



Utrecht University

LA NECESIDAD DE CILA EN EL AULA DE (E)LE

Aprender una segunda lengua sin aprender la cultura meta no tiene sentido

J.M. Renders
Universiteit Utrecht
5612284

Masterscriptie Spaanse Taal, Educatie en Communicatie
Asesora: dra. H. Houvenaghel
Segunda asesora: dra. C. Márquez

Índice

<i>Resumen</i>	- 3 -
Parte 1	- 4 -
El Contenido Cultural en las Clases de Lenguas Extranjeras	- 4 -
1. Introducción	- 4 -
1.1. <i>El contexto</i>	- 4 -
1.2. <i>Relevancia</i>	- 5 -
1.3. <i>Preguntas de investigación</i>	- 6 -
1.4. <i>Metodología</i>	- 6 -
2. Marco Teórico	- 7 -
2.1. <i>Enfoques históricos en la enseñanza de lenguas extranjeras</i>	- 7 -
2.2. <i>EL Marco de Referencia (MCER)</i>	- 8 -
2.2.1. <i>La competencia comunicativa y los niveles del MCER</i>	- 9 -
2.2.2. <i>El conocimiento cultural y el MCER</i>	- 10 -
2.3. <i>Los contenidos culturales: una definición</i>	- 11 -
2.3.1. <i>La relación entre la lengua y la cultura</i>	- 13 -
2.3.2. <i>La relación entre la lengua y la cultura: la interculturalidad</i>	- 14 -
2.3.3. <i>La cultura y los contenidos culturales en el aula de (E)LE</i>	- 15 -
2.4. <i>Los contenidos culturales en los currículos</i>	- 19 -
2.5. <i>A favor y en contra: integrar el contenido cultural en la clase de LE</i>	- 20 -
2.5.1. <i>CLIL: Content and Language Integrated Learning</i>	- 24 -
2.6. <i>Propuestas para la enseñanza de cultura integrada en el aula de (E)LE</i>	- 26 -
3. Conclusiones y discusión	- 29 -
3.1. <i>Sub-pregunta 1: Los contenidos culturales</i>	- 29 -
3.2. <i>Sub-pregunta 2: Argumentos a favor de la introducción de la cultura</i>	- 31 -
3.3. <i>Sub-pregunta 3: Argumentos en contra de integrar los contenidos culturales</i>	- 34 -
3.4. <i>Sub-pregunta 4: El valor añadido de los contenidos culturales</i>	- 35 -
3.5. <i>La pregunta principal: posiciones frente la introducción de los contenidos culturales</i>	- 35 -
3.6. <i>Puntos de crítica</i>	- 37 -
3.7. <i>Contribuciones de la investigación</i>	- 38 -
4. Implicaciones pedagógicas	- 39 -
5. Bibliografía	- 41 -
6. Apéndice	- 45 -
<hr/> Deel 2	- 46 -
PWS-wereld: Een didactische handleiding voor de leraar	- 46 -
<i>Samenvatting</i>	- 46 -
1. Inleiding	- 47 -

2. Onderzoeksvraag	- 48 -
3. Theoretisch kader	- 49 -
3.1. <i>Het Nederlandse voorgezet onderwijs: inrichting</i>	- 49 -
3.2. <i>Het centraal examen en het profielwerkstuk</i>	- 51 -
3.3. <i>De integratie van cultuur in de taallessen in Duitsland</i>	- 52 -
4. Methode	- 54 -
4.1. <i>Ontwikkeling van de website</i>	- 55 -
4.2. <i>Verwerking van literatuur</i>	- 56 -
5. Resultaten	- 57 -
6. Conclusie en discussie	- 59 -
7. Bibliografie	- 62 -
8. Bijlage	- 63 -
8.1. <i>Interviewvragen voor afdelingsleiders</i>	- 63 -
8.2. <i>Interviewvragen voor docenten</i>	- 63 -
8.3. <i>Interviewvragen voor leerlingen</i>	- 63 -
9. Appendix	- 64 -
9.1. <i>Docentenhandleiding</i>	- 64 -
9.2. <i>Les 1: Che als cultuuricoon</i>	- 67 -
9.3. <i>Les 2: Rechten van de oudste</i>	- 74 -
9.4. <i>Les 3: Fast food, fast money</i>	- 82 -
10. Appendix 2	- 89 -
10.1. <i>Inhoud van de lessenserie op de PWS-website</i>	- 89 -
10.1.2. <i>Bronnen bij de inhoud</i>	- 92 -
10.2. <i>De website: visualisaties</i>	- 94 -
10.2.1. <i>Uitgewerkt onderwerp op de website voor Frans</i>	- 95 -
10.3. <i>Les 1: Che als cultuuricoon: gevisualiseerd</i>	- 96 -
10.3. <i>Les 2: Rechten van de oudste: gevisualiseerd</i>	- 96 -
10.4. <i>Fast food, fast money: gevisualiseerd</i>	- 96 -

Resumen

En esta tesis se investiga cuál es el valor añadido de la introducción del contenido cultural en las clases de la adquisición de lenguas extranjeras. La primera parte del estudio tiene el carácter de un estudio literario, es decir, a través de varias publicaciones claves en el área del aprendizaje de lenguas, se investiga qué posiciones existen con respecto a la introducción del contenido cultural en las clases ya mencionadas.

La segunda parte de esta tesis está dedicada a desarrollar una guía para los profesores de español como lengua extranjera (en específico para los profesores de español), en la cual se ofrecen ejemplos sobre cómo integrar la cultura (los contenidos de: www.PWS-wereld.nl) en las clases de lengua. Los ejercicios que se ofrecen enfatizan en la cooperación y la competencia cultural y comunicativa. Además, la guía está basada en las teorías presentadas en la parte I y en teorías didácticas de la parte II.

Parte 1

El Contenido Cultural en las Clases de Lenguas Extranjeras

1. Introducción

1.1. El contexto

Cada año, el número de inscripciones para los estudios de idiomas disminuye. Según Verkuil (2015), se registraron solamente nueve solicitudes en 2015 en la universidad de Ámsterdam para la Licenciatura de Lengua y Cultura Francesa. Para poder explicarlo, Verkuil (2015) compara el número de estudiantes en todas las universidades holandesas en el primer año de las Licenciaturas de Lengua y Cultura Inglesa (550) y Holandesa (300), con el número de estudiantes de Psicología en la universidad de Groninga (600). Una consecuencia de la ‘impopularidad’ de los estudios de lengua y cultura es que las universidades se ven obligadas a desechar rigurosamente los estudios (lingüísticos y culturales) de lengua y cultura. Son demasiado caros (Verkuil, 2015).

Una de las consecuencias de la impopularidad de estudios de lengua también es visible en *de Vrije Universiteit Amsterdam*. Recientemente, esta universidad decidió suprimir la Licenciatura de Lengua y Cultura Holandesa (Waterweg, 2019). Según Magrot van Mulken, decano de la Universidad de Nimega, una explicación posible del interés decreciente de los estudios de lengua y cultura, es la imagen que tienen las lenguas modernas en la Escuela Secundaria (Waterweg, 2019). Van Mulken dice que, generalmente, los perfiles E&M y C&M¹ - donde se aprenden las lenguas – en las escuelas secundarias se asocian con pocas perspectivas de carrera, mientras que los otros perfiles N&T² y N&G,³ se asocian con buenas perspectivas profesionales (Witte, 2017)

Otro factor que posiblemente influya en el descenso del número de estudiantes de las Licenciaturas de Lengua en las universidades holandesas, es la especialización escrita, el trabajo final, que escriben los alumnos de la escuela secundaria al final de esta etapa. Este

¹ Economía y Sociedad, Cultura y sociedad.

² Naturaleza y técnica.

³ Naturaleza y salud.

trabajo final, que se llama *het profielwerkstuk* intenta ser una profundización de una o dos asignaturas del currículo clave del alumno (Examenblad, s.a.). Witte (2017) indica que las asignaturas beta⁴ tienen un estatus más prestigioso entre los alumnos y los profesores. Es más, según Witte (2017) los profesores beta son embajadores de su materia y explican frecuentemente las posibilidades futuras a sus alumnos, precisamente como el papel que tiene la investigación dentro de su asignatura, mientras que los profesores alfa no se describen como embajadores. En lugar de poner énfasis en la investigación y las perspectivas futuras, los profesores de lengua se centran en el interés instrumental de su asignatura. Por eso, es probable que haya pocos alumnos que escriben su ‘*profielwerkstuk*’ sobre las lenguas, en este caso para el curso de holandés (Van Rooij & Jansen, 2014).

Estos problemas también los destacaron *het Meesterschap Moderne Vreemde Talen* y *het Nationaal Platform voor de Talen* en los Países Bajos. Las dos organizaciones juntas intentan cambiar el estatus que tienen las lenguas extranjeras en la Escuela Secundaria. Es la misma tendencia descrita antes por Witte (2017): que las asignaturas de lengua se ven como menos científicas, y, por lo tanto, se las asocian con menos oportunidades profesionales. Van Mulken (en Waterweg, 2019) añade que los alumnos tampoco saben qué salidas profesionales tienen las lenguas excepto la de ser profesor de lengua. Las dos organizaciones, mencionadas antes, introducen una nueva campaña, dirigida a alumnos de la escuela secundaria. Esa campaña tiene como objetivo cambiar el estatus de las lenguas en la Educación Secundaria. A través de una nueva página web sobre temas para *het profielwerkstuk* de lengua y cultura para las lenguas modernas extranjeras, intentan interesar a los alumnos en el estudio de diferentes lenguas y culturas. Además, quieren contribuir a cambiar la idea de que las lenguas son inferiores, científicamente, a las materias beta y aportar más peso a las lenguas, no centrándose sólo en la función instrumental que ahora tienen.

1.2. Relevancia

Como ya se ha indicado en la introducción, según *het Meesterschap Moderne Vreemde Talen* y *het Nationaal Platform voor de Talen*, es importante que se preste más atención a la importancia y el papel de las lenguas en la sociedad y en la ciencia. Para poder mantener los estudios de Licenciatura de Idiomas en los Países Bajos, es importante estimular a más alumnos para un *profielwerkstuk* sobre lenguas extranjeras. Aunque el conocimiento intercultural tiene

⁴ Las asignaturas beta son las matemáticas, la física, la química, la informática y la biología. Las asignaturas alfa son las lenguas modernas, las artes, la música y la economía.

un papel prominente en los métodos de aprendizaje de lenguas, es importante que también se preste más atención a los contenidos culturales (historia, literatura, política y economía) del país (o países) meta. Este tipo de contenido da relevancia al estudio de las lenguas y permite a los estudiantes formar su opinión, empatizar con el otro y entender mejor la otra cultura. Además, le da temas al alumno para hablar y pensar.

1.3. Preguntas de investigación

Pregunta principal:

- ¿Qué posiciones existen con respecto a la introducción del contenido cultural en las clases de lengua?

Preguntas parciales:

- 1) ¿Qué se entiende por ‘los contenidos culturales’ en los artículos analizados?
- 2) ¿Qué argumentos se utilizan a favor de la introducción de la cultura en las clases de lengua?
- 3) ¿Qué argumentos se utilizan en contra de la introducción de la cultura en las clases de lengua?
- 4) ¿Cuál es el valor añadido del ‘contenido cultural’ dentro de las clases de lengua?

1.4. Metodología

Este estudio es un estudio de literatura. A través de varias publicaciones claves en el área de la educación de lenguas se investiga qué posiciones existen con respecto a la introducción de los contenidos culturales en las clases de lenguas.

Se clarifican y comparan las diferentes definiciones de cultura y de contenidos culturales. Basándonos en estas definiciones se define qué se entiende por ‘el contenido cultural’ con referencia a la enseñanza de lenguas extranjeras en la Educación Secundaria. Después se comparan diferentes opiniones sobre las ventajas y desventajas de integrar los contenidos culturales en el aula de lenguas. Finalmente, se obtiene una conclusión a las preguntas de investigación.

2. Marco Teórico

2.1. Enfoques históricos en la enseñanza de lenguas extranjeras

‘Hay dos cosas sobre las cuales todo el mundo tiene una opinión: la lengua y el fútbol’ es un proverbio holandés. Aunque se podría discutir la veracidad de esta expresión, parece indicar que cada uno opina saber lo suficiente para poder interferir los temas relacionados con (la adquisición de) lenguas. Tal vez por eso, el enfoque de la adquisición de idiomas ha cambiado en las últimas décadas. Es más, Cele-Murcia (1991) indica que los cambios en la enseñanza de segundas lenguas son consistentes con los cambios que surgen en la cultura de los adolescentes. En otras palabras: su propio comportamiento en el ámbito social influye en la manera de enseñar.

Para poder esquematizar los cambios que han ocurrido durante las últimas décadas, Céle-Murcia (1991) distingue dos tipos de enfoques: el enfoque del usuario (hablar y comprender) y el enfoque analítico (aprender las reglas gramaticales). Céle-Murcia (1991) explica que los dos enfoques se originan antes del siglo XX, porque (en ese entonces ya) había gente que solo utilizaba la lengua como medio de comunicación y había gente que la estudiaba también (Cele-Murcia, 1991).

Después, durante el siglo XX se han adoptado y rechazado varios enfoques de la adquisición de lenguas. El más antiguo es el enfoque gramática-traducción. Por un lado, se ponía mucho énfasis en traducir los textos. Por otro lado, se prestaba poca atención y poco valor al uso (directo) de la lengua meta (McLelland & Smith, 2014).

Como una respuesta al enfoque gramática-traducción y sus debilidades, surgió el enfoque directo. A diferencia del enfoque ya mencionado, este enfoque directo no permitía el uso de la lengua materna del estudiante en el aula. La lengua se aprendía principalmente de manera inductiva: se utilizaban fotos para la clarificación y también se trataba la cultura de la lengua meta (Cele-Murcia, 1991).

El enfoque de lectura surgió en los años 30 del siglo pasado y fue la reacción a la impracticabilidad del enfoque directo (Cele-Murcia, 1991; McLelland & Smith, 2014). En muchas facetas el enfoque de lectura se parecía al enfoque gramatical-traducción: solo se enseñaba la gramática, y la traducción tenía el estatus más alto dentro de esta disciplina. A consecuencia, la única habilidad que enseñaban los profesores era la comprensión de lectura.

Los años 40, 50 y 60 se caracterizaban por dos enfoques: uno predominante en Inglaterra y el otro en los Estados Unidos. En Inglaterra existía el enfoque situacional que enfatizaba la

lengua hablada y presentaba toda la información de manera oral antes de presentarla de manera escrita. Además, los estudiantes practicaban el vocabulario en contextos definidos y se presentaba la gramática en orden de complejidad. Sincrónicamente, en los Estados Unidos, existía el enfoque audio-lingual (*'audiolingualism'*).

Desde los años 60 se desarrollaron tres enfoques nuevos, a saber: (1) el enfoque afectivo-humanístico (con el objetivo de fortalecer el componente afectivo de la lengua), (2) el enfoque comprensivo (basado en la idea de que aprender una lengua es similar a aprender una lengua materna), y, (3) el enfoque comunicativo (Cele-Murcia, 1991). Este último se originó en las investigaciones de autores como Hymes (1972) y Halliday (1973) y tiene como objetivo la comunicación. También se incluyen los conocimientos pragmáticos y las estructuras sociolingüísticas durante el aprendizaje de la lengua. Este tercer enfoque se ha mantenido en la mayoría de los países europeos como método de instrucción actual. Sin embargo, con la influencia creciente de la Unión Europea, se ha desarrollado un marco de referencia común que presenta a los profesores europeos los objetivos claves para la enseñanza de lenguas.

2.2. EL Marco de Referencia (MCER)

Como se destacó en el párrafo anterior, en las últimas décadas se ha puesto énfasis en la enseñanza comunicativa. Se mencionó anteriormente que, con la creación de la Unión Europea, surgió la necesidad de un sistema para monitorizar la enseñanza de lenguas en Europa.

El Marco Común Europeo de Referencia⁵ trata de proporcionar 'una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales etc. en toda Europa' (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 1). Con fines de utilizar la lengua para comunicar, el Marco describe lo que tendrían que aprender los estudiantes de lenguas extranjeras en Europa. Además, el Marco define niveles de comprensión y producción de estudiantes de lenguas. En otras palabras: el MCER describe con alto grado de precisión lo que deben aprender los estudiantes de lenguas para poder expresarse con eficacia. Es más, según el Centro Virtual Cervantes (2002), el Marco también indica el conocimiento del contexto cultural.

Algunos de los objetivos del Marco de Referencia son ampliar el conocimiento mutuo y reconocer las lenguas y culturas distintas de Europa. Según el Instituto Virtual Cervantes

⁵ Desde aquí también: MCER

(2002), es necesario hacer un esfuerzo educativo para lograr que la diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación.

Según el Instituto Virtual Cervantes (2002), el MCER debe especificar una serie de conocimientos y destrezas para los usuarios. Ellos pueden tomar el MCER como punto de referencia para describir sus objetivos. El Instituto también explica que hay que diferenciar entre diversos niveles que reflejen el progreso del estudiante, incluyendo la competencia comunicativa. Al incluir la competencia comunicativa, el Instituto Virtual Cervantes (20002) aspira al conocimiento no-lingüístico, por ejemplo, la conciencia sociocultural.

El uso de la lengua -que incluye el aprendizaje- comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto generales como competencias comunicativas **lingüísticas**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones y restricciones**, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en **ámbitos específicos**, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que tienen los participantes de estas acciones produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

(Instituto Virtual Cervantes, 2002, p. 9)

Esta cita del Instituto Virtual Cervantes (2002), explica cómo se entiende la competencia comunicativa. Es una suma de conocimientos, destrezas y características individuales. Estos aspectos permiten a una persona realizar las acciones a través de su identidad lingüística dentro de cierto contexto en un ámbito social.

2.2.1. La competencia comunicativa y los niveles del MCER

Según el Instituto Virtual Cervantes (2002), la competencia comunicativa forma la base del MCER. La competencia comunicativa se puede considerar como un conjunto de componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos (Instituto Virtual Cervantes, 2002). En cada nivel de dominio de la lengua del MCER se amplía el conocimiento de dichos componentes. En general, el MCER distingue seis niveles: dos niveles del usuario básico (A1 y A2), dos niveles del usuario independiente (B1 y B2) y dos niveles del usuario competente (C1 y C2).

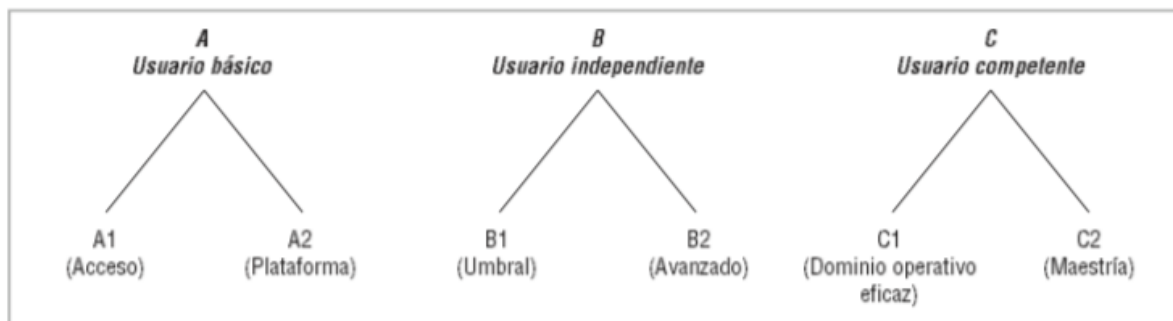


Ilustración 1: Niveles del MCER según el Instituto Virtual Cervantes (2002), p. 25

En cada nivel se destacan tres competencias básicas: escribir, hablar y comprender. En las subcategorías de aquellas competencias se distinguen (Instituto Virtual Cervantes, 2002):

- La expresión escrita;
- La expresión oral;
- La interacción oral;
- La comprensión de lectura; y
- La comprensión auditiva⁶.

El Instituto Virtual Cervantes (2002) indica que existen también versiones más detalladas de los niveles del MCER. Por ejemplo, en las escuelas secundarias se suele trabajar con los niveles ‘+’ que indican un nivel transitorio entre los niveles A-B y B-C. La razón por utilizar tal división, o una división aún más detallada, es que indica con mayor exactitud las competencias del estudiante.

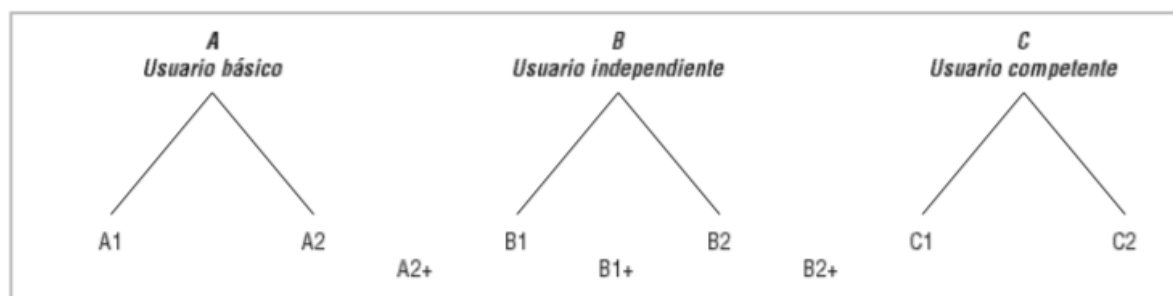


Ilustración 2: Niveles del MCER según el Instituto Virtual Cervantes (2002), p. 34

2.2.2. El conocimiento cultural y el MCER

Como se ha explicado antes, el MCER destaca diferentes niveles de competencia lingüística, sociolingüística y pragmática. El modelo también elabora los temas que se tratan dentro de cada

⁶ Para una descripción más detallada, consúltese el apéndice 1.

nivel de competencia. En los niveles A1, por ejemplo, el estudiante habla sobre sí mismo, su familia y el lugar donde vive (Instituto Virtual Cervantes, 2002). En el nivel C1 el estudiante ya tiene un repertorio lingüístico amplio y se expresa con fluidez y espontaneidad. El estudiante del nivel C1 también posee estrategias pragmáticas y conocimientos sociolingüísticos (Instituto Virtual Cervantes, 2002).

