



# Universidad de Granada

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

## **LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE ELE: TRABAJO DE CAMPO SOBRE MANUALES Y ESTUDIANTES DE ESPAÑOL**

TESIS DOCTORAL  
Antonio Illescas García

Directores:  
Dr. D. Javier Villoria Prieto  
Dra. D<sup>a</sup>. Ana María Ramos García

Granada 2015

Editorial: Universidad de Granada. Tesis Doctorales  
Autor: Antonio Illescas García  
ISBN: 978-84-9125-254-2  
URI: <http://hdl.handle.net/10481/40377>

El doctorando Antonio Illescas García y los directores de la tesis Dr. D. Javier Villoria Prieto y Dra. D<sup>a</sup> Ana María Ramos García, garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección del director de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Granada, 30 de octubre de 2015

Directores de la tesis

Fdo.: Javier Villoria Prieto

Fdo.: Ana María Ramos García

Doctorando

Fdo.: Antonio Illescas García





**Universidad de Granada**

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

*Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura*

**LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN  
LA ENSEÑANZA DE ELE: TRABAJO DE  
CAMPO SOBRE MANUALES Y  
ESTUDIANTES DE ESPAÑOL**

TESIS DOCTORAL  
Antonio Illescas García

Directores:  
Dr. D. Javier Villoria Prieto  
Dra. D<sup>a</sup> Ana María Ramos García



*L'Interculturel? Une histoire de fou, je vous dis.*

Patrick Charaudeau

A Barbara,  
la principal responsable de que este proyecto empezara,  
y de que haya podido concluirse.





## **AGRADECIMIENTOS**

Quiero dar las gracias a quienes en algún momento de este largo proceso han colaborado para que este trabajo se haya hecho realidad.

Mi familia (San, Rebeca, Mikel, Claudia, Andrea y Alma), por sus numerosas gestiones burocráticas y académicas.

Mis compañeras y amigas en Massachusetts, Esther y Nieves, por sus consejos y apoyo cuando las fuerzas flaqueaban.

Todos los colegas de los centros de enseñanza de español que desinteresadamente han pasado los cuestionarios en tres estudiantes. Especialmente Carmen y Nacho (Carmen de las Cuevas), María y Laura (don Quijote), Lola y Ramón (CLM), Javier (Imsol), Ana (Enforex Sevilla) y Antonio (Castila).

Javier Villoria y Ana María Ramos, mis directores de tesis, por el tiempo que han dedicado a orientar mis pasos de investigador. Su generosidad va más allá de lo estrictamente académico.

Y por supuesto a Barbara, mi cómplice y compañera, siempre soplándome al oído la consigna mágica: "*You can do it*".



# ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	19
2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA .....	25
2.1. Justificación del trabajo.....	25
2.2. Objetivos.....	27
2.3. Metodología y estructura del trabajo.....	30
3. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO .....	37
3.1. Concepto de cultura.....	37
3.2. De la competencia comunicativa a la competencia intercultural .....	42
3.3. La competencia intercultural en el MCERL y el <i>Plan Curricular</i> del Instituto Cervantes .....	53
4. ANÁLISIS DE MANUALES DE ELE.....	61
4.1 Análisis de manuales editados en España.....	72
4.1.1 Prisma progresa (B1).....	74
4.1.2 Nuevo Ven 2.....	81
4.1.3 Vive el español B1.....	87
4.1.4 Sueña 2 .....	93
4.1.5 Pasaporte ELE .....	99
4.1.6. Nuevo Español en marcha 3 .....	105
4.1.7. Gente hoy 2.....	112
4.1.8 Aula Internacional 3 Nueva edición .....	119
4.1.9. Análisis global de los manuales editados en España.....	125
4.2. Análisis de manuales editados en Estados Unidos .....	131
4.2.1. ¡Anda! Curso intermedio.....	132
4.2.2. Conexiones: comunicación y cultura.....	137
4.2.3. Cuadros 4.....	143

4.2.4. Enfoques .....	149
4.2.5. Gente.....	155
4.2.6. Imagina .....	162
4.2.7. Más .....	167
4.2.8. Rumbos.....	173
4.2.9 Análisis global de los manuales editados en EEUU .....	179
4.3. Manuales editados en España vs editados en EEUU.....	183
4.4. La visión de “lo hispano” en algunos manuales estadounidenses .....	187
4.4.1. Folklore-Turismo-Gastronomía.....	190
4.4.2. Referencias históricas .....	191
4.4.3. Política y sociedad .....	192
4.4.4. Futuro-Progreso-Ciencia y tecnología.....	195
5. ESTUDIO DE CAMPO: MOTIVACIÓN, PERFIL Y NIVEL DE ADQUISICIÓN DEL COMPONENTE CULTURAL, EN ESTUDIANTES DE ELE DE ANDALUCÍA .....	199
5.1. Motivación del estudiante de ELE en Andalucía .....	201
5.1.1. Análisis de resultados .....	206
5.1.2. Conclusiones del estudio de motivación .....	209
5.2. El nivel de adquisición del componente cultural del estudiante de ELE en Andalucía .....	210
5.2.1. Descripción del cuestionario .....	210
5.2.2. Perfil de los encuestados.....	214
5.2.3. Análisis de resultados .....	219
6. CONCLUSIONES FINALES .....	261
BIBLIOGRAFÍA .....	275
ANEXOS .....	285

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 .....	52
Tabla 2 .....	215
Tabla 3 .....	215
Tabla 4 .....	217
Tabla 5 .....	218
Tabla 6 .....	221
Tabla 7 .....	221
Tabla 8 .....	221
Tabla 9 .....	222
Tabla 10 .....	222
Tabla 11 .....	224
Tabla 12 .....	224
Tabla 13 .....	225
Tabla 14 .....	227
Tabla 15 .....	227
Tabla 16 .....	229
Tabla 17 .....	231
Tabla 18 .....	233
Tabla 19 .....	234
Tabla 20 .....	234
Tabla 21 .....	235
Tabla 22 .....	239
Tabla 23 .....	241
Tabla 24 .....	248
Tabla 25 .....	250
Tabla 26 .....	250
Tabla 27 .....	252
Tabla 28 .....	254
Tabla 29 .....	257
Tabla 30 .....	258



## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

<i>Ilustración 1: Prisma: enfoque didáctico</i> .....	77
<i>Ilustración 2: Prisma: soporte</i> .....	78
<i>Ilustración 3: Prisma: destreza</i> .....	78
<i>Ilustración 4: Prisma: ámbito cultural</i> .....	79
<i>Ilustración 5: Prisma: contenidos culturales</i> .....	79
<i>Ilustración 6: Ven: enfoque</i> .....	84
<i>Ilustración 7: Ven: soporte</i> .....	84
<i>Ilustración 8: Ven: destreza</i> .....	85
<i>Ilustración 9: Ven: ámbito cultural</i> .....	85
<i>Ilustración 10: Ven: contenidos culturales</i> .....	85
<i>Ilustración 11: Vive el español: enfoque</i> .....	90
<i>Ilustración 12: Vive el español: soporte</i> .....	90
<i>Ilustración 13: Vive el español: destreza</i> .....	91
<i>Ilustración 14: Vive el español: ámbito cultural</i> .....	91
<i>Ilustración 15: Vive el español: contenidos culturales</i> .....	92
<i>Ilustración 16: Sueña2: enfoque</i> .....	96
<i>Ilustración 17: Sueña 2: soporte</i> .....	97
<i>Ilustración 18: Sueña 2: destreza</i> .....	97
<i>Ilustración 16: Sueña 2: ámbito cultural</i> .....	98
<i>Ilustración 20: Sueña2: contenidos culturales</i> .....	98
<i>Ilustración 21: Pasaporte: enfoque</i> .....	102
<i>Ilustración 22: Pasaporte: soporte</i> .....	103
<i>Ilustración 23: Pasaporte: destreza</i> .....	103
<i>Ilustración 24: Pasaporte: ámbito cultural</i> .....	104
<i>Ilustración 25: Pasaporte: contenidos culturales</i> .....	104
<i>Ilustración 26: Español en marcha: enfoque</i> .....	108
<i>Ilustración 27: Español en marcha: soporte</i> .....	109
<i>Ilustración 28: Español en marcha: destreza</i> .....	109
<i>Ilustración 29: Español en marcha: ámbito cultural</i> .....	110
<i>Ilustración 30: Español en marcha: contenidos culturales</i> .....	110
<i>Ilustración 31: Gente hoy: enfoque</i> .....	115
<i>Ilustración 32: Gente hoy: soporte</i> .....	116
<i>Ilustración 33: Gente hoy: destreza</i> .....	116
<i>Ilustración 34: Gente hoy: ámbito cultural</i> .....	117
<i>Ilustración 35: Gente hoy: contenidos culturales</i> .....	117
<i>Ilustración 36: Aula internacional: enfoque</i> .....	122
<i>Ilustración 37: Aula internacional: soporte</i> .....	123
<i>Ilustración 38: Aula internacional: destreza</i> .....	123
<i>Ilustración 39: Aula internacional: ámbito cultural</i> .....	124
<i>Ilustración 40: Aula internacional: contenidos culturales</i> .....	124
<i>Ilustración 41: Manuales españoles: enfoque</i> .....	126

<i>Ilustración 42: Manuales españoles: soporte</i> .....	127
<i>Ilustración 43: Manuales españoles: destreza</i> .....	127
<i>Ilustración 44: Manuales españoles: ámbito cultural</i> .....	127
<i>Ilustración 45: Manuales españoles: contenidos</i> .....	128
<i>Ilustración 46: Anda: enfoque</i> .....	134
<i>Ilustración 47: Anda: soporte</i> .....	135
<i>Ilustración 48: Anda: destreza</i> .....	135
<i>Ilustración 49: Anda: ámbito cultural</i> .....	136
<i>Ilustración 50: Anda: contenidos culturales</i> .....	136
<i>Ilustración 51: Conexiones: enfoque</i> .....	140
<i>Ilustración 52: Conexiones: soporte</i> .....	140
<i>Ilustración 53: Conexiones: destreza</i> .....	141
<i>Ilustración 54: Conexiones: ámbito cultural</i> .....	141
<i>Ilustración 55: Conexiones: contenidos culturales</i> .....	142
<i>Ilustración 56: Cuadros 4: enfoque</i> .....	146
<i>Ilustración 57: Cuadros 4: soporte</i> .....	146
<i>Ilustración 58: Cuadros 4: destreza</i> .....	147
<i>Ilustración 59: Cuadros 4: ámbito cultural</i> .....	147
<i>Ilustración 60: Cuadros 4: contenidos culturales</i> .....	148
<i>Ilustración 61: Enfoques: enfoque</i> .....	152
<i>Ilustración 62: Enfoques: soporte</i> .....	152
<i>Ilustración 63: Enfoques: destreza</i> .....	153
<i>Ilustración 64: Enfoques: ámbito cultural</i> .....	153
<i>Ilustración 65: Enfoques: contenidos culturales</i> .....	154
<i>Ilustración 66: Gente: enfoque</i> .....	158
<i>Ilustración 67: Gente: soporte</i> .....	159
<i>Ilustración 68: Gente: destreza</i> .....	159
<i>Ilustración 69: Gente: ámbito cultural</i> .....	160
<i>Ilustración 70: Gente: contenidos culturales</i> .....	160
<i>Ilustración 71: Imagina: enfoque</i> .....	164
<i>Ilustración 72: Imagina: soporte</i> .....	164
<i>Ilustración 73: Imagina: destreza</i> .....	165
<i>Ilustración 74: Imagina: ámbito cultural</i> .....	165
<i>Ilustración 75: Imagina: contenidos culturales</i> .....	166
<i>Ilustración 76: Más: enfoque</i> .....	170
<i>Ilustración 77: Más: soporte</i> .....	170
<i>Ilustración 78: Más: destreza</i> .....	171
<i>Ilustración 79: Más: ámbito cultural</i> .....	171
<i>Ilustración 80: Más: contenidos culturales</i> .....	172
<i>Ilustración 81: Rumbos: enfoque</i> .....	175
<i>Ilustración 82: Rumbos: soporte</i> .....	176
<i>Ilustración 83: Rumbos: destreza</i> .....	176
<i>Ilustración 84: Rumbos: ámbito cultural</i> .....	177
<i>Ilustración 85: Rumbos: contenidos culturales</i> .....	177
<i>Ilustración 86: Manuales de EEUU: enfoque</i> .....	180



<i>Ilustración 87:</i> Manuales de EEUU: soporte .....	180
<i>Ilustración 88:</i> Manuales de EEUU: destreza .....	181
<i>Ilustración 89:</i> Manuales de EEUU: ámbito cultural .....	181
<i>Ilustración 90:</i> Manuales de EEUU: contenidos culturales .....	182
<i>Ilustración 91:</i> Total de actividades culturales en los .....	186
<i>Ilustración 92:</i> Fechas de los cuestionarios.....	213
<i>Ilustración 93:</i> Nivel de español de los encuestados.....	219
<i>Ilustración 94:</i> Pregunta n° 1: porcentaje de aciertos .....	220
<i>Ilustración 95:</i> Pregunta n° 2: porcentajes de aciertos .....	223
<i>Ilustración 96:</i> Pregunta n° 3: porcentajes de aciertos .....	225
<i>Ilustración 97:</i> Pregunta n° 4: porcentajes de aciertos .....	226
<i>Ilustración 98:</i> Pregunta n° 5: porcentajes de aciertos .....	228
<i>Ilustración 99:</i> Pregunta n° 6: porcentajes totales .....	230
<i>Ilustración 100:</i> Pregunta n° 7: porcentajes totales .....	232
<i>Ilustración 101:</i> Pregunta n° 8-1: porcentajes totales.....	235
<i>Ilustración 102:</i> Pregunta n° 8-2: porcentajes totales.....	236
<i>Ilustración 103:</i> Pregunta n° 8-4: porcentajes totales.....	237
<i>Ilustración 104:</i> Pregunta n° 9: porcentajes totales .....	238
<i>Ilustración 105:</i> Pregunta n° 10-3: porcentajes totales.....	241
<i>Ilustración 106:</i> Pregunta n° 11-2: porcentajes totales.....	243
<i>Ilustración 107:</i> Pregunta n° 12: porcentajes de aciertos .....	246
<i>Ilustración 108:</i> Pregunta n° 13: porcentajes de aciertos .....	247
<i>Ilustración 109:</i> Pregunta n° 14: porcentaje de aciertos.....	249
<i>Ilustración 110:</i> Pregunta n° 16: porcentaje de aciertos.....	253
<i>Ilustración 111:</i> Pregunta n° 17: porcentaje de aciertos.....	255
<i>Ilustración 112:</i> Pregunta n° 18: porcentaje de aciertos.....	257



## 1. INTRODUCCIÓN

Lo primero que llama la atención al abordar el tema de la competencia intercultural es la variedad de términos que se usan para definirla. En el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) encontramos (si bien desde perspectivas diferentes) los siguientes: *competencia cultural, interculturalidad, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural, competencia sociocultural y competencia pluricultural*, todos ellos estrechamente relacionados y formando parte de la llamada *competencia sociolingüística*, con la cual se solapan. En los manuales de Español Lengua Extranjera (ELE) así como en trabajos relacionados con la didáctica de la enseñanza de lenguas se habla de *componente cultural* (de la lengua), *saber cultural*, e incluso se encuadran estos “materiales” en apartados con títulos tan sugerentes como *viajar, mundo hispano o rincón de la cultura*, entre otros.

Esta falta de acuerdo a la hora de “nombrar” puede ser un reflejo de lo complicado que resulta integrar este conocimiento en la didáctica y en la práctica docente de la enseñanza de una segunda lengua y de una lengua extranjera (L2/LE). Sin embargo, lo que no se cuestiona hoy día es la importancia que este componente (o competencia, o conocimiento) tiene en el aprendizaje de segundas lenguas. Como afirman Barros y van Esch (2006, p.9)<sup>1</sup>,

[...] se empieza a aceptar –no sin muchas dificultades y la oposición de quienes opinan que solo lo formal y sistemático es científico y digno de ser investigado-, como algo necesario, la investigación sobre “el componente cultural”, tanto en la enseñanza de la lengua materna como en la enseñanza del español como lengua extranjera, siendo especial y relevante en los estudios del español con fines específicos.

En un mundo cada vez más interconectado, donde muchos millones de personas viven fuera de sus países de origen por razones económicas, políticas o lúdicas, la interculturalidad es una realidad cotidiana; o mejor dicho, el choque cultural está presente en todo momento. La necesidad de una comunicación real y efectiva implica un

---

<sup>1</sup> El profesor Barros ha coordinado un grupo de trabajo, el GILA (Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada), que durante casi dos décadas se ha dedicado a la didáctica de esta competencia en la clase de L2. Su labor se ha plasmado en diversas publicaciones y en la dirección de numerosas tesis doctorales sobre este campo.

conocimiento mutuo de todos los matices (costumbres, valores, conductas, creencias, etc.) que se transmiten con el lenguaje, y no basta con dominar la estructura formal de la lengua. La cultura impregna todas las relaciones humanas, está presente en cualquier interacción, sea del tipo que sea. Es la que en esencia define a los miembros de una misma comunidad, miembros que no solo comparten un sistema formal de signos para relacionarse entre ellos o con miembros de otras comunidades, sino que manejan (normalmente sin tener conciencia de ello) un sustrato de experiencias y conocimientos en los cuales la comunicación sería francamente deficitaria.

El desconocimiento de este sustrato por parte de alguien que entra en contacto con el grupo que lo comparte, aún si conoce los códigos formales del lenguaje, es lo que provoca el mencionado choque cultural. Interpretar estos aspectos (y saberlos reproducir) al mismo nivel que se interpretan los signos escritos o hablados, debe ser un objetivo prioritario de cualquier aprendiz de una L2/LE; integrarlos en los planes de estudio, programas y todo tipo de materiales didácticos, es el deber de instituciones y profesores.

Pero no siempre ha sido así, o cuando menos, no siempre el componente cultural ha tenido el significado y la relevancia en el aprendizaje de segundas lenguas que tiene en la actualidad. Solo a partir del desarrollo de nuevas disciplinas relacionadas con el lenguaje (sociolingüística, pragmática, etc.), el concepto de cultura se amplía y se vincula a la lengua como elemento imprescindible en todo el proceso de adquisición de la misma. Es bastante conocida la diferencia entre *Cultura* (con mayúscula) y *cultura* (con minúscula)<sup>2</sup>. La primera hace referencia a un corpus cerrado de información que incluye los aspectos más destacados de la historia, geografía, arte y literatura de un país, y representa su posición oficial y formal. Esta visión dominó hasta finales de la década de los 40.

A partir de los 50, la evolución de las ciencias sociales consolida un concepto de *cultura* que incluye todos los valores y aspectos sociales del grupo humano que se expresa

---

<sup>2</sup> A esta dicotomía, Lourdes Miquel y Neus Sans añaden un tercer concepto, *Kultura* con “k”, que definen como la capacidad de manejarse e interactuar en lo que podemos denominar “dialectos culturales”. Su artículo publicado en 1992 en la revista *Cable* (reeditado por *redELE* en 2004), sigue siendo en la actualidad un referente a la hora de introducirse en este tema.

en una misma lengua (*cultura* con m inúscula). Esto no significa que se olviden o desprecien los conocimientos que formaban parte de la *Cultura*; más bien, diríamos que esta se amplía. Los 60, y sobre todo la década de los 70, refuerzan la importancia del componente cultural al instaurar la competencia comunicativa en el centro del aprendizaje de la L2. La lengua que se aprende tiene sentido en actos de habla que requieren el conocimiento del contexto sociocultural de la comunidad que la sustenta; el dominio de los múltiples aspectos que definirían sus señas de identidad (incluso los afectivos), y no solo el aprendizaje de los componentes formales de la lengua, es lo que garantiza una efectiva y completa competencia comunicativa.

No obstante, el riesgo de caer en el estereotipo y el excesivo etnocentrismo que implica esta nueva concepción origina debates que llegan hasta nuestros días en cuanto a los modelos usados para introducir el componente cultural en la clase de L2/LE. Frente a la concepción de la cultura como un compendio de información cerrada que se añade en bloque a la lengua, muchos autores, entre los cuales Miquel y Sans (2004a), Barros y van Esch (2006), Meyer (1991) y Poyatos (1994), proponen la enseñanza de la cultura como un proceso que va cambiando a la par que evolucionan los demás aspectos de la lengua. Se desarrollarán estos conceptos en el capítulo siguiente de este trabajo.

En resumen, la interculturalidad, la competencia intercultural, el respeto a la alteridad y demás conceptos similares, ya no se consideran contenidos implícitos en los planes curriculares de la enseñanza de segundas lenguas, sino que necesariamente tienen que explicitarse y formar parte destacada de los mismos. La enseñanza/aprendizaje de una lengua siempre se hace en *contexto*<sup>3</sup>: contexto de uso de la lengua, contexto social que rodea el escenario de aprendizaje y contexto del aula. Especialmente es el último (el contexto del aula), en el que interactúan docentes y discentes que pertenecen a grupos sociales y culturas diferentes, pertenencia que motiva sus decisiones y actitudes, es el escenario ideal para desarrollar y evaluar esta competencia que ha pasado de ser un componente ocasional, adicional y episódico, a integrarse en los procesos que fomentan el diálogo entre las culturas presentes en el aula.

---

<sup>3</sup> Se ha usado ocasionalmente la cursiva en este trabajo para enfatizar una idea o concepto

Para Castro y Pueyo (2003, p. 60), “en consecuencia, aprender una lengua se convierte en un proceso educativo integral, de desarrollo personal, que conlleva la adquisición de una nueva identidad como hablante de una lengua meta y como actuante en la sociedad y cultura meta”.

El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas ha sido estudiado durante décadas, y por tanto encontramos una extensa bibliografía al respecto. Abundan los libros, artículos y ponencias que indagan en los presupuestos teóricos sobre la implicación de la cultura -y todo lo que con ella se relaciona- y la didáctica de la enseñanza de la lengua. Pero son menos los estudios prácticos basados en trabajos de campo que aporten un corpus de datos válido para demostrar o refutar las premisas teóricas en uso, y que contribuyan con sus conclusiones a la elaboración de propuestas metodológicas y prácticas para las clases de L2/LE.

El presente trabajo se propone avanzar en esta línea de investigación práctica para medir, por un lado, la inclusión del componente cultural en los materiales de ELE y, por otro, el nivel de adquisición que el estudiante extranjero ha alcanzado del mismo.

Para la primera parte se estudian manuales de enseñanza de español editados en España y en Estados Unidos, por ser en estos dos países en los que he ejercido siempre mi actividad como profesor de español; todos los manuales están en uso actualmente, y son una muestra de líneas editoriales acreditadas y reconocidas tanto por los agentes públicos como privados que tienen peso en los órganos de los respectivos países que marcan las directrices de la enseñanza de segundas lenguas. El estudio de manuales permitirá comparar las perspectivas desde las que se aborda la cultura hispana en un país que tiene el español como lengua oficial (España), y otro (Estados Unidos) en el que la presencia de esa lengua es cada vez mayor; también es interesante observar la influencia y el peso que, por lejanía o proximidad, tiene Hispanoamérica en la configuración del corpus cultural que se trata en los programas de estudios españoles y estadounidenses. Y no solo hay que considerar la cantidad de contenidos culturales que se incluyen, sino también el punto de vista que subyace y que decide qué contenidos se presentan y cómo se presentan; por esa razón se

completa el estudio de manuales analizando la visión de “lo hispano” que se puede deducir de la cultura insertada en los libros estadounidenses.

La segunda parte del trabajo se basa en una recogida de datos relacionados con el contenido cultural, a estudiantes de español de diferentes nacionalidades, edad, sexo y nivel de lengua, con el objetivo de analizarlos y enunciar conclusiones que puedan servir de base para posteriores estudios. Los datos se han obtenido por medio de un cuestionario elaborado *ad hoc*, y validado por expertos, que completaron estudiantes de varios centros de enseñanza de ELE en las ciudades de Granada, Sevilla y Cádiz en los años 2010, 2013 y 2015. Soy consciente de las limitaciones que este planteamiento tiene: medir cualquier parámetro relacionado con la cultura con solo un cuestionario escrito de selección múltiple no puede aportar toda la información necesaria que permita sacar conclusiones más o menos definitivas. Seleccionar las cuestiones que aparecen en él implica discriminar otras que podrían parecer igualmente relevantes. Además, se podría ampliar la información con entrevistas orales (grabadas incluso en video para percibir todos los matices del lenguaje verbal y no verbal) y encuestas que exijan un desarrollo escrito. No obstante, las muestras recogidas me permitirán enunciar conclusiones que se traduzcan en líneas de actuación tanto para aplicar en las clases de ELE como en posteriores investigaciones.





## 2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

### 2.1. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO

Que los estudios de Filología Hispánica se podían reorientar para enseñar español a extranjeros fue para mí un descubrimiento casual y tardío. Desde el primer momento me fascinó la posibilidad de presentar a los hablantes de otras lenguas la misma historia. Sin experiencia previa, sin referencias cercanas (prácticas o teóricas) a las que acogerme, me lancé a la aventura de iniciar o perfeccionar en el español a estudiantes mayoritariamente europeos que llegaban al sur de España, mochila acuestas, motivados las más de las veces por mitos culturales pseudo-románticos como Lorca, los restos del pasado árabe peninsular y, como no, el privilegiado paisaje andaluz. Pronto me di cuenta de que las estructuras gramaticales y el vocabulario que enseñaba en la clase no eran suficientes para que me “entendieran”; faltaban otros contenidos básicos que evitan, entre otras cosas, los innumerables malentendidos culturales que he presenciado, a veces cómicos, a veces rozando la tragedia. Citar a los grandes de la literatura, la pintura y demás artes, hacer visitas y excursiones a monumentos y lugares pintorescos, no eran suficientes para suplir la carencia que marcaba la diferencia entre sobrevivir en España o realmente interactuar con los hispanohablantes. Desde entonces, transmitir los contenidos culturales necesarios para que esos estudiantes pudieran desenvolverse en la vida cotidiana, sin sobresaltos, ha sido uno de mis permanentes objetivos. Como consecuencia de ello, la relación entre lengua y cultura se convirtió en el tema central de mi quehacer profesional, tanto en la práctica de clase como en la vertiente investigadora.

Han pasado casi tres décadas desde entonces. Las clases de ELE en España (en un contexto de inmersión lingüística) ya no las ocupan solo estudiantes de nuestro entorno europeo, sino que norteamericanos y asiáticos han modificado el perfil del extranjero que asiste a las mismas; probablemente unos y otros desconozcan quién es Lorca, y tampoco

sepan que los árabes habitaron Granada durante más de siete siglos. Pero todos siguen teniendo la necesidad imperiosa de salir a la calle y compartir con el resto de españoles los códigos lingüísticos y culturales que están presentes en cualquier acto de comunicación.

A esto hay que añadir que la realidad del español no se limita a España. Es necesario superar cierta visión centralista de la cultura y de la lengua que con frecuencia tenemos los peninsulares: la comunidad hispanohablante del continente americano es sin duda en este momento el principal activo que tiene nuestra lengua. Los años que llevo enseñando español en los Estados Unidos me han abierto a nuevas perspectivas ya que, por un lado, “sufro”<sup>4</sup> en primera persona las mismas experiencias que mis estudiantes de antaño y, por otro, tengo que enseñar en mis clases (en un contexto de no inmersión) unos contenidos culturales sin referencias que los apoyen más allá del tiempo que los estudiantes pasan en el aula de español. Y además, expuesto a un panorama cultural hispano extraordinariamente diverso, tanto por la proximidad de los países hispanoamericanos, como por la presencia de la emergente población hispana de los Estados Unidos.

Aunque el MCERL y posteriormente el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes definieron la imbricación en los estudios de segundas lenguas entre los aspectos formales y los sociolingüísticos y culturales, lo cierto es que todavía la dificultad central cuando se habla de contenidos culturales, de competencia intercultural, es acotar dichos contenidos: ¿qué se incluye y qué se deja fuera? Otras lenguas como el italiano, no sin problemas, pueden gestionar mejor la respuesta a esta pregunta; en cambio, la diversidad geográfica, histórica y cultural del español complican en extremo una solución coherente. De ahí que cada institución implicada en la enseñanza de ELE (pública o privada, de enseñanza o editorial...) decida qué hay que enseñar sin que exista un patrón consensuado.

Y si complicado es acotar los contenidos que se enseñan, aún más medir y evaluar su nivel de adquisición. Son pocos los trabajos que tienen como objetivo comprobar que los materiales de ELE, y los cursos en que se usan, consiguen que los estudiantes extranjeros

---

<sup>4</sup> Ocasionalmente, se han usado las comillas en este trabajo para enfatizar una idea o concepto.

adquieran una competencia intercultural acorde a su nivel de dominio de estructuras formales.

La trayectoria personal y profesional apuntada en los párrafos anteriores se decidió desde hace tiempo que mi campo de investigación se centraría en la adquisición de la competencia intercultural de los estudiantes de ELE. Y fruto de esta decisión es el trabajo que expongo a continuación.

## 2.2. OBJETIVOS

Algunos de los objetivos de este estudio ya han sido esbozados en el apartado anterior, por lo menos en cuanto a la delimitación de principios que motivan esta investigación.

En primer lugar, con este trabajo me propongo responder a las siguientes cuestiones generales:

1. ¿Qué importancia tiene el componente cultural en los estudios de segundas lenguas, específicamente en los de español como L2/LE?
2. ¿Se pueden acotar los contenidos culturales que deben incluirse en los programas de enseñanza de español, independientemente del lugar y situación en que se impartan?
3. ¿Es posible evaluar el nivel de competencia intercultural y establecer una correspondencia con el nivel de las demás competencias de la lengua que se aprende?

Para dar respuesta a estas preguntas he creído conveniente comenzar planteando la definición del término “cultura” (eje central de toda la discusión) y su evolución a lo largo de la historia, hasta desembocar en la concepción actual. Las distintas corrientes metodológicas han ido aportando elementos a este debate, que de una u otra forma han influenciado la concepción de la enseñanza de la lengua; sobre todo en el último siglo, la

didáctica de segundas lenguas se ha enriquecido con las aportaciones de otras disciplinas en las que el elemento cultural es también presente: la antropología y la sociología, por ejemplo. Más recientemente, la publicación del MCERL y del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (así como las directrices del American Council of The Teaching of Foreign Languages [ACTFL] en los Estados Unidos) han supuesto un espaldarazo capital para instalar en los planes de estudio, y por tanto en los materiales que de ellos derivan, el componente cultural.

Pero no se pueden hacer solo estudios sobre la importancia del componente cultural en la enseñanza de segundas lenguas. Establecer un sólido marco teórico es fundamental para apuntalar unos pilares, los de la cultura, que se resisten con frecuencia a ser ordenados para su estudio; también es cierto que este marco teórico no tiene sentido si no es para servir de referencia a la enseñanza de la L2/LE, en concreto, a la práctica de clase. Para ello hay que decidir los contenidos culturales que se incluyen en los materiales de enseñanza, especialmente en los manuales. Este objetivo justifica el estudio de manuales de ELE que se realiza en el presente trabajo, ya que analiza los flujos y las temáticas culturales insertados en ellos, con la intención de buscar respuestas a las interrogantes siguientes:

1. ¿En qué medida las circunstancias que rodean la producción del material de enseñanza (país, tipo de curso, perfil de los usuarios, etc.) influyen en la elección y presentación de los contenidos culturales?
2. ¿Son estos fruto de una programación pedagógica cuyo referente se encuentra en las directrices de alguno de los organismos de reconocido prestigio que han trabajado la enseñanza de L2, como el MCERL o Instituto Cervantes en España y ACTFL en Estados Unidos?
3. O por el contrario, ¿la decisión de incluir tal o cual contenido cultural corresponde a los criterios o intereses de una determinada institución educativa, un colectivo de profesores o una editorial?
4. En el caso concreto del español, ¿qué peso han de tener los distintos ámbitos en que se habla esta lengua en los materiales de enseñanza?

5. ¿Hay en los manuales suficientes y variadas muestras culturales para que el aprendiente pueda alcanzar un nivel de competencia intercultural acorde al nivel general de dominio que tiene de la lengua meta?

La presente investigación pretende resolver los objetivos anteriores analizando manuales de dos ámbitos geográficos y culturales muy diferentes ( España y Estados Unidos), que además están concebidos para perfiles de estudiantes y tipos de curso igualmente diversos.

Llegados a este punto, me pareció que el trabajo tendría más coherencia si contaba con una parte en la que se pudiera comprobar si lo que se analiza en los manuales es válido para desarrollar en los estudiantes la competencia intercultural. Es por ello que me propuse evaluar su nivel con un cuestionario que recogiera los distintos campos culturales que diversas clasificaciones establecen como imprescindibles. Sería una empresa complicada elaborar dicho cuestionario para que lo contestaran estudiantes que aprenden español en ámbitos geográficos muy diferentes, o en tipos de aprendizaje que no se pueden comparar entre sí. Esta premisa justifica que los encuestados hayan sido estudiantes de ELE circunscritos a Andalucía, en un contexto de inmersión lingüística. Los objetivos que pretende cubrir esta parte del trabajo son:

1. Comprobar qué correspondencia hay entre el nivel de español declarado y los resultados del cuestionario.
2. Decidir si son válidos los campos culturales a los que se vinculan las preguntas del cuestionario, o si es necesario cambiar, ampliar o reducir los mismos.
3. Delimitar el perfil y la motivación de los estudiantes de ELE en Andalucía.
4. Medir si la edad, el sexo, la procedencia y la ocupación laboral influyen en las respuestas, y por tanto en el nivel de adquisición de los contenidos culturales.

El objetivo final del proyecto de investigación es establecer las líneas de encuentro o desencuentro entre las partes del trabajo, comprobar si hay una lógica en los planteamientos y en los resultados de lo que entiendo tiene que ser una cadena que apoye la mejora de la enseñanza de segundas lenguas, particularmente la de español: el marco

teórico desarrollado en la primera parte, cómo se plasman estas directrices en los manuales de ELE y, finalmente, qué resultados consiguen los usuarios de estos manuales, los estudiantes de ELE. La buena o mala sincronización de estas piezas será determinante para el éxito del aprendizaje.

Indudablemente, este trabajo de investigación tiene, en última instancia, el objetivo de servir de referencia a todos los implicados en la enseñanza de ELE. En primer lugar a los profesores, que siempre buscan referencias para enseñar el componente cultural en sus clases. El estudio de los manuales puede servirles para ser críticos con las propuestas que en ellos se encuentran y mejorarlas. También para los editores y autores de materiales de enseñanza de ELE puesto que la evaluación que se hace de los estudiantes quizá les ayude a enfocar con más argumentos sus propuestas didácticas. Y tal vez a evaluadores de los niveles de adquisición de una segunda lengua, si pueden aprovechar los resultados y las conclusiones de la investigación.

Mi experiencia enseñando español en España y en Estados Unidos, haber participado activamente en organizaciones del sector tanto españolas como europeas (el desarrollo del Portfolio Europeo auspiciado por la asociación EQUALS es un ejemplo de ello), y la participación en congresos y otros eventos relacionados con la enseñanza de español a extranjeros, también suma para que el presente estudio llegue a buen puerto.

### 2.3. METODOLOGÍA Y ESTRUCTURA DEL TRABAJO

Se pueden diferenciar claramente dos enfoques metodológicos en este trabajo de investigación. El primero, basado en una recopilación de trabajos teóricos (enfoque documental), y el segundo centrado en la práctica, vinculado a la recogida y análisis de datos.

El enfoque documental se corresponde con el apartado 3, y explora el corpus de estudios (tesis, tesinas y artículos) más relevantes publicados hasta la fecha que tratan el tema central de la investigación: la competencia intercultural. Para llegar a ella, primero

hubo que explorar los orígenes del concepto de *cultura* y después rastrear su evolución durante siglos hasta las formulaciones actuales de tan complejo concepto.

El paso siguiente supuso centrar la atención en los trabajos publicados que definen las destrezas y competencias lingüísticas que incorporan el componente cultural, a través de los distintos métodos y enfoques que se alternaron durante gran parte del siglo XX y comienzos del XXI.

La publicación del MCERL y del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes focaliza el tercer punto del marco teórico que se recopila y estudia en el apartado 3. Una lectura detallada de estos documentos sirvió para extraer y comentar los apartados que se relacionan con el componente cultural y su adquisición en la enseñanza de segundas lenguas. Asimismo, significó el primer acercamiento a la clasificación de los campos temáticos en los que se divide dicho componente, campos que articulan gran parte del estudio de campo del resto del trabajo.

La parte práctica (estudio de manuales y cuestionarios) ocupa los apartados 4 y 5 de la tesis. El método que se aplica en esta parte coincide con el que Grotjahn (1987, p.60) define en el paradigma séptimo como “exploratory-quantitative-interpretative” y que se caracteriza por: “1. no experimental de sign / 2. quantitative data / 3. interpretative analysis”.

Para el estudio de manuales se estudió un corpus de trabajos recientes que trata el tema de la inclusión del componente cultural en materiales de enseñanza de segundas lenguas, los cuales usan fichas de recogida de datos para su posterior tratamiento informático. Tras considerar tanto los aspectos positivos como las carencias de dichas fichas, se elaboró una propia para aplicarla a los manuales que se analizan en esta investigación. Los datos obtenidos se procesaron con el programa informático Excel (versión 14.5.4) para su posterior análisis estadísticos y extracción de conclusiones. Un informe más detallado de todo el proceso de confección de la ficha, recogida de datos y procesamiento de los mismos se puede encontrar en el capítulo 3.

El trabajo de campo que mide el perfil, la motivación y el nivel de conocimiento cultural que tienen los estudiantes de ELE de Andalucía sigue, como se ha dicho más arriba, el mismo planteamiento metodológico enunciado por Grotjahn (1987). Los datos se obtienen tras pedir a los estudiantes que respondan a las preguntas que se plantean en dos cuestionarios elaborados *ad hoc*: uno para delimitar la motivación y otro para determinar el nivel de adquisición del componente cultural.

Para el primer cuestionario se tomaron como referencia los estudios de Madrid (1999) tanto en el diseño de la ficha como en los procedimientos para tratar los datos obtenidos.

El segundo cuestionario se basa en las descripciones de campos culturales que desarrolla el MCERL y el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes, y especialmente en la clasificación de López (2001) que resume en nueve campos de estudio los contenidos que son necesarios para adquirir el componente intercultural. Son los siguientes:

### **1.- Marcas de identidad y grupos sociales:**

- Marcas de identidad nacionales, regionales y sociales:
  - Lengua, variedades dialectales y sociales.
  - Estratificación social (grupos y subgrupos).
  - Gastronomía nacional y regional (como marcas de diferenciación).
  - Humor (nacional, regional y de grupos).
  - Gustos y aficiones de los diferentes grupos sociales.
  - Ocupación social.
  - Problemas sociales (grupos).
- Marcas de identidad personales:
  - Sexo, edad, formación cultural, onomástica.

### **2. Interacción social:**

- Saludos (diferentes niveles de formalidad verbal y no verbal).



- Grados de formalidad y rituales de la interacción social.
- Tabúes sociales.
- Relaciