

# Aplicación del enfoque cultural del MCER en el aula de ELE<sup>1</sup>

YERIM SONG

*Universidad Nacional de Seúl*

**Resumen:** Desde que el enfoque comunicativo se introdujo en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE), el desarrollo de la competencia comunicativa de alumnos se ha convertido en el principal objetivo, y para llevarlo a cabo en el aula, se pretende adquirir tanto la competencia lingüística para aprender el sistema formal del idioma, como la cultural para entender el contexto sociocultural de la comunicación. Por lo tanto, la integración de la lengua y la cultura se considera actualmente como una meta fundamental en las clases de ELE, debido a que las dos dimensiones son igualmente importantes e íntimamente relacionadas entre sí. Este estudio adopta el *Marco común europeo de referencia* (2002) y su enfoque orientado a la acción como un marco teórico para lograr la integración orgánica de los dos componentes en la enseñanza de ELE y analiza su perspectiva hacia el tratamiento ideal de la cultura en el aula. A continuación, se sugiere una propuesta didáctica para la integración del componente lingüístico y cultural, a través de las tareas comunicativas de acción, el eje central en la programación de ELE a partir del enfoque orientado a la acción.

**Palabras clave:** enseñanza del español como lengua extranjera; integración de lengua y cultura; competencia cultural, enfoque orientado a la acción; tareas comunicativas de acción.

## 1. Introducción

La relación entre lengua y cultura viene siendo uno de los temas de mayor interés y preocupación en la historia de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). El concepto de cultura se transformó desde un objeto de investigación en las ciencias sociales hasta un objeto de enseñanza en la didáctica de las lenguas. La noción ampliada de cultura ganó mayor protagonismo para desarrollar la competencia comunicativa, bajo la influencia del enfoque comunicativo. Este enfoque, pese a su limitación inicial de centrarse en la cultura formal, al encontrarse con el enfoque intercultural, se adelantó hacia el desarrollo profundo de la capacidad de comprender abierta y receptivamente la cultura de otros a través del aprendizaje de la lengua y la cultura meta. Un aprendiente de la lengua extranjera debe convertirse en un hablante eficiente, no solo desarrollando la competencia lingüística sino también la cultural, y a fin de satisfacer esta demanda, necesita ponerse en contacto con los conocimientos socioculturales de la cultura meta para que sean capaces de interactuar en situaciones de comunicaciones en la lengua de estudio.

Actualmente los profesionales de ELE están de acuerdo con la idea que la lengua y la cultura son realidades indisolubles y con la necesidad de integrar adecuadamente contenidos lingüísticos y culturales en los cursos de idiomas. Sin embargo, el apego a la enseñanza de la cultura meta puede provocar más bien

---

<sup>1</sup> Esta comunicación da a conocer parte de los resultados obtenidos en la tesis doctoral de Song (2014).

la mera información cultural que no puede transmitir los valores, las actitudes ni las maneras de pensar de los hablantes. La mayoría de los estudios han ahondado en las cuestiones teóricas en cuanto al concepto de la cultura o a su relación con la lengua; no obstante, no se puede encontrar varias investigaciones profundas que pretendan establecer una metodología concreta y útil para llevar a cabo una enseñanza integrada de lengua y cultura meta a partir de un enfoque específico.

Bajo estas circunstancias, destaca la necesidad de configurar el marco en el que se inserta el componente sociocultural dentro de la didáctica de las lenguas extranjeras, y en este contexto consideramos oportuno adoptar el enfoque orientado a la acción del *Marco común europeo de referencia* (2002, en lo sucesivo, MCER). Sus orientaciones van más allá del enfoque comunicativo al cumplir en clase tareas reales de acción que inciten en el proceso a aprender los exponentes lingüísticos y los culturales necesarios para llevarlas a cabo.

## 2. Enfoque orientado a la acción adoptado por el MCER

En 2001, coincidiendo con la celebración del Año Europeo de las Lenguas, el Consejo de Europa publicó el MCER en inglés y francés, y la versión española en 2002. Como se presenta en el primer capítulo, dicho marco “proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa” (Consejo de Europa, 2002: 1). El documento refleja la situación actual de los miembros de la Unión Europea, donde gracias a innumerables intercambios entre recursos humanos y materiales ha crecido súbitamente la demanda de aprender lenguas extranjeras por la convivencia o el trabajo con personas de otra lengua. Bajo este punto de vista, “se intensifican las relaciones más interpersonales promoviendo el respeto por la identidad y la diversidad culturales” (Martínez Salido, 2007: 3).

El objetivo final del MCER es desarrollar “una competencia plurilingüe y pluricultural” en el alumnado de lenguas. El plurilingüismo va más allá del “multilingüismo”, referido a una sociedad o comunidad donde se hablan varias lenguas; se centra en el individuo y tiene la intención de que este produzca “una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan” (Consejo de Europa, 2002: 4). En este contexto, la dimensión cultural también se trata con el mismo peso en la definición de la competencia de un aprendiente, así que el otro concepto aportado por el MCER, el pluriculturalismo pone énfasis en la relación íntima de las dos realidades, considerando que “la lengua no es solo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales”. En la competencia de una persona, las distintas culturas se comparan, se contrastan e interactúan activamente para formar “una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes” (Consejo de Europa, 2002: 6).

La competencia plurilingüe y pluricultural “dota al aprendiente-usuario de la posibilidad de actuar como intermediario cultural” (Llorián y Rodrigo, 2004: 58), y a través de todo esto, se requiere por parte del usuario-aprendiente la ampliación de perspectivas por medio de la adquisición de los conocimientos sobre las diferentes formas de ver el mundo y de las destrezas y habilidades prácticas para interactuar con miembros de otras culturas en la vida cotidiana.

El MCER asume la vertiente de “acción” a la hora de adoptar el enfoque, y lo declara así en el capítulo 2 titulado “Enfoque adoptado”:

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una

sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. (Consejo de Europa, 2002: 9)

El documento considera “la *acción*, la realización de *tareas* como el eje y la finalidad que movilizan las estrategias, los procesos, las competencias, las habilidades y los recursos necesarios para aprender y usar una lengua” (Fernández, 2005: 103). Los aprendientes, quienes al mismo tiempo son usuarios, llevan a cabo, como agentes sociales, tareas no solamente lingüísticas y en un contexto social. El concepto mismo de aprender haciendo significa que el aprendizaje de lengua requiere conocer el contexto sociocultural donde se usa la lengua meta y utilizarla de acuerdo con dicho contexto, de ahí que se podría llamar el aprendizaje basado en la contextualización cultural. De este modo, otorga la misma importancia a los dos componentes, el lingüístico y el cultural, en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, y manifiesta que su objetivo final es desarrollar “una competencia plurilingüe y pluricultural” en el alumnado, y de esta manera pretende conseguir una integración espontánea de la lengua y la cultura.

Son las competencias las que permiten que los alumnos consigan un resultado concreto, es decir, que realicen acciones (Navarro Serrano, 2008: 7). El MCER define las competencias del usuario o alumno, distinguiendo entre las competencias generales menos relacionadas con la lengua y las competencias lingüísticas. Los aspectos culturales pertenecen a las primeras y sobre todo, en el conocimiento declarativo (saber) en la categoría: el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural (la vida diaria; las condiciones de vida; las relaciones personales; los valores, las creencias y las actitudes respecto a los diversos factores; el lenguaje corporal; las convenciones sociales; el comportamiento ritual en varias prácticas), la consciencia intercultural. Esta última podrá especificarse por las destrezas y las habilidades interculturales, la segunda categoría de las destrezas y las habilidades (saber hacer). Además, entre las competencias comunicativas de la lengua, podemos ver las relacionadas con los aspectos culturales de la lengua: la competencia sociolingüística (los marcadores lingüísticos de relaciones sociales; las normas de cortesía; las expresiones de sabiduría popular; diferencias de registro; dialecto y acento).

A diferencia de otras categorías de las competencias que contienen las escalas ilustrativas bastante detalladas, la categoría de la competencia sociocultural no las posee. Sin embargo, la ausencia de las escalas de descriptores no significa que el MCER desprece la competencia sociocultural y sociolingüística comparando con otras competencias lingüísticas. Sería un trabajo difícil llegar a un acuerdo entre todos los países miembros del Consejo de Europa sobre la cultura como un marco de referencia transparente y coherente, porque la dimensión cultural contiene factores implícitos como valores e ideología. En este punto, se pone de manifiesto que el MCER tiene una cooperación complementaria con otro documento de referencia esencial: el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006, en adelante, PCIC). En este amplio repertorio de material, presenta tres inventarios que tratan la dimensión cultural desde la triple perspectiva de cultura, sociocultura e intercultural: “referentes culturales”, “saberes y comportamientos socioculturales” y “habilidades y actitudes interculturales”.