El MCER no solo indica los niveles de conocimiento (sociocultural y pragmático), sino también los lugares, instituciones, personas, objetos, acontecimientos y acciones asociados con ellos. Aunque el MCER tiene como objetivo facilitar la comunicación intercultural, apenas incluye información sobre qué es el conocimiento cultural que se asocia con cada uno de los niveles. Solo aparece el conocimiento cultural muy brevemente en los niveles B1:

B1	Se comunica con cierta seguridad, tanto en asuntos que son habituales como en los poco habituales, relacionados con sus intereses personales y su especialidad. Intercambia, comprueba y confirma información, se enfrenta a situaciones menos corrientes y explica el motivo de un problema. Es capaz de expresarse sobre temas más abstractos y culturales, como pueden ser películas, libros, música, etc.
-----------	--

B1	Comprende gran parte de lo que se dice a su alrededor sobre temas generales, siempre que los interlocutores pronuncien con claridad y eviten un uso muy idiomático. Expresa sus ideas sobre temas abstractos o culturales, como la música y el cine. Explica el motivo de un problema. Realiza comentarios breves sobre los puntos de vista de otras personas. Compara y contrasta alternativas, discutiendo qué hacer, adónde ir, qué o a quién elegir, etc.
B1	Comprende generalmente las ideas principales de una discusión informal con amigos siempre que el discurso esté articulado con claridad en lengua estándar. Ofrece o busca puntos de vista y opiniones personales al discutir sobre temas de interés. Hace que se comprendan sus opiniones o reacciones respecto a las soluciones de problemas o cuestiones prácticas sobre adónde ir, qué hacer, cómo organizar un acontecimiento (por ejemplo, una excursión). Expresa con amabilidad creencias, opiniones, acuerdos y desacuerdos.

Ilustración 3: Conocimiento cultural (Instituto Virtual Cervantes, 2002, p. 77)

No queda claro a cuál componente cultural se refiere, tampoco cómo los profesores y los usuarios deben tratar este tema. Aunque se mencionan las habilidades de ocio (artes, trabajos manuales, deportes y aficiones), no se aclara qué relación tienen las habilidades con la cultura. Por otra parte, el MCER aclara las destrezas y habilidades interculturales que permiten al usuario relacionar la propia cultura con la cultura extranjera.

2.3. Los contenidos culturales: una definición

La ausencia del contenido cultural en el MCER podría resultar en la ausencia del enfoque cultural en el aula. Sin una definición clara de cultura, es imposible integrarla en el currículo o en las clases de lengua comunicativa. Por eso, este apartado se dedica a definir la cultura. Mediante la comparación de varias definiciones de cultura se redefine lo que puede significar ‘cultura’ en (la enseñanza de idiomas en) la Educación Secundaria.

El diccionario ‘Merriam Webster’ define la cultura como: ‘The customary beliefs, social forms, a material trait of a racial, religious or social group and the characteristics of everyday existence’⁷. Según el diccionario de Cambridge la cultura es: ‘the way of life, especially the general customs and beliefs, of a particular group of people at a particular time’⁸. Ambas definiciones indican que cultura es la manera de vivir y que encapsula las reglas y normas de un grupo particular. Para aclarar qué es cultura exactamente, Spencer-Oatey (2012) adaptó el modelo de cultura de Schein (1984, en Spencer-Oatey, 2012). En la ilustración 4 se puede ver que la cultura es un conjunto/una mezcla de diferentes comportamientos y reglas de un grupo homogéneo social.

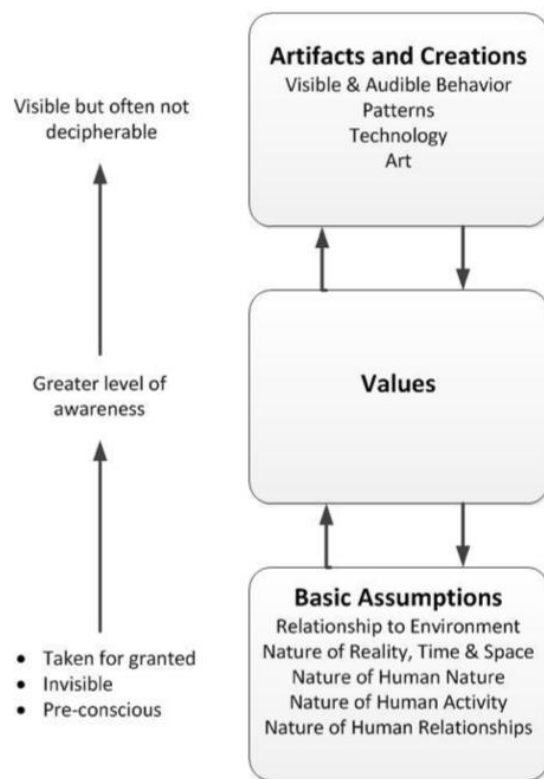


Ilustración 4: Adaptación del modelo de cultura de Schein (1984) por Spencer-Oatey (2012)

La cultura se constituye de asunciones básicas, valores, artefactos y creaciones (Spencer-Oatey, 2012). Según la autora, la cultura afecta al comportamiento de un individuo y las interpretaciones de su propio comportamiento tanto como del otro. Es más, Hofstede (1991) añade que ciertos de estos aspectos de cultura son visibles, mientras que otros aspectos son

⁷ <https://www.merriam-webster.com/dictionary/culture>

⁸ <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/culture>

invisibles. De hecho, el significado real de las prácticas está en la interpretación de los miembros del mismo grupo cultural.

Según Hofstede (1991), la cultura no solo es universal, también es individual. Ya que la cultura es transferida de una generación a otra, es una derivación de un ámbito social. Entonces, según Hofstede (1991), la cultura no forma parte de la naturaleza humana, porque es un comportamiento adquirido y específico de un grupo.

En general se distingue entre dos tipos de cultura: cultura y Cultura (Kramersch, 2013). Según Kramersch (2013) y Halliday (1999), cultura (con minúscula), se entiende como aspectos de la vida cotidiana. Por otro lado, Cultura (con mayúscula) se refiere a '*print and literacy acquired in schools*' (Kramersch, 2013). En otras palabras 'Cultura' refiere a una coagulación de prácticas culturales que tradicionalmente enseñaban en los institutos. La enseñanza de historia, literatura y artes de la patria se asocia con la Cultura nacional (Kramersch, 2013). Mediante la enseñanza de la propia Cultura, se establece la lealtad y el orgullo (Kramersch, 2013).

Se puede entonces concluir que la cultura dentro de la enseñanza de lenguas refiere a ambos tipos de cultura: tanto la de la vida diaria como la de las artes.

2.3.1. La relación entre la lengua y la cultura

En §2.2. se trataron las diferentes definiciones de cultura. Se hizo una distinción entre cultura y Cultura. Sin embargo, según Halliday (1978), la lengua también tiene una relación con [c/C]ultura. En primer lugar, la lengua desempeña un gran papel en representar la realidad social y en hacer referencia al mundo exterior. Además, la lengua indica cuáles son las identidades y funciones sociales. Por último, la lengua es icono, una metáfora de la realidad (un mundo de creencias y prácticas culturales: el contexto). Según Pennycook (1994), el significado no se expresa exclusivamente por la lengua. Gee, Hall & Lankshear (1996) añaden que el discurso está compuesto por maneras de actuar (hablar, escuchar, leer, escribir, interactuar y crear) en combinación con los discursos. En suma, según los tres autores, el discurso está formado por reglas culturales. El discurso, descrito por la sociolingüística, forma gran parte de la cultura. Por otra parte, según Kramersch (2013), un grupo social da significado a las prácticas discursivas compartidas en un espacio (ámbito) y tiempo dado, y a su vida histórica. Mas, según Kramersch (2013), utilizar la lengua (hablar) presupone que la gente asume roles sociales y culturales porque la lengua da forma a la manera de pensar y representar los pensamientos. La cultura dicta lo que se piensa y también lo que se debe ignorar (Kramersch, 2013). La lengua, en este sentido, no existe fuera de la cultura heredada: 'la lengua es la clave del pasado cultural de una

sociedad' (Salzmann, 1998, en Thanasoulas, 2001). Otros autores, como Miquel & Sans (s.a.) opinan que la lengua y la cultura están íntimamente unidas.

En conclusión, la lengua representa la cultura y no puede existir sin ella. La cultura se manifiesta a través de la lengua. La lengua tiene significado cultural y este significado está basado en maneras de vivir. Solo en este sentido, dice Kramsch (2013), el contexto cultural es un medio de comunicación simbólico. Dentro del contexto cultural, la cultura da significado a la lengua.

2.3.2. La relación entre la lengua y la cultura: la interculturalidad

Se terminó la parte anterior con la relación entre la lengua y la cultura. Con gran frecuencia, la lengua y la cultura se asocian con la interculturalidad. Es decir: comunicar de forma adecuada, teniendo en cuenta las costumbres (culturales) del otro. Aunque la interculturalidad no forme parte de la investigación actual, es importante mencionar brevemente la relación trilateral entre una lengua (extranjera), su cultura y la interculturalidad. Como Bugone y Capasso (2016, p.683) citan: 'la interculturalidad no significa solo que el profesor de lenguas extranjeras enseñe contenidos de la cultura de la lengua meta, sino que él mismo tiene que implicarse en el cambio de actitud para incentivar una forma de pensamiento cultural'.

La interculturalidad es una destreza sobre la cual se habla frecuentemente en combinación con la enseñanza de lenguas extranjeras y un comportamiento lingüístico y sociocultural adaptado. Según el MCER (Instituto Virtual Cervantes, 2011), la integración de lengua y cultura contribuye al desarrollo de la destreza 'interculturalidad' de los estudiantes. Deardoff (2006) describe la competencia intercultural como una serie de 'comportamientos', 'habilidades', 'conocimientos', los que permiten al alumno comportarse adecuadamente. Además, es necesario que el alumno desarrolle una actitud de respeto al otro, que esté abierto a nuevas culturas, al aprendizaje sobre ellas y que quiera descubrir más sobre el otro (Deardoff, 2006; Instituto Virtual Cervantes, 2011). Según el MCER (Instituto Virtual Cervantes, 2011), el objetivo de la competencia intercultural es el comportamiento adecuado y la comunicación eficaz entre hablantes de diferentes orígenes e idiomas maternos.

En este sentido, la cultura, la lengua y la competencia intercultural están interrelacionadas. Para destacar los contenidos culturales de la competencia intercultural, la siguiente sección trata de explicar cuáles son los contenidos culturales.

2.3.3. La cultura y los contenidos culturales en el aula de (E)LE⁹

De §2.3.1. quedó claro que varios autores (Kramsch, 2013; Halliday, 1978; Gee, Hall & Lankshear, 1996) ponen énfasis en la relación intrínseca entre la lengua y la cultura. También hay una fuerte relación entre la competencia intercultural¹⁰ y los contenidos culturales. Nikléva (2012) señaló que, mientras la competencia intercultural se incluye frecuentemente en los métodos de enseñanza ELE, los contenidos culturales suelen ser olvidados. En este párrafo, en primer lugar, se aclara aún más la relación entre la lengua y la cultura por una teoría de Fishmann (1996). En segundo lugar, se define cuáles son ‘los contenidos culturales’ a través de las publicaciones de varios autores. Luego se discuten las ventajas y/o los beneficios que tiene la integración de los contenidos culturales en el aula y los métodos (E)LE.

Para poder aclarar el papel de los contenidos culturales en la enseñanza de LE, aquí se explica la relación entre la lengua y la cultura. Es prácticamente imposible desvincular el conocimiento cultural y la lengua. Según Fishman (1996), la relación entre la lengua y la cultura se puede resumir en tres puntos breves. La lengua es:

- parte de la cultura;
- índice de la cultura;
- un símbolo de la cultura.

Según Fishmann (1996), la lengua es una manifestación de la cultura. La lengua, por lo tanto, expresa, encarna y simboliza la realidad cultural. Por eso, Tong (2013) menciona que se podrían enseñar los contenidos culturales a través de los instrumentos lingüísticos (las reglas gramaticales) y los instrumentos culturales (el contexto sociocultural). Según Tong (2013), los estudios culturales, dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, deben enfocarse en el significado de los fenómenos culturales y la identidad cultural. Tong (2013) concluye que la lengua y la cultura son inseparables y que se deben integrar la cultura y la lengua en el aula de (E)LE.

A pesar de la situación actual en el aula de (E)LE, la integración real de cultura en las clases de lengua resulta difícil (Nikléva, 2012). Sin embargo, la idea de integrar la cultura en el aula de (E)LE no es nueva. Ya en los años 60 había varios científicos que ponían en discusión el papel de la cultura dentro del aula de lenguas extranjeras. Brooks (1968), por ejemplo, describió y redefinió ‘cultura’ adaptándola específicamente al aula de LE en las primeras fases

⁹ (español como) lengua extranjera. Desde aquí también: (E)LE.

¹⁰ Las que sí se incluye en el MCER.

de instrucción. Según él, la integración de cultura en el aula de (E)LE es indispensable porque la cultura ‘arroja luz’ sobre los significados de la lengua. Brooks (1968) explica que en aquella época ya había un acuerdo general entre pedagogos sobre la necesidad de enseñar el significado de la cultura meta. No obstante, en desacuerdo con otros científicos, Brooks (1968) opina que la cultura no es la geografía, ni la historia, ni el folklore, ni la sociología, ni la literatura y tampoco la civilización, sino que la cultura es “el crecimiento, la refinación, las Bellas Artes, los patrones de la vida y el modo de vida”. Además, creía que era la responsabilidad profesional de los profesores de lengua decidir qué se entendía por ‘cultura’. Según Brooks (1968), el individuo es el objeto clave por medio del cual se entiende la cultura (y la lengua):

[...] there are a thousand reasons why the patterns emerging from the interaction of personal need to group-approved behavior will differ, often very widely, from one locality to another. [...] This gives culture study special quality, interest and makes it indispensable to learning another language.

Brooks (1968, p.211)

[...] A complete understanding of the new language is possible only in terms of the uniqueness of the patterns for living of those whose language it is.

Brooks (1968, p.211)

Por eso, según Brooks (1968), la cultura es el proceso de compartir, entre otros, la curiosidad, la expresión y las necesidades emocionales. Es más, la cultura se divide en la cultura formal y la cultura profunda (Brooks, 1968). La cultura formal se caracteriza por la relación entre el individuo y la refinación del pensamiento y la relación entre las acciones y los contextos de la cultura. Mientras tanto, la cultura profunda es un proceso de aprendizaje que ocurre durante toda la vida. Por la interacción continua con los demás, el individuo toma conciencia de los procesos que están ocurriendo y que le están formando (por ejemplo: las gestiones y la manera de interactuar).

Brooks (1968), en el mismo trabajo, reformula su opinión y nota que no existe ninguna razón para no incluir, por ejemplo, la historia, la geografía y la literatura en el contenido de las clases de lengua, la única condición es que no distraigan la atención del objetivo principal de la clase de lenguas, que es: aprender la lengua. Brooks (1968) menciona que se podrían integrar las destrezas mencionadas en las clases de lengua siempre que ofrezcan al alumno un punto de

vista en la cual el ‘yo’ se encuentre con el mundo. Los contenidos culturales adecuados para las clases de lengua, según Brooks (1968), son:

1. El simbolismo (las artes, la literatura, los mitos, los políticos y la religión de la cultura meta);
2. Los valores (las preferencias personales y la moralidad personal);
3. La autoridad (qué palabra se acepta);
4. El mandato (las disposiciones frente a las gestiones, los pensamientos y la comunidad);
5. Las ceremonias (los rituales);
6. El amor (o la actitud frente a ello);
7. El honor (o la conducta personal);
8. El humor;
9. La belleza;
10. El espíritu.

Brooks (1968) concluye que se debe incluir la cultura (meta) en el aula de (E)LE. Sobre todo, en cuanto a la competencia comunicativa y el uso auténtico de la lengua. El autor explica que los contenidos culturales están formados por preguntas a las cuales ni la gramática, ni la semántica tiene una respuesta. El objetivo clave, entonces, es descubrir los valores presentes en los temas sobre los cuales el hablante elige hablar para que el oyente infiera y responda.

Brooks (1968) propone dividir los contenidos culturales en dos niveles, que son: el nivel principal (para usuarios básicos de la lengua) y el nivel avanzado (para que los usuarios avanzados tengan en cuenta los contenidos culturales).

Aunque la publicación de Brooks (1968) no es una publicación muy reciente, las publicaciones más recientes tienen la misma perspectiva. Por ejemplo, Nikléva (2012) describe la relación entre lengua y cultura como un reflejo de la sociedad. Asimismo, la lengua en combinación con la cultura, corresponde con el conocimiento sociolingüístico, intercultural y pragmático. Según (Nikléva, 2012), son exactamente estos conocimientos que pretendemos transmitir en las clases de lengua extranjera.

Para identificar los contenidos culturales, Nikléva (2012) se basa en las publicaciones de Byram & Morgan (1994) y en el Plan Curricular de Cervantes (2007). Identificó tres pautas importantes, que son: (1) los referentes culturales, (2) los saberes y comportamientos socioculturales, y (3) las habilidades y actitudes socioculturales. Las tres pautas se convierten en siete contenidos culturales claves que Nikléva (2012) aconseja tratar en el aula de LE:

- La identidad (los estereotipos y la reflexión crítica);
- Las condiciones de vida y organización social;
- La organización sociopolítica;
- La interacción cultural y social (el comportamiento social, no verbal);
- La historia y la actualidad del país;
- La geografía del país;
- La herencia cultural.

Según Nikléva (2012), se puede realizar la integración del conocimiento cultural a través de dos enfoques: el enfoque social y el enfoque holístico. El enfoque social refiere a la pragmática y a la asimilación cultural. El enfoque holístico trata el conocimiento cultural desde una perspectiva afectiva y emocional para convertir a sus usuarios en mediadores. Dentro de los dos enfoques Nikléva (2012) distingue tres niveles que indican la capacidad de comparar las culturas y la reflexión crítica, a ser:

1. El nivel monocultural (en el cual se observa e interpreta la cultura desde las características de la propia cultura);
2. El nivel intercultural (en el cual se adopta una posición intermedia que permite al usuario comparar las culturas);
3. El nivel transcultural (en el cual el usuario tiene la capacidad de ser mediador entre las culturas).

Además, Nikléva (2012) comparó diferentes métodos de enseñanza de autores búlgaros y españoles a fin de comparar la enseñanza de la competencia cultural. Concluyó que los diseñadores de los métodos analizados hacen un esfuerzo mayor para incluir la competencia cultural. Por eso, concluye que el uso de los estereotipos ha disminuido significativamente en los últimos años. Aunque la mayoría de los métodos recientes contiene materiales para enseñar la competencia (inter)cultural, Nikléva (2012) concluye que esta competencia es la más difícil de enseñar y la más difícil de conseguir. Según ella, tal competencia supera incluso el nivel C2. Para poder enseñarla, es importante que el profesor planifique bien el proceso de aprendizaje (Nikléva, 2012). Según ella, vincular la cultura con todos los niveles del MCER es importante. También aconseja que los profesores inicien la comparación de las culturas y la reflexión crítica para que los alumnos desarrollen una actitud positiva frente a la comprensión y la comunicación ('willingness to communicate'). Según ella no es necesario elaborar un método dedicado

exclusivamente a la competencia cultural, sino que más importante es integrar la cultura en la clase.

El siguiente capítulo informa sobre la integración de los contenidos culturales en métodos investigados por Nikléva (2012) para tratar la integración de contenidos culturales en los métodos de enseñanza y el currículo.

2.4. Los contenidos culturales en los currículos

Ya se estableció una lista de lo que podrían ser los contenidos culturales. Por eso, ahora, se hace referencia a los currículos de las lenguas extranjeras. Es notable que, en la mayoría de los países europeos, se hayan publicado pocos estudios sobre los contenidos culturales integrados en el currículo de lenguas extranjeras. Sin embargo, La Carta Europea para las Lenguas Minoritarias y Regionales (1992) prescribe que la población europea debería dominar al menos una lengua extranjera. Lamentablemente, hay pocas referencias a cómo enseñar la [C/c]ultura.

Garrido (2002) es uno de los pocos autores que investigaron la integración de la cultura en el aula de (E)LE. Él concluyó que los aspectos de cultura que se integraron en los métodos de enseñanza son demasiados generales y superficiales. Es más, según el autor, los estudiantes no solo necesitan nutrir el conocimiento cultural, sino también experimentarlo.

Martínez Vidal (1991) también analizó unos métodos de aprendizaje de (E)LE. Concluyó que, en la mayoría de los métodos, las fotografías sirven como ‘información cultural’. El autor destaca que aquellos métodos ponen más énfasis en las semejanzas que en las diferencias culturales. Sin embargo, su conclusión más interesante es que los profesores casi no utilizan la información cultural de los manuales.

Más recientemente, Song (2011) analizó el método de ELE que utilizaba la Universidad de Corea del Sur. Song (2011) señaló que el método pretende mejorar la capacidad intercultural de los estudiantes. No obstante, el método pone poco énfasis en la enseñanza de la cultura (en lugar de Cultura) y omite varios aspectos claves de la cultura hispana (Tong, 2011). Nikléva (2012) descubrió que la mayoría de los métodos búlgaros de la enseñanza de ELE, no incluye los contenidos culturales no estereotipados. Además, cuando aparecen los elementos culturales, no se tratan a fondo.

Dema y Moeller (2012) también investigaron la integración de contenidos culturales en el aula de (E)LE. Mediante entrevistas señalaron que los profesores solo dedican el 10% del tiempo a enseñar la cultura. Moore (2006, en Dema & Moeller, 2012) descubrió que los profesores pensaban que dedicaban, por lo menos, el 50% del tiempo de la enseñanza a los

contenidos culturales. Moore (2006, en Dema & Moeller, 2012) también concluyó que no hay escasez de métodos de (E)LE con la cultura integrada. Pero, según él, los profesores no utilizan los métodos de forma óptima. Es decir, tienden a recurrir a los libros de texto para enseñar la cultura. Esta manera de enseñar, opina Moore (2006), no ayuda a los estudiantes a entender mejor la cultura meta. Es importante que los estudiantes descubran la nueva cultura por actividades en el aula de (E)LE (Moore, 2006, en Dema & Moeller, 2012). Por ejemplo, según Herron, Cole, Corrie & Dubreil (1999) y Bueno (2009 en Dema & Moeller, 2012), las películas y los cuentos de hadas son ‘ventanas accesibles’ para mejorar la competencia cultural de los estudiantes.

