

EVA MARÍA BRAVO-GARCÍA  
UNIVERSIDAD DE SEVILLA  
AMÉRICA EN LA CLASE DE ESPAÑOL.  
DEL CONTENIDO CULTURAL AL *PSYCOFACT*

BIODATA

Profesora de la Universidad de Sevilla y coordinadora del Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y de otras Lenguas Modernas (MasELE) de esta Universidad. Dirige el grupo de investigación *Estudios lingüísticos, histórico-culturales y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (HUM-927) y el Curso de Formación para Profesores de Español como L2 (Instituto Cervantes). Entre sus líneas de investigación están: español de América, normalización y política lingüística, contacto lingüístico e historia de la lengua española. En las redes: [www.españoldeamerica.com](http://www.españoldeamerica.com) / [www.ebravo.es](http://www.ebravo.es) / @EspanolAmerica

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar algunos aspectos relacionados con los contenidos culturales sobre Hispanoamérica en la enseñanza de la lengua española y su cultura. Para ello se parte del análisis de la competencia cultural y de una reflexión acerca de cómo se trabaja en diversos métodos y materiales de uso habitual en las clases de ELE. En este proceso se propone una tabulación de factores para analizar los contenidos culturales y en qué contexto se transmiten. De esta forma, se podrá detectar en qué medida la exposición del contenido cultural propicia las construcciones mentales (*psychofact*) que proporcionan el marco psicológico de una cultura y transmiten una imagen desdibujada respecto a la objetividad. La finalidad de este estudio es ofrecer pautas y una propuesta de rúbrica para hacer más consciente al docente y al investigador de los *psychofact* que se transmiten habitualmente en los métodos y materiales empleados en la clase de ELE.

**PALABRAS CLAVE:** interculturalidad, estereotipo, variación, español de américa, rúbrica

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze some aspects linked to cultural contents about Latin America in the teaching of Spanish language and culture. For that, it is applied the analysis of cultural competence and a reflexion about working on different methods and materials commonly used in ELE classes. In this process, a tabulation of factors is proposed in order to analyze cultural contents and in what contexts is transmitted. In this way, it can detect the extent of cultural content exhibition promotes mental constructs (*psychofact*) that provide the psychological framework of a culture and convey a blurred picture to the objectivity. The purpose of the paper is to provide both guidelines and rubric to teachers and researchers in order to know psychofacts commonly transmitted in the methods and materials.

**KEY WORDS:** interculturality, stereotype, variation, Latin American Spanish, rubric

**E**n la clase de ELE, lengua y cultura van de la mano en el proceso de aprendizaje; es más, solemos considerar que si no se conoce la cultura no se aprehende el idioma en todas sus dimensiones, ya que solo adquiriendo la adecuada comprensión del marco cultural podemos asimilar y captar las características profundas de una lengua. Los estudios etnolingüísticos se han dedicado a describir cómo influye la cultura en la fisonomía lingüística y muestran en qué grado estos elementos están fuertemente imbricados. Este trabajo invita al análisis y a la reflexión acerca de cómo se presenta

habitualmente el contenido cultural en la clase de español, atendiendo de forma particular a la variedad americana del español.

La dicotomía oral / escrito se manifiesta también en el aprendizaje intercultural, ya que la expresión cultural cuenta como vehículo fundamental no solo con la literatura, sino además con todos los soportes físicos actuales (desde las expresiones murales que combinan imagen y escritura como los grafiti, hasta la extensa gama de medios de comunicación vigentes). Por ello, la tarea de selección de las fuentes para representar estos contenidos se hace en ocasiones compleja. En definitiva, hay que plantearse la pregunta de si todos los medios de expresión culturales son realmente reflejo de la cultura o, en cambio, son manifestaciones parciales de aspectos socioculturales.

Por otra parte, como la cultura se transmite a través de soportes muy diversos y especialmente dinámicos en nuestros días, los tiempos de percepción y de consolidación han sufrido cambios significativos. De la cultura como poso de la tradición, hemos pasado a concebir también como exponente cultural lo que antes era considerado moda, es decir, las manifestaciones innovadoras o renovadoras, más o menos efímeras, de una sociedad en sincronía.

## 1. LA LENGUA COMO CONTENIDO CULTURAL

Vivimos una época de interés por los contenidos culturales, tanto en su dimensión local y específica como global. Una prueba sencilla de ello es este dato: la palabra más buscada en el *Diccionario de la Real Academia Española* es precisamente *cultura*. Así consta en un reciente informe de la citada institución<sup>1</sup>, cuyo lexicón de referencia ofrece fundamentalmente significados de esta palabra referidos a tres ámbitos semánticos:

- Primera acepción: cultura como sinónimo de *cultivo*.
- Segunda acepción: educación, formación: 'Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico'.
- Tercera acepción: 'Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.'

Además, se recogen las expresiones *cultura física* (para el deporte) y *cultura popular*, que hace referencia al 'conjunto de las manifestaciones en que se expresa la vida tradicional de un pueblo'; es esta la que permite considerar cultura a un baile, una celebración, una festividad, etc.

---

<sup>1</sup> Con una frecuencia de 464.019; le sigue *haber* con 314.005. "La tecnología al servicio de la palabra. Últimos datos sobre consultas y accesos a los diccionarios, aplicaciones y formularios de la página web de la RAE". [Consulta: 1 de noviembre de 2015] Disponible en la web: [http://www.rae.es/sites/default/files/La\\_tecnologia\\_al\\_servicio\\_de\\_la\\_palabra.pdf](http://www.rae.es/sites/default/files/La_tecnologia_al_servicio_de_la_palabra.pdf)

El componente lingüístico en cada una de estas acepciones es evidente y en cuanto tal, podemos identificar un conjunto de voces y expresiones específicas que se utilizan en cada una de ellas. En la enseñanza de idiomas, los contenidos culturales hacen referencia esencialmente a los valores de la acepción tercera y al concepto recogido en la expresión *cultura popular*; es decir, a aquellos elementos que conceptualizan los modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc. y a sus manifestaciones tradicionales (figura 1). No obstante, hay que tener en cuenta que –como se ha indicado anteriormente– el tiempo de difusión y consolidación de una determinada manifestación es, en nuestros días, bastante relativo debido tanto a los medios disponibles como a los procesos de globalización.

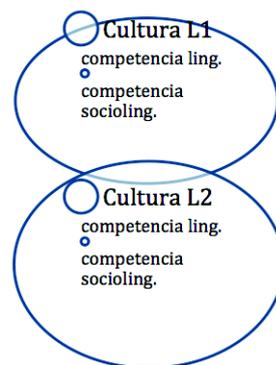


Figura 1. Competencias culturales en L1 y L2

Llegados a este punto, cabe preguntarse cuáles son los contenidos culturales que deben explicarse en la clase de español. La respuesta es, a mi juicio, inequívoca: todos aquellos propios de los países que comparten la lengua española y, por tanto, la cultura hispánica.

Muchos de estos aspectos están presentes de forma concreta en el currículo o recogidos en las propuestas normalizadas (como el Marco Común Europeo de Referencia o el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes)<sup>2</sup>; otros son fronterizos con otras herencias culturales presentes en Hispanoamérica y su representación en las citadas propuestas aparece más desdibujada, pero su consideración será oportuna si tienen una repercusión en la lengua o, de forma indirecta, en otras manifestaciones culturales hispánicas. De esta forma, por ejemplo, la cultura africana en América es un rasgo etnológico importante si trabajamos

<sup>2</sup> El *PCIC* contempla: "El inventario de los referentes culturales incluye conocimientos generales sobre los países hispanos (geografía, población, gobierno y política, economía e industria, medios de comunicación, etc.), sobre acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente de esos mismos países, y sobre sus productos y creaciones culturales. El de los saberes y comportamientos socioculturales trata las condiciones de vida y organización social en esos países (unidad familiar, días festivos, horarios y ritmos cotidianos, características y tipos de viviendas, tiendas y establecimientos, etc.), las relaciones interpersonales (en los diferentes ámbitos: personal y público, profesional, educativo) y la identidad colectiva y el estilo de vida (participación ciudadana y pluralismo, tradición y cambio social, fiestas, ceremonias y celebraciones, etc.). El de las habilidades y actitudes interculturales contempla la configuración de una identidad plural (conciencia de la propia identidad cultural, reconocimiento de la diversidad cultural), la asimilación de los saberes culturales (en relación con los otros dos inventarios de este componente cultural), la interacción cultural y la mediación cultural" (*DTCELE* (2008), s.v. *competencia sociocultural*).

la música del Caribe, las creencias religiosas, ciertos autores literarios, etc., pero no como característica esencial de otros países en los que la presencia de este componente es escasa.

## 2. CLAVES PARA LA COMPRENSIÓN DE CONTENIDOS CULTURALES

Lengua, cultura, literatura y tradición conforman un complejo entramado de relaciones que se vinculan y presuponen. Si bien el hablante nativo aprende inmerso en ellas, el aprendiz debe ir adquiriendo competencia en cada uno de esos aspectos con la finalidad de destilar aquellos factores esenciales que marcan de forma clara una característica idiosincrática de los usuarios de una determinada lengua. Es en este proceso de selección donde está la piedra de toque para captar de forma acertada un determinado componente cultural.

Para llevar a cabo con éxito este aprendizaje se deben considerar los siguientes factores:

1) Que el docente aprecie y valore la cultura de una lengua –y la lengua misma– en toda su diversidad. Para ello es necesario por su parte un profundo conocimiento de la variación lingüística, una clara comprensión de sus implicaciones socioculturales y un cierto dominio de la competencia variacional de la lengua propia.

2) Que el discente acceda a la información con asertividad y sin juicios o experiencias mediatizadoras, que pueden haberse instalado bien por rutina o bien por déficit de información.

3) Que los medios de aprendizaje (materiales, libros, imágenes, etc.) no sean proclives a ofrecer solo unos aspectos concretos, generalmente asociados a tópicos repetidos. En muchos casos observamos que estos materiales representan aspectos consabidos -presumiendo que es lo que atrae al aprendiz– (por ejemplo, “España y los toros”); o bien divergentes, generando una dinámica de extrañamiento y valoración generalmente negativa (por ejemplo, “los andaluces trabajan poco porque duermen siesta”).

4) Control del estereotipo. Como docentes, tenemos la experiencia de trabajar con métodos que caen fácilmente en tradiciones ficcionales asentadas, en tópicos culturales o, directamente, en mala información. De hecho, es casi imposible encontrar un método editorial publicado que nos guste completamente porque todo nativo hablante tiene una experiencia subjetiva de aprendizaje de su cultura. Afortunadamente, contamos hoy con un repertorio de medios y recursos que, usados de manera reflexiva, nos permiten suplir carencias del material con que debamos trabajar o compensar deformaciones.

A este respecto, es conveniente reflexionar sobre el estereotipo como recurso docente que, usado con moderación, eficacia y asertividad, permite a los estudiantes captar y comprender de forma rápida conceptos culturales. Puede ser útil siempre que se cumplan los aspectos anteriormente citados y también puede ser negativo si la información queda

solo en el t3pico y no se introduce al alumno en otros aspectos de esa cultura (Romero, 1998). Usado de forma inteligente, el estereotipo puede ser una puerta que gu3e hacia una comprensi3n amplia y profunda de una cultura.

Si pensamos en estereotipos a3n actuales y presentes en los libros (Espa3a: flamenco – guitarra – mujer morena; o Cuba – playa – relax – poco puntual), el perjuicio no viene tanto de esta asociaci3n como de las implicaciones que conllevan y del error en convertir lo anecd3tico en sustancial. Atraer la atenci3n hacia Cuba a trav3s de las playas maravillosas no es un error, y tampoco asociarlo a una vida relajada, pero s3 generar una vinculaci3n de esto con elementos negativos para la mentalidad del aprendiz (o del profesor), como puede ser la impuntualidad, irresponsabilidad, trabajar poco, etc.

Si esto se presenta as3, estamos encaminados a conseguir dos cosas: la generalizaci3n de t3picos y la fijaci3n de estereotipos, que no siempre responden de forma acertada y ajustada a la realidad. Por su propia naturaleza, la realidad es siempre m3s variada que el estereotipo, este debe por tanto aludir a lo exponencial, no a solo a lo divergente.

a) De una parte, la mente del alumno cierra el c3rculo y completa la informaci3n, aunque de forma err3nea y superficial; por ejemplo (figura 2): Cuba – playa – relax – impuntualidad → porque est3n todo el tiempo en la playa de relax

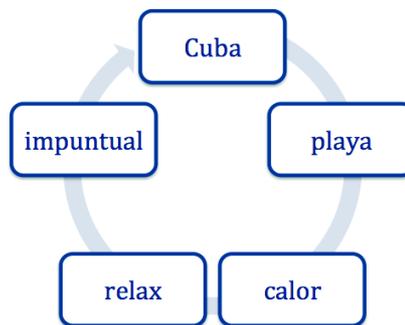


Figura 2. Ejemplo del proceso de creaci3n del estereotipo

El aprendiz busca de forma intuitiva explicaciones que son plausibles y ajustadas a la medida de su conocimiento. Un l3mite de informaci3n –o una informaci3n tangencial– desemboca de forma inevitable en una explicaci3n err3nea (positiva o negativa) hecha conforme al marco de conocimientos del propio aprendiz.

De esta forma, si en su marco cultural la lentitud es negativa y la asocia, por ejemplo, a pereza, se genera una imagen negativa. Si esta asociaci3n se refuerza, el aprendiz pasa directamente del concepto inicial al final (Cuba > impuntualidad, figura 3) generando de este modo una imagen fuertemente estereotipada, es decir, en un clich3 conceptual fijado y con fuerte univocidad<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Curiosamente, 3pocas de difusi3n y contacto cultural como la actual propician que el estereotipo se fije de forma quiz3s arbitraria, pero con gran disseminaci3n. Aunque la base no sea rigurosa, los datos extrapolan

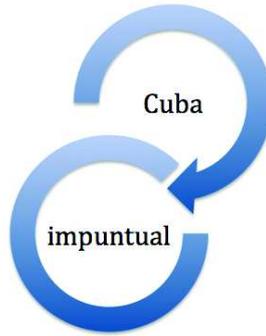


Figura 3. Vinculación directa del estereotipo

b) El estereotipo ayuda a fijar conceptos de forma absoluta dificultando la creación de nuevas redes de relaciones y, por tanto, nuevas visiones que hagan más completo el aprendizaje y lleven hacia una comprensión, si no plena, cuanto menos multifacética.

