

# Referentes culturales en los manuales de ELE en los niveles A1 y A2

---

**Barbić, Loreana**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2022**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:472549>

*Rights / Prava:* [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-10-10**



Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
University of Zagreb  
Faculty of Humanities  
and Social Sciences

*Repository / Repozitorij:*

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb  
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za romanistiku

Zastupljenost elemenata kulture u udžbenicima  
španjolskog kao stranog jezika na razinama A1 i A2

Ime i prezime studenta:

Loreana Barbić

Ime i prezime mentora:

dr. sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, rujan 2022

Universidad de Zagreb

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Departamento de Estudios Románicos

Referentes culturales en los manuales de ELE en los niveles A1 y A2.

Nombre y apellido del estudiante:

Loreana Barbić

Nombre y apellido del tutor:

dr. sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, septiembre de 2022

## Izjava o autorstvu

Izjavljujem pod punom moralnom odgovornošću da sam diplomski rad *Zastupljenost elemenata kulture u udžbenicima španjolskog kao stranog jezika na razinama A1 i A2* izradila potpuno samostalno uz stručno vodstvo mentorice dr. sc. Andree Beate Jelić. Svi podaci navedeni u radu su istiniti i prikupljeni u skladu s etičkim standardom struke. Rad je pisan u duhu dobre akademske prakse koja izričito podržava nepovredivost autorskog prava te ispravno citiranje i referenciranje radova drugih autora.



---

## Sažetak

Cilj ovog rada je istražiti zastupljenost kulturnih elemenata u udžbenicima španjolskoga kao stranog jezika. Prvi dio rada, odnosno onaj teorijski, podijeljen je na tri poglavlja. Prvo poglavlje se bavi brojnim definicijama kulture, te kratkim pregledom njenih sastavnica, dok je fokus drugog poglavlja usmjeren na povezanost jezika i kulture u procesu poučavanja stranog jezika. Unutar tog poglavlja prikazano je kako se razvijao koncept kulture i kako je došlo do stvaranja komunikacijske kompetencije i koja je uloga kulture unutar nje. U posljednjem poglavlju se opisuje kultura iz perspektive dvaju referentnih izvora: *Zajedničkog europskog referentnog okvira za jezike* (2002) i kurikuluma za učenje španjolskog kao stranog jezika poznatog kao *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), kao i podjela samih kulturnih referenata, koja će se koristiti u istraživanju. U drugom dijelu rada predstavljaju se rezultati istraživanja koje se temelji na analizi šest udžbenika španjolskog kao stranog jezika na razinama A1 i A2.

**Ključne riječi:** kulturni elementi, udžbenici španjolskog jezika, PCIC, komunikacijska kompetencija

## **Resumen**

El objetivo de este trabajo es investigar la representación de los referentes culturales en los manuales de español como lengua extranjera. La primera parte del trabajo, es decir, la parte teórica, se divide en tres capítulos. El primer capítulo explica numerosas definiciones de cultura y una breve descripción de sus componentes, mientras que el segundo capítulo se centra en la conexión entre la lengua y la cultura en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera. También se muestra cómo se desarrolló el concepto de la cultura y cómo se creó la competencia comunicativa y cuál es el papel de la cultura dentro de ella. El último capítulo describe la cultura desde la perspectiva de dos fuentes de referencia: *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (2002) y *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) y la división de los referentes culturales, que se utilizará en la investigación. La segunda parte del trabajo presenta los resultados de la investigación basada en el análisis de los seis manuales de español como lengua extranjera en los niveles A1 y A2.

**Palabras clave:** referentes culturales, manuales de ele, PCIC, competencia comunicativa

# Índice

<b>1.INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>4</b>
<b>2. EL CONCEPTO DE LA CULTURA.....</b>	<b>5</b>
2.1. Breve historia de la definición de la cultura.....	5
2.2. Componentes de la cultura .....	6
2.3. Clasificación de la cultura.....	7
<b>3. LA RELACIÓN ENTRE LENGUA Y CULTURA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.....</b>	<b>9</b>
3.2. Competencia intercultural .....	16
<b>4. LA CULTURA EN LA ENSEÑANZA DE ELE.....</b>	<b>20</b>
4.1. El componente cultural en los manuales de ELE.....	21
4.2. La cultura hispanoamericana y su lugar en el aula de ELE .....	22
4.3. El tratamiento del componente cultural en el PCIC (2006).....	23
4.3.1. Los referentes culturales .....	24
<b>5. INVESTIGACIONES PREVIAS .....</b>	<b>28</b>
<b>6. ANÁLISIS DE LOS REFERENTES CULTURALES EN LOS MANUALES DE ELE EN LOS NIVELES A1 Y A2.....</b>	<b>31</b>
6.1. Objetivos.....	31
6.2. La descripción del corpus .....	32
6.3. Metodología .....	34
6.4. Los resultados .....	35
6.4.1. AULA INTERNACIONAL 1 .....	35
6.4.2. AULA INTERNACIONAL 2 .....	38
6.4.3. EMBARQUE 1 .....	40
6.4.4. EMBARQUE 2 .....	42
6.4.5. PASAPORTE A1.....	45
6.4.6. PASAPORTE A2.....	47
6.4.7. COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS SEGÚN LOS NIVELES.....	49
6.5. Discusión.....	51
<b>7. CONCLUSIÓN .....</b>	<b>54</b>
<b>8. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>55</b>

## 1.INTRODUCCIÓN

El desarrollo de una lengua está fuertemente condicionado por la cultura de un grupo de personas que la usa, por lo que es incuestionable que la cultura es verdaderamente un elemento esencial para el aprendizaje de una lengua extranjera. Hoy en día somos conscientes de que el idioma es el alma de un país y de la gente que lo usa cada día, y con el aprendizaje de nuevos idiomas queremos entrar en contacto con otras personas y visitar lugares a los que podemos llegar. Gracias a la historia, aprender español no solo incluye estar en contacto con la cultura española, sino que nos lleva a través del océano a la variedad de culturas que comparten el mismo idioma. Conocimiento de otra cultura mejora nuestra capacidad de comunicarnos en diferentes idiomas, y también nos brinda la oportunidad de enriquecer nuestro conocimiento general del mundo.

En cuanto a la adquisición de nuestra propia cultura, no podemos señalar cierta parte de nuestras vidas donde comenzamos a aprenderla, era algo tan natural como aprender nuestra lengua materna. Pero con el aprendizaje de un segundo idioma no tenemos ese enfoque natural hacia su cultura, es algo que debe presentarse a los estudiantes tanto como la gramática o el vocabulario. Aunque somos conscientes de la importancia de la cultura en nuestra vida y educación, la cultura sigue siendo algo que se está dejando de lado por falta de tiempo o simplemente por falta de interés de los estudiantes. Por eso es importante explicar que aprender un idioma no solo significa aprender su gramática y vocabulario, sino que es necesario estar en contacto con la forma de vida y todo lo que representa una cultura. Chastain (1988:382) menciona que: “la comunicación entre hablantes de diferentes idiomas tiene sus raíces en sus habilidades lingüísticas, pero florece cuando las personas se relacionan con otras”.

Los nuevos métodos didácticos han reconocido esto y hoy la cultura ha encontrado su lugar en las aulas, pero también en los manuales de lenguas extranjeras, que, además de transferir conocimientos sobre la lengua en sí, introducen a los estudiantes en las diferentes culturas. Así como un idioma no solo está hecho de gramática y vocabulario, la cultura también es un concepto muy amplio y en este trabajo nos concentraremos en una parte que son los referentes culturales. El objetivo principal que se pretende con este trabajo es investigar su representación en cuatro manuales de español como lengua extranjera en dos niveles de aprendizaje. También se van a mostrar diferentes aspectos de la cultura y cómo llegó a ser una parte importante del aprendizaje de una segunda lengua.



## 2. EL CONCEPTO DE LA CULTURA

Cultura es un concepto muy complejo y abstracto, por eso es muy difícil dar una sola definición y descripción de todo lo que abarca. A lo largo de los años la definición de la cultura iba cambiando, por lo cual hoy en día existe una gran variedad de definiciones y divisiones. Podemos observar la cultura desde los puntos de vista de diferentes ciencias y todas ellas nos proporcionarán diferentes definiciones, todas verdaderas y aplicables a nuestra vida.

### 2.1. Breve historia de la definición de la cultura

Para intentar dar la definición más precisa de la cultura, lo mejor es abordarla desde un punto de vista científico y la ciencia que puede dar más respuestas y explicaciones sobre este concepto es la antropología cultural. La antropología es una ciencia que hace años creó su propia opinión sobre la cultura y ya en 1952 una revisión de la literatura antropológica reveló que existían 164 definiciones diferentes de la palabra cultura (Samovar *et al.*, 2009). Quizás la definición más conocida, y también la primera definición de la cultura, sería la de Burnett Tylor (2006:23), un antropólogo y etnólogo británico quien dijo que la cultura es “conjunto complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, leyes, costumbres y cualquier otra capacidad y hábito adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad”. Después de su trabajo y dedicación a una comprensión más amplia de los hábitos y creencias de las personas, otros antropólogos comenzaron a descubrir e investigar diferentes definiciones y explicaciones de la cultura. Uno de ellos fue Harris, un antropólogo considerado como un materialista cultural. Harris (2005) explica la cultura como un concepto aprendido de tradición que es algo único para cada comunidad y sus miembros. La visión que se oponía al materialismo cultural era la de los antropólogos interpretativos. El más distinguido fue Geertz, otro antropólogo que pasó mucho tiempo trabajando en la comprensión de la cultura. Su enfoque se basa en la metáfora de la cultura como texto y en la investigación antropológica como interpretación del texto. Para Geertz (1973), la cultura no es solo un conjunto de comportamientos aprendidos y fenómenos mentales, él introduce una nueva definición del concepto de la cultura y añade que para él el concepto de cultura es algo semiótico, es decir, se expresa en formas simbólicas, en la manera en que las personas comunican, mantienen y desarrollan sus conocimientos sobre la vida y sus actitudes hacia la vida. Kramsch (1996), como lingüista, explica que hay dos formas de entender la cultura. La primera está relacionada con el estudio de las humanidades y desde ese punto de vista la cultura se percibe como una forma en que un grupo social se representa a sí

mismo y a otros a través de producciones materiales, como el arte, la literatura, las instituciones sociales u objetos de la vida cotidiana. Otra forma de entender la cultura la explica como una combinación de actitudes, creencias, formas de pensar y comportarse que comparten los miembros de una comunidad. Adausku *et al.* (1990) separan cuatro significados diferentes de la cultura, el primero que se menciona es el sentido estético que incluye cine, literatura y música. El segundo es el sentido sociológico que se define como rutinas cotidianas, costumbres, relaciones familiares, trabajo e instituciones. También señalan el sentido semántico de la cultura que engloba todo el sistema de conceptualización que condiciona las percepciones y los procesos de pensamiento de las personas. El último es el sentido pragmático que incluye el conocimiento previo, las habilidades sociales y paralingüísticas que ayudan a crear una comunicación mejor. Gracias a este breve repaso, podemos concluir que existe una cierta riqueza y multitud de definiciones de cultura que se pueden analizar desde distintas ciencias y direcciones. De todos ellos podemos resumir que la cultura es la característica y el conocimiento de un grupo particular de personas, es un conjunto integrado de conocimientos y creencias dentro de esa comunidad. Pero también incluye temas como literatura, religión, música, arte, instituciones, etc. Es un concepto complejo que impacta todos los aspectos de nuestras vidas tanto consciente como inconscientemente.

## 2.2. Componentes de la cultura

Como mencionamos anteriormente, la mayoría de las veces no somos conscientes de nuestra propia cultura y por eso ni siquiera pensamos en ella, pero al aprender un segundo idioma es importante ser consciente de su existencia y la influencia que tiene en las personas y el idioma. Samovar *et al.* (2009) explican que ser consciente de las diferentes características de una cultura ayuda a los estudiantes a convertirse en mejores comunicadores interculturales. Las características de la cultura son las siguientes: la cultura se aprende, se comparte, se transmite de generación en generación, se basa en símbolos, es dinámica y es un sistema integrado. Lo más importante es que la cultura es algo que se aprende. Samovar *et al.* (2009) enfatizan que cada uno de nosotros nace con necesidades esenciales que van condicionando nuestro comportamiento, pero aprendemos a cumplirlas y, por lo tanto, creamos comportamientos adecuados para enfrentarlas. Añaden que hay dos formas de aprender la cultura: informal y formal. El aprendizaje informal es aquel aprendizaje sutil que la mayoría de las veces ocurre a través de algún tipo de interacción con otras personas, mientras el aprendizaje formal es el que se imparte en las escuelas y otras instituciones. Compartir una cultura también es un factor muy

importante, ya que para la creación de una identidad común es necesario que todos los miembros de esa sociedad conozcan todos los elementos de su cultura. Eso es lo que les da a las personas ese sentido de pertenencia y capacidad para diferenciar su cultura de todas las demás. Para que la cultura sea compartida, hay que preservarla. Eso significa que es muy importante transmitir todos los aspectos de una cultura a sus próximas generaciones. Los cambios rápidos que están sucediendo todos los días en el mundo, con el desarrollo de la tecnología y la globalización, amenazan a algunas partes de la cultura y es una necesidad crucial que cada generación que viene se introduzca a su propia cultura. Una de las razones por las que la transmisión de una cultura es tan importante es que la cultura es algo dinámico y, como tal, es propensa a cambios. Nuestra propia cultura también pasa por estos cambios y nos adaptamos a ellos por lo que también se espera, una vez que nos adentramos en otra cultura, que estemos al día con los cambios que se producen en ella.

La última característica de una cultura que se menciona es la cultura como un sistema integrado. Ferraro (2008, en Samovar *et al.*, 2009) explica que las culturas deben considerarse como conjuntos integrados cuyas partes están interconectadas entre sí. Solo desde este punto de vista, la gente puede ver cómo los rasgos culturales particulares encajan en todo el sistema. Todas esas características nos muestran lo compleja que es la cultura. Hay muchas cosas que le dan forma y, a veces, incluso la cambian, pero lo que permanece igual es su importancia para las personas y las sociedades.

Al llegar a este mundo estamos automáticamente predestinados a pertenecer a la cultura de nuestra sociedad. Nos moldea durante nuestras vidas y guía nuestro comportamiento y pensamiento. Sin embargo, también podríamos decir que no hay cultura sin gente y eso lamentablemente se confirma a través de la historia, ya que hoy solo en los libros podemos leer y aprender sobre algunas culturas que existieron hace muchos años.

### 2.3. Clasificación de la cultura

Con todas las numerosas definiciones de cultura que surgieron a lo largo de los años, era necesario encontrar aquellas que pudieran aplicarse en la enseñanza de lenguas extranjeras. Miquel y Sans (2004) fueron los primeros en categorizar la cultura en *Cultura* con mayúscula y *cultura* con minúscula. Tomalin y Stempleski (1993) explican que la *Cultura* con mayúscula incluye historia, geografía, instituciones, literatura, arte y música, mientras que la *cultura* con

minúscula está formada por creencias y perspectivas impactadas por la cultura, transmitidas principalmente a través del idioma, pero también a través de acciones culturales. Navarro Serrano (2009) da un buen ejemplo aclarando que la *Cultura* con mayúscula muestra a los pintores o su arte, como Pablo Picasso o Guernica, mientras que la pintura en la *cultura* con minúscula representa por ejemplo arte publicitario, tebeos, grafiti, etc. Miquel y Sans (2004:4) también ofrecen esta división, pero nombran a la *cultura* con minúscula como *cultura a secas*, la que definen como cultura que “abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos adscritos a una lengua y cultura comparten y dan por sobreentendido”. Soler-Espiauba (2009) agrega que cultura a secas se usa para: entender, interactuar, descodificar, comunicar y para poder desenvolverse en un nuevo terreno. Miquel y Sans (2004) también añaden el concepto de *Kultura* con *K* que incluye las costumbres que son diferentes de los estándares culturales y no son algo que se comparte entre todas las personas que hablan la misma lengua.

Navarro Serrano (2009) menciona otra categorización y divide la cultura en: *cultura enciclopédica*, *cultura epidérmica* y *cultura pragmática*. La *cultura enciclopédica* implica un amplio conocimiento cultural de una persona, mientras que la cultura epidérmica incluye todo lo que se aprende desde la infancia y va de la mano con el proceso de adquisición de la lengua materna. La *cultura pragmática* se define como cultura que incluye por ejemplo la forma de expresar modestia, la cortesía, los turnos de habla, etc., y es aquí donde ocurre la mayoría de los malentendidos culturales. Guillén y Alario (2002) también dividen la cultura en dos partes: la *cultura culta* que es abstracta y que se refiere al saber aprendido y a la *cultura popular* que es concreta e implica conocimientos adquiridos que se sitúan en el ámbito del comportamiento.

La cultura es un concepto complejo y no se puede señalar una definición que sea completamente precisa. Esta abundante cantidad de definiciones y diferentes clasificaciones de cultura nos muestra su importancia. Cada sociedad tiene su propia cultura que la representa, así como su idioma, y eso es exactamente lo que separa a las personas y contribuye a la riqueza de la diversidad. La lengua y la cultura, además de ser las principales características de una sociedad, también están entrelazadas. Aprender otra lengua incluye aprender otra cultura, por lo que en el próximo capítulo nos centraremos un poco más en su relación.

### 3. LA RELACIÓN ENTRE LENGUA Y CULTURA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Tanto el idioma como la cultura son conceptos que parecen muy difíciles de definir, pero hoy en día, lo que sabemos con certeza, es que el idioma y la cultura están relacionados. Vázquez y Bueso (1997:834) lo confirman explicando que “los conceptos de lengua y cultura son las dos caras de una misma moneda”. El idioma es nuestra forma de comunicarnos, es una ventana hacia el mundo, que nos conecta con las personas de la misma manera que el desconocimiento de algún idioma nos separa de ellas. Sapir (1949) menciona que la cultura de una comunidad se expresa en su lengua y añade que cada material lingüístico es símbolo de algún significado real. También agrega que no solo esos dos conceptos están conectados, sino que el idioma es necesario para definir, expresar y compartir la cultura. Según él, de todos los aspectos de la cultura que existen, el idioma es aquel que se desarrolló primero hasta el punto más alto que se necesitaba para ayudar a compartir, preservar y desarrollar una cultura. Stern (1983) menciona que incluso en los primeros días de la antropología se estableció que para estudiar con éxito una lengua es necesario pensar también en las relaciones entre esa lengua y la cultura. Por lo tanto, añade que el desarrollo tanto de la antropología como de la lingüística estuvo entrelazado. Estudiar una lengua de manera adecuada exige conocer y comprender significados determinados socialmente, lo que también significa que, al estudiar la cultura, sus aspectos verbales deben estar involucrados en el proceso. El antropólogo Levi Strauss (1958) también presentó sus interesantes pensamientos sobre la conexión entre la lengua y la cultura. Él vio esa conexión de tres maneras, la primera considera la lengua como un *producto de la cultura* porque la lengua se usa en diferentes comunidades y se desarrolla y cambia con ellas, por lo que también refleja todas las características de la sociedad. Además, Levi Strauss sostiene que la lengua *forma parte de la cultura*, así como creencias, hábitos, instituciones, etc. Por último, representa la lengua como *condición de la cultura*, porque es precisamente la lengua la que se encarga de su difusión y enseñanza.

Después de tantas fuentes que confirman la inevitable conexión entre lengua y cultura, en el siguiente apartado veremos cómo y de qué forma se involucró la cultura en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera durante la historia.

### 3.1. El desarrollo del componente cultural en la enseñanza de idiomas

Durante años, ha surgido una gran cantidad de ideas y perspectivas sobre la enseñanza de idiomas, que luego fueron asumidas por otros a lo largo de la historia. Cada método de enseñanza de una lengua extranjera era el producto de su época, moldeado por las situaciones sociales, históricas y económicas. Sin embargo, en las últimas décadas, cuando se trataba de enseñar un segundo idioma, la cultura no estaba igualmente representada y la actitud hacia la cultura también pasó por diferentes etapas.

LoBianco *et al.* (1999) presentaron cuatro paradigmas para describir esa evolución: *estudios de cultura tradicional*, *enfoque de cultura como prácticas* y *la enseñanza intercultural de lenguas*. En el paradigma *tradicional*, el idioma se consideraba como una herramienta para la comprensión de la literatura y dicha literatura era el principal motivo para aprender otra lengua. Aprender la cultura era conocer el texto, pero el texto en sí no se utilizaba como una posible fuente de información sobre la cultura. Ese paradigma quedó atrás cuando cambió la visión de la cultura. Desde los años 70 la cultura no se basaba solo en la literatura, sino que se convirtió en un conocimiento sobre la historia, la geografía y las instituciones del país de la lengua meta. Kramsch (1996) añade que no solo la enseñanza de idiomas estaba separada de la enseñanza de la literatura, sino que también estaba completamente separada de la enseñanza de la cultura. Eso se ve confirmado por el hecho de que materias como la *civilisation* francesa o la *Landeskunde* alemana, se desarrollaron por separado de la enseñanza de idiomas y se podían encontrar en partes separadas de los manuales destinadas exclusivamente a la cultura y acompañadas de fotografías y textos. Se suponía que este conocimiento le daría al hablante la oportunidad de aprender algo más que solo el idioma, pero aún permanecía distante, ya que el idioma aquí se usaba principalmente para nombrar diferentes eventos, instituciones y lugares. El tercer paradigma, *enfoque de cultura como prácticas*, estuvo fuertemente influenciado por la antropología y la cultura se describió como un sistema de prácticas y valores. Esto permitió a los estudiantes conocer los comportamientos de las personas, pertenecientes a otra cultura, condicionadas por diferentes creencias y situaciones. Lo que también es importante enfatizar en este sentido de la cultura es que la cultura de otro se veía desde la propia, lo que en realidad dificultaba su verdadera comprensión. El último paradigma presentado por LoBianco *et al.* (1999) es la *enseñanza intercultural de lenguas* y se centra en el desarrollo de la competencia intercultural.

Si observamos la evolución de la cultura en los métodos de enseñanza de idiomas, también podemos decir que existen muchas maneras en que se representó, ya que los diferentes métodos tenían diferentes formas de enseñar e integrar la cultura en su proceso de aprendizaje. En el siglo XIX apareció el método de gramática y traducción, cuyo principal objetivo era dominar la gramática y el vocabulario del idioma para que el alumno pudiera utilizar el texto en un idioma extranjero. La mejor manera de lograr ese objetivo fue traducir y analizar gramaticalmente el texto que se adaptó a las necesidades del usuario y su nivel de aprendizaje, y el vocabulario se aprendió utilizando el diccionario y listas de palabras. Fue el método más común en el estudio de una lengua extranjera en Europa desde 1840 hasta 1940, y aunque ha pasado mucho tiempo, todavía a veces se usa para enseñar la gramática (Richards & Rodgers, 2001). Long-Fu (2001) comenta que la necesidad principal de esa época fue precisamente comprender la literatura en lenguas extranjeras y el método gramática- traducción era la mejor opción posible para lograr este objetivo. Los primeros idiomas que se aprendieron de esa manera fueron el latín y el griego, pero con el tiempo también se utilizó para otros idiomas. Lo que podemos decir sobre la cultura en este método es que se representó solo a través de la literatura, es decir, a través de la lectura de esa literatura que forma parte de la cultura. También sostiene que esa forma de conocer otras culturas estuvo condicionada por esa época y la situación social en general. Las personas no pudieron entrar en contacto con muchas culturas y sociedades diferentes y, por lo tanto, no tuvieron la necesidad de aprenderlas. Entonces, la única necesidad de aprender otro idioma y entrar en contacto con una cultura diferente, era la literatura. Por lo tanto, debemos confirmar que un aspecto de la cultura estuvo representado durante el uso de este método. Con los cambios que ocurrieron durante los años, la gente necesitaba un enfoque diferente hacia el aprendizaje de idiomas. Long-Fu (2001) explica que, con la industrialización y los avances en ciencia y tecnología, la gente quería viajar y poder comunicarse con una mayor cantidad de personas, ya sea por motivos laborales o privados. Por eso se introdujo un nuevo método en la enseñanza de idiomas, llamado método directo.

El método directo considera que una lengua extranjera se aprende de la misma forma que la lengua materna. Este método se basa en el contacto constante entre profesores y alumnos, y su objetivo es comunicarse en un idioma extranjero. Lo que es muy importante para este enfoque de la enseñanza de idiomas es que los profesores deben ser hablantes nativos. Esto permite a los estudiantes estar en contacto constante con el idioma que están aprendiendo, pero esa necesidad de hablantes nativos a veces no es práctica en la práctica. Además de ser hablantes nativos, los profesores también tienen una gran responsabilidad porque el éxito del aprendizaje

de un idioma depende en gran medida de sus habilidades y destrezas. En este método, la gramática se aprende de forma inductiva, el vocabulario se adopta a través de la comunicación cotidiana y se interpreta con imágenes, objetos, expresiones faciales y asociaciones. (Richards & Rogers, 2001). Esa forma de enseñar el idioma también cambió la forma en que se percibía la cultura. Larsen-Freeman (2000) explica que en ese método los estudiantes reciben información y conocimientos valiosos sobre la historia y la geografía del país o países donde se habla el idioma, e incluso sobre los hábitos de la vida diaria. Long-Fu (2001) también confirma que a los estudiantes se les proporcionó cierto contexto cultural, pero todavía estaba subordinado al aprendizaje del idioma y se aprendió de manera incidental, ya que el enfoque no estaba explícitamente en la cultura, sino en el idioma y, por lo tanto, la cultura fue algo que se aprendió a través de ese proceso.

Ese método nunca fue aceptado con éxito en los Estados Unidos, sin embargo, hubo otro que surgió en la década de 1950 y se llamaba el método audiolingüístico. Antes de la Segunda Guerra Mundial no había mucho interés por el aprendizaje de idiomas en los Estados Unidos, pero los eventos causados por la guerra exigieron la reconstrucción de la educación de idiomas (Long-Fu, 2001). La idea principal de este método es que el dominio exitoso del idioma se puede lograr mediante la repetición mecánica constante y la memorización de oraciones dadas. Al repetir, los alumnos tratan de evitar errores que se produzcan por la falta de análisis lingüístico. Se consideraba que los estudiantes debían aprender la lengua extranjera de forma automática, mediante la repetición de un modelo hasta el aprendizaje completo. Al igual que en el método directo, no se permite el uso de la lengua materna, y el input que reciben los alumnos proviene del propio profesor o de grabaciones de audio, pero sin análisis y explicaciones gramaticales adicionales (Richards & Rogers, 2001). Chastain (1988) añade que, como se consideraba que aprender un nuevo idioma debería ser lo más similar posible a la adquisición de la lengua materna, en el método audiolingüístico, los estudiantes primero necesitaban aprender a comprender, hablar, leer y al final escribir. La parte oral del aprendizaje fue un poco más importante, pero los estudiantes también trataban de mejorar sus habilidades de escritura. Según Larsen-Freeman (2000), la representación de la cultura consistió en explicar el estilo de vida y los hábitos cotidianos de los hablantes de lenguas nativas. Los alumnos lo aprendieron a través de diálogos contextualizados o simplemente por el profesor. Richards y Rogers (2001) agregan que esos diálogos eran lingüística y culturalmente auténticos, lo que significa que esas conversaciones ocurrirían cuando los estudiantes se encontraran en el país donde se habla el idioma. Esa inclusión de la cultura en el aprendizaje de idiomas todavía



mostró que la cultura era algo subordinado. Long-Fu (2001) explica que aún no hubo grandes conversaciones sobre la forma en que se debería enseñar la cultura, ya que la atención se centró únicamente en el aprendizaje del idioma.

Hacia finales de los años 60, Chastain (1988) explica que el entusiasmo que rodeaba el método audiolingüístico, se apaciguó. El cambio era algo que tanto la psicología como la lingüística deseaban y anhelaban. Larsen-Freeman (2000) comenta que la crítica de Chomsky sobre el aprendizaje del idioma a través de la formación de hábitos fue muy importante porque se creó una percepción completamente nueva y se pensaba que, para aprender un nuevo idioma, los estudiantes necesitaban usar su propia cognición y conocimiento para descubrir las reglas del idioma. Esto llevó a la creación del enfoque del código cognitivo donde se esperaba que los estudiantes fueran más activos en su propio proceso de aprendizaje. Pero a pesar de que se propuso un concepto completo, no se desarrolló ningún método de enseñanza de idiomas basado directamente en él, sino que surgieron diferentes métodos alternativos.

Uno de esos métodos fue la vía silenciosa, que fue introducido por Gattegno (1972, en Richards & Rogers, 2001). En este método, el mayor énfasis es en el propio alumno y su producción en una lengua extranjera. El objetivo es que los profesores estén lo más callados posible, porque los estudiantes son los que deben hablar para desarrollar sus habilidades. Hay una gran diferencia con el método anterior, donde los profesores eran los que hablaban y los estudiantes tenían que repetir, mientras que aquí se espera que los estudiantes puedan pensar en el idioma y comunicarse sin la participación de los profesores (Richards & Rogers, 2001). La gramática se aprende a través de un proceso inductivo, ya que Gattegno (1972, en Richards & Rogers, 2001) le dio más importancia al vocabulario e incluso lo dividió en vocabulario de semi-lujo, lujo y funcional. Al aprender este vocabulario, los estudiantes también están entrando en contacto con la cultura, porque el vocabulario de semi-lujo consiste en expresiones referidas a comida, ropa, familia, viajes, etc., y el vocabulario de lujo se utiliza para expresar ideas y opiniones filosóficas. Larsen-Freeman (2000) confirma que, a partir de este método, la cultura es una parte inseparable del idioma, ya que el idioma refleja la cultura y la vida cotidiana, el arte, la literatura, etc.

Otro método alternativo que se propuso fue la respuesta física total. Richards y Rogers (2001) explican que este método fue desarrollado por Asher en Estados Unidos en la década de 1970. Se considera un método natural que cree que el aprendizaje del segundo idioma es similar a la adquisición de la lengua materna. En este método, el profesor es el que da órdenes a los

alumnos en una lengua extranjera y las ejecuta junto con ellos, mostrando así a los alumnos que la lengua se aprende combinando movimiento. Una vez que los estudiantes pueden responder a los comandos de forma independiente, pasan a la fase de lectura y escritura, y cuando están listos para hablar, son ellos los que emiten los comandos. En cuanto a la enseñanza de la cultura, no hubo cambios drásticos, ya que solo se la representaba como la forma de vida de los nativos (Larsen- Freeman, 2000).

Método del aprendizaje comunitario es otro método que se introdujo en la década de 1970 en los Estados Unidos y se basa en la creencia de que el fundamento de una buena comunicación es el entendimiento mutuo. Aquí, la atención se centra no solo en el éxito de la adquisición del idioma, sino también en las necesidades individuales de los estudiantes. Esta actitud hacia el alumno requiere una gran responsabilidad por parte del profesor, quien además de transferir conocimientos del idioma, también debe cuidar los sentimientos y deseos del alumno. La clave del éxito es una buena relación entre estudiantes y profesores (Richards & Rogers, 2001). Larsen Freeman (2000) explica que en este método la cultura se considera una parte integral del aprendizaje de idiomas.

Sugestopedia es un método cuyo creador fue Lozanov (Richards & Rogers, 2001), quien encontró la idea para el desarrollo de este método en la India, donde observó a los sacerdotes, quienes lo fascinaron con su capacidad para memorizar grandes cantidades de textos. Gracias a esa experiencia, concluyó que se puede crear un nuevo método de enseñanza de una lengua extranjera mediante la combinación de diferentes técnicas como la dramatoterapia, la musicoterapia y la autosugestión (Richards & Rogers 2001). Martin Sánchez (2009) agrega que para Lozanov, las técnicas de relajación y concentración eran extremadamente importantes para que los estudiantes adoptaran de manera más efectiva un vocabulario o reglas gramaticales. También señala que, por supuesto, se enseñó gramática, pero solo en la medida necesaria, dado que el enfoque de todo el método estaba en el uso del idioma y no en su forma. Cuando se trata de aprender cultura en este método, Larsen Freeman (2000) explica que en sugestopedia los estudiantes aprenden sobre la vida cotidiana de los nativos de ese idioma, pero lo que también es importante es el uso de las bellas artes.

La visión de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras empezó a cambiar en la década de 1970, cuando el lingüista estadounidense Hymes presentó su idea de competencia comunicativa que supuso un gran giro en el mundo de la lingüística y la enseñanza de lenguas extranjeras. La comprensión de la lengua, así como la importancia de sus elementos

individuales, ha llevado a que el objetivo de aprender una lengua extranjera sea una comunicación exitosa en lugar de aprender estructuras gramaticales o listas de vocabulario (Richards & Rogers, 2001). Bajo la influencia de Hymes y su competencia comunicativa surge un nuevo método de enseñanza conocido como el enfoque comunicativo. Sánchez (2009) explica que el enfoque comunicativo se centra en los estudiantes y sus necesidades e intenta crear una comunicación real dentro de las aulas. Larsen Freeman (2000) agrega que la comunicación es un proceso y que el conocimiento de las formas del lenguaje no es suficiente para una comunicación exitosa. Además, explica que casi todo se hace con la intención de que los estudiantes se comuniquen en la lengua extranjera tanto como sea posible. En cuanto a la cultura, Larsen Freeman (2000) menciona que la cultura representada muestra el estilo de vida de las personas que usan el idioma y que existen ciertos aspectos de la cultura que son especialmente importantes para la comunicación, como el uso de la conducta no verbal.

A través de una descripción general de todos los métodos de enseñanza de una lengua extranjera, hemos confirmado el hecho de que la cultura se ha presentado y enseñado de manera diferente. Dependía de diferentes situaciones sociales, pero también de diferentes puntos de vista sobre el aprendizaje del idioma en sí. Soler-Espiauba (2009) lo confirma explicando que la poca cantidad de contenido cultural que se aprendía en clase siempre estuvo subordinada a la gramática y la repetición de estructuras. En su trabajo, Miquel (2005) también abordó el problema de la representación de la cultura a través de métodos, y resumió todo en una división:

1. La cultura se presentó de una manera muy estereotipada y que los estudiantes recibieran datos que solo necesitaban acumular.
2. La segunda forma de presentar la cultura estaba completamente descontextualizada.
3. No hubo ninguna conexión entre los objetivos del lenguaje y la presentación de la cultura.

Esa división mostró, de manera breve, pero muy precisa, cómo se representaba la cultura en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera. En la mayoría de los casos, la cultura estuvo presente, pero no de la manera que debería haber estado o en cantidad suficiente para llevar a los estudiantes hacia una comprensión exitosa de otra cultura. Precisamente por las formas en que se presentó la cultura anteriormente, fue necesario mucho tiempo para darse cuenta de su gran importancia para la adquisición exitosa de una lengua extranjera. El verdadero cambio en

la manera en que se introdujo la cultura en las aulas ocurrió con el desarrollo de la competencia intercultural.

### 3.2. Competencia intercultural

Animados por las ideas de Hymes, Canale y Swain (1980) presentaron su modelo de competencia comunicativa en el que incluyeron componentes: la *competencia gramatical o lingüística*, la *competencia sociolingüística* y la *competencia estratégica* y unos años después añadieron la *competencia discursiva*. Con la existencia de este modelo, en Europa aparece otro presentado por Van Ek. Van Ek (1986, en Byram, 1997) trae un modelo que constaba de seis competencias. Además de las competencias previamente conocidas, presenta la *competencia sociocultural*, la que diferenciaba de la *competencia sociolingüística*, y la *competencia social*. El desarrollo de estos componentes de la competencia comunicativa ha contribuido a un mayor interés por las culturas de los demás y ha llevado la cultura a las aulas de una manera más profunda. Alonso Cortés (2008) menciona que, tras el desarrollo de la competencia sociocultural y el reconocimiento de su importancia, existía la necesidad de una nueva comprensión de la cultura dentro del aprendizaje de lenguas extranjeras y esto dio lugar a la aparición del concepto de competencia intercultural. Además, explica que el componente sociocultural de la competencia comunicativa implica conocer los aspectos importantes de los países donde se habla la lengua, mientras que la competencia intercultural incluye otras cosas como la adquisición de habilidades que ayuden a comprender e interpretar diferentes formas de pensar y vivir en diferentes sociedades. Byram (1995 en Alonso Cortés 2008:5) explica la competencia intercultural con las palabras:

Cuando una persona aprende una lengua extranjera se enfrenta a diferentes interpretaciones de muchos de los valores, normas, comportamientos y creencias que había adquirido como naturales y normales(...) Los valores y creencias que asumía como universales al ser los dominantes en la sociedad en que vivía resultan ser relativos y diferentes en cada país. Esto significa poner en tela de juicio las normas fundamentalmente adquiridas y dadas por supuesto... La competencia intercultural es, pues, la habilidad de poderse manejar en este tipo de situaciones, con contradicciones y diferencias.

Byram (1997) también fue el primero en mencionar y presentar un modelo de competencia intercultural a la didáctica de lenguas extranjeras. Su modelo es también uno de los más influyentes y describe diferentes dimensiones importantes para el éxito de la comunicación

intercultural: *savoirs* (saberes), *savoir comprendre* (saber comprender), *savoir apprendre/faire* (saber hacer), *savoir être* (saber ser), *savoir s'engager* (saber implicarse). Este modelo también fue asumido por *Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de lenguas* y tras su publicación se consolidó la presencia de la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas. El MCER (2002) distingue entre las competencias generales y las competencias comunicativas ya mencionadas, y las define como:

1. *Competencias generales*: competencias que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas
2. *Competencias comunicativas*: competencias que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos como son la competencia gramatical, la competencia pragmático-funcional, y la competencia sociolingüística.

El contenido intercultural se encuentra dentro de las competencias generales, que se dividen en: los conocimientos (saber), las destrezas y habilidades (saber hacer), competencia existencial (saber ser) y capacidad de aprender (saber aprender). Dentro de la sección de conocimientos se encuentra el conocimiento declarativo que consiste en: el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la conciencia intercultural. El conocimiento del mundo, como se puede entender por el nombre, es el conocimiento que las personas acumulan durante su vida a través de la educación y la recolección de información de otras fuentes y abarca, “lugares, instituciones y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos, conocimiento factual relativo al país o países en que se habla el idioma, clases de entidades (concretas y abstractas, animadas e inanimadas, etc.), y sus propiedades y relaciones“(MCER, 2002:100). A diferencia de los modelos de competencia comunicativa antes mencionados, que clasificaron la competencia sociocultural como un componente de la competencia comunicativa, el MCER (2002) la ubica dentro de las competencias generales y presenta una división detallada de sus contenidos, que son: la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, las creencias y las actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y el comportamiento ritual. El último componente mencionado es la conciencia intercultural, que implica la capacidad de percibir y reconocer la existencia de diferencias entre la cultura propia y ajena, así como la aceptación de otros valores culturales. Las destrezas y habilidades también se dividen en dos componentes: las destrezas y las habilidades prácticas y las destrezas y las habilidades interculturales. Dentro

de las destrezas y las habilidades prácticas se encuentran varias otras destrezas como: destrezas sociales, destrezas de la vida, destrezas profesionales y destrezas de ocio. El MCER (2002:102) aclara qué se entiende por habilidades interculturales:

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 interculturales y las situaciones conflictivas y la capacidad de superar relaciones estereotipadas.

La competencia existencial, según el MCER (2002) es actividad comunicativa afectada por diferentes factores individuales como: las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los factores personales. Alonso Cortés (2008) añade que, con la competencia existencial, se promueve la capacidad de suspender la desconfianza en la cultura del otro y de relativizar los propios valores, creencias y comportamientos. El último componente dentro de las competencias generales es la capacidad de aprender, que implica la capacidad de adquirir nuevos conocimientos y sumarlos a los conocimientos existentes, pero también de comparar culturas entre sí e interpretar la cultura propia. En cuanto al *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), el componente cultural se divide en tres partes: referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales y habilidades y actitudes interculturales. Ese último inventario, habilidades y actitudes interculturales, es similar a los conceptos de las destrezas y habilidades interculturales y la competencia existencial y según el PCIC (2006), permite a los estudiantes acceder a otras culturas, especialmente la cultura española y las culturas de otros países hispanos, desde la perspectiva intercultural. Notamos que la interculturalidad en el MCER (2002) aparece en varios lugares, mencionando así conciencia intercultural, intermediario cultural y personalidad intercultural. Para lograr una comunicación intercultural exitosa, los estudiantes deben ser conscientes de la importancia de estos tres componentes y desarrollarlos gradualmente en su educación en colaboración con sus profesores.

Nikleva (2012) explica que existen tres etapas en el proceso de la adquisición de la competencia intercultural: nivel monocultural, nivel intercultural y nivel transcultural. Dentro del nivel monocultural el alumno observa e interpreta la cultura extranjera desde la posición de su propia cultura, lo que a menudo conduce a la creación de estereotipos y prejuicios. En el nivel intercultural, gracias al conocimiento que tiene sobre la cultura extranjera, el alumno se

encuentra en la posición que le permite comparar y explicar las diferencias entre la cultura propia y la cultura meta. El último nivel implica que el alumno actúa como mediador entre ambas culturas. Denis y Matas (2002, en Alonso Cortés 2008) mencionan otro proceso de la adquisición de la competencia intercultural y presentan sus fases: sensibilización, concienciación, relativización, organización e implicación-interiorización. En la fase de sensibilización el alumno se encuentra en una situación en la que se da cuenta de su visión etnocéntrica de otras culturas y el objetivo es ayudarlo a cambiar esa visión y a notar y comprender las diferencias entre culturas para familiarizarse mejor con la cultura del idioma que está aprendiendo. Durante la segunda fase, el alumno se distancia de su primera visión de otras culturas y empieza a entender que algunos rasgos culturales no son universales, sino que dependen de diferentes sociedades. En la fase de relativización el alumno debe poner en paralelo los puntos de vista con los que se va encontrando y desarrollar la capacidad para resolver posibles conflictos. En la etapa de organización el alumno puede distinguir principios organizadores en la cultura meta, comparar diferentes situaciones y organizar las informaciones que posee. Los autores explican que en la última fase de implicación-interiorización el alumno descubre e intenta profundizar la comprensión de la cultura meta, crea el sistema de referencia y es capaz de posicionarse en relación con otras culturas. Además, los alumnos también desarrollan habilidades y estrategias necesarias que les ayudan a actuar como mediadores interculturales y toman conciencia del proceso de adquisición de una tercera perspectiva.

Este proceso de adquisición de la competencia intercultural es muy a menudo complicado porque es difícil intentar comprender la cultura extranjera sin hacerlo desde nuestra propia visión, es decir, el etnocentrismo como tal dificulta el desarrollo de la interculturalidad. Por eso es importante iluminar a los estudiantes y explicarles que dejar de lado su propia cultura y perspectivas no significa perder su identidad, sino que les da la oportunidad para explorar y aprender sobre diferentes culturas sin prejuicios y estereotipos. Lo que también podemos concluir es que el desarrollo de la interculturalidad exige la dedicación a los contenidos culturales tanto desde la perspectiva de los docentes como desde la perspectiva de los alumnos. Es importante que los estudiantes cuenten con materiales adecuados y profesores que les puedan ayudar en su camino hacia la competencia intercultural.

#### 4. LA CULTURA EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Como ya hemos concluido en capítulos anteriores, cada país tiene su propia lengua y cultura, ambas se reflejan entre sí y están irrevocablemente conectadas. Entonces podemos decir que, al aprender un idioma, también estamos aprendiendo una cultura, y aprender español significa que entramos en contacto con una gran riqueza de culturas, dado que hoy en día, el español es utilizado por más de 400 millones de personas. Los acontecimientos históricos han influido en la difusión del idioma español, que se ha mantenido en uso en un área muy grande. Esa riqueza de culturas y diversidad es difícil de encajar en el proceso de enseñanza del español, dado que las clases deben organizarse de manera que los estudiantes reciban información sobre otros componentes del idioma en un tiempo bastante corto. En ese proceso, hay una serie de factores que afectan el éxito y la calidad del contenido cultural que se presenta a los estudiantes. Denis y Matas (2009) mencionan una serie de objetivos importantes para la enseñanza de la competencia cultural en las aulas: concienciarse de que su propia cultura no es universal, concienciarse de sus representaciones de la cultura, relativizar puntos de vista dentro de la segunda cultura, establecer puentes dentro de la segunda cultura, aceptar implicarse en su aprendizaje de la otra cultura. Está claro que, para que los estudiantes logren todos estos objetivos, necesitan ayuda y ciertas pautas. Los profesores forman parte muy importante de este proceso y tienen una gran responsabilidad en la enseñanza de idiomas, ellos tanto como los estudiantes necesitan materiales que puedan orientar su enseñanza y fuentes para la información necesaria y esos son, en la mayoría de los casos, los manuales. Según Martínez Bonafé (2002, en Ruiz y Soto Pallarés, 2015:206), los manuales: “ofrecen normalmente la secuenciación y organización de los elementos curriculares, (objetivos, contenidos, competencias básicas y criterios de evaluación), propuestos para un curso académico, precisando las actividades concretas a llevar a cabo en el aula para el desarrollo de dichos aspectos”. Los manuales como los principales portadores de información determinan qué parte y qué cantidad de cultura aprenderán los estudiantes. Al presentar a los estudiantes la historia, los elementos sociales y culturales de otra sociedad, estamos creando una conexión entre ellos y las personas cuyo idioma están aprendiendo. Por eso es muy importante contar con manuales adecuados, ya que, introduciendo elementos culturales en los manuales, no solo estamos proporcionando a los estudiantes los contenidos necesarios para el desarrollo de su competencia sociocultural, sino también enriqueciendo su conocimiento del mundo.



Por tanto, en el próximo capítulo veremos brevemente qué cultura estaba representada en los manuales de español como lengua extranjera durante los años del siglo pasado.

#### 4.1. El componente cultural en los manuales de ELE

López García (2000) explica cómo la cultura española e hispanoamericana fue presentada en los manuales a través de diferentes métodos, mencionando así que, durante el período del método audiovisual, la cultura española se explicaba y mostraba a través de su abundante historia y literatura célebre, por lo que en los libros de texto se encontraban textos literarios como *Don Quijote* y obras de los escritores de la Generación 27. También estuvieron representados hechos históricos como la Reconquista junto con los famosos reyes españoles. López García (2000) agrega que en ese período España fue tolerante con otras culturas, pero en el proceso de enseñanza del español, la cultura que se mostraba seguía siendo la misma, y los temas principales fueron: los toros, el flamenco, las consecuencias políticas y económicas de la dictadura, etc. Hispanoamérica, así como las diferencias culturales en la Península Ibérica, no encontraron su lugar en los libros de texto de la época. Unos años después, comenzaron a emerger ciertos temas culturales relacionados con el área de Hispanoamérica, pero López García (2000) explica que nuevamente se presentan los estereotipos y los temas un poco pesimistas como las drogas en Colombia, las dictaduras en Chile, la revolución cubana y el imperialismo estadounidense. En los manuales de los años 60 y 70, López García (2000) menciona que existía una serie de elementos socioculturales dentro de las actividades y para explicarlo da el siguiente ejemplo donde los estudiantes deben explicar el significado de las palabras en cursiva de varios textos periodísticos: ayer *falleció en la Ciudad Condal*, el escritor Jordi Serrat, víctima de una enfermedad incurable. Además de que los alumnos tengan que prestar atención a aspectos gramaticales en dichas tareas, también se encuentran con algunos conceptos como Ciudad Condal (otro nombre de la ciudad de Barcelona) que deben ser explicados por los profesores. Estas representaciones de la cultura están condicionadas por métodos de enseñanza, como lo confirma López García (2000) quien dice que la cultura se mostraba a través de textos literarios sobre hechos históricos o biografías de españoles ilustres, es decir, no había un enfoque específico sobre la cultura en sí. Soler-Espiauba (2009) agrega que los temas típicos han ido cambiando con el tiempo, por lo que, a partir de la descripción de una familia tradicional española, existe una presentación de personas que hablan de sí mismos, sus problemas, salud, género, raza, migración, viajes, etc., Además de obras literarias, también aparecen temas de cine y música, seguidos de textos biográficos sobre famosos

actores, músicos, deportistas y otras personas importantes del mundo hispánico. En cuanto al idioma, sus variantes, tanto de la Península Ibérica como de Hispanoamérica, estaban cada vez más representadas.

#### 4.2. La cultura hispanoamericana y su lugar en el aula de ELE

En el capítulo anterior mencionamos que la cultura hispanoamericana aparecía ocasionalmente en los manuales de las décadas anteriores, pero su importancia en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera es mucho mayor. Mercau (2014) explica que cuando hablamos de cultura hispanoamericana no estamos hablando de una sola cultura sino de la cultura de veinte países donde se habla español. A pesar de que están relacionadas por un idioma, cada uno tiene su propia cultura, costumbres, hábitos, formas de hablar, etc. También agrega que es incuestionable que la cultura española e hispanoamericana se influyeron mutuamente y menciona como ejemplo algunas palabras utilizadas en español como *tiza* o *chicle*, que tienen su origen en lenguas indígenas. Pero a pesar de compartir el idioma que es el tema de la enseñanza, ha habido varias polémicas en el pasado sobre si fuera bueno incluir la cultura hispanoamericana en el proceso de la enseñanza y de qué manera. Si los estudiantes aprenden español, entran en contacto con personas de Hispanoamérica y pueden comunicarse con ellos en ese idioma, lo que significa que también tienen contacto con sus culturas, y para poder crear una comunicación exitosa como personas interculturalmente competentes, sin malentendidos ni estereotipos, necesitan ser introducidos a estas culturas. Mercau (2014) plantea la cuestión de la importancia de una y menos importancia de otra cultura, es decir, por qué es más importante mostrar a los alumnos el flamenco que el tango, y recuerda que de esta forma a los alumnos se les niega una gran cantidad de información. La falta de representación de los elementos culturales del área hispanohablante en los manuales fue confirmada en una investigación de los manuales de ELE (Song 2011 en Mercau 2014:12) que afirma que: “hay pocas menciones sobre las fiestas hispanoamericanas o costumbres latinas, no explica que no se usa la forma de vosotros/as en América Latina ni que en algunas regiones como Argentina, Uruguay y Paraguay se usa otra forma de pronombre, vos, para indicar la segunda persona del singular”. Mercau (2014) concluye que la falta de representación se siente en gran medida en las aulas donde están presentes diferentes estereotipos y supuestos, incluso cuando se habla de la cultura española que está más representada en los manuales. Según Mercau (2014) la razón principal para esto es la falta de creatividad y motivación para presentar una cultura diferente, algo más que toros, flamenco, paella y otros temas típicos. Si la cultura española también se

reduce a elementos repetitivos, ¿qué se puede esperar de la representación y selección de elementos culturales de otros países de habla hispana? Podemos decir que es con la llegada del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* que se establecen expectativas más claras sobre qué cultura enseñar y de qué manera. Por lo tanto, el próximo capítulo analizará el PCIC (2006) y su tratamiento de la cultura.

#### 4.3. El tratamiento del componente cultural en el PCIC (2006)

Tras la publicación del MCER (2002), el Instituto Cervantes publicó en 2006 la actualización del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), que contiene y explica los niveles de referencia del español, establecidos por el MCER (2002). Este documento presenta los materiales necesarios para la elaboración de los contenidos en la enseñanza de español y especifica exactamente qué vocabulario, qué partes de la gramática y qué funciones comunicativas y puede utilizar el alumno en cada uno de los niveles (García Santa-Cecilia, 2007). Dentro del plan hay una división del contenido del material de aprendizaje en cinco componentes: el gramatical, el pragmático-discursivo, el nocional, el cultural y el de aprendizaje. Cada uno de estos componentes también contiene uno o más inventarios en los que las unidades se presentan con más detalle (PCIC, 2006). El *componente cultural* consta de tres inventarios: referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales y habilidades y actitudes interculturales. Se explica que "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" (PCIC, 2006). Según el PCIC (2006), los referentes culturales presentan el patrimonio cultural de una sociedad, mientras que el inventario de saberes y comportamientos socioculturales se refieren a los elementos de la vida diaria como las relaciones sociales y la forma de vivir. El último inventario, habilidades y actitudes interculturales, es similar a los conceptos de las destrezas y habilidades interculturales y la competencia existencial (MCER, 2002). Además, si volvemos unos capítulos atrás y miramos las definiciones de la *cultura* con minúscula y la *Cultura* con mayúscula, podemos decir que los referentes culturales corresponden a la *Cultura* con mayúscula, mientras que la *cultura* con minúscula representa saberes y comportamientos socioculturales.

En el inventario de referentes culturales (PCIC, 2006) no solo están representados los aspectos culturales de España, sino que: "se presentan también aquellos que son más significativos en las culturas de los países hispanos. La enorme riqueza y variedad de la dimensión cultural del

mundo hispánico impone, la necesidad de aplicar criterios de selección y pautas de tratamiento del material”. Este inventario se divide en tres partes: *conocimientos generales de los países hispanos, acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente, y productos y creaciones culturales*. Además de que el contenido está dividido en tres secciones, los niveles también se presentan en tres partes que son: fase de aproximación, fase de profundización y fase de consolidación. Pozzo (2014) explica, que estas fases no coinciden con los niveles de la dimensión lingüística, lo que da a los profesores la libertad de elegir los contenidos que presentarán a los alumnos, así como los materiales que utilizarán. Mercau (2014) lo explica diciendo que, por ejemplo, las obras de Frida Kahlo aparecen en los niveles iniciales, es decir, en la fase de aproximación, mientras que términos poco desconocidos, como el Festival Internacional de la Canción de Viña del mar, se encuentran en fases avanzadas, es decir, en la fase de consolidación. También es importante señalar que en el inventario de saberes y comportamientos no se incluyen las especificaciones relativas a los países hispanos, sino solo a España, mientras que los otros dos incluyen a Hispanoamérica (PCIC, 2006). Dado que el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) fue creado para ayudar a crear materiales adecuados y diseñar la enseñanza en el marco didáctico actual, el foco de la parte de la investigación de este trabajo estará en los referentes culturales y su representación en los manuales del español como lengua extranjera, por lo tanto, la siguiente sección mencionará brevemente su división más amplia, así como algunos ejemplos.

#### 4.3.1. Los referentes culturales

González Davies y Scott-Tennent (2005:166) definen los referentes culturales como “cualquier tipo de expresión (textual, verbal, no verbal o audiovisual) que denote cualquier manifestación material, ecológica, social, religiosa, lingüística o emocional que pueda atribuirse a una determinada comunidad”. Esta definición sugiere que se trata de un concepto amplio que es exclusivo de cada cultura y que contribuye a la riqueza de la información y el conocimiento. Teniendo en cuenta que existen varias clasificaciones, todas ellas con divisiones correctas y lógicas, por lo que para evitar diferencias y quizás la falta de cierta información, la clasificación que se utilizará como fuente principal de investigación en este trabajo, como mencionamos anteriormente, es la del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006). Además de la división en: *conocimientos generales de los países hispanos, acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente, y productos y creaciones culturales*, también existe una división dentro de cada uno de ellos. Así que dentro de la primera categoría se encuentran: *geografía*,

*población, gobierno y política, organización territorial y administrativa, economía e industria, medicina y sanidad, educación, medios de comunicación, medios de transporte, religión y política lingüística.* Dentro del grupo de la *geografía*, existe un apartado relacionado con el clima que se refiere a las estaciones, fiestas y celebraciones asociadas a las estaciones y zonas climáticas de los países hispanos. También hay particularidades geográficas que incluyen el conocimiento de varios ríos, lagos, montañas y sierras, desiertos y una sección dedicada a la flora y la fauna. La *población* abarca referentes culturales que se refieren a los pueblos de los países hispanos y las minorías étnicas, pero también a las civilizaciones precolombinas como mayas, incas y aztecas. El apartado de *gobierno y política* se refiere a los sistemas políticos en los países hispanos, partidos políticos, derechos y garantías de los ciudadanos y constituciones de los países hispanos. En el grupo *organización territorial y administrativa*, se encuentra la demarcación territorial y administrativa, que hace referencia a los platos típicos como la paella y el gazpacho, a la organización territorial en los estados españoles, y a las comunidades autónomas y sus constituciones. Además, se mencionan ciudades de importancia e interés mundial, como Barcelona y las capitales de los países hispanos. Esta parte también incluye lugares de interés histórico, artístico o cultural como la Sagrada Familia, y las ciudades que han sido declaradas Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO. *Economía e industria* se refieren a los sistemas de peso y medidas en los países hispanos, principales recursos económicos y leyes mercantiles y acuerdos de comercio libre. Parte de *medicina y sanidad* abarca los sistemas sanitarios de España y América Latina, pero también menciona a los médicos importantes en el nivel internacional junto con los ganadores del premio Nobel de Fisiología y Medicina. Además, se presta atención a los hospitales y las clínicas en España y América Latina. La *educación* presenta a los estudiantes los sistemas educativos de los países hispanos, las instituciones educativas, los diversos exámenes, y menciona títulos y becas. Dentro del apartado *medios de comunicación* se encuentra la prensa, es decir, principales periódicos de los países hispanos como El País o El Mundo y los periódicos y las revistas especializados de gran importancia junto con la televisión y la radio. Esta categoría también incluye los *medios de transporte* cuyos referentes culturales se relacionan con transportes de largo recorrido: aviones, trenes y barcos, transporte urbano e interurbano y transporte por carretera. En la parte de *religión* se mencionan las religiones mayoritarias y sus manifestaciones, los dioses precolombinos, pero también el valor de la fe para la gente. La última sección presenta la *política lingüística*, la que abarca las lenguas oficiales, así como las lenguas de las minorías y las instituciones públicas que se ocupan de la lengua y su promoción.

La categoría de *acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente* contiene: *acontecimientos y personajes históricos y legendarios y acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural*. El primer grupo incluye referentes relacionados con la historia del mundo hispánico desde el descubrimiento de América hasta la Guerra Civil española. Esto incluye reyes, gobernantes y otras personas de importancia histórica. Además, esta categoría abarca los referentes que hablan de los primeros asentamientos en la Península Ibérica, así como de los monumentos históricos que se han conservado hasta nuestros días. Después de la reseña histórica, el segundo grupo presenta referentes culturales que se relacionan con temas contemporáneos que incluyen grandes acontecimientos sociales y de la vida social en los países hispanos, así como las personas importantes de la cultura, la ciencia y el deporte.

En la última categoría se encuentran: *literatura y pensamiento, música, cine y artes escénicas, arquitectura y artes plásticas* (PCIC, 2006). Cada uno de estos grupos implica que los alumnos deben familiarizarse con los más importantes representantes españoles e hispanos y sus obras. Los referentes culturales relacionados con la *literatura* incluyen obras célebres como el Quijote, pero también otros géneros literarios y una cronología de la historia de la literatura. En la sección de la *música* existe una división en música clásica y música popular y tradicional que incluye referentes culturales relacionados con el desarrollo histórico de la música a lo largo de los siglos, los autores y obras célebres, diversos géneros musicales, música folclórica de los países hispanos y festivales. El *cine* incluye referentes culturales relacionados con las películas de proyección internacional, así como directores y actores célebres con especial énfasis en los directores Pedro Almodóvar y Luis Buñuel. También se menciona el aspecto histórico del cine, es decir, el desarrollo de la cinematografía, junto con las famosas películas que marcaron varias épocas. La sección de teatro enumera famosos directores y actores de teatro, teatros emblemáticos y los festivales de teatro. La parte relacionada con la *arquitectura* abarca referentes culturales relacionados con las obras arquitectónicas y los autores con reconocimiento internacional, pero también realizaciones arquitectónicas a lo largo de la historia de España y América Latina. La parte de *artes plásticas* implica varios tipos de arte: pintura, escultura, fotografía y Cerámica y orfebrería. pintura implica que los alumnos deben familiarizarse con la cronología de la historia de la pintura española y española, los autores y las formas de representación artística, pero también conocer a pintores y obras mundialmente conocidas como Frida Kahlo o el Guernica de Pablo Picasso. Escultura también repasa obras y escultores famosos, así como diferentes tipos de escultura. La parte relativa a la fotografía

menciona a los grandes fotógrafos de España e Hispanoamérica y las tendencias en fotografía de las tierras españolas. La última sección cerámica y orfebrería incluye cerámicas populares representativas, así como museos de cerámica, orfebrería y azulejería. Hay varias formas en que estos referentes culturales son presentados a las clases de español y la forma en que son tratados, por ejemplo, Bravo Moreno (2019) en su investigación, menciona varias actividades que tratan el tema de la geografía, donde los alumnos tienen que relacionar imágenes de reservas naturales del mundo hispano como: Doñana, La Cabrera, Picos de Europa, etc. Además, agrega que se pueden encontrar muchas actividades con personajes famosos y sus biografías, como Gabriel García Márquez, Frida Kahlo, Ricky Martin, Pedro Almodóvar, y muchos otros. Es claro que las posibilidades de presentar referentes culturales son innumerables, por lo que se presentarán ejemplos más concretos en el siguiente apartado.

## 5. INVESTIGACIONES PREVIAS

No son muchas las investigaciones que se centren enteramente en el análisis de los referentes culturales en los manuales. La mayoría de las investigaciones que se llevaron a cabo se basan en la competencia cultural en su conjunto, por lo que son muchas las que incluyen tanto la parte sociocultural como la interculturalidad. En este capítulo presentaremos dos estudios sobre el tema de la representación de referentes culturales en los manuales de español como lengua extranjera. La primera investigación realizada por Simons y Six (2012) se centra solamente en los referentes culturales, mientras que la otra investigación llevada a cabo por Bravo Moreno (2019) se ocupa del concepto más amplio de la cultura, pero dentro de esta investigación hay una parte que tiene como objetivo explorar los referentes culturales en los manuales de ELE.

El propósito de la investigación de Simons y Six (2012) fue descubrir cuál es el papel de los referentes culturales en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. El tema principal del trabajo fue el análisis cualitativo y cuantitativo de cuatro manuales del español como lengua extranjera: *Gente*, *ELE*, *Así es* y *Caminos*. Además de los manuales en sí, en esta investigación se utilizaron materiales adicionales, como los libros de trabajo. Dentro de cada uno de los materiales, Simons y Six (2012) investigaron la cantidad de los referentes culturales y la existencia de las imágenes de estos mismos referentes culturales. Además de estos dos criterios, también se ocuparon de la distribución de los referentes culturales, es decir, investigaron cuántos de ellos se relacionan con España y cuántos con América Latina, cómo se dividen en categorías y cómo se representan en diferentes niveles. Las categorías según las cuales se enumeraron los referentes culturales son un poco más amplias que las representadas por el PCIC (2006), por lo que se mencionan: gastronomía, geografía, lengua y literatura, sociedad (fiestas populares y religiosas), arquitectura, artes, música, ciencia, deportes e historia. En cuanto a la cantidad, los resultados mostraron que, según estas categorías en los manuales y libros de trabajo mencionados, hay un total de 1833 ejemplos de referentes culturales. El mayor número está representado en el manual *Gente*, mientras que los otros tres tienen más o menos el mismo número. Lo interesante de esta parte de la investigación es que en uno de los manuales predomina la mayor representación de referentes culturales relacionados con América Latina, mientras que en los otros tres la mayoría sigue representando a España y su patrimonio cultural. En cuanto a la división en categorías, los resultados obtenidos mostraron que cada uno de los manuales tiene una o dos categorías que están más representadas. Así, dentro del manual *Gente*, la mayoría de los referentes culturales se refieren



a cine e historia, mientras que en *Así es* la geografía es la que más se menciona. El manual *Caminos* se centra en arquitectura y geografía, mientras que ELE es el más diverso, y presenta la literatura, la geografía y la sociedad por igual. Otra parte de la investigación que se refiere a los niveles de aprendizaje concluye que hay más referentes culturales en los manuales de niveles elementales que en los manuales para un nivel intermedio o avanzado. Sin embargo, Simons y Six (2012) también afirman que es interesante averiguar la relación entre los niveles de aprendizaje y las categorías y mencionan que la investigación ha demostrado que algunas categorías, como la literatura y el cine, están representadas con mayor frecuencia en los niveles superiores debido a los requisitos lingüísticos que algunas otras categorías no exigen. Además, llegaron a la conclusión de que solo el 28% de las referentes culturales van acompañadas de fotografías adecuadas. Como conclusión principal de este trabajo, Simons y Six (2012) confirmaron que los referentes culturales son el primer paso en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural dada su representación en los manuales, pero también dejaron algunas pautas para profundizar su propia investigación.

Bravo Moreno (2019) realizó una investigación que abordó el análisis de componentes culturales en los manuales de ELE desde el nivel A1 hasta el nivel B1. El objetivo principal de esta investigación fue investigar cómo se presenta el tema de la cultura y cómo se trata en los manuales según los diferentes niveles de aprendizaje. En esta investigación, Bravo Moreno (2019) también abordó el tema de los estereotipos, es decir, indagó si en el proceso de enseñar una nueva cultura los estudiantes crean una imagen estereotipada de esa cultura. Cada uno de los manuales fue analizado de forma individual y según los temas de PCIC (2006), que Bravo Moreno (2019) dividió en cinco categorías: conocimientos generales del mundo hispano, civilización hispana, cultura (con mayúscula), costumbres y comportamientos socioculturales. Dado que el enfoque de este trabajo son los referentes culturales, aquí mencionaremos los resultados de la investigación relacionados con este tema. En el capítulo dedicado a los referentes culturales, Bravo Moreno (2019) sostiene que están más representados a través de las imágenes, pero que estas imágenes sirven más para realzar la apariencia del manual en sí, que para contribuir a una comprensión más profunda de la cultura. Para explicarlo, Bravo Moreno (2019) menciona un ejemplo de uno de los manuales analizados donde se usaron imágenes de actores y músicos famosos para enseñar el verbo ser, sin ninguna información relacionada con esas personas y sus logros. Añade que, por supuesto, no siempre es así y que el análisis ha demostrado que los referentes culturales también existen en varios textos, que aún tratan el tema de la cultura de una manera más detallada. También concluye que son

precisamente los referentes culturales los que están más representados en los manuales, pero también que se repiten muchas veces y que no hay mucha diversidad a pesar de la riqueza de la cultura española e hispana.

Estas dos investigaciones mencionadas señalaron la importancia de los referentes culturales en los manuales y lo importante que es ver cómo se presentan, es decir, cuál es su papel y cómo se transmiten a los estudiantes. Dada la falta de trabajos que aborden específicamente los referentes culturales y su representación en los manuales del español como lengua extranjera, la investigación que se presentará en los siguientes capítulos intentará contribuir a este tema con un análisis preciso y detallado de varios manuales de ELE.

## 6. ANÁLISIS DE LOS REFERENTES CULTURALES EN LOS MANUALES DE ELE EN LOS NIVELES A1 Y A2

### 6.1. Objetivos

La importancia de los manuales para el aprendizaje, pero también para la enseñanza de una lengua extranjera, es incuestionable. Los manuales, tanto antes como hoy, siguen siendo la fuente principal de materiales e informaciones. El hecho de que los manuales sean una importante fuente de información nos muestra lo importante que es elegir los manuales adecuados que se ajusten a nuestros objetivos y deseos. La introducción de la cultura y sus elementos en el currículo llevó a una mayor representación de la cultura en los manuales. Pero a pesar de que existen guías sobre cómo presentar la cultura y qué elementos presentar a los estudiantes, los manuales aún pueden diferir unos de otros.

El objetivo principal de esta investigación es analizar la representación de los referentes culturales en los manuales de ELE destinados a los usuarios básicos, es decir, a los niveles A1 y A2. Dado que este es un análisis y objetivo principal extenso, lo dividiremos en tres objetivos más específicos:

1. Analizar cuantitativa y cualitativamente los datos sobre los referentes culturales, en cada manual de ELE, divididos por las categorías que propone el PCIC (2006), y averiguar cuál es la categoría dominante dentro del cada manual.
2. Analizar la representación de los referentes culturales relacionados con España, pero también aquellos que presentan otros países donde se habla español, es decir, América Latina.
3. Analizar y comparar los resultados obtenidos según los niveles del aprendizaje.

Las hipótesis de este análisis consisten en suponer que:

- 1.) Los manuales de ELE más actualizados contienen mayor número de referentes culturales.
- 2.) En los manuales de ELE hay más referentes culturales relacionados con España en comparación con América Latina.
- 3.) La representación de los referentes culturales aumenta con el mayor nivel de aprendizaje de los manuales.

4.) La distribución de las categorías del PCIC (2006) cambia con el nivel de aprendizaje.

## 6.2. La descripción del corpus

### *Aula Internacional 1 y 2*

*Aula Internacional 1*, edición de 2013, es el manual para los alumnos de nivel A1 de la editorial Difusión, cuyos autores son Jamie Corpas, Eva García y Agustín Garmendia. El manual consta de nueve unidades y cada una de ellas se divide en recursos comunicativos, recursos gramaticales y recursos léxicos. Después de todas las unidades, al final del manual hay tareas adicionales llamadas “más ejercicios” y “más gramática”. Además, cada unidad tiene una sección “Viajar” que contiene descripciones de la cultura y sociedad del mundo hispano como los hábitos culturales de los españoles, los nombres y títulos en español, los festivales, la moda, la comida de calle, etc.

El manual de nivel A2, *Aula Internacional 2*, es de la misma editorial y los mismos autores y del mismo año como el manual anterior. A diferencia del manual del nivel A1, este contiene diez unidades, pero se dividen de la misma manera que las del nivel A1. Dentro de cada unidad sigue existiendo la sección “viajar” en la que se mencionan personajes célebres tanto de España como de otros países de habla hispana, jóvenes actores españoles, las plazas famosas, la naturaleza, la historia y las leyendas españolas.

### *Embarque 1 y 2*

*Embarque 1* es el manual para los estudiantes de español como lengua extranjera de nivel A1. El manual seleccionado es de la editorial Edelsa del año 2011, cuyos autores son Montserrat Alonso Cuenca y Rocío Prieto Prieto. Este manual consta de ocho módulos, cada uno de los cuales se divide en competencias lingüísticas, competencias pragmáticas y competencia sociolingüística con el apartado comunidad embarque que se encuentra al final de cada unidad. Los objetivos de cada módulo se establecen al comienzo de la unidad y podemos notar de inmediato que los elementos culturales se encuentran bajo la competencia sociolingüística, donde se menciona que se trabajarán los temas del mundo hispanohablante y sus monumentos, personajes, bailes, costumbres, comidas, museos, cine, educación, etc.

*Embarque 2* es un manual para el nivel A2 de aprendizaje de español, de la misma editorial Edelsa, del año 2011, y con los mismos autores como el manual anterior, Montserrat Alonso Cuenca y Rocío Prieto Prieto. A diferencia del manual de nivel A1, este está dividido en diez módulos, lo que significa que contiene dos módulos más. La división dentro del módulo es la misma y cada uno se divide en competencias lingüísticas, competencias pragmáticas, competencias sociolingüísticas y la comunidad embarque. Los temas relacionados con la cultura se presentan nuevamente dentro de la competencia de la sociolingüística, y algunos de ellos son: las universidades, el sistema sanitario de España y México, los festivales, la gastronomía, etc.

### *Pasaporte A1 y A2*

*Pasaporte A1* es el manual de la editorial española Edelsa, del año 2007, cuyos autores son: Matilde Cerrolaza Aragón, Óscar Cerrolaza Gili y Begoña Llovet Barquero. El manual está compuesto por seis módulos y cada uno contiene cuatro ámbitos: el ámbito personal, el público, el profesional y el académico. Además de cada uno de estos ámbitos, dentro del módulo también hay una sección separada dedicada a la cultura que se llama “cultura hispánica.” Debido a eso, en cada módulo se presenta un tema cultural diferente, por lo que en manual se mencionan los países de habla hispana, así como sus representantes más famosos, la familia en España, la gastronomía, Madrid y sus barrios, las fiestas en España y México, y la relación entre el idioma español y la danza.

*Pasaporte A2* es también un manual editado por Edelsa en 2010, con los mismos autores de *Pasaporte A1*. Al igual que el manual anterior, este también se divide en seis módulos que consisten en diferentes ámbitos. Sin embargo, a diferencia del *Pasaporte A1*, en este manual, junto con la sección “cultura hispánica”, existe otra parte dedicada a la cultura que se llama “enfoque arte”. En este apartado se presenta diferente rama del arte en cada módulo. Así, en este manual, en la parte de “cultura hispánica”, se menciona El Quijote, la historia de Argentina, España y México, la moda, el turismo, el cine hispano y el sistema sanitario en España. Además de esta representación de la cultura, dentro de la parte de “enfoque arte” los estudiantes tienen la oportunidad de aprender algo más sobre el arte como la pintura, la danza, la escultura y la arquitectura.

### 6.3. Metodología

Para realizar este análisis se han usado tres manuales, mencionados en el apartado anterior, en nivel A1 y tres manuales en nivel A2 de diferentes años de edición: *Aula Internacional 1* (2013), *Aula Internacional 2* (2013), *Embarque 1* (2011), *Embarque 2* (2011), *Pasaporte A1* (2007) y *Pasaporte A2* (2010).

Cada uno de los manuales se ha analizado en detalle a lo largo de todas las unidades y los referentes culturales que son el objeto de la investigación hemos agrupado en las siguientes categorías según el PCIC (2006):

#### **1. Conocimientos generales de los países hispanos**

- 1.1. *Geografía*
- 1.2. *Población*
- 1.3. *Gobierno y política*
- 1.4. *Organización territorial y administrativa*
- 1.5. *Economía e industria*
- 1.6. *Medicina y sanidad*
- 1.7. *Educación*
- 1.8. *Medios de comunicación*
- 1.9. *Medios de transporte*
- 1.10. *Religión*
- 1.11. *Política lingüística*

#### **2. Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente**

- 2.1. *Acontecimientos y personajes históricos y legendarios*
- 2.2. *Acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural*

#### **3. Productos y creaciones culturales**

- 3.1. *Literatura y pensamiento*
- 3.2. *Música*
- 3.3. *Cine y artes escénicas*
- 3.4. *Arquitectura*
- 3.5. *Artes plásticas*

Los resultados de cada manual se mostrarán en dos partes: *resultados por categorías según el PCIC (2006)* y *resultados según la representación de los países*. Estos resultados se mostrarán en forma de gráficos y descripciones más detalladas y descriptivas de las actividades, según la necesidad. Las divisiones dentro de cada categoría del PCIC (2006), no se mostrarán en gráficos, pero se describirán brevemente para comprender y observar la representación de los referentes culturales más profundamente. Al finalizar el análisis también se mostrarán los resultados obtenidos según los niveles de aprendizaje.

#### 6.4. Los resultados

El análisis de seis manuales de ELE en dos niveles diferentes de aprendizaje se realizó de acuerdo con la metodología mencionada anteriormente y los resultados obtenidos se presentarán en detalle en la continuación del trabajo.

##### 6.4.1. AULA INTERNACIONAL 1

###### a.) Resultados según las categorías

El número total de los referentes culturales representados en este manual es N=183, de los cuales el mayor porcentaje se refiere a la primera categoría, *conocimientos generales de los países hispanos*, mientras que los referentes culturales menos representados están relacionados con *acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente*, lo que muestra el siguiente gráfico:

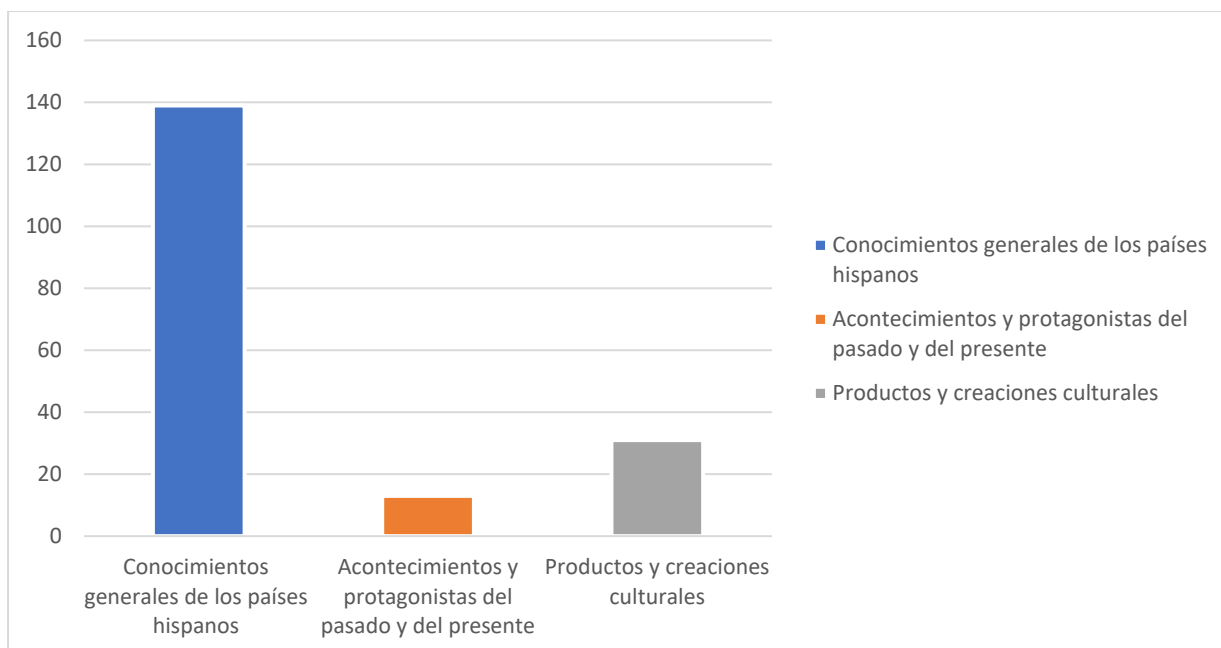


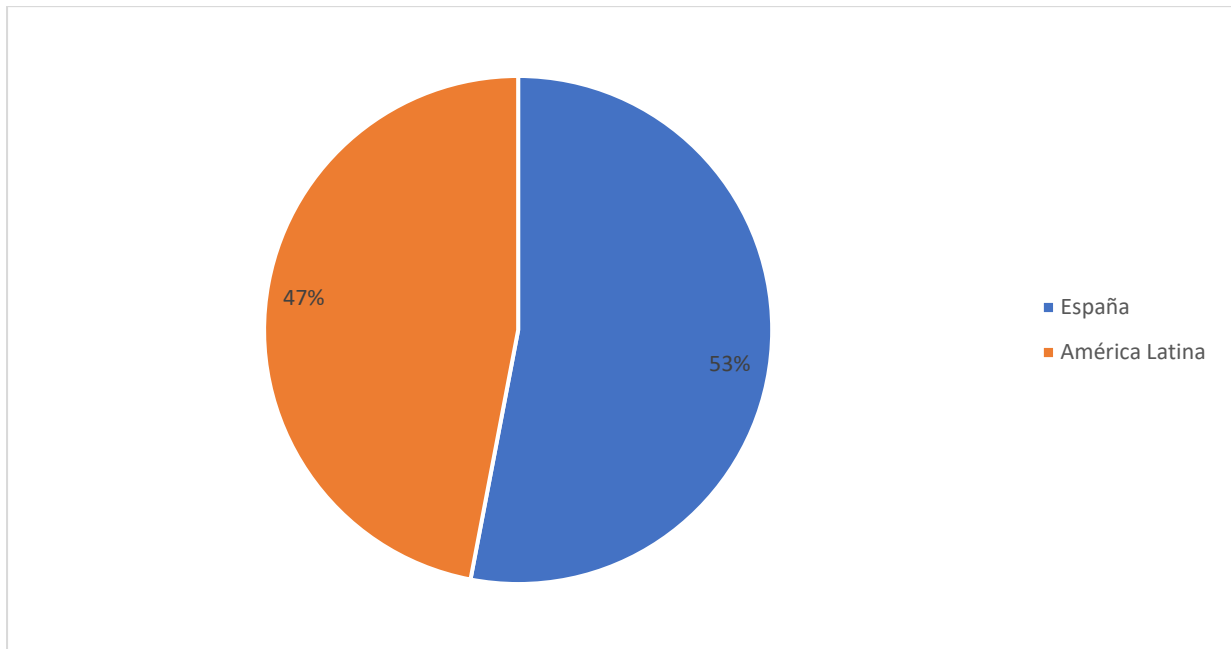
Gráfico 1 – Referentes culturales según las categorías en Aula Internacional 1

Dentro de la primera categoría, la mayoría de los referentes culturales se refieren a la parte de la *organización territorial y administrativa*, donde el número total es  $N = 89$ . Las actividades y tareas relacionadas con esta categoría recorren toda la unidad, así por ejemplo la unidad 3 se dedica a las ciudades denominadas Santiago que existen en tres países diferentes, donde los estudiantes tienen que relacionar las fotografías y los comentarios con la ciudad apropiada. La mayoría de los referentes culturales dentro de esta categoría se refiere precisamente a ciudades y lugares conocidos en diferentes países de habla hispana. La segunda categoría más presentada es la geografía,  $N = 33$ , donde predomina el tema del clima, mientras que otras categorías aparecen en cantidades muy pequeñas o no están representadas, como: *población, gobierno y política, medicina y sanidad, medios de transporte y religión*. La segunda categoría, *acontecimientos y protagonistas del pasado y presente*, está poco presentada en el manual, por lo que encontramos referentes culturales solamente en las actividades donde se mencionan algunos edificios históricos como la Alhambra o lugares emblemáticos de ciudades como Sevilla y Zaragoza. A continuación, la categoría de *productos y creaciones culturales* también no está muy representada dentro de este manual y su tema más representado es la música, es decir, varios festivales de música, y el flamenco. Aunque el manual contiene una sección dentro de cada unidad que a menudo trata temas culturales y sociolingüísticos, los referentes culturales se mencionan a lo largo de las unidades, a menudo acompañados de fotografías que forman parte de las tareas.



## b.) Resultados según los países representados

Para continuar, en este manual, el número de los referentes culturales que representan España es N=97 y es bastante igualado con los que se relacionan con América Latina, N=86.



*Gráfico 2 – Referentes culturales según los países representados en Aula Internacional 1*

Esto lo notamos también en este gráfico, donde un 53% de los referentes culturales tratan los temas relacionados con España, mientras que el resto de 47% representa a América Latina. Tal división se siente a lo largo del manual, donde muy a menudo, además de un ejemplo de España, también se menciona el ejemplo de los países hispanos. Así lo confirman las tareas en las que los alumnos tienen que conectar las capitales de algunos países hispanos y sus características familiares como el clima, la comida famosa, la moneda, etc., y luego rellenar la misma tabla con datos relacionados con España. El manual también incluye varios textos relacionados con América Latina, como un texto que describe un viaje por uno de los países latinoamericanos, según el cual los estudiantes deben determinar de qué país se trata. Los referentes culturales también se expresan de diversas formas creativas, por ejemplo, en una tarea donde los estudiantes en equipos preparan tarjetas que contienen las principales características y hechos sobre el mundo hispano.

## 6.4.2. AULA INTERNACIONAL 2

### a.) Resultados según las categorías

El siguiente gráfico nos muestra la representación de los referentes culturales por categorías, cuya suma total es  $N = 213$ .

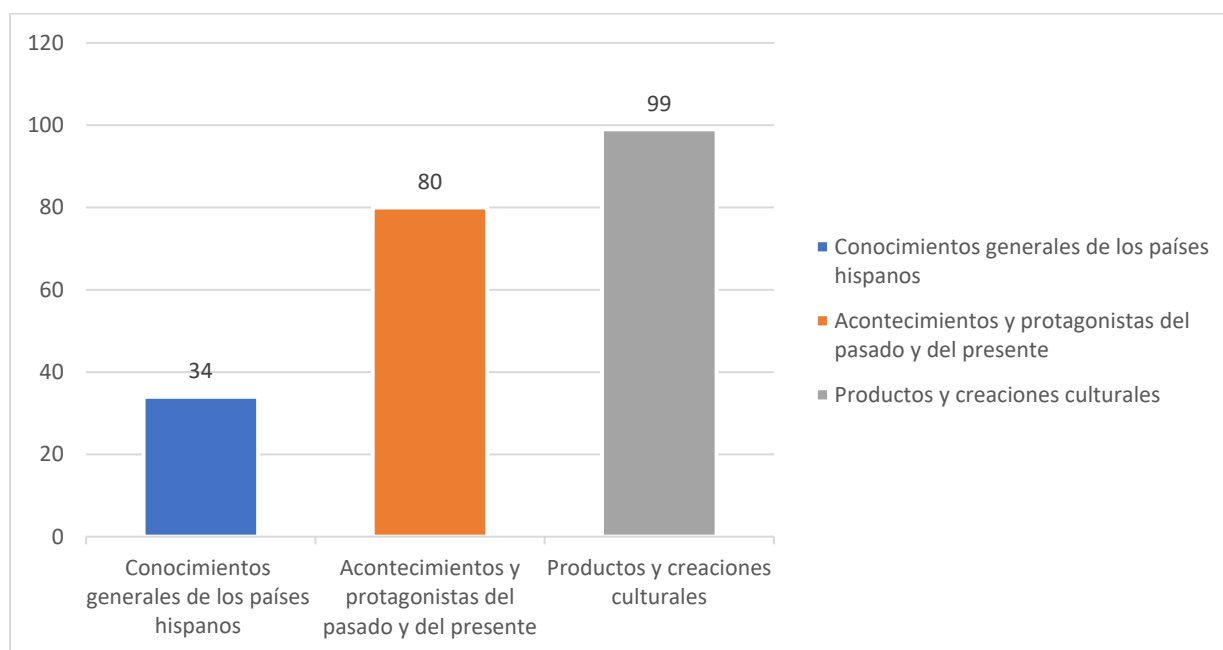


Gráfico 3 – Referentes culturales según las categorías en Aula Internacional 2

Se puede notar que la categoría más representada en este libro de texto es *productos y creaciones culturales*, que cuenta con  $N = 99$ , mientras que la primera categoría es la menos mencionada y su número total es  $N = 34$ . Los referentes culturales de la segunda categoría también están bastante representados y su número asciende a  $N = 80$ . Dentro de la primera categoría, el tema más común es nuevamente la *organización territorial y administrativa*, donde se mencionan varias ciudades y plazas famosas. Otros grupos aparecen en números muy reducidos, y los temas *población, gobierno y política, economía e industria, medicina y sanidad, medios de transporte y religión* no están representados. La mayoría de los referentes culturales en la segunda categoría se refieren a *acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural*, mientras que los personajes y eventos históricos no se mencionan con mucha frecuencia. Ya en la primera unidad, en la sección "Viajar" se pregunta a los alumnos cuáles son para ti los personajes más importantes de la cultura hispana, y a continuación se mencionan varios personajes ilustres como Pedro Almodóvar, Luis Buñuel, Frida Kahlo, Pablo Picasso. etc. Aunque el número de personajes y eventos históricos es solo

N=21, el manual contiene informaciones interesantes acompañadas de tareas como la biografía del Che Guevara, y una sección completa "Viajar" dedicada a la historia de España, donde los estudiantes aprenden sobre los reyes católicos, la dictadura franquista y lugares históricos como la mezquita de Córdoba. Podemos decir que la categoría principal de este libro de texto es *productos y creaciones culturales*, y el tema más presentado es el *cine y artes escénicas*, con casi N=41 de referentes culturales. Con mucha frecuencia se han mencionado diferentes directores de cine, desde los antes mencionados Pedro Almodóvar y Luis Buñuel hasta el Alejandro Amenábar. Además, existe toda una unidad dedicada al cine llamada "una vida de película", donde también aparecen destacados jóvenes actores españoles. Cabe añadir que además de las películas y los directores, también se mencionan las *artes plásticas*, junto con los museos famosos de España, como el Museo del Prado y el Museo Reina Sofía. Gracias a esta parte del análisis podemos determinar que el tema principal de este manual y de sus referentes culturales son las diferentes artes, así como artistas famosos, mientras que la parte dedicada a los aspectos geográficos y sociales esta vez quedó desapercibida.

#### b.) Resultados según los países representados

El gráfico 4 presenta la división de la representación de los referentes culturales según los países a los que se refieren.



Gráfico 4 – Referentes culturales según los países representados en Aula Internacional 2

En este gráfico podemos notar que en el manual *Aula Internacional 2* se encuentran más referentes culturales que se relacionan con España, un 63%, y el resto de 37% se refiere a América Latina. Esto es evidente en las unidades y tareas donde los personajes más mencionados son actores, directores, y pintores españoles. Pero América Latina está bastante representada en las otras dos categorías y, por lo tanto, los estudiantes pueden conocer diferentes lugares naturales e históricos como Machu Picchu, Calakmul y Salar de Uyuni, junto con los hechos históricos como la Revolución cubana.

### 6.4.3. EMBARQUE 1

#### a.) Resultados según las categorías

Este gráfico muestra los datos del manual *Embarque 1* y la representación de los referentes culturales según las categorías, cuyo número total es N = 196.

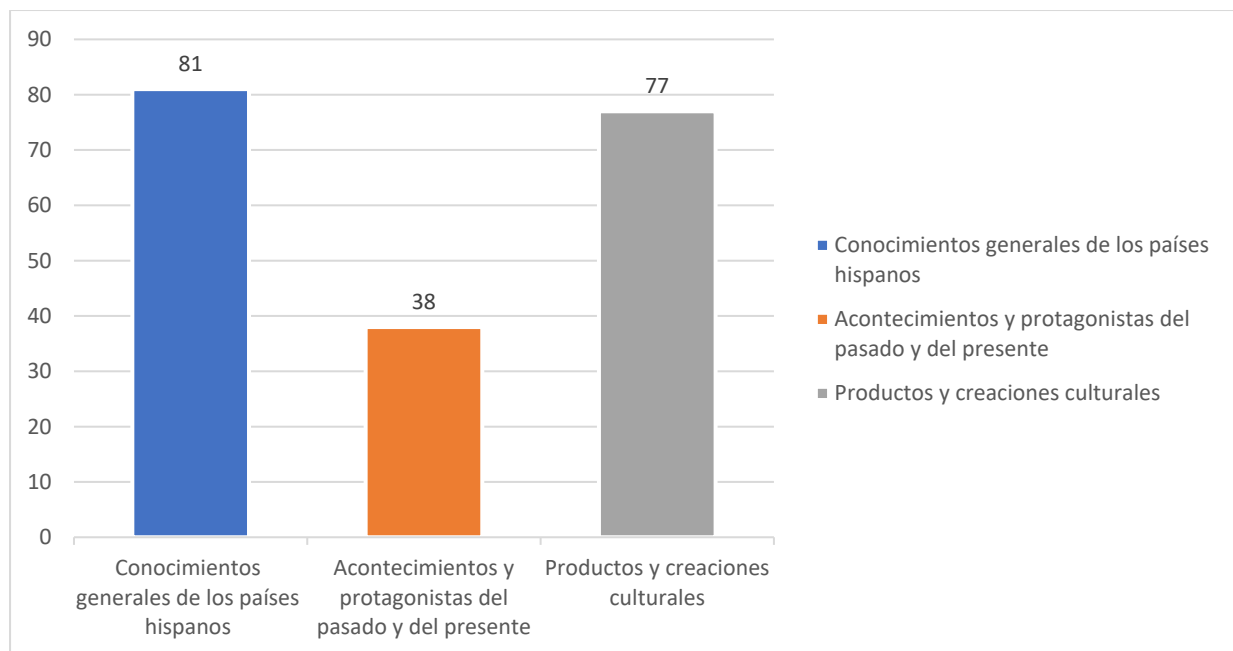


Gráfico 5 – Referentes culturales según las categorías en *Embarque 1*

Lo que podemos notar de inmediato es la cantidad casi igual de los referentes culturales relacionados con la primera y la tercera categoría, mientras que la categoría de *acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente* es la menos representada dentro del manual. Como en los manuales anteriores, dentro de la primera categoría, la mayoría de los referentes culturales se refieren a la *organización territorial y administrativa*, y los más mencionados son las ciudades como Buenos Aires y Madrid, pero también otras menos conocidas como Medellín

y Granada. Estas ciudades a menudo se encuentran dentro de las tareas gramaticales, por lo que no hay información adicional, sino que solo se presentan como un ejemplo con el fin de cumplir las tareas. Los estudiantes obtienen más informaciones interesantes en la sección "noticias" donde al final de cada módulo hay un tema que incluye diferentes referentes culturales. El tema del uno de estos apartados es el mundo hispano, donde se presenta el idioma español y su uso en el mundo, varios sitios históricos desde Machu Picchu hasta el Acueducto de Segovia, los personajes famosos del mundo hispano, los platos típicos y las costumbres. También es interesante notar que se dedica una sección completa a la educación en España donde se describe con gran detalle todo el sistema educativo y su funcionamiento. Además, se debe mencionar que dentro de la primera categoría no hay muchos grupos como: *población, gobierno y política, economía e industria, medios de comunicación, medios de transporte, religión y política lingüística*. Aunque la segunda categoría tiene el menor número de referentes culturales, los estudiantes tienen la oportunidad de familiarizarse con varios edificios históricos como El Palacio Real de Madrid y La Casa Rosada en Argentina, que están muy bien descritos con imágenes y textos. La tercera categoría se presenta mayoritariamente a través de la música y la danza, con textos sobre el flamenco y el tango y cantantes famosos como Juanes y Shakira. Además, el tema de las *artes plásticas* está especialmente representado con imágenes y descripciones detalladas de museos famosos como el Museo del Prado, el Museo Nacional de Bellas Artes en Buenos Aires y el Museo Dolores Olmedo Patino en México. Además de los museos, en el manual se pueden encontrar diversas pinturas de Francisco Goya, Joaquín Sorolla y Juan Gris. Al analizar el manual, quedó claro que la mayoría de los referentes culturales se encuentran en las secciones "noticias", mientras que también aparecen dentro de los módulos, pero solo como parte de algún texto o un ejemplo utilizado para las tareas adicionales de gramática y vocabulario.

#### b.) Resultados según los países representados

El siguiente gráfico muestra la representación de los referentes culturales según los países en el manual *Embarque 1*.

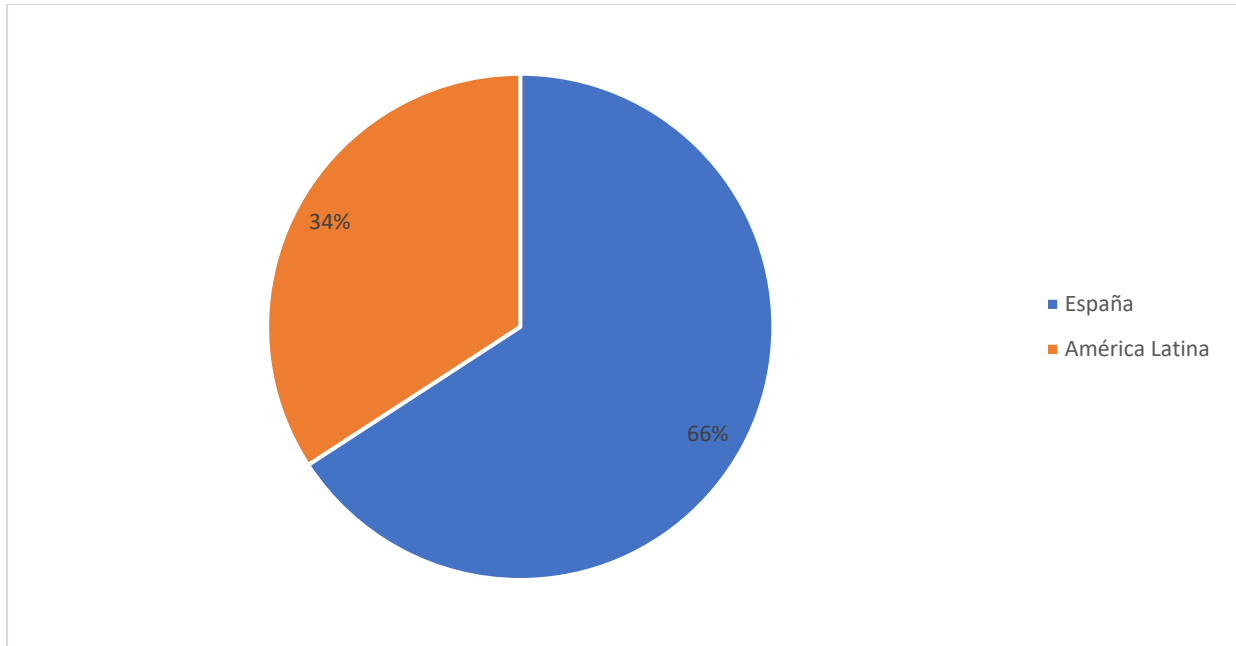


Gráfico 6 – Referentes culturales según los países representados en Embarque 1

Los datos del gráfico nos muestran que el porcentaje de referentes culturales relacionados con España es 66% mientras que el 34% se refiere a la América Latina. Cuando analizamos los apartados de las "noticias" en las que se encuentran la mayoría de los referentes culturales, se puede notar que más ejemplos se refieren a España, mientras que América Latina se menciona, pero en menor número, muy a menudo con solo un ejemplo.

#### 6.4.4. EMBARQUE 2

##### a.) Resultados según las categorías

El gráfico 7 muestra cómo se representan los referentes culturales según las categorías dentro del manual *Embarque 2*. Su suma total en este manual es  $N = 201$ .

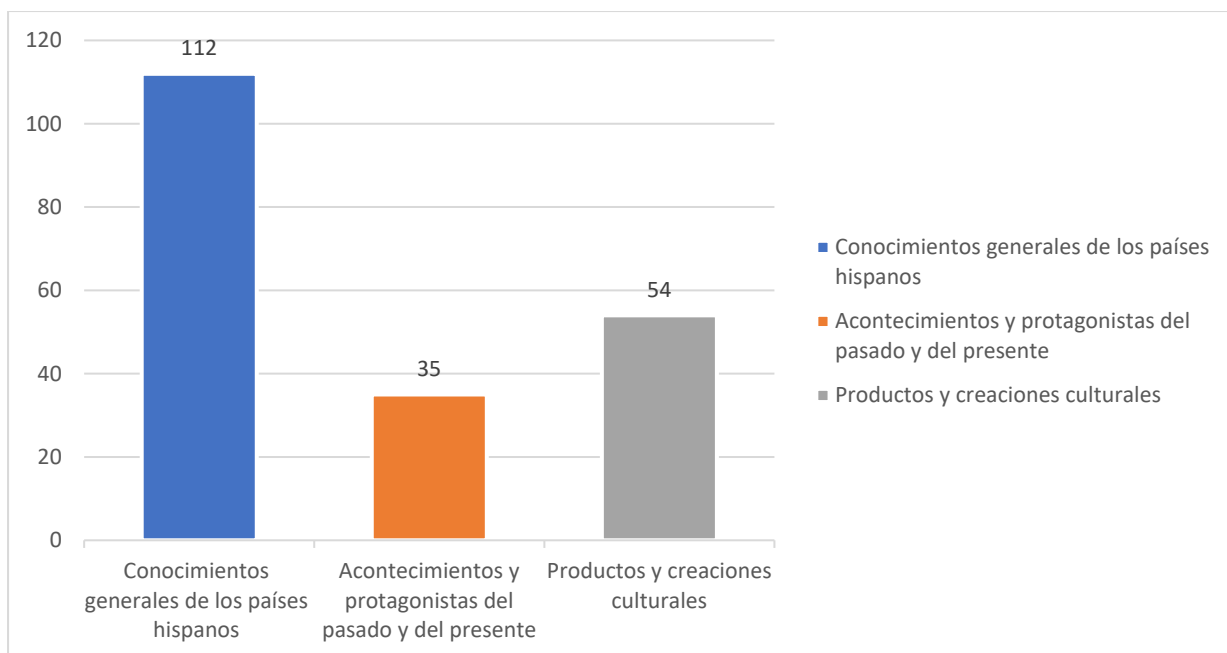


Gráfico 7 – Referentes culturales según las categorías en Embarque 2

El mayor número de referentes culturales del manual *Embarque 2* pertenece a la primera categoría de *conocimientos generales de los países hispanos* y es  $N = 106$ , mientras que las otras dos categorías aparecen en un número mucho menor. A pesar de la gran cantidad, nuevamente hay grupos que no están representados, y estos son: *población, gobierno y política y medios de transporte*. El mayor número de referentes culturales pertenecen al grupo *organización territorial y administrativa*, pero también hay un número algo mayor de los pertenecientes a los grupos *educación y política lingüística*. El español es el tema de una de las secciones "noticias" y los estudiantes aprenden sobre la historia del idioma y su uso en diferentes países. Además, los estudiantes tienen la oportunidad de conocer cuatro universidades: la Universidad de Salamanca y la Universidad de Alcalá de Henares en España y la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional Autónoma de México. En esta parte del manual, se presenta brevemente a los estudiantes la historia de estas universidades, así como sus principales características educativas. Otro tema que no está tan representado es la religión, pero aquí se menciona en el texto sobre el Camino de Santiago que se acompaña de varias fotografías. Entre los lugares históricos mencionados se encuentran algunos que están bajo la protección de la UNESCO como el Acueducto de Segovia, el parque nacional del Teide, la ciudad de Cuzco, el casco histórico de la ciudad Puerto de Valparaíso y otros. En la misma sección, aparecen los artistas Fernando Botero Angulo y Antoni Gaudí y se presentan sus breves biografías y obras. Los estudiantes tienen la oportunidad de aprender algo sobre el

sistema sanitario tanto en España como en México, que se presentan en otra sección "noticias", donde se describen con gran detalle los sistemas y la forma en que funcionan en qué país. La categoría de *productos y creaciones culturales* se representa a través de los diversos festivales de música y cine como el Festival Internacional de Cine de Mar del Plata y el Festival de la Guitarra de Córdoba. Al igual que en el manual anterior, la mayoría de los referentes culturales se encuentran en las secciones "noticias", a través de unidades y tareas se suele mencionar diferentes ciudades y algunas obras literarias, así como sus autores, pero todo con el fin de completar la tarea.

#### b.) Resultados según los países representados

El siguiente gráfico nos describe la representación de los referentes culturales según los países en el manual *Embarque 2*.

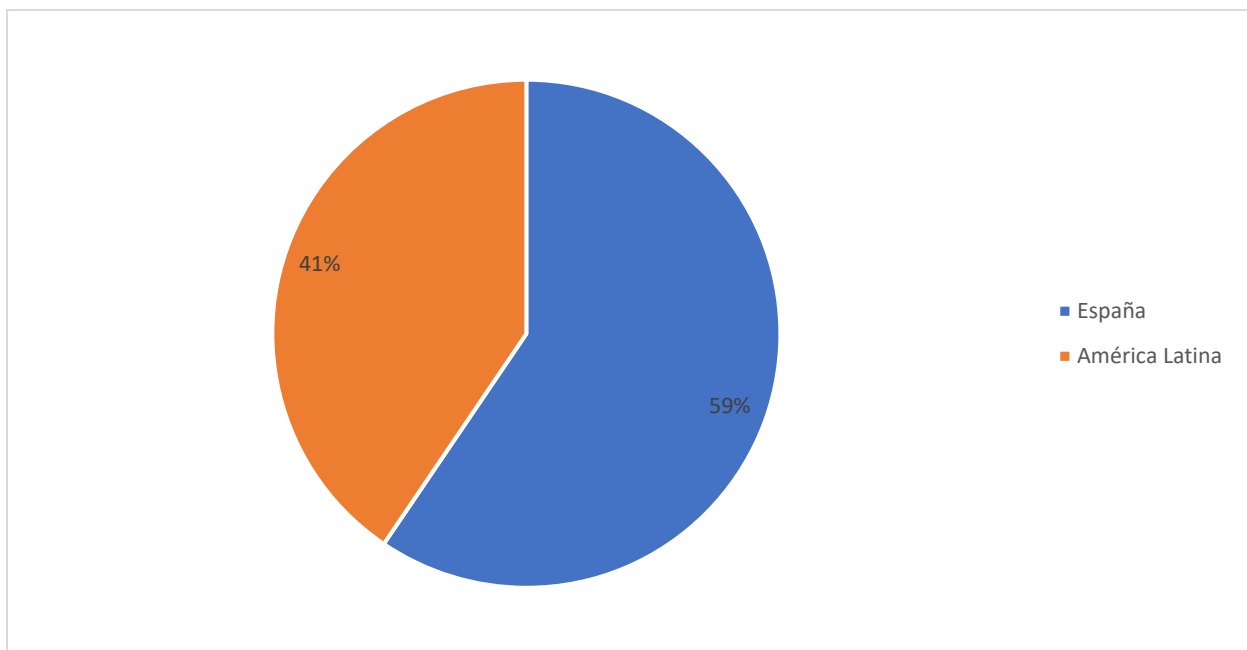


Gráfico 8 – Referentes culturales según los países representados en Embarque 2

Del gráfico podemos notar que el 59% de los referentes culturales representan a España, y el 41% a América Latina. Este es un pequeño paso hacia una representación más igualitaria, pero España todavía tiene una ventaja sobre otros países de habla hispana cuando hablamos la de cultura y los referentes culturales.



#### 6.4.5. PASAPORTE A1

##### a.) Resultados según las categorías

El siguiente gráfico muestra la distribución de los referentes culturales en el manual *Pasaporte A1*, según las categorías cuyo número total es N = 174.

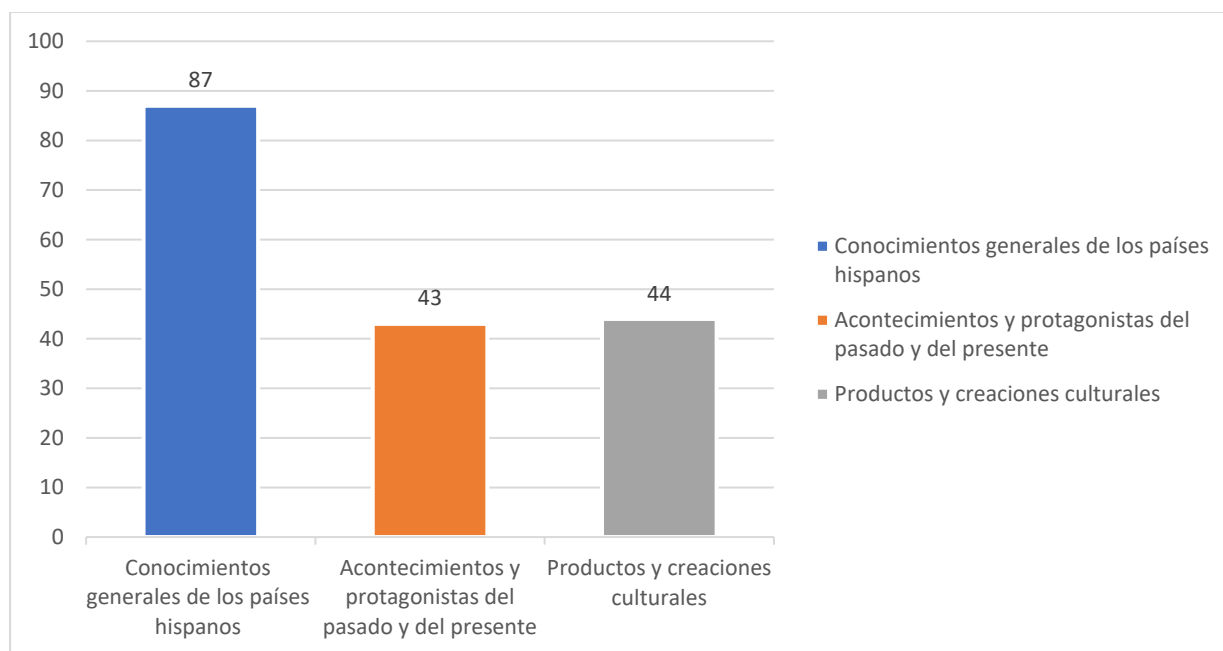


Gráfico 9 – Referentes culturales según las categorías en Pasaporte A1

De los datos que se ofrecen en el gráfico observamos que la primera categoría es la más representada y el número de referentes culturales es N = 87, mientras que las otras dos están casi igualmente presentes. En la categoría *conocimientos generales de los países hispanos*, el mayor número de referentes culturales, N=76, se relaciona nuevamente con el grupo *organización territorial y administrativa*. Otros grupos tienen uno o dos referentes culturales que los representan, mientras que *gobierno y política*, *medios de transporte y religión* tampoco se mencionan en este manual. A lo largo de las unidades aparecen numerosos textos sobre ciudades españolas como Madrid, Barcelona y Valencia, y en el apartado “cultura hispánica” se presentan barrios famosos de Madrid, acompañados de fotografías apropiadas que los alumnos deben relacionar con la información correcta. Dentro de este grupo también se encuentran los platos típicos, que también aparecen en la sección “cultura hispánica” donde se muestran a los estudiantes a través de las fotografías que deben relacionar con los ingredientes apropiados que se enumeran a continuación de la tarea. En la segunda categoría se presentan ambos grupos, por lo que en el grupo de personajes históricos se presentan miembros de la

familia real española dentro de la tarea donde los estudiantes deben describirlos y responder a las preguntas. Además, los lugares históricos de España también se incluyen en el manual en la tarea que presenta el mapa de España que contiene los dibujos de esos lugares en las ubicaciones exactas. En cuanto a los *productos y creaciones culturales*, se mencionan mayoritariamente *la música y las artes plásticas*, también en los apartados de “cultura hispánica”. La danza se encuentra en el grupo con la música, por lo que a través de actividades los alumnos se familiarizan con el flamenco, la salsa y el tango y sus más célebres representantes. A continuación, dentro de la unidad en la que se introduce a los alumnos el verbo gustar, se muestran varias pinturas conocidas con las que practican el uso del verbo diciendo cuál les gusta más y por qué. Además de las pinturas en sí, se mencionan los lugares donde se exhiben, así como los nombres de sus pintores, por lo que además de la función gramatical, los estudiantes aún obtienen información sobre la cultura. Al realizar este análisis, podemos decir que la mayoría de los referentes culturales se encuentran dentro de las secciones “cultura hispánica”, pero también pasan por tareas en las unidades en forma de textos e imágenes, cuyo enfoque principal es el aprendizaje de la gramática o el vocabulario.

#### b.) Resultados según los países representados

El gráfico 10 nos aclara la representación de los referentes culturales según los países en el manual *Pasaporte A1*.

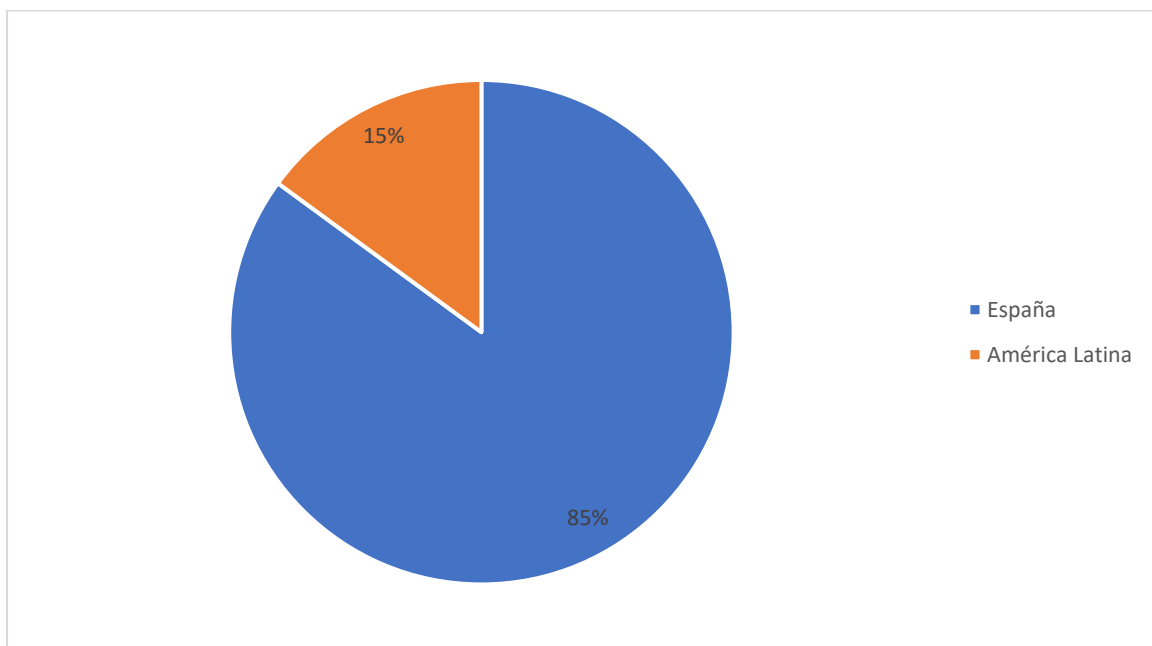


Gráfico 10 – Referentes culturales según los países representados en *Pasaporte A1*

Podemos notar de inmediato que hay una diferencia muy grande en el porcentaje de los referentes culturales, ya que el 85% de ellos se refieren a España, mientras que solo el 15% representan a América Latina. Este resultado también se nota en las tres categorías, así como en todo el manual. Los ejemplos más obvios son las ciudades y los lugares que aparecen a través de las unidades y que casi todas están ubicadas en España como Toledo, Segovia, Barcelona, Sevilla, etc. América Latina se menciona con mayor frecuencia dentro de la sección "cultura hispánica", pero también como un solo ejemplo, mientras que el enfoque más amplio aún está en los referentes culturales relacionados con España.

#### 6.4.6. PASAPORTE A2

##### a.) Resultados según las categorías

Este gráfico nos muestra la división de los referentes culturales en el manual *Pasaporte A2* según las categorías. El número total de referentes culturales en este manual es N = 212.

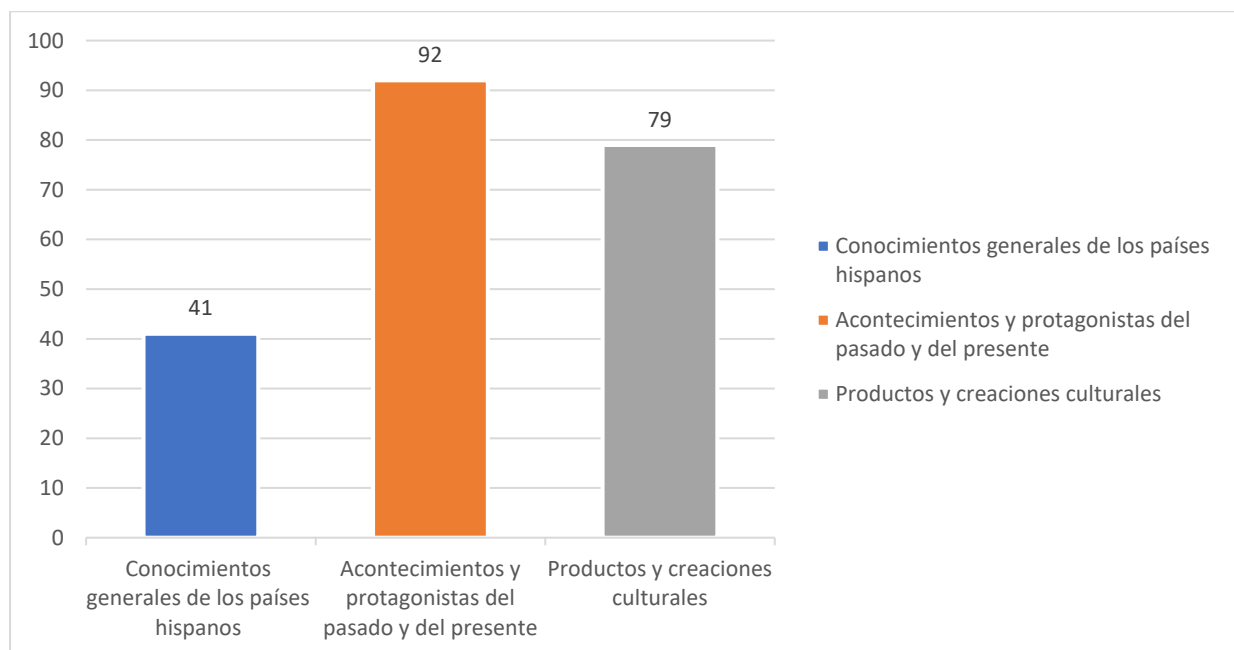


Gráfico 11 – Referentes culturales según las categorías en Pasaporte A2

De acuerdo con los datos del gráfico, podemos observar que la categoría de *acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente* es la más representada dentro de este manual, seguida de la última categoría, mientras que la menor cantidad de referentes culturales se refiere a la primera categoría, es decir, *conocimientos generales de los países hispanos*. Un gran número de referentes culturales en la segunda categoría se relacionan con temas históricos,

mencionando así la historia de Argentina, España y México. Los textos y tareas se encuentran dentro de la sección "Cultura hispana" y están llenos de informaciones interesantes. Dentro de las unidades, también se pueden encontrar varias fotografías históricas, como fotografías de las plazas y los edificios antiguos y su comparación con la situación actual, donde los estudiantes aprenden cómo y de qué manera comparar. En la tercera categoría de *productos y creaciones culturales*, la mayoría de los referentes culturales se refieren a las artes plásticas, por lo que los alumnos tienen la oportunidad de conocer diferentes pinturas y sus autores, como la Guernica y Las Meninas. Además, varios trabajos de la unidad, así como todo el apartado "cultura hispánica" están dedicados a la obra de El Quijote y su autor Miguel de Cervantes, sobre quien los alumnos pueden aprender mucho, gracias al texto biográfico. También se presenta el cine hispano a través de películas famosas como Amores perros y Todo sobre mi madre con el argumento explicado. Junto con las películas se enumeran algunos actores famosos como Penélope Cruz y Javier Bardem. Sin embargo, se debe enfatizar que, dentro de las unidades, todos los referentes culturales se utilizan como parte de las tareas de gramática, donde los estudiantes deben, por ejemplo, practicar adjetivos y describir pinturas famosas. El enfoque completo sobre la cultura y su significado se encuentra en las partes de "cultura hispánica" y "enfoque arte".

#### b.) Resultados según los países representados

El gráfico 12 nos ilustra la distribución de los referentes culturales en el manual *Pasaporte A2*, según los países representados.

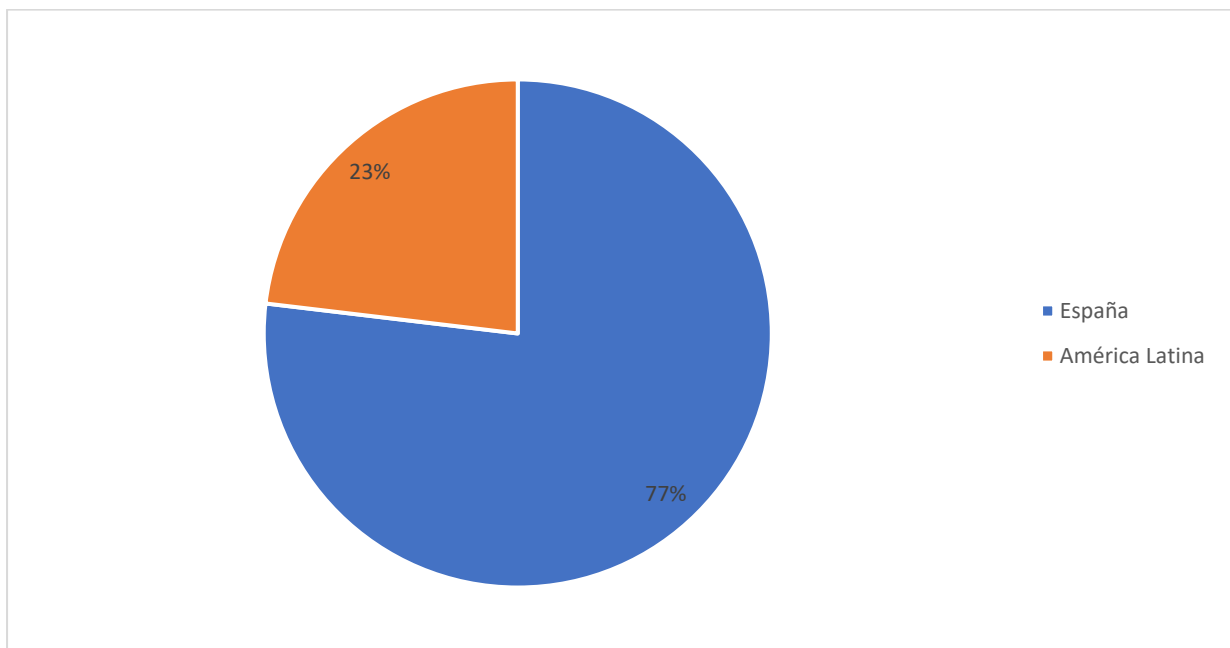


Gráfico 12 – Referentes culturales según los países representados en *Pasaporte A2*

Este gráfico nos vuelve a demostrar una gran diferencia entre la representación de los referentes culturales relativos a España y a América Latina. Hasta el 77% de ellos representan a España, mientras que América Latina sigue estando subordinada con solo el 23%. Dentro de las secciones de “cultura hispánica” aparecen algunos referentes culturales dedicados a América Latina, por lo que los alumnos pueden aprender algo sobre la historia de Argentina, México, así como de actores famosos como Gael García Bernal. Lo que es interesante notar es que además de un ejemplo de América Latina, dentro de la tarea normalmente hay cinco o seis más relacionados con España, lo que confirma los datos obtenidos del gráfico. Cabe añadir que la parte del "enfoque arte" dentro de cada unidad está dedicada en exclusiva a artistas contemporáneos españoles como Antonio López, Sara Baras o Eduardo Chillida.

#### 6.4.7. COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS SEGÚN LOS NIVELES

Por último, se presentan los datos obtenidos de todos los manuales sobre la representación de los referentes culturales según los niveles de aprendizaje.

##### a.) Representación de las categorías según los niveles

El siguiente gráfico nos muestra cómo se representan las categorías del PCIC (2006) según el nivel de aprendizaje.

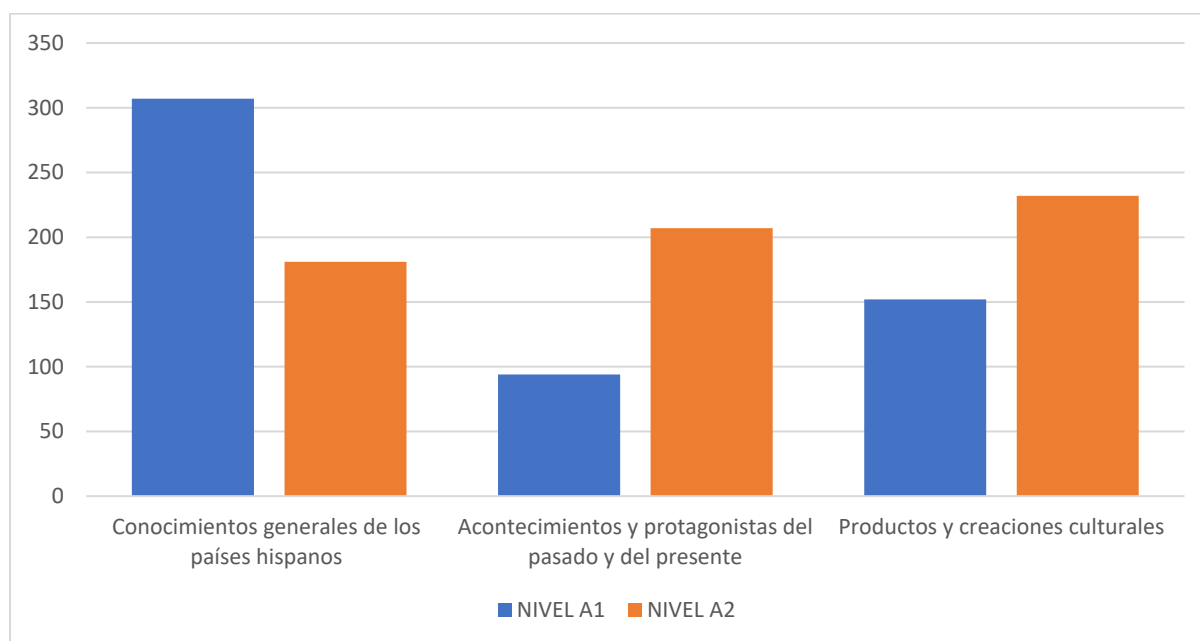


Gráfico 13 – Referentes culturales según las categorías en los niveles A1 y A2

Podemos notar que en el nivel A1 la mayoría de los referentes culturales se refieren a la primera categoría, es decir, a los *conocimientos generales de los países hispanos*. El menor número de ellos se presenta en la segunda categoría, mientras que los *productos y creaciones culturales* aparecen en un número mayor. En contraste con el nivel A1, los referentes culturales del nivel A2 están representados de manera bastante equitativa con un número mayor de los que pertenecen a la última categoría.

#### b.) Representación de los países según los niveles

Este gráfico nos ofrece la distribución de los referentes culturales según los países en los niveles A1 y A2.

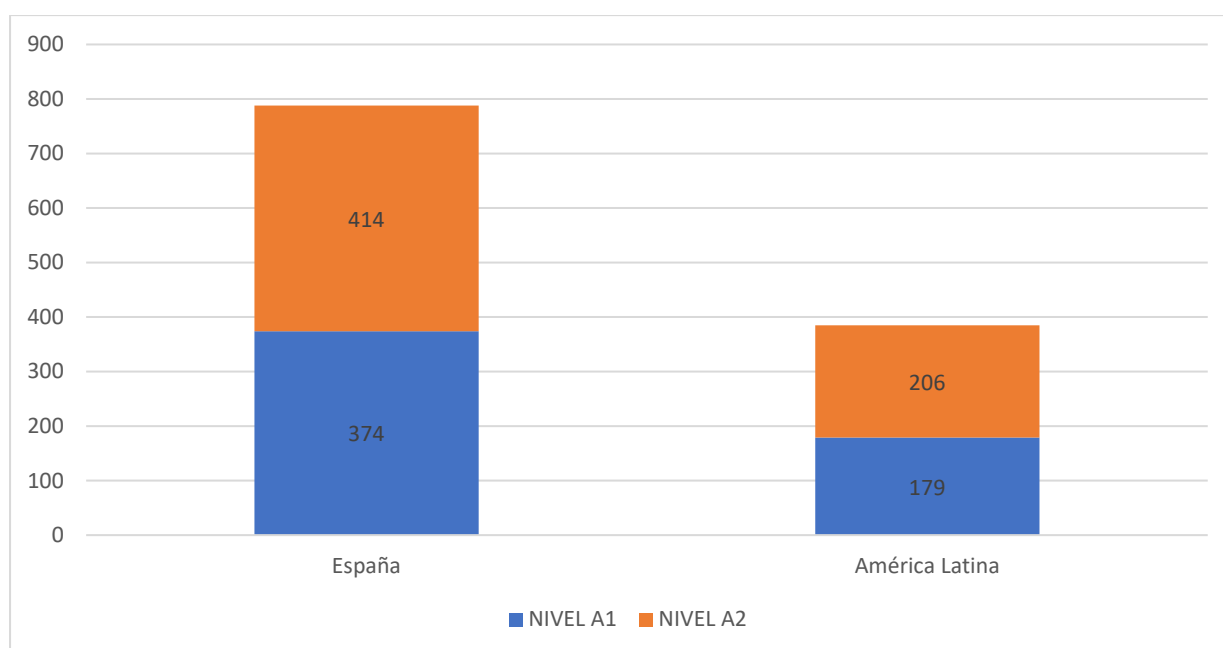


Gráfico 14 – Referentes culturales según los países representados en los niveles A1 y A2

Como hemos podido notar a través de todos los gráficos anteriores, la cultura de España es más representada en todos los manuales, lo que confirma el número de los referentes culturales que es  $N = 374$  en el nivel A1 y  $N = 414$  en el nivel A2. Los referentes culturales relacionados con América Latina ascienden a casi la mitad de estos números, donde en el nivel A1 la suma total es  $N = 179$ , y en el nivel A2 aumenta un poco, por lo que es  $N = 206$ .

## 6.5. Discusión

El objetivo principal de esta investigación fue analizar los manuales en dos niveles de aprendizaje y ver cómo y en qué medida se representan los referentes culturales según las divisiones de PCIC (2006). Gracias a este análisis, notamos que el manual con mayor número de referentes culturales es *Aula internacional 2* con la suma de  $N = 213$ . El menor número de referentes culturales encontramos en el manual *Pasaporte A1*, cuya suma total es  $N = 174$ . Estos resultados se pueden relacionar con el año de la publicación del manual, pero debemos tener en cuenta que también son manuales para diferentes niveles. Si observamos los años de la publicación de los manuales, notamos que el manual más antiguo, *Pasaporte A1* de 2007, tiene el menor número de referentes culturales, mientras que en la edición de nivel A2 publicada tres años después, ese número aumenta. La razón por eso, además de la diferencia en el año de publicación, es una nueva sección dentro del manual *Pasaporte A2*, "enfoque arte", que está totalmente dedicada a la cultura. Otros manuales no mostraron diferencias particularmente grandes en la representación de los referentes culturales entre sí, por lo que podemos decir que la frecuencia de los referentes culturales no aumenta en los manuales, pero hay una clara diferencia en el número de referentes al comparar los niveles de aprendizaje.

Notamos que todos los manuales del nivel A2 contienen una mayor cantidad de referentes culturales, lo que confirma la primera hipótesis de que el número total de referentes culturales es mayor en el nivel superior, es decir, en el nivel A2. Esto se puede atribuir a una habilidad lingüística más amplia, es decir, se supone que los estudiantes en el nivel A1 lograron adquirir ciertos conocimientos lingüísticos que les dan la oportunidad de ampliar su comprensión de conceptos culturales más complejos. Tal desarrollo de la representación y la presentación de la cultura y los referentes culturales corresponde a las fases del PCIC (2006) donde vimos cómo dentro de tres fases: fase de aproximación, fase de profundización y fase de consolidación, la inmensidad de los elementos culturales se profundiza y, por lo tanto, es lógico que con cada nuevo nivel aumente su número, ya que se amplía el contenido cultural que abarca.

A continuación, fue interesante analizar la distribución de los referentes culturales por categorías, que variaban de manual a manual, pero coincidían mayoritariamente en los niveles de aprendizaje. Así podemos notar que la primera categoría *conocimientos generales de los países hispanos* es la que más aparece en los manuales de nivel A1, a excepción del manual *Embarque 2* donde también es la categoría más común. Dentro de esta categoría, pudimos ver

que el número más significativo de referentes culturales se refiere a la *organización de las actividades territoriales y administrativas*, donde muy a menudo se mencionan varias ciudades conocidas a nivel mundial, así como las capitales de distintos países hispanos. Otro tema que pertenece a este grupo y que suele aparecer en los manuales es la gastronomía o platos típicos como la paella y el gazpacho. Además de este grupo, cabe destacar que la *geografía* ha encontrado su lugar dentro del manual, pero en cantidades mucho más pequeñas que el grupo mencionado anteriormente. En cuanto a las demás partes de esta categoría, notamos que no están representadas en ninguno de los manuales: *gobierno y política* y *medios de transporte*. Otros grupos se presentan a través de algunos referentes culturales, pero no en un gran número, por ejemplo, la *religión* aparece solo dentro de un manual como parte del texto sobre Santiago de Compostela.

Las otras dos categorías de *acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente* y *productos y creaciones culturales* se encuentran más a menudo en los manuales de nivel A2. Esto confirma la hipótesis de que la distribución de categorías está cambiando en los diferentes niveles de aprendizaje. La mayor representación de la categoría de *acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente* coincide con el PCIC (2006) donde se explica que en la segunda fase los alumnos aprenden poco a poco sobre aspectos históricos de países y diversos sitios de gran importancia histórica para los países hispanos y para el mundo entero. Cabe mencionar que la parte de la historia está muy poco representada, solo en un manual predominó esta categoría gracias a varios textos históricos sobre los países, pero cuando hablamos de la cultura de los países hispanos es imposible no prestar atención a la historia. En estos manuales los eventos históricos más comunes son la dictadura franca y las revoluciones en algunos países latinoamericanos. Somos conscientes de que estos son solo pequeños fragmentos de la historia que los estudiantes pueden descubrir y que, de hecho, forma parte muy importante de todos los países. Lo que podemos notar en estas categorías son los referentes culturales muy similares dentro de los manuales, de los famosos edificios se mencionan casi siempre la Sagrada Familia o el Acueducto de Segovia, mientras que para América Latina eso es Machu Picchu. Además, una situación similar ocurre en la última categoría, por lo que, si hablamos de cine, en todos los manuales en los que aparece este tema, se presenta a Pedro Almodóvar y algunas de sus famosas películas. En algunas situaciones aparecen otros representantes como Luis Buñuel, pero observamos que no hay mucha amplitud dentro de este tema. Lo mismo ocurre con los actores y cantantes, pero también con los artistas y sus obras.



Muy a menudo aparecen las mismas pinturas como *Las Meninas* o *Guernica*, mientras que Pablo Picasso y Frida Kahlo son los representantes más representados.

Podemos concluir que la distribución de categorías por niveles corresponde al *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, pero el problema surge a la hora de seleccionar los referentes culturales que se presentan en los manuales. Todos los manuales en su mayoría presentan los conceptos básicos de la información, aunque el plan con cada fase brinda la oportunidad de crear una imagen más amplia de un tema. En los manuales analizados, aparecen los mismos referentes culturales como la actriz Penélope Cruz o Antonia Banderas en ambos niveles. Esto sucede a lo largo de todas las categorías y está claro que en el nivel A1 se está tratando de mostrar a los estudiantes todo lo más famoso del mundo hispano y posiblemente algo que ya conocen. Esto les facilita las cosas en algunos casos porque solo tienen que actualizar su conocimiento de la información ya obtenida, pero esto también debería suceder en el siguiente nivel de aprendizaje de idiomas, donde los estudiantes deberían ampliar su conocimiento de la cultura hispana y actualizar lo que aprendieron en el nivel A1.

La representación de los referentes culturales relacionados con los países de América Latina también fue uno de los objetivos de la investigación. Previamente al análisis, se suponía que habría un mayor número de referentes culturales en los manuales relacionados con España, lo que se confirmó después. Podemos notar que la representación de los referentes culturales relacionados con América Latina varía de un manual a otro, y vemos, a partir de los resultados, que los manuales *Aula Internacional 1 y 2* tienen un mayor enfoque en la cultura y los aspectos culturales de América Latina, pero la mayoría todavía están dedicados a España. La situación es similar con los manuales *Embarque 1 y 2*, mientras que los manuales *Pasaporte A1 y A2* casi no contienen referentes culturales relacionados con América Latina. De los datos obtenidos concluimos que el enfoque general de los manuales y sus contenidos está en la cultura española, pero también hay un desplazamiento en la cantidad de referentes culturales de América Latina. La influencia de la cultura española sobre la de América Latina es incuestionable, pero a pesar de todo, está claro que hay muchas culturas diferentes en América Latina cuyo descubrimiento puede ser un verdadero tesoro para los estudiantes y los manuales deben ser los que les brinden esa información.

## 7. CONCLUSIÓN

A pesar de numerosas fuentes de información hoy en día, los manuales siguen siendo la fuente principal dentro de las aulas. Esto nos confirma lo importante que es el contenido que nos traen y si se ajusta a las necesidades de los alumnos. A través de la parte teórica de este trabajo pudimos determinar que la cultura es inseparable del lenguaje, y un factor clave en la comunicación exitosa. Cuando elegimos aprender un idioma, no significa que aprenderemos solo las reglas y el nuevo vocabulario, sino todo lo que tiene que ver con ese idioma, incluida la cultura. Por lo tanto, no se debe descuidar su representación dentro del manual, sino que se debe trabajar para que sea una parte integral de cada lección.

El análisis demostró que la cultura se fue introduciendo cada vez más en los manuales, desde la publicación de PCIC (2006), pero también que las actitudes hacia la cultura de América Latina están cambiando. Pudimos notar que los mismos referentes culturales se repiten a menudo en ambos niveles de aprendizaje, pero la diversidad cultural de los países hispanos es un elemento que no se debe ignorar, sino implementarse en la enseñanza y los manuales. Además, en los manuales todavía se nota que se presta más atención a la enseñanza de la gramática y el vocabulario, mientras que la cultura se encuentra al final de las unidades en casi todos los manuales, lo que a menudo lleva a que estas partes no se mencionen en clase, y eso resulta en un conocimiento deficiente de la cultura de los países donde se habla el idioma que se está aprendiendo. Es crucial para los estudiantes que se familiaricen con los elementos sociales y culturales de la sociedad, así como con su historia, para poder crear una conexión con las personas y los hablantes del idioma que están aprendiendo.

En fin, hay que añadir que el PCIC (2006) es un excelente guía que establece muy claramente las pautas para aprender y presentar los elementos culturales en la enseñanza. Por ello, es importante utilizar manuales que sigan al máximo el PCIC (2006) y que sirvan como una buena guía tanto para estudiantes como para profesores que también tienen un gran impacto sobre la cantidad de la cultura que se presentará y de qué manera

Para dar por concluido, esta investigación reveló que los manuales contienen referentes culturales que coinciden con los del PCIC (2006), pero lo que hay que atender es su diversidad y representación más igualitaria. Solo de esta manera los estudiantes pueden obtener una imagen real del mundo real de España y América Latina y, en consecuencia, desarrollar con éxito sus habilidades de comunicación

## 8. BIBLIOGRAFÍA

Adaskou, K., Britten, D. and Fashi, B. (1990). 'Design Decisions on the 106 Cultural Content of a secondary English Course for Morocco'. *ELT Journal*, 44/1, (pp. 3-10). Recuperado de <https://www.semanticscholar.org/paper/Design-Decisions-on-the-Cultural-Content-of-a-for-Adaskou-Britten/17aa3fe2b962929342059cf5aa7161b1c4eb13ab>

Alonso Cortés, T. (2008). *El desarrollo de la competencia intercultural a través de los malentendidos culturales: una aplicación didáctica*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2008/memoriaster/1-semester/alonso-c.html>

Bachman, L.F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Benedict, R. (2005). *Patterns of culture*. New York: Mariner Book

Bravo Moreno, D. (2019). *Análisis del componente cultural en los manuales de ELE: niveles A1-B1*. Université de Montréal.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assesing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Buttjes, D. (1990). Teaching foreign language and culture: Social impact and political significance. *Language Learning Journal*, 2 (pp. 53-57). Recuperado de <https://fddocuments.in/document/teaching-foreign-language-and-culture-social-impact-and-political-significance.html>

Canale, M.A. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1 (pp. 1-48)

Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera Cànaves, M. (Coord.), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. (pp. 63-82). España: Edelsa

Cenoz Iragui, J. (2008). La competencia comunicativa. En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo. (Ed.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. (pp. 449-465). Madrid, España: SGEL

Chastain, K. (1988). *Developing Second-language Skills*. New York: Harcourt Brace

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, [en línea] Madrid, España: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Denis, M. y Matas, M. (2009). Para una didáctica del componente cultural en clase de E/LE. *MarcoELE*, 9, 87-95. <https://bit.ly/2tOa6c4>

Duranti, A. (1997). *Linguistic anthropology*. New York: Cambridge University Press

García Santa-Cecilia, A. (2007). Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* 5 (pp. 11-17). Recuperado de:

[https://www.academia.edu/36112179/Plan\\_curricular\\_del\\_Instituto\\_Cervantes\\_Niveles\\_de\\_referencia\\_para\\_el\\_español](https://www.academia.edu/36112179/Plan_curricular_del_Instituto_Cervantes_Niveles_de_referencia_para_el_español)

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of cultures*. New York: Basic books

González Davis, M. y Scott-Tennent, C. (2005) A problem-solving and student-centered approach to the translation of cultural references. *Meta* 50.1 (pp. 160-179). Recuperado de

[https://www.researchgate.net/publication/272721831\\_A\\_Problem-Solving\\_and\\_Student-Centred\\_Approach\\_to\\_the\\_Translation\\_of\\_Cultural\\_References](https://www.researchgate.net/publication/272721831_A_Problem-Solving_and_Student-Centred_Approach_to_the_Translation_of_Cultural_References)

Harris, M. (2005). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial

Instituto Cervantes (2009). CVC. Diccionario de términos clave de ELE [en línea]. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes

Kramersch, C. (1996). The cultural component of language teaching. *Language, culture and curriculum*, 8(2), (pp. 83-92) Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/232850687\\_The\\_Cultural\\_Component\\_of\\_Language\\_Testing](https://www.researchgate.net/publication/232850687_The_Cultural_Component_of_Language_Testing)

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Levi-Strauss, C. (1958) *Structural Anthropology*. New York: Basic Books.

Liddicoat, A.J. (2004) Intercultural language teaching: Principles for practice *New Zealand Language Teacher* 30 (pp. 17-24) Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/281571069\\_Intercultural\\_language\\_teaching\\_principles\\_for\\_practice](https://www.researchgate.net/publication/281571069_Intercultural_language_teaching_principles_for_practice)

LoBianco, J. et al. (eds.) (1999). *Striving for the third place: Intercultural competence through language education*. Melbourne: Language Australia.

Long-Fu. X. (2001). *Teaching English cultural background: Introducing the target culture in the Chinese secondary school English classes*. Ph.D. Thesis. University of Tampere.

López García, M. (2000). *Relaciones lengua-cultura en la didáctica del español como lengua extranjera. Implicaciones pedagógicas*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Martín Sánchez, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación* 5, (pp. 54-70). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983568>

Mercau, C. (2014). *La cultura hispanoamericana en las clases de ELE: Nuevas perspectivas y aplicaciones*. Máster en español como lengua extranjera. Universidad de Oviedo.

Miquel, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua. *Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, (pp. 1-13). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=826497>

Miquel, L. (2005) La subcompetencia sociocultural, en Sánchez J. e I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL, (pp. 511-531)

Navarro Serrano, P. (2009). Cultura con eñe: cultura, sociocultura e intercultura en la clase de ELE, *TINKUY: Boletín de investigación y debate*, 11 (pp. 83-93). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303892>

Nedergaard-Larsen, B. (1993). Culture-bound Problems in Translation. *Perspectives: Studies in Translatology* 2, (pp. 207-241). Recuperado de:

<https://www.scribd.com/document/252396797/Nedergaard-Larsen-Culture-bound-Problems-in-Subtitling>

Newmark, P. (1992). *Manual de traducción*. Madrid: Cátedra.

Nida, E. (1945). Linguistics and ethnology in translation- problems. *Words* 1:2, (pp.194-208). Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00437956.1945.11659254>

Nikleva, D. (2012). La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera. *Resla* 25, (pp.165-187) Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4102084>

Pozzo, M.I. (2014). Contenidos socioculturales sobre América Latina en manuales de español lengua extranjera de España y Argentina. *Revista SURES*, 3, (pp.1-15). Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/297729047\\_Contenidos\\_socioculturales\\_sobre\\_America\\_Latina\\_en\\_manuales\\_de\\_espanol\\_lengua\\_extranjera\\_de\\_Espana\\_y\\_Argentina](https://www.researchgate.net/publication/297729047_Contenidos_socioculturales_sobre_America_Latina_en_manuales_de_espanol_lengua_extranjera_de_Espana_y_Argentina)

Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (2001). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. (trad. Castrillo J.M.). Madrid: Edinumen

Ramírez Almansa, I. (2019) “Cine, cultura y traducción: los referentes culturales del español en lengua alemana desde los ojos del inmigrante del régimen franquista” en *JEFE-Vi*:

*Contribuciones a las Segundas Jornadas de Español para Fines Específicos de Viena* (pp.141-157). Recuperado de:

[https://www.researchgate.net/publication/338824664\\_Cine\\_cultura\\_y\\_traducion\\_los\\_referentes\\_culturales\\_del\\_espanol\\_en\\_lengua\\_alemana\\_desde\\_los\\_ojos\\_del\\_inmigrante\\_del\\_regimen\\_franquista](https://www.researchgate.net/publication/338824664_Cine_cultura_y_traducion_los_referentes_culturales_del_espanol_en_lengua_alemana_desde_los_ojos_del_inmigrante_del_regimen_franquista)

Ruiz, E. y Soto Pallarés, C. (2015). „Análisis del componente cultural en libros de texto de francés destinados al tercer ciclo de Educación Primaria” en *Educatio Siglo XXI*. Murcia: Universidad de Murcia, (pp.207-223). Recuperado de:

<https://revistas.um.es/educatio/article/view/233211>

Samovar, L.A., Porter, E.R., McDaniel, R.E. (2009). *Communication between cultures*. Boston: Wadsworth, Cengage Learning

Santamaría Martínez, R. (2010). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*. España: Ministerio de educación

Sapir, E. (1949). *Culture, Language and Personality: Selected Essays*. Los Angeles: University of California Press

Simons, M y Six, S. (2012). Los referentes culturales, la materia prima de la competencia comunicativa intercultural en la clase de ELE. *MarcoELE: Revista de Didáctica ELE 14* (pp.1-14). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5860536>

Soler-Espiauba, D. (2009). Los contenidos culturales en la enseñanza del español 2/L. *Investigaciones lingüísticas en el siglo XXI* (pp. 215-248). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3228775>

Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Tomalin, B. & Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.

Tran, T.H. (2010). Teaching Culture in the EFL/ESL Classroom. A paper presented at the *Annual Meeting of the Los Angeles Regional California Teachers of English to Speakers of Other Languages* in Fullerton, CA

Tylor, E. (2016). *Primitive culture*. New York: Dover Publications

Vázquez, R. y Bueso, I. (1997). La cultura con ‘minúscula’ propuestas de explotación de las cuatro destrezas integradas en un marco cultural. *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 833-839). Alcalá de Henares, España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=893979>

Vez, J. M (ed.), Guillén, C. y Alario, C. (2002) *Didáctica de la Lengua Extranjera en la educación infantil y primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.