

Vocabulario de civilización y enseñanza de segundas lenguas

RAFAEL HAENSCH DUEÑAS
Universitat de València
Centro Universitario Estema
Conservatori Superior de Música (Torrent)
rahadue@alumni.uv.es

SANTIAGO VICENTE LLAVATA
Universitat de València
IES Joan Alcover (Palma)
sanvilla2001@yahoo.es

1. Introducción

De acuerdo con la definición de Luque Durán (2000: 281), las voces culturalmente específicas son aquellas que representan ideas, ritos, comidas, artefactos típicos y costumbres complejas directamente enraizadas en la forma de ser de una sociedad. En general, se suele hablar, por una parte, de *palabras o lexemas libres de cultura* y, por otra, de *léxico cultural específico*. No obstante, en ocasiones, tal como nos advierte Luque Durán (2000: 282), no existe una división tajante entre un tipo de palabras y otro; más bien se da una distinción entre palabras más claramente culturales y otras menos culturales¹.

En el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera, este subconjunto léxico resulta de gran importancia, puesto que una posible deficiencia en su conocimiento, puede llegar a producir intermitencias en la comunicación². De este modo, se hace necesaria una reflexión, orientada a ofrecer unas pautas generales, con el fin de integrar este tipo de vocabulario en el diseño de unidades didácticas para el aula de español como lengua extranjera.

El objetivo principal de nuestra contribución consiste, pues, en describir la presencia del componente cultural en los materiales disponibles y, en la medida de lo posible, ofrecer algunas propuestas mínimas en relación con el tratamiento del vocabulario de civilización en el ámbito del español como lengua extranjera. Con ello pretendemos ofrecer, desde una perspectiva didáctica, un modelo de actuación en el aula. Por otra parte, como objetivo secundario, pretendemos también llamar la atención de todos los agentes implicados en la enseñanza del español como lengua extranjera, desde profesores, asesores editoriales, diseñadores de programas, asesores técnicos y de

¹ Como ejemplo paradigmático de lo culturalmente específico en la lengua española, Luque Durán (2000: 284) afirma que una de las infinitas elaboraciones culturales se puede observar en la designación de los distintos tipos de caballos. Por ejemplo, según el color que presentan, existe una variedad considerable de tipos: *alazán* (caballo de color marrón rojizo), *tordo* (caballo que tiene el pelo mezclado de negro y blanco), *zaino* (caballo o yegua castaño oscuro que no tiene otro color), etc.

² Así se recoge en el Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan las enseñanzas comunes del nivel intermedio y avanzado de las enseñanzas de idiomas de régimen especial, que sigue las directrices del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Asimismo, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006: 39) también se expresa en estos términos. De este modo, en relación con la descripción de los diferentes componentes de que consta el Plan, en referencia al componente cultural, afirmará: “Por su parte, el componente cultural responde a la convicción de que el aprendizaje de una nueva lengua adquiere pleno sentido en la medida en que permite al hablante ampliar su propia visión del mundo y desarrollar su personalidad social mediante el acceso a una realidad nueva.”

formación, etc., con el fin de que se incentive la elaboración y difusión de materiales didácticos que se ocupen de estas voces culturales tan particulares.

2. Características generales del léxico cultural específico

El concepto de *vocabulario de civilización*³, referido de manera directa a un producto lexicográfico de características bien definidas, ha pasado en gran parte desapercibido en el ámbito lingüístico hispánico. De hecho, la bibliografía referida a la lexicografía teórica (Haensch *et alii*, 1982; Ahumada Lara, 1989; Alvar Ezquerra, 1993, entre otros) no contempla la descripción científica de este tipo lexicográfico⁴.

Un vocabulario de civilización es, ante todo, un nexo de comprensión y de entendimiento entre diversos espacios lingüísticos y, al mismo tiempo, es nexo de entendimiento y de unidad dentro de una misma comunidad lingüística. Nos interesa destacar especialmente este aspecto de mediador cultural que presenta el vocabulario de civilización de una lengua dada.