Si se fomenta un cliché cultural y el aprendiz ha establecido lazos fuertes entre los elementos de dicha asociación, la relación creada en su mente se instaura como “verdad” y las nuevas informaciones deberán compaginarse con ella. El proceso que se instaura suele seguir las siguientes pautas: a) si las nuevas informaciones encajan en sus preconcepciones, entrarán en su marco cognitivo y ampliarán el conocimiento; b) si son discordantes, se descartan como distorsión de dicho marco (o se apartan hasta nueva verificación).

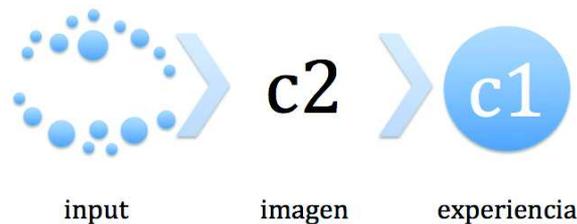


Figura 4. Proceso de captación de una nueva cultura (C2)

Solo una vivencia personal directa y una reflexión posterior, podrán modificar las concepciones fuertemente asimiladas durante el proceso de aprendizaje y, lógicamente, somos conscientes de que no siempre se va a poder tener una experiencia de tal dimensión (fig. 4). De ahí que el manejo del estereotipo, que puede tener su utilidad didáctica, debe ser cuidadosamente estudiado y acompañado de otros *inputs* antes de lanzarlo de forma aislada.

---

contenidos virales o materiales de consumo mediático. Como ejemplo cabe citar el trabajo de Vargic (2015). Según su mapa de estereotipos del mundo se hacen las siguientes asociaciones: Argentina – telenovelas; Brasil – llamas; Cuba – cigarros; México – tacos; Santo Domingo – *hotel resorts*; España – abuso animal, etc.

Afortunadamente, hoy hay disponible una amplia variedad de tipos de materiales auténticos que pueden complementar y servir al docente para que el planteamiento de un tema cultural y lingüístico sea más real, con pluralidad de ejemplos, opiniones y perspectivas: vídeos, audio, imágenes, medios para el aprendizaje autóctono, bibliografía accesible, realia, experiencias, chats, etc. Estos complementos son ayuda esencial para el profesor que quiera proporcionar una visión intercultural y ajustada, tanto si se parte del desconocimiento del alumno como si debe reenfocar conceptos ya asentados (fig. 5). De este modo, se fomenta no solo la capacidad para comprender lo similar con la cultura y la lengua propia, sino también aquellos otros aspectos diferenciadores que el aprendiz tiende a no considerar porque no puede aproximarlos a su universo experiencial. Es decir, el profesor se convierte en un mediador en el proceso de aprendizaje que guía hacia una dimensión plena de la competencia cultural.

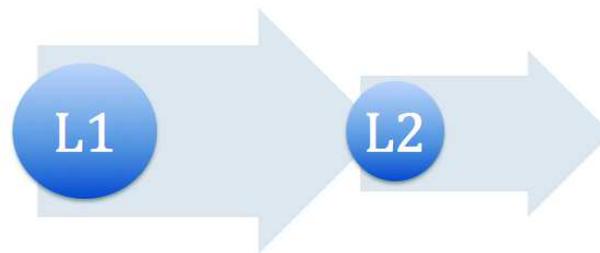


Figura 5. Competencia extracultural

Para saber actuar y manejar las derivaciones anteriormente expresadas, puede ser interesante considerar procedimientos orientados a tres aspectos:

a) Actividades previas para detectar estas preconcepciones, destinadas a detectar cuanto antes qué ideas preconcebidas tiene el alumno y cuál es su origen. Esto nos permitirá prever, seleccionar materiales o abordar directamente temas que requieran mejor comprensión o contextualización. Este aspecto puede ser especialmente relevante y necesario en aquellas clases en las que hay hablantes de distinta procedencia, pues las afinidades y tópicos difieren de forma considerable entre los países. Por ejemplo, ante una pregunta del tipo “¿cómo son los españoles?” no solo las respuestas pueden ser divergentes, sino también los sentimientos positivos o negativos que despierte una misma respuesta.

b) Actividades de seguimiento: tareas del tipo diario, blog, portafolio (individual o colaborativo) son una herramienta útil para el profesor y para el alumno, que verá de forma clara su proceso de aprendizaje. Cuanto más asentada y cohesionadas sean las actividades de seguimiento, con más facilidad se podrá pasar a la siguiente etapa.

c) Actividades de creación: generar contenido y crear es una forma evidente de mostrar el conocimiento asimilado y la capacidad desarrollada por el alumno para vencer el choque cultural. Escribir un relato o la vida de una persona (cómic o narración escrita), realizar un documental (visual o gráfico), un mural o jugar con el doblaje y la subtitulación de películas, por ejemplo, son tareas que implican una reflexión y un posicionamiento activo.

Estas actividades fomentan tanto la capacidad crítica como la generación de opiniones propias. Se llega así a una integración holística de lo aprendido y a la capacidad para actuar como agente cultural.

El grado máximo de destreza en la competencia cultural se produce cuando el aprendiz centra su interés en ambas culturas, se mueve con comodidad entre los aspectos divergentes de ellas y es capaz de comunicarlas. Lógicamente no todos los alumnos van a llegar a este grado y quizás no es su objetivo, pero el éxito en el desarrollo futuro de esta competencia estará comprometido si no se atiende a los factores expresados anteriormente.

### 3. CONCEPCIONES, PRECONCEPCIONES Y *PSYCHOFACT*

El interés por América de muchos aprendices de español hace que se vuelquen en los métodos, contenidos y actividades que se centran en aspectos famosos, característicos o diferenciales de algunos países. Es fundamental comprender cómo se hace el proceso de interpretación, ya que este lleva al alumno y al docente a desarrollar toda una red de interpretaciones y explicaciones que entrelazará tanto su visión sobre determinado país como su comportamiento, en caso de que lo visite o tenga contacto con los habitantes de él.

Así se genera el *psychofact* – utilizando la terminología de Boilès (1982)<sup>4</sup>–, entendiendo por tal un objeto mental que existe en la mente de nuestros alumnos a partir de la interpretación de unos hechos. Para comprender este proceso, es necesario analizar qué hechos (*facts*) son objeto de interpretación, conforme a qué parámetros se realiza dicha interpretación y quién la hace.

Una circunstancia distinta es cuando el alumno está en inmersión y vive directamente la experiencia. Entonces el proceso se genera en torno a tres etapas (figura 6):

1ª) Observación de personas, objetos y costumbres (*artifacts*).

2ª) Información y recopilación de datos en torno a lo observado y extrapolación a hechos sociales (*socialfacts*)

3ª) Interpretación, difusión de una idea o imagen (*psychofact*).

---

<sup>4</sup> Se parte en este trabajo de los conceptos de *artifact*, *socifact* y *mentifact* incorporados por Bidney (1968) para clasificar los diferentes productos a partir de los cuales se construye la cultura de una sociedad: objetos, construcciones sociales (organizaciones, grupos, etc.) y la concepción psicológica que se construye sobre los dos anteriores. Posteriormente Boilès (1982: 28) modifica los dos últimos como *socialfact* y *psychofact*: "A psychofact is a mental object or thing existing in the mentality of a sentient creature".