Kramersch (1993) señaló que la distancia entre las dos culturas determina la integración de cultura (no-estereotipada) en los métodos. Por ejemplo, la integración de contenidos culturales estereotipados en el aula de ILE¹¹ en Japón, es más probable que en Holanda. Otro componente que podría influir en esa integración, es el miedo frente otra cultura (Chavez, 2002). Según este autor, el miedo y los sentimientos de inferioridad cultural causan la ausencia de los contenidos culturales (no-estereotipados) en las clases de lengua en los Estados Unidos.

2.5. A favor y en contra: integrar el contenido cultural en la clase de LE

Como ya se ha mencionado, la mayoría de los métodos de enseñanza adopta una perspectiva comunicativa y/o un enfoque intercultural. Según García García (2004), es exactamente este último enfoque el que posibilita el análisis y la integración de los contenidos culturales. Sin embargo, según el autor, los contenidos culturales no solo deberían ser los componentes de prestigio (Cultura), sino también la vida diaria (cultura). García García (2004) menciona que los malentendidos surgen en la cultura diaria. Por eso, es necesario ampliar el diálogo sobre los aspectos habituales. Así, se ofrece al alumno una visión de la cultura cotidiana que le permite reflexionar a partir de la perspectiva del otro. Denis (2009) también opina que se debe tratar la cultura en el aula de (E)LE. Según ella, solamente la información lingüística no tiene sentido. Por eso, tenemos que considerar también el uso de la lengua. Es por la presencia de lo sociocultural en el enfoque comunicativo, que no se pueden omitir los contenidos culturales (Denis, 2009). Asimismo, Scarcella y Oxford (1992, en Silva Labrada, 2005) dicen que solo estudiar la lengua (y no la cultura) es una oportunidad fallida. Salazar Yuste (2005) también opina que la cultura es ‘un elemento esencial’ en el aula de (E)LE.

¹¹ Inglés como lengua extranjera.

Además, según Nikléva (2012), la competencia comunicativa en el aula de lenguas adopta un enfoque cultural cuyo objetivo es reconocer y respetar la diversidad, aprender a comportarse de forma adecuada y desarrollar la competencia intercultural. En este sentido, el entendimiento de la cultura sirve como una base para la competencia intercultural. El usuario tiene que aprender a trasladar los conocimientos de su propia cultura a la otra. O, como Salazar Yuste (2005) explica: respetar a los demás, empieza por respetarse a uno mismo y su comunidad. Por eso, explica Salazar Yuste (2005), la enseñanza cultural ayuda a los estudiantes a aprender la cultura meta a través de su propia cultura.

Según Nikléva (2012), el conocimiento sociocultural en combinación con el conocimiento lingüístico es importante. Rodríguez Izquierdo (2011) añade que es esencial no solo tratar la cultura, sino también reflexionar críticamente sobre ella. Más, según Silva Labrada (2005), el idioma nutre la cultura. Por eso, la cultura es un enriquecimiento de la práctica de elementos lingüísticos. Además, según Silva Labrada (2005) la cultura motiva al alumno, a despertar interés por la lengua, amplía los conocimientos y ofrece un tema interesante del qué hablar. Miquel Sans (s.a.) opina también que la lingüística y la cultura son inseparables. Explica que, en las clases tradicionales de gramática y cultura, no había ningún contacto entre ambas. Esto limita la lengua a un conjunto de reglas y manifestaciones léxicas y limita la cultura a arte y literatura (Miquel Sans, s.a.).

Por lo tanto, ‘lo cultural’ implica saber formular lingüísticamente las intenciones comunicativas, interactuar y darse cuenta de las expectativas de los interlocutores’ (Miquel Sans, s.a.). Según el autor, la cultura (la competencia cultural) es un componente básico de la enseñanza de (E)LE. Sin este componente, Miquel Sans (s.a.) teme que el alumno tendrá comportamientos (no-)verbales que parecerán inadecuados a los interlocutores y que tenderán a juzgar. Asimismo, Altamar Rondón (2015) opina que la cultura y la lengua constituyen el núcleo de la enseñanza (E)LE.

Miquel (2004) añade que, en los métodos tradicionales de enseñanza de LE, la cultura consiste en una visión estereotipada. Más aún, en aquellos métodos hay una descontextualización total entre los elementos culturales y la práctica del docente. Según el autor, esto resulta en una desconexión entre los objetivos y la práctica en el aula de (E)LE. Igualmente, según Ares Ares (2004), los textos de los manuales raramente sirven para introducir los aspectos socioculturales. Por otra parte, según Kramsch (1993), existe el peligro de que se reproduzcan los contenidos culturales que solo muestran lo superficial: hechos, comidas, folklore y festivales. Asimismo, Zehner (2014) menciona que las fechas y los datos culturales no solo son insuficientes como contenido cultural, sino también perpetúan los estereotipos y,

por eso, son perjudiciales. Kramersch (1993) concluye que para interactuar adecuadamente en una lengua extranjera se necesita mucho más que este contenido limitado.

Aunque los métodos de enseñanza de LE más recientes incluyen un componente (inter)cultural, se supone que los profesores de lengua enseñan nada más que la lengua (Kramersch, 2013). Según el autor, no está claro cuál de los dos tipos de cultura los profesores deberían enseñar. Por un lado, la Cultura solo la enseñan los profesores de literatura. Por otro lado, la cultura no es lo que enseñan los profesores de lenguas. Según Kramersch (2013), los profesores LE no han aprendido en qué consiste la cultura meta. En otras palabras: no están completamente familiarizados con ella. Por lo tanto, explica Kramersch (2013), los profesores, frecuentemente temen estereotipar la cultura. Opinan que no se debería aprender sobre los valores, la historia y la cultura meta en el aula LE. Según ellos, la Cultura y la cultura son debilitantes y por eso recurren a enseñar simplemente la gramática.

Recurrir a enseñar la gramática es lógico, opinan Neff y Rucynski (2013). Según ellos ‘our understandings of language do affect the way we teach languages’. Los profesores que opinan que el único objetivo de aprender una lengua es aprender las reglas gramaticales y el vocabulario, nunca enseñarán más que eso (Neff & Rucynski, 2013). Dentro de un enfoque tan limitado, los estudiantes no se involucran con la realidad comunicativa (Neff & Rucynski, 2013). Los autores también señalan que es la lengua dentro del contexto comunicativo lo que establece el sentido. Es por eso que los estudiantes deben aprender y comprender la cultura meta (Neff & Rucynski, 2013).

Aunque la mayoría de los autores opina que debería integrarse la cultura y la lengua en el aula de (E)LE, Chavez (2002) opina que el aula de lenguas no es un lugar donde se aprende sobre los valores, la historia y la cultura. Kramersch (2013) relaciona la opinión de Chavez (2002) con el trasfondo social del estudiante. Ella explica que hay tres tipos de estudiantes, que son:

1. Estudiantes de ‘trasfondos diferentes’. Ellos se sienten inferiores e inseguros sobre su propia cultura. Por eso, rechazan la nueva cultura completamente.
2. Estudiantes que prefieren adherirse a la idea de que la cultura es universal. Están ansiosos por aprender sobre la nueva cultura, porque son reacios a verse a sí mismos como seres culturales.
3. Estudiantes de lengua que están motivados por un interés en aprender la lengua y la cultura meta, precisamente porque les da acceso a la cultura que admiran, respetan y a la manera de vivir a la que aspiran.

En contraste con la opinión de Chavez (2002), Dema y Moeller (2012) mencionan que la integración de la cultura promueve la motivación y la participación de los estudiantes y que les ayuda a superar los estereotipos y la falta de conciencia intelectual. Salazar Yuste (2005) explica que, cuando el colegio valida y reconoce la cultura del estudiante, esto le ayuda a ser consciente de su propia cultura y le ayuda a valorar (los logros de) su cultura. Esto establece un sentimiento de orgullo y autoestima que le ayuda a aceptar la propia cultura y la nueva (Salazar Yuste, 2005). Según Dema y Moeller (2012) es importante integrar la cultura porque las actividades descontextualizadas no ayudan a los estudiantes a aprender una segunda lengua. Es necesario que los estudiantes participen en el proceso de cambiar su actitud y sus maneras de pensar en/sobre la segunda lengua (Dema & Moeller, 2012).

Igualmente, dentro de la enseñanza comunicativa, la cultura es importante para establecer relaciones personales porque ofrece el significado inherente (Salazar Yuste, 2005). La ausencia de la cultura causará malinterpretaciones y sin la cultura, la lengua no es eficaz (Salazar Yuste, 2005).

Además, Giddens (1991) señaló que los alumnos, cada vez más, están en desacuerdo con la definición de tareas comunes y que tampoco comparten los mismos objetivos, valores y memorias históricas. A la larga, esa señalización resultó en la conclusión de Kramsch (2009) de que se debería incorporar una competencia simbólica que haga hincapié en el proceso de establecer el significado de las expresiones. Además, Kramsch et al. (2008) mencionan que estudiantes de lengua no cambian su identidad cuando aprenden una lengua nueva, sino que posiblemente cambien sus posiciones. Igualmente, la cultura para los alumnos (jóvenes), no está vinculada con un país o una nación (Kramsch, 2013). Tampoco está vinculada a una historia compartida. La historia está formada por un proceso dinámico y discursivo construido y reconstruido por el individuo (Kramsch et al., 2008). Por eso Kramsch et al. (2008) están convencidos de que existe una ‘simultaneidad en capas’ (*layered simultaneity*). Mejor dicho: no se puede convertir la cultura directamente en conocimientos y comportamientos porque la cultura y la lengua tienen un significado específico para cada individuo. En este sentido, Kramsch (2013) advierte que aprender una lengua y una cultura extranjera sin ser consciente de la propia lengua y cultura resultará en un entendimiento asincrónico y ahistórico de los otros.

Además, existe una relación entre la actitud, el éxito y la cultura (Salazar Yuste, 2005). En otras palabras, la actitud hacia la otra cultura afecta a la motivación y a la disposición para participar en el proceso de aculturación. Según Salazar Yuste (2005) es precisamente la aculturación la que determina la competencia cultural del alumno, porque la cultura da forma a la subjetividad, amplía la experiencia social, desafía a sus asunciones y cambia los puntos de

vista (Salazar Yuste, 2005). Para la comunicación ‘adecuada’ en una segunda lengua es vital que los aspectos lingüísticos estén ligados a la cultura (Salazar Yuste, 2005). Salazar Yuste (2005) concluye que la cultura debe ser un tema (explícito) en el aula para que los estudiantes sean conscientes de la cultura del otro. Esto con el fin de que la comunicación sea eficaz y no malinterpretada. Mejor dicho, es importante vincular la cultura con los elementos lingüísticos.

Adicionalmente, Denis (2009), concluye que enseñar la lengua y la cultura es un acto educativo con el que se trata de sacar el máximo provecho de la diversidad (cultural). Igualmente, según Karim Salim (2017, p.468): ‘teachers should teach culture at the cost of language, (...) for culture is always at the background of teaching the macro-skills’. Karim Salim (2017) opina que la cultura es tan importante como los otros componentes del MCER. Neff y Rucynski (2013) añaden que la cultura aumenta el aprendizaje. Explican que cuanto más sabemos del otro, más nos entendemos. Es por eso que opinan que los profesores de lenguas deberían desarrollar actividades complementarias para tratar la cultura.

2.5.1. CLIL: Content and Language Integrated Learning

El apartado anterior trataba sobre las opiniones de autores acerca de las (des)ventajas de ‘la enseñanza de la lengua y de la cultura’. Durante la última década, se ha desarrollado una corriente a la que se denomina con la abreviación *CLIL* (el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras: AICLE (Pérez Cañado, 2014)). Según Suárez (2005) *CLIL* hace referencia a cualquier contexto discursivo en el que se usa la lengua extranjera (la lengua meta: L2) como medio de enseñanza y el aprendizaje de los contenidos no relacionados con aquella lengua en sí. Por eso, *CLIL* y la adquisición de una lengua de contenidos culturales integrados son diferentes. No obstante, varios autores opinan que los beneficios de *CLIL* tal vez se puedan transferir a la clase de (E)LE de cultura integrada.

Por ejemplo, investigaciones sobre *CLIL* han mostrado que la instrucción de contenido (no relacionado con la lengua en sí) es más efectiva y más exitosa que la enseñanza de una segunda lengua en aislamiento (Pérez Cañado, 2014). De cualquier modo, Pérez Cañado (2014) hace hincapié en el hecho de que no se puede aplicar *CLIL* a las clases de lengua extranjera y la integración de cultura. Según el autor, la lengua meta en las clases *CLIL* no es auténtica porque no trata la vida cotidiana.

No obstante, la investigación de López (2008) con un grupo de inmigrantes, mostraba la importancia de la asimilación y la competencia social. En comparación con la enseñanza L2, donde se intenta lograr los objetivos en el menor tiempo posible, la enseñanza a inmigrantes da

más prioridad a los objetivos culturales. En otras palabras: introducir la nueva cultura a través de la competencia social y la lengua, es más eficiente (López, 2008). Es más: por el uso del enfoque sociocultural se refuerzan también la autoestima del alumno, su confianza y su predisposición para aprender la lengua (López, 2008). Por eso, López (2008) concluye que la instrucción de lenguas a través de los contenidos (sociales/socioculturales) consigue los mejores resultados. Igualmente, según López (2008), tiene otros aspectos positivos, como:

- Se contextualiza el aprendizaje;
- El proceso de aprendizaje atiende a una forma natural de aprendizaje (por ejemplo: es cooperativo e incluye la asimilación de estrategias);
- Se favorece el diálogo interno como solución de problemas y estrategias internas;
- El aprendizaje es coherente con otros enfoques cognitivos, constructivistas y socioculturales.

Pero, *CLIL* requiere otra manera de enseñar (Suárez, 2005). Según el autor, requiere los métodos activos, la gestión cooperativa y el énfasis en la comunicación. También es esencial que *CLIL* incluya un conocimiento profundo de los diferentes elementos prácticos y teóricos, (socioculturales y psicólogos) en una lengua extranjera. Solamente así el alumno desarrolla las habilidades que necesita (Suárez, 2005).

Tedik, Jorgensen & Geffert (2001) también hicieron una investigación sobre *CLIL* en la Educación Secundaria. Los autores concluyeron que *CLIL* es muy similar a la adquisición natural de la lengua: es contextualizada. Por eso, proporciona un contexto para la comunicación significativa. Como Suarez (2005), los autores concluyen también que la lengua contextualizada necesita menos práctica y repetición en comparación con aprender una lengua descontextualizada. Además, según Tedik, Jorgensen & Geffert (2001), una lengua descontextualizada no es suficientemente motivador (rico de contenido) para mantener el interés y la motivación de los alumnos. Aún más, los autores mencionan que el aprendizaje de una segunda lengua es más exitoso con la integración de contenido, ya que los alumnos aprenden que el contenido es relevante.

Sin embargo, los profesores, a veces, se oponen a dicha integración. Los profesores argumentan que no hay tiempo para separar la lengua y el contenido. Esto es verdad, pero según Curtain (1995) y Tedik, Jorgensen & Geffert (2001), separar la lengua y el contenido no solo es poco práctico sino que también ignora las necesidades, el interés y los niveles cognitivos de los alumnos.

Tal perspectiva plantea la cuestión de si es posible reevaluar el contenido cultural en el aula de lengua, de manera *CLIL*. Por ejemplo, integrar el contenido cultural en las clases de lengua. Este tipo de contenido haría el aprendizaje de una segunda lengua más motivador, más interesante y más eficaz.

2.6. Propuestas para la enseñanza de cultura integrada en el aula de (E)LE

Ya se explicó qué es *CLIL* y cuáles son las ventajas de este tipo de integración de lengua y contenido. Además, se aclaró que *CLIL* se caracteriza por la ausencia de la relación entre la lengua y los contenidos. Sin embargo, una redefinición de *CLIL* y el contenido cultural, podría facilitar la integración de cultura en el aula de (E)LE.

Según Areizaga, Gómez & Ibarra (2005a, 2005b) es evidente que la competencia comunicativa debe formar parte de la enseñanza de segundas lenguas. Ruiz (2005; en Areizaga, Gómez & Ibarra, 2005a) explica que dominar una lengua consiste en hacerse familiar con un sistema lingüístico y desarrollar la habilidad para usarlo en diferentes situaciones comunicativas. Los autores implican que el conocimiento sociolingüístico y el conocimiento sociocultural son igualmente importantes. Los autores también opinan que los interlocutores deben ser capaces de poner en relación el contexto y la situación comunicativa utilizando su conocimiento previo del mundo (por ejemplo: aspectos históricos y aspectos geográficos). También concluyen que el conocimiento de la cultura meta es fundamental para poder interpretar y poder construir significado.

Los contenidos propuestos por Brooks (1968) y Nikléva (2012), mencionados en §2.3.3., se toma como base de los contenidos culturales. Thanasoulas (2001) añade algunos objetivos que deben caracterizar la enseñanza de cultura. Según él es necesario ayudar a los estudiantes a:

- desarrollar un entendimiento de comportamientos culturales;
- desarrollar un entendimiento de las variables personales que influyen en la manera de hablar y comportarse (entre otros: la edad, el sexo, el estatus social);
- darse cuenta del comportamiento estándar en diferentes situaciones/discursos;
- incrementar su consciencia de significados culturales de las palabras y/o frases en la lengua meta;
- desarrollar la capacidad de evaluar y refinar generalizaciones y/o estereotipos de la cultura meta;

- desarrollar las habilidades que necesitan para procesar e inferir información sobre la cultura meta;
- estimular la curiosidad intelectual y la empatía de los estudiantes frente a la cultura.

Los objetivos de Thanasoulas (2011) tienen semejanzas con la propuesta de Tong (2013) para integrar la cultura en el currículo. Tong (2013) opina que la integración de cultura en el aula debe equipar a los estudiantes con herramientas para descodificar la cultura meta. Según Tong (2013) es importante:

- Ampliar los materiales didácticos para que enfatizen más la accesibilidad;
- Que el diseño curricular impulse la obtención de experiencias culturales;
- Que la organización del curso anime a los estudiantes a descubrir los problemas socioculturales para que formen sus propias reflexiones.

Con la implementación de dichas pautas, los profesores de lenguas extranjeras facilitan la formación de una consciencia cultural, contribuyen a las destrezas culturales y ayudan a los estudiantes a descubrir los obstáculos culturales (Tong, 2013). Una propuesta más concreta nos ofrece Brooks (1968). Él propone:

- Enseñar: ¿cuál es la cultura?;
- Enseñar el significado de la cultura;
- Que los expertos ayuden a los profesores a enseñar la cultura;
- Que se ayude a los profesores a instruir a los estudiantes;
- Que se muestre cómo se comporta la cultura meta en la lengua meta;
- Que se muestren y analicen interacciones reales en la lengua meta;
- Que la cultura forme parte del currículo, como un objetivo de aprendizaje.

No obstante, Thanasoulas (2001) opina que enseñar la cultura no es fácil porque también trata el comportamiento cotidiano (implícito). Por eso, el significado de la cultura es importante para el individuo de porque le ayuda a darse cuenta de los prejuicios (Tanasoulas, 2001).

Grove (1982) añade a la discusión que es importante que los estudiantes aprendan a conversar sobre la otra cultura y la propia cultura. Discutir sobre los valores y las expectativas de las culturas ayuda a desarrollar la capacidad de analizar la cultura desde un punto de vista neutral.

Resumiendo, los contenidos culturales son todos los aspectos de la vida. Desde la historia hacia los comportamientos cotidianos. Hay diferentes visiones sobre cómo enseñar dichos contenidos. Pero, la integración de los contenidos culturales es esencial (Kramsch, 2013; Thanasoulas, 2001; Nikléva, 2012; Tong, 2013; Brooks, 1968). Nikléva (2012), Brooks (1968) y Thanasoulas (2001) explican cuáles son los contenidos más importantes y con qué fines se debe incluir este conocimiento.

3. Conclusiones y discusión

Este apartado se dirige a presentar las principales conclusiones de esta tesis. Primero se tratan las subpreguntas de investigación. Después se responde a la pregunta principal.

3.1. Sub-pregunta 1: Los contenidos culturales

En §2.4.3. se ha destacado claramente cuáles son los contenidos culturales. Brooks (1968) caracterizó los contenidos culturales como ‘lo individual’ de una cultura, ‘la refinación del pensamiento, las acciones, y los alrededores de una cultura’. Brooks (1968) definió una lista de contenidos culturales, a saber: el simbolismo, los valores, la autoridad, las ceremonias, el mandato, el amor, el honor, la belleza y el espíritu. Además, el objetivo clave para el alumno es descubrir nuevos valores en los temas sobre los cuales habla el interlocutor (Brooks, 1968).

Brooks (1968), en primera instancia, parece rechazar la integración de contenidos culturales como la historia, pero luego adapta esa opinión. Añade que la integración de estos aspectos es válida siempre que se preste atención a la visión del individuo. Sin embargo, es importante que la enseñanza de cultura no distraiga la atención de aprender la lengua. Según el autor, los contenidos culturales se pueden integrar cuando se adopta un enfoque comunicativo.

Los contenidos, según Brooks (1968), se integran mejor cuando se dividen en niveles principales y niveles avanzados. En los niveles principales se debe informar a los alumnos sobre los contenidos. En los niveles avanzados los alumnos deben darse cuenta de los contenidos en las conversaciones con interlocutores.

Nikléva (2012) también indica cuáles podrían ser los contenidos culturales. Según ella, los contenidos deben ser referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, habilidades y actitudes socioculturales. Concretamente, Nikléva (2012) nos proporciona una lista de ejemplos como: la identidad, las condiciones de vida y de la organización social, la organización sociopolítica, la interacción social y cultural, la historia y la actualidad, la geografía y la herencia cultural.

Tong (2013) opina que la enseñanza de los contenidos culturales debe utilizar también los instrumentos lingüísticos. Según él, los contenidos culturales se enfocan en el significado de fenómenos en la sociedad, la explicación de la identidad cultural y sus construcciones. Por consiguiente, los contenidos culturales, como presentados por Brooks (1968), Tong (2013) y Nikléva (2012) son todos los aspectos de la cultura meta: desde la expresión de sentidos hasta la organización sociopolítica. En la tabla 1, se han esquematizado los contenidos culturales. Las

definiciones de Nikléva (2012) y Brooks (1968), no corresponden completamente, pero sus definiciones y ejemplos son complementarios.

Brooks (1968)	Nikléva (2012)
El simbolismo: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Las artes ▪ La literatura ▪ Los mitos ▪ Los políticos ▪ La religión 	Referentes culturales: <ul style="list-style-type: none"> ▪ – ▪ – ▪ – ▪ La organización sociopolítica ▪ La herencia cultural
El individuo <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dimensión individual; ▪ Dimensión emocional 	Las habilidades: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Las condiciones de vida ▪ La identidad (estereotipos y reflexión crítica)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los valores ▪ El amor ▪ Las ceremonias ▪ El humor ▪ La belleza ▪ El espíritu ▪ El mandato 	Los saberes y comportamientos socioculturales: <ul style="list-style-type: none"> ▪ La interacción cultural y social (no-verbal) ▪ – ▪ – ▪ – ▪ – ▪ –
	La geografía (de los países)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La autoridad 	La historia y la actualidad

Tabla 1: Comparación entre Brooks (1968) y Nikléva (2012): contenidos culturales

La figura de abajo presenta los contenidos culturales según Brooks (1968) y Nikléva (2012) en tres niveles: los niveles muy abstractos *versus* los niveles muy concretos.



3.2. Sub-pregunta 2: Argumentos a favor de la introducción de la cultura

La segunda pregunta parcial de investigación trata de identificar los argumentos a favor de la introducción de la cultura en el aula de lenguas. Estos son numerosos y junto con una ampliación del concepto de la enseñanza *CLIL* (la introducción de *CLIL* para las lenguas extranjeras y los contenidos culturales: de aquí en adelante *CILA* (*Culture Integrated Language Acquisition*)) forman una base robusta para argumentar que la introducción de los contenidos culturales en el aula de (E)LE sería beneficioso. *CILA* no solo cumplirá con los objetivos de la Unión Europea (1992) en cuanto a reconocer y respetar la diversidad cultural, sino que también satisfecerá las necesidades de los alumnos de (E)LE (Nikléva, 2012).

En general, se podrían dividir los argumentos a favor de *CILA* en las clases de lengua extranjera en cuatro categorías:

1. Los argumentos para la diversidad europea (interculturalidad);
2. Los argumentos para comportarse adecuadamente (adaptación);
3. Los argumentos para entenderse mejor (empatía);
4. Los argumentos de motivación y necesidad (contextualización)

Queda claro que las categorías están interrelacionadas y que los aspectos de unas categorías son transferibles a otras.

Un argumento a favor de la integración de contenidos culturales, que se podría categorizar en las categorías 1 y 3, es de Nikléva (2012). Según ella, los contenidos culturales favorecen la interacción y reconocen y respetan la diversidad dentro de Europa. Es más, por la

integración de contenidos culturales, los alumnos aprenden a interpretar al otro, saber ser, hacer y comportarse. Es decir, desarrollan una competencia intercultural (categoría 1). Los conocimientos lingüísticos y socioculturales aseguran que el alumno aprende los referentes culturales y el comportamiento adecuado (Nikléva, 2012).

Otro autor que está a favor de la integración de contenidos culturales es Miquel (2004). Miquel (2004) menciona que, sin la integración de los contenidos culturales, la enseñanza de 'cultura' es una visión estereotipada y, por eso, una descontextualización total entre los elementos culturales presentados en el aula y la práctica (categoría 4). Así, se pierden dos de los objetivos claves para aprender una lengua, a saber: saber comportarse y saber comunicarse adecuadamente. Kramersch (1993) también opina que se necesita algo más que esta visión estereotipada de cultura que ahora se presenta en (los métodos de) la enseñanza de (E)LE.

Otro argumento que menciona Kramersch (2013), es que, para los alumnos, aprender sobre la cultura (los contenidos culturales) es una necesidad porque es exactamente la cultura que les interesa. Aún más, los alumnos están motivados por un deseo de aprender la lengua y la cultura meta, precisamente porque la cultura les da acceso a la vida que aspiran (categoría 2).

Giddens (1991) indicó que los estudiantes de lengua, cada vez más, se sienten menos conectados con un pasado compartido o una sola cultura. Para el entendimiento y la conexión mutua es importante interesarse por la cultura del otro. Por ejemplo, por: sus valores, memorias e interpretaciones (categorías 2 y 3). Es esencial comprenderse e interpretar correctamente al otro.

Aparte de esto, Kramersch (2013) escribe que nadie debería tener miedo de que los estudiantes cambien su identidad cuando aprenden la cultura meta. Lo único que posiblemente podría ocurrir, según Kramersch (2013), es que cambien sus posiciones como hablantes de otra lengua/cultura. Por otra parte, como mencionaron Brooks (1968) y Kramersch (2013), la cultura se relaciona con un individuo y cada vez menos con un país o una nación. Por eso, es un proceso de reconstrucción que está basado en el conocimiento y en la herencia cultural del individuo. Por consiguiente, aprender la lengua sin entender la propia cultura, puede derivar en un entendimiento ahistórico y asincrónico de otros (Kramersch, 2013) (categorías 2,3).

Además, los argumentos de, por ejemplo, Denis (2009), Miquel Sans (s.a.) y Altamar Rondón (2015), ponen énfasis en la relación intrínseca entre lengua y cultura y, por eso, en la inseparabilidad de enseñar cultura en el aula de lenguas. Según ellos, aprender una lengua sin aprender también la cultura, no tiene sentido. Es más, Salazar Yuste (2005) menciona que la cultura da forma a la subjetividad, afecta a la motivación, amplía la experiencia social y cambia

los puntos de vista. Esto, según el autor, es vital para ser capaz de comprender la otra sociedad y para comunicarse en su lengua. Solo así, cuando los aspectos lingüísticos estén enriquecidos con los aspectos culturales, la comunicación tendrá éxito (categorías 1,2,3 y 4). Silva Labrada (2005) también menciona que la integración de elementos culturales genera interés, motivación y ofrece temas sobre los que hablar. El autor dice que la cultura no solo es un elemento básico, sino que enriquece las clases de lengua.

Por otro lado, García García (2004) dice que la integración de contenidos culturales es indispensable porque es un aspecto importante de la organización social. Son los dos tipos de cultura ([C/c]ultra) que deben integrarse porque, sobre todo en la cultura (con minúscula) ocurrirán los malentendidos (categoría 3). Igualmente, según Dema y Moeller (2012), es importante que los estudiantes desarrollen nuevas maneras de pensar e interpretar la cultura meta. Es por eso que dicen que actividades descontextualizadas no ayudan a los estudiantes a desarrollar las capacidades que necesitan (categoría 4).

Miquel Sans (s.a.) indica que el alumno podría formular sus intenciones sin el conocimiento cultural. Sin embargo, el alumno necesita el contenido cultural para que el mensaje no sea malinterpretado por los interlocutores (categoría 1 y 3). Por eso, Miquel Sans (s.a.) opina que la cultura es un componente esencial en el aula de (E)LE.

Aparte de los argumentos que están directamente relacionados con la integración de contenidos culturales, existe la posibilidad de que la adaptación de la enseñanza *CLIL*¹² transmita sus ventajas a la enseñanza LE. Sin embargo, debe investigarse si se transmiten las ventajas. Según Pérez Cañado (2014), la ventaja más importante de *CLIL*, es que vincular la lengua con el contenido es más eficaz y más exitoso que aprender una lengua en aislamiento. Además, explica Pérez Cañado (2014), la introducción de contenidos culturales en el aula de (E)LE asegura que la lengua sea más auténtica porque trata de la vida cotidiana (la cultura meta).

Otro autor que investigó las ventajas de *CLIL* es López (2008). El autor demostró que la integración de contenidos culturales mejora la autoestima, la confianza y la predisposición de dominar la lengua. También concluyó que la integración cultural tiene más aspectos positivos porque el aprendizaje es contextualizado y más coherente. Sin embargo, es importante darse cuenta de que López (2008) hizo la investigación con un grupo de inmigrantes. Por eso, es probable que ciertas ventajas o actitudes difieran del grupo meta, lo que causará resultados diferentes.

¹² Llamado antes: *CILA*.

Las ventajas de *CLIL* que nos llaman más la atención han sido apuntadas por Tedik, Jorgensen & Geffert (2001). Igual que López (2008), concluyeron que la enseñanza *CLIL* es contextualizada. Así, el proceso de adquisición es más rápido y el alumno necesita menos práctica. Tedik, Jorgensen & Geffert (2001) mencionan que el contenido (cultural) es más motivador e interesante para los alumnos.

El último argumento a favor de la enseñanza *CLIL* es de Curtain (1995). Según él, separar la lengua y el contenido no solo niega a las necesidades, intereses y los niveles cognitivos del alumno, también es poco práctico porque cuesta más tiempo.

3.3. Sub-pregunta 3: Argumentos en contra de integrar los contenidos culturales

Vimos que hay una abundancia de argumentos a favor de la integración de los contenidos culturales en el aula de (E)LE. Los argumentos en contra de la integración están menos presentes. Los dos motivos para no introducir los contenidos culturales en el aula, mencionados por Kramersch (2013) y Chavez (2002), están relacionados con el prestigio cultural y el trasfondo del alumno. Sobre todo, Chavez (2002) menciona que los contenidos culturales amplían las diferencias culturales y que causan un sentimiento de inferioridad. Por eso, dice que el aula no es el lugar adecuado para hablar sobre valores, historia y cultura. Kramersch (2013) también menciona que ciertos estudiantes de lengua se sienten inseguros sobre su propia cultura y que, por eso, rechazan la nueva cultura de lleno. Otro grupo, según Kramersch (2013) es reacio a verse a sí mismo como seres culturales y prefiere adherirse a la idea (falsa) de que la cultura es universal.

Aun así, Dema y Moeller (2012) mencionaron que la oposición frente a la otra cultura está causada por falta de participación en esta cultura. Salazar Yuste (2005) añade que se debe enseñar la cultura a través de la afirmación de la propia cultura. Reconocer y validar la propia cultura ayuda al estudiante a sentirse orgulloso y mejora su autoestima. Esto también reduce el ‘miedo’ frente la nueva cultura.

Además de los argumentos de Chavez (2002) y Kramersch (2013), es difícil encontrar otra publicación que proporcione argumentos en contra de la integración de los contenidos culturales. Es probable que no sea un tema de estudio por falta de interés científico. O, es probable que los que no están a favor no investiguen las ventajas. Por otro lado, también es posible que sea difícil diseñar un estudio que mida las desventajas. De cualquier modo, la ausencia de artículos e investigaciones que argumentan a favor de la desintegración es llamativo. Para decir con más certeza que las ventajas invalidan las desventajas, es importante

que se investigue con gran cuidado cuáles son las desventajas de integrar los contenidos culturales.

3.4. Sub-pregunta 4: El valor añadido de los contenidos culturales

Al contestar a las preguntas parciales 1 hasta 3, ya se ha contestado indirectamente la última pregunta parcial sobre el valor añadido de los contenidos culturales. En base a las ventajas de *CLIL* y los argumentos a favor, se podría concluir que es importante adaptar y/o reevaluar la enseñanza y los métodos de (E)LE. No solamente sería interesante, sino también necesario saber cuáles serían los resultados de la integración de contenidos culturales en las clases de lengua de estilo *CILA*. Los argumentos de varios autores, ya mencionados, coinciden en la necesidad y la facilidad de tal integración. Un primer paso sería integrar una reflexión crítica sobre la (otra) cultura cuando se habla de elementos culturales. Esto solucionará también el problema de que los elementos culturales en los métodos actuales son estereotipos y superficialidades (Kramersch, 2013; Ares Ares, 2004). Así, el profesor puede tomar el ejemplo del método y no debe mostrarse inseguro sobre sus propias capacidades.

En conclusión: la integración de contenidos culturales suministra la contextualización necesaria de la lengua. Además, el alumno aprende:

- a comportarse adecuadamente;
- la información necesaria sobre la cultura meta;
- a inferir los significados reales de los temas sobre los cuales habla con sus interlocutores;
- a comunicarse de manera eficaz y apropiada en el contexto de la nueva cultura.

Además, ofrece al aula de lengua un elemento indispensable, temas sobre los que hablar, y un elemento motivador. En combinación con la lengua, la cultura forma un marco de referencia coherente para construir el significado. *CILA*, de esta manera, permite el desarrollo de la competencia comunicativa e (inter)cultural.

3.5. La pregunta principal: posiciones frente la introducción de los contenidos culturales

Se han mostrado dos tipos de argumentos con respecto a la introducción de los contenidos culturales en el aula de (E)LE, a ser: las posiciones a favor de la introducción y las posiciones en contra de la introducción. En §2.3 y §2.4 se han mostrado cuáles son estas posiciones. Los autores que están a favor de la integración mencionan que el valor añadido es la

contextualización de la lengua, el saber ser, el saber comportarse y el saber interferir. Además, cuando falta la integración de cultura, se niega a los alumnos un aspecto lingüístico y sociocultural importante y la lengua pierde su valor auténtico. Además, la integración cumple con los objetivos de la Unión Europea: que la gente sepa comportarse y comunicarse en otras lenguas y culturas. Es más, la integración de cultura en las clases de lengua parece ser indiscutible porque es la cultura la que suministra la lengua: los elementos lingüísticos deben estar ligados al contenido cultural (Nikléva, 2012; Neff & Rucynski, 2013). Mas, la cultura da forma a las relaciones interpersonales (Salazar Yuste, 2005). Es decir, la integración de los contenidos culturales ofrece al alumno una rama cultural que puede utilizar para descodificar la lengua y su significado.

Para concluir, hay una relación intrínseca entre lengua y cultura por la cual se debe integrar la cultura en el aula de (E)LE. Solamente entonces la lengua tendrá sentido y los alumnos aprenderán la lengua (real), aprenderán a comunicarse y a comportarse adecuadamente. Más aún, la cultura ofrece temas sobre los que hablar, motiva a los alumnos y nutre la lengua. Cuanto más sabemos del otro, más fácilmente podemos comunicarnos (Neff, & Rucynski, 2013). La lengua a secas es limitada y no tiene sentido (Scarino & Liddicoat, 2009).

Hay pocos argumentos en contra de la integración de los contenidos culturales en el aula (E)LE. Es posible que ciertos alumnos (de trasfondos con menos estatus social) se sientan incómodos y rechacen la nueva cultura (Chavez, 2002; Kramersch, 2013). A pesar de la legitimidad de este argumento, vimos que varios autores (Dema y Moeller, 2012; Salazar Yuste, 2005; García García, 2004) señalaron que este argumento es poco válido. Precisamente por centrarse en el valor positivo de la propia cultura, el alumno se siente más orgulloso, lo que resultará en la aceptación de la nueva cultura.

Otro argumento que se ha tratado, es que la integración de lengua y cultura costaría más tiempo que separarlas. Sin embargo, Curtain (1985) señaló que no es la integración la que cuesta más tiempo, sino la separación de las dos. Según él, tratar la lengua sin el significado y explicarlo en otro momento es menos eficiente.

Es llamativo que no haya más publicaciones que contengan argumentos concretos en contra de la integración de los contenidos culturales en las clases de lenguas. Se ha mencionado antes que podría ser el desinterés o la falta de circunstancias adecuadas para investigar las desventajas de la integración mencionada. Sin embargo, también es sorprendente que no existan más estudios sobre la integración de los contenidos culturales en los métodos o en las clases de lengua en Europa. Quizá la semejanza percibida o la interfaz con la competencia intercultural

distraiga la atención de la integración y/o investigación de los contenidos culturales. De todos modos, la integración de los contenidos culturales no parece ser una prioridad, a pesar las numerosas ventajas.

Sin embargo, por la fiabilidad y la validez de las conclusiones de esta tesis, sería necesario hacer más investigaciones sobre la integración de los contenidos culturales en el aula de lenguas. También es necesario saber qué desventajas hay. Por fin, se necesitan más investigaciones europeas sobre este tema. Sería interesante, por lo menos, investigar la integración de lengua y contenidos culturales de estilo *CILA*, con el fin de verificar si las conclusiones sacadas por investigaciones sobre *CLIL* también son aplicables en un entorno *CILA*.

3.6. Puntos de crítica

En este estudio se han comparado las ventajas y las desventajas de integrar los contenidos culturales en el aula de adquisición de lenguas. Las publicaciones incluidas han mostrado que parece haber más ventajas que desventajas. A pesar de haber investigado el tema meticulosamente, en cuanto al estudio literario y las publicaciones seleccionadas, deben existir muchas más publicaciones que no han sido integradas en esta tesis. No obstante, se ha intentado incorporar las publicaciones más recientes y más significativas en el área de la enseñanza de los contenidos culturales. Sin embargo, siempre es posible que falten publicaciones claves.

Un aspecto subexpuesto es la integración de contenidos culturales en el aula de lenguas en el extranjero. Sería interesante investigar la situación actual en otros países para comparar la situación con la nuestra. La comparación de las dos (o más) situaciones nos podría ayudar a aprender más sobre cómo integrar la cultura en las clases de lengua o a aprender qué (no) hacer. Sin embargo, es importante darse cuenta de que se trata de contextos socioculturales diferentes en cada país. A pesar de eso, una comparación sería muy útil.

Otro punto de crítica sobre este estudio es la falta de un experimento y/o una entrevista con profesores para describir la situación actual (real) en diferentes escuelas secundarias. La falta de publicaciones en este área puede resultar en conclusiones apresuradas. En otras palabras, es probable que la situación en los colegios difiera de la situación descrita en las publicaciones. Es por eso que experimentos o entrevistas son muy valiosos para la validez de las conclusiones de este estudio. Además, podemos aprender mucho de las opiniones de los profesores, porque son ellos los que tienen la experiencia en la enseñanza y son ellos los que deciden qué integrar y qué no.

También la baja representación de publicaciones críticas frente la integración de la cultura en el aula de lenguas es un punto débil de este estudio. Por un lado, se podría concluir que no hay argumentos en contra de la integración. Por otro lado, la ausencia de puntos negativos también podría ser causada por la dificultad de investigar cuáles son los puntos negativos y/o la falta de integración (más global) de los contenidos culturales en el aula de (E)LE.

Otro elemento que se podría mejorar en estudios de seguimiento es la manera de seleccionar publicaciones para investigar. La falta de términos claros para buscar publicaciones podría haber resultado en un método de trabajo ineficaz, y más, en la exclusión involuntaria de ciertas publicaciones. Es decir, determinar previamente los términos de búsqueda podría afectar de manera positiva el resultado de esta investigación. Es más eficaz, más rápido y más claro determinar de antemano los términos de búsqueda.

3.7. Contribuciones de la investigación

En este trabajo se han explorado las ventajas y las desventajas de la integración de los contenidos culturales en el aula de (E)LE. A pesar de las ventajas de la integración, el tema parece haber recibido poca atención en el mundo científico y en la enseñanza durante los últimos años. Aparte de destacar la facilidad y las ventajas de la integración, este trabajo también ofrece una visión general en cuanto a los argumentos a favor y en contra de introducir los contenidos culturales sistemáticamente en el aula de (E)LE.

A lo largo del trabajo se ha referido a la integración de los contenidos culturales en el aula de (E)LE. Sin embargo, esta descripción no es breve ni muy fácil de recordar. Como se ha señalado antes, la ausencia de un término (una abreviación) indica que el tema es poco discutido y quizás tampoco un punto de enfoque didáctico. Para resaltar esta importancia, en este trabajo se propone un término nuevo. Debido a las semejanzas entre *CLIL* y la integración de los contenidos culturales en las clases de lengua, en adelante se propone referir a esa última con: *CILA*. O sea: *Culture Integrated Language Acquisition*.

4. Implicaciones pedagógicas

Las publicaciones discutidas mencionan las ventajas y desventajas de la integración de contenidos culturales en el aula de (E)LE. Sobre todo, parece necesario investigar más cuáles son las desventajas. Además, hay implicaciones pedagógicas para los profesores de lengua. Esta sección presenta algunas ideas para convertir el aula de (E)LE en un aula de *CILA*.

Quizás lo más importante, según Kramersch (2013) es la formación de los profesores de lengua para que ellos sepan qué es la [C/c]ultura y cómo integrarla en el aula. Según Brooks (1968) integrar la cultura (los contenidos culturales) es la responsabilidad profesional de los profesores. El profesor, entonces, decide qué se entiende por cultura. Pero, en realidad, escribe Kramersch (2013), el profesor se siente incapaz de enseñar la cultura.

Para poder solucionar este problema es importante aplicar literalmente los contenidos que se han identificado como ‘los contenidos culturales’ en esta tesis. Lo más interesante es que el enfoque comunicativo (que ya se ha adoptado en la mayoría de los colegios) facilita el hablar y discutir sobre los contenidos culturales (Brooks, 1968). Nikléva (2012) propone un enfoque holístico, a través del cual los usuarios se convierten en mediadores de las dos culturas. Deben ser capaces de reflexionar críticamente sobre las culturas en tres niveles:

- a. El nivel monocultural (se observa e interpreta la cultura desde los patrones de su propia cultura);
- b. El nivel intercultural (el usuario compara la otra cultura con la suya);
- c. El nivel transcultural (el usuario es capaz de funcionar como mediador entre las culturas).

Esta división en niveles corresponde con la idea de Brooks (1968). Según él, en los niveles básicos se aprende sobre los contenidos de cultura (una reflexión crítica). En los niveles superiores, se da cuenta de la cultura (Brooks, 1968). Cuando los profesores estimulan la comparación/reflexión crítica, se establece ‘willingness to communicate’ (Nikléva, 2012). Esta la manera en la que se integran los contenidos culturales y la lengua.

Además, la integración de lengua y cultura tiene características de *CLIL*, pero requiere otra manera de enseñanza (Suárez, 2005). Es decir: los alumnos necesitan los conocimientos profundos de diferentes elementos socioculturales y psicólogos. Sin embargo, Kramersch (2013) dice que estos conocimientos, en combinación con los conocimientos lingüísticos, son necesarios para poder interpretar y construir sentido en la lengua meta. Lo más importante, según Tong (2013) es que los alumnos se den cuenta de la importancia de los contenidos culturales.