El objetivo principal de un vocabulario de civilización consiste en proporcionar una explicación breve, en forma de definición lexicográfica, sobre una serie extensa de voces culturales, las cuales presentan una serie de características distintivas en relación con el acervo común de la lengua.

En primer lugar, el rasgo característico de estas voces culturales radica en el hecho de que cada una de las unidades que forman el vocabulario cultural específico de una lengua se adscribe a una determinada esfera o campo temático de índole cultural, de manera que se configura un subconjunto léxico, que se sitúa entre el lenguaje de especialidad y la lengua estándar⁵. De acuerdo con la clasificación ofrecida por Stephen Glazier (1992), el vocabulario cultural específico de una lengua puede dividirse en los campos temáticos que siguen⁶: Naturaleza (El cuerpo humano, cosas vivas y la Tierra), Ciencia y Tecnología (las ciencias, tecnología y transportes), Vida doméstica (el hogar, la familia, comidas e indumentaria), Instituciones (orden social, economía, ciencias sociales), Artes y Ocio (bellas artes y literatura, artes interpretativas, artes aplicadas, ocio y tiempo libre), Lenguaje (estructura y uso, palabras de acción y sentidos, expresiones comunes y expresiones extranjeras) y Condición humana (carácter y conducta, cognición, el lado oscuro y fe).

En segundo lugar, desde el punto de vista de la traducción, el léxico cultural específico resulta de gran interés, debido a que, en líneas generales, una gran parte de este léxico no presenta una forma equivalente en la lengua de llegada, sino que se hace necesario recurrir a la técnica de la paráfrasis y, en el caso de la lexicografía teórica, a la definición lexicográfica, a fin de conocer su significado⁷. A este respecto, fijémonos en

³ De acuerdo con la bibliografía especializada, el *vocabulario de civilización* recibe también la denominación técnica de *Vocabulario cultural específico*.

⁴ En Haensch y Omeñaca (2004) sí que se ofrece una descripción de este tipo lexicográfico.

⁵ Es necesario advertir que no todos los términos culturales se adscriben con mayor o menor precisión a un lenguaje de especialidad determinado. Somos conscientes de que esta característica es más propia del léxico terminológico o especializado. En todo caso, sí que existe un nutrido grupo de ámbitos que se acercan a esta configuración léxica.

⁶ Glazier clasifica el léxico en 670 apartados organizados en 25 capítulos. Hemos prescindido, por razones de espacio, de incluir los diferentes apartados de que se componen los 25 capítulos. Clasificación extraída del libro de Luque Durán (2000: 274-275).

⁷ En esta misma línea, afirma Luque Durán (2000: 286): “Una buena guía de palabras culturales específicas se obtiene fácilmente recogiendo aquellos términos que no son fáciles de traducir de una lengua a otra y por dicha razón en las traducciones se suelen conservar en la forma original.”

los fragmentos siguientes, con la consignación de un término cultural específico sin posibilidad de ser traducido:

Paso Doble or *Pasodoble* is a lively style of dance to march-like music. It originated in southern France, but is modelled after the sound, drama, and movement of the Spanish bullfight during the bullfighters' entrance (*paseo*) or during the passes (*faena*) just before the kill.

The leader of this dance plays the part of the *matador*. The follower generally plays the part of the *matador's* cape, but can also represent the bull or a *flamenco* dancer in some figures.

Can follow Malaysia Anwar Ibrahim's wife has promised to continue her husband's fight for reform, saying the Prime Minister, Mathathir Mohammed, had become a political *desperado*, obsessed with holding on to power⁸.