Figura 6. Génesis del *psychofact*

En definitiva, de todo lo que el aprendiz experimenta, solo una pequeña parte adquirirá por diversos motivos una relevancia especial en su esquema cognitivo; esos son los datos que se convertirán en *psychofact*, un objeto mental independiente de los datos que lo forman, expansivo y anclado a un referente<sup>5</sup>.

Estas creencias, valores e imágenes fijadas adquieren vida propia y en ocasiones independiente de los hechos que las produjeron; se prolongan en el tiempo, concebidas como objetos en sí mismo y desconectadas del elemento que las generó (lo que Huxley [1955] llamó *mentifact*). Estamos, pues, en ese momento, asistiendo a la expansión y fijación de un estereotipo cultural.

El aprendiz de un idioma es sometido a distintos *inputs* de diversa naturaleza y grado de realidad. Para comprenderlos y conectarlos con otros elementos de su marco de conocimiento, el alumno busca una explicación social y genera *sociofacts*. Estas explicaciones pueden ser convergentes con su marco o divergentes de él. Es decir, el aprendiz genera una imagen mental de la sociedad determinada basada en la información recibida. Tan importante es, en este caso, el tipo de información (temas tratados) como la forma en que estos argumentos se han introducido.

En los casos en que se produce la convergencia con el marco de conocimiento propio, se realiza un proceso de *traducción cultural*; es decir, en estos casos los *inputs* se asocian como alternativas (por ejemplo: "desayunan B en vez de A") o variantes de costumbres o pautas de comportamientos propios ("desayunan A pero a otra hora / con la diferencia de...", etc.). De esta forma, los aprendices de español adquieren nuevos conceptos socioculturales y encajan las nuevas nociones de la cultura hispánica en el marco de conocimiento que ya poseen. Muchas de las nuevas adquisiciones dan forma a ideas que

<sup>5</sup> Algunos trabajos muestran como estas creencias aprendidas o bien la distancia con la cultura propia pueden generar conflictos en situación de inmersión: "cuando el intercambio cultural que experimentan no confirma algún supuesto sólido de su propia cultura, la estrategia es buscar causas (porqués) y cuestionar a la gente o al país que no reconoce ese supuesto como válido. Esta estrategia los lleva a interrogar al docente, a sus asistentes y a los nativos con los que tienen contacto acerca de esas causas, generando interacciones de fuertes connotaciones político-ideológicas que, fuera de la clase, terminarían en acaloradas y agrias discusiones si los argentinos les contestaran lo que realmente piensan" (Cortés & Menegotto, 1999: 199).

ya poseían de manera amorfa o imprecisa (referencias escuchadas o leídas en etapas anteriores, percepciones, conocimiento a través de películas, etc.), mientras que otras constituyen una novedad radical que deben asimilarlas y articularlas con las que ya tienen.

Por su parte, el docente también cuenta con *psychofacts* desarrollados personalmente y/o en función de su experiencia profesional y vital específica. Un conocimiento deficiente de la materia que se imparte o la falta de experiencia de inmersión en la cultura, genera inseguridad, lo que desemboca generalmente en que se ciña a los temas habitualmente aceptados. Así se explica que el trabajo sobre cultura americana contenga siempre los mismos temas y elementos en los materiales disponibles en el mercado; y ello pese a que un nativo opine con frecuencia que los referentes elegidos no son en absoluto ni esenciales de su cultura nacional, ni representativos del pasado o presente de su tierra.

El *psychofact* actúa en aspectos menos evidentes de la competencia sociocultural, relacionado con temas cognitivos y pragmáticos que definen una percepción de la cultura y sus actantes a un nivel más profundo.

#### 4. CONTENIDOS CULTURALES SOBRE HISPANOAMÉRICA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Los datos actuales muestran no solo una vitalidad dominante del español hablado en América, sino una perspectiva de futuro claramente inclinada hacia esta variedad (Instituto Cervantes, 2015: 5). Decisiones como la creación del *Servicio internacional de evaluación de la lengua española (SIELE)* son prueba de ello y muestra de que quizás el etnocentrismo de muchas tendencias de enseñanza de ELE está en declive. Esta propuesta se define como:

Internacional porque, coordinado desde México y España, incorpora las variantes cultas del gran mapa lingüístico del español. Cada prueba del SIELE combina, obligatoriamente, un mínimo de tres variedades diferentes del español<sup>6</sup>.

El interés por la variedad del español hablado en América y la cultura en la que se enmarca obedece a factores muy diversos que se pueden concretar en los siguientes:

1. Número de hablantes actuales y diseminación mundial<sup>7</sup>. Tanto la cantidad de hablantes monolingües en los distintos países americanos como los procesos migratorios que se han dado especialmente desde la década de 1970 hacia Europa han provocado que la percepción del español haya cambiado sensiblemente en el viejo continente. El interés por la amplia y diversa cultura americana ha favorecido la creación de centros de investigación y de proyectos conjuntos.

---

<sup>6</sup> Confróntese la propuesta del SIELE en:

[http://www.cervantes.es/lengua\\_y\\_ensenanza/certificados\\_espanol/siele.htm](http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/certificados_espanol/siele.htm)

<sup>7</sup> Datos concretos pueden encontrarse en Moreno Fernández & Otero (1998).

2. La profundidad y riqueza de la cultura de los países americanos ha sido siempre un atractivo para muchos aprendices (noreuropeos y norteamericanos, especialmente), que se han interesado tanto por el pasado indígena, los hechos históricos singulares de la época de conquista y población española, como por la situación actual, el éxito de la literatura y el cine y la proyección internacional de personajes famosos.

3. El creciente componente hispano en los EE.UU.<sup>8</sup> ha propiciado el interés por el conocimiento de las raíces etnoculturales –muy importantes para el hablante de herencia–, la presencia del español en la educación y en la sociedad civil (trabajos, política, medios de comunicación, etc.). La repercusión de lo hispano en los EE. UU. es un factor de alcance internacional y de valor mediático, y la esencia cultural que interesa se corresponde con la América española, no con la antigua metrópoli.

4. Las posibilidades de expansión económica en Hispanoamérica han movido tradicionalmente el interés de norteamericanos y actualmente de asiáticos, que ven en estos países posibilidades de expansión comercial y profesional. Un ejemplo de ello es la nutrida red del Instituto Confucio en Hispanoamérica.

Las motivaciones hacia el español se mueven en distintos ámbitos, de ahí la distinción de Calvet (1999) que sigue López García (2006) entre *hispanidad* (países en los que el español es lengua materna), *hispanofonía* (países en los que no es lengua oficial, pero hay un alto grado de usos social) e *hispanoproclividad* (países en los que se estudia español porque se entiende ventajoso para la proyección profesional o económica); estas categorías conceptuales definen distintos tipos de relación con la lengua y la cultura hispánica (que no española).