Para cambiar la enseñanza de (E)LE actual, Thanasoulas (2001) ha formulado los objetivos para la enseñanza de la cultura. Es necesario que, con la integración de los contenidos culturales en el aula de lengua, se tenga en cuenta que los alumnos necesitan ayuda con:

- el entendimiento del comportamiento (de sí mismo o del otro);
- los variables personales que influyen en la lengua y el comportamiento;
- el incremento de su consciencia de significados culturales;
- la capacidad de evaluar;
- las habilidades que necesitan para inferir información sobre la cultura meta;
- la estimulación de la curiosidad.

Tong (2013) sugiere que los manuales, culturalmente, tienen que ser más accesibles. Además, deben incluir la obtención de experiencias culturales y deben animar al alumno a describir los problemas socioculturales para la reflexión. Según Tong (2013) son los profesores los que facilitan la formación de la consciencia cultural. Tong (2013) además opina que es importante que los profesores reciban ayuda de los expertos y que la cultura forme parte del currículo.

En resumen, el enfoque comunicativo sirve para una adaptación hacia la enseñanza de *CILA*. Es importante pensar bien en la estructura de tal enseñanza. En primer lugar, hay que establecer la consciencia cultural y la reflexión crítica (de la misma cultura). Se presta atención a definir la cultura y a destacar una cultura de otra. En segundo lugar, los alumnos van a comparar las dos culturas. Los profesores guían a sus alumnos en este proceso. En último lugar, el alumno aplica lo que ha aprendido sobre la cultura a las conversaciones y sabe ser el mediador entre las dos culturas.

La adaptación de métodos y currículos (guías nacionales) y el entrenamiento de profesores sería necesario para poder integrar de manera exitosa los contenidos culturales en el aula de lengua. El apartado 2 de esta tesis es un estudio de caso que muestra maneras para integrar los contenidos culturales accesibles en www.PWS-wereld.nl en las clases de lengua.

5. Bibliografía

- Altamar Rondón, W. (2015). La Cultura como Herramienta para la Enseñanza como lengua extranjera. 4º Encuentro Internacional de español como lengua extranjera: Enseñanza, aprendizaje y evaluación. *RedELE*, 18, 19, 20 de agosto 2015, Cádiz.se Consultado el 11-6-2019, a través de: <https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/encuentro-lengua-extranjera/ponencias/Altamar%20Rond%C3%B3n%20Wajibe%20y%20Nelson%20Hern%C3%A1n%20Giraldo%20Sanguino.pdf>
- Areizaga, E., Gómez, I. & Íbarra, E. (2005a). Cultura para la Formación de la Competencia Comunicativa Intercultural: El Enfoque Formativo, *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, Consultado el 15-4-2019 a través de <https://www.redalyc.org/html/175/17501205/>
- Areizaga, E., Gómez, I. & Íbarra, E. (2005b). El componente cultural en la enseñanza de lengua como línea de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, vol. 10, no. 2, pp. 27-45. <http://www.redalyc.org/pdf/175/17510204.pdf>
- Ares Ares, M.A. (2004). Análisis de los textos escritos aportados en los manuales de ELE. *RedEle*, no 2.
- Brooks, N. (1968). Teaching culture in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, vol. 1, no 3, pp. 204-217.
- Byram, M. & Morgan, C. et al. (1994). *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bugone, A.L. & Capasso, V.C. (2016). Reflexiones y aportes para pensar la cultura en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Vo. 55, no. 3, pp. 677-701. Consultado el 12-05-2019, a través de: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v55n3/0103-1813-tla-55-03-00677.pdf>
- Cele-Murcia, M. (ed) (1991). *Teaching English as a second or foreign language* (2nd ed.) Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Centro Virtual Cervantes (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Strasbourg: Council of Cultural Cooperation Education Committee: Language Policy División. Consultado el 12-05-2019, a través de: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Chavez, M. (2002). We say ‘culture’ and students ask ‘what?’: University students’ definitions of foreign language culture. *Die Unterrichtspraxis/ Teaching German*, no. 35, pp. 129-140.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas*. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Deardorff, D.K. (2006). The identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of internalization at institutions of Higher Education in the United States, *Journal of Studies in Intercultural Education*, 10.

Dema, O. & Kramer Moeller, A. (2012). Teaching culture in the 21st century language classroom. Touch the World: Selected Papers from the 2012 Central States Conference of the Teaching of Foreign Languages (Sildus, E., ed.). Disponible en: <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1176&context=teachlearnfacpub>

Denis, M. (2009). Para una didáctica del componente cultural en clase de E/LE. *Didáctica del Español como lengua extranjera*, no. 9. Consultado el 14-06-2019, a través de: https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.denis-matas.pdf

Fishmann, J. A. (1996). *Reversing Language Shift*. Clevedon, England: Multilingual Matters: TESOL Quarterly.

García García, P. (2004). La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas. Consultado el 14-06-2019, a través de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:bebfb443-e91b-4016-a99e-41aec9666b97/2004-redele-0-12garcia-pdf.pdf>

Gee, J., Hull, G. & Lankshear, C. (1996). *The New Workorder*. Boulder, CO: Westview Press.

Halliday, M.A.K. (1978). *Language as a social semiotic*. London: Edward Arnold.

Hofstede, G. (1994). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: Harper Collins Business.

Holliday, M. (1990). Small cultures. *Applied Linguistics*, no. 20, pp. 247-264.

Hymes, D. (1972) On communicative competence, in J.B. Pride & J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.

Instituto Cervantes (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Karim Salim, S. (2017) Teaching Language and Teaching Culture. 8th International Visible Conference on Educational Science and Applied Linguistics. Consultado el 14-06-2019, a través de: https://www.researchgate.net/publication/322811826_Teaching_Language_and_Teaching_Culture

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, C. & Steffensen, S.V. (2008). Ecological perspectives on second language acquisition and socialization. In Duff, P.A. & Hornberger, N.H. (Eds.), *Encyclopedia of language and educations: Language socialization*. Berlin: Springer Verlag.

Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject*. Oxford: Oxford University Press.

Kramersch, C. (2013). Culture in foreign language teaching, *Iranian Journal of Language Teaching Research 1:1*, pp, 57-78.

López, M.V. (2008). La integración de lengua y contenidos E/L2 en el ámbito escolar. Centro Virtual Cervantes. Consultado el 28-05-2019, a través de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0370.pdf

Martínez Vidal, E. (1991) El uso de la cultura en la enseñanza de la lengua. *ASELE*, vol. 3. Consultado el 14-06-2019, a través de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0077.pdf

McLelland, N. & Smith, R. (2014). Introduction: Building the History of Language Learning and Teaching (HoLLT). *Language and History*, vol. 5: 1, pp. 1-9.

Miquel, L. (2008). La subcompetencia sociocultural. *Vademécum para la formación de profesores*. En Sánchez Lobato, I & Santos Gargallo, I. (eds). Madrid: SGEL, pp. 511-532.

Miquel, L. & Sans, N. (s.a.). El Componente Cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. Consultado el 11-6-2019, a través de: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/Elcomponentecultural:uningredientemasenlasclasesdelengua.pdf

Neff, P. & Rucynski, J. (2013). Integrating language culture tasks. *English Teaching Forum*, no. 2. Consultado el 15—6-2019, a través de: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/neff_rucynski_-_forum.pdf

Níkléva, D.G. (2012). La Competencia Intercultural y el Tratamiento de Contenidos Culturales en Manuales de Español como Lengua Extranjera, *RESLA*, 25, pp. 165-187.

Pennycook. A. (2007). *Global English and transcultural flows*. London: Routledge.

Rodríguez Abella, R. (s.a.). El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. *ASIFI*. Consultado el 14-06-2019, a través de: https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/18/18_239.pdf

Rodríguez Izquierdo, R.M. (2011). La enseñanza como práctica cultural: la gestión de aulas diversas. *Revista interuniversitaria de didáctica*, no. 2. Consultado el 14-06-2019, a través de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3726723>

Salazar Yuste, T. (2005, diciembre 5). La cultura como elemento esencial en la enseñanza de segundas lenguas, *Recursos de formación*, no. 4. Consultado el 14-06-2019, a través de: <https://www.encuentroeducativo.com/numero-4-noviembre-09/la-cultura-como-elemento-esencial-en-la-ensenanza-de-segundas-lenguas/>

Salzmann, Z. (1998). *Language, Culture and Society. An Introduction to Linguistic Anthropology*. USA: Westview Press.

Scarino, A. & Liddicoat, A.J. (eds). (2009) *Teaching and Learning Language*. Carlton: Curriculum Corporation. Consultado 15-06-2019, a través de:
http://www.tllg.unisa.edu.au/lib_guide/gllt_ch2.pdf

Silva Labrada, M. E. (2005). La enseñanza de la cultura a través del juego en clase de lenguas extranjeras. Consultado el 14-06-2019, a través de:
<https://www.monografias.com/trabajos25/cultura-y-juego/cultura-y-juego.shtml>

Song, A. (2011). Perspectiva de la enseñanza de la cultura hispánica y propuestas didácticas para la interculturalidad en el aula de español en Corea el Sur. FIAPE. IV Congreso internacional: *La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas*. Santiago de Compostela, 17-20/04-2011. Consultado el 14-06-2019, a través de:
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:bfaf6208-f541-4371-9aa9-2b4c0e515cba/2012-esp-13-03ahramsong-pdf.pdf>

Suárez, M.L. (2005). Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE): una de las claves para la convergencia europea. Consultado el 28-5-2019, a través de:
<https://abacus.universidadeuropea.es/handle/11268/1465>

Spencer-Oatey, H. (2012). What is culture? A compilation of quotations. *GlobalPAD Core Concepts*. Consultado el 15-5-2019 a través de:
https://warwick.ac.uk/fac/soc/al/globalpad/openhouse/interculturalskills/global_pad_-_what_is_culture.pdf

Thanasoulas, D. (2001). *Radical Pedagogy*. The Importance of Teaching Culture in the Foreign Language Classroom. Alabasca, CA: CAAP.
http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3_3/7-thanasoulas.html

Van Rooij, E. & Jansen, E. (2014). *Reultaten Pilottest Universiteitsvoorbereiding en Talentontwikkeling*. Groningen: Lerarenopleiding RUG

Verkuil, D. (2015, 3 de abril), Nog maar negen eerstejaars Frans in Amsterdam. *NOS*, consultado el 15-04-2018, a través de: <https://nos.nl/artikel/2022663-nog-maar-negen-eerstejaars-frans-in-amsterdam.html>

Waterweg, M. (2019, 22 de marzo). Talenstudies gaan ten onder, mar ‘taalexperts zijn hard nodig’, *EenVandaag*, consultado el 20-04-2019, a través de:
<https://eenvandaag.avrotros.nl/item/talenstudies-gaan-ten-onder-maar-taalexperts-zijn-hard-nodig/>

Witte, T. (2017). Enkele zorgwekkende ontwikkelingen aangaande het schoolvak Nederlands. *Neerlandistiek.nl*

Zehner, P.D. (2014). La cultura en la clase de segunda lengua o lengua extranjera: el rol de la literatura. FIAPE. V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza. Cuenca, 25-28/06-2014
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:38939ebe-8543-4d8b-aa6d-ce92f2d183dc/33--la-cultura-en-la-clase-de-segunda-lengua-o-lengua-extranjera--zehnerpatricia-pdf.pdf>

6. Apéndice

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Ilustración 5: Niveles comunes de referencia: escala global (Instituto Virtual Cervantes, 2002, p. 26)

PWS-wereld: Een didactische handleiding voor de leraar

Samenvatting

Dit tweede onderdeel biedt een praktische handleiding bij de PWS-wereldwebsite met als doel de leraar te faciliteren in het toepassen van de onderwerpen in de les. Op basis van interviews onder taaldocenten, leerlingen en schoolleiding wordt een didactische handleiding bij het materiaal van de genoemde website gemaakt. De handleiding is gebaseerd op het versterken van cultuur- en landkennis in een vergelijkend intercultureel perspectief en legt de focus op activerende, communicatieve didactiek.

1. Introductie

Uit verschillende onderzoeken komt naar voren dat er binnen de dagelijkse lespraktijk te weinig aandacht is voor authentieke culturele aspecten van het land of de landen van de doeltaal. Volgens Kramsch (2013) is dit, onder andere, te verklaren omdat talendocenten zich niet zeker genoeg voelen om onderwerpen buiten het tekstboek aan te snijden en bovendien bang zijn om in de alombekende stereotypes te vervallen.

Een handleiding voor lessen of een lessenserie die inhoud biedt aan de taal(verwervings)lessen is daarom nodig om culturele kennis mee te duiden, leraren inspiratie en handvatten te geven om zelf meer culturele kennis in hun lessen te kunnen integreren en zo de taallessen betekenisvoller te maken.

Gezien het feit dat steeds minder taal- en cultuurstudenten zich aanmelden (o.a. Waterweg, 2019), is in opdracht van het Nationaal Platform voor de Talen en het Vakmeesterschap Moderne Vreemde Talen een website ontwikkeld die docenten en leerlingen van middelbare scholen moet stimuleren om een profielwerkstuk over de moderne vreemde talen te schrijven. Deze website heeft niet alleen als doel het stimuleren van profielwerkstukken over taal op de middelbare scholen, maar beoogt daarnaast ook cultuurinhoud aan de talenvakken te bieden, met als uiteindelijke doel het versterken van deze vakken binnen de schoolcontext, het verbeteren van het imago van deze vakken verbeteren ('pretpakket', aldus Witte, 2017) en uiteindelijk het stimuleren van het kiezen van een wetenschappelijke of hogere opleiding beroepsvoorbereiding binnen het gebied van talen en culturen.

In het kader van de ontwikkelde website en haar onderdelen voor de taal wordt in dit deel van de scriptie ingegaan op hoe deze materialen in de taallessen gebruikt zouden kunnen worden. Bij de onderwerpen wordt voor leraren een korte didactische handleiding en verantwoording (het waarom en wat zijn de voordelen) geboden opdat zij de ideeën in hun lessen kunnen gebruiken en de leerlingen kunnen introduceren in meer diepgaande land- en cultuurkennis en ze daarnaast kennis kunnen laten maken met taal- en cultuuronderzoek om zo niet alleen de taal-en cultuurlessen te verrijken en betekenisvoller te maken, maar ook om leerlingen te motiveren mogelijk te kiezen voor een taal- en cultuurstudie aan de universiteit.

Als eerste wordt de onderzoeksvraag van dit deel gepresenteerd, gevolgd door een kort theoretisch kader. Vervolgens worden de methode en resultaten gepresenteerd, waarna deze in de conclusie discussie besproken worden. De docentenhandleiding, met rationale en opdrachten, is toegevoegd aan appendix 1.

2. Onderzoeksvraag

Dit deel van de scriptie is, in tegenstelling tot deel 1, een praktische uitwerking van de hoofdvraag:

- Hoe kan het materiaal van PWS-wereld didactisch ingekaderd en vormgegeven worden zodat docenten van de moderne vreemde talen (een selectie uit) het materiaal in de les of als lessenserie kunnen gebruiken om de leerlingen, op communicatieve wijze, kennis te laten maken met PWS-wereldwebsite-onderwerpen en meer taal- en cultuurkennis integreren in hun taallessen?

Op basis van de besproken theorie uit deel 1 wordt een handleiding voor docenten gemaakt met als basis de ontwikkelde PWS-website. Dit deel zal daarom resulteren in een korte verantwoording voor het gebruik van het ontwikkelde materiaal en poogt docenten te inspireren meer onderdelen van de website te gebruiken.

De onderzoeksvraag zal resulteren in een uitwerking en een bijbehorende verantwoording van het ontwikkelde materiaal. Deze zullen, vanwege de omvang, te vinden zijn in de appendix. Ten eerste biedt het theoretisch kader een kort overzicht van aanvullende informatie over het Nederlandse schoolsysteem en het profielwerkstuk, hetgeen afwezig is in het theoretisch kader van deel 1. Ook wordt er, waar nodig geacht, kort informatie gegeven over leermiddelen en leertheorieën. In hoofdstuk 4 wordt de gehandhaafde methode toegelicht. De resultaatsectie, hoofdstuk 5, biedt een kort overzicht van het ontwikkelde materiaal dat, zoals eerder genoemd, in volledigheid aan de appendix is toegevoegd. Tenslotte worden in hoofdstuk 6 de conclusie en discussie gepresenteerd.

3. Theoretisch kader

Aangezien dit deel van de scriptie voornamelijk praktisch van aard is, zal er gesteund worden op taal(leer)theorieën afkomstig uit het eerste deel van de scriptie. Daarnaast wordt er kort aandacht besteed aan de indeling van het Nederlandse onderwijssysteem.

3.1. Het Nederlandse voorgezet onderwijs: inrichting

Nederlandse scholieren beginnen hun schoolcarrière op de basisschool, op vierjarige leeftijd. Na acht basisschooljaren vervolgen ze hun schoolloopbaan op de middelbare school. Het schoolniveau wordt bepaald door hun mentale capaciteiten. Volgens de Rijksoverheid (2019a,b,c), in het specifiek: het ministerie van Educatie, Cultuur en Wetenschappen zijn er drie basisniveaus (figuur 1):

1. het vmbo¹³;
2. De havo;
3. Het vwo.

Het vmbo, een afkorting van ‘voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs’, bereid haar leerlingen voor op een vervolgopleiding in het middelbaarberoepsonderwijs (mbo). Gedurende vier schooljaren worden theorie en praktijk, gericht op de praktischere beroepen, aangeboden. De leerling volgt verplichte- en keuzevakken (Rijksoverheid, 2019a).

In de twee examenjaren, jaar 3 en jaar 4, volgt de leerling een specifiek profiel, met bijbehorende vakken. Vmboleerlingen kunnen kiezen uit een technisch profiel, een economisch profiel, een agrarisch profiel of een zorgprofiel (Rijksoverheid, 2019a). Afhankelijk van het gekozen profiel, volgt de leerling verplichte- en keuzevakken die betrekking hebben op dit profiel. De twee eerstgenoemde profielen zouden omschreven kunnen worden als alfaprofielen, waarbinnen muziek, taal, kunst, geschiedenis en economie centraal staan. De laatste twee profielen zijn een mix van bèta- en gammaprofielen waarbij de technische vakken zoals wiskunde, informatica, biologie en techniek centraal staan.

De havo, een afkorting voor ‘hoger algemeen voortgezet onderwijs’, bereid leerlingen voor op een vervolgstudie in het hoger beroepsonderwijs (hbo). Het profielensysteem op de havo heeft veel gelijkenissen met dat op het vmbo. Voor de twee laatste jaren van de vijfjarige opleiding kiest een leerling een profiel en volgt profielspecifieke en verplichte vakken. Het verschil met het vmbo is voornamelijk de moeilijkheid van de stof en de hoofdzakelijk

¹³ Aangezien deze scriptie zich op het havo en vwo richt, wordt het vmbo slechts ter volledigheid kort besproken.

theoretische inslag. Op de havo - en het vwo - kan de leerling kiezen uit vier profielen, namelijk (Rijksoverheid, 2019b):

1. *'Natuur en techniek'*, met profielvakken: wiskunde B¹⁴, natuurkunde en scheikunde;
2. *'Natuur en gezondheid'*, met profielvakken: wiskunde A of B, biologie en scheikunde;
3. *'Economie en maatschappij'*, met profielvakken: wiskunde A, economie, geschiedenis en/of een moderne vreemde taal;
4. *'Cultuur en maatschappij'*, met profielvakken: geschiedenis, kunst en een vreemde taal.

De twee natuurprofielen worden gezien als bètaprofiel. De twee maatschappijprofielen, daarentegen, zijn alfa- of gammaprofielen.

Het vwo, een afkorting voor voorbereidend wetenschappelijk onderwijs, bereid leerlingen voor op een wetenschappelijke carrière. Het vwo is het hoogste schoolniveau in Nederland, op het gymnasium na. Op het gymnasium leert de leerling Grieks en Latijn (Rijksoverheid, 2019c) als extra toevoeging op het vwo-profiel. Vwo-leerlingen kiezen een profiel voor de laatste drie jaar van de zesjarige opleiding (Rijksoverheid, 2019c). Deze profielen lijken op de havo-profielen, maar bevatten een of twee vakken meer. Zo is wiskunde C binnen het cultuur en maatschappijprofiel op het vwo verplicht en is ook een extra vreemde taal binnen de maatschappijprofielen een vereiste (Rijksoverheid, 2019c).

¹⁴ Het verschil tussen wiskunde B en wiskunde A is dat wiskunde A gekenmerkt wordt door statistiek en kansrekening en wiskunde B door formules en algebra.



Figuur 1: Overzicht van het voortgezet onderwijs en vervolgoedingen: <http://www.zomerschoolzuidoost.nl/ouders/>

3.2. Het centraal examen en het profielwerkstuk

Alle leerlingen in het voortgezet onderwijs maken het centraal examen (voortaan: CE) dat ervoor dient om te verifiëren of de leerling de benodigde kennis beheerst (Overheid.nl, 2019). Het cijfer waarmee de leerling slaagt bestaat voor de helft uit het CE en voor de andere helft uit het gemiddelde van de schoolexamens (SE) die in de bovenbouwjaren zijn afgenomen (Overheid.nl, 2019).

Daarnaast schrijven havo- en vwo-leerlingen een profielwerkstuk in het (voor)examenjaar dat over een onderwerp naar keuze gaat en gerelateerd is aan een of twee van de profielvakken van de leerling (Overheid.nl, 2019). Op de havo is dit een verkennend werkstuk, terwijl dit werkstuk op het vwo een introductie is op het wetenschappelijk schrijven (Rijksoverheid, 2019c).

Alink (2015) geeft echter aan dat leerlingen die een profielwerkstuk schrijven vaak op meer beoordeeld worden dan alleen op schrijf- en onderzoeksvaardigheden. Sterker nog, Alink (2015) meent dat het analyseren, kritisch reflecteren, concluderen, probleem oplossen, vaardigheden die van belang zijn bij het schrijven van een profielwerkstuk, vaak aangevuld worden door taalvaardigheden (spelling en grammatica) en planningsvaardigheden (waaronder ook samenwerken). Uit onderzoek van Alink (2015) bleek bovendien dat docenten van mening zijn dat het makkelijk is om goede cijfers te halen, door de nadruk die ligt op taal- en

planningsvaardigheden. Daardoor, meent hij, worden de onderzoeksvaardigheden niet adequaat gemeten en gereflecteerd in het eindcijfer. Dit is volgens de auteur te wijten aan het ontbreken van duidelijke richtlijnen (eindtermen) voor de profielwerkstukken vanuit de overheid. Zo blijkt dat het sinds 2009-2010 mogelijk is om een profielwerkstuk over een taal te schrijven, maar dat er niet duidelijk is welke onderwerpen precies tot het taaldomein behoren. (Alink, 2015).

In het kort lijkt het gebrek aan eindtermen onduidelijkheid op te leveren voor scholen wat betreft de richtlijnen voor een profielwerkstuk. Daarnaast lijkt de onduidelijkheid ook betrekking te hebben op de onderwerpen die voor een profielwerkstuk taal gekozen kunnen worden. Het is mogelijk dat de taaldocenten en leerlingen geen duidelijk beeld hebben van welke onderwerpen geschikt zijn en welke niet. De afwezigheid van cultuur in de taallessen zou een rol kunnen spelen in die onduidelijkheid: leerlingen weten niet welke onderwerpen gekozen kunnen worden en bedenken daardoor misschien, als ze al aan een profielwerkstuk taal denken, alleen linguïstische vraagstukken.

In de volgende paragraaf wordt de integratie van cultuur in de taallessen in Duitsland besproken. Hoewel dit land niet hetzelfde eindexamensysteem heeft, is het interessant om de situatie te vergelijken.

3.3. De integratie van cultuur in de taallessen in Duitsland

De integratie van cultuur in de taallessen lijkt nog niet altijd te standaard te zijn. Moore (2006, en Dema & Moeller, 2012¹⁵) schreef dat docenten denken meer aan cultuurinhoud te onderwijzen dan dat ze in werkelijkheid doen. Als cultuurinhoud gebruiken ze de (vaak) korte informatieve teksten uit de methode.

De afwezigheid van voorbeelden over hoe cultuur standaard in de taallessen aan bod kan komen lijkt te duiden op het feit dat dit in Nederland maar weinig gebeurt. En als het al gebeurt, dan wordt daar niet of nauwelijks over gerapporteerd.

In Duitsland, daarentegen, kent men al langer de focus op ‘Kulturwissenschaft’ oftewel ‘cultuurwetenschap’ binnen het taalonderwijs. Voorheen werd dit aspect ‘landskunde’ (*Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*, ook wel: ‘*soziokulturelles Wissen*’) genoemd (Altmayer, 2007). Altmayer (2007) geeft aan dat taalleren zonder de ‘landskunde’ geen inhoud heeft, maar dat er wel onduidelijk is wat ‘landskunde’, of tegenwoordig ‘Kulturwissenschaft’ precies inhoud. Net als in deel 1 is beredeneerd door verschillende auteurs, is Altmayer van mening dat ‘Kulturwissenschaft’ een vijfde competentie is en geïntegreerd zou moeten worden

¹⁵ Zie deel 1.

in het curriculum, indien cultuurkennis zichtbaar en leerbaar gemaakt wordt. Om die reden pleit Altamayer (2007) ervoor de huidige ‘Landeskunde’ te verbreden en uit te breiden tot ‘Kulturwissenschaft’, zodat leerlingen een duidelijk repertoire aan (inter)culturele kennis tot hun beschikking hebben, om zich zo beter te kunnen redden in de vreemde taal.

Al enige tijd neemt ‘landskunde’ in de Duitse leermethoden een middelgrote rol in (Bahlmann et al. 1998). Dit gebeurt echter voornamelijk in de teksten die de methode beschikbaar stelt. In te denken is, dat de docent hierdoor zelf een invulling geeft aan de grootte van het item in de taallessen, waardoor ook die culturele kennis op een lager pitje zou kunnen komen staan, zoals Moore (2006, en Dema & Moeller, 2012) al signaleerde.

Eveneens als bij publicaties over de integratie van cultuurinhoud in de taallessen op de Nederlandse scholen, blijken deregelijke publicaties over hetzelfde thema in Duitsland ook zeer moeilijk vindbaar. De cultuurinhoud in het taalonderwijs lijkt hierdoor in beide landen geen prioriteit of onderwerp van discussie.

4. Methode

De didactische handleiding is gemaakt aan de hand van interviews en gesprekken om een beter beeld te krijgen van de (ondersteunings)vraag die er in het vakgebied is. De semigestructureerde interviews zijn uitgevoerd onder:

- 4 Docenten van de moderne vreemde talen. Allen vrouw, 1 Duits-docente, 1 Frans-docente en 2 Spaans-docenten. De docenten hadden minimaal twee jaar leservaring en gaven in de bovenbouw les. De leeftijd van de ondervraagde docenten lag tussen de 28 en 38 jaar.
- 2 Afdelingsleiders. De afdelingsleiders waren 1 man en 1 vrouw. Respectievelijk afdelingsleider van de bovenbouw havo en afdelingsleider van de bovenbouw vwo. Beiden zijn minimaal 2 jaar afdelingsleider. De leeftijden van de afdelingsleiders bevonden zich tussen de 35 en 45 jaar. De afdelingsleider vwo bezigde zich daarnaast met het verbeteren/vernieuwen van de richtlijnen omtrent de profielwerkstukken op het vwo.
- 4 Leerlingen uit de voorexamenjaren. De geïnterviewde leerlingpopulatie bestond uitsluitend uit havo-scholieres van 16 jaar, met als examenvak Spaans.

Aangezien deze studie om een casestudie gaat, zijn de geïnterviewden allen betrokken bij de *Verenigde Scholengemeenschap Alberdingk Thijm*, in het specifiek bij de *Alberdingk Thijm Scholen* (ATC), afdeling havo, vwo en gymnasium. Het is goed om te noemen dat de ontwikkelde handleiding uitgaat van de condities op die betreffende school en locatie. Waaronder: de lesduur, de status van de moderne vreemde talen binnen de school en de onderwijsinrichting in het algemeen.

Daarnaast is bij het ontwikkelen van het materiaal en de handleiding rekening gehouden met de onderwijsimplicaties, zoals behandeld in het theoretisch kader van deel 1 van deze scriptie. De literatuurstudie uit dat deel dient als basis voor het ontwikkelen van het materiaal uit de handleiding. Daarnaast zijn drie thema's van de ontwikkelde website (www.PWS-wereld.nl)¹⁶ geselecteerd en dienen als casestudie voor de handleiding. De drie Spaanse thema's zijn uitgezocht op basis van de variëteit die ook binnen de website aangeboden wordt en behelzen de thema's kunst en cultuur, politiek en economie. Deze thema's zijn per stuk, als les, uitgewerkt voor docenten Spaans en zijn geschikt om in de (voor)examenjaren te behandelen binnen de taal- (en cultuur)lessen. Er is gepoogd een verscheidenheid aan werkvormen binnen de betreffende thema's aan te bieden zodat de docent, na het eventueel gebruiken van de

¹⁶ <https://pws-wereld.wp.hum.uu.nl>

handleiding, zelfstandig andere thema's van de website verder kan uitwerken. Daarnaast zijn er opdrachten met zowel Spaans en Nederlands als voer- en of luistertaal beschikbaar. Hiervoor is gekozen vanwege de toegankelijkheid en de niet-noodzakelijkheid van het doeltaalgebruik wanneer er over cultuur gedoceerd wordt (zie deel 1).

Zoals kort eerdergenoemd, is er een verscheidenheid aan werkvormen beschikbaar. Ook is er rekening gehouden met de input van verschillende materialen, de mogelijkheid en ruimte tot (zelf)reflectie, worden er alternatieven aangeboden en is gepoogd te differentiëren voor verschillende niveaus. Hierdoor worden zowel (taal)sterke als (taal)zwakke leerlingen betrokken bij de les.

Bovendien wordt er voortgeborduurd op ideeën die afkomstig zijn uit deel 1 van deze scriptie. Hierin bleek het herinterpreteren van CLIL (CILA) een interessante mogelijkheid om cultuur te kunnen integreren in de taal(verwervings)lessen. Hoewel bij CLIL de relatie tussen de verworven taal en de inhoud, per definitie, arbitrair is, is dat bij CILA niet aan de orde. De verschillen met CLIL zijn dat de content (inhoud: cultuur) per definitie gerelateerd is aan de context (van taal en cultuur) en dat de lessen niet per definitie in de doeltaal gevoerd worden, hetgeen bij CLIL een vereiste is.

4.1. Ontwikkeling van de website

In de vorige paragraaf wordt gerefereerd aan de ontwikkelde PWS-website. Hoewel deze website niet als dusdanig deel uitmaakt van deze scriptie, is het voor de volledigheid goed om kort toe te lichten hoe deze website in elkaar zit en tot stand is gekomen. Voor de Spaanse onderwerpen, nu aanwezig op de website, is een selectie gemaakt van onderwerpen die bij de onderstaande thema's horen:

1. Economie;
2. Film/muziek;
3. Geschiedenis;
4. Kunst/literatuur;
5. Politiek.

Elk van deze thema's heeft ten minste drie onderwerpen waaruit leerlingen kunnen kiezen. De thema's zijn geselecteerd op basis van een aantal vereisten, namelijk: het aanspreken van de leerling, het recht doen aan o.a. feminisme, diversiteit, Europese agenda en het slaan van bruggen tussen culturen.

Voor de ontwikkeling van de docentenhandleiding (lessenserie) zijn drie verschillende thema's (en daarvan een van de uitgewerkte onderwerpen) geselecteerd. Deze thema's zijn:

- I. Kunst/literatuur ('Che als cultuurofoon');
- II. Politiek ('Is iedereen gelijk vertegenwoordigd?'); en
- III. Economie ('Fast food, fast money').

Deze onderwerpen vormen een voorbeeld van mogelijke activiteiten die tijdens de taal- en cultuurlessen uitgevoerd kunnen worden.

4.2. Verwerking van literatuur

Voor het ontwikkelen van de materialen en de docentenhandleiding is, zoals eerder gezegd, gebruik gemaakt van het theoretische kader uit deel 1 van deze scriptie. De kernbevindingen hieruit, aangaande de vorm van het onderwijs, de invulling van cultuurinhoud en de gesuggereerde werkvormen, komen samen in de handleiding en in de materialen.

Aangezien een herhaling van de standpunten uit deel 1 redundant zou zijn, is in de docentenhandleiding slechts een korte verantwoording geschreven die de docenten voorzien van een korte verantwoording waarin deze punten uitgelegd worden. Deze is kort en bondig geschreven zodat docenten deze vlug kunnen doornemen en is daarnaast ook in het Nederlands geschreven, zodat niet alleen docenten Spaans, maar ook docenten Duits, Frans en Engels deze kunnen lezen.

5. Resultaten

Deze sectie presenteert de resultaten van de onderzoeksvraag. De wordt gevormd door het ontwikkelde materiaal (zie appendix 2) en door de gehouden interviews met de leerlingen, docenten en afdelingsleiders (voor de interviewvragen, zie bijlage 1).

Opvallend was, dat uit deze interviews blijkt dat alle geïnterviewden voorstander waren van de integratie van cultuur in de taallessen en de koppeling tussen het PWS en de taal/cultuurlessen, maar dat de docenten en de leerlingen aangaven dat van deze integratie weinig sprake was. Ook de afdelingsleiders gaven graag meer informatie (cultuurinformatie) met betrekking tot het PWS in de taallessen te willen integreren, maar dat nog niet duidelijk is hoe dat dan zou moeten. Daarnaast gaven ze aan dat het belangrijk is dat docenten de leerlingen zouden moeten inspireren om een profielwerkstuk taal/cultuur te schrijven, door ook in de lessen cultuuronderwerpen te behandelen, maar met name ook de benodigde onderzoeksvaardigheden te betrekken in de les.

De leerlingen gaven aan dit laatste ook graag te willen weten. Zij waren voornamelijk benieuwd naar welke onderwerpen je kunt gebruiken voor een PWS taal/cultuur en waren van mening dat dit tijdens de lessen besproken kon worden. De docenten, op hun beurt gaven aan wel af en toe culturele aspecten te behandelen in de les, maar dan voornamelijk gebaseerd op informatie die door de lesmethode aangeboden wordt¹⁷. Een handleiding moet, volgens de docenten voldoen aan een aantal aspecten, namelijk;

- Er moet materiaal beschikbaar zijn (filmpjes, afbeeldingen of teksten);
- Er moeten activiteiten aangeboden worden;
- Het moet duidelijk zijn wat de leerdoelen zijn;
- Er moeten verschillende soorten werkvormen aangeboden worden;
- De doeltaal moet gebruikt worden;
- Het nut van de activiteiten/het onderwerp moet helder zijn;
- De voorbereidingstijd moet niet groot zijn;
- De onderwerpen moeten aansluiten op de kennis/leeftijd van de leerlingen;
- De inhoud moet betrekking hebben op de taal (of grammaticaonderdelen) die in de les behandeld worden.

De handleiding voor de docenten houdt rekening met (verreweg) de meerderheid van deze punten. Daarnaast wordt de kritische (zelf)reflectie en een aantal onderzoeksvaardigheden

¹⁷ Zie Moore (2006, en Dema & Moeller, 2012) uit deel 1.

betrokken. Ook biedt de handleiding een verantwoording voor de integratie van taal/cultuur in het curriculum.

Bij elke activiteit wordt gespecificeerd wat de leerdoelen zijn, hoe lang de activiteit duurt en welke alternatieven en werkvormen er gebruikt kunnen worden. De handleiding is verdeeld in drie lessen (per eerder genoemde thema's) en geeft aan welke bronnen (video's, teksten, foto's) gebruikt kunnen worden, alsmede welke ICT-tools ingezet zouden kunnen worden.

De hoofdvraag wordt, door de uitwerking van de handleiding en materialen, alsmede door de resultaten van de interviews indirect beantwoord en heeft geresulteerd in de uitwerking van de handleiding en de lessen. Hierbij is rekening gehouden met de omschrijving van wat cultuurinhoud precies is (zie deel 1), welke didactische principes goed samengaan met de onderwijsvorm (zie deel 1 en Brandl, 2008) en de uitkomsten van de interviews, voornamelijk met docenten en in mindere mate met leerlingen en afdelingsleiders. Leraren droegen vooral bij aan de manier waarop de lessen ingericht zijn: praktisch, makkelijk uitvoerbaar (kost weinig extra voorbereidingstijd) en relateerbaar aan taal(onderwerpen). Leerlingen droegen bij dat zij graag meer over anderen te weten wilden komen en goed wilden leren communiceren in de vreemde taal. De afdelingsleiders verzochten een integratie van profielwerkstukvaardigheden en -onderwerpen in de taallessen. Cultuurinhoud is daarmee eenvoudig te koppelen aan de wensen van de drie partijen.

Zoals gebleken kan cultuurinhoud omschreven worden als zowel de dagelijkse aspecten van het leven, als de kunsten, in combinatie met taal. Cultuur geeft op die manier verrijking en betekenis aan de taalverweringslessen. Daarnaast is gebleken dat kritische reflectie en het kennen/vergelijken van de eigen cultuur essentieel is om tot begrip van de andere cultuur te komen. Zelf-kennis en -waardering, alsmede kritische reflectie staan daarom centraal bij de ontwikkelde materialen. De doeltaal kan, maar hoeft niet altijd gebruikt te worden. Het betreft hier immers geen CLIL lessen maar Taal- en Cultuurlessen. Eerdergenoemd is de mogelijke nieuwe term voor deze verrijking van de taallessen; CILA: '*Culture Integrated Language Acquisition*'. Tenslotte worden enkele didactische principes betrokken in de lessen, voornamelijk gebaseerd op relatie, competentie en autonomie (Deci & Ryan, 2000) en op de 8 basisprincipes van Brandl (2008) ter bevordering van het communicatieve taalonderwijs.

6. Conclusie en discussie

Binnen deze case study zijn drie thema's van de website www.PWS-wereld.nl uitgewerkt zodat deze door docenten Spaans in de les gebruikt kunnen worden. Daarnaast dienen deze uitgewerkte onderwerpen als inspiratie voor de docenten van de andere moderne vreemde talen en kunnen de werkvormen/activiteiten desgewenst aangepast worden.

De lesvoorbeelden die aan de hand van de thema's van de PWS-website ontwikkeld zijn zijn vormgegeven aan de hand van theorieën van, onder andere, Brooks (1986), Nikléva (2013) en Thanasoulas (2001) over wat cultuurinhoud precies is. Daarnaast zijn de lessen uitgewerkt aan de hand van de punten die de interviews met docenten hebben opgelverd. De hoofdpunten die zijn verwerkt is dat de lessen leerdoelen bevatten, er materiaal beschikbaar is, de lessen in de doeltaal gegeven kunnen worden, er gedifferentieerd kan worden, dat er verschillende werkvormen gebruikt worden en dat er ICT gebruikt kan worden. Daarnaast zijn er voor de meeste activiteiten alternatieven ontwikkeld. Ook een belangrijk didactisch punt is dat er voldaan wordt aan de basisbehoeven (Deci & Ryan, 2000) en dat er een aantal punten dat de basis van communicatief lesgeven (Brandl, 2008) verwerkt is in de opdrachten en de structuur van de lessen. Kortom, de handleiding en de bijbehorende materialen zijn tot stand gekomen door middel van:

- De resultaten uit de gevoerde interviews;
- Onderwijstheorieën (voornamelijk didactisch-psychologisch);
- Theorieën over wat cultuurinhoud is;
- Theorieën over hoe cultuur in de les behandeld zou moeten worden;
- Content die beschikbaar is op de pws-website.

Deslaniettemin is kwetsbaar punt van deze studie dat de lessen en de handleiding niet in de praktijk getest zijn. Het testen van de lessen/handleiding is zeer waardevol en kan belangrijke inzichten opleveren wat betreft de uitvoering van de activiteiten, het niveau en de waarde die leerlingen/docenten hechten aan de integratie van cultuur in de taallessen. In een vervolgstudie zou het daarom meer dan interessant zijn om de lessen in praktijk te brengen. Daarnaast is het ook interessant om de lessen aan docenten voor te leggen en te vragen of zij deze willen uitvoeren en op de les willen reflecteren. Niet alleen voor de docent zelf, maar ook voor de bewering dat cultuurintegratie in de taallessen waardevol is. Zoals uit het theoretisch kader van deel 1 blijkt, lijken er vooral argumenten voor de integratie te bestaan.

Tegenargumenten zijn er nauwelijks, maar door de toepassing van een deze handleiding zouden docenten, gecontroleerd, kunnen reflecteren over het nut van de cultuurintegratie en eventuele nadelen die zij ervaren.

Ook zou het interessant zijn om, gedurende een langere periode te meten welke effecten de systematische integratie van cultuur in de taallessen oplevert. Het kan zijn dat uit een experimentele studie blijkt dat er meer voordelen aan de integratie kleven, of dat er nauwelijks voordelen, of juist nadelen blijken te zijn. Het zou ook kunnen dat leerlingen gemotiveerder raken, of op langere termijn, zoals verwacht, beter weten te communiceren in de vreemde taal en de ander niet alleen taalkundig, maar ook cultureel beter begrijpen.

De afwezigheid van een landelijk cultuurcurriculum is daarmee wellicht een pijnpunt. Het invoeren van een richtlijn of eindtermen over cultuurkennis kan docenten helpen cultuur systematischer te integreren in de taallessen. Zoals meerdere auteurs al voorstelden (zie deel 1), zou cultuurkennis een vijfde vaardigheid kunnen zijn binnen de taalverwervingslessen.

Helaas biedt de huidige studie geen ruimte om dergelijke onderzoeken te doen, waardoor de effecten ook vooral speculatie zijn. Daarentegen kan, op basis van de literatuurstudie, wel geconcludeerd worden dat het zeer waarschijnlijk is dat integratie van cultuur in de taallessen meer voordelen dan nadelen oplevert. De ontwikkelde pws-website heeft binnen deze studie tijd in beslag genomen, maar biedt de docenten de mogelijkheid om inspiratie te halen uit de onderwerpen en deze als cultuuronderwerp in de les te integreren. Daarnaast dient de website de leerling ook te inspireren en te motiveren om een pws over taal en cultuur te schrijven. Met andere woorden, de aandacht die de website gekregen heeft, heeft tijd weggenomen van de beschikbare tijd voor een experimenteel onderzoek over de lessens/handleiding. Het bovenliggende doel hiervan is de docenten en leerlingen voornamelijk te inspireren vooral zelf aan de slag te gaan en om ze te helpen in de eerste fases van cultuurintegratie in de taallessen of een profielwerkstuk taal en cultuur.

Een interessante mogelijkheid, als uitbreiding van de website en ter aanwakkering van de discussie, zou een discussieforum of een ideeën-uitwisselingsgedeelte op de website zijn waarin docenten, afgezonderd van leerlingen, hun lessen en ideeën kunnen delen. En een gedeelte waarin leerlingen ook ideeën over profielwerkstukken met elkaar kunnen delen. Wellicht zijn dat toekomstdromen, maar hoe meer er gesproken wordt over dit onderwerp, hoe groter de kans is dat ook de voordelen, de noodzaak en het gemak van het integreren van cultuur in de taallessen bekend worden.

Een dergelijke mogelijkheid zou daarnaast ook perspectieven bieden aan de systematische integratie van CILA. Het zou niet alleen het onderwerp levend maken onder de

docenten en leerlingen, maar het kan ook landelijk de discussie aanwakkeren om cultuur systematische in het curriculum te integreren. Een dergelijke maatregel lijkt haast nodig om CILA op de agenda te plaatsen. Dit in het grotere geheel kan betekenen dat er een herevaluatie van CILA plaatsvindt en dat dit werk bijdraagt aan het agenderen van de urgentie en het nut, zoals gebleken uit deel 1.

Bovendien draagt dit werk bij aan een overzichtelijke en begrijpelijk overzicht van de voor- en nadelen en integratie van CILA in de lespraktijk. In Europees perspectief zou Nederland een voorloper kunnen worden in de systematische integratie van CILA en zou het Nederlandse voorbeeld voor andere landen kunnen dienen.

Hoewel de eerste stappen richting CILA gemaakt zijn, is er, zoals eerder genoemd, tevens een aantal punten waar rekening mee gehouden moet worden bij het trekken van conclusies over dit onderwerp. Zo is de lessenserie weliswaar geïnspireerd op wetenschappelijk getoetste onderwijsprincipes en op een grondige literatuurverkenning van het onderwerp, een daadwerkelijke uitvoering van de lessenserie heeft niet plaatsgevonden. Om de conclusies te versterken en te valideren is vervolgonderzoek nodig. Het uitvoeren van de handleiding in verschillende contexten zou, zoals eerder uitgelegd, interessante perspectieven opleveren en zou zeer waarschijnlijk leiden tot aanpassing en verbetering van de huidige versie.

Tenslotte is een waardevolle toevoeging aan het huidige onderzoek ook de uitbreiding van (de onderwerpen op) de website. Inmiddels is bekend dat er in de toekomst ook linguïstische thema's ontwikkeld zullen worden, maar belangrijk is ook dat de cultuuronderwerpen actueel blijven en uitgebreid worden. Deze uitbreiding kan binnen de onderwerpen zelf, maar kan ook een uitbreiding naar andere landen en/of regio's zijn. Juist die actualiteit is belangrijk leerlingen te blijven betrekken en interesseren voor de cultuur van het land. Onderwerpen die aanspreken en uitnodigen tot vergelijking en zelfreflectie zijn daarbij essentieel. Let wel dat de verdeling daarmee niet onevenredig wordt: er moeten ongeveer evenveel onderwerpen per thema en land beschikbaar zijn.

Hierop aansluitend is al eerder genoemd dat een discussieforum voor docenten en leerlingen een interessante toevoeging aan de website zal zijn. Wellicht is het ook interessant om op gerichte momenten (na het informeren over het profielwerkstuk of de onderwerpverkenning) leerlingen onderwerpen met elkaar te laten delen en deze door te geven aan de ontwikkelaars van de onderwerpen. Zo wordt er een vinger aan de pols gehouden over wat er bij de jeugd leeft qua onderwerpen en interesses en voelen zij zich mogelijk ook deel uitmaken van de beweging richting cultuuronderwijs en een profielwerkstuk taal en cultuur.

7. Bibliografie

Altamayer, C. (2007). Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend? *Germanistische Mitteilungen* 67, pp. 7-21.

Alink, R. (2015). Profielwerkstuk, makkelijk scoren? Masterscriptie. Geraadpleegd op 29-04-2019 via: https://hbo-kennisbank.nl/details/sharekit_fontys:oai:surfsharekit.nl:6536f920-ce5d-45e1-aeaa-52e49910645d

Bahlmann, C., Breindl, E., Dieter-Dräxler, H., Ende, K. & Storch, G. (1998). *Unterwegs. Lehrwerk für die Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.

Brandl, K. (2008). *Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work*. New York: Pearson.

Deci, E.L. & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, vol. 55:1, pp. 68-78.

Europees Referentiekader (s.a.). Europees Referentiekader. Geraadpleegd op 5-5-2019, via: www.erk.nl

Examenblad (s.a.), Profielwerkstuk havo en vwo. Geraadpleegd op 22-04-2019 via: <https://www.examenblad.nl/onderwerp/profielwerkstuk-havo-en-vwo/2019>

Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching, *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1:1, pp. 57-78.

Rijksoverheid (2019a). Hoe zit het vmbo in elkaar? Geraadpleegd op 5-5-2019 a través via: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-zit-het-vmbo-in-elkaar>

Rijksoverheid (2019b). Hoe zit de havo in elkaar? Geraadpleegd op 5-5-2019 a través via: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-zit-de-havo-in-elkaar>

Rijksoverheid (2019c). Hoe zit het vwo in elkaar? Geraadpleegd op 5-5-2019 via: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-zit-het-vwo-in-elkaar>

Overheid.nl (2019). Examenbesluit VO. Geraadpleegd op 29-04-2019 via: <https://wetten.overheid.nl/BWBR0004593/2019-01-01>

8. Bijlage

8.1. Interviewvragen voor afdelingsleiders

1. Zijn er richtlijnen voor het PWS over taal/cultuur?
2. Worden er veel PWSen taal/cultuur geschreven? Waarom wel/niet?
3. Zo niet, hoe kan het PWS-taal/cultuur beter geïntegreerd worden in de les?

8.2. Interviewvragen voor docenten

1. Betrek je cultuur in je les? (Als apart of geïntegreerd onderdeel?)
2. Welke elementen zijn belangrijk bij een handleiding over de integratie van PWS-websiteonderwerpen in de taal (en cultuur) -lessen?
3. Welke soort werkvormen zou je graag zien in de docentenhandleiding?
4. Hoe zou je de docentenhandleiding waarschijnlijk gebruiken?

8.3. Interviewvragen voor leerlingen

1. Zou je een profielwerkstuk taal/cultuur willen schrijven?
2. Wordt cultuur behandeld in de taallessen?
3. Welke elementen zouden er terug moeten komen in een lessenserie over taal/cultuur (eventueel gerelateerd aan het PWS)?

9. Appendix

9.1. Docentenhandleiding

Deze handleiding is bedoeld voor de docent moderne vreemde talen die meer cultuur in de taallessen wil integreren en zoekt naar voorbeelden en/of inspiratie. Hoewel de voorbeelden betrekking hebben op de Spaanse onderwerpen van de PWS-wereldwebsite, zijn deze vrij eenvoudig overdraagbaar naar andere onderwerpen die beschikbaar zijn op de website, ook voor de andere moderne vreemde talen.

Daarnaast is er bij het maken van deze handleiding rekening gehouden met een aantal aspecten, mede door docenten aangedragen. De lessen moeten makkelijk uitvoerbaar zijn, voor meerdere niveaus geschikt zijn, leerdoelen bevatten en verschillende activerende, communicatieve werkvormen bevatten. Ondanks dat met elk van die eisen rekening gehouden is, is niet elke eis exact toepasbaar op de individuele lessen. Dit heeft voornamelijk betrekking op het gebruik van de doeltaal en het niveau van de leerlingen. Sommige onderwerpen, met name de kritische reflectie en discussie, komen beter toch recht wanneer zij niet in de doeltaal gevoerd worden. Het is, overigens, altijd het inzicht van de docent dat doorslag moet geven of een onderdeel wel of niet in de doeltaal gevoerd wordt.

Tevens wordt er een aantal ICT-tools gebruikt om de lessen activerender te maken en meer eigenschap en verantwoordelijkheid aan de leerlingen te geven. Deze tools zijn beschikbaar als proefversie en dus gratis.

Opvallend is dat deze handleiding cultuuronderwerpen integreert in de taallessen, maar dat niet elk onderwerp gerelateerd wordt aan de linguïstiek (wel aan de taalverwerving wanneer onderdelen in de doeltaal uitgevoerd worden). Dit heeft te maken met het veronderstelde niveau van de leerlingen. Zoals in deel 1 (Brooks, 1968) te lezen valt, zijn de direct relateerbare linguïstische items (waarom en wanneer *buenos días*) beter te behandelen op de instapniveaus van taalverwerving. Deze kennis wordt in de hogere niveaus (de doelgroep van deze lessen, de bovenbouw) verondersteld. Het wordt verondersteld dat de leerlingen die basiskennis beschikken en zich nu bewust worden van de cultuuronderwerpen, kritisch leren reflecteren en leren hoe andere Spaanstaligen denken over bepaalde onderwerpen.

Bovendien heeft de inslag van de lessenserie kenmerken van CLIL-onderwijs, behalve dat de doeltaal per sé gerelateerd is aan de onderwerpen. Beargumenteerd in deel 1 is dat dit de leerlingen meer motiveert, context biedt aan de taal (taal en cultuur zijn onlosmakelijk

verbonden) en dat het begrip en de betekenis van de taal hierdoor verbeterd. De integratie van cultuur in de taallessen is daarmee niet alleen een verrijking, maar een noodzaak om de taal te kunnen blijven voeden. Daarnaast is tevens beredeneerd dat een dergelijke integratie niet meer tijd kost, maar juist meer tijd oplevert omdat de relatie tussen taal en cultuur altijd aanwezig is.

Ook wordt weggebleven van stereotypes zoals feest, folklore en belangrijke data. Deze kunnen weliswaar gebruikt worden in een handleiding, maar dienen altijd in het grotere kader besproken te worden. Het louter noemen van deze culturele uitingen is niet voldoende.

Tevens wordt een aantal belangrijke didactische principes gehanteerd, afkomstig uit Brandl (2008), Kramsch (2013) en overige besproken literatuur uit deel 1. Veel opdrachten zijn communicatief (CLT) en Task-based (TB) van aard, hetgeen volgens Brandl (2008) het interpreteren en uitvoeren van het sociale karakter van taal ten goede komt. Zowel de sociale competenties, linguïstische competenties, strategische competenties en de contextcompetenties komen hierin aan bod. CLT-activiteiten hebben volgens Brandl (2008) de volgende eigenschappen:

- Er is frequente interactie; leerlingen moeten samen problemen oplossen en informatie delen en aanpassen;
- Er wordt authentieke taalinput gebruikt;
- De aanpak is leerlinggericht en neemt de achtergrond van de leerling, taalnoodzaak en de taaldoelen als basis.

Naast de aard van de activiteiten, zoals hierboven omschreven, worden de activiteiten tevens ontwikkeld op basis van communicatieve taalprincipes. Brandl (2008) onderscheidt:

- Opdrachten worden als organisatieprincipe in de les gebruikt;
- Leren door te doen wordt gepromoot;
- De input is rijk;
- De input is betekenisvol, begrijpelijk en uitgebreid;
- Coöperatief leren wordt gepromoot;
- Er is een focus op de vorm van taal (betekenis in de context);
- Feedback is gericht op het corrigeren van fouten (positieve feedback);
- Affectieve factoren van leren worden gerespecteerd.

Een ander belangrijk aspect is de rol van de docent in de lessen. Zoals uit deel 1 gebleken is, is het belangrijk dat de docent een soort mediator is die de leerlingen in hun discussies en meningsvorming (het openen van nieuwe perspectieven) begeleidt. De lessen zijn zo ingedeeld dat de docent vrij is om didactische keuzes te maken, als mede dat de lesopbouw een logische structuur heeft (introductie-verdieping-verwerking-samenvatting). Aangeraden wordt van deze

structuur niet af te wijken. Binnen de structuur van de opdrachten, is er rekening gehouden met belangrijke didactische principes. Bijvoorbeeld: principes van communicatieve taalverwerving (Brandl, 2008) en de basisbehoeften van de leerling (relatie, competentie en autonomie (Deci & Ryan, 2000)).

Ook wordt er gedacht in verschillende niveaus van cultuur. Zoals Nikléva (2013) aangeeft is het eerste niveau het monoculturele niveau waarbij de leerling vooral observeert. Daarna vergelijkt de leerling zijn eigen en de nieuwe cultuur binnen het interculturele cultuurniveau. Het hoogste vaardigheidsniveau is het transculturele niveau, waarbinnen de leerling de vaardigheid heeft om als mediator tussen de twee culturen op te treden.

In al deze gevallen wordt cultuur gezien als: alle aspecten omtrent het dagelijks functioneren van een individu in een specifieke samenleving. Dit bevat, onder andere: de eigen identiteit, gedragingen, praxis, politieke organisatie, interactie en cultureel erfgoed (Brooks, 1968; Nikléva, 2013).

Uiteraard is ieder vrij de inhoud van de lessen aan te passen naar eigen inzicht, maar aangeraden wordt de bovenstaande punten in ogenschouw te houden. Afgeraden wordt het om van beginnende leerlingen te vereisen dat zij een transcultureel kennisniveau beheersen en zich dusdanig gedragen. Veel samenwerkingsopdrachten doen recht aan de kritische reflectie, en de coöperatieve, communicatieve taalprincipes. Vervallen in alleen zwart-wit uitleg en individuele opdrachten zou daarom zonde van de mogelijkheden zijn.

9.2. Les 1: Che als cultuuricoon¹⁸

Leerdoelen:

- Weten wie Che is;
- Weten wat Che symboliseert;
- Inzicht krijgen in welke verschillende betekenissen een cultuuricoon als Che kan hebben in verschillende culturele contexten;
- Je bewust zijn van de verschillende standpunten/meningen over bepaalde onderwerpen en hoe je mening gevormd wordt door de cultuur waarin je leeft.

Activiteiten:

1. Introductie: het activeren van achtergrondkennis;
2. Verdieping: het bespreken/contextualiseren van het onderwerp;
3. Verwerken: het contextualiseren en kritisch reflecteren;
- 4 Samenvatten: het onderwerp afsluiten en conclusies vormen.

Extra: het profielwerkstuk

Mochten leerlingen hun profielwerkstuk over een aan dit onderwerp gerelateerde onderzoeksvraag willen schrijven, dan is er aan het einde van de module een korte extra opdracht/toelichting toegevoegd die in les betrokken kan worden.

Verken voor deze les: 'Che als cultuuricoon' op: www.PWS-wereld.nl.

Ook de bronnen/ onderzoeksvragen en filmpjes daar aanwezig kunnen in de les of als lesvoorbereiding voor de leerlingen gebruikt worden.

Introductie

¹⁸ Zie appendix 10.2.

De les schematisch

*	Plm. 5 min	Plm. 15 min	Plm. 10 min	Plm. 15 min
	Introductie	Verdieping	Verwerking	Samenvatting
1. Materialen?	Naar keuze: Mindmap op papier, bord of laptop. Mentimeter. OF www.PWS-wereld.nl	Youtubefilmpje klaarzetten. Of: Artikelen klaarzetten (printen of digitaal).	Geen.	Uitleg (op bord) over wat iconen of symbolen zijn.
2. Werkvorm?	Naar keuze: - Gezamenlijk - In groepjes (plm. 3) - individueel	Naar keuze: Groepswerk of individueel/ deels klassikaal.	Naar keuze: Individueel, klassikaal of in groepjes.	Naar keuze: Klassikaal of individueel
3. Activiteiten	Achtergrondkennis activeren/ voorkennis oproepen	Informatie contextualiseren, kritisch reflecteren en analyseren.	Verplaatsen in de culturele context en de eigen culturele context.	Mening vormen, concluderen.
4. Alternatieven	Voorkennis oproepen aan de hand van verschillende afbeeldingen (sommige positief, sommige negatief)	Artikelen lezen en bediscussiëren. Standpunten analyseren.	Tevens verplaatsen in de culturele context, maar d.m.v. rollenspellen.	Uitbeelden, visueel weergeven.
5. Voorbereiding	Afhankelijk van keuze bij 1 en 3, mindmaptool beschikbaar stellen/ papier meenemen/ mentimeter voorbereiden/ afbeeldingen printen/projecteren.	Afhankelijk van de keuze bij 1,2 en 3: Filmpje klaarzetten, artikelen printen/projecteren.	Geen.	Eventueel papier meenemen voor visuele representatie.

* Afhankelijk van het niveau van de klas kan de docent, naar eigen inzicht, ervoor kiezen om delen van de les met als voertaal Spaans te doceren. Dit is echter geen verplichte.

1. Achtergrondkennis oproepen (5 min):

Opdracht 1: Wat weet je van Che Guevarra?

Optie 1: de docent maakt, in samenwerking met de klas, een mindmap op het bord.

Optie 2: de leerlingen maken zelf een mindmap op papier of online ([mindmeister](#)).

Optie 3: de docent voert een mentimeter uit ([mentimeter](#)).

Alternatief: achtergrondkennis oproepen (5 min)

- Stap 1: de docent laat een afbeelding van Che zien en vraagt wat de leerlingen van hem weten. De docent kan zelf een afbeelding zoeken, of de afbeelding uit figuur 1 gebruiken.
- Stap 2: de docent laat verschillende afbeeldingen van Che zien en vraagt de leerlingen welke (verschillende) associaties ze bij deze afbeelding hebben. Hiervoor kan de docent de afbeeldingen zelf zoeken, of de afbeeldingen uit figuur 2, 3 en 4 gebruiken.



Figuur 2: afkomstig van: https://en.wikipedia.org/wiki/Che_Guevara



*Figuur 3: Che, afbeelding afkomstig van:
<https://www.turkishminute.com/2016/08/30/cuban-embassy-criticizes-turkish-politicians-portrayal-che/>*



Figuur 4 Che, afbeelding afkomstig van: <http://1.bp.blogspot.com/-nCQV14O1dGk/T61S53eOTcI/AAAAAAAAAh0/n0WtjQLvJg/s1600/che+guevara.jpg>



Figuur 5 Che, afbeelding afkomstig van: <https://sites.psu.edu/historicalcharacters/2016/11/18/che-guevara-hero-and-villain/>

2. Verdieping van het onderwerp (15min)

[Dit youtube filmpje](#) (plm. 7 min.) biedt een achtergrond over Che Guevarra, de historische achtergrond en de twee standpunten: hij is een held of een schurk. De leerlingen bekijken het filmpje klassikaal en maken aantekeningen over Che. Hierbij kan gedacht worden aan opvallende punten over de historische achtergrond, de omstandigheden waarin het verhaal zich afspeelt en de standpunten omtrent Che.

Opdracht 1: Is Che een schurk of een held?

Bekijk het filmpje klassikaal en vraag de leerlingen om aantekeningen te maken over Che.

Opdracht 2: Standpunten bespreken

- **Optie 1:** Bespreek met de leerlingen welke mening zij hebben gevormd over Che. Is hij een schurk of een held en waarom?
- **Optie 2:** Laat de leerlingen eerst in groepjes bespreken wat ze hebben opgeschreven en waarom. Laat de leerlingen dan een conclusie vormen: schurk of held? (En waarom?)

Vraag nu elk groepje wat hun conclusie is en vraag deze uit te leggen.

2. Alternatief: verdieping

Voor deze alternatieve opdracht worden leerlingen verdeeld in groepjes van ongeveer drie leerlingen. Elk groepje krijgt een artikel en leest dat gezamenlijk door (plm. 5 min). Nadat de groepjes de artikelen gelezen hebben, mogen ze deze kort met elkaar bespreken.

Laat leerlingen, in groepjes twee artikelen lezen over Che.

Artikel 1: 'Che must be pulled from his pedestrial' door de broer van Che in de Engelse media.

Artikel 2: Che, ¿heroe o vilano? Op een Spaanstalige blog. De mening van jongeren.

De docent koppelt nu steeds twee groepjes aan elkaar met verschillende artikelen. De groepjes leggen elkaar de artikelen uit en bediscussiëren de standpunten in het artikel (plm. 7 min)

3. Verwerking: (plm. 10 min) – klassikaal

Dit deel staat het koppelen van de historische context (zoals ook deels gebeurd is bij onderdeel 2) centraal. De leerlingen wordt gevraagd zich in het historisch perspectief van het doelland (in dit geval Cuba) en het eigen land (meestal Nederland) te verplaatsen, om zo te kunnen bedenken welke invloed Che gehad kan hebben of heeft.

Opdracht 1

Verplaats je in de context van het land (Cuba). Bedenk standpunten waarom Che een held is, of waarom hij een schurk is.

Opdracht 2

Verplaats je in de context van je eigen land. Bedenk ook nu standpunten waarom Che een held is, of waarom hij een schurk is.

3. Alternatief: verwerking

Vraag vier vrijwilligers om voor de klas te komen. Deze leerlingen spelen 2 Cubaanse burgers en twee Nederlandse burgers na. Ze gaan met elkaar in discussie over waarom Che een held of een schurk is en moeten allebei punten voor en punten tegen kunnen geven.

Om de opties te kunnen gebruiken moet de klas verdeeld worden in twee teams (Nederlandse burgers en Cubaanse burgers)

Optie 1: Hulplijnen – het publiek mag hulplijnen geven, dat wil zeggen: mag helpen argumenten te verzinnen. Elk team heeft twee hulplijnen.

Optie 2: Wissel van de wacht – als een leerling niet uit zijn/haar argument komt, mag hij/zij een wissel van de wacht doen. Een andere leerling uit het team wordt dan aangetikt en komt op zijn/haar plaats te staan.

4. Samenvatting: het cultuuroon (plm. 15 min.)

Een icoon kan op verschillende dingen betrekking hebben. Volgens o.a. [Wikipedia](#) zijn omschrijvingen van icoon:

1. Als religieuze kunst: een kunstwerk met bepaalde religieuze kenmerken;
2. Als symbool: een klein, representatief symbool;
3. Als rolmodel: iemand die dient als boegbeeld voor een bepaald gedachtegoed of een bepaalde overtuiging, hetzij positief of negatief.

Opdracht 1:

Wat symboliseert Che voor jou?

De leerlingen hebben kennisgemaakt met verschillende standpunten (de Nederlandse cultuur en historische achtergrond versus de Cubaanse cultuur en historische achtergrond).

Stap 1: Vraag de leerlingen nu om op te schrijven/te bedenken/te bediscussiëren wat Che in hun ogen symboliseert.

Stap 2: Vraag een paar leerlingen om te vertellen wat Che voor hen symboliseert. Bespreek dat een symbool niet voor iedereen dezelfde betekenis hoeft te hebben. Vraag aan de leerlingen;

1. Waarom niet?
2. Wat beïnvloedt de manier waarop je een symbool waarneemt/interpreteert?

Opdracht 2:

Vraag/ stel ter discussie: Welk cultuuricoon is Che voor jou?

1. Bespreek waarom?
2. Bespreek wat voor cultuuricoon Che voor de Cubanen is.

4. Alternatief: samenvatting (plm. 15 min., of overbruggen naar een nieuwe les)

Vraag leerlingen om een kleine visuele representatie te maken over wat Che voor hen symboliseert. Met andere woorden: hoe zien ze Che als cultuuricoon en waarom zo?

De leerlingen mogen tekenen, plaatjes bij elkaar zoeken, een verhaaltje schrijven of andere manieren kiezen om hun beeld van Che weer te geven.

Als laatste stap worden alle 'iconen' vergeleken en maakt de docent de leerlingen ervan bewust dat meningen en 'iconen' verschillen, op basis van een aantal factoren (o.a. Historische achtergrond, sociale klasse, tijd en ruimte en cultuur)

5. Extra: het profielwerkstuk

Opdracht 1: Bedenk een onderzoeksvraag die kan gaan over Che Guevarra.

Let er als docent op dat de onderzoeksvragen klein blijven. Een mogelijk voorbeeld van onderzoeksvragen kan zijn:

- 1 (klein): Wat symboliseert Che Guevarra voor Nederlandse tieners?
- 2 (groot): Welke associaties zijn er met Che Guevarra?

Opdracht 2: Bedenk hoe je je onderzoek gaat uitvoeren.

- Je kunt plaatjes gebruiken om associaties mee te meten (bedenk hoe)
- Je kunt vragenlijsten maken (bedenk waarmee en welke vragen)

Opdracht 3: Bedenk hoe je een vergelijkend onderzoek naar Che als cultuuricoon kunt uitvoeren.

9.3. Les 2: Rechten van de oudste¹⁹

Aangepast voor deze les: educatie in cultuur en taal.

Leerdoelen:

- Weten wie de Mapuche zijn;
- De historische context kennen;
- Inzicht krijgen in de rechten van de oorspronkelijke bewoners;
- Je bewust worden van welk belang onderwijs, taal en cultuur hebben voor minderheidsgroepen.

Activiteiten:

1. Introductie: het activeren van achtergrondkennis;
2. Verdieping: het bespreken/contextualiseren van het onderwerp;
3. Verwerken: het contextualiseren en kritisch reflecteren;
- 4 Samenvatten: het onderwerp afsluiten en conclusies vormen.

Extra: het profielwerkstuk

Mochten leerlingen hun profielwerkstuk over een aan dit onderwerp gerelateerde onderzoeksvraag willen schrijven, dan is er aan het einde van de module een korte extra opdracht/toelichting toegevoegd die in les betrokken kan worden.

Verken voor deze les: 'Rechten van de oudste' op: www.PWS-wereld.nl.

Ook de bronnen/ onderzoeksvragen en filmpjes daar aanwezig kunnen in de les of als lesvoorbereiding voor de leerlingen gebruikt worden.

¹⁹ Zie appendix 10.3.

Introductie

De les schematisch

*	Plm. 5 min	Plm. 15 min	Plm. 10 min	Plm. 15 min
	Introductie	Verdieping	Verwerking	Samenvatting
1. Materialen?	Foto (op bord projecteren of op papier) Of www.PWS-wereld.nl	Device meenemen.	Eventueel vragen uitprinten. Device meenemen.	Lijntjespapier of posterpapier.
2. Werkvorm?	Naar keuze: Eerst individueel bedenken, bespreken of klassikaal een mindmap maken.	Naar keuze: In tweetallen of in groetere groepjes.	Naar keuze: Eerst in groepjes, dan klassikaal of eerst individueel, dan in groepjes/klassikaal.	Individueel of in groepen samenvatten van de kennis (koppeling naar taal en politiek).
3. Activiteiten	Achtergrondkennis oproepen	Verdiepen in de rechten van de Mapuche	Kritisch denken over de rechten en de invloed van de sociale status.	Brief schrijven naar de minister.
4. Alternatieven	Mentimeter als meettool gebruiken.	Teksten lezen over de Mapuche. Of filmpjes kijk-luisteren en vragen beantwoorden.	Vlog/Powtoon/storyboard maken over de effecten van de rechten en sociale status.	Zich verenigen in een politieke partij en partijpunten voor de Mapuche maken.
5. Voorbereiding	Mentimeter maken, afbeelding printen of projecteren.	Eventueel de teksten uitprinten/beschikbaar stellen.	Eventueel vragen uitprinten.	Subjuntivo/condicional behandelen (mits je die wilt gebruiken). Anders geschikt papier meenemen.

* Afhankelijk van het niveau van de klas kan de docent, naar eigen inzicht, ervoor kiezen om delen van de les met als voertaal Spaans te doceren. Dit is echter geen verplichte.

1. Achtergrondkennis oproepen (plm. 5 min)

Opdracht 1:

Bekijk de foto. Wat weet je al van de Mapuche? Welke achtergrondkennis heb je over de oorspronkelijke bewoners van Zuid- en Midden-Amerika?

- De docent maakt samen met de leerlingen een mindmap op het bord.



Figuur 6 Mapucheprotest, afbeelding van: <https://theculturetrip.com/south-america/chile/articles/a-brief-history-of-chiles-indigenous-mapuche-people/>

1. Alternatief: Achtergrondkennis activeren

De docent maakt een mentimeter (www.mentimeter.com) met de vraag: ¿Qué sabes tú sobre los Mapuche?

De leerlingen krijgen eventueel een afbeelding (ter inspiratie) te zien en kunnen invullen wat ze denken te weten over de Mapuche.



2. Verdieping (plm. 15 min.)

De docent verdeelt de klas in groepen en laat elk groepje een aparte tekst²⁰ over de Mapuche lezen.

Opdracht 1:

*Bespreken*²¹

Nadat de groepjes de tekst hebben gelezen en kort hebben kunnen bespreken, vraagt de docent elk groepje kort samen te vatten wat ze gelezen hebben.

Opdracht 2:

Relateren

Er wordt klassikaal besproken welke rechten de leerlingen denken dat de Mapuche tegenwoordig hebben in Chile.

Opdracht 3:

Onderzoeken

De leerlingen onderzoeken nu, door middel van bronnen (op het internet), welke rechten de Mapuche hebben.

Tip: Leerlingen kunnen de onderstaande websites gebruiken.

- [Culture Trip](#)
- [The Guardian](#)
- [Ipes derechos humanos](#)

²⁰Teksten aangepast overgenomen van: https://es.wikipedia.org/wiki/Pueblo_mapuche

²¹ De docent kan de leerlingen vragen te letten op het gebruik van de verleden tijden. Zo kan de leerlingen gevraagd worden de vormen te onderstrepen.

Teksten te gebruiken bij opdracht 2²²

Tekst 1: Los Mapuches

Los mapuches (del autónimo en mapudungún *mapuche*) o araucanos (nombre dado por los españoles a los indígenas que habitaban la región histórica de la Araucanía o Arauco) son un pueblo amerindio que vive en Chile y Argentina. Los mapuches rechazan el uso del nombre «araucano» porque es una denominación ajena, otorgada por sus enemigos.

Tekst 2: Territorio

Los mapuches o araucanos nunca fueron un pueblo con gobierno centralizado, sino más bien una serie de grupos independientes que hablaban un mismo idioma y compartían ciertos rasgos culturales. El concepto de nación mapuche empezó a surgir hacia fines del siglo XIX durante el proceso de conquista por Chile y Argentina.

El territorio reivindicado por los mapuches es llamado por ellos mismo como *Mapuche Wallontu Mapu* o, simplemente, Wallmapu ('tierra circundante' o 'tierra que circunda').

Tekst 3: Discriminación

La población Mapuche sufre discriminación racial y social en sus relaciones con el resto de la Sociedad y según las estadísticas oficiales, sus índices de pobreza son mayores que el promedio nacional chileno. Tanto en Argentina como en Chile, algunas iniciativas de recuperación de sus tierras históricas se han encontrado con la negativa de empresas multinacionales.

Tekst 4: la población

Según el censo chileno de 2017, 1.745.147 personas en ese país se declararon pertenecientes al pueblo mapuche, un 9,93 % de la población total, lo que representa el 79,84 % de la población indígena total del país, y que corresponde aproximadamente al 90% del total de la población mapuche entre Chile y Argentina.

Tekst 5: La llegada europea

Los conquistadores españoles abatieron al Imperio inca y, también intentaron someter a los araucanos, cuya población se estimaba cerca de un millón de personas. Sin embargo, la resistencia de los mapuches llevó a un prolongado conflicto conocido como la Guerra de Arauco. En los siglos siguientes, los españoles fueron cautelosos en adentrarse en territorio mapuche. En un comienzo lo hicieron a través de misiones religiosas (pacíficas). Luego aprobación del Rey de España; en que se reiteraba el reconocimiento de la independencia de los mapuche frente a la Corona Española.

Tekst 6: Hoy en día

En el siglo XXI la población mapuche es principalmente urbana pero mantiene vínculos con sus comunidades de origen y subsisten los reclamos de territorio y reconocimiento de su cultura. Con la adopción de la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de septiembre de 2007^{n 2} la comunidad internacional ha reconocido expresamente el carácter de pueblos de los indígenas

²² Let op: de teksten zijn overgenomen van Wikipedia. De kruisverwijzingen zijn hierbij expres behouden zodat, wanneer de teksten digitaal gepresenteerd worden, de leerlingen deze verwijzingen kunnen aanklikken als ze meer willen weten over een term.

2. Alternatief: verdieping

Als alternatief voor de leesteksten kan gekozen worden voor het kijken van informatieve filmpjes, waarbij de leerlingen aantekeningen maken over de achtergrond van de Mapuche:

1. [La lucha por los derechos de los Mapuche](#) (let op Mapuche-taalgebruik)
2. [El pueblo Mapuche lucha por recuperar sus tierras y defiende sus derechos](#)

Vragen om te behandelen:

- Wat is de huidige status van de Mapuche in Chile (fragment 1, 2)
- Welke rechten denk je dat de Mapuche hebben?
- Welke verschillen zijn er in de mening van de Mapuche en de regering wat betreft het land?
- Waarom noemt de regering de Mapuche 'terroristen' en hoe verhoudt zich dit tot de geschiedenis
- Zou een dergelijke situatie zich in Nederland kunnen afspelen?
- En zo ja, hoe zou daarmee omgegaan worden?

3. Verwerking (plm. 15 min.)

Dit gedeelte verwerkt de affectieve component van de invloed van taal, cultuur en educatie op de (politieke en emotionele) status van minderheidsgroepen. De discussie, gevoerd door middel van vragen/stellingen, wordt geleid door de docent en kan desgewenst in het Spaans of het Nederlands gevoerd worden.

Opdracht 1:

Vragen stellen

- I. Vraag: hoe zou je je voelen als je op school niet je eigen taal mocht leren/gebruiken?
- II. Vraag: hoe zou je je voelen als je het idee had (en door je omgeving kreeg) dat jij en jouw cultuur minderwaardig zijn?
- III. Welke andere talen en culturen worden er in Nederland geaccepteerd/gebruikt?
- IV. Worden die talen en culturen ook toegestaan op school?
- V. Zou je het recht moeten hebben om je eigen taal en cultuur (kleinschalig) uit te voeren?
- VI. Is de situatie met minderheidsgroepen in Nederland vergelijkbaar met de situatie in Chile?

3. Alternatief: verwerking

Maak een vlog/Powtoon/Storybord waarin een groep de Mapuche speelt en de ander de Chileen.

Leg nu beide standpunten bloot en leg uit waarom educatie belangrijk is voor het cultuurbehoud en de zelfwaardering.

Sluit af met een aantal politieke veranderpunten om de gelijkheid te verbeteren.

4. Samenvatting (plm. 15 min.)

De behandelde onderwerpen en standpunten uit deze les worden samengevat in het laatste deel van de les.

Opdracht 1:

Een brief aan de minister

De leerlingen schrijven een korte brief aan de Chileense minister waarin ze hun standpunt jegens de Mapuchekwestie uitleggen. Ze mogen hun standpunten naar voren brengen en de minister aanraden wat hij moet doen.

- De docent kan hierbij letten op linguïstische aspecten zoals het gebruik van de condicional of de subjuntivo.

4. Alternatief: samenvatting

De leerlingen verenigen zich in politieke partijen (voor en tegen) de rechten van de Mapuche. Ze maken een poster waarop ze hun standpunten weergeven.

Hierbij kan gelet worden op constructies die (wel of niet) gecombineerd worden met de subjuntivo zoals:

- Exigimos que; es necesario que; queremos que; proponemos que; es importante que.

5. Het profielwerkstuk

Opdracht 1:

Bedenk een onderzoeksvraag

1. (klein): Welke rechten zouden de Mapuche in Europa hebben?
(Hierbij kan het [Handvest van regionale en minderheidstalen](#) gebruikt worden)
2. (groot): Welke rechten hebben minderheidsgroepen in Zuid-Amerika

Opdracht 2:

Mening onderzoeken.

Je wilt weten wat er zou gebeuren als er in Nederland meer talen officieel erkend zouden worden. Hoe ga je te werk?

Bijvoorbeeld:

- Eerst de huidige situatie in kaart brengen (bronnen);
- Conclusies trekken;
- Eventueel de mening van bewoners van Nederland vragen.

9.4. Les 3: Fast food, fast money²³

Leerdoelen:

- Weten welke rol eten speelt in de Spaanstalige samenleving;
- Kunnen verklaren waarom Latijns-Amerikaanse restaurantketens succesvol zijn/worden in de USA;
- De eetcultuur en -gewoonten van anderen met die van je eigen cultuur kunnen vergelijken.

Activiteiten:

1. Introductie: het activeren van achtergrondkennis;
2. Verdieping: het bespreken/contextualiseren van het onderwerp;
3. Verwerken: het contextualiseren en kritisch reflecteren;
- 4 Samenvatten: het onderwerp afsluiten en conclusies vormen.

Extra: het profielwerkstuk

Mochten leerlingen hun profielwerkstuk over een aan dit onderwerp gerelateerde onderzoeksvraag willen schrijven, dan is er aan het einde van de module een korte extra opdracht/toelichting toegevoegd die in les betrokken kan worden.

Verken voor deze les: 'Fast Food, Fast Money' op: www.PWS-wereld.nl.

Ook de bronnen/ onderzoeksvragen en filmpjes daar aanwezig kunnen in de les of als lesvoorbereiding voor de leerlingen gebruikt worden.

²³ Zie appendix 10.4.

Introductie

De les schematisch

*	Plm. 5 min	Plm. 10 min	Plm. 15 min	Plm. 15 min
	Introductie	Verdieping	Verwerking	Samenvatting
1. Materialen?	Foto (op bord projecteren of op papier). Of verwijzen naar www.PWS-wereld.nl	Eventueel geprinte plaatjes, anders toegang tot een device.	Leesteksten printen of online beschikbaar stellen.	Geen.
2. Werkvorm?	Naar keuze: Eerst individueel bedenken, bespreken of klassikaal een mindmap maken.	Samen onderzoekend werken en analyseren.	Individueel, later in groepjes of tweetallen.	Samen denken over de inhoud van de les.
3. Activiteiten	Achtergrondkennis oproepen.	Achtergrond onderzoeken en koppelen aan voorkennis.	Teksten lezen en vragen beantwoorden over de teksten. Verwerken en koppelen van achtergrond/ nieuwe informatie.	Concluderen, samenvatten aan de hand van een aantal vragen die oproepen tot (zelf) reflectie.
4. Alternatieven	Mentimeter als meettool gebruiken.	Plaatjes of gifs maken over eten. Aan de hand van spreekwoorden over eten.	Het re-branden (herontwerpen) van een fastfoodketen. (Koppeling economie)	Geen.
5. Voorbereiding	Mentimeter maken, afbeelding printen of projecteren.	Device meebrengen en eventueel afbeeldingen printen.	Eventueel leesteksten printen.	Eventueel artikelen beschikbaar stellen.

* Afhankelijk van het niveau van de klas kan de docent, naar eigen inzicht, ervoor kiezen om delen van de les met als voertaal Spaans te doceren. Dit is echter geen verplichte.

1. Achtergrondkennis oproepen (plm. 5 min.)

De docent projecteert de onderstaande vraag (vragen) op het bord en vraagt de leerlingen of ze weten wat dit zijn.

¿Sabes qué son...?

La casa de Toño, Diggi's Arepa Bar, Pollo Campero, El Meson Sandwiches, Churromania, Giraffas, Pasquale Hnos

¿O quizás conoces?

Taco Bell, Tex Mex, The Burrito Company, Pasquale Sanguchería y Pollos Frisby.

1. Alternatief: achtergrondkennis activeren

Zoek in tweetallen op: welke (fastfood) restaurantketens zijn er in de US.

- Sinds wanneer bestaan ze?
- Wat verkopen ze?
- Waar komen ze oorspronkelijk vandaan?

2. Verdieping (plm. 10 min)

Op de website [mexicodistinos](http://mexicodistinos.com) zijn 'refranes' beschikbaar over eten. Bijvoorbeeld: 'Cuando el hambre entra por la puerta, el amor sale por la ventana'.

Opdracht 1: Buscar refranes sobre la comida (la cultura de comer)

De leerlingen zoeken in tweetallen een aantal refranes op over comida en noteren deze.

Opdracht 2: Analyseren

De leerlingen analyseren nu de 'refranes' die ze hebben gevonden. Wat zeggen de spreekwoorden over de eetcultuur (de rol die eten speelt) in de Latijns-Amerikaanse samenleving)?



2. Alternatief: verdieping

Bekijk de afbeelding. Wat betekent dit spreekwoord en wat zegt dit spreekwoord over de rol van eten in de Latijns-Amerikaanse samenleving?

Zoek zelf nog een paar afbeeldingen die dit gevoel weergeven.

3. Verwerking (plm. 15 min.)

Opdracht 1:

Lees het onderstaande interview met antropologe Patricia Aguirre, afkomstig van www.es.scott.net. Beantwoord daarna de vraag:

1. Wat zegt Patricia over wat eten kan uitdrukken?

Un plato de comida dice mucho más que lo que se cree: en lo que se come hay un nivel socioeconómico, una cultura alimentaria, una educación del gusto y la nutrición. "Pero sobre todo, lo que se refleja en un plato de comida, son las relaciones sociales. Y lo que nos dice el menú de hoy es que vivimos en un mundo sumamente injusto, en el que la alimentación se regula por las leyes del mercado, y que el poder de regulación de este consumo está en manos de 250 industrias que imponen lo que comemos y ganan plata envenenándonos a nosotros y devorándose el planeta", dice Patricia Aguirre, antropóloga especialista en alimentación, docente e investigadora del Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES) de la UNSAM y autora de los libros "Ricos flacos y gordos pobres. La alimentación en crisis" y "Devorando el planeta", en los que analiza las razones y consecuencias de los cambios en la alimentación del último medio siglo. "Cuando los alimentos dejen de ser mercancías y sean considerados, y por lo tanto producidos, distribuidos y consumidos como bienes sociales, seremos una sociedad más saludable y sobre todo más justa".

Opdracht 2:

Lees de onderstaande tekst uit [een interview](#) met Matías Brurea, onderzoeker en docent op de universiteit van Buenos Aires. Beantwoord daarna de vraag:

2. Waarom is eten cultuur?

–¿Por qué pensar la comida como cultura?

–Comer es asimilar el mundo. Imbuirse en él a través de resonancias sensibles que en la cotidianidad nos arrojan físicamente a un rico cúmulo de significados posibles, aunque estereotipados por la costumbre y la desidia autorreflexiva sobre los mismos. Todo texto como toda comida es un horizonte de alusividad, un reflejo cognitivo que delimita el perfil de lo reflejado y que no consume, en tanto conocimiento, el espesor de la materia que simboliza. Las palabras son el alimento de la mente, la memoria el apetito, el conocimiento la comida, el saber su sabor y la gramática, nuestras recetas. Escribir es como cocinar, resultado que ofrenda un pensamiento, enmarcado por el lenguaje o ingredientes, que combinados rebasan el orden individual de las ideas o platos. Si bien el pensamiento nunca ha prestado la suficiente atención a la comida, todo pensador ha nutrido alguna parte de su obra del inmemorial ideario alimentario. La comida es, ante todo, cultura cuando se produce o crea, cuando se prepara o transforma y cuando se consume o elige.

Extra:

De docent kan de leerling vragen om op bepaalde tekstkenmerken te letten in de tekst, zoals het gebruik van, bijvoorbeeld, de verleden tijden of de concordantie en plek van het bijvoeglijk naamwoord.

Opdracht 3:

De onderstaande citaten zijn afkomstig uit een [artikel over Latijns-Amerikaanse restaurantketens](#) in de USA. Bedenk, in tweetallen, hoe eten en eetgewoonten zich aanpassen in een ander land. Gebruik hiervoor de onderstaande citaten.

“The Mexican demographic is the largest Latino population in the United States, so it has a bigger influence,” says Brandon Gerson, marketing manager for the Chicago-based company.”

“We are focused on regional Mexican cuisines and driven by local agriculture,” says Andres Padilla, chef de cuisine for Topolobampo.”

“I’d say there is a decent amount of influence from interior Mexican food, but then we add our own layers on it.”

Alternatief: verwerking

De docent verdeelt de klas in groepjes. Elk groepje krijgt een Latijns-Amerikaanse restaurantketen toegewezen. Ieder groepje maakt een poster/concept.

Verdiep je als groepje in de restaurant keten: wat verkopen ze, waar, bedrijfsconcept etc.

Je gaat nu met je groepje een ontwikkelingsplan (businessplan) voor die keten schrijven. Betrek in ieder geval:

- Welke aspecten je gaat re-branden;
- Welke economische aspecten je gaat aanpassen;
- Welke culturele aspecten je benadrukt voor die keten specifiek.

Presenteer je ge-rebrande keten voor de klas.

De klas moet nu stemmen over welk groepje het restaurant het best cultureel ge-rebrand heeft.

4. Samenvatten (plm. 10 min.)

Opdracht 1:

Besprek in groepjes van 3 of 4 leerlingen de volgende punten, en noteer jullie conclusie:

1. Zijn er verschillen in de rol die eten in de samenleving speelt in de Nederlandse en de Amerikaanse/ Latino-Amerikaanse cultuur?
2. Hoe verklaar je eventuele verschillen?
3. Welke rol kan het verleden/geografische locatie/traditie spelen?

Gebruik eventueel de onderstaande bronnen om je kennis uit te breiden en je mening te funderen:

- Artikel over de opkomst van Latijns-Amerikaans fastfood: [hier](#).
- Artikel over het belang van eten in de Latijns-Amerikaanse en Spaanse cultuur: [hier](#).
- De Amerikaanse liefde voor Latijns-Amerikaans eten: [hier](#).

5. Het profielwerkstuk

Bedenk hoe je kunt onderzoeken welke rol eten in een samenleving speelt. Zet in groepjes je onderzoek op. Bedenk:

- Wat is je onderzoeksvraag?
- Hoe ga je dit onderzoeken?
- Welke resultaten denk je te verkrijgen?

Voorbeeld voor de docent:

- Vraag 1: Welke verschillen zijn er in de dagelijkse eetmomenten tussen de inwoners van Nederland met Nederlandse roots en de inwoners van Nederland met Spaanse roots?
- Onderzoek 1: Een interview of vragenlijst uitvoeren onder Nederlandse en Spaanse mensen.
- Resultaten 1: Waarschijnlijk nemen Spanjaarden meer de tijd om te eten, vinden ze samen en uitgebreid eten belangrijker en is goed eten ook belangrijk (=veel tijd in de keuken)
- Vraag 2: Hoe wordt de 'samen delencultuur' weerspiegeld in de manier van eten van van oorsprong Spaanse mensen? (Denk aan tapas, mensen uitnodigen)