En tercer lugar, otro de los rasgos que caracteriza el léxico cultural específico consiste en la fijeza idiomática que presenta una gran parte de los términos culturales específicos. Esta fijeza se traduce en una estabilidad gramatical y léxica del término cultural en cuestión; condición esencial ésta para una interpretación semántica consecuente. Por otra parte, la intraducibilidad de estas voces culturales puede venir motivada en una lista extensa de casos por esa fijeza idiomática que hemos apuntado, originada y consolidada en el marco estricto de los ámbitos de uso en los que se documenta.

Por último, otro rasgo importante de este subconjunto léxico reside en la facilidad con que las palabras culturales claves de una sociedad se transmiten a las lenguas vecinas y, en ocasiones, a lenguas lejanas tanto tipológica como físicamente⁹. De este modo, la lengua española, a lo largo de su historia, ha sido receptora de términos culturales de otras lenguas, pero también ha exportado voces culturales a otros espacios lingüísticos¹⁰.

3. El tratamiento del vocabulario de civilización en la documentación vigente en torno a la enseñanza de segundas lenguas

En este intento por establecer un modelo de actuación en torno a la integración del vocabulario de civilización en los programas y, especialmente, en los currículos de E/LE, hemos de destacar por encima de todo la idoneidad de integrar este tipo de vocabulario en el conjunto de destrezas lingüísticas que configuran el proceso de

⁸ Ejemplos extraídos de la página web BBC News (<http://news.bbc.co.uk/>). Los ejemplos datan del 29 de agosto de 2007 y del 21 de septiembre de 1998, respectivamente.

⁹ Así lo recoge Luque Durán (2000: 285):

Así el inglés ha dado al español abundantes términos para deportes. El francés ha proporcionado multitud de palabras de gastronomía y de conceptos de una cultura refinada. El alemán aporta muchas nociones filosóficas. Los italianos han dado al mundo decenas de términos musicales. Dominios como la comida, bebida, vestimenta, instituciones, juegos, artefactos, entretenimientos y creencias, son, por tanto, ámbitos en los que existen constantes referencias entre unas lenguas y otras. Se importa no solamente el producto, sino también, usualmente, la designación de origen. (Luque Durán 2000: 285)

¹⁰ Con respecto a este rasgo, Luque Durán (2000: 286) ofrece una lista de lenguas y de las palabras culturales que éstas han exportado. Así, por ejemplo, recoge las siguientes palabras del español tomadas por el inglés: *eldorado*, *hidalgo*, *sanbenito*, *toreador*, *desperado*, *flamenco*, *guerrilla*, *fandango*, *pasodoble*, *gringo*, *patio*, *pronunciamiento*, *manzanilla*, *rancho*, *mate*, *gaucho*, *siesta*, *mantilla*, *poncho*, *seguidilla*, etc.

enseñanza-aprendizaje. En este sentido, en la toma de decisiones sobre el diseño de los diferentes currículos y programas, se debe hacer una referencia explícita al vocabulario de civilización. Veamos qué indicaciones directas e indirectas recoge cada uno de los documentos normativos en torno a la enseñanza de segundas lenguas y, de manera especial, al español como lengua extranjera.

3.1. El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación

Si nos detenemos a analizar la presencia del vocabulario de civilización en la principal referencia en la actualidad sobre la enseñanza de segundas lenguas¹¹, convendremos en afirmar que, en términos generales, se da una presencia significativa del vocabulario de civilización.

Como primer punto significativo, en el capítulo correspondiente a la formulación de los diferentes niveles comunes de referencia (*MCER*, 2002: 25), no existe ninguna referencia directa a la adquisición de este tipo de léxico. De este modo, de acuerdo con los niveles de referencia propuestos, el vocabulario de civilización debería estar presente, al menos, en lo que se denomina el nivel de *dominio operativo eficaz*, así como en el nivel máximo de dominio, denominado *maestría*¹².

Por otra parte, sí que existen referencias indirectas al vocabulario de civilización en la descripción de ámbitos a los que se ha de enfrentar el alumno¹³. En esta descripción, se ofrece una serie de escenarios que están directamente relacionados con el vocabulario de civilización, como por ejemplo, las instituciones políticas, los partidos políticos, la familia política, festividades, entre otros.