## 5. CÓMO ENSEÑAMOS LENGUA Y CULTURA DEL ESPAÑOL

Si lengua y cultura van de la mano, hay que admitir que los contenidos lingüísticos están sometidos a una identidad cultural. La cultura hispánica circula en productos muy diferentes y con raíz en ambos lados del Atlántico, por ello sería recomendable tanto estudiar de forma equilibrada las manifestaciones de ambos mundos, atendiendo a sus principales variedades, como ser capaces de hacerlo de forma integradora (lengua y cultura).

Una vez diseñado este marco, hay que contemplar los factores que a continuación se detallan para aspirar a una exposición consistente y estimulante para el desarrollo de esta competencia.

---

<sup>8</sup> El informe del Observatorio de Harvard (2015) concluye que “la lengua española ha aumentado su peso entre la población estadounidense. Aunque los hispanos dominan el inglés a partir de la tercera generación, el alto número de estadounidenses de ascendencia hispana que hay en los Estados Unidos demuestran que el español seguirá siendo un factor de gran relevancia para el futuro del país”.

## 5.1. FORMALIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Una de las deficiencias más comunes a la hora de trabajar con contenidos culturales relativos a Hispanoamérica es que muchos de los métodos en uso no integran esas variedades como parte propia y de pleno derecho de la lengua española. El español americano se presenta en muchos manuales de ELE como *caso aparte* respecto al estándar establecido, cuando paradójicamente muchos de los rasgos que lo conforman son propios de la norma y utilizados por mayor número de hablantes. Evidentemente, cada país tiene sus niveles cultos y populares; además, no todos los rasgos de un hablante son aceptados como correctos; pero aquellos que forman parte del habla culta urbana deberían estar incluidos en la enseñanza de ELE ya que forman parte de lo que la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) llama *norma policéntrica* del español.

No hay pues justificación –ni real y académica– para desintegrar la información lingüística en dos españoles: a) de una parte el español de la norma peninsular y sus variantes dialectales, y de otra b) el español hablado en América, colocado con frecuencia no al nivel de la norma castellana, sino al de una variedad más del español peninsular, como por ejemplo, el andaluz. Esta estructura posiciona al español americano como variedad del español de España (español-castellano), no desde el punto de vista cronológico, sino sociolingüístico<sup>9</sup>.

Incluso visualmente se hace una distinción que marca la exclusión respecto a los contenidos esenciales del libro: estas referencias al español americano van en recuadro, en un cuadernillo aparte, en fichas adiciones, materiales en la web de la editorial, etc. Así, se escenifica su desviación respecto a la ruta de aprendizaje del español que está en el libro de texto. El objetivo de este estudio no es analizar métodos concretos, pero sí invitar a usarlos con sentido crítico y reflexionando activamente sobre su adecuación a los alumnos en estos aspectos.

## 5.2. CONOCIMIENTO DE LA COMUNIDAD DE HABLA

Es indispensable que el profesor de ELE tenga una clara conciencia de lo que constituye una *comunidad lingüística* (los hablantes en una lengua en un momento y geografía determinados) y una *comunidad de habla*, concepto este fundamental en la etnografía de la comunicación que precisamente se ocupa de averiguar qué necesita un hablante para comunicarse dentro de una comunidad adecuadamente y cómo lo aprende; es decir, cómo adquirir la competencia comunicativa.

Un deficiente conocimiento de la propia comunidad de habla hace que el docente no pueda moverse con comodidad entre las distintas variantes de una lengua; por ello puede

---

<sup>9</sup> Otra consideración distinta sería incluir rasgos supranacionales de los países americanos y atender a su proceso de normalización. Es lo que se ha llamado español internacional o español neutro (Bravo-García 2008 y 2009).

ocurrir que fije su modelo como estándar y considere lo demás como accesorio o marginal, aunque desde el punto de vista sociolingüístico no sea así.

Como consecuencia, se alimentan *psychofacts* y estereotipos lingüísticos y culturales sobre la lengua y su desarrollo. Entre los más frecuentes que se observan en los materiales en torno a la variedad del español hablado en América están los recogidos en la tabla siguiente.

Tabla 1: *Psychofacts* generados a partir de rasgos comúnmente aceptados como propios del español americano.

RASGO	PSYCHOFACT
<b>Arcaísmo</b>	El español americano está lleno de palabras caducas que se han perdido en el español general (entendiendo por tal, erróneamente, la norma peninsular), de ahí que tenga un carácter fuertemente conservador. Español "más atrasado" y conservador en el léxico. Dialectal, conserva palabras en desuso respecto al español general (norma de España).
<b>Colorido amerindio</b>	La gran cantidad de voces americanas que caracterizan a esa modalidad le confiere una fuerte diferenciación y precisa la traducción de muchos términos. Los indigenismos pueden dificultar la comprensión con un hablante hispanoamericano. Este rasgo puede provocar la fragmentación del español.
<b>Rusticidad o vulgarismo</b>	El español característico de América tiene muchas voces populares, que no son generales o están marcadas por tipos sociales como el gaucho, el campesino, etc. Es un español más rural y, por ello, menos culto.
<b>Tipismo y carácter popular</b>	Los usos lingüísticos se asemejan a aquellos propios de hablas populares españolas (andaluz, canario) que son discordantes respecto a la norma castellana, por lo que tienen un carácter eminentemente popular. No pertenecen a la norma culta del español, son variedades regionales o locales.

Ninguna de estas afirmaciones se sostiene ni resiste el mínimo análisis lingüístico, pero todas ellas salpican los textos actuales de ELE. En ellas se encierra algún dato cierto o aproximadamente verídico, pero en torno a él se genera una explicación inconsistente, muchas veces avalada por estudios previos mal fundamentados.

Por ello es esencial que la formación lingüística del profesor sea tal que le permita identificar estos errores y canalizar mediante argumentos, materiales y ejercicios una comprensión plena de la lengua española en su variación. Si el docente es capaz de transmitir riqueza a través de la variación, su aprendizaje resulta estimulante para el alumno.

### 5.3. LO QUE SE DICE Y LO QUE NO SE DICE

Con frecuencia observamos en materiales y docentes una fuerte tendencia a considerar que un determinado tipo de cultura regional propio (del docente, de la línea editorial, del ideario del centro en el que trabaja, etc.) es el modelo de cultura y, por tanto, el criterio

para interpretar otras manifestaciones de la cultura hispánica. Se tiende, en estos casos, al etnocentrismo cultural que no deja una mínima posibilidad para transmitir otros referentes en pie de igualdad.

Esta es la situación que sufren muchos países americanos que no forman parte de los modelos contrapuestos al estándar peninsular o a sus propios vecinos americanos. Se trata en general de naciones que no han tenido tanto protagonismo histórico o relaciones internacionales como otras vecinas y aparecen por ello asimiladas o atenuadas frente a la relevancia de las más famosas; sin embargo, esto en absoluto se corresponde con una menor riqueza de su identidad cultural o de idiosincrasia lingüística. Lo cierto es que están ausentes de los materiales y siguen ignorados aunque el alumno progrese en su nivel de aprendizaje. ¿Dónde está Paraguay, El Salvador u Honduras en los libros de ELE?

La ausencia se observa también en la selección temática. A este aspecto se refería Romero (1998: 390) al afirmar que:

Si insistimos en esta idea de cultura, en esa insistencia en el SER de un pueblo frente al TENER, no reduciremos las clases de cultura al conocimiento de la literatura, del arte o de la historia como se suele hacer en primera instancia en los Cursos para Extranjeros.

Desgraciadamente, este reduccionismo puede observarse todavía hoy no solo en métodos de enseñanza, sino en materiales destinados a formación de profesores. Por citar un ejemplo, el libro de Soler-Espiauba (2015) que lleva por título *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L* –sin ninguna precisión sobre el español específico– dedica solo 91 de sus 585 páginas a América, frente a las 494 en las que se desarrolla la cultura peninsular<sup>10</sup>. Sin duda, un autor tiene sus razones para tomar esta decisión, pero, a la vista de los resultados, no es de extrañar que muchos de nuestros colegas del otro lado del Océano se sientan un poco molestos y opten por no utilizar muchos de los materiales elaborados en España. Veamos un ejemplo de por qué sucede esto.

*Español lengua viva* de la editorial Santillana es un manual que está ilustrado de forma atractiva en la portada con cuatro imágenes americanas y una de flamenco. Sin embargo, en la presentación se dice que

*Español lengua viva* está basado en el modelo de lengua peninsular, pero, en sus grabaciones, se recogen acentos pertenecientes a las cinco variedades dialectales del español. Además, los temas culturales y socioculturales retienen como referente todo el ámbito hispanohablante. (2008: 3)

No hay en el libro referencias más que ocasionales a características lingüísticas del español americano. Lo que sí tiene es la posibilidad de acceder a la web de la editorial y descargar unas fichas sobre ese tema. Las peculiaridades lingüísticas americanas se presentan, como se ha indicado anteriormente, como caso aparte. De esta manera, la explicación

---

<sup>10</sup> Los temas sobre América que aborda este trabajo son: a) en el capítulo 5: época precolombina, conquista, aspectos positivos y negativos de la colonización; b) en el capítulo 6: América Latina actual (citando como países representativos a Cuba, México, Uruguay, Argentina y Venezuela; migraciones de ida y vuelta; y aspectos culturales como música, gastronomía, cine, pintura y deporte).

gramatical se da como prescripción en el libro y solo ampliando al material complementario se accede a algo más de información. Por otra parte, en el manual hay apenas una docena de referencias a temas americanos:

- a) literatura: poetisa (Gabriela Mistral, pág. 18), escritora (Laura Esquivel, pág. 58), casos de dos escritores y una pintora (pág. 111);
- b) costumbres: celebraciones y comidas (pág. 59), fiesta de los 15 años (pág. 119);
- c) medios de comunicación: periódicos en Hispanoamérica (pág. 75);
- d) sociedad: inmigrante hispanoamericano en España (pág. 147 y pista de audio 15), sistema político de México (pág. 118);
- e) música: cantante cubano Bebo Valdés y su hijo Chucho (pág. 157 y pista de audio 20).

Como se puede apreciar, la literatura hispanoamericana es el elemento al que más atención se le dedica. Si atendemos a otras variedades peninsulares, aparece el cantante Antonio Flores y una referencia a la boda gitana, además de la canción “Soy gitano” de Camarón. En los audios, la pista 18 incluye a una chica con acento “andaluz”.

Es evidente el planteamiento inconsistente entre las palabras del prólogo frente al desarrollo de la obra y, más aún, el tópico cultural que los materiales seleccionados muestran. Este caso podemos verlo repetido en muchos materiales, que incluyen en su prólogo expresiones de universalidad y acaban ceñidos a usos bien concretos. Como ya se ha comentado anteriormente, nada de esto debe suponer un problema si el profesor, atento a estas carencias y adecuadamente formado en historia de la lengua y variación, selecciona materiales que refuercen y corrijan este enfoque.

#### 5.4. CONOCER PARA DESENVOLVERSE

De otra parte, los presupuestos actuales de la enseñanza de lengua confieren una gran responsabilidad a los aprendices de un idioma, ya que el objetivo no es solo que conozcan la cultura, sino que sepan desenvolverse en ambientes pluriculturales y se conviertan en mediadores de esa diferencia. Este objetivo ha de cumplirse tanto si se sigue un enfoque de destrezas sociales (*social skills approach*) como holístico (*holistic approach*) (DTCELE). Es decir, tanto el fomento de las habilidades para desenvolverse en una sociedad que aproximan al aprendiz al hablante nativo, como todos aquellos aspectos emocionales y empáticos que permiten comprender e integrar formas culturales divergentes.

Por ello, si el aprendiz de español asocia desde sus inicios un buen español y un español “de segunda categoría”, esta asignación será muy difícil de modificar. Es lógico elegir una modalidad del español por motivos docentes o de currículo, pero,

al igual que se selecciona una variedad para contextualizar y ejemplificar la muestra de lengua de un curso de E/LE, se enseñan esos componentes culturales pertinentes y propios del área que habla tal variedad. Pero, también, debemos transmitirles y hacerlos conscientes de la diversidad de estos patrones de comportamiento. (Andión Herrero, 2003: 139)

Básicamente, la responsabilidad del profesor –y del alumno– es mantener clara una diferencia entre concebir y preconcebir:

- a) Concebir: formar una idea o la idea de algo en la mente, a partir de datos o hechos.
- b) Preconcebir: establecer previamente una idea o la idea de algo en la mente.

Las situaciones de aprendizaje pueden ser muy variadas: un profesor se puede encontrar con un grupo lleno de tópicos sobre España o América, puede sentirse inseguro ante otras variedades de español o muestras de cultura, etc.; el aprendiz puede haber recibido *inputs* sobre tópicos de manera insistente, tener preconcepciones negativas hacia ciertos países, grupos o costumbres, etc. Por encima de estas dificultades y situaciones,

el profesor de español como lengua extranjera tiene un compromiso con sus estudiantes que, sobre todo, en las clases de "cultura y civilización" presenta una dimensión ética no desdeñable: la de no manipular sus enseñanzas de forma que el extranjero adquiera una visión de la cultura y civilización españolas sesgada por la trivialidad o la ideología. (Romero, 1998: 395)

De ahí que sea su responsabilidad no solo la formación propia, sino la utilización de materiales que sean diáfanos a la expresión cultural, sin reflejar intencionalidad personal ni tópicos castizos, sin enfoques que, en definitiva, solo alimentan el pre-judicio del alumno. Estos factores impedirían que esta dinámica de comprensión e integración entre la lengua y cultura materna, por un lado, y la aprendida, por otro, sea fluida y pueda proporcionar la capacidad para desarrollar en toda su dimensión la competencia intercultural (figura 7).

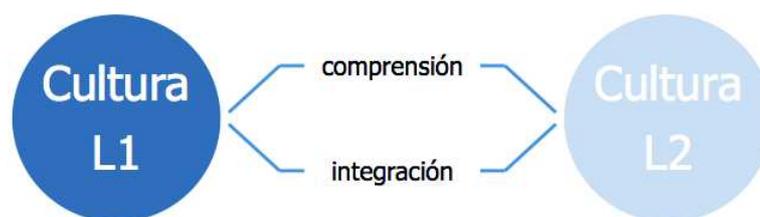


Figura 7. Proceso de captación de una cultura

## 6. LA RÚBRICA COMO MEDIDA DEL COMPONENTE CULTURAL HISPÁNICO

Como herramienta de diagnóstico para los materiales y contenidos culturales hispánicos en la clase de ELE se propone el uso de la rúbrica. La creación de parrillas de evaluación

permitirá que un equipo docente consensue de forma ágil y consciente los materiales disponibles y su conveniencia para utilizarlos en determinadas circunstancias. De otra parte, este procedimiento permite detectar con facilidad carencias o lagunas de información en un método que pueden ser complementadas con otros materiales. Es, además, un procedimiento que se retroalimenta y puede acompañar al docente a lo largo de su trayectoria profesional. Si se ha hecho la rúbrica de distintos libros, en un futuro será fácil recordar las valoraciones acudiendo a ellas y no será preciso un nuevo análisis de los mismos.

A modo de ejemplo, se ofrecen dos tipos. La primera rúbrica (tabla 2) atiende a distintos contenidos culturales y las connotaciones relativas a su aparición en el material. La segunda (tabla 3) recoge los principales rasgos diferenciadores del español de América que pueden ser de interés en la clase de ELE.

Tabla 2: Rubrica para los contenidos culturales sobre Hispanoamérica

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
<b>Historia</b>			
Hechos	No hay referencias a hechos de la historia pasada.	Se ofrecen datos esenciales de la cronología y principales hechos históricos.	Se ofrecen datos esenciales de la cronología y principales hechos hasta el presente.
Política	Los datos políticos son expuestos como contrarios al país del alumno.	Los datos políticos se exponen como datos objetivos.	Los datos políticos se exponen como datos objetivos vinculándolos con la situación histórica y social del país.
Personajes	Aparecen menos de 2 figuras relevantes, con connotaciones negativas.	Aparecen 2 o 3 figuras relevantes.	Aparecen más de tres figuras relevantes y se describe su impacto en la historia y sociedad.
<b>Sociedad</b>			
tradiciones / celebraciones	Aparecen descripciones e imágenes de algunas tradiciones locales asociadas a comportamientos negativos o primarios.	Aparecen descripciones e imágenes de las principales tradiciones locales	Aparecen descripciones e imágenes y se incluye su inserción en los valores culturales de la comunidad (simbología, origen, etc.)
Vida cotidiana	Descripción de costumbres y usos propios expuestos como contrarios al país del alumno.	Descripción de costumbres y usos propios explicando su origen cultural.	Descripción de costumbres y usos propios explicando su origen cultural y ejemplificados en su contexto.
Grupos sociales y étnicos	Se describen menos de 2 grupos sociales /étnicos indicando peculiaridades o divergencias respecto a la cultura dominante.	Se describen los principales grupos sociales /étnicos con sus características físicas o de comportamiento.	Se explican los principales grupos sociales /étnicos y sus valores culturales, históricos, etc., como elemento propio del país.
Migraciones	Se explica los procesos de migración y las consecuencias sociales con vinculación a situaciones de marginalidad.	Se explica los procesos de migración y las consecuencias sociales indicando fechas y grupos afectados.	Se explica los procesos de migración y las consecuencias sociales, así como los factores de enriquecimiento sociocultural que estas dinámicas generan.
Lenguas autóctonas	Se mencionan lenguas usadas en el país como fuente de conflictos sociales o de marginalidad.	Se mencionan lenguas usadas en el país como vehículos de culturas y riqueza.	Se mencionan lenguas usadas en el país como vehículos de culturas y riqueza, con ejemplos.

<b>Entorno físico</b>			
Productos	Se indican menos de 2 productos.	Se indican 2 o 3 productos y sus usos, historia, etc.	Se indican 2 o 3 productos y sus usos, historia, etc. indicando su relevancia o impacto en otros países.
Economía	Descripción de la situación actual del país asociada a factores sociales negativos (pobreza, delincuencia, etc.)	Descripción de la situación actual del país enfocada en al menos 1 rasgo social positivo.	Situación y relevancia actual de los países en la economía internacional.
Ciencia	Ausencia de contribución científica pasada o presente.	Mención de 2 hechos de contribución científica pasada o presente.	Mención de 2 o más hechos de contribución científica y su impacto internacional.
Comida / frutos	Mención de menos de 2 productos.	Mención de menos de 2 o más productos y su uso en cocina autóctona.	Mención de menos de 2 o más productos, su uso en cocina autóctona y aportación a la internacional.
Animales / plantas	Mención de menos de 2 animales o plantas autóctonos.	Mención de 2 o más animales o plantas autóctonos, con descripción física.	Mención de 2 o más animales o plantas autóctonos, con descripción, detalles de su historia y conocimiento actual.
Deporte	Menos de 2 figuras o hechos deportivos relevantes o asociados con connotaciones negativas (violencia en el deporte, etc.).	Más de 2 figuras o hechos deportivos relevantes con ponderación de su impacto en la sociedad.	Más de 2 figuras o hechos deportivos relevantes con referencia a su importancia respecto al deporte internacional.
Medios de comunicación (prensa, tv, etc.)	Cita de menos de 2 medios sin incluir ejemplos.	Cita de más de 2 o 3 medios incluyendo ejemplos y actividades .	Cita de más de 3 medios incluyendo ejemplos y actividades sobre ellas y relacionándolos con otros de otros países.
Arte / patrimonio histórico / museos	Referencia a menos de 2 y solo vinculados con el pasado indígena.	Referencia a más de 2 vinculados con el pasado indígena y alguno actual, explicando sus raíces culturales.	Referencia a más de 2 vinculados con el pasado indígena y alguno actual, explicando sus raíces culturales y sus valores estéticos o monumentales.
Música / baile	Incluye 2 o menos referencias a personajes u obras asociadas a grupos sociales marginales.	Más de 3 referencias a personajes u obras históricas, indicando sus referencias culturales y orígenes.	Más de 3 referencias a personajes u obras, indicando sus referencias culturales, historia, etc. e incluyendo ejemplos del pasado como del presente.

Esta rúbrica recoge los elementos básicos para el análisis cultural en todos sus aspectos, pero puede ser ampliada a otros que puedan resultar relevantes según el tipo de alumno y sus intereses en el aprendizaje. Por ejemplo, en el caso de la enseñanza de español con fines específicos, se desarrollarán mucho más algunos según el enfoque del grupo: en el español de los negocios, los aspectos sociales y del entorno físico; en el destinado a mediadores culturales los correspondientes a sociedad y economía; para los interesados en sanidad habría que incluir datos específicos sobre enfermedades, clima, etc.

Respecto a la valoración, se puede incluir una primera columna que corresponda a la valoración “no aparece”, que en muchos casos será lo más frecuente. No se ha indicado en la rúbrica la ponderación de cada área que dependerá también de los objetivos de aprendizaje.

Tabla 3: Rúbrica para los rasgos lingüísticos diferenciadores del español americano

	Considerado como error o divergencia no aceptada	Caracterización como oral / coloquial	Descripción de su valor respecto al estándar del español
<b>Pronunciación</b>			
seseo			
yeísmo			
aspiración o pérdida de /-s/ (implosiva)			
neutralización /-r-/-l/			
confusiones vocálicas [e-i], [o-u], etc.			
...			
<b>Ortografía</b>			
grafías s, c, z			
grafías ll, y			
cacografías			
...			
<b>Morfosintaxis</b>			
diferencias pronominales			
uso de pretéritos subjuntivo <del>-ra</del> /-se			
usos perifrásticos			
uso diminutivos			
formas de tratamiento			
...			
<b>Léxico</b>			
indigenismos			
significados americanos			
usos arcaizantes			
creación léxica			
...			
<b>Influencias de otras lenguas modernas / autóctonas</b>			
afronegrismos			
anglicismos			
italianismos			
...			
<b>Variedades del español presentes</b>			
andina			
argentina			
caribeña			
española			
mexicana			
...			

Esta rúbrica recoge los principales rasgos lingüísticos del español hablado en América ponderándolos respecto a tres parámetros:

- a) Si aparecen considerados como error o divergencia no aceptada por la norma peninsular.
- b) Caracterizados como realizaciones coloquiales propias de hablantes populares de esos países.

c) Descripción del uso y valor respecto al estándar del español, no considerando este como superior. Los rasgos aparecen caracterizados como propios de la variación lingüística, síntoma de vitalidad y desarrollo de un código.

## 7. CONCLUSIÓN

La delicada sinergia entre una lengua y su cultura requiere una atención plena y competente del profesor, tanto para detectar las carencias del material con el que deba trabajar, como para seleccionar aquellos que puedan servir de complemento. Para ello, es necesario que el docente tenga una formación sólida de la lengua y su cultura y acreciente su conocimiento de la competencia variacional, más allá de lo que sea su modelo normativo. Esto se aplica en las dos direcciones, en el caso del profesor de ELE, tanto si su origen es español como americano.

Es tarea del profesor facilitar los materiales que cumplan los requisitos de: transparencia, pluralidad y veracidad y filtrar aquellos que deba manejar y no los cumplan.

Por parte del alumno, sólo el conocimiento diáfano de los hechos culturales puede configurar de forma sólida la competencia pluricultural de forma plena y hacer eficiente su aprendizaje de las lenguas y su cultura. Para ello debe abrirse a nuevas informaciones y contenidos que complementen los inicialmente recibidos y asentados.

Observar, informarse, contrastar y reflexionar son procesos intelectuales que deben acompañar a todo el itinerario de enseñanza y adquisición de la competencia sociocultural. La importancia de un conocimiento real de los rasgos culturales de un país es una fortaleza en la formación del estudiante y una garantía de éxito en el desarrollo de estrategias posteriores. Por este motivo, la responsabilidad en el aprendizaje autónomo y el apoyo del profesor debe compensar tanto las carencias de un método de trabajo como las circunstancias sociales en que se desarrolle la docencia.

Facilitar la comunicación intercultural es una de las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras (Instituto Cervantes, 2013). Poco podrá hacer en este sentido un docente que no tiene competencia sociocultural en su propia lengua materna, es decir, que no integra en su universo de conocimiento actitudes y enfoques positivos hacia las variedades de su propia lengua, transmitiendo una escala personal o tópica sobre el valor de cada diferenciación del español. Para ello es recomendable que la formación del profesor de español que así lo requiera contenga los fundamentos de la variedad de la lengua española y sus manifestaciones culturales, desde un enfoque pluricéntrico e internacional, en consonancia con la demanda e interés que hoy muestran los aprendices de español.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andión Herrero, M<sup>a</sup> A. (2003), "El español y el comportamiento cultural de los hispanoamericanos: aspectos de interés". En Pérez Gutiérrez, M. & Coloma Maestre, J. (coords.) *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE: Murcia, 2-5 de octubre de 2002*. Murcia. Pérez Gutiérrez, págs. 130-140. [Consulta: 10 de noviembre de 2015] Disponible en la web: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/13/13\\_0130.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0130.pdf)

Bidney, D. (1968), *Theoretical anthropology*. New York: Columbia University Press.

Boilès, Ch. L. (1982), "Processes of Musical Semiosis", *Yearbook for Traditional Music*, 14: 24-44.

Bravo-García, E. (2008) *El español internacional*. Madrid: Arco/Libros.

Bravo-García, E. (2009), "Español de América, español internacional". En Camacho Taboada, M. V. & et al. *Estudios de lengua española: descripción, variación y uso: homenaje a Humberto López Morales*, Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana / Vervuert, págs. 77-98.

Calvet, J. L. (1999), *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.

Cortés, A. M. & Menegotto, A. C. (1999), "Los contenidos culturales en los cursos de español como lengua segunda y como lengua extranjera: la experiencia del programa Mar del Plata". En M. Figueroa & et al. (eds.) *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999)*. Universidad de Cádiz. Servicio de Publicaciones págs. 193-201. [Consulta: 10 de noviembre de 2015] Disponible en la web: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/10/10\\_0191.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0191.pdf)

*Español lengua viva*, 4 (2008). Madrid: Santillana.

Huxley, J. S. (1955), "Evolution, Cultural and Biological", *Yearbook of Anthropology*, 1955. New York: Wenner-Gren Foundation for Anthropological Research, págs. 2-25.

Instituto Cervantes (2008), *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes. [Consulta: 10 de noviembre de 2015] Disponible en la web: [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)

Instituto Cervantes (2013), "Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras". Moreno Fernández, F. (dir.). Madrid: Instituto Cervantes. [Consulta: 10 de noviembre de 2015] Disponible en la web: [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/default.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm)

Instituto Cervantes (2015), *Español: una lengua viva. Informe 2015*. Madrid: Instituto Cervantes. [Consulta: 10 de noviembre de 2015] Disponible en la web:  
[http://eldiae.es/wp-content/uploads/2015/06/espanol\\_lengua-viva\\_20151.pdf](http://eldiae.es/wp-content/uploads/2015/06/espanol_lengua-viva_20151.pdf)

López García, A. (2006), "La lengua española y sus tres formas de estar en el mundo". *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid: Instituto Cervantes, Círculo de Lectores, Plaza & Janés. [Consulta: 10 de noviembre de 2015] Disponible en la web:  
[http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/default.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/default.htm)

Moreno Fernández, F. & Otero Roth, J. (1998) "Demografía de la lengua española. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 1998*, Madrid: Arco/Libros [Consulta: 10 de noviembre de 2015] Disponible en la web:  
[http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_98/moreno/p03.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_98/moreno/p03.htm)

RAE: Real Academia Española (2015), *Diccionario de la Real Academia*. Madrid: Espasa-Calpe. [Consulta: 10 de noviembre de 2015] Disponible en la web:  
[www.rae.es](http://www.rae.es)

Romero, M<sup>a</sup> V. (1998), "La enseñanza del vocabulario: tópicos culturales". En Celis Sánchez, M. A. & Heredia, J. R. *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: actas del VII Congreso de ASELE*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, págs. 389-396. [Consulta: 10 de noviembre de 2015] Disponible en la web:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/07/07\\_0387.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0387.pdf)

Soler-Espiauba, D. (2015), *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros (2<sup>a</sup> ed.).

Steinmetz, S. (2015), *Mapa hispano de los Estados Unidos – 2015*. Harvard: Instituto Cervantes at FAS - Harvard University. [Consulta: 10 de noviembre de 2015] Disponible en la web:  
[http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/014\\_informes\\_mapa\\_hispano\\_eeuu\\_2015\\_compressed1.pdf](http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/014_informes_mapa_hispano_eeuu_2015_compressed1.pdf)

Vargic, M. (2015), *Vargic's Miscellany of Curious Maps*. London: Penguin Books.