Si el objetivo del enfoque del MCER es desarrollar la competencia plurilingüe y pluricultural por medio de la realización de las tareas de uso y aprendizaje que son acciones dentro del contexto social, la integración de lengua y cultura será un prerrequisito para la enseñanza-aprendizaje auténtica de una lengua extranjera. La idea esencial del enfoque es que los aprendices vayan más allá de reconocer y conceder las diferencias culturales y que naturalmente aprendan y adquieran la lengua y la cultura meta a medida que piensen y actúen junto con los compañeros para alcanzar el mismo objetivo. Mediante las prácticas lo más contextualizadas y significativas posibles, los alumnos podrán conseguir las competencias lingüísticas y culturales que les permiten actuar en determinadas situaciones socioculturales. Por consiguiente, el enfoque orientado a la acción podrá ofrecer las bases metodológicas para llevar a cabo la integración de contenidos

lingüísticos y culturales en el aula, una ardua tarea pendiente en el campo de la enseñanza-aprendizaje de ELE.

### 3. Integración de lengua y cultura a través de las tareas comunicativas de acción

En el aula actual de ELE la pregunta fundamental de la que debemos partir es “¿por qué los alumnos necesitan aprender y utilizar la lengua meta?”. Lo que ahora exigen es un curso de lengua extranjera centrado en la acción social utilizándola en el aula bajo un contexto natural. Esta reflexión nos lleva a adelantar en lo referente a la organización de tareas comunicativas de acción que requieran de un contexto sociocultural a partir de las necesidades del alumno, y a la conformación de un espacio de aprendizaje y uso en el aula donde los alumnos lleven a cabo tareas en grupo, a través de la cooperación con los compañeros para desarrollar la capacidad de comunicarse tanto en el aula como en la situación comunicativa de un contexto real.

En la enseñanza-aprendizaje de lenguas bajo el enfoque orientado a la acción, los contenidos lingüísticos y culturales deben integrarse naturalmente por medio de la realización de las tareas. Aquí, las tareas “no son meras acciones sin mayor implicación, sino por el contrario, en la medida en que responden a los intereses de los aprendices y a la socialización, son el motor que activa competencias, habilidades y estrategias” (Fernández, 2005: 106)<sup>2</sup>. Mientras los aprendices llevan a cabo las tareas comunicativas de acción, comprenden y reciben la cultura meta en un contexto real de comunicación, consiguiendo las competencias culturales necesarias para comunicarse con los hablantes de la lengua meta. En este proceso, deben utilizar eficientemente los recursos adquiridos *a priori* como los conocimientos y las experiencias, y al mismo tiempo, controlar adecuadamente el choque cultural que experimenten a la hora de situarse en un nuevo ambiente en la cultura ajena, lo cual debería funcionar positivamente en el aprendizaje de la lengua meta y la realización de las acciones que son la tarea final.

El MCER plantea las cuestiones que debemos tener en cuenta a la hora de diseñar las tareas:

1. Tareas útiles y significativas para los alumnos. Criterios de selección.
2. Cómo adaptar las tareas para adecuar el nivel de dificultad al nivel de los alumnos.
3. Cómo capacitar al alumno para cumplir esas tareas.
4. Relación entre tareas centradas en el significado y las experiencias de aprendizaje centradas en la forma.
5. Evaluación de las tareas.
6. Desarrollo de programas orientados a la acción (Fernández, 2005: 114).

Si diseñamos un curso de ELE de acuerdo con el enfoque orientado a la acción, lo primero que debemos tomar en cuenta es la organización de secuencias de tareas a las que se adjudica un papel central en el MCER. Con base en el análisis de necesidades de alumnos, hay que establecer el tema y la tarea final, y luego programar la secuencia de subtareas que procederán a la tarea final. A través de la organización de las actividades de lengua para cumplir la tarea final, podemos decretar detalladamente las competencias

<sup>2</sup> Las tareas no son todas comunicativas como en el enfoque por tareas, considerado como la “última versión” (Martín Peris, 2001: 1) del enfoque comunicativo, sino que pueden ser de la vida real o de carácter pedagógico. Puren hace una distinción entre la tarea y la acción: la primera es “lo que hacen los alumnos en clase durante su proceso de aprendizaje” y la segunda es “lo que tienen/tendrán que hacer con la lengua extranjera en la sociedad durante su aprendizaje y/o al final” (Puren, 2004: 34).

que los estudiantes necesitan entre las competencias comunicativas de la lengua (lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas) y las competencias generales y también concretar las estrategias y actitudes necesarias para el aprendizaje y la utilización de lengua que deberían desarrollarse mediante el logro de la tarea final.

Además, en la etapa de la programación, tenemos que señalar los aspectos correspondientes a la cultura meta y los interculturales en comparación con la cultura materna de los alumnos, para adquirir y promover en ellos una conciencia intercultural. Al elaborar estos aspectos culturales, podemos consultar como marco de referencia los inventarios del PCIC. De esta manera, el componente sociocultural de la cultura meta se refleja espontáneamente en todo el proceso de la programación de clases. A continuación, presentamos un modelo de programación de clases de ELE para apoyar las actividades de los alumnos que necesitan llevar a cabo la tarea final de “organizar un viaje virtual por varias ciudades españolas”, para la cual deben realizar en la dinámica de grupos una presentación del itinerario y los diálogos en un contexto real del viaje:

Tabla 1. Cuadro de programación con el tema del viaje virtual por España

VIAJE A MADRID	
Itinerario provisional	
Primer día: Hostal Bergantín (9:00) → Restaurante Botín (10:00) → Palacio Real de Madrid (12:30) → .....	
Segundo día: Levantarse (14:00) → Estación de Sol (15:00) → Estación de Ventas (15:40) → .....	
Competencias comunicativas de la lengua	
Actividades de la lengua	Expresión oral y escrita. Comprensión auditiva, audiovisual y lectora. Interacción oral.
Objetivos	1. Entender y dar indicaciones para llegar a un sitio en una ciudad. 2. Pedir comida y bebidas en un restaurante o un bar. 3. Pedir el precio y hacer pago. ....
Situaciones comunicativas posibles	1. En el hotel. 2. En el restaurante o el bar. ....
Contenidos lingüísticos	
Gramática	1. Estructuras comparativas y superlativas: <i>más, menos, tan</i> . 2. Pronombre impersonal <i>se</i> . 3. Exclamativos: <i>qué</i> . ....
Vocabulario	1. Comidas y bebidas. 2. Estados físicos. 3. Tiempo libre y entretenimiento.
Contenidos socioculturales y estratégicos	
Contenidos socioculturales e interculturales	1. Comidas y bebidas típicas de distintos lugares de España. 2. Convenciones sociales relacionadas con la organización del menú. 3. Deportes practicados con más frecuencia por los españoles. 4. Relaciones de amistad. 5. Tipos de alojamientos según su categoría y tipo de servicios. 6. Reconocimiento de similitudes y diferencias entre la cultura coreana y la hispánica en relación con:

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Horarios de las comidas principales y alimentos asociados a cada comida.</li> <li>- Convenciones relacionadas con la salida nocturna.</li> <li>- Las corridas de toros.</li> </ul>
Estrategias y actitudes	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Seleccionar y extraer información importante en varios recursos como internet.</li> <li>2. Crear situaciones para utilizar con frecuencia lo aprendido.</li> <li>3. Clasificar expresiones pertinentes para el viaje según el contexto, memorizarlas y repetirlas.</li> <li>4. Respetar y valorar el esfuerzo de los compañeros.</li> <li>5. Intercambiar y negociar opiniones con los compañeros o con el profesor para enfrentarse a las dificultades implícitas en la tarea.</li> </ol>

Durante la ejecución de las tareas, los alumnos utilizan la lengua meta en situaciones de la vida cotidiana, intercambian información e ideas y comprenden mejor la forma de vivir y la mentalidad de otros (Díaz-Corrales, 2002: 50), y de este modo pueden desarrollar la competencia cultural para obtener nuevas experiencias sobre la cultura meta y reorganizarlas en combinación con las ya existentes, y luego compartirlas con otros compañeros. A fin de entender mejor el concepto de la competencia cultural, podemos consultar la propuesta de Paricio Tato (2004: 7) sobre los componentes de la competencia intercultural a desarrollar por un “hablante/mediador intercultural”, la cual podrá ayudar a establecer los objetivos de la enseñanza de la cultura meta en el aula de ELE:

- Los puntos de vista y perspectivas interculturales (“saber ser”): apertura, capacidad para revisar la propia desconfianza frente a otras culturas y la fe en la de uno mismo.
- El conocimiento (“saberes”): conocimiento de los distintos grupos sociales, de sus productos y de sus prácticas, tanto en el propio país como en el del interlocutor.
- Las capacidades de comparación, de interpretación y de establecer relaciones (“saber comprender”): capacidad general para interpretar un documento o un acontecimiento vinculado a otra cultura, para explicar y ponerlo en relación con documentos o acontecimientos vinculados a la propia cultura.
- Las capacidades de descubrimiento y de interacción (“saber aprender/hacer”): capacidad para adquirir nuevos conocimientos sobre una cultura y unas prácticas culturales, así como para manejar conocimientos, puntos de vista y capacidades sometiendo a las normas de la comunicación y de la interacción en tiempo real.
- La visión crítica en el plano cultural (“saber comprometerse”): capacidad para evaluar, de manera crítica, los puntos de vista, prácticas y productos del propio país y de las otras naciones y culturas.

#### 4. Conclusión

En el enfoque orientado a la acción, adoptado por el MCER, la integración de lengua y cultura en la enseñanza-aprendizaje de ELE puede perfeccionarse, gracias a su concepto fundamental de “aprender haciendo” que permite desarrollar el plurilingüismo y el pluriculturalismo. Este enfoque es el más reciente y actualmente ejerce gran influencia en la toma de decisiones pedagógicas en la enseñanza de las lenguas europeas, centrándose en la flexibilidad y apertura en cualquier contexto educativo. Bajo esta conceptualización, los alumnos como agentes sociales, aprendientes autónomos y hablantes interculturales se convertirán en el eje de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

La aplicación del enfoque orientado a la acción tiene como objetivo organizar tareas comunicativas de acción que requieran un contexto sociocultural a partir de las necesidades del alumno; a través de la realización de dichas tareas, los estudiantes utilizan el español como agentes sociales, más allá de ser simplemente aprendices de la lengua, activando todos sus conocimientos previos y desarrollando estrategias en la comunicación y en el aprendizaje a la vez. De esta manera, todo este proceso podrá permitir un aprendizaje significativo para los alumnos.

Desde el enfoque orientado a la acción, el objetivo final de los procesos pedagógicos no es desarrollar la competencia lingüística y cultural del alumno hasta el nivel del hablante nativo, sino la competencia adecuada al entorno didáctico y al nivel de dominio del aprendiente. La enseñanza de la cultura meta no significa ofrecer todos los conocimientos culturales sobre los países hispanohablantes, sino producir la competencia cultural para llevar a cabo las acciones, que son la tarea final que se necesite en la vida cotidiana. A fin de satisfacer este objetivo, hay que elaborar los objetivos y contenidos de la enseñanza de la cultura meta no solo en la programación de cursos, sino en el currículo escolar, según la citada sugerencia de los cinco componentes de la competencia intercultural de Paricio Tato. Si se realiza la aplicación del enfoque orientado a la acción en el aula auténtica según hemos mencionado, la integración de contenidos lingüísticos y culturales podrá llevarse a cabo con el apoyo de esta metodología concreta y útil.

### Referencias bibliográficas

- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y Anaya.
- Díaz-Corralejo, J. (2002). “El Marco común europeo de referencia: una herramienta transversal, multicultural y modular para un cambio de paradigma”. *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Ed. C. Fernández Santás. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Fernández, S. (2005). “Marco común europeo de referencia y enfoque por tareas”. *Carabela* 57, 103-122.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Llorián, S. y Rodrigo, C. (2005). “Diseño y desarrollo del currículo de E/LE a la luz del Marco común europeo de referencia”. *Carabela* 57, 49-80.
- Martín Peris, E. (2001). “¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?”. *Llengua i Ús* 21.
- Martínez Salido, B. (2007). “¿Qué significa aprender a través de la acción?”. *La enseñanza del español como lengua extranjera en Quebec (Actas del CEDELEQ 11, 10-13 de mayo de 2007)*, Eds. E. Pado y A. Fernández Dobao. Montreal: Université de Montreal/Tinkuy 7.
- Navarro Serrano, P. (2008). “El enfoque por competencias orientado a la acción”. Brandnewroutes. [http://www.brandnewroutes.com.br/2008/nuevasrutas/pasaporte/pdf/enfoque\\_competencias.pdf](http://www.brandnewroutes.com.br/2008/nuevasrutas/pasaporte/pdf/enfoque_competencias.pdf).
- Paricio Tato, M. S. (2004). “Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado”. *Revista iberoamericana de educación*.
- Puren, C. (2004). “Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional”. *Porta Linguarum* 1, 31-36. Granada: Universidad de Granada.
- Song, Y. (2014). *El componente cultural en los cursos de ELE para estudiantes universitarios en Corea del Sur*. (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.