Asimismo, en el apartado correspondiente a las competencias generales, en el ámbito estricto de los conocimientos declarativos, se incluye un subapartado referido al conocimiento sociocultural. Vale la pena reproducir textualmente lo que deja escrito el *MCER* con respecto a este conocimiento:

Strictamente hablando, el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo. Sin embargo tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos (*MCER*, 2002: 100).

Como se puede apreciar, existe un interés real por tratar de atender los contenidos socioculturales de una comunidad lingüística dada, si bien desde una

¹¹ *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (*MCER*, de ahora en adelante).

¹² En referencia a los contenidos socioculturales, se afirma en el *MCER* lo siguiente: “Se podría ampliar para que incluyera la competencia intercultural más desarrollada que se encuentra por encima de ese nivel [el de Maestría] y que consiguen muchos profesionales de la lengua.” Como puede observarse, se ofrece la posibilidad de ampliar el nivel más alto, el de maestría, con el fin de ofrecer un tratamiento sobre términos y relaciones culturales. A nuestro modo de ver, el tratamiento de esta competencia no debería ser una posibilidad, sino que debería estar formulada, diseñada e integrada en los diferentes niveles de referencia.

¹³ Los ámbitos a los que hace referencia el *MCER* son el ámbito personal, público, profesional y el ámbito educativo. Asimismo, advierte que en la mayor parte de situaciones puede darse un solapamiento de ámbitos, en virtud de la intención comunicativa y de otros factores de la comunicación (*MCER*, 2002: 49).

formulación general y sin una perspectiva clara de concretar modelos de actuación en torno a esta competencia y, por extensión, al vocabulario de civilización.

Aparte de esta formulación de carácter general, es de especial interés el inventario de campos temáticos que ofrece sobre el conocimiento sociocultural, a saber: “la vida diaria; las condiciones de vida; las relaciones personales; los valores, las creencias y las actitudes; el lenguaje corporal; las convenciones sociales y el comportamiento ritual” (MCER, 2002: 100-101).

Otro de los apartados que se ocupa del léxico cultural específico de manera indirecta lo constituyen las destrezas y las habilidades (saber hacer); concretamente, el apartado referido a las destrezas y las habilidades interculturales. Reproducimos de nuevo lo que ha dejado escrito el MCER, puesto que lo consideramos de especial interés:

_La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.

_La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contactos con personas de otras culturas.

_La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.

_La capacidad de superar relaciones estereotipadas (MCER, 2002: 102).

Por otra parte, en la descripción referida a las diferentes competencias del alumno, hay una mención también indirecta con respecto al vocabulario de civilización. De este modo, equipara la competencia sociocultural junto con la competencia sociolingüística y destaca de esta última los diferentes elementos lingüísticos: marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, diferencias de registro, dialecto y acento.

Por último, en el apartado referido al desarrollo de las competencias generales, en las que se incluyen los conocimientos socioculturales, se ofrecen una serie de posibilidades de tratamiento en el contexto del aula¹⁴. Una vez más, reproducimos la información que ofrece el MCER:

_Suponiendo que ya existen o que se desarrollan en otro lugar lo suficientemente como para darlas por supuestas en la enseñanza de L2;

_Se las trata ad hoc, y cuando surgen problemas;

_Seleccionando o construyendo textos que ilustren nuevas áreas y elementos de conocimiento;

_Mediante cursos o manuales específicos que traten aspectos culturales (*Landeskunde, civilisation, etc.*) en L1 y, en su caso, en L2;

¹⁴ Respecto a la posición adoptada, se puede leer en el MCER (2002: 135):

La posición respecto al conocimiento sociocultural y al desarrollo de las destrezas interculturales es un tanto diferente. En algunos aspectos, los pueblos europeos parece que comparten una cultura común. En otros aspectos, existe una considerable diversidad, no sólo entre una y otra nación, sino también entre regiones, clases, comunidades étnicas, sexos, etc. Hay que analizar cuidadosamente la representación de la cultura objeto de estudio y la elección del grupo o grupos sociales en los que centrarse. MCER (2002: 135)

- _Mediante un componente intercultural diseñado para despertar la conciencia respecto a los aspectos más importantes del transfondo sociocultural, cognitivo y de experiencias de los alumnos y de los hablantes nativos respectivamente;
- _A través de juegos de roles y de simulaciones;
- _Mediante la enseñanza de asignaturas utilizando L2 como medio de enseñanza;
- _Mediante el contacto directo con hablantes nativos y con textos auténticos.

3.2. Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español

Concebido como material de referencia para la programación en E/LE, el *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, de ahora en adelante), constituye la primera adaptación del *MCER* en el conjunto de las lenguas europeas.

El *PCIC*, aparte de ser la primera adaptación del *MCER*, supone asimismo una actualización del *Plan curricular del Instituto Cervantes*, cuya primera versión data de inicios de la década de los 90. De esta actualización, el *PCIC* destaca dos aspectos principales: por una parte, “la redefinición de los objetivos generales y específicos del currículo, a partir de una visión ampliada de las necesidades de los alumnos en tres grandes dimensiones: el alumno como agente social, como hablante intercultural¹⁵ y como aprendiente autónomo” (*PCIC*, 2006: 30). Por otra parte, y éste es un aspecto especialmente relevante, se ofrece un “tratamiento amplio y matizado de los aspectos culturales, socioculturales e interculturales” (*PCIC*, 2006: 30).

Asimismo, aparte de las novedades descritas, el *PCIC* recoge cinco componentes en su conjunto: componente gramatical, componente pragmático-discursivo, componente nocional, componente cultural y componente de aprendizaje. Cada uno de los componentes está formado por una serie de inventarios que lo desarrollan. De este modo, el componente cultural presenta tres inventarios: referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales y, por último, habilidades y actitudes interculturales.

Nos interesa detenernos en el inventario de los referentes culturales, puesto que es éste el más próximo a la configuración léxica con que se trabaja en la planificación de un vocabulario de civilización¹⁶. El *PCIC* define y caracteriza este inventario en los siguientes términos:

¹⁵ De este modo describe el *PCIC* el alumno como hablante intercultural (*PCIC*, 2006: 74): “El hablante como hablante intercultural, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes.”

¹⁶ De este modo, a modo de ejemplo, recogemos en esta nota una serie de referentes culturales, con el fin de ilustrar el concepto de referente cultural y de poder observar el alcance del *PCIC* en relación con el tratamiento de los contenidos culturales: *la noche de San Juan, Fiesta del Sol* (Perú); *paella, gazpacho, fajitas chicanas* (México); *Feria de Abril, Fiesta de los Muertitos* (México); *horchata, sidra, chicha* (Perú); *guarapo costeño* (Colombia); *el Malecón* (La Habana), *la calle Corrientes* (Buenos Aires), *la Cibeles* (Madrid), *la Sagrada Familia* (Barcelona); *las Fallas en Valencia* (España), *la Fiesta de las flores en Medellín* (Colombia); *vara, quintal, arroba*; monedas: *bolívar* (Venezuela), *colón* (Costa Rica), *sucre* (Ecuador); *Seguridad Social*; *ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar)* (Colombia); *programa Erasmus, programa Sócrates, becas FPI*; principales periódicos: *El País, El Mundo, ABC, Clarín, La Nación* (Argentina), *El Universal, El Nacional* (Venezuela); *TVE, Antena 3, Tele 5* (España), *Canal Caracol* (Colombia), *Televisa* (México), *RNE, SER* (España), *Cadena Radio Uno, Cadena Nacional* (México), *Caracol Radio* (Colombia); aeropuertos: *Barajas* (Madrid), *El Dorado* (Bogotá); Redes ferroviarias: *RENFE* (España), *FCO S.A.* (Bolivia), *FFCC* (Chile), *FA* (Argentina); *Real Academia Española, Real Academia Galega, Institut d'Estudis Catalans, Real Academia de la Lengua Vasca-*

Se trata, pues, de un conocimiento de tipo «enciclopédico», entendiéndolo por ello no tanto la búsqueda de la exhaustividad y el detalle cuanto el acceso a un conocimiento universal y diverso sobre distintos aspectos que el alumno debe incorporar como parte de sus competencias en forma de referentes culturales generales. Este conocimiento habrá de permitirle, en última instancia, comprender cómo se configura la identidad histórica y cultural de la comunidad a la que accede a través del aprendizaje de una lengua (*PCIC*, 2006: 336).

Asimismo, insiste en la idea de la imposibilidad de ser exhaustivo en materia tan diversa y polidrica como es el léxico cultural específico de una lengua:

Al hablar de referentes culturales se está acotando considerablemente –y de forma consciente– el campo de análisis, pues no se pretende ofrecer al alumno todos los aspectos que constituyen la identidad histórica y cultural de una sociedad, ni presentar de forma pormenorizada un desarrollo diacrónico de acontecimientos históricos y culturales. Lejos de cualquier afán de exhaustividad, lo que se pretende es proporcionar una visión general de aquellos referentes que han pasado a formar parte del acervo cultural de una comunidad (*PCIC*, 2006: 366).

En la delimitación de los inventarios correspondientes, el *PCIC* advierte que, en ocasiones, un mismo hecho cultural puede aparecer en más de un inventario. Con el fin de ofrecer claridad y sistematicidad, el *PCIC* ha optado por establecer un sistema de referencias cruzadas e internas que ayudan a presentar la diferente información a modo de remisiones lexicográficas.

Finalmente, un aspecto importante que debe atenderse en la programación del componente cultural reside en la secuenciación de contenidos para los diferentes niveles de referencia. Es éste, verdaderamente, un aspecto de gran complejidad, que exige tomar en consideración múltiples variables en relación con los diferentes elementos que configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.

En vista de la complejidad de secuenciar los diferentes contenidos culturales, el *PCIC* ha optado por establecer un enfoque modular aplicado tanto al componente cultural como al componente de aprendizaje. Ello implica que, mientras los restantes componentes presentan una secuenciación de acuerdo con los niveles de referencia descritos, en estos dos componentes no existen tales niveles, sino que se configuran en forma de módulos o bloques comunes a los diferentes niveles. A su vez, dentro de este enfoque modular, se ha operado con un tratamiento diferente, a saber: por un lado, respecto a los objetivos generales relativos al *hablante intercultural* y al *aprendiente autónomo*, así como en los inventarios de *Referentes culturales* y de *Saberes y comportamientos socioculturales*, la presentación del material se estructura en tres fases o estadios (fase de aproximación, de profundización y de consolidación), que en ningún caso corresponden tales fases o estadios a los niveles de referencia descritos. Por otro lado, respecto a los inventarios *Habilidades y actitudes interculturales* y de *Procedimientos de aprendizaje*, el material se presenta en una única lista, sin establecer fases.

Euskaltzaindia; grandes personajes históricos: *Moctezuma, el Cid, Cristóbal Colón, Felipe II, Simón Bolívar, Emiliano Zapata*; Premios a las Letras y a las Artes en España: *Cervantes, Nacional, Goya, Max de teatro, Ondas*; personajes de la literatura de los países hispanos: *don Quijote y Sancho, don Juan, la Celestina, Vetusta, la Pampa de Martín Fierro, Macondo, Comala*.

La consecuencia didáctica y metodológica de esta decisión es que el profesor, diseñador o programador dispone de total libertad a la hora de presentar este material en el contexto de aprendizaje. De este modo lo expresa el *PCIC*:

Corresponde, en definitiva, al responsable de la planificación curricular ponderar el peso específico que quiera atribuirse a cada dimensión –lingüística, cultural y de aprendizaje- en el diseño completo del programa y tomar las decisiones oportunas de planificación y distribución temporal de los materiales. (*PCIC* 2006: 43)

Asimismo, en relación con el carácter abierto del componente cultural y de aprendizaje, el *PCIC* también recoge una idea interesante, que consiste en la posibilidad de diseñar programas específicos para la enseñanza y el aprendizaje del componente cultural y del componente de los problemas de aprendizaje.

3.3. Real Decreto 423/2005, por el que se fijan las enseñanzas comunes del nivel básico de las enseñanzas de idiomas de régimen especial

Con respecto a la presencia de los contenidos socioculturales y, más específicamente, del vocabulario de civilización, el RD 423/2005 se expresa en estos términos en la *Introducción*: “[...] Del mismo modo, las competencias sociolingüística y pragmática deberán adquirirse siempre a través de tareas en las que se utilizarán materiales auténticos que les permitirán entrar en contacto directo con los usos y características de las culturas en cuestión.”

Asimismo, en el apartado referido a los contenidos del nivel básico¹⁷, incluye los siguientes contenidos temáticos¹⁸: Identificación personal; Vivienda, hogar y entorno; Actividades de la vida diaria; Tiempo libre y ocio; Viajes; Relaciones humanas y sociales; Salud y cuidados físicos; Educación; Compras y actividades comerciales; Alimentación; Bienes y servicios; Lengua y comunicación; Clima, condiciones atmosféricas y medio ambiente; Ciencia y tecnología.

3.4. Real Decreto 1629/2006, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial

El RD 1629/2006 se ocupa de describir los elementos básicos del currículo de los niveles intermedio y avanzado. En ambos se hace una mención explícita a los contenidos socioculturales en estos términos: “El alumno deberá adquirir un conocimiento de la sociedad y la cultura de las comunidades en las que se habla el idioma objeto de estudio, ya que una falta de competencia en este sentido puede distorsionar la comunicación.”

Asimismo, enumera, sin ofrecer más indicaciones, las áreas temáticas siguientes: Vida cotidiana (festividades, horarios, etc.); Condiciones de vida (vivienda, trabajo, etc.); Relaciones personales (estructura social y relaciones entre sus miembros); Valores, creencias y actitudes (instituciones, arte, humor, etc.); Lenguaje corporal

¹⁷ La división establecida en lo que respecta a contenidos es la siguiente: contenidos nocionales; contenidos funcionales; contenidos temáticos y contenidos lingüísticos.

¹⁸ Es de gran importancia dejar constancia de la advertencia que enuncia el RD 423/2005: “Estas áreas temáticas deberán ser tenidas en cuenta para futuros desarrollos curriculares, así como para la programación de los departamentos didácticos.” En realidad, se nos dice que se trata de una referencia genérica que necesita una actuación metodológica y de diseño con el fin de concretar los contenidos propuestos.

(gestos, contacto visual, etc.); Convenciones sociales (convenciones y tabúes relativos al comportamiento); Comportamiento ritual (celebraciones, ceremonias, etc.).

4. Reflexiones finales

De todo cuanto hemos descrito hasta ahora, nos gustaría destacar, ante todo, estos cinco puntos esenciales en relación con el tratamiento didáctico del vocabulario de civilización en el contexto de la enseñanza de segundas lenguas.

1. El vocabulario de civilización de una lengua constituye un subconjunto léxico verdaderamente decisivo para asegurar la comunicación en situaciones comunicativas reales.

2. La ausencia de un tratamiento sistemático del vocabulario de civilización en la enseñanza de español como lengua extranjera, puede deberse a su naturaleza y comportamiento no definidos, situado entre la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática. Asimismo, este tratamiento asistemático también puede estar motivado por las referencias excesivamente genéricas que nos ofrecen los principales documentos normativos, sin unas directrices orientadas a una intervención en el contexto del aula¹⁹.

3. Hemos de destacar en este sentido la necesidad de que el vocabulario de civilización tenga una presencia más significativa en la delineación de los currículos, en el sentido de una mayor concreción en la secuenciación de los contenidos y, especialmente, en la planificación real en el contexto del aula a base de propuestas prácticas y posibles.

4. El punto anterior ha de propiciar un espacio de discusión y de toma de decisiones, a fin de unificar actuaciones comunes y de ofrecer un marco teórico y estratégico al conjunto de profesionales del español como lengua extranjera.

5. Finalmente, esta actuación debe ir acompañada desde un principio de la elaboración de materiales con diferentes objetivos, de la puesta en marcha de plataformas educativas en la red y de la aplicación de otros recursos informáticos de gran relevancia, que se están gestando en la actualidad y que constituyen herramientas tecnológicas de primer orden para la presentación didáctica del vocabulario de civilización.

Bibliografía

- Ahumada Lara, I. (1989). *Aspectos de lexicografía teórica*. Granada: Universidad de Granada.
- Alvar Ezquerra, M. (1993). *Lexicografía descriptiva*. Barcelona: Bibliograf.
- Breen, M. P. (1990). "Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas". *CL&E* 7, pp. 7-32.
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990). "El diseño de unidades didácticas mediante tareas: Principios y desarrollo". *CL&E* 7, pp. 54-90.
- Glazier, S. (1992). *Word Menu*. New York: Random House.
- Haensch, G. Werner, R., Wolf, L. y Ettinger, S. (1982). *La lexicografía: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos.

¹⁹ Excluimos de esta valoración el reciente *Plan Curricular del Instituto Cervantes* que, como ya hemos señalado anteriormente, supone una aportación decisiva al desarrollo de la competencia pluricultural, por cuanto sistematiza de manera satisfactoria la diversidad de contenidos culturales que encierra el ámbito hispano.

- _____, G. y Haberkamp de Antón, G. (1996). *Kleines Spanien-Lexikon. Wissenswertes über Land und Leute*, 2ª ed. München: Beck Verlag.
- _____, G. y Fischer, P. (1996). *Kleines Frankreich-Lexikon. Wissenswertes über Land und Leute*, 2ª ed. München: Beck Verlag.
- _____, G. y Omeñaca, C. (2004). *Los diccionarios del español en el siglo XXI*, 2ª ed. corregida y aumentada. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- _____, G. [et alii]. (2006). *Diccionari Català-Alemanys*, 2ª ed. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- Haensch Dueñas, R. y Vicente Llavata, S. (2006). *Vocabulari cultural específic de la Comunitat Valenciana*. Beca del “Pla d’Estudis del Valencià Actual (EVA)”. València: Generalitat Valenciana.
- Haensch Dueñas, R. y Vicente Llavata, S. (2007). “Los contenidos socioculturales en la didáctica de las lenguas extranjeras”. En *Actas del III Foro de Profesores de E/LE*. Valencia, 22-24 de febrero de 2007.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. 3 vol. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Luque Durán, Juan de Dios. (2000). *Aspectos universales y particulares del léxico de las lenguas del mundo*. Granada: Método Ediciones.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Secretaría General Técnica del MEC. Anaya. Instituto Cervantes.
- Real Decreto 1523/1989, de 1 de diciembre, *por el que se fijan los contenidos mínimos para el primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas*.
- Real Decreto 423/2005, de 18 de abril, *por el que se fijan las enseñanzas comunes del nivel básico de las enseñanzas de idiomas de régimen especial*.
- Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, *por el que se fijan las enseñanzas comunes del nivel intermedio y avanzado de las enseñanzas de idiomas de régimen especial*.