



Máster en Español como Lengua Extranjera (VII Edición)

***El componente cultural en los manuales
de aprendizaje del español como lengua extranjera***

AUTORA: MARTA PEÓN VILLAR

TUTOR: FERNANDO MANZANO LEDESMA

Curso 2015-2016



Máster en Español como Lengua Extranjera (VII Edición)

***El componente cultural en los manuales
de aprendizaje del español como lengua extranjera***

AUTORA: MARTA PEÓN VILLAR

TUTOR: FERNANDO MANZANO LEDESMA

Curso 2015-2016

Fdo.:

Fdo.:

ÍNDICE

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Justificación del tema	1
1.2 Estructura del trabajo	2
1.3 Metodología y criterios.....	3
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	4
EL CONTENIDO CULTURAL EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	
2.1 El enfoque comunicativo y la competencia comunicativa.....	4
2.2 La competencia cultural e intercultural	9
2.3 Revisión del concepto de <i>cultura</i> aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras ..	15
2.4 El papel de la cultura en el aula de lenguas extranjeras.....	20
2.5 El componente cultural en el <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i>	21
2.6 Los estereotipos en la enseñanza del español como lengua extranjera.....	24
CAPÍTULO III. ANÁLISIS PRÁCTICO	28
ANÁLISIS DEL CONTENIDO CULTURAL EN TRES MANUALES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	
3.1 Consideraciones previas y objetivos.....	28
3.2 Descripción general de los manuales.....	31
3.2.1 Descripción y estructura del manual <i>Gente</i>	31
3.2.2 Descripción y estructura del manual <i>Prisma Avanza</i>	32
3.2.3 Descripción y estructura del manual <i>Tema a tema</i>	33
3.3 Análisis descriptivo de los contenidos culturales en los manuales.....	34
3.3.1 Análisis descriptivo del contenido cultural en <i>Gente</i>	36
3.3.2 Análisis descriptivo del contenido cultural en <i>Prisma Avanza</i>	39
3.3.1 Análisis descriptivo del contenido cultural en el manual <i>Tema a tema</i>	45
3.4 Síntesis del análisis del contenido cultural	51
CONCLUSIONES	55
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1.1 Justificación del tema

En la actualidad el español es una lengua de comunicación internacional y profesional por lo que el factor cultural debe considerarse un elemento esencial en su enseñanza y aprendizaje como lengua extranjera. Sin embargo, no es hasta la llegada de la enseñanza comunicativa en la década de los 80 del siglo XX cuando el componente cultural pasa a desempeñar un papel clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, más allá de los contenidos gramaticales, funcionales y léxicos. Para el desarrollo de una competencia comunicativa adecuada, dentro del enfoque comunicativo, es imprescindible que el alumno adquiera determinados conocimientos culturales de la sociedad donde se habla la lengua meta de modo que le permitan interactuar con éxito en diferentes contextos de comunicación.

No cabe duda de que lengua y cultura mantienen una estrecha e inseparable relación y así lo manifiestan tanto el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*¹ (2002) como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*² (2008). Estos dos documentos de referencia en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras destacan la importancia de transmitir al hablante no nativo una realidad cultural, lejos de los tópicos y los prejuicios, basada en los conocimientos, las habilidades y las actitudes que fomentan un modo de competencia intercultural. En este sentido, el término cultura ya no solo abarca el conocimiento de la historia, la geografía, la literatura y el arte de un determinado país, sino también aspectos de la vida cotidiana como las costumbres, las creencias o las formas de comportamiento de esa comunidad.

En relación con lo anterior y dada la enorme riqueza y diversidad cultural del mundo hispánico, el objetivo del presente trabajo es, por un lado, examinar y señalar el papel que desempeña hoy día la cultura en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera. Y, por otro lado, revisar y analizar el tratamiento que hacen tres manuales de español para extranjeros de los contenidos culturales. Las obras

¹ En adelante, MCER.

² En adelante, PCIC.

que serán objeto de estudio son: *Gente 2* (1998), *Prisma Avanza* (2004) y *Tema a tema* (2011) y corresponden al nivel de competencia B2³.

Las conclusiones extraídas del análisis sobre el uso del componente cultural en los diferentes manuales mencionados podrán constituir de manera significativa al desarrollo de nuevas perspectivas metodológicas hacia las cuales nos encaminamos los futuros docentes de español como lengua extranjera.

1.2 Estructura del trabajo

En cuanto a la estructura, este trabajo se divide en tres capítulos. Como hemos visto, el primero de ellos presenta una breve introducción al tema del trabajo y su justificación, además de los objetivos y una descripción de la metodología y los criterios empleados.

En el segundo capítulo se desarrolla el marco teórico. En primer lugar, presentaré una visión general de los conceptos clave para este estudio tales como competencia comunicativa y competencia cultural e intercultural dentro del enfoque comunicativo, siendo la competencia intercultural la meta del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Así mismo, haré una revisión del concepto de cultura aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras a través de los diferentes estudios y teorías que se han publicado al respecto en las últimas décadas y comentaré su papel en el aula de lenguas extranjeras. A continuación, señalaré los contenidos culturales recogidos por el PCIC que los estudiantes deben conocer a lo largo de su aprendizaje del español. Finalmente, dedicaré un apartado a los estereotipos y su implicación en la enseñanza del español como lengua extranjera.

El tercer capítulo corresponde al análisis empírico. Primero, presentaré de manera general cada manual. Seguidamente, realizaré una descripción y analizaré los contenidos culturales que aparecen en los manuales elegidos y previamente mencionados. El análisis se centrará, principalmente, en diversos aspectos como la clase de cultura que predomina en cada manual, los temas que se introducen dentro de esa distinción de cultura o la manera en qué se incorporan esos temas culturales, entre otros.

³ Se corresponde con un usuario independiente que «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 ninguno de los interlocutores» y «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» (MCER, 2002: 26).

Para terminar, presentaré una síntesis sobre el análisis del contenido cultural en cada uno de los manuales para obtener, de esta manera, una visión global de la presencia y el tratamiento de la cultura en dichos manuales.

Por último, se muestran las conclusiones finales extraídas del estudio, en las que expondré los aspectos e ideas más relevantes obtenidas en este trabajo y que pueden constituir un aporte útil a nuevas didácticas en la enseñanza de español como lengua extranjera.

Finalmente, aparecen las referencias bibliográficas, donde se especifican los manuales analizados, los artículos, las memorias fin de máster y otros documentos consultados que han contribuido a establecer el marco teórico de este trabajo.

1.3 Metodología y criterios

Para la realización de este estudio, primero, consulté diferentes fuentes bibliográficas que me permitieron adquirir los conocimientos generales y básicos sobre las diversas competencias que tienen una función relevante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Igualmente, tuve acceso a los diferentes estudios que han definido el concepto de cultura en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Estos fundamentos teóricos me ayudaron a determinar y analizar el lugar que le corresponde hoy día al componente cultural en el aula de español como lengua extranjera.

A continuación, desarrollé el análisis práctico. Para ello establecí los criterios de los contenidos culturales recogidos en los tres manuales que iba a analizar. Distinguí entre los contenidos, a partir de la diferenciación terminológica establecida por distintos autores, de «Cultura con mayúsculas», «cultura con minúsculas» y «kultura con k», recopilé dichas referencias de cada tema y las evalué. Finalmente, valoré si los aspectos culturales que se abordaban en los manuales se adecuaban a las necesidades del alumno y al desarrollo de una competencia comunicativa intercultural apropiada.

En referencia a los criterios mencionados, las muestras de componentes culturales se cogieron de los diferentes textos escritos (descriptivos, informativos, etc.), los contenidos de las actividades y ejercicios, las secciones adicionales (al final de cada unidad o anexos) y por último, las ilustraciones visuales como fotografías, imágenes o dibujos.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

EL CONTENIDO CULTURAL EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

En este capítulo proporcionaré un panorama general de los conceptos que son más relevantes para este estudio. De esta manera, desarrollaré la noción de competencia comunicativa y su consolidación dentro del enfoque comunicativo, así como la de competencia cultural e intercultural.

Igualmente, haré una revisión del concepto de cultura a partir de las diversas definiciones e interpretaciones propuestas por diferentes especialistas en el ámbito de la didáctica de segundas lenguas y lenguas extranjeras, y comentaré brevemente su papel en el aula de lenguas extranjeras. Seguidamente, detallaré aquellos contenidos culturales recogidos por el PCIC que los estudiantes deben saber en líneas generales. Finalmente, cerraré este capítulo con una reflexión sobre los estereotipos y tópicos en la enseñanza del español como lengua extranjera, y cuáles son sus implicaciones didácticas.

2.1 El enfoque comunicativo y la competencia comunicativa

En la actualidad el enfoque comunicativo, con sus respectivas aportaciones y mejoras, es el método predominante en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras en Europa. Este enfoque tiene su origen a finales de los años 60 del siglo pasado y surge como consecuencia del debilitamiento del método audiolingüe (el más utilizado en EEUU en la enseñanza de lenguas extranjeras hasta los años 60) y el enfoque oral (alternativa europea al método audiolingual), entre otros, al considerar lingüísticas británicas que el objeto de estudio de una lengua extranjera debía ser el desarrollo de la competencia comunicativa y no solo el de la competencia lingüística. Es decir, no se trata de que los alumnos adquieran solamente unas determinadas estructuras gramaticales y formas lingüísticas, sino también que sean capaces de utilizarlas adecuadamente en diferentes situaciones comunicativas reales (*Diccionario de términos clave de ELE*⁴, s.v. *Enfoque comunicativo*).

⁴ En adelante, DTC.

A partir de ese momento el concepto de competencia comunicativa empieza a recibir especial relevancia en el ámbito de la enseñanza de tipo comunicativo. Fue Dell Hymes, sociolingüista y antropólogo estadounidense, quien en el marco de la sociolingüística y la etnografía de la comunicación cuestiona el concepto de competencia lingüística, desarrollado por Chomsky y la gramática generativista, al no incluir en él los rasgos socioculturales de la situación en uso (Hymes, 1971). Hymes manifiesta que dicha competencia se logra mediante el dominio de la competencia comunicativa, noción que él mismo acuñó y que hace referencia a la capacidad del hablante de crear enunciados no solo gramaticalmente correctos, sino también socialmente adecuados en diferentes situaciones de habla. En palabras de Hymes, la competencia comunicativa se relaciona con saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, dónde, en qué forma» (*DTC, s.v. Competencia comunicativa*).

El término de competencia comunicativa supuso un antes y un después en la didáctica de lenguas extranjeras. Puesto que por primera vez se daba importancia al estudio del uso de la lengua en una determinada comunidad de habla, y se dejaba atrás la enseñanza de tipo tradicional cuyo objetivo principal era el aprendizaje de contenidos únicamente gramaticales. Esta nueva perspectiva metodológica incluía no solo el desarrollo de la competencia lingüística, sino también del resto de competencias inmersas en el saber comunicativo.

Investigadores especialistas en el ámbito de la metodología y didáctica de segundas lenguas como Michael Canale y Merrill Swain (1980) revisaron el modelo de competencia comunicativa propuesto por Hymes y lo reformularon incluyendo en él un conjunto de tres subcompetencias interrelacionadas, estas eran la competencia gramatical o lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica. Años más tarde, Canale (1983) añadió la cuarta competencia llamada competencia discursiva. En el modelo original, esta se consideraba parte de la competencia sociolingüística.

- La competencia gramatical o lingüística hace referencia a la capacidad de una persona para producir enunciados que respeten las reglas de la gramática en todos sus niveles (léxico, morfología, semántica, ortografía...).

- La competencia sociolingüística se refiere a la capacidad de un individuo para producir y entender adecuadamente enunciados lingüísticos en diferentes contextos de

uso, atendiendo a diversos factores como la situación de los participantes, la relación entre ellos, la finalidad de su intercambio comunicativo y respetando las normas pragmáticas de adecuación social.

- La competencia discursiva supone la capacidad de una persona para comunicarse eficazmente y adecuadamente en diferentes contextos comunicativos, siendo capaz de combinar formas gramaticales y significados para lograr diferentes tipos de textos.

- La competencia estratégica tiene que ver con la capacidad de un individuo para servirse de estrategias de comunicación verbal y no verbal para favorecer la comunicación y evitar fallos que pueden producirse en ella (*DCT, s.v. Competencia comunicativa*).

Esta teoría desarrollada por Canale y Swain y su posterior revisión por Canale ha tenido una importante influencia en el campo de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, y se consideró uno de los modelos teóricos más aceptados y extendidos durante una década. Igualmente, contribuyó significativamente al desarrollo de otros modelos.

Al final de los años 80, J. Van Ek (1986) manifiesta la necesidad de desarrollar también destrezas socioculturales integradas en el conjunto del todo comunicativo, ya que el hablante no nativo no solo necesita habilidades lingüísticas, sino también socioculturales para poder desenvolverse comunicativamente de manera adecuada y eficaz. De esta forma, Van Ek amplía estas cuatro competencias distinguiendo una competencia sociocultural de la competencia sociolingüística y añadiendo también la competencia social. Esta competencia sociocultural propuesta por Van Ek hace referencia a:

La capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla, estos marcos pueden ser diferentes de otras comunidades y abarcan tres grandes campos: el de las referencias culturales de diverso orden, el de las rutinas y usos convencionales de la lengua y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales. (*DTC, s.v. Competencia sociolingüística*).

Para Van Ek, la competencia sociocultural también abarcaba un cierto saber de carácter general en el que se incluían los conocimientos histórico, geográfico, político, económico y religioso sobre la cultura de la lengua meta.

Posteriormente, L. Bachman revisa las propuestas anteriores y reformula el concepto de competencia comunicativa, llamándolo competencia lingüística. Además, propone una organización diferente de sus componentes. Bachman (Cenoz Iragui, 2004: 455) excluye la competencia estratégica de la estructura al considerarla una capacidad más general de las personas para desarrollar determinados comportamientos, en el caso del comportamiento lingüístico, la competencia estratégica, según este autor, actúa al mismo nivel que los mecanismos psicofisiológicos. Por un lado, distingue la competencia organizativa, que se divide a su vez en competencia gramatical y competencia textual (competencia discursiva para Canale) y por otro lado, la competencia pragmática, que se refiere a las relaciones entre los signos y referentes y también a las relaciones entre los usuarios de la lengua y el contexto, compuesta a su vez por la competencia ilocutiva y la competencia sociolingüística (Cenoz Iragui, 2004: 455-456).

Por su parte, el MCER define las competencias que desarrolla el usuario o alumno en el uso de la lengua. Estas son las competencias comunicativas de la lengua que a su vez se integran en las competencias generales del alumno. Las competencias generales son «las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas» (MCER, 2002: 9-12) y corresponden con:

- El conocimiento declarativo, el saber que engloba el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la competencia o consciencia intercultural.
- Las destrezas y las habilidades (saber hacer), que incluyen a su vez: las destrezas y las habilidades prácticas y las destrezas y habilidades interculturales.
- La competencia existencial (saber ser).
- La capacidad de aprender (saber aprender).

Mientras que las competencias comunicativas son las que «posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos» (MCER, 2002: 9-13). El

modelo de competencia comunicativa propuesto por el MCER incorpora, al igual que otros vistos anteriormente, el conocimiento de las reglas gramaticales y el de los parámetros culturales, y se compone de los siguientes elementos: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática. La competencia lingüística incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema y comprende las subcompetencias léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. La competencia pragmática es la relativa al uso funcional de los recursos lingüístico. Por último, la competencia sociolingüística, la más relevante de estas tres para este estudio, comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua (MCER, 2002: 13-14).

Según el MCER se trata de una subcompetencia muy cercana a la sociocultural pues es un tipo concreto de conocimiento sociocultural que hace referencia a las normas de adecuación social que rigen el uso de los recursos lingüísticos. El MCER la define del siguiente modo:

Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante la sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad) el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia. (MCER, 2002: 13-14).

En este apartado se trabajarían los aspectos relativos al uso correcto de la lengua como los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales (saludos, turnos de palabra, tratamiento, relaciones entre generaciones, sexos, clases sociales...), las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registros, el dialecto y el acento (MCER, 2002: 116-119).

Lourdes Miquel afirma que la competencia sociolingüística equivale a la competencia sociocultural y manifiesta que «la cultura que está ligada indisolublemente a la lengua es una zona de intersección común a todos los hablantes de esa lengua, la zona en que las variables individuales carecen de importancia, la zona

de lo compartido, de lo contextualizado» (Miquel, 2004: 5). Miquel defiende que en el componente sociocultural se encuentran todos los elementos que guían la adecuación y lo define de la siguiente manera:

Es el conjunto de informaciones, creencias y saberes, objetos y posiciones de estos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones (rituales, rutinas, etc.) socialmente pautados que confluirán en cualquier actuación comunicativa y que harán que ésta sea adecuada o premeditadamente inadecuada. (Miquel, 2004: 513).

Vemos, pues, a través de las teorías y modelos propuestos por diferentes autores cómo ha ido evolucionando el concepto de competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas extranjeras desde la llegada del enfoque comunicativo a finales de los años 60 del siglo pasado. En la actualidad, dentro del enfoque comunicativo, se da por supuesto que el desarrollo de una competencia comunicativa adecuada no puede entenderse sin el conocimiento y dominio de una competencia sociocultural que permita al hablante no nativo utilizar el código lingüístico eficazmente en cualquier contexto lingüístico, sociocultural y contextual. Asimismo, el estudiante pasa a desempeñar un papel central en el proceso de aprendizaje pues como agente social⁵ debe utilizar la lengua meta en contextos socioculturales específicos. De este modo, la lengua y cultura metas pasan a estar interrelacionadas.

2.2 La competencia cultural e intercultural

En esta ampliada noción de competencia comunicativa no se puede, por tanto, prescindir de la cultura en la que la lengua actúa como instrumento de comunicación. En los últimos años, la presencia del componente cultural en el proceso comunicativo y la necesidad de incorporarlo al proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras para facilitar la comprensión y enriquecer el entendimiento entre culturas ha aumentado significativamente. Puesto que cuando se aprende una lengua extranjera no solo se adquiere un determinado sistema lingüístico, sino también una serie de saberes y destrezas culturales compartidos por todos los hablantes nativos de esa lengua. De esta manera, la enseñanza de lengua y cultura debe realizarse de manera conjunta ya que

⁵ «Miembro de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto» (MCER, 2002: 9).

[...] tanto lengua como cultura son mecanismos de aprendizaje pues la lengua es el camino para apropiarse de una cultura y la cultura es el camino para adquirir la lengua: solo mediante la interacción comunicativa podemos aspirar a incorporar a nuestro bagaje una cultura determinada y sólo mediante la participación en una cultura determinada podemos desarrollar realmente los usos comunicativos de una lengua. (Trujillo, 2006: 110).

De igual modo, lo manifiestan las autores Lourdes Miquel y Neus Sans, quienes destacan la relevancia de desarrollar la competencia cultural como una parte inseparable de la competencia comunicativa:

Si, desde una perspectiva comunicativa, queremos que el estudiantes sea *competente*, es decir, que no tenga solo conocimientos *sobre*, sino que estos conocimientos le sirvan *para* actuar *en* la sociedad o con los individuos que hacen uso de la lengua-meta, la necesidad de abordar la competencia cultural como una parte indisociable de la competencia es incuestionable. (Miquel y Sans, 2004: 3).

Miquel habla de competencia cultural para referirse a:

Un conocimiento operativo ligado a hábitos, objetos de campos, posiciones de esos objetos, saberes, creencias y presuposiciones del que disponen los miembros de una cultura y subrayamos que todo ese conocimiento se estructura y organiza en torno al discurso. El discurso es una serie de continuas decisiones en función de lo ya dicho, de lo consabido, de lo presupuesto, de los objetos y estrategias de los hablantes, donde el interlocutor tiene que elegir entre varias opciones. Pues bien, buena parte, una gran parte del instrumental que tiene que manejar el interlocutor es cultural. (Miquel, 1999: 35).

Claire Kramsch, especialista en la adquisición de segundas lenguas, considera que el componente cultural no debe ser atendido de forma individual en el aula de enseñanza de una lengua extranjera, sino que debe integrarse en el aprendizaje como una parte inseparable de la lengua. Así lo manifiesta en una de sus obras más destacadas, *Context and Culture Teaching* (1993:1):

Culture in language learning is not an expendable fifth skill, tacked on, so to speak to the teaching of speaking, listening, reading and writing. It is always in the background, right from day one, ready to unsettle de good language learners when they expect it least, making evident the limitations of their hard-won

communicative competence, challenging their ability to make sense of the world around them.⁶

En los años 90, en un mundo cada vez más globalizado y movilizado, surgen nuevas propuestas didácticas que favorecen la inclusión del componente cultural en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Una de las más relevantes, es la de Michael Byram, considerado como uno de los autores que impulsó la relevancia del componente cultural en el programa de segundas lenguas. Byram, a partir de la ampliación del esquema de competencia comunicativa propuesto por Van Ek, formula el concepto de competencia intercultural, pues considera, según menciona Francisca Castro en el artículo «Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües» publicado en el *Boletín de ASELE* (2002), que aunque los modelos sobre la competencia comunicativa desde Hymes hasta Van Ek incluyen el componente sociocultural, todos están basados en prescripciones de lo que es (o debería ser) un hablante nativo ideal, pero no recogen exactamente las necesidades de un aprendiz de una lengua extranjera. De este modo, desarrolla el concepto de *hablante intercultural* para referirse a

Un individuo enfrentado a situaciones de choque cultural en las cuales tiene que comprender las relaciones entre culturas, las demandas de experimentar otra forma de vida, donde tienen que ser mediadores entre formas distintas de vivir e interpretar el mundo. (Byram, 1995:54).

Byram elabora un modelo para la enseñanza y la evaluación de la competencia intercultural que se caracteriza por tres aspectos esenciales. Estos son la dimensión sociocultural que se centra en todo el aprendizaje, la cultura original del alumno es tan importante en el aula como la de la lengua que está aprendiendo, pues a partir de ella el estudiante podrá investigar y comprender mejor la nueva. Y, el factor emocional - afectivo que ocupa un papel importantísimo en todo el proceso.

Esta teoría de competencia intercultural incluye cinco aspectos que corresponden a cinco *savoirs*, saberes que tienen que ver con las capacidades personales de los aprendientes y sus necesidades. Estos saberes reciben el nombre de *savoirs*, *savoir*

⁶ Traducción propia. La cultura en el aprendizaje de idiomas no es una quinta habilidad prescindible, pegada, por así decirlo, a la enseñanza de la escritura, lectura, conversación y escucha. Siempre está en segundo plano desde el día uno para inquietar a los buenos estudiantes de idiomas cuando menos se lo esperan, haciendo evidente las limitaciones de su duramente adquirida competencia comunicativa, desafiando su habilidad para entender el mundo a su alrededor.

comprendre, savoir être, savoir apprendre/faire y savoir s'engager. Los cuatro primeros fueron incluidos en el MCER, mientras que el último, *savoir s'engager*, fue posteriormente añadido por el autor (Castro Viúdez, 2002: 6):

- El saber ser (*savoir être*) relacionado con las actitudes y valores, hace referencia a la capacidad de abandonar actitudes y percepciones etnocéntricas y de ser capaces de percibir la otredad, así como una habilidad cognitiva de establecer una relación entre la cultura nativa y la extranjera. En este punto, el profesor de la lengua extranjera desarrollaría un papel fundamental al fomentar en el alumno prácticas que impliquen la observación, interpretación y reflexión sobre la cultura materna y la meta.

- El segundo saber, vinculado a la adquisición de nuevos conceptos (*savoirs*), se refiere al conocimiento del mundo, tanto explícito como implícito que es común a los hablantes nativos de una lengua y su cultura.

- El tercero, saber hacer (*savoir-faire*) relacionado con el aprendizaje a través de la experiencia, corresponde con el aprendizaje de una lengua es su aprendizaje en su uso.

- El cuarto saber, saber aprender (*savoir-apprendre*) alude a la aptitud para elaborar y poner en marcha un sistema interpretativo para acercarse a significados, creencias y prácticas culturales hasta ahora desconocidas.

- Por último, el *savoir s'engager*, describe la habilidad para evaluar críticamente sobre la base de perspectivas explícitas, prácticas y productos de la propia cultura y de otras culturas y países.

M. Meyer (1991) define la competencia intercultural como la habilidad que tiene una persona para actuar de manera adecuada y flexible ante personas de otras culturas y diferencia tres niveles en el desarrollo de dicha competencia. El autor justifica esta distinción en dos razones, por una parte, para orientar al desarrollo de programas educativos y, por otra, como medio para la evaluación de la competencia intercultural.

- El nivel monocultural, en el que el comportamiento del aprendiz muestra una forma de pensar que es adecuada a su propia cultura, además su actitud hacia la cultura meta está estereotipada, con clichés acusados y un evidente etnocentrismo.

- El nivel intercultural, en el que el aprendiente debe ser capaz de explicar diferencias culturales entre su propia cultura y la meta porque puede hacer uso de la información que ha adquirido en otros contextos o porque es capaz de pedir información en relación a las diferencias *cross* culturales.

- El nivel transcultural, en el que el aprendiz evalúa las diferencias interculturales y solventa problemas interculturales aplicando los principios de cooperación y comunicación que cada cultura propone como correcto (Ríos Rojas, 2008).

Asimismo, el desarrollo de la competencia intercultural está considerado como uno de los objetivos propuestos para todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas (estudiantes, docentes, examinadores, editores de materiales y diseñadores de programas educativos), en los planes curriculares de la mayoría de instituciones y organismos oficiales.

El MCER define la interculturalidad, a partir de la adaptación del concepto de competencia propuesto por Byram, en dos planos diferenciados pero integrados, que corresponden con la «consciencia intercultural» (saber) y las «destrezas y habilidades interculturales» (saber hacer). La «consciencia intercultural», elemento esencial en el enfoque intercultural, enfatiza la conexión entre culturas y el análisis de la propia cultura y la meta:

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundo, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. (MCER, 2002: 101).

Entre las «destrezas y habilidades interculturales» se incluyen (MCER, 2002: 102):

- 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 contacto 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 culturales y las situaciones conflictivas.

- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

Hoy en día, en una sociedad cada vez más multicultural, el MCER pone énfasis en el desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural, considerado además como uno de los objetivos principales de la política lingüística del Consejo de Europa. Esta competencia se define como:

La capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina con distinto grado varias lenguas y posee experiencia de varias culturas. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, si no como la existencia de una competencia compleja e incluso compuesta que el usuario puede utilizar. (MCER, 2002: 167).

Por otra parte, el Instituto Cervantes destaca, en los fines generales del PCIC (2008), el desarrollo de valores interculturales tales como:

- Promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen, así como transmitir una imagen auténtica de aquella y colaborar con la destrucción de tópicos y prejuicios.

- Colaborar en el desarrollo de actitudes y valores con respecto a la sociedad internacional, como el pluralismo cultural y lingüístico, la aceptación y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo.

En resumen, dentro de los enfoques centrados en la comunicación, lengua y cultura están estrechamente unidas, de modo que el desarrollo de una competencia comunicativa adecuada implica el conocimiento de las normas y principios culturales de los que la lengua se sustenta. El estudio llevado a cabo por Byram se considera como el causante del significativo aumento del papel cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. En él manifiesta que uno de los objetivos principales de la enseñanza de lenguas extranjeras es el desarrollo de la competencia intercultural, más allá de la competencia lingüística y comunicativa, y desarrolla un modelo de competencia comunicativa intercultural compuesto por cinco saberes. La dimensión intercultural

hace referencia al mundo de las actitudes, destrezas y valores, pero también incluye el conocimiento de la cultura extranjera. Igualmente, se considera que el papel del profesor es esencial para mediar entre la cultura materna de los estudiantes y la cultura meta, es decir, debe actuar como mediador cultural. Este tiene la importante función de fomentar en sus alumnos actitudes positivas que promuevan la aceptación y relación de personas de otras culturas con distintos valores, creencias y comportamientos, con la finalidad de aprender sobre el otro y nosotros.

Asimismo, en los últimos años cada vez son más los especialistas en la didáctica de lenguas extranjeras y segundas lenguas que muestran su interés por los aspectos interculturales y la necesidad de incorporarlos en las programaciones, objetivos, unidades didácticas de los cursos de lenguas extranjeras. Del mismo modo lo comparten los diferentes documentos curriculares de las instituciones oficiales dedicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras incluyendo en sus fines el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural.

2.3 Revisión del concepto de *cultura* aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras

Como se ha visto en el apartado anterior, el desarrollo de una competencia cultural e intercultural es imprescindible en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera para que el alumno pueda desenvolverse eficazmente en diferentes contextos comunicativos. Igualmente, el profesor de la lengua extranjera en cuestión, en este caso del español, debe tener claro qué entiende por cultura y por consiguiente, qué concepto de cultura es el más adecuado para enseñar a sus alumnos.

Sin embargo, delimitar este término no es una tarea fácil debido a su amplitud conceptual. Han sido muchos los autores que han abordado el concepto de cultura desde muy diversas disciplinas, sin conseguir a día de hoy una anotación clara del mismo que pueda aplicarse a todos los tipos de cultura. Por ello, haré una revisión de algunas de las definiciones propuestas por diferentes especialistas e investigadores que resultan más interesantes para este trabajo.

El *Diccionario de la Real Academia Española*, principal referente en nuestra lengua, define el término en su segunda acepción como «conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico» y en la tercera acepción como «conjunto

de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico industrial, en una época, grupo social, etc.» (*DRAE*, s.v. *Cultura*).

Fernando Poyatos en su obra *La comunicación no verbal* propone una definición de cultura bastante amplia y neutra:

Una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individuales, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de otros miembros. [...] Una cultura se desarrolla como una asociación de gente que vive según ciertos patrones de creencias y conductas. (Iglesias Casal, 2003: 3).

Autores especialistas en el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras también han contribuido a la delimitación del término, y han publicado numerosas interpretaciones del significado de cultura. Geert Hofstede, psicólogo social holandés, define el término desde el campo de la psicología social como «la programación colectiva de la mente que distingue miembros de un grupo de los de otro y que se transmite de una generación a otra, cambia de forma gradual y continua e incluye un sistema de valores que constituye la base en la que se construye» (Iglesias Casal, 2003: 3).

En esta misma línea, el antropólogo estadounidense W. Goodenough (Iglesias Casal, 2003: 3) sostiene que la cultura de una sociedad consiste en lo que las personas necesitan saber o creer para operar en una forma aceptable para sus miembros:

La cultura se refiere a lo que las personas tienen que aprender y difiere de su herencia biológica. Con esta definición debemos reconocer que la cultura no es un fenómeno material. [...] Se refiere a los modelos que las personas usan para percibir, relacionar e interpretar todas estas cosas. Como tal, lo que dicen y hacen las personas, su organización social, sus eventos: todos son producto o resultado de su cultura en la medida que la aplican a la tarea de percibir y responder a sus circunstancias.

Para Kessing, la cultura se trata de «un sistema compartido de ideas, una especie de código conceptual que las personas utilizan para conocerse, para conocer el mundo y

para actuar; no incluye herramientas, actos ni instituciones, solamente pensamientos» (Iglesias Casal, 2003: 3-4).

Miquel y Sans (2004) realizan un análisis muy completo del término y proponen varios tipos de cultura en su conocido artículo «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua», publicado en la revista *Cable* en 1992. Este artículo se ha convertido en un referente para los docentes de español y prueba de ello, son las numerosas citas a estas autoras en la mayoría de estudios publicados en torno al concepto de cultura en el aula de español como lengua extranjera.

A partir de la teoría de Harris, resumen que la cultura «es un conjunto aprendido/adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y de modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar.» Añaden también que la cultura es «una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdad y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad.» Y dividen el contenido cultural en tres concepciones diferentes pero interrelacionadas: «Cultura con mayúsculas» («Cultura legitimada», como la renombran años más tarde), «cultura con minúsculas» («cultura a secas» o «cultura esencial») y «kultura con k» («cultura epidérmica») (Miquel y Sans, 2004: 3). Esta visión que proponen se encuadra en una perspectiva sociolingüística.

Según estas autoras, la «Cultura con mayúsculas» corresponde con la noción tradicional de cultura y abarcaría los conocimientos que no son patrimonio de todos los hablantes, sino de las minorías que, por razones varias, han tenido y tienen acceso a ella. Es decir, el saber geográfico, literario, histórico, artístico, musical, científico y técnico, de instituciones, con carácter enciclopédico y aprendido, en el contexto de España serían: Lorca, El Quijote, Picasso o La guerra civil, entre otros. Como añade Santamaría Martínez, este tipo de cultura es la que se encontraba y se sigue encontrando en los manuales tradicionales de enseñanza del español como lengua extranjera (Santamaría Martínez, 2008: 45). Es la que corresponde con el conjunto de conocimientos adquiridos a partir de la formación académica. Para Guillén Díaz se trata de una «cultura culta o cultivada» entendida como «un saber visión que se sitúa en el ámbito del pensamiento, de la vida del espíritu» (en Santamaría Martínez, 2008: 30).

La «cultura con minúsculas» («a secas» o «esencial») comprende «todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura [...] abarca todo lo pautado, lo no dicho,

aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido» (Miquel y Sans, 2004: 4). Dentro de esta dimensión de cultura, se encuentran los conocimientos, las actitudes y los hábitos compartidos por una misma sociedad. Este tipo de conocimiento cultural, constituiría el componente sociocultural, las creencias y presuposiciones, los modos de actuación, los juicios, las normas no explícitas que comparte la sociedad, etc. Sería como un estándar cultural:

El conocimiento operativo que los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, para ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas. (Miquel y Sans, 2004: 4).

La denominan «esencial» porque consideran que debe ser el centro en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español, pues comprendería, según Miquel, el componente sociocultural. Es decir, su dominio permitiría a los individuos de una sociedad desenvolverse con éxito en las situaciones comunicativas diarias. Guillén Díaz expone que se trata de una «cultura corriente o popular» relativa «a un saber acción, a un saber hacer y saber ser/estar con los otros, que se sitúa en el ámbito del comportamiento, de la vida cotidiana de lo corporal» (en Santamaría Martínez, 2008: 31).

Miquel y Sans sostienen que la «cultura a secas» debe ser el objetivo central en las clases de lengua extranjera porque por medio de las referencias que conforman este ámbito cultural, los estudiantes entenderán que el luto se simboliza a través del negro, que el 6 de enero se celebra la fiesta de los Reyes Magos, que la gente toca madera para ahuyentar los malos espíritus, etc. De igual manera, estos conocimientos les permitirán «actuar» adecuadamente (que en las ciudades se come entre las 2 y 3, que en España, los sellos se compran en los estancos...), y por último, información para interactuar (que no se habla de los sueldos salvo en relaciones de mucha confianza, que cuando se recibe un elogio, hay que reaccionar quitándole importancia...) (Miquel y Sans, 2004: 4).

Por último, la «kultura con k» comprende todo lo demás, especialmente, los usos y costumbres que difieren del estándar cultural, que son utilizados en determinados contextos y no son compartidos por todos los hablantes. Por ejemplo, la cultura adolescente de una determinada zona, el argot juvenil, etc.

Igualmente, añaden que mediante el conocimiento de la cultura «a secas» se accedería a los otros dos tipos de cultura (o «dialectos culturales» como los nombran también las autores). Además, no sería raro tampoco encontrar referencias de la «Cultura con mayúscula» y la «kultura con k», entre los referentes de lo cotidiano, al estar los tres componentes estrechamente vinculados. Para terminar, exponen que los contenidos culturales no deben estar situados en un apartado específico en los manuales, si no que se deben solapar e integrar junto con el resto de materiales y pautas lingüísticas que se proporcionan al estudiante.

Pedro Navarro en el artículo «Cultura con eñe, sociocultura e intercultura en la clase de E/LE» publicado en 2009 distingue tres tipos de cultura: «cultura enciclopédica», «cultura epidérmica» y «cultura pragmática». Navarro apoya la tipología que realizan otros autores del concepto pero en este caso, las denomina y define de la siguiente manera (2009: 85):

- Cultura enciclopédica, los elementos culturales se sitúan más en el terreno de lo consciente y estudiado. Es lo que permite clasificar a una persona como culta, como conocedora de un gran número de información y datos sobre la cultura.

- Cultura epidérmica, los elementos culturales se sitúan más en el terreno de lo inconsciente. Es lo adquirido en la infancia como pautas de comportamiento y que va parejo al proceso de adquisición de la lengua materna, (relaciones con otros y jerarquías, el concepto de la buena educación y de las normas sociales, el concepto de belleza, el concepto del tiempo, la distancia interpersonal o el lenguaje corporal.)

- Por último, la cultura lingüística o pragmática, se refiere a la forma de expresarse una comunidad lingüística y cultural donde los parámetros comunicativos culturales se activan de forma inconsciente y son los que crean, en algunos casos, malentendidos culturales; encontraríamos la forma de expresar modestia, la cortesía, los turnos de habla, el concepto de modestia.

En definitiva, a través de la revisión de las diferentes definiciones del término cultura aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras, y en especial, a la didáctica del español se puede concluir que a la hora de enseñar la cultura de la lengua meta, es fundamental tener en cuenta no solo los aspectos de carácter enciclopédico y formal (histórico, político, geográfico, etc.) del país o países donde se hable la lengua

extranjera, sino también los modos de vivir y hacer de esas comunidades, que permitirán adquirir al aprendiente una competencia comunicativa intercultural adecuada, tal y como afirma Charaudeau (Guillén Díaz, 2004: 838):

Lo cultural no es simplemente un conjunto de conocimientos sobre la historia, la geografía, las instituciones de un país; menos aún sobre las características turísticas de un país [...] Lo cultural no es una realidad global, es una realidad fragmentada, múltiple, plural, que depende de numerosos factores tales como el lugar geográfico, el estrato social, la edad, el sexo, las categorías socio profesionales, etc. Hay que hablar, pues, de las características culturales de un grupo social dado, de una época dada y ver las cosas bajo el ángulo de la pluralidad.

2.4 El papel de la cultura en el aula de lenguas extranjeras

Junto con la discusión sobre qué concepto de cultura es el que se debería enseñar en las aulas de lenguas extranjeras y, por tanto, qué aspectos de los mencionados en el apartado anterior se deberían incluir en su didáctica, surge también el debate sobre cuál debería ser el papel que le corresponde a la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras, aspecto íntimamente relacionado con su tratamiento didáctico. Esta cuestión ha generado diferentes perspectivas al respecto:

Por un lado, algunos autores consideran que la cultura debería aparecer unida a la programación del contenido lingüístico, como un complemento. Lo que se ha planteado si debería haber una programación específica del contenido cultural o se debería incluir en determinados momentos de la práctica lingüística, como, por ejemplo, en relación a determinados temas, actividades o vocabulario.

Por otro lado, otros autores consideran que teniendo en cuenta el concepto de cultura que lo abarca «todo», desde los conocimientos formales (datos históricos, geográficos, etc.) hasta los modos de vivir, valores y actitudes de una comunidad de hablantes, debería constituir un instrumento esencial en el aprendizaje y formación del alumno. De este modo, dichos contenidos deberían aparecer totalmente integrados con el aprendizaje lingüístico. En este caso, se hace referencia a la denominada competencia comunicativa intercultural propuesta por Byram, que capacitaría a los alumnos para comprender y establecer relaciones con otras culturas diferentes a la propia (Areizaga Orube, 2000: 194).

Asimismo, estos aspectos han llevado a cuestionar el papel de los docentes de lenguas extranjeras y su formación para el tratamiento adecuado del componente cultural en el aula.

2.5 El componente cultural en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

En cuanto a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, el MCER, resultado de más de diez años de investigación, se ha convertido en el referente por excelencia para todos los profesionales del ámbito. Este documento elaborado por el Consejo de Europa se define «como una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. en toda Europa» (MCER, 2002: 1). Debido a su carácter general, este documento no hace referencia a ningún idioma en particular. Sin embargo, en las competencias generales del usuario o alumno en el apartado del conocimiento sociocultural, este es, el conocimiento de la sociedad y cultura de la lengua meta, establece los aspectos culturales que los estudiantes deben aprender de cualquier lengua extranjera (MCER, 2002: 100-101):

- La vida diaria: comidas y bebidas, horarios, modales; días festivos; el mundo del trabajo y las actividades de ocio.

- Las condiciones de vida: niveles de vida; la vivienda y la asistencia social.

- Las relaciones personas: estructuras y relaciones familiares: relaciones entre sexos y generaciones; relaciones de raza y comunidad; relaciones entre grupos políticos y religiosos; estructura social y relación entre sus miembros.

- Los valores, las creencias y las actitudes respecto a la clase social: riqueza, culturas regionales, instituciones, historia (personajes y acontecimientos representativos), minorías étnicas y religiosas, política, artes (música, literatura, teatro, canciones populares, etc.), religión.

- El lenguaje corporal: el conocimiento de las convenciones que rigen dicho comportamiento forman parte de la competencia sociocultural del alumnado.

- Las convenciones sociales: puntualidad, regalos, vestidos, aperitivos, bebidas y comidas, convenciones y tabúes referidos al comportamiento y a las conversaciones, despedida.

- El comportamiento ritual en ceremonias y prácticas religiosas: nacimiento, matrimonio y muerte; comportamiento del público en representaciones y ceremonias; celebraciones, festividades, bailes, etc.

El Instituto Cervantes ha desarrollado, siguiendo las recomendaciones del Consejo de Europa y el MCER, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. El PCIC se describe como una herramienta cuyo principal objetivo es orientar y proporcionar a los docentes y alumnos de español como lengua extranjera «un amplio repertorio de material que pueda servir a distintos fines y utilidades relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del español» (PCIC, 2008).

En el PCIC se recogen tanto los conocimientos gramaticales, léxicos o fonéticos como las cuestiones culturales relativas a España e Hispanoamérica que el estudiante debe conocer para formarse como un hablante intercultural, pues defiende que el componente cultural permite ampliar al hablante su propia visión del mundo y desarrollar su personalidad mediante el acceso a una realidad nueva:

La presencia de la dimensión cultural responde también al interés del Instituto Cervantes por dar a conocer los rasgos característicos de las culturas que conviven en España y en los países de Hispanoamérica, de manera que tanto los alumnos de la red de centros como todas aquellas personas que utilicen los materiales puedan disponer de una base documental organizada para aplicarla a sus propios fines en el campo del aprendizaje, la enseñanza o la evaluación del español. (PCIC, 2008).

El PCIC determina cuáles son los aspectos culturales sobre España e Hispanoamérica que los alumnos tienen que conocer y en qué niveles se accede a ellos. De este modo, el Instituto Cervantes divide la competencia cultural en tres categorías independientes y complementarias: los referentes culturales, los saberes y comportamientos socioculturales y las habilidades y actitudes interculturales. El inventario de referentes culturales, junto con el de saberes y comportamientos socioculturales y el de habilidades y actitudes interculturales, según se manifiesta en la introducción del apartado de referentes culturales constituye:

Una de las dimensiones del análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación que está en la base del esquema conceptual de los Niveles de referencia para el español. El desarrollo de la dimensión cultural en estos tres inventarios incorpora el tratamiento de aspectos que, si bien no son estrictamente

lingüísticos, tienen relación directa con la lengua en su proyección comunicativa. Estos aspectos permiten al alumno el acceso a una realidad nueva sobre una base amplia e integradora en la que se imbrican los conocimientos, las habilidades y las actitudes que conforman un modo de competencia intercultural. (PCIC, 2008).

Estos conocimientos tienen como objetivo el desarrollo de la competencia intercultural, uno de los estándares que determina el MCER.

- En relación a los referentes culturales, se pretende proporcionar «una visión general de aquellos referentes que han pasado a formar parte del acervo cultural de una comunidad» (PCIC, 2008) y está dividido en tres subapartados, que a su vez están divididos en apartados más específicos. Los subapartados principales en los que está dividida esta parte son: Conocimientos generales de los países hispanos (geografía, población, gobierno y política, economía e industria, educación, medios de comunicación, de transporte, religión o política lingüística), acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente y productos y creaciones culturales.

- El segundo bloque, es el de los saberes y comportamientos socioculturales y hace referencia al «conocimiento, basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc. que se dan en una determinada sociedad» (PCIC, 2008). Está también dividido en tres subapartados, denominados condiciones de vida (identificación personal, unidad familiar, calendario, comidas y bebidas, educación y cultura, trabajo, actividades de ocio, vivienda, compras, servicios o seguridad) y organización social; relaciones interpersonales e identidad colectiva y estilo de vida (tradición y cambio social, espiritualidad y religión, integración de culturas de países y pueblos extranjeros, etc.). En este apartado solo se hace referencia a España, y no a los países de Hispanoamérica.

- Por último, la tercera sección es la relacionada con las habilidades y actitudes interculturales, se trata de una «relación de procedimientos que, al ser activados de forma estratégica, permitirán al alumno aproximarse a otras culturas, y particularmente a las de España y los países hispanos, desde una perspectiva intercultural» (PCIC, 2008). Este último apartado se divide en cuatro subapartados: configuración de una identidad cultural plural, asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales), interacción cultural y mediación cultural.

Estos contenidos están organizados según los niveles del MCER y teniendo en cuenta dos criterios, el grado de universalidad y el de accesibilidad. En relación al primero, en los niveles iniciales se tratan los rasgos más universales y corresponde con la fase de aproximación, mientras que en las fases más avanzadas o de consolidación, se ven las cuestiones menos universales. El grado de accesibilidad se refiere «no solo a que los alumnos puedan acceder a determinadas realidades [...] sino también a su mayor frecuencia de aparición tanto en España e Hispanoamérica como en los países de origen de los alumnos» (PCIC, 2008).

Sin embargo, como ya se mencionó anteriormente, las especificaciones que se incluyen en los tres inventarios de saberes y comportamientos socioculturales, son relativas solamente a España y no a los países de Hispanoamérica. Según el PCIC, se debe:

A la dificultad que conlleva realizar un análisis de la enorme variedad de aspectos que se dan en cada una de las sociedades de los países hispanos y ofrecer una presentación adecuada, ni siquiera sobre la base del enfoque adoptado en el tratamiento de los referentes del ámbito cultural. La selección y la gradación de los contenidos socioculturales requieren un conocimiento de primera mano de los aspectos que constituyen la vida cotidiana, los usos, y costumbres, el estilo de vida, etc., de una determinada comunidad y el acceso a este conocimiento no es posible, como sucede con los referentes culturales, desde un fondo meramente documental. Además de la complejidad que supondría esta tarea, resulta todo del inviable ofrecer el mismo tipo de análisis para todos y cada uno de los países hispanos y reflejar, en cada caso, la diversidad de aspectos y matices que confluyen en una sociedad determinada. (PCIC, 2008).

Es evidente la importancia que diferentes organismos e instituciones, y en concreto el PCIP, le conceden al componente cultural y su tratamiento didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera. No obstante, se reconoce que de la teoría a la práctica en las aulas todavía queda un largo camino por recorrer.

2.6 Los estereotipos en la enseñanza del español como lengua extranjera

Al hablar de la interculturalidad como uno de los objetivos principales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, no se puede evitar tratar el pensamiento estereotipado que muchas veces se manifiesta tanto fuera como dentro del

aula de lenguas extranjeras. Puesto que se trata de un aspecto que en vez de enriquecer la práctica del estudiante, perjudica y entorpece el aprendizaje, conviene dedicarle una atención más profunda. En este apartado, por tanto, ofreceré una reflexión sobre la necesidad de abordar los estereotipos y tópicos para transmitir al alumno una imagen real de la cultura, desprendida de los prejuicios y estereotipos, con el objetivo de formar individuos interculturalmente competentes. Igualmente, en los últimos años se han publicado numerosos trabajos sobre el tratamiento de los estereotipos y tópicos en las clases de lenguas extranjeras y cómo abordarlos. Cabe destacar, que me centraré únicamente en los aspectos culturales de España ya que es la cultura que conozco de primera mano.

Es frecuente que cuando se les pregunta a los estudiantes extranjeros de español por España, su cultura y su gente, siempre surgen las mismas ideas: los toros, el flamenco, la paella, la fiesta, el sol, la playa o el carácter alegre y divertido de los españoles, entre otros. Todas estas asociaciones muestran una visión parcial y desactualizada de la cultura española relacionada con determinados estereotipos y tópicos del pasado que hacen que la imagen que se perciba de la cultura española en el exterior no se ajuste a la realidad actual. De este modo, lo demuestran los resultados de numerosos estudios y trabajos de investigación realizados por profesionales dedicados a la enseñanza del español como lengua extranjera, y de informes y encuestas publicadas en diferentes medios de comunicación en los que se examina la imagen de España en el extranjero, como es el caso de los informes del Real Instituto Elcano.⁷

Javier Noya, investigador especialista en la imagen de España en diferentes países, manifiesta en uno de sus estudios (2002) que la imagen que se tiene de España en el exterior es difusa y estereotipada, lo que refleja el poco conocimiento que tienen los extranjeros del país y su cultura, pese a la cada vez mayor movilización de turistas hoy en día y la internacionalización de la cultura y lengua españolas. Considera además que se abusa de los tópicos de siempre, sin tener en cuenta el desarrollo y los grandes cambios que se han producido en la sociedad española en las últimas décadas. Igualmente, expone que esa imagen estereotipada es consecuencia de las diferentes etapas del historia española y por ello, examina la historia del país con el fin de mostrar el origen y evolución de estas ideas que perduran desde entonces hasta la actualidad.

⁷ Se trata de una fundación privada creada en 2001 con el objetivo de analizar la actualidad internacional y las relaciones internacionales de España.

De este modo, manifiesta que algunos de los tópicos y estereotipos que siguen existiendo hoy en día como es el caso del flamenco o los toros, entre otros, tienen su origen en la época de la España Romántica y más en concreto en la ópera *Carmen*, de Bizet y las referencias que en ella aparecen al mundo de la tauromaquia y el flamenco. A estas imágenes, también se le añade las consecuencias del famoso y conocido eslogan *Spain is different*. Esta promoción turística realizada en la década de los sesenta del siglo pasado, promovía una imagen del país de sol, playa, toros y flamenco con el fin de atraer turistas extranjeros a las costas españolas. Todo esto junto con otros aspectos, han contribuido fuertemente a la formación de la visión que se tiene fuera de España y por tanto, provoca que no se conozca una verdadera realidad del país.

Asimismo, Noya considera que esta imagen que se ha divulgado ha sido explotada y promocionada por los mismos españoles. En palabras del autor, «nosotros mismos contribuimos a hacer realidad la imagen para ajustarnos a las expectativas ajenas» (2002: 16). Muestra de ello, es también la explotación de estos tópicos en Exposiciones Universales y otros eventos internacionales.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, es importante que los estudiantes de español como lengua extranjera adquieran una visión real y auténtica de la cultura española. Además, llama la atención el hecho de que cuando se les pregunta más en profundidad sobre esos tópicos o estereotipos no saben realmente cuál es su origen, si son reales o si son cosas que hacen la mayoría de los españoles. Por tanto, considero que se pueden aprovechar los tópicos y estereotipos en el aula de español como lengua extranjera como pretexto para superarlos y de igual modo llegar al conocimiento de otras características culturales de la cultura hispana menos conocidas.

Igualmente, se debe destacar el papel del docente, pues como difusor cultural tiene que ser consciente de todas estas ideas preconcebidas y contribuir a que desaparezcan, asimismo debe prestar atención a la hora de elegir contenidos para presentar a sus alumnos. Por otro lado, también se tiene que tener en cuenta los manuales, dado su papel primordial en el aprendizaje, ya que transmiten y reflejan información y valores de la sociedad en la que son producidos. Sin embargo, en los manuales empleados para la enseñanza de español, se continúan observando estereotipos aplicados al país. Muchas veces el insuficiente tratamiento que se les da a los contenidos culturales en los libros de texto provoca que la cultura meta se presente

de manera parcial, estática y en ocasiones, estereotipada puesto que no se profundiza en los fenómenos que se presentan.

Por otra parte, considero también que España tiene una inmensa riqueza cultural que no debe ajustarse en el aula de español como lengua extranjera a las tradiciones del sur del país ni al turismo de «sol y playa», pues además de eso, posee un gran patrimonio histórico, literario o musical que los alumnos deben conocer desde la pluralidad y evitando los estereotipos y tópicos. Asimismo, en el aula deben tratarse tanto los contenidos culturales referentes a España como a otros países de habla hispana pues a pesar de no tener mucha presencia en los materiales de español, Hispanoamérica es considerada fuente de riqueza cultural. Por tanto, el conocimiento de su cultura es enriquecedor y provechoso para cualquier aprendiz de español.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS PRÁCTICO

ANÁLISIS DEL CONTENIDO CULTURAL EN TRES MANUALES

DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

En este capítulo desarrollaré el análisis práctico del trabajo. Para ello, presentaré los diversos manuales que se analizarán y realizaré una descripción de carácter general de cada uno de ellos. Seguidamente, me centraré en el análisis descriptivo de los contenidos culturales, a partir de los fundamentos teóricos que se desarrollaron en el apartado anterior en relación al concepto de cultura aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras. Como muestra de dicho análisis, haré una recopilación de las referencias pertenecientes a los diferentes contenidos, y finalmente, concluiré con una síntesis del análisis llevado a cabo sobre el componente cultural en los tres manuales.

3.1 Consideraciones previas y objetivos

El libro de texto, a pesar de la gran variedad de materiales didácticos, recursos y la introducción de las nuevas tecnologías en la educación, sigue constituyendo a día de hoy una herramienta pedagógica fundamental e indispensable para el alumno, pues junto con el papel que desarrolla el docente, van a ser su referencia principal en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.

Como se ha venido señalando a lo largo del estudio teórico de este trabajo, la consideración sobre la importancia del componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras ha variado de modo considerable en los últimos años. Durante el siglo pasado no se le daba importancia, o no la necesaria, a las cuestiones culturales en la didáctica de lenguas extranjeras. Sin embargo, años más tarde, la llegada del enfoque comunicativo y la atención puesta en el desarrollo de la competencia comunicativa supuso que los contenidos culturales y por tanto, el desarrollo de una competencia sociocultural, pasaran a considerarse un elemento más en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y no un mero complemento.

Por consiguiente, se reconoce que su presencia y adquisición es esencial. Asimismo, hoy en día, la mayoría de currículos y programas de lenguas extranjeras hacen hincapié en que el alumno adquiera la cultura meta desde una perspectiva intercultural, habilidad que le permitirá interactuar adecuada y satisfactoriamente en

situaciones de comunión intercultural, teniendo en cuenta el contexto de internacionalización y globalización en el que estamos inmersos. No obstante, se reconoce que todavía hay una falta de buenas prácticas y no se presta la atención necesaria a la dimensión cultural e intercultural en la formación de los docentes.

El interés por el papel que desempeña o debe desempeñar la cultura en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera me ha llevado a examinar su presencia en tres manuales utilizados en su enseñanza, publicados entre 1998 y 2011: *Gente 2* (1998), *Prisma Avanza* (2004) y *Tema a tema* (2011). Se trata de manuales correspondientes al nivel de competencia B2⁸, establecido por el MCER, que siguen planteamientos nocional-funcionales o comunicativos. Además están editados en España y escritos completamente en español. Cabe mencionar que en un principio, mi intención era examinar también el componente cultural en los manuales *Intercambio 2* (1990) y *Curso de español para extranjeros* (1994). Sin embargo, debido a la práctica inexistencia de contenidos culturales presentes en ellos, me he visto obligada a centrarme exclusivamente en los tres manuales anteriormente citados. Igualmente, este hecho demostraría el escaso tratamiento que se le daba a la cultura en los materiales destinados a la enseñanza del español como lengua extranjera en la didáctica tradicional del siglo pasado.

Para llevar a cabo el análisis me he centrado exclusivamente en el libro del alumno, puesto que se considera el componente principal de la serie y el resto de materiales complementarios se articulan en torno al libro del alumno. Además, contiene los conocimientos básicos que los alumnos deben aprender, de igual forma transmite una determinada imagen de la sociedad y cultura metas.

El objetivo principal ha sido examinar el contenido cultural incluido en ellos y su tratamiento, es decir, determinar qué clase de cultura predomina en cada manual, los temas que se introducen dentro de esa distinción de cultura, la manera en qué se incorporan esos temas culturales (integrados con los contenidos lingüísticos, en secciones adicionales, en otros apartados de la unidad, etc.), el enfoque que se les da, si están tratados desde una perspectiva intercultural y la visión que se ofrece de la sociedad de la lengua meta. Esto me permitirá obtener una idea del tratamiento de los aspectos culturales y comprobar si la imagen que se ofrece de la cultura meta se adapta

⁸ El manual *Gente 2* recoge los niveles B1 y B2.

a la realidad. Para ello, se han tenido en cuenta las muestras que aparecen en los diferentes textos escritos (descriptivos, informativos, etc.), en las actividades y ejercicios, en las secciones adicionales (al final de cada unidad o anexos) y por último, en las ilustraciones visuales como fotografías, imágenes o dibujos.

Previamente al análisis descriptivo, se ha hecho una descripción de carácter general de cada manual (número de unidades didácticas, estructura y contenido de las mismas, enfoque metodológico adoptado, etc.).

El siguiente análisis se ha basado, principalmente, en la propuesta de la división de contenidos culturales que realizan Miquel y Sans (2004: 4-5). Las autoras distinguen entre «Cultura con mayúsculas» o «legitimada», «cultura con minúsculas» o «a secas» y «kultura con k» para referirse, respectivamente, a realizaciones que formarían parte de un conocimiento enciclopédico; a un estándar cultural que incluye las costumbres, tradiciones y modos de vida compartidos por todos los miembros de una comunidad y, por último, a realizaciones más minoritarias y más cambiantes que afectan a ciertos sectores de la población y que difieren del estándar cultural. Igualmente, se ha tomado como base para cada una de esas áreas, los aspectos temáticos establecidos por el MCER y el PCIC.

Asimismo, como paso previo al análisis de cada manual, se han desarrollado una serie de hipótesis que se pueden resumir en los siguientes aspectos:

- La presencia de contenidos culturales en los manuales varía según el año de edición.
- Los manuales publicados en años más recientes muestran más contenidos culturales.
- Visión estereotipada y presencia de tópicos en las cuestiones culturales.
- Mayor presencia de contenidos correspondientes a la «Cultura con mayúsculas» frente a los de «cultura con minúsculas».
- Escaso tratamiento de los contenidos culturales referentes a Hispanoamérica y contenidos más centrados en España.
- Contenidos culturales aislados en apéndices o apartados específicos no integrados en los diferentes temas didácticos.
- Contenidos culturales similares en los temas de los diferentes manuales.
- Ausencia de contenidos necesarios relativos a la vida cotidiana.

- Poco uso de documentos reales, adaptados, en los contenidos culturales.

El análisis descriptivo consiste, mayormente, en el comentario del tipo de cultura que tiene mayor o menor presencia en cada manual, asimismo incluye los temas que se introducen dentro de esa división del componente cultural y también las referencias culturales que se recogen en cada tema. De igual manera, se insertan, al inicio del análisis individual de cada manual, varios gráficos que muestran la distribución de las referencias culturales pertenecientes a cada tipo de cultura y la distribución de dichas referencias por ámbitos temáticos y que fueron el resultado de la obtención de los datos.

3.2 Descripción general de los manuales

3.2.1 Descripción y estructura del manual *Gente*

Gente es un manual de español para extranjeros que está editado por la editorial Difusion y fue publicado en 1998. Los autores son Ernesto Martín Peris y Neus Sans Baulenas, y corresponde a un nivel intermedio que recoge los niveles B1 y B2. No se especifica el grupo al que está destinado porque lo que se entiende que está diseñado tanto para estudiantes jóvenes como para adultos. La serie completa incluye libro del alumno, carpeta de audiciones del libro del alumno, libro de trabajo y resumen gramatical, carpeta de audiciones del libro de trabajo, guía de soluciones del libro de trabajo y libro del profesor. Se trató, además, del primer curso comunicativo de español basado en el enfoque por tareas en España.

En *Gente*, las tareas realizadas tienen como objetivo la producción de textos orales y escritos que reflejen los temas propuestos a partir del trabajo en grupo. Los contenidos lingüísticos vienen determinados en función de los recursos que los alumnos necesitarán tanto para la elaboración del producto, como para el desarrollo de las actividades previas. El libro del alumno consta de once secuencias, divididas en cuatro lecciones. Cada secuencia tiene como eje la realización de una tarea globalizadora, en torno a la cual se organizan lecciones de cuatro tipos diferentes. Además, cuenta con una sección introductoria que incluye los objetivos de cada secuencia y contiene actividades de «precalentamiento». Las lecciones, *En contexto* contiene los recursos lingüísticos que los alumnos necesitarán para realizar la tarea, predomina básicamente la comprensión; *Formas y recursos* se centra en la observación y práctica de aspectos formales (morfosintácticos, nocio-funcionales, etc.) que preparan a los alumnos para la

realización de las tareas de la lección siguiente; *Tareas* es el centro de la secuencia, potencia la ejercitación de la competencia comunicativa, movilizandoy afianzando los recursos vistos hasta el momento. Y, por último, *Mundo en contacto* propone a los alumnos textos y actividades destinadas principalmente a propiciar en el aula el desarrollo de la conciencia intercultural.

Con respecto a su presentación, *Gente* tiene un formato A4 y encuadernación de tapa blanda. En la cubierta aparecen tres imágenes de personas en un fondo en tonos amarillos. De arriba hacia abajo se muestra el nombre del manual y una pequeña descripción, los nombres de las autoras, el nivel al que está destinado y el nombre de la editorial. En la contracubierta, se especifica brevemente una descripción («Curso comunicativo basado en el enfoque por tarea»), la composición del curso y los materiales que incluye.

3.2.2 Descripción y estructura del manual *Prisma Avanza*

Prisma Avanza es un método de español para extranjeros que está editado por la editorial Edinumen y fue publicado en 2003. El manual ha sido elaborado por un grupo de veinticinco docentes que pertenecen al equipo de Prisma y está destinado a alumnos del nivel B2 según el MCER. Se dirige tanto a estudiantes jóvenes como adultos y abarca unas 150 horas lectivas. *Prisma Avanza* incluye el libro del alumno con dos CD, el libro del profesor y una ELEteca (extensión digital) con prácticas interactivas por cada unidad. Se presenta además, como el material más usado en los diferentes cursos de español para extranjeros desarrollados en España, así como en diversos mercados internacionales.

Prisma Avanza se estructura desde una perspectiva comunicativa y adopta un enfoque ecléctico. Igualmente ha sido diseñado teniendo en cuenta el papel del alumno como agente social, como aprendiente autónomo y como hablante intercultural, cuyo objetivo es adquirir una competencia comunicativa en español propia del nivel (tanto en la lengua oral como en la lengua escrita). Como se menciona en la breve introducción del manual, las actividades se caracterizan por la integración de destrezas, la presentación de los contenidos gramaticales de modo inductivo y deductivo y la integración del conocimiento intercultural. Integra, en el siguiente orden, contenidos funcionales, gramaticales, léxicos y culturales. Asimismo, se recogen contenidos

lingüísticos y funcionales de unidades anteriores. El libro del alumno se organiza en doce unidades más dos de repaso, que se desarrollan atendiendo a: *Integración de destrezas*, una gran parte de las actividades están planteadas para llevarse a cabo en parejas o grupo, con el fin de potenciar la interacción, la comunicación y la interculturalidad. *Hispanoamérica*, se deja sentir en los contenidos culturales que aparecen en textos y audiciones, lo que permite hacer reflexionar al estudiante sobre la diversidad del español, como lengua y como prima de culturas. *Gramática*, se presenta de forma inductiva y deductiva para que los estudiantes construyan las reglas gramaticales basándose en su experiencia de aprendizaje o dando una regla general que deben aplicar, dependiendo de la frecuencia, rentabilidad o complejidad de los contenidos. Y, *Autoevaluación*, se sugieren tanto actividades conducentes a que el estudiante evalúe su proceso de aprendizaje, como actividades que potencien y expliciten las estrategias de aprendizaje y comunicación.

En relación a su presentación, se trata, al igual que el anterior, de un formato A4, y encuadernación de tapa blanda. En la cubierta, aparecen de arriba hacia abajo el nombre del manual en letras grandes y el nombre de los diferentes niveles (*Prisma comienza, continúa, progresa*, etc.) sobre un fondo de color morado, así como el nivel al que se dirige y el nombre de la editorial. En la contraportada, se especifica brevemente el objetivo del manual y los materiales de los que se compone el manual.

3.2.3 Descripción y estructura del manual *Tema a tema*

Tema a tema es un manual de español para extranjeros que está editado por la editorial Edelsa Grupo Didascalía y fue publicado en 2011, es el más reciente de los que se examinan en este trabajo. Las autoras son Vanessa Coto Bautista y Anna Turza Ferré, y corresponde al nivel B2 según el MCER. No se especifica el grupo al que está destinado porque lo que se entiende que está diseñado tanto para estudiantes jóvenes como adultos. El manual incluye el libro del alumno, CD para el profesor y recursos para profesores y ejercicios para los estudiantes en la web.

Tema a tema se trata de un curso completo de español que se dirige a la conversación y la interacción. El enfoque metodológico que estructura el manual es el comunicativo pues, según se señala en una breve descripción en la contracubierta, las actividades tienen como objetivo la adquisición de las distintas competencias

comunicativas. Igualmente, se pretende despertar el interés y curiosidad del alumno y proporcionarle información sobre el mundo hispánico. El libro del alumno consta de doce unidades temáticas que presentan una estructura muy clara y estable: *El alma del pueblo*, *Un clima cambiante*, *Los intercambios de estudiantes*, *La música hispana*, *Tengo mis derechos*, *Destino*, *El mundo hispánico*, *La televisión hispana*, *Tendencias del arte hispano moderno*, *Personajes de la historia hispana*, *¿Qué me pasa, doctor?*, *El mundo laboral* y *Puro teatro*. A su vez, cada tema se compone de ocho secciones diferentes: *Portadilla de entrada*, página de activación de conocimientos previos; *Infórmate*, sección de actividades de comprensión y primeras producciones; *Reflexiona* y *Practica*, sección de gramática y ejercicios; *Así se habla*, sección de trabajo con expresiones coloquiales y frases hechas; *Exprésate*, sección de actividades de producción e interacción; *Vocabulario*, doble página de recapitulación del léxico del tema; *Taller de lectura*, sección de producción oral a partir de un texto original y de actividades de comprensión y finalmente, *Taller de escritura*, sección de producción escrita siguiendo distintos modelos originales de tipos de textos. Además, al final se incluyen las transcripciones de las pistas de audio.

En cuanto a su presentación, *Tema a tema* tiene un formato A4 y encuadernación de tapa blanda como los anteriores. En la cubierta aparecen dos estudiantes en un fondo blanco y varias imágenes correspondientes al mundo hispano, igualmente de arriba hacia abajo se muestra el nombre del manual y una pequeña descripción («Curso dirigido a la conversación»), los nombres de las autoras, el nivel al que está destinado y el nombre de la editorial. En la contracubierta, se especifica brevemente el objetivo del manual, la composición del mismo y sus secciones y los materiales que incluye.

3.3 Análisis descriptivo de los contenidos culturales en los manuales

Este análisis se basará en la propuesta que realizan Miquel y Sans (2004) de la división del componente cultural, como se ha mencionado anteriormente, así como en la que propone González (2002) para la evaluación y análisis del contenido cultural de los manuales. Esta autora, a partir del estudio de los contenidos culturales en diversos manuales de español, considera que cuando se analizan los materiales didácticos destinados a la enseñanza de lenguas extranjeras, se debe tener en cuenta determinados ámbitos temáticos relacionados con la «Cultura con mayúsculas» y la «cultura con minúsculas» (González, 2002: 64-68):

- La «Cultura con mayúsculas», es decir, el saber enciclopédico incluye los siguientes ámbitos: ámbito geográfico (descripciones de las características físicas, situación, posición, etc. del país o países), ámbito literario (literatura), artístico (arquitectura, pintura, cine, música, etc.) y ámbito político e histórico (fechas y hechos, personas relevantes, etc.).

- La «cultura con minúsculas», esto es, las formas de vida o estándar cultural incluye los siguientes ámbitos: ámbito de las relaciones personales (la familia, amistad y sus relaciones); ámbito socioeconómico y laboral (estructura empresarial, profesiones, desempleo, condiciones laborales, costumbres sociales, medios de transporte, etc.); ámbito social (sistema educativo, sanidad, religión, costumbres sociales, etc.), ámbito de ocio (tiempo libre, medios de comunicación, turismo y viajes, deporte, gastronomía etc.).

Cabe destacar, que no se puede considerar los tres tipos de cultura mencionados como apartados cerrados, pues habrá realizaciones de la «Cultura con mayúsculas» y la «kultura con k» que formen parte de la «cultura con minúsculas».

Asimismo, González establece tres propuestas en relación a la manera cómo están introducidos dichos contenidos y el tratamiento que reciben en los manuales: acultural, no se encuentra ninguna referencia cultural; en anexos, los contenidos culturales se tratan en anexos o apartados específicos al final de cada tema, o interrelacionados con la lengua. En este sentido, la información puede presentarse de forma explícita, de modo que los alumnos son conscientes de ella, o implícita. En el caso de aparecer implícitamente, la autora fijó dos opciones posibles, la introducción de estos contenidos por medio de actividades y ejercicios sin ofrecer ningún tipo de explicación o referencia, o insertados inconsciente e involuntariamente (González, 2002: 67-68).

3.2.1 Análisis descriptivo del contenido cultural en *Gente*

En el manual *Gente* hay 49 referencias culturales que están distribuidas de la siguiente manera:

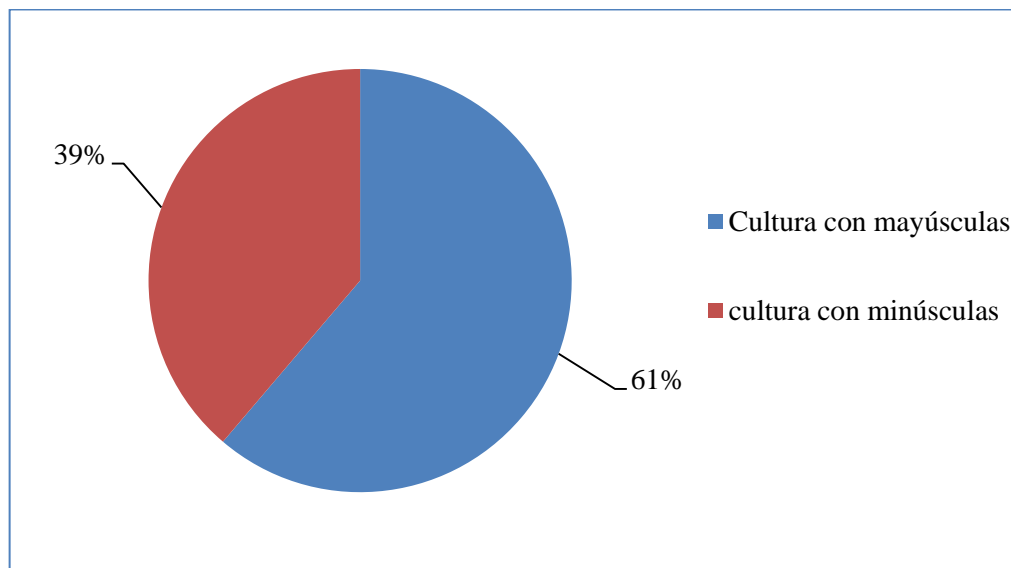


Gráfico I. Distribución de contenidos culturales en el manual *Gente*.

A continuación, se muestra la distribución de los contenidos culturales de cada uno de los tipos de cultura por ámbitos temáticos:

«Cultura con mayúsculas»:

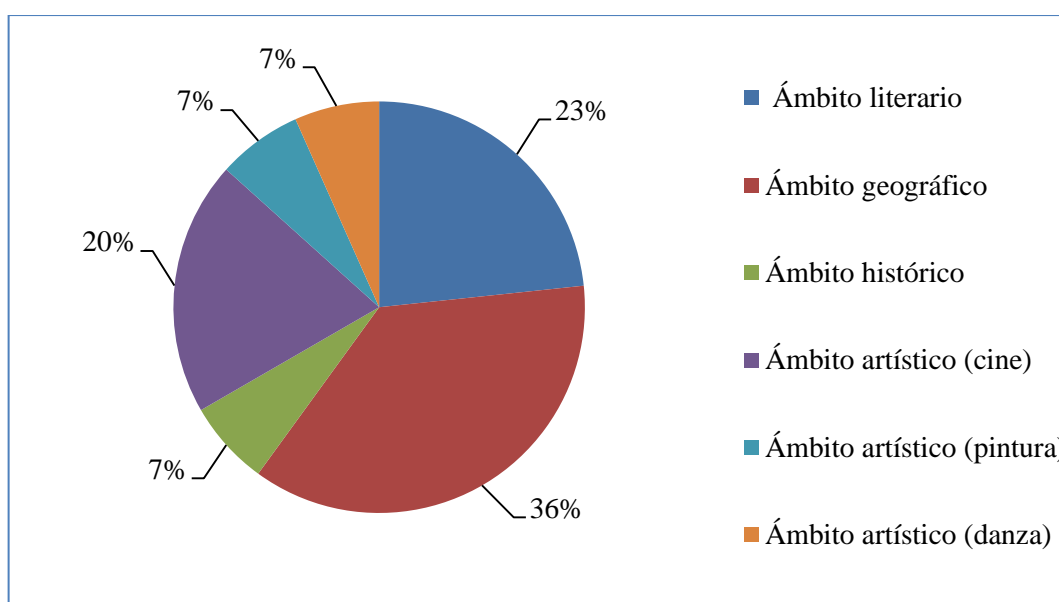


Gráfico II. Distribución de contenidos culturales relativos a la «Cultura con mayúsculas» por ámbitos temáticos.

«cultura con minúsculas»:

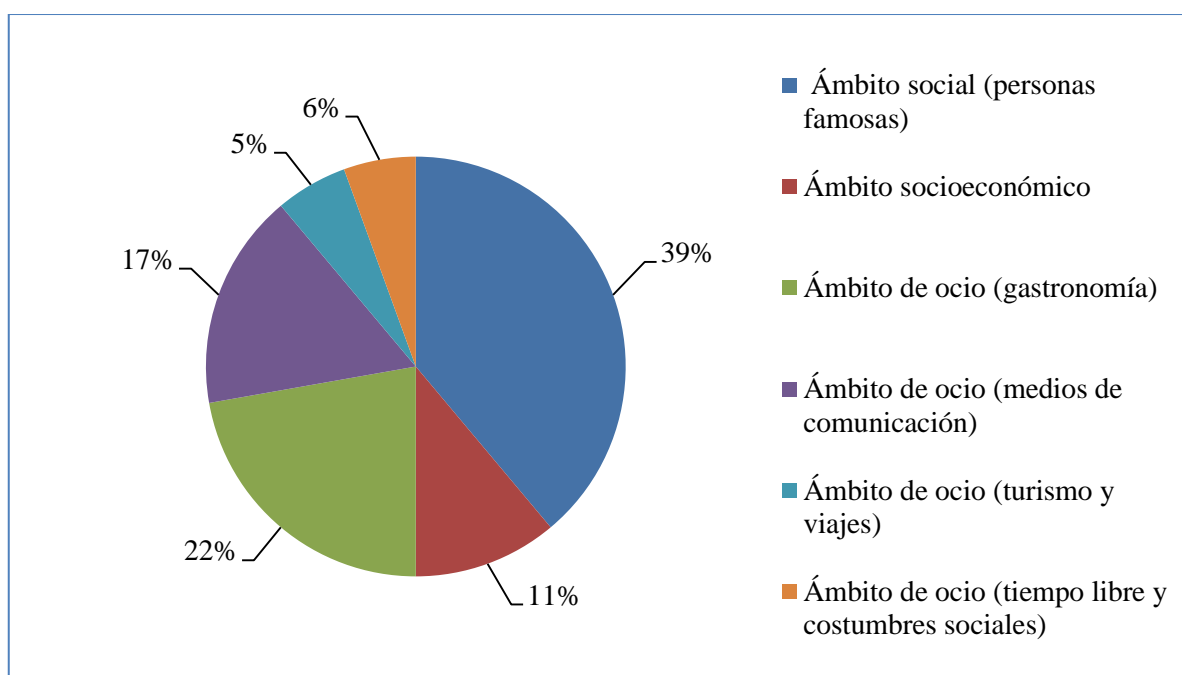


Gráfico III. Distribución de contenidos culturales relativos a la «cultura con minúsculas» por ámbitos temáticos.

Como se ha podido observar, en el manual *Gente* (1998) predominan, principalmente, los contenidos culturales relativos a la denominada «Cultura con mayúsculas». De esta manera, distinguimos dentro de este tipo los ámbitos geográfico, histórico, artístico (danza, cine, pintura) y literario con alusiones a personalidades del mundo del arte y la literatura.

En cuanto al ámbito de la literatura, en la sección *Gente y cosas*, se alude a la figura del escritor español Ramón Gómez de Serna y se presentan varias de sus greguerías (p. 56). En la misma sección, se hace referencia al artista catalán Joan Brossa y por medio de varias imágenes se presentan algunos de sus poemas-objetos (p. 57). En la sección *Gente de novela*, se alude, mediante tres fragmentos de sus novelas y la presentación de su personaje principal, Pepe Carvalho, a la figura del novelista español Manuel Vázquez Montalbán (pp. 66-67). En la sección *Gente que opina*, se hace alusión al escritor Miguel Delibes a través de varios fragmentos de su obra *Un mundo que agoniza* (p. 86). En la página siguiente, en relación a la obra de Miguel Delibes, aparecen los resultados de una encuesta que publicó *El País* sobre lo que opinan los españoles de la ingeniería genética (p. 87). En la sección *Gente con carácter*, se

introduce la figura del poeta uruguayo Mario Benedetti a través de su biografía, igualmente se presentan varios fragmentos de sus poemas (p. 96). En la sección *Gente y mensajes*, se hace referencia a la figura de Federico García Lorca y aparecen dos cartas a su amigo Jorge Guillén (pp. 106-107).

En cuanto al ámbito geográfico, en la sección *Gente que sabe*, se alude a Chile, mediante un ejercicio tipo test en el que se recogen diferentes datos sobre el país, además se presenta un mapa de Hispanoamérica (pp. 110-111). En la misma sección, se menciona España y alguno de sus rasgos geográficos más característicos, a través de preguntas para que los alumnos respondan (p. 112). Dentro de la misma sección, se hace referencia a tres islas españolas e hispanoamericanas, la isla de Pascua en la Polinesia, la isla de la Juventud en Cuba y la Palma, una de las islas Canarias. Se presentan por medio de textos breves de carácter informativo y varias imágenes (pp. 116-117). Por último, en la sección *Gente que sabe* a través de una serie de preguntas sobre cultura española, se mencionan la región de Asturias y las ciudades de Santiago de Compostela, Granada y Bilbao (pp. 114-115). En relación al ámbito histórico, en la sección *Gente que sabe* se alude a través de un ejercicio con varias preguntas sobre cultura española a la figura de Adolfo Suárez y en General Franco (p. 114).

Dentro del ámbito artístico, en la sección *Gente que se conoce*, se hace referencia a la bailaora de flamenco, Antonia Moya, a través de una biografía y varias fotografías correspondientes a su vida (pp. 10-11). Igualmente, en la sección *Gente que lo pasa bien*, se alude al bailar español Joaquín Cortés, por medio de un cartel referente a su actuación. En la sección *Gente con carácter*, se hace alusión a seis películas españolas, por medio de sus carteles: *Mensaka*, *Carreteras secundarias*, *Mátame mucho*, *Por si no te vuelvo a ver*, *Grandes ocasiones* y *Suerte*. En la sección *Gente que sabe*, se incluyen los cuadros *Las Meninas* de Diego Velázquez y *Guernica* de Pablo Picasso (p. 114).

Con respecto a los contenidos referentes a la «cultura con minúsculas», se alude únicamente al ámbito social y de ocio. En la sección *Gente que se conoce*, se hace referencia a siete españoles famosos presentados a través de siete textos periodísticos recogidos en una publicación de *El País* y fotografías, se alude a Verónica Forqué, Pedro Guerra, Carmen Linares, Carmen Maura, Xavier Sardá, Pep Guardiola y Miguel Ríos (pp. 16-17). En la sección *Gente con ideas*, se hace alusión a las relaciones

económicas internacionales y el papel de las ONG, por medio de un texto sobre el comercio mundial justo (pp. 76-77).

En la sección *Gente que lo pasa bien*, se hace referencia a televisión española por medio de la programación de tres cadenas españolas TV1, La 2 y TELE 5. En la misma sección, se hace alusión a las costumbres de los españoles en su tiempo libre a partir de un artículo periodístico y varias imágenes, se introducen referencias a los bares, la vida en la calle, la juventud y las costumbres españolas. Asimismo, en la misma sección se alude a la ciudad de Madrid con el objetivo de planear un fin de semana en la ciudad, mediante un texto se alude a lugares turísticos de la ciudad (pp. 34-35). En la sección *Gente que sabe*, por medio de un ejercicio con preguntas sobre cultura española, se menciona la Sagrada Familia (p. 114). En la sección *Gente sana*, se hace alusión, a través de un texto periodístico, a las propiedades terapéuticas del ajo, considerado muy importante en las cocinas españolas e hispanoamericanas. En la sección *Gente que sabe*, a través de un ejercicio con preguntas sobre cultura española se menciona el gazpacho (p. 114). Igualmente, por medio de una imagen, se introduce la fabada (p. 115). Se mencionan además hábitos gastronómicos y alimenticios de los españoles (pp. 46-47).

Por último, en cuanto a las referencias relacionadas con la «kultura con k», no se encuentra ninguna muestra de este tipo de cultura en este manual.

3.3.2 Análisis descriptivo del contenido cultural en *Prisma Avanza*

En el manual *Prisma Avanza* hay 143 referencias culturales que están distribuidas de la siguiente manera:

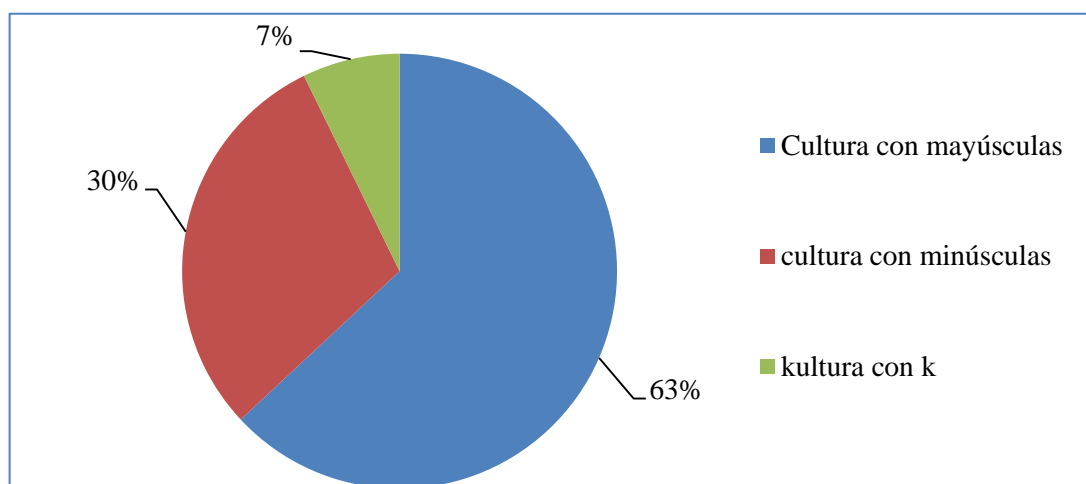


Gráfico IV. Distribución de contenidos culturales en el manual *Prisma Avanza*.

Seguidamente, se muestra la distribución de los contenidos culturales de cada uno de los tipos de cultura por ámbitos temáticos:

«Cultura con mayúsculas»:

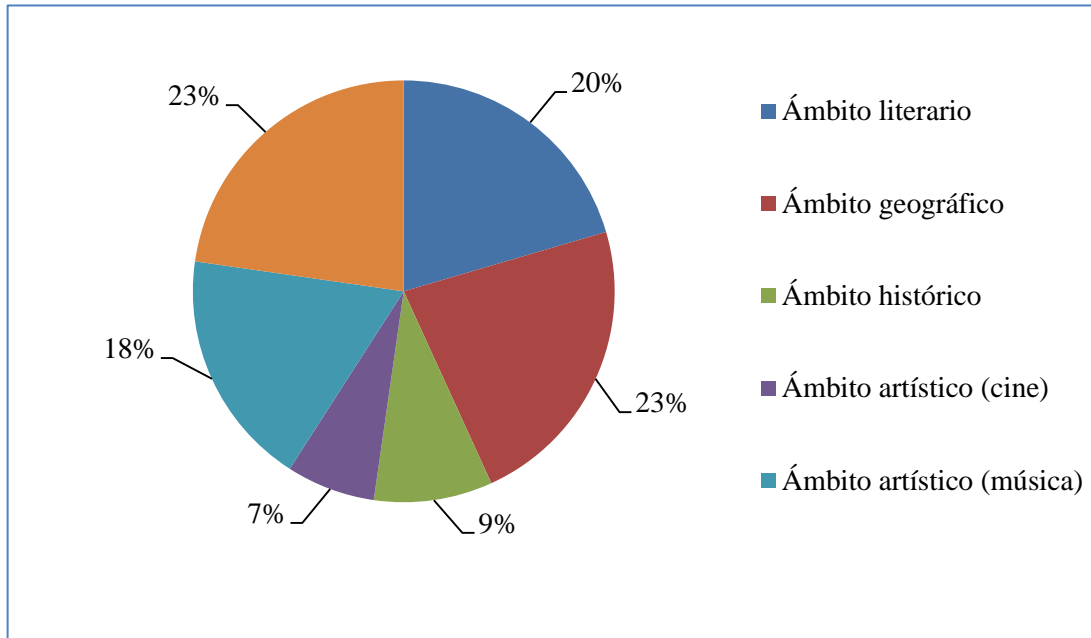


Gráfico V. Distribución de contenidos culturales relativos a la «Cultura con mayúsculas» por ámbitos temáticos.

«cultura con minúsculas»:

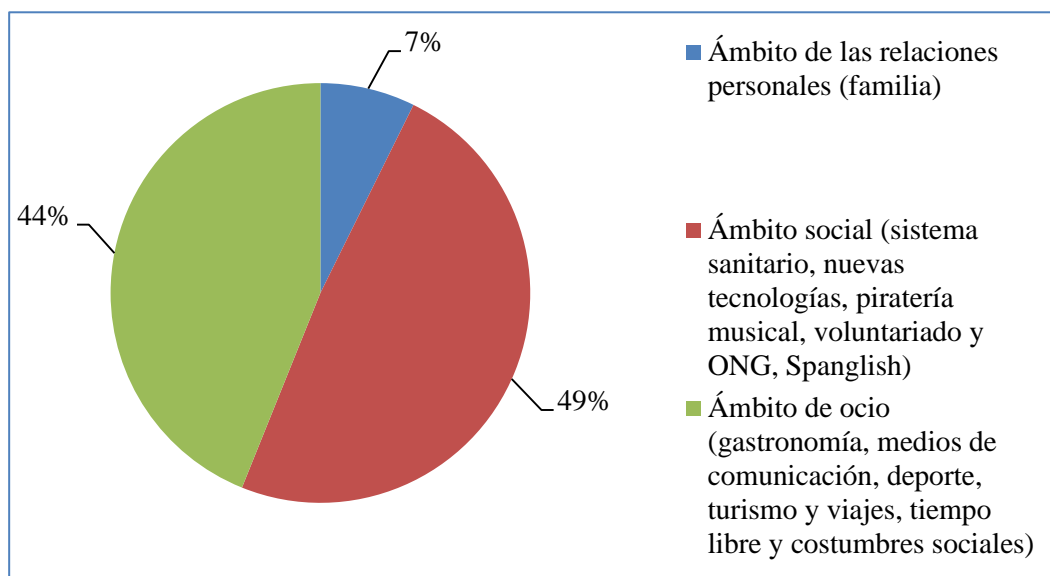


Gráfico VI. Distribución de contenidos culturales relativos a la «cultura con minúsculas» por ámbitos temáticos.

Como se ha podido notar, en *Prisma Avanza* (2004) se observa una fuerte presencia de contenidos culturales relativos a la «Cultura con mayúsculas» y los temas relacionados con los ámbitos literario, geográfico, histórico, artístico (arquitectura, cine, música, arte) son los que cuentan con más referencias.

En relación al ámbito de la literatura se encuentran referencias recogidas en varias unidades. En la unidad tres, por medio de un texto biográfico y varias greguerías se alude a la figura del escritor español Ramón Gómez de la Serna (p. 39). En la unidad cuatro se menciona al poeta simbolista español, Antonio Machado, a través de una fotografía y un fragmento de una entrevista publicada en el diario *El Sol* (p. 4). En la unidad cinco se hace referencia al poeta español Federico García Lorca, mediante un poema y una biografía del autor acompañada de una fotografía (p. 77). En la unidad seis se hace alusión a dos escritores hispanoamericanos: Gabriel García Márquez (p. 83) y Jorge Luis Borges (pp. 88-89). En la misma unidad, se alude, a través de sus biografías, a Miguel Hernández, Camilo José Cela, Rafael Alberti, sin embargo, en este caso, no en lo referente al ámbito literario, sino al ámbito histórico, al ser personajes cuyas vidas se vieron afectadas por la Guerra Civil española (pp. 90-91). En la unidad ocho, se introduce la figura del escritor español Camilo José Cela, y el comienzo y argumento de una de obras más conocidas, *La familia de Pascual Duarte* (p. 112). Finalmente, en la unidad diez, se vuelve a hacer referencia al escritor Camilo José Cela y se inserta un fragmento de su novela *La colmena*, referente a los olores (p. 148). Cabe mencionar que en el índice del libro del alumno, se incluyen tanto los contenidos culturales del libro del alumno, como del libro del profesor, por lo que aparecen también otras figuras del ámbito literario como Pío Baroja, Antonio Skármeta, Almudena Grandes, Isabel Allende, Lucía Etxebarría, Manuel Vicent, Antonio Muñoz y Luis Sepúlveda, que no constan en el libro del alumno, pero sí en el libro del profesor.

Dentro del ámbito geográfico se hace referencia exclusivamente a tres países hispanoamericanos en tres unidades diferentes: Colombia, Bolivia y Chile. Sobre Colombia, se ofrece, mediante un texto acompañado de mapa, información general (nombre oficial, área, límites, capital, idioma oficial, flor nacional, moneda, documentos, vacunas, divisas, transporte, salud, etc.) (p. 15). En cuando a Bolivia, por medio de un texto se hace referencia a sus costumbres (p. 165). Finalmente, Chile, a través de varias imágenes se hace alusión a lugares emblemáticos, sitios de interés,

comida tradicional, costumbres y tradiciones (p. 178). En la unidad siete, a través de un ejercicio sobre lugares para vivir, se mencionan los siguientes: Buenos Aires (Argentina), Chiapas (México), Peribeca (Los Andes, Venezuela), Monasterio de El Escorial (España), Lima (Perú), Santiago de Chile, La Habana (Cuba), Barranquilla (Colombia), Quito (Ecuador) y Todos Santos (Altiplano de Guatemala) (p. 87). En la unidad nueve, se hace una referencia al país de Puerto Rico, mediante un texto acompañado de un mapa (p. 137). Por último, en la unidad once en la página inicial de la unidad se hace referencia por medio de una imagen al parque arqueológico Machu Picchu en Perú (p. 155).

En cuanto al ámbito histórico se hace alusión exclusivamente a la historia de España en la unidad seis tratando los temas de la II República, la Guerra civil, la Posguerra y el Exilio (p. 86). Como se ha mencionado anteriormente, en esta misma unidad se hace referencia a tres personajes literarios cuyas vidas se vieron afectadas por la guerra civil española, Miguel Hernández, Camilo José Cela y Rafael Alberti. Además en este apartado se incluye a José Antonio Primo de Rivera, como otro de los personajes cuya vida estuvo marcada por la guerra civil española (pp. 91-92).

En el ámbito artístico, encontramos varias unidades que incluyen contenidos culturales sobre arquitectura, cine, música y arte. En la unidad uno, en el índice aparece una referencia a la arquitectura modernista catalana, sin embargo, no se encuentra nada en el libro del alumno. En la unidad cuatro, se hace alusión al cine español y al director de cine español Pedro Almodóvar, por medio de una fotografía en la página inicial de la unidad (p. 49) y un artículo de opinión publicado en la revista humorística española *El Jueves* (p. 51). Igualmente, a largo de la unidad se alude a otros directores de cine como Alejandro Amenábar o Santiago Segura (p. 51) y a la actriz española Penélope Cruz (p. 57).

Con respecto al tema de la música, la unidad cinco presenta la música latina (no la música hispana). Se hace referencia a los diferentes ritmos latinos: el tango, el bolero, el rock and roll, el merengue, la polka, la rumba, la cumbia, el chachachá, el rap, la bachata, el vals, el blues, la samba y la ranchera. Igualmente, aparece un mapa para que los alumnos relacionen de qué países Hispanoamericanos son característicos (p. 72). A continuación, se alude al cantautor guatemalteco Ricardo Arjona, por medio de una de

sus canciones titulada «Ella y él» (pp. 72-73). Encontramos también referencias a la cantante colombiana Shakira, a través de su biografía (pp. 74-75).

En cuanto al tema del arte, en la unidad cinco, en la página inicial de la unidad se muestra el cuadro *Tres músicos* (1921) de Pablo Ruiz Picasso (p. 63). Además, se hace referencia al movimiento artístico el cubismo, por medio de un texto y se muestran dos obras de los artistas españoles, Pablo Ruiz Picasso y Juan Gris (p. 76.) En la unidad 6, en la página inicial de la unidad se incluyen el cuadro *Guernica* (1937) de Pablo Ruiz Picasso (p. 79). En la unidad siete, en la página inicial de la unidad, se incluye una imagen de la escultura *Mujer con espejo* (1995) de Fernando Botero. En la misma unidad, se alude al museo Guggenheim de Bilbao, mediante una fotografía y un texto explicativo del mismo (p. 100). En la misma sección de la unidad, se hace alusión al escultor español Eduardo Chillida, a través de la imagen de una de sus obras más conocidas (p. 100). Encontramos referencias también a la pintora mexicana, Frida Kahlo, por medio de varios de sus cuadros, *Autorretrato de Frida con el Dr. Fanil* (1951), *El camión* (1929), *El venadito* (1946), *El abrazo de amor de El universo, la tierra (México)*, *Diego, yo y el señor Xólotl* (1949), *Árbol de la esperanza mantente firme* (1946), *Henry Ford Hospital* (1932) (p. 101). Igualmente, se presenta su biografía, y la del muralista mexicano, Diego Rivera (p. 104). Por último, en la revisión que se introduce de los temas del 6 al 12, se hace alusión a *Las Meninas* de Diego Velázquez y algunos museos estatales españoles como El museo del Prado (p. 184).

En cuanto a los contenidos relativos a la «cultura con minúsculas» o «a secas», se observa una menor presencia de dichos contenidos. Destacan principalmente, los ámbitos de las relaciones personales (familia), ámbito social (sistema sanitario, nuevas tecnologías, piratería musical, voluntariado y ONG, *Spanglish*) y de ocio (gastronomía, medios de comunicación, deporte, turismo y viajes, tiempo libre y costumbres sociales).

En la unidad uno se hace referencia al sistema sanitario español, se menciona la existencia de la seguridad social, el seguro privado y sus principales características. Igualmente, se muestra una imagen de la tarjeta sanitaria de la Comunidad de Madrid, y otra de un centro privado (p. 18). En la unidad dos, se alude al uso de las nuevas tecnologías en la educación mediante un artículo publicado en el periódico *La Razón* (pp. 25-26). En la misma unidad, encontramos referencias a los usos de la telefonía móvil en el contexto sociocultural de España (pp. 28, 32, 33). En la unidad tres, se hace

alusión al ocio de los jóvenes, a través de un texto sobre el aburrimiento de los mismos, publicado en el periódico hispanoamericano *El universal* (p. 44). A continuación, se trata el tema del voluntariado y las ONG en España, por medio de un artículo publicado en la revista española *Clara*, en que el que se habla sobre el trabajo que realizan los voluntarios en la Cruz Roja (p. 45).

En la unidad cinco, se hace referencia al tema de la piratería musical en España, a través de dos artículos sobre la piratería de música publicados en las revistas españolas *Filomúsica* y *Fanzine Digital* (pp. 65-66). En la unidad ocho encontramos referencias a la familia actual en Hispanoamérica, mediante un gráfico se muestran los tipos de hogares urbanos y familias en América Latina entre los años 1986 y 1999, igualmente se alude a la transformación del modelo familiar tanto en España como en Hispanoamérica (pp. 115-116). En la misma unidad, se introduce también el tema de los carnavales, por medio de un texto extraído de la revista española *El almanaque* se explica que son y cuándo suelen celebrarse en los países hispanoamericano, de igual manera, se hace alusión varios carnavales famosos, como los de Río de Janeiro, Santo Domingo y Cádiz (p. 121). Los carnavales dominicano y gaditano vienen presentados por imágenes y dos textos extraídos de páginas oficiales (pp. 122-123). En la unidad nueve se hace alusión al refranero español y la importancia que tiene en la hablar diario de los hispanohablantes, y se introducen varios refranes españoles (pp. 135- 136). En la misma unidad, se hace una referencia geográfica, mediante un texto acompañado de un mapa, al país de Puerto Rico, para introducir el tema del *Spanglish* (p. 137). A través de un texto de opinión, encontramos otra referencia al *Spanglish* (pp. 137-138).

Con respecto a la gastronomía, se alude a la tradición de la matanza del cerdo en España, por medio de varias imágenes, encontramos referencias al chorizo, longaniza, salchichón, jamón, lomo embuchado, morcilla (p. 151). Además mediante un texto, se explica en qué consiste la matanza del cerdo en España (p. 151). En la unidad once, se introduce el tema del fútbol, se hace referencia a la canción *La copa de la vida*, del cantante puertorriqueño Ricky Martin, que fue inspirada en un partido de fútbol (p. 167). Además aparece un texto sobre la afición futbolera, extraído de un artículo publicado en la revista *El País Semanal* (p. 167). En relación al tema de viajes, se hace referencia a *Patagonia Express*, una compilación de apuntes escritos por el escritor chileno Luis Sepúlveda (pp. 180- 181).

En cuanto a la «kultura con k» encontramos referencias relacionadas con el lenguaje coloquial, en cada unidad se incluyen algunas expresiones relativas al lenguaje coloquial o juvenil.

3.3.1 Análisis descriptivo del contenido cultural en el manual *Tema a tema*

En el manual *Tema a tema* hay 198 referencias culturales que están distribuidas de la siguiente manera:

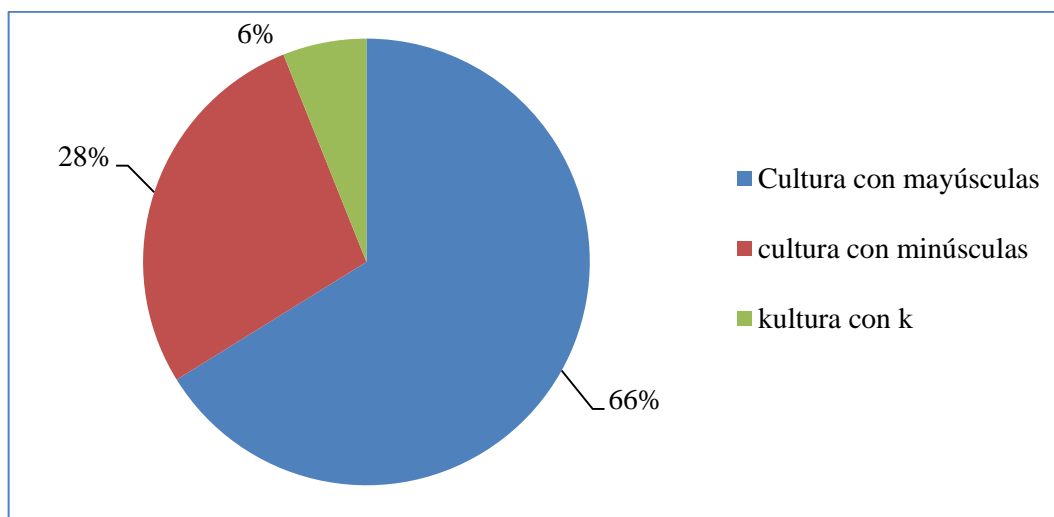


Gráfico VII. Distribución de contenidos culturales en el manual *Tema a tema*.

A continuación, se muestra la distribución de los contenidos culturales de cada uno de los tipos de cultura por ámbitos temáticos:

«Cultura con mayúsculas»:

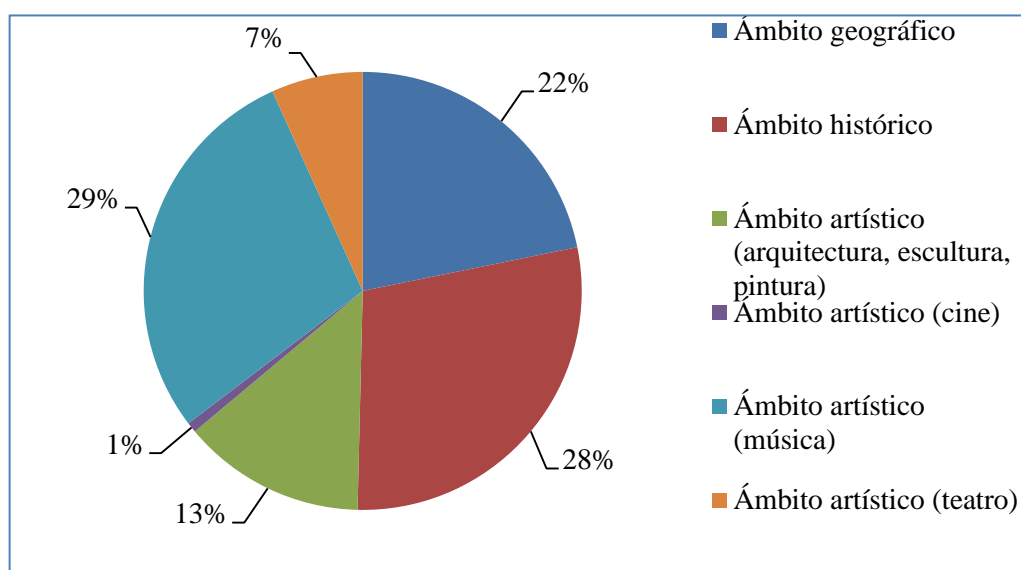


Gráfico VIII. Distribución de contenidos culturales relativos a la «Cultura con mayúsculas» por ámbitos temáticos.

«cultura con minúsculas»:

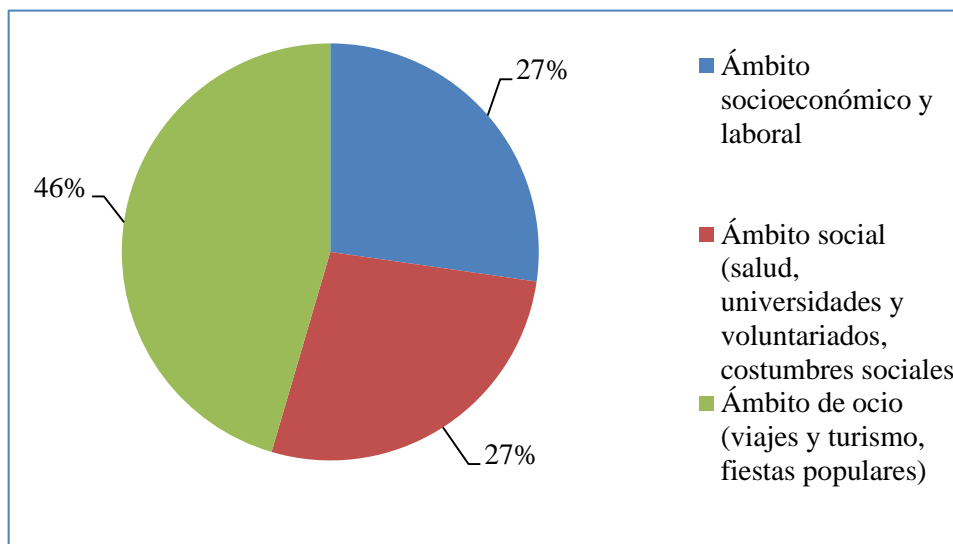


Gráfico IX. Distribución de contenidos culturales relativos a la «cultura con minúsculas» por ámbitos temáticos.

Como se ha podido contemplar, en *Tema a tema* (2011) predomina una fuerte presencia de contenidos culturales relativos a la «Cultura con mayúsculas» o «legitimada». Destacan, principalmente, los ámbitos geográfico, artístico (música, arte, teatro) e histórico.

El ámbito geográfico es el eje del tema *Un clima cambiante*, donde se alude significativamente a la geografía española a través de un mapa, y un ejercicio con preguntas sobre determinados aspectos de la geografía española (océano, mares montes, cordilleras, etc.) (p. 18). De igual forma se hace referencia a las zonas climáticas de España y se proporciona una breve explicación de cada una de ellas. En relación a Hispanoamérica, se alude también a su geografía, en este caso, presentada a través de tres textos correspondientes a Sudamérica, Centroamérica y Norteamérica, en ellos se destacan las características geográficas y climáticas de cada zona. Igualmente, toda esta información viene acompañada de un mapa (p. 19).

En cuanto al ámbito artístico, encontramos temas centrados en la música, *La música hispana*; el arte, *Tendencias del arte hispano moderno* y el teatro, *Puro teatro*.

La música latina e hispana es el elemento central del tema *La música hispana*. Por medio de fotografías y banderas, se hace referencia a los diferentes ritmos y estilos hispanos entre los que se incluye: la andina, la bachata, la chacarera, el corrido, la cueca, la cumbia, el flamenco, el mambo, la muñeira y el tango, así como a los países de donde son característicos: Argentina, Chile, Colombia, Cuba, España, México, Perú, República Dominicana y los instrumentos musicales con que se interpretan dichos bailes: las maracas, los sikus, la gaita, el bombo, el bandoneón, el violín, el guitarrón, la güira, las castañuelas, el acordeón, la guitarra, la quena, los bongos, las claves, la flauta de millo. (p. 41). En el siguiente apartado, a través de la presentación de los carteles, se alude a algunos de los festivales de música españoles más antiguos y conocidos: al Festival Viña Rock, el Festival de Ortigueira, el Festival Latino Villa de Terror, Jazzaldia, el Festival Internacional de Cante de la Minas y el Festival de Pollença. Sin embargo, no encontramos ninguna referencia a festivales populares en Hispanoamérica (p. 42). Dentro de la misma sección se presentan cinco figuras de la música española, a través de una fotografía y una breve biografía se alude a Manuel de Falla, Jesús López Cobos, Paco de Lucía, Orfeón Donostiarra y Monserrat Caballé (p. 43). Por último, en la sección Taller de Lectura, se hace referencia al cantante colombiano, Juanes, a través de una entrevista sobre su carrera musical (p. 51).

Continuando con el ámbito artístico, el tema *Tendencias del arte hispano moderno* se centra en el arte español. Mediante de un ejercicio de audición y relacionar se hace referencia a algunos artistas españoles muy relevantes y a algunas de sus obras: Miquel Barceló, Antoni Tàpies, Joan Brossa, Eduardo Chillida, Susana Solano, Cristina Iglesias, Juan Muñoz, Joan Fontcuberta, Chema Muñoz, Alberto García-Alix y Cristina García Rodero (p. 90). En este apartado no tenemos ninguna referencia a ningún artista destacado hispanoamericano. No obstante, la siguiente sección se presenta la vida y obra del artista colombiano Fernando Botero y se incluyen sus cuadros, *El baño*, *La viuda* y *Mona Lisa* (p. 91). En el mismo tema, se hace referencia, mediante imágenes de sus obras, a los artistas Francisco Leiro y su obra, *Don Quijote apaleado por unos arrieros*; Luis Feito y su obra, *Celebración*, Juan Manuel Castro Prieto y su obra, *Camino del Chillo*; Jorge Oteiza y su obra, *Caja Metafísica*; José Manuel Broto y su obra, *Ligeti* y Carlos Pérez Siquier y su obra, *Cabo de Gata* (p. 95).

Para cerrar los contenidos culturales del ámbito artístico, se incluye el teatro en el tema *Puro teatro*. Se hace referencia, junto con una imagen, a algunos de los escenarios teatrales españoles más representativos: el teatro romano (Mérida), el Corral de comedias (Almagro), el Teatro Liceu (Barcelona), el Teatro de la Zarzuela (Madrid), el Palacio de las Artes Reina Sofía (Valencia) y la Sala Form Arte (Malabo) (p. 137). En el siguiente apartado, se introduce el teatro independiente en España y se hace un repaso de su historia. De igual manera, se alude a tres compañías de teatro independiente catalanas: La Fura dels Baus, Els Joglars (p. 138). En la misma sección, se incluye un texto sobre un grupo de teatro experimental catalán: Els Comediants (p. 139). Dentro del ámbito artístico no encontramos ninguna referencia cinematográfica, sin embargo, en este mismo tema, en la sección *Taller de escritura* se alude a la película española *La lengua de las mariposas* mediante una reseña y un cartel de la misma (p. 147).

El ámbito histórico está representado por el tema *Personajes de la historia hispana*. En la primera sección de la unidad se alude a grandes personajes de la historia de los países hispanos, encontramos referencias a Los Reyes Católicos, Francisco Pizarro, Simón Bolívar, Eva Perón, Pancho Villa y Juan Carlos I (P. 101). En el siguiente apartado se hace referencia a personajes históricos españoles, entre los que se incluyen: Miguel de Cervantes, Miguel Servet, Severo Ocho, Santiago Ramón y Cajal (p. 102). De igual forma, se presentan cinco personajes históricos de América: Simón Bolívar, Pancho Villa, Salvador Allende, Ernesto Che Guevara y Evita Perón y los eventos en los que fueron protagonistas: Independencia de las colonias en Latinoamérica, Peronismo argentino, Primer presidente socialista que accedió al poder democráticamente, Revolución cubana y Revolución mexicana (p. 103).

En este tema a diferencia de los otros, se observa una fuerte presencia del contenido histórico en los contenidos lingüísticos, donde se incluyen referencias históricas en la explicación de las oraciones finales. En la sección *Exprésate*, se incluyen, mediante fotografías, los 20 personajes históricos más importantes de la historia que fueron elegidos por el programa *El español de la historia*, se hace referencia: Juan Carlos I, Miguel de Cervantes, Cristóbal Colón, La Reina Doña Sofía, Adolfo Suárez, Ramón y Cajal, El Príncipe Felipe de Borbón, Pablo Ruiz Picasso, Santa Teresa de Jesús, Felipe González, Isabel la Católica, Severo Ochoa, Federico García Lorca, José Luis Rodríguez Zapatero, Letizia Ortiz, Salvador Dalí, Antonio Gaudí,

Rodrigo Díaz de Vivar (el Cid), Alfonso X el Sabio y Fernando Alonso (p. 107). Asimismo, se muestran tres imágenes correspondientes a tres momentos históricos españoles, Marzo 1937 (Republicanos), Marzo 1979 (Jornada Electoral) y Marzo 2004 (11-M) (p. 170). En la sección *Taller de Lectura*, se hace referencia, mediante un texto biográfico y una imagen a la Monja Alférez. Igualmente ocurre en la sección *Taller de escritura*, donde se incluye la biografía de Francisco de Goya y un retrato (p. 112).

Se observa en menor medida contenidos culturales pertenecientes a la «cultura con minúsculas» o «a secas». Destacan principalmente, los ámbitos social (universidad, televisión, salud, costumbres sociales), socioeconómico y laboral (derechos cívicos, mundo laboral) y de ocio (turismo y viajes).

Dentro del ámbito social, el intercambio entre universidades es el eje central del tema *Los intercambios de estudiantes*. En este tema se alude a algunas de las universidades más representativas de España e Hispanoamérica: La Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Chile y la Universidad de Buenos Aires (p. 29). Igualmente, se hace referencia a las Becas Erasmus (p. 30) y a los voluntariados universitarios (p. 31) así como al viaje del paso del ecuador, que hacen los estudiantes cuando están a mitad de carrera (p. 35). *La televisión hispana* es el tema en el que se hace alusión a diferentes telenovelas hispanoamericanas: La hija del mariachi, Mari Mar y Pura Sangre (p. 77). De igual modo, se incluye la programación de televisión de cadenas generalistas españolas: TVE La Primera, TVE La 2, Antena 3, Cuatro, Tele 5 y La Sexta y los programas que incluyen (pp. 78-79). Mediante el tema *¿Qué me pasa, doctor?*, se hace referencia los tipos de medicinas y terapias (pp. 119-122).

Dentro del ámbito socioeconómico y laboral, se incluyen contenidos culturales en los temas *Tengo mis derechos* y *El mundo laboral*. En el primer tema mencionado se hace referencia a la Declaración de la ONU, y se mencionan algunos de los hispanos premiados con el Nobel de la Paz: Carlos Saavedra Lamas, Adolfo Pérez Esquivel, Alfonso García Robles, Óscar Arias Sánchez, Rigoberta Menchú Tum. (p. 53). En el apartado siguiente, mediante un texto y una imagen, se presenta a Rigoberta Menchú (p. 55). En sección *Taller de Lectura*, se describen los derechos indígenas en Venezuela: la Constitución de 1999 (p. 62). Con respecto al tema *El mundo laboral*, encontramos

referencias a las empresas españolas, principales documentos para encontrar trabajo y oficios perdidos (pp. 126-127-131).

Dentro del ámbito social, las fiestas populares es el eje del tema *El alma de un pueblo*. Mediante imágenes, se hace referencia a los componentes de las fiestas populares españolas: charanga, comida popular, comparsa, danzas regionales, encierro, fuegos artificiales, gigantes y cabezudos, romería, verbena popular (p. 5). De igual manera se dedica una página entera a la fiesta de los San Fermín. Además se incluyen fotografías y textos breves de otras celebraciones españolas como Els Castells, La Tomatina de Buñol, Las Fallas de Valencia y la Semana Santa. Igualmente, se alude a la Feria de Sevilla y se insertan, por medio de imágenes, referencias al «alumbrado», a la carroza, al traje de cordobés y sevillana y a las casetas (p. 9). En otro apartado se hace referencia al toro, mediante un debate, donde se muestran argumentos a favor y en contra. Hasta el momento solo hay referencias a las fiestas populares en España, sin embargo en la última sección *Taller de Lectura*, se alude mediante un texto largo al Día de los Difuntos y a su celebración en España y en diferentes partes de Hispanoamérica (p. 14) Por el contrario, no se alude en este manual a la gastronomía más característica de las diferentes regiones de España e Hispanoamérica y tampoco a los platos típicos.

En cuanto al ámbito de ocio, el tema *Destino, el mundo hispano* hace referencia a los viajes y al turismo, por ello se alude a ciudad de Barcelona como destino turístico, encontramos referencia al Palau de la Música, Las Ramblas, la Iglesia Santa María del Mar, el Parque Güell, la Casa Batlló y el Museo Pablo Picasso (p. 66). De igual forma, mediante textos e imágenes, se hace alusión a tres referencias turísticas en Hispanoamérica: Machu Picchu (Perú), Chichen Itzá (Méjico) y la isla de Pascua (Chile) (p. 67).

Las muestras relativas a la «kultura con k» que encontramos corresponden al lenguaje coloquial, en todos los temas se incluye un apartado dedicado a expresiones coloquiales relacionadas con las nacionalidades, palabras de la naturaleza, los estudios, la defensa, los viajes, con formas de mirar y oír, colores, la historia, el cuerpo, el trabajo y espectáculos.

3.4 Síntesis del análisis del contenido cultural

Una vez desarrollado el análisis descriptivo de los diferentes manuales, es conveniente realizar una recopilación de la información encontrada, la cual me ha permitido obtener una visión general de la presencia y el tratamiento del componente cultural en tres manuales utilizados en la enseñanza del español como lengua extranjera. De este modo, se espera también responder a los planteamientos iniciales sobre qué clase de cultura predomina en cada uno de los diferentes manuales, qué temas se introducen en cada tipo de cultura, de qué forma se hace, qué tratamiento se le da y finalmente, qué imagen se muestra de la sociedad meta.

Los contenidos culturales en los tres manuales se distribuyen de la siguiente manera:

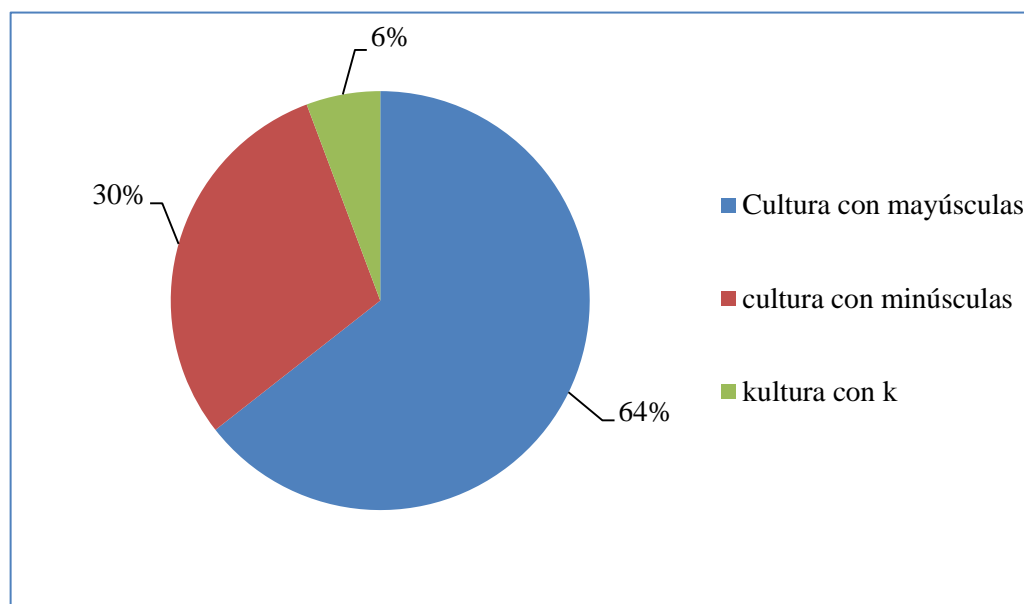


Gráfico X. Distribución de contenidos culturales en los tres manuales.

Como se puede advertir en el gráfico global, en lo referente a la clase de cultura que predomina, a partir de la distinción cultural que proponen Miquel y Sans (2004), se afirma que la «Cultura con mayúsculas» es la que cuenta con más referencias en los tres manuales examinados. Por consiguiente, se comprueba que a pesar de estar editados en años diferentes, se siguen introduciendo más contenidos culturales de carácter enciclopédico en los manuales. Dentro de la denominada «Cultura con mayúsculas» destacan, principalmente, las áreas literaria, geográfica y artística. En el lado opuesto se observa que los ámbitos político e histórico son los que menos manifestaciones cuentan.

De hecho en el manual *Gente* no se encuentra ninguna referencia con respecto a estos ámbitos, mientras que en los otros dos manuales, estos temas se tratan de manera muy superficial.

Dentro del ámbito literario, la literatura aparece representada mayoritariamente por autores españoles contemporáneos, aunque también se incluyen referencias a escritores hispanoamericanos. No obstante, la presencia literaria se contempla principalmente en los manuales *Gente* y *Prisma Avanza*, con inexistencia prácticamente en el manual *Tema a tema*. Se alude a los diferentes autores por medio de biografías, fragmentos de obras e imágenes. Otro de los ámbitos que cuenta con más referencias en los tres manuales es el geográfico. Especialmente se alude a España y sus ciudades, por medio de mapas, textos e imágenes. Se hace referencia también a diferentes ciudades de Hispanoamérica, aunque en menor medida. El ámbito artístico está fuertemente representado en los manuales *Prisma Avanza* y *Tema a tema*, mientras que en el manual *Gente* no se hace ningún tipo de alusión al arte hispano. En esta área se muestra la arquitectura, pintura y escultura presentadas por la alusión a diferentes obras de artistas españoles. La música latina aparece representada por cantantes españoles e hispanoamericanos internacionalmente conocidos, asimismo se mencionan los diferentes ritmos y bailes hispanos. Por último, el tema del teatro cuenta con alusiones a escenarios teatrales españoles y tipos de teatro que se hacen en España. Como se ha manifestado anteriormente, los datos políticos e históricos son bastante escasos especialmente en los manuales *Gente* y *Prisma Avanza*, de manera trivial se insertan algunos acontecimientos históricos relativos a España.

En cuanto a la «cultura con minúsculas» o «a secas», se observa una menor presencia de contenidos culturales de este tipo en los manuales. Abundan, fundamentalmente, los temas relacionados con los ámbitos social y de ocio en los manuales *Prisma Avanza* y *Tema a tema*. En el manual *Gente* se introducen menos referencias de esta clase. Dentro de estos ámbitos, se tratan temas relacionados con las universidades (intercambios universitarios), los voluntariados y ONG, los medios de comunicación, la salud, las costumbres sociales, la gastronomía y el ocio (turismo, viajes, fiestas populares, carnavales, etc.). Se percibe una falta de contenidos de carácter social en cuanto a la situación de la enseñanza pública, el sistema sanitario, laboral, político, económico, etc. tanto de España como de Hispanoamérica. Asimismo, apenas

se incluyen contenidos relacionados con la vida cotidiana, la rutina, los hábitos, las costumbres, la familia, etc. No obstante, este hecho puede deberse a que estos aspectos se traten en los niveles más bajos de competencia.

Por último, las manifestaciones de la «kultura con k» son prácticamente inexistentes en *Gente*, mientras que en el resto de manuales son más bien escasas y están concentradas básicamente en muestras relacionadas con el español coloquial y juvenil.

En relación a la forma cómo están insertados los contenidos culturales y el tratamiento de los mismos, atendiendo a la distinción propuesta por González (2002), en su mayoría se insertan de manera explícita mediante textos y documentos adaptados o reales tomados de periódicos o revistas, imágenes, fotografías y contenido auditivo. Además se incluyen en secciones dedicadas específicamente a los contenidos culturales. Asimismo esta clase de información se encuentra integrada con la lengua pero al mismo tiempo subordinada a ella porque su presencia se presenta como pretexto para trabajar el contenido lingüístico. En muchas ocasiones, se ofrece algún tipo de comentario explícito, por ejemplo, del autor y del título de la obra literaria o información sobre alguna personalidad del mundo hispano, en otros casos simplemente se presenta sin ningún tipo de explicación. En el resto de secciones de los temas, la cultura se encuentra integrada de forma implícita en los diferentes ejercicios y actividades, aunque como se ha destacado más arriba, aparece sometida a la práctica y refuerzo lingüístico. En definitiva, el componente cultural aparece integrado con el resto de contenidos lingüísticos en los manuales *Prisma Avanza* y *Tema a tema*. Sin embargo en el manual *Gente*, el componente cultural se presenta en apartados dedicados exclusivamente a la cultura.

Por otra parte, se comprueba también que en los manuales existen pocos ejercicios y actividades para poner en relación la cultura propia con la meta lo que permitiría al estudiante desarrollar la competencia intercultural. En estas escasas actividades, se pide a los alumnos que hagan una comparación de su realidad cultural con la de la sociedad española, permitiéndoles de este modo, observar las diferencias y similitudes existentes entre ambas. Los temas contrastados, son prácticamente los mismos en los tres manuales, el sistema sanitario o algunas costumbres sociales como las celebraciones y las tradiciones, entre otros. Igualmente, se observan actividades de acercamiento a la

cultura española, en las que los alumnos tienen que buscar información sobre diferentes personalidades del mundo hispano, con el objetivo de motivar su interés por la misma. Asimismo, estas prácticas tienen como finalidad trabajar los diferentes contenidos lingüísticos.

Por último, la imagen de la sociedad española que se desprende del análisis de estos tres manuales se encuentra estereotipada en cierta medida. Aunque si bien es cierto se nota una cierta voluntad de dar a conocer otros aspectos de la cultura y sociedad tanto española como hispanoamericana más allá de los más característicos y típicos. De este modo se introducen temas relacionados con la televisión hispana (las telenovelas), el teatro, la música, etc. No obstante, como se ha mencionado, se siguen incluyendo entre los contenidos, ciertos tópicos y estereotipos relacionados con los españoles como el caso del ocio de los jóvenes españoles, la vida en la calle, los bares, las costumbres y fiestas populares, la comida o los toros entre otros.

Para concluir, se exponen a continuación algunos aspectos que han sido tratados de manera muy superficial o simplemente ni se mencionan en los manuales y que considero que el estudiante debe adquirir para formarse como un hablante plenamente competente. Cabe señalar que puesto que este no es objetivo de este trabajo, estas propuestas se recogen de manera muy sistemática y breve, por lo que su desarrollo y explicación bien podrían constituir el objetivo de otro trabajo.

En cuanto al ámbito histórico, se observa que carece de existencia en los manuales analizados, simplemente se hace alusión a determinadas personalidades históricas y acontecimientos muy puntuales, sin una explicación clara para el alumno. Igualmente considero necesaria una presentación general de la situación y aquellas características geográficas más relevantes de los países que forman el amplio mundo hispano, así como otras cuestiones relacionadas con la distribución de la población, los sectores económicos, la actividad económica, la tasa de paro, etc. de manera que el alumno puede contextualizarse en un espacio concreto. Asimismo, no se encuentra ninguna referencia al ámbito político, al sistema de gobierno y dimensión territorial de los países hispanos, convendría mostrar estos aspectos a los alumnos. De igual manera, se deberían mencionar los sistemas públicos en España y en otros países hispanoamericanos. Por ejemplo, en el caso de España, el sistema público de seguridad social, su funcionamiento, el sistema de educación, de asistencia social, de pensiones,

etc. estas cuestiones pueden resultar muy interesantes puesto que no funcionan del mismo modo en todos los países.

También, se podrían incluir temas de actualidad e interés social como por ejemplo algunas preocupaciones generales como la inmigración o el medio ambiente; la situación del español en el mundo, la sanidad, la alimentación, la enseñanza o las nuevas tecnologías, entre otros. Igualmente, se deberían incluir más contenidos relativos a la vida cotidiana (horarios, rutinas, etc.), convenciones sociales, tradiciones, actos de habla, normas de cortesía, los gestos o rituales de interacción. Finalmente, manifiesto que se debería hacer uso de textos y documentos reales, que pusieran al alumno en situaciones comunes de la vida cotidiana y que sin duda mejorarían su capacidad comunicativa para desenvolverse con éxito en dicha sociedad.

CONCLUSIONES

Este trabajo ha tenido como objetivo determinar el papel que le corresponde a la cultura en el aula de español como lengua extranjera, así como examinar el contenido y tratamiento cultural presente en tres manuales de español como lengua extranjera.

En cuanto a la primera cuestión, la presencia de la metodología comunicativa en la enseñanza de lenguas extranjeras a finales del siglo pasado supuso un cambio trascendental en la didáctica del componente cultural en el aula de lenguas extranjeras y en este caso, del español. Hoy en día, en una sociedad cada vez más globalizada y movilizadora, el hablante no nativo necesita adquirir conocimientos culturales del país donde se habla la lengua para desarrollar una competencia comunicativa adecuada y completa, principal objetivo en la enseñanza de lenguas extranjeras. Por consiguiente, se reconoce que la cultura constituye una parte inseparable de la lengua y por tanto, le corresponde un papel fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera en cuestión, más allá de la mera mención de hechos puntuales. Este concepto de cultura debe incluir contenidos tanto de carácter formal (geografía, historia, arte, etc.) como los de tipo no formal (modos de vivir, costumbres, etc.).

Igualmente, el conocimiento de esos referentes culturales debe darse desde una perspectiva intercultural que fomente y favorezca actitudes, valores y creencias positivas entre diferentes culturas, y contribuya a interactuar eficazmente y sin interferencias como hablantes interculturales. De igual manera, se debe prestar atención a la imagen que se transmite de esta cultura, pues esta debe ser lo más auténtica posible, con el fin de evitar que se formen estereotipos, tópicos prejuicios. Asimismo, los docentes se convierten en mediadores culturales que tiene una función clave en el aula y dejan de ser simples transmisores de información. Por otro lado, los materiales también tienen una labor primordial en todo el proceso de enseñanza.

Los manuales, como se ha mencionado anteriormente, tienen una función central en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que transmiten los conocimientos básicos para que los alumnos se formen y lleguen a ser competentes en la lengua meta. A través de los resultados del análisis descriptivo de los contenidos culturales llevado a cabo en tres manuales utilizados en la enseñanza del español como lengua extranjera, se pone de manifiesto la necesidad de incluir más contenidos correspondientes a la

denominada «cultura con minúsculas», pues continúan introduciéndose en mayor medida conocimientos relativos a la «Cultura con mayúsculas». Igualmente, el tratamiento del componente cultural debe ir totalmente integrado al contenido lingüístico, aunque a día de hoy este aspecto todavía no se ha conseguido plenamente. Lo mismo ocurre con la posibilidad de que los aprendientes desarrollen la competencia intercultural, pues se sigue observando pocos ejercicios y actividades para poner en práctica dicha consciencia intercultural. Con respecto a la imagen que se proyecta de la cultura española, se continúa aludiendo a ciertos estereotipos y tópicos españoles, igualmente se advierte un interés por mostrar otras cuestiones de la sociedad española, más allá de las típicas y características. Por último, se destaca la escasez de contenidos referentes a los países hispanoamericanos, por lo que este debería ser también un aspecto a mejorar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AREIZAGA ORUBE, E. (2000). «El componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras». *Revista de Psicodidáctica*, 9, pp. 199-202.

BYRAM, M. (1995). «Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories», en L. Sercu (ed.) *Intercultural Competence Vol. I*.

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.

_____. Y SWAIN, M. (1980). «Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing». *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47. Versión en español: «Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos», *signos*, 17 (pp. 56-61) y 18 (pp. 78-91), 1996.

CASTRO VIÚDEZ, F. (2002). «Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües». *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, 2-5 octubre de 2002, Murcia. Murcia, pp. 217-227.

CENOZ IRAGUI, J. (2004). «El concepto de competencia comunicativa», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español en segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, pp. 449-465.

Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. (Instituto Cervantes, Trad.). Madrid: Secretaría General Técnica del MECD. Subdirección General de Información y Publicaciones-Grupo Anaya S.A. [Recuperado el 25 de mayo de 2016, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf]

GONZÁLEZ CASADO, P. (2002). «Contenidos culturales en imagen de España en manuales de E/LE de los años noventa», *Forma*, n.º 4, *Interculturalidad*. Madrid: SGEL, pp. 63-86.

GUILLÉN DÍAZ, C. (2004). «Los contenidos culturales» en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gallardo (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, pp. 835-851.

HYMES, D. H. (1971). «Acerca de la competencia comunicativa». En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.

IGLESIAS CASAL, I. (2003). «Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas», *Carabela*. 54, pp. 5-28.

INSTITUTO CERVANTES. (2008). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. [Recuperado el 25 de mayo de 2016, de: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/]

KRAMSCH, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

MIQUEL, L. (2004). «La subcompetencia sociocultural», en *Vademécun para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, pp. 511-513.

_____. (2004). «Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español», en *RedELE*, 2. [Recuperado el 20 de mayo de 2016, de: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_11Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0673b]

_____. (1999). «El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula», *Carabela*, 45.

_____. Y N, SANS. (2004). «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua», en *RedELE*, 0. [Recuperado el 30 de mayo de 2016, de: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9]

NOYA, J. (2002). *La imagen de España en el exterior. Estado de la cuestión*. Real Instituto Elcano. [Recuperado el 15 de junio de 2016, de:

http://www.realinstitutoelcano.org/publicaciones/libros/imagen_de_espana_exterior.pdf
]

RÍOS ROJAS, A. (2008). «Competencia Comunicativa Intercultural y diversidad cultural». *Centro Virtual Cervantes*. [Recuperado el 10 de junio de 2016, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/didactica_inmigrantes/rios_01.htm]

SANTAMARÍA MARTÍNEZ, R. (2008). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*. Getafe: Universidad Carlos III de Madrid.

TRUJILLO, F. (2006). La cultura y el Portfolio Europeo. D. Cassany (Dir.) *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones, pp. 109-121.

VAN EK, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I.). Estrasburgo: Council of Europe.

Manuales

COTO BAUTISTA, V. Y TURZA FERRÉ, A. (2011). *Tema a tema*. Madrid: Edelsa.

MARTÍN PERIS, E. Y SANS BAULENAS, N. (1998). *Gente 2*. Barcelona: Difusión.

VV.AA. (2004). *Prisma Avanza B2*. Edinumen.