

El papel de la cultura en el proceso de enseñanza y evaluación del español como lengua extranjera en los niveles A1/A2

JUAN CARLOS TORDERA YLLESCAS
Universitat de València
juan.tordera@uv.es

Resumen: El objetivo del presente trabajo es realizar una reflexión sobre el tratamiento y la evaluación de la cultura en los niveles A1/A2 del Plan Curricular del Instituto Cervantes. En primer lugar, se explicará qué se ha de entender por cultura y qué papel ha de desempeñar en la enseñanza de E/LE. En segundo lugar, se presentarán algunas propuestas de trabajo con las que creemos que se puede trabajar el componente sociocultural en el aula sin desatender el resto de habilidades. Y, finalmente, se hará un breve análisis crítico sobre el modo en que es evaluado el componente sociocultural en el DELE.

Palabras claves: cultura, evaluación A1 y A2, Instituto Cervantes.

The role of culture in the process of teaching and evaluation of the Spanish as a foreign language at levels A1 and A2

Abstract: The aim of this paper is to dealing with the teaching and evaluation of culture in the A1 / A2 levels of the Cervantes Institute. First, we will explain what is understood as culture and what role it plays in the teaching of E/LE. Second, we will present some proposals with which the teacher can work the sociocultural component in the classroom without disregarding other skills. And finally, we will conclude with a brief critical analysis of how it is evaluated the sociocultural component in the DELE.

Key words: culture, evaluation A1 y A2, Instituto Cervantes.

1. Cultura y E/LE

Miquel López (2008) señala que, tradicionalmente, la cultura había sido confundida en la enseñanza de E/LE con lo folclórico y lo exótico. De hecho, no faltaban manuales en los que la cultura española se reducía a los tópicos hispánicos por excelencia: los toros, las sevillanas y las comidas (v.gr.: las paellas). Por tanto, se partía de un concepto muy pobre de cultura.

Como se apunta en Medina Garríguez (2009: 26-84), el concepto de *cultura* no ha sido un concepto unívoco ni siquiera en el campo de la Antropología. De hecho, en el clásico trabajo de Kroeber y Kluckhohn (1952), se registran hasta un total de 164 definiciones sobre la cultura a partir de los autores estudiados. Y, seguramente, dicha cifra se vería incrementada si se tuvieran en cuenta los trabajos antropológicos de los últimos tiempos.

Así pues, dado el extenso debate que despierta el concepto de cultura y dado que su definición excede en mucho los objetivos propuestos en este trabajo, trataremos de manejar un concepto operativo (aunque no sea definitivo) de cultura. En concreto, nos atenderemos a la definición ofrecida por Medina Garríguez (2009), dado que dicho concepto está enfocado para su aplicación como lengua. Medina Garríguez (2009: 70) considera que la cultura presenta una configuración inherente (esto es, principios, códigos, normas y criterios que nos transmite el grupo social al que pertenecemos y que

adquirimos la gran mayoría de las veces inconscientemente desde nuestro nacimiento), una aplicación externa (esto es, manifestaciones materiales que se generan partiendo de las configuraciones inherentes) y condicionantes externos (impuesto por los accidentes geográficos y el clima que rodea el grupo social de que se trate). Para la enseñanza de E/LE, creemos que esta clasificación nos es bastante útil y, por ello, será la que aquí seguiremos.

Si se atiende a la configuración inherente de la cultura, podremos explicar más fácilmente el sentido de expresiones y unidades fraseológicas tales como «ser el benjamín de la familia», «pasar las de Caín», «para mayor inri», «estar hecho un eccehomo», «ser un calvario»... u otras como «si Mahoma no va a la montaña, la montaña va a Mahoma». Igualmente, léxico como «adiós», «ojalá», «benjamín», «sodomita», entre otras muchas, está íntimamente ligado a la historia y a la religión, pues la religión ha estado tan íntimamente ligada a la historia de nuestra cultura; por tanto, para entender dichas expresiones, es necesario retrotraerse a nuestra historia y a la religión imperante. Del mismo modo, existen expresiones que ponen de relieve tópicos asumidos por una sociedad; por ejemplo, de expresiones «trabajar como un chino», se da por sentado que los chinos son inherentemente trabajadores. Curiosamente, no parece acertado deducir el mismo tópico a partir de expresiones como «trabajar como un negro». En este caso, la expresión tiene su origen en la esclavitud de la etnia de origen afroamericana. En cualquier caso, se ha de enseñar al discente a mesurar mucho el uso de estas expresiones en determinados contextos con el fin de no herir sensibilidades.

Igualmente, la configuración inherente de la cultura puede ayudar a comprender parcialmente algunos aspectos de la gramática del español. Por ejemplo, los animales que históricamente han tenido una estrecha relación con la sociedad son aquellos que presentan heteronimia (v.gr.: «caballo/yegua»; «toro/vaca»... como ocurre con «hombre/mujer»), especial moción de género (v.gr.: «gallo/gall-ina», como ocurre con «héroe/heroína» o «zar/zarina») o una simple moción de género (v.gr.: «perro/perr-a», como ocurre con «niño/niñ-a»)¹. En cambio, aquellos animales que han sido ajenos históricamente a nuestra sociedad o que, incluso, han creado repulsión, no presentan cambios de género, como si se trataran de cosas (v.gr.: «araña», «serpiente», «buitre»... como ocurre con «roca» o «barro»). También podría aportar algo de luz la configuración inherente de la cultura para la gramática en los problemáticos usos de los verbos «ser» y «estar». Es corriente que nuestras personas más mayores utilicen expresiones como «soy casado» y «soy viudo». En cambio, las personas más jóvenes tienden a usar las expresiones «estoy casado» y «estoy viudo». Lo que antes se interpretaba como una esencia inherente ahora se interpreta como un estado quizás pasajero. Creemos que este cambio ha estado íntimamente ligado al cambio político, legislativo y axiológico que ha experimentado España desde la Transición.

Respecto a la aplicación externa de la cultura (hábitos, manifestaciones económicas, educativas, festivas, informativas... kinésicas), sin lugar a duda, este nivel cultural ofrece una gran fuente de malentendidos interculturales y, por ende, en el aprendizaje de E/LE. Por ejemplo, es un tema reiterado en el contacto de culturas las

¹ Si se realiza un muestreo arbitrario por cualquier franja de años en el CORDE, se puede observar que los resultados que se encuentran para «toro» y, especialmente, «vaca» tienden a ser superiores a los registrados para otros animales como «perro/a» o «gato/a». Quizás esto demuestre que la heteronimia solo se aplica a aquellos animales que, históricamente, han estado más relacionados con una cultura. Es evidente que, antiguamente, las vacas, gallinas y caballos eran más necesarios para la subsistencia que los gatos o los toros.

diferencias proxémicas que se producen. Se suele decir que la cultura mediterránea respeta menos el espacio vital de su interlocutor que los europeos atlánticos, pero más que los interlocutores árabes. Asimismo, la gastronomía mediterránea implica la adquisición léxica para referentes inexistentes en otras culturas. La paella (todo un tópico), por ejemplo, es un concepto muy ligado a la cultura del Levante.

En Soler-Espiauba (2006), se señalan varios malentendidos que pueden ocasionar la incompreensión de este nivel cultural. Por ejemplo, las despedidas en una fiesta siguen un ritual (no puede uno marcharse sencillamente con expresar una única vez su deseo de marcharse) o las comidas de estudiantes se suelen pagar “a escote”, de tal modo que se suele dividir el importe total del gasto entre todos los miembros, independientemente de lo que cada uno haya consumido. Conocer estos códigos culturales es necesario si se quiere interactuar de forma eficaz y adecuada.

Finalmente, según señala Medina Garríguez (2009), al atender a los condicionantes externos, se puede dar cuenta de algunos contrastes interculturales. Por ejemplo, la cultura de sol y playa (y todo lo relacionado con ello) se relaciona especialmente con las zonas mediterráneas frente a otras regiones que pueden explotar mejor el turismo de montaña. En ambos casos, son los condicionamientos externos (geografía, clima, etc.), lo que determina la aparición de ciertas expresiones léxicas (v.gr.: bañador, tirabuzón, hacer una ahogadilla/aguadilla y sus variantes...).

En conclusión, como expone Hernández Sacristán (1999: 15-42), la lengua es un componente lingüístico íntimamente ligado a la cultura del hablante. Así pues, dado que los distintos examinandos tienden a proceder de culturas diferentes a la hispana, es frecuente detectar fallos o infortunios de corte sociocultural y, por ende, pragmático. Por ello, no se puede separar la enseñanza meramente formal o lingüística de la enseñanza sociocultural si se aspira a un aprendizaje holístico de la lengua.

2. Enseñanza de español y cultura: ¿cómo trabajar la cultura?

2.1. Introducción

Miquel López (2008) señalaba que la enseñanza de la cultura era un mero trasunto de lo exótico y lo folclórico, cuando dicha enseñanza existía. Fernández-Conde Rodríguez (2005), basándose en los principales manuales de enseñanza de español para los negocios desde 1987 hasta 2005, llega a los siguientes porcentajes:

El 85 % de los manuales trabaja con aspectos socioculturales de la lengua meta en diferentes grados de profundidad.

Solo el 35 % refleja los contenidos socioculturales explícitamente en la tabla de contenidos del manual.

El 61 % integra los factores socioculturales en las diferentes unidades.

El 64 % propicia explotaciones didácticas inmediatas y posteriores de los aspectos socioculturales.

La comunicación no verbal se incluye como factor sociocultural en tan sólo el 28 % de los casos.

El 42 % motiva al estudiante a reflexionar sobre su propia cultura.

(Extraído de Fernández-Conde Rodríguez, 2005: 69-70)

Afortunadamente, estos datos parecen estar cambiando a tenor de los nuevos manuales que salen al mercado en los que existen, incluso, apartados específicos de cultura dentro de la unidad didáctica. Sin embargo, que esto sea así no implica que la cultura esté bien abordada. Si la unidad didáctica está bien confeccionada, el

componente cultural no necesita necesariamente un apartado *ad hoc*, no solo porque la elaboración de una unidad didáctica supone la organización coherente de diferentes contenidos, sino porque, como se ha señalado, nunca se puede desligar lo lingüístico de lo cultural.

Si se parte del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, cuenta con inventarios que parecen dar cuenta exclusivamente del componente cultural, como son *Referentes culturales*, *Saberes y comportamientos socioculturales* y *Habilidades y actitudes socioculturales*. Junto a estos tres, existen otros, como *Objetivos generales*, *Gramática*, *Nociones generales*, *Nociones específicas* *Funciones*, *Tácticas y estrategias pragmáticas*, *Géneros discursivos y productos textuales* (y quizás otros como *Ortografía*) que también son inventarios que atienden a lo cultural. Por ejemplo, los tipos de géneros discursivos no dejan de ser un producto cultural: las elegías o las tragedias son géneros que hunden sus raíces en la cultura clásica y que, desde esta, se ha irradiado al resto de culturas occidentales. La instancia solo tiene sentido en aquellas sociedades en las que existe un potente aparato burocrático, mientras que el telegrama o el correo electrónico difícilmente se pudieron desarrollar en las cultura de los *¡kung* o los *Tiv*. Igualmente, cuando un hablante quiere llevar a cabo un acto de habla, como es el de pedir, tiene que valorar condicionantes culturales como la cortesía (v.gr.: «Dame eso» vs «Por favor, ¿sería tan amable de pasarme eso?»).

Sea el caso que quisiéramos trabajar el componente cultural en los niveles A1/A2 y quisiéramos poner de manifiesto las diferencias interculturales que existe entre su L₁ y la L₂/LE en estos niveles iniciales. Ante preguntas tan sencillas como «¿Cómo se llama tu profesor? ¿Y tus amigos españoles? ¿Y tus amigos?», se están trabajando cuestiones no solo «culturales». Atendiendo al *Plan Curricular*, se pueden trabajar los contenidos de los siguientes inventarios sin desatender a lo cultural:

2. Gramática. 1. El sustantivo, 1.1.1. Antropónimos;
3. Pronunciación y prosodia (si se trabaja oralmente e interesante con nombres como *Alejandro* o *Sánchez*);
4. Ortografía (si se trabaja por escrito);
5. Funciones, 1.2. Pedir información;
6. Tácticas y estrategias pragmáticas, 1.6. Valores ilocutivos de los enunciados interrogativos (1.6.1. Pregunta real);
7. Géneros discursivos y productos textuales, 1.2., Géneros de transmisión oral;
9. Nociones específicas, 3. Identidad personal (3.1. Datos personales).

Igualmente, si nos interesamos por el país de procedencia de nuestro estudiante y sus costumbres, no solo se trabaja lo “estrictamente” cultural, sino también otros contenidos:

2. Gramática. 1. El sustantivo, 1.1.1. Antropónimos;
3. Pronunciación y prosodia y 4. Ortografía;
5. Funciones, 1.2. Pedir información;
6. Tácticas y estrategias pragmáticas, 1.6. Valores ilocutivos de los enunciados interrogativos (1.6.1. Pregunta real);
7. Géneros discursivos y productos textuales, 1.2., Géneros de transmisión oral;
8. Nociones generales. 3. Nociones espaciales. 3.1. Localización;
9. Nociones específicas, 3. Identidad personal (3.1. Datos personales).

Y, por supuesto, se trabajan en estos ejercicios, los Objetivos generales, a saber, 1. El alumno como agente social (expresarse); 2. El hablante como hablante intercultural (diversidad cultural y reflexión sobre las culturas); y 3. El alumno como aprendiente autónomo.

Con todo esto, queremos demostrar que, si se entiende correctamente el componente cultural, al trabajar este, ineludiblemente se puede trabajar el resto de componentes. Por ello, en los ejercicios que se van a proponer, se persigue no solo cumplir con lo “estrictamente” cultural, sino con los contenidos de los diferentes inventarios que se establecen en el *Plan Curricular* para los niveles A1 y A2.

2.2. Trabajando la configuración inherente del componente cultural

Para trabajar la configuración inherente, se pueden proponer algunas actividades como las siguientes:

1) Ejercicios tradicionales (pregunta-respuesta):

¿Cómo es España? ¿Cómo es tu país?

¿Son (trabajadores/calculadores/vagos...) los españoles/alemanes/franceses/ingleses...? ¿POR QUÉ? ¿Cómo son la gente de tu país? ¿Sabes qué es un tópico?

¿Qué es el protestantismo/ el hinduismo/ catolicismo/ un país comunista/capitalista...?

Dependiendo del nivel de partida, para comenzar, también se pueden emplear ejercicios de rellenar huecos con opciones:

Los españoles son_____ (amables/simpáticos/trabajadores/calculadores...).

2) Ejercicios de role-playing (puede recurrir a cuanto material escrito necesite al principio):

Imagínate que eres judío y que tu compañero te invita a cenar cerdo. ¿Qué le dirías a tu anfitrión?

Imagínate que tu compañero turco te invita a un kebab pero no te gusta. ¿Qué le dirías?

Los ejercicios de (1) presentan una sintaxis sencilla y responde a los contenidos gramaticales del *Plan Curricular*. Estos ejercicios tratan de averiguar la base cultural de nuestros aprendices, saber qué conocen de sí mismos y de los demás. Y estos ejercicios pueden ser un pretexto perfecto para combatir los tópicos a partir de las respuestas obtenidas en clase.

Los ejercicios de (2) tratan de estimular breves esquemas conversacionales (al menos, persiguen conseguir un par adyacente) a partir de preguntas con las que, nuevamente, se trabaja la competencia sociocultural del alumno. Para llevar a cabo dicha actividad, los alumnos deben conocer un léxico mínimo y unas reglas gramaticales básicas.

2.3. Trabajando la aplicación externa del componente cultural

Los primeros tipos de ejercicios que se proponen para trabajar la aplicación externa del componente cultural son similares a los propuestos en el anterior apartado:

1) Ejercicios tradicionales (preguntas-respuesta):

¿Hay un hospital cerca de tu casa? Busca en un mapa tu casa y el hospital. ¿Qué distancia hay? ¿Qué necesitas para ir? En tu país, ¿se necesita algo?

¿Cuántas comunidades autónomas tiene España? ¿En qué comunidades se hablan dos lenguas?

¿Hasta qué edad van al instituto los niños? ¿Y en tu país?

2) Ejercicios de role-playings (se espera que el alumno, a partir de la teoría impartida en clase, articule breves diálogos, al menos, un par adyacente; las contestaciones no pueden ser prolijas pero ha de incitarlo a rehuir de contestaciones cerradas que se respondan con *sí* o *no*; deben adaptarse a las necesidades reales de los alumnos).

Imagínate que te duele mucho la cabeza y que tu compañero es médico. ¿Qué le dirías?

Imagínate que tu hijo ha sacado una nota negativa en el examen y que tu compañero es profesor. ¿Cómo concertarías una cita con él? ¿Qué le dirías?

Junto a estos ejercicios, se pueden proponer otro tipo de ejercicios como los siguientes:

3) Pequeñas dramatizaciones de textos breves. La temática y complejidad verbal deben ser parejas a las de los role-playings

Con este tipo de ejercicios, no solo se trata de trabajar la prosodia, las habilidades conversacionales, la gramática, etc., sino algunos aspectos de la cultura que, tradicionalmente, han sido eclipsados en E/LE. Nos referimos a aspectos tales como la proxémica o la kinesia. Este tipo de actividades, bien dirigidas, permiten trabajar la distancia social que toman los alumnos así como la cantidad y tipología gestual.

Otro tipo de ejercicios que pueden ser bastante provechosos pueden ser los indicados en (4):

4) Visualizar vídeos (recomendablemente, subtitulados) que aborden algún aspecto de la cultura hispánica.

Se contextualiza el vídeo que se va a visionar (*v.gr.*: ¿Sabes cuándo y dónde se celebran las Fallas? ¿Y las Pascuas?); se visiona el vídeo de Misión Imposible 2. Una vez visto, se realizan las preguntas oportunas (*v.gr.*: ¿En qué país ocurren los hechos? ¿Qué fiestas aparecen? ¿Crees que está bien contado/narrado?)

Con este tipo de visionado, no solo se pueden trabajar las habilidades relacionadas con la comprensión oral (amén de otras posibles habilidades de comprensión o expresión), sino que también pueden abrir al alumno un abanico cultural de conductas y creencias alternativas. Además, puede reflexionar no solo sobre la cultura foránea sino sobre la suya propia. En Internet, existen diversos vídeos que recogen aspectos culturales. Por ejemplo, en la plataforma Youtube están colgados los

diferentes vídeos (en general, de extensión breve y, por tanto, aptos para su visualización en una clase):

Fallas: <https://www.youtube.com/watch?v=YqkOSTOMXoU>
 Semana Santa: <https://www.youtube.com/watch?v=80KkO6ncdfQ> o
<https://www.youtube.com/watch?v=qVtVdgpRFT4>.
 Gastronomía española: https://www.youtube.com/watch?v=tvylNFcF_CA.
 Ciudades españolas: <https://www.youtube.com/watch?v=WOSZMzjDaYo>
 Historia española: <https://www.youtube.com/watch?v=imDt6lFIFps>,
<https://www.youtube.com/watch?v=17t0DnV5ytY>,
<https://www.youtube.com/watch?v=ci2jTnI2qqk&list=PLExc8jMOiR7R8GpuBOMOM754Ts1vJjTR>, etc-
 Simbología española: <https://www.youtube.com/watch?v=WtRq-JyrTaQ>.
 Pintura española: <https://www.youtube.com/watch?v=1y5NPwM0A4c>,
<https://www.youtube.com/watch?v=1zQvaEbfdKc>, etc.
 Literatura española: <https://www.youtube.com/watch?v=auCIvePDLqE>
 Malentendidos culturales: *Misión Imposible 2*:
<https://www.youtube.com/watch?v=OOICPnAae2s>
 Etc.

El último vídeo propuesto, que es breve, con un tempo de habla lento, con poco texto pero muy informativo por sus imágenes (por tanto, apto para los niveles iniciales), mezcla la fiesta fallera con la Semana Santa; de hecho, se muestra cómo se quema un Cristo en una hoguera. Este vídeo es ideal porque da pie a que los alumnos expresen qué saben sobre estas fiestas, qué errores identifican y se pueden trabajar los tópicos y el etnocentrismo. Por ejemplo, uno de los protagonistas, con tono arrogante y descalificativo, llega a afirmar sobre estas pretendidas fiestas españolas: «Estas fiestas son un fastidio. ¡Honrar a los santos quemando cosas!».

2.4. Trabajando los condicionantes externos del componente cultural

Los ejercicios que se proponen y que se deben integrar dentro de la unidad didáctica no son muy distintos a los del anterior apartado. Por ejemplo, los ejercicios de (1) se pueden reescribir del siguiente modo:

1) Preguntas:

¿Hay playa/montañas cerca de tu casa?

¿Qué tiempo hace hoy? ¿Y en tu país? ¿Es frío/cálido tu país? (Se pueden trabajar algunas locuciones como llover a cántaros o hace un frío que pela...).

En este apartado, se ha de trabajar las ventajas y desventajas que encuentran en los condicionantes externos de la cultura estudiada. En niveles más avanzados, se puede trabajar si estos condicionamientos externos tienen alguna repercusión en el resto de los componentes culturales. Por ejemplo, se les puede hacer reflexionar si España es un país más festivo que su propio país o bien es un mero tópico infundado. Y, si es cierto, se puede preguntar al alumno qué puede fomentar ese carácter festivo de que goza nuestro país. ¿Tiene algo que ver el clima? ¿Solo es por el clima? ¿Aceptamos, pues, un condicionamiento ecológico sobre la cultura española? Son preguntas que pueden dar mucho juego en clase, pero hay que tener cuidado en no guiar al alumno hacia estereotipos infundados o no necesariamente justificados (v.gr.: los andaluces son muy

flamencos y muy festeros porque es la región de España en la que el sol está más presente).

3. La evaluación del componente cultural

Como se ha indicado, el componente cultural es atendido por (¿casi?) todos los contenidos de los diferentes inventarios del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes. Sin embargo, a nuestro juicio, no parece que dicho componente sea evaluado adecuadamente en los exámenes de DELE. El examen presenta la siguiente estructura:

Estructura del A1/A2:

(GR1) La prueba de Comprensión de lectura

(GR1) La prueba de Comprensión auditiva

(GR2) La prueba de Expresión e interacción escritas

(GR2) La prueba de Expresión e interacción orales

Algunas de las pruebas se estructuran en preguntas de respuesta cerrada sobre cuestiones que ni siquiera son «estrictamente» culturales. *A priori*, quizás la última prueba, la prueba de Expresión e interacción orales, es la que más puede facilitar la evaluación del componente cultural. No obstante, en la práctica, esto no es así. En primer lugar, en estos contextos, tal como se describió en Tordera Yllescas, Juan Carlos (2014), se produce la paradoja del observador. El alumno, al sentirse observado por el examinador en una situación no natural, no interactúa tal como interactuaría en contextos no marcados. Esto puede provocar, por ejemplo, que, en ocasiones, el alumno no defienda sus valores propios, sino aquellos que espera que sean valorados positivamente por el examinador. Como evaluadores del DELE, pudimos observar una ocasión en la que un alumno de origen chino afirmaba que los medios de comunicación de China no padecen la censura que padecen los medios de comunicación occidentales. Ante la sorpresa de los observadores y, sobre todo, al pedirle que justificara su argumentación, este alumno se retractó parcialmente de lo que había dicho. No quiso contrariar la voz que lo estaba evaluando. La situación es tan artificial, por otro lado, que el uso del usted/ tú queda establecido por parámetros poco usuales. El examinador debe preguntarle al alumno cómo prefiere que lo traten y este, dubitativo ante qué será evaluado como más adecuado, tiende a invitar a que el examinador sea quien tome la decisión.

Pero la evaluación del componente cultural padece otro problema considerable. Si repasamos la escala holística de los niveles A1 y A2, se puede comprobar cómo este no es recogido bajo ningún punto:

ESCALA HOLÍSTICA A1	ESCALA HOLÍSTICA A2
3. Añade a la información requerida algunos detalles, comentarios, valoraciones, opiniones, motivos de ciertas acciones... Utiliza un repertorio lingüístico suficiente para expresarse sobre temas cotidianos o para desenvolverse, con cierta eficacia, en las situaciones de supervivencia que plantean las tareas y en conversaciones sencillas. A pesar de algunos errores, construye oraciones sencillas, que articula en un discurso	3. Añade a la información requerida algunos detalles, comentarios, valoraciones, opiniones, motivos de ciertas acciones... Tiene un repertorio lingüístico suficiente para desenvolverse en situaciones cotidianas y hablar sobre su vida y su entorno, con algunos errores. Es capaz de construir un discurso bastante continuo y cohesionado y mantener conversaciones sencillas.

razonablemente continuo y cohesionado.	
2. Aporta la información requerida de forma comprensible y logra transmitir los mensajes. Se expresa mediante palabras, grupos de palabras, enunciados breves o modelos de oraciones, previamente memorizados, todavía con muchos errores, en un discurso discontinuo, que se sigue con cierto esfuerzo. En las conversaciones, intercambia información personal o del entorno inmediato, muy limitada, y se maneja en situaciones concretas y previsibles, aunque necesita bastantes ayudas del interlocutor.	2. Aporta la información requerida y logra transmitir los mensajes. Es capaz de proporcionar o intercambiar información, con errores sistemáticos y un repertorio lingüístico muy básico, siempre que las situaciones y los temas estén relacionados con su vida, su entorno y sus necesidades inmediatas. Resultan evidentes las pausas y las dudas y requiere la ayuda del interlocutor para mantener una conversación.
1. Aporta solo algunos datos, que resultan insuficientes para transmitir los mensajes. Muestra dificultades de comprensión y se expresa a base de unas pocas palabras sueltas o enunciados inconexos, con pausas o silencios prolongados y frecuentes, con errores abundantes y un alto porcentaje de palabras o expresiones de otras lenguas. Se comprenden solo algunos fragmentos y para ello precisa ayudas del interlocutor, reformulaciones o repeticiones constantes.	1. Aporta solo algunos datos que resultan insuficientes para transmitir los mensajes. Utiliza expresiones sencillas y frases muy breves y aisladas, relativas a su entorno más inmediato, con muchos errores básicos e interferencias de otras lenguas. Produce un discurso muy limitado lleno de pausas y dudas. La comunicación depende de las repeticiones y reformulaciones del interlocutor.
0. No hay respuesta o la respuesta se limita a indicar que no comprende, a unas cuantas palabras aisladas prácticamente incomprensibles, o a repetir literalmente lo que le dice el interlocutor.	0. No hay respuesta o la respuesta se limita a indicar que no comprende, o a palabras aisladas. Discurso prácticamente incomprensible con abundantes errores y un alto porcentaje de palabras de otras lenguas. Dependencia total del interlocutor.

Como se puede observar, no existe ningún indicador que permita evaluar la competencia sociocultural (y los resultados no son muy dispares en la escala analítica de estos niveles). Solo se tiene en cuenta en la banda 3 de Alcance, en el nivel C2, en el que se indica: «Diferencia formas lingüísticas para transmitir matices y utiliza expresiones idiomáticas o coloquiales, mostrando consciencia de las implicaciones de carácter *sociolingüístico* y *sociocultural*» (la cursiva es nuestra). Nos parece, por tanto, totalmente inadecuado el sistema de evaluación en los exámenes oficiales del DELE. Si bien se recoge en el currículum los contenidos culturales, esto no son tenidos en cuenta en la evaluación. Así pues, hemos de concluir que, aunque se están haciendo notables logros en la incorporación del componente cultural en la enseñanza de E/LE (ya no se reduce a lo folclórico, los materiales son más adecuados, etc.), todavía se han de realizar otros avances no menos importantes. Entre ellos, creemos que es de vital importancia valorar dicho componente en la evaluación del DELE.

Bibliografía

- Canale, Michael y Merrill Swain (1980). «Theoretical Bases of Communicative Approches to Second Language Teaching and Testing». *Applied Linguistics* 1, pp. 1-47.
- Canale, M. (1983). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.
- Chomsky, N. (1965 [1999]). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.
- Fernández-Conde Rodríguez, M. (2005). *La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios*. Madrid: Arco-Libros.
- Hernández Sacristán, C. (1999). *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- Hymes, D.H. (1966 [1974]). «Hacia etnografías de la comunicación». En *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM.
- Hymes, D.H. (1972). «On Communicative Competence». En Pride, J.B. y Holmes, J. (eds.). *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.
- Instituto Cervantes (2006 [2008]). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.
- Kroeber, A.L. y Kluckhohn, C. (1952). *Culture. A critical review of concepts and definitions*. Peabody Museum of American Archeology and Ethnology. Cambridge: Harvard University, vol. XLVII, 1.
- Medina Garríguez, C. (2009). *La cultura como destreza dentro del aula de lenguas extranjeras*. Tesis doctoral. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Miquel López, L. (2008). «La subcompetencia sociocultural». En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 983-1003.
- Soler-Espiauba, D. (2006). *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco-Libros.
- Tordera Yllescas, J.C. (2014). «La evaluación de la competencia pragmática en el nivel B2 del Instituto Cervantes». *Revista Foro de profesores de E/LE*, 10. Disponible en <http://foroele.es/revista/index.php/foroele/issue/current>.