y

crear programas que puedan ayudarnos a trabajar el componente cultural en este determinado contexto de enseñanza.

Frente a esta problemática surgen cuestiones tales como:

- Qué contenidos culturales son relevantes y representativos y con qué criterio elegirlos.
- Cuándo y cómo presentar los contenidos culturales teniendo en cuenta las características propias del currículo de lengua en la universidad.
- Cómo dotar al alumno de destrezas en las competencias necesarias para que sean usuarios competentes de la lengua.
- Cómo despertar en ellos una dimensión afectiva que les haga querer descubrir al otro.
- Qué carencias y necesidades tienen los alumnos chinos universitarios que estudian español .
- Qué formación necesitamos los profesores nativos y no nativos que enseñamos E/LE en las aulas de la universidad.
- Qué materiales y herramientas podemos utilizar en el aula para trabajar y contextualizar los elementos culturales.

Todas estas cuestiones dan fe de la importante tarea que tienen los profesores universitarios de acercar a los alumnos a las culturas hispanoamericanas en el aula de E/LE, y de buscar, crear, diseñar, adaptar y poner en práctica materiales y programas. Sabemos que el debate sobre la cultura en el aula no es nada nuevo, pero no existen todavía programas de cultura que se adapten a las peculiaridades de un auditorio como el que aquí nos atañe.

Como ya venimos destacando, la cultura es un componente inherente a la adquisición de la lengua en su uso, es decir, en el contexto que le da significado. Un hablante comunicativamente competente en lengua española debe serlo también en la cultura española. Mientras ésta última no se trabaje de forma adecuada en las aulas, los estudiantes no serán usuarios competentes. En el contexto particular de las universidades chinas, ayudar a formar hablantes “culturalmente” competentes tiene especial relevancia, ya que la mayoría de los estudiantes graduados, debido al emergente mercado laboral y al desarrollo de las comunicaciones, mantienen un fluido contacto con nuestro mundo, ya sea desde dentro como fuera de China. Dadas las marcadas diferencias culturales existentes, creemos que es también una responsabilidad educativa acercar y preparar a nuestros alumnos para su pleno desarrollo profesional.

### 3. EL CURRÍCULO DE LENGUA ESPAÑOLA

La carrera de lengua española tiene una duración de 4 años que se dividen en 8 semestres de 16 semanas y en total los alumnos cursan 1986 horas lectivas de 45 minutos cada una. Las asignaturas troncales que integran el plan curricular de la carrera de lengua española son las siguientes: Fonética, Gramática, Léxico, Compresión Auditiva, Expresión Oral (habla), Expresión Escrita (redacción), Compresión Lectora (lectura), Traducción, Cultura de España y Latinoamérica.

El departamento de español está formado por profesores chinos y extranjeros liderados por un decano. Es común que el lector extranjero imparta las asignaturas de comprensión y expresión oral, así como las de cultura. A simple vista, este currículo no integra destrezas pero el profesor extranjero tiene total libertad para decidir el enfoque, la metodología y los contenidos de las materias asignadas. Es por lo tanto el lector extranjero el que decidirá qué enseña y cómo enseña en la clase de cultura, que es el tema que nos ocupa en este artículo.

Aunque haya buenas relaciones interpersonales entre los profesores chinos y extranjeros, echamos en falta la participación en reuniones del departamento. Estamos convencidas que el trabajo conjunto de todo el departamento constituiría una valiosa oportunidad para compartir ideas, discutir necesidades, crear y pilotar programas y asignaturas, evaluar, analizar objetivos y contenidos relevantes, y así, coordinando el trabajo de todo el departamento, crear un currículo de estudios que se ajuste a las necesidades concretas de los estudiantes chinos.

### 4. LA ASIGNATURA DE *CULTURA DE ESPAÑA/AMÉRICA LATINA*

Esta materia se imparte durante el tercer año académico de la carrera y se divide en dos semestres, uno dedicado a España y el otro a América Latina. Cada semestre comprende aproximadamente 16 semanas de dos horas lectivas semanales (90 minutos).

No existe un programa definido de la asignatura y se confía en la capacidad profesional del docente extranjero para llevarlo a cabo. Éste es un gran desafío para el profesor que tiene la responsabilidad de crear, diseñar, organizar unos contenidos que no son posibles de cubrir en tan limitado tiempo. A su vez, se espera de los lectores extranjeros un conocimiento histórico y cultural, que por la pluralidad y peculiares características de los países hispanoamericanos, excede muchas veces los conocimientos de los profesores de lenguas. Es de destacar el papel fundamental que juega la iniciativa personal y profesional del docente para adaptarse a un ambiente de trabajo que presenta características diferentes a lo que compete a un profesional de lengua.

## 5. DESCRIPCIÓN DEL GRUPO META

Las clases están formadas por aproximadamente 25 estudiantes de edades comprendidas entre unos 18 y 23 años. La dinámica de las clases se asimila a la existente en Occidente en las escuelas/institutos de educación secundaria. El *grupo-clase* se mantiene unido hasta el final de la carrera, siendo muy contados los casos de estudiantes que repiten el año o abandonan la universidad.

De acuerdo con nuestra experiencia, los alumnos chinos no suelen considerar el aprendizaje como un fin en sí mismo, sino como una vía de insertarse en el mundo laboral, de escalar socialmente y obtener un buen trabajo. Además, dan más relevancia al esfuerzo personal sobre la capacidad innata que puede tener un alumno o al hecho de tener un buen profesor. A pesar de ello, el profesor es una figura que imitar, hay que respetarlo y por tanto su conocimiento no se cuestiona. El aprendizaje no tiene como finalidad cuestionar, evaluar o generar conocimiento, ya que el conocimiento proviene de imitar a aquellos que la sociedad designa como ejemplos. Por esa razón, se valora más el estudio, la imitación del profesor que la reflexión crítica o tener ideas propias, de ahí que la creatividad no sea un factor valorado en las instituciones universitarias chinas.

La idea socrática de ser abiertamente escéptico a los argumentos del maestro no es común entre los estudiantes chinos, ya que cuestionar al maestro desmontaría la armonía social. El escepticismo, por lo menos en estadios iniciales del aprendizaje, no es un valor. Por lo tanto, el alumno chino tiende a imitar textos y profesores y no a ponerlos en duda. El papel del profesor está bien definido y la distancia entre profesor y alumno se acepta como normal. Se explica así, por qué los alumnos chinos suelen hablar menos en los debates de clase, o por qué los profesores occidentales siempre pensamos que no participan lo suficiente en clase. De hecho, el sistema educativo chino se encamina a pasar exámenes de respuesta múltiple y no tiende a desarrollar un pensamiento crítico.

En cuanto a los alumnos de la facultad de español, podemos decir que empiezan la carrera sin conocimientos previos de la lengua o de las culturas latinoamericanas. A pesar de ello, existe una alta motivación que se ve reflejada en la dedicación de los estudiantes al estudio de la lengua. Por otro lado, aunque los alumnos tienen una actitud positiva y proactiva durante las clases, destaca su poca autonomía de aprendizaje y su gran dependencia y sumisión al docente, reduciéndose el proceso de enseñanza-aprendizaje al estudio pautado por los profesores y a las tareas que éstos les asignan. Como consecuencia, no suele promoverse la creatividad en las aulas, cualidad que consideramos primordial en la enseñanza superior.

Sería interesante hacer un estudio de las salidas laborales de los graduados universitarios de las aulas de español. Tomando como ejemplo la Universidad de Jilín, en los últimos años y debido al desarrollo de las relaciones sino-latinoamericanas, una gran número de los graduados está empleado en organizaciones que realizan actividades comerciales entre

China y América Latina (entre ellos aproximadamente un 30% está trabajando fuera de China) y un 5% de los alumnos han optado por la docencia como actividad profesional.

## 6. MARCO TEÓRICO PARA EL DISEÑO DE UNIDADES Y ACTIVIDADES DIDÁCTICAS EN LA CLASE DE CULTURA

El programa de esta asignatura no suele estar definido en las facultades de español, nos referimos no sólo a sus objetivos como también a sus contenidos, que debido a la naturaleza de nuestras culturas, son tan variados como vastos. Consideramos que nuestra tarea como profesores extranjeros es brindar a nuestros alumnos, por un lado, el componente cultural indisociable del uso de la lengua y, por el otro, una visión general de la historia de las civilizaciones y las representaciones culturales de los países hispanohablantes como identidad nacional.

En un artículo titulado “¿Qué estudian los alumnos de español en China?”, el profesor Chang Fuliang describe el plan de estudios para la facultad de español en China y sus objetivos. Presenta, además, unos contenidos “culturales” que cada facultad puede optar por presentar de manera transversal a lo largo de la carrera universitaria o trabajarlos en las asignaturas de cultura. Según Chang, cada departamento dará mayor o menor importancia a aquellas áreas que considere pertinentes como:

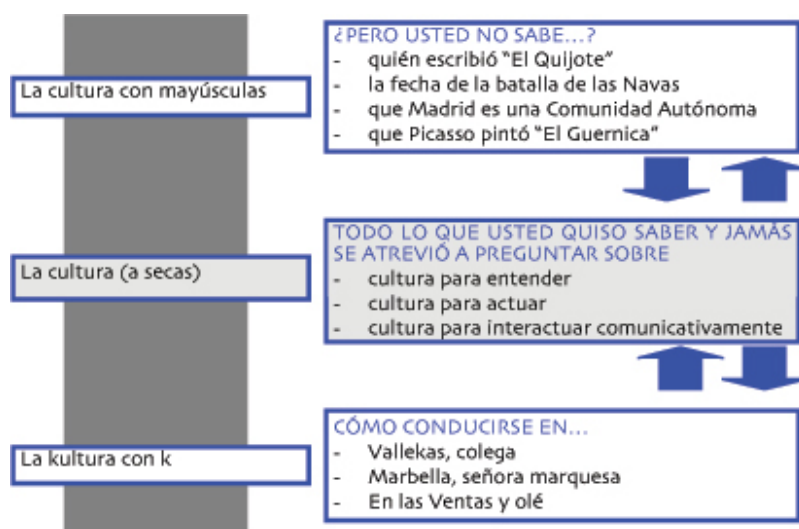
- Conocer en cierto grado la historia literaria de España y Latinoamérica, en términos concretos, saber el esquema general del desarrollo literario, las vicisitudes de las corrientes principales, así como leer pasajes seleccionados de obras de los escritores importantes (sobre todo obras de los escritores contemporáneos).
- Conocer la historia, la geografía, la situación social, la cultura y las costumbres de las naciones hispanas.
- Estar al tanto de la política, relaciones diplomáticas, condición económica de los países de la Hispanidad y de las conexiones entre China y ellos, etcétera<sup>1</sup>.

Podemos inferir de estos puntos presentados por Chang, la relevancia que se le da en el plan de estudios universitarios a la *Cultura Institucional*, es decir, la historia de las civilizaciones determinada por la cultura dominante y estructurada en distintas disciplinas. Este concepto de *Cultura Institucional* coincide con la definición dada por L. Miquel y N. Sans (1992) de *Cultura con mayúsculas* en su artículo “El componente cultural un ingrediente más en las clases de lenguas”. En él, sus autoras dividen el componente cultural de la lengua en tres grupos que se relacionan entre sí, destacando la “cultura a secas” como aquella que comprende todo el “conocimiento operativo [...] para participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas”:

---

<sup>1</sup> Chang (2004: 8).

“El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”  
Miquel, L. y N. Sans. (1992)



Sin embargo, para trabajar de manera coherente la cultura en un marco universitario, consideramos importante presentar al alumnado muestras de cultura de los tres grupos arriba definidos. Damos cuenta de que presentar los referentes culturales y la cultura enciclopédica requieren mucho de motivación y tiempo, sin embargo no debemos descuidar su importancia para el alumno universitario que debe graduarse con unos conocimientos generales del panorama histórico, político y social de los países de habla española. A pesar de ello, nuestra condición *sine qua non* al elaborar programas y actividades para presentar los contenidos culturales en clase (incluyendo los tres grupos definidos arriba) debe ser la adquisición de una competencia cultural entendida como “el conocimiento operativo [...] del que disponen los miembros de una cultura [...] y que se organiza en torno al discurso” (Miquel, 1999: 35).

Hasta aquí hemos descrito el contexto de enseñanza-aprendizaje en que se desarrollan nuestras clases y el concepto de cultura que manejamos para trabajar el sustrato cultural en las aulas de la universidad. Vamos ahora a presentar otros conceptos teóricos que consideramos podrían ayudar a los profesores para el diseño de programas y actividades de cultura.

Un primer punto, sería llevar a cabo, en la medida de lo posible, un análisis de las necesidades y las salidas laborales de los alumnos universitarios que aprenden español en China. Según Richterich (1983), para hacer un buen análisis de necesidades se tendrían que tener en cuenta tres dominios; las necesidades, es decir, lo que el alumno tiene que saber para poder operar de una manera efectiva en una cultura determinada; las carencias que el alumno tiene en la lengua que va a estudiar y también lo que ya conoce de la misma;



y por último, los deseos y objetivos que los estudiantes tienen y que no necesariamente coinciden con los nuestros, los profesores, o las instituciones académicas.

Una vez analizadas las carencias y teniendo en mente las necesidades, es decir, adónde quiere llegar nuestro alumnado, cabe hacernos estas dos preguntas: *¿Cómo llegamos a cubrir esas necesidades del alumno?* y *¿Cómo solucionamos las necesidades creadas por el propio proceso de aprendizaje?* Así pues, las condiciones de aprendizaje del alumno chino, junto con sus conocimientos, habilidades, estrategias de aprendizaje y motivación son elementos que no pueden pasar inadvertidos en el aula de E/LE.

Richards y Lockhart (1998: 54) destacan sobre el tema lo siguiente:

Aunque el aprendizaje es el objetivo central de la enseñanza, ambos procesos (de enseñanza y aprendizaje) no son necesariamente idénticos. Los alumnos, también traen al aprendizaje sus propias creencias, objetivos, actitudes y decisiones, que a su vez influyen en la forma en que se enfrentan a éste.

De acuerdo con lo dicho, creemos que diseñar programas o currículos abiertos sería una opción acertada. En este tipo de programas, la metodología supone la negociación, la fijación y la evaluación de los objetivos y contenidos, es decir, de los cuatro elementos que integran el currículo. En este sentido, el desarrollo no es lineal sino circular, pues la evaluación de clase o de alumno puede modificar las decisiones de planificación.

Según nuestra experiencia, el enfoque más adecuado para abordar los contenidos culturales en la clase E/LE sería el comunicativo. Este enfoque es bien aceptado por los alumnos y podemos trabajar los contenidos en grupos, utilizar materiales reales o poco adaptados e integrar destrezas. Al mismo tiempo, nos permite utilizar las tareas como unidades mínimas de trabajo, con las que los alumnos pueden desarrollar su creatividad.

Como ya hemos señalado, la finalidad última del programa de la asignatura de cultura no debería ser trabajar la historia de las civilizaciones sino mejorar la competencia comunicativa de nuestros alumnos. Se debe en fin, integrar el sustrato cultural de la lengua objeto de estudio en nuestras clases, evitando dar una visión estereotipada de las civilizaciones hispanoamericanas e incluyendo, en la medida de lo posible, una pedagogía intercultural.

Con este objetivo en mente, deberíamos diseñar programas y actividades para desarrollar la competencia cultural a partir de métodos dialógicos, experienciales y de investigación; fomentando la participación y el espíritu de cooperación de los alumnos.



## 7. EL COMPONENTE INTERCULTURAL

A diferencia de *la cultura institucional*, la llamada *social* se adquiere con la propia experiencia, por tanto, es necesario dotar al alumno de conocimientos y estrategias interculturales que le permitan comparar, analizar y reflexionar sobre las diferencias entre la cultura que aprenden y la suya propia. Según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER, cap.5.1.13.):

La conciencia intercultural se forma a través de la comparación del conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio.

En situaciones de no inmersión, el único medio a aplicar para la consecución de este propósito consiste en la creación de contextos en el aula, a través de diferentes herramientas pedagógicas, en los que los alumnos puedan observar la cultura. Estos contextos de uso no sólo deberán ayudar a entender la relación indisociable que hay entre lengua y cultura, sino también a activar los procesos mediante los cuales relacionamos aquello que conocemos acerca de un particular contexto de uso y los códigos que descodifican ese mismo contexto en la lengua meta y así, entendernos con nuestro interlocutor.

M. Byram y M. Fleming (2001: 19) dicen al respecto que para desarrollar la competencia comunicativa intercultural, se deben adquirir “destrezas que ayuden al alumno a entender distintos modos de pensar y vivir, incrustados en el idioma objeto de estudio. Aunque existe una gran diferencia entre el texto y la experiencia, lo cognitivo y lo palpable, leer sobre algo o vivirlo”, nuestros alumnos no pueden experimentar de primera mano los hechos sociales, estéticos o ideológicos en los que se sumerge la cultura extranjera. Por ello, la única posibilidad que tenemos, en este contexto determinado, es dotar al alumno de destrezas para que cuando se encuentre inmerso en una cultura diferente, sea capaz de ponerlas en práctica.

Según el MCER (cap. 5.1.2.2.) esas destrezas interculturales son:

- La capacidad de relacionarse entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos culturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

Es de suma importancia integrar la adecuación sociolingüística y las estrategias socioculturales como eje transversal en toda la licenciatura, pero lo es también introducir en el aula la pedagogía intercultural. Esta dimensión intercultural favorece la apertura

hacia el otro trabajando sobre la propia identidad y puede ayudar a nuestros alumnos a tomar conciencia de:

- 1) la artificialidad de cualquier sistema creado por un grupo cultural y
- 2) las variantes que entran en juego cuando hablamos de *identidades nacionales*.

Así mismo, no debemos descartar de la didáctica de la cultura en contextos universitarios, la historia de las civilizaciones hispanoamericanas y los referentes culturales, muchas veces implícitos en el discurso del hablante nativo y que determinan quién es un hablante extranjero y quién es un *hablante adecuado* en una cultura determinada.

## 8. PROPUESTAS DIDÁCTICAS Y ACTIVIDADES

Dado el marco teórico, durante el taller, presentaremos dos propuestas didácticas para trabajar el componente cultural en el aula E/LE en la universidad en China:

### Propuesta 1. *La galería cultural.*

Esta actividad está pensada para trabajarse en las primeras sesiones de la clase de cultura, ya que tiene como objetivo reflexionar sobre el concepto de cultura, y demostrar que los componentes que conforman el término cultura son muy amplios y pueden diferir según una persona o grupo social.

### Propuesta 2. *La radio para acercarnos a la cultura.*

La radio como una herramienta pedagógica para trabajar el componente cultural en diferentes asignaturas del currículo. Su principal objetivo: acercar a nuestros alumnos al acontecer en los países hispanohablantes, su realidad social, política, económica, etc.

## 9. CONCLUSIÓN

En un sistema pedagógico que pretende crear *máquinas de hablar perfectas*, el componente sociocultural queda relegado a un segundo plano. Las características propias del alumnado chino universitario, el bagaje cultural de aprendices, profesores nativos y no nativos y las particularidades del currículo de la licenciatura de lengua española nos obligan a reflexionar sobre cómo debemos trabajar en el aula las representaciones culturales de las sociedades hispanoamericanas.

Nos hemos propuesto en este trabajo llamar la atención sobre la necesidad de crear programas y desarrollar contenidos, con aporte tanto de profesionales chinos como

extranjeros, donde se integre la “cultura” en toda su plenitud en la enseñanza de E/LE en el aula universitaria en China.

## BIBLIOGRAFÍA

- Byram, M. y Fleming, M. 2001. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Chang, F. 2004. ¿Qué estudian los alumnos de español de China? *Actas del I Encuentro de profesores de español de Asia-Pacífico*, Manila. *RedELE*, número especial. Documento disponible en Internet [<http://www.educacion.gob.es/redele/biblioteca/manila/fuliang.pdf>].
- Miquel, L. 1999. El choque cultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula. *Carabela*, 5, 27-42.
- Miquel L. y N. Sans, N. 1992. El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE*, 0. Documento disponible en Internet [[http://www.educacion.gob.es/redele/revista/miquel\\_sans.shtml](http://www.educacion.gob.es/redele/revista/miquel_sans.shtml)].
- Richards, J. y Lockhard, Ch. 1998. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Richerich, R. 1983. *Case studies in identifying language needs*. New York: Pergamon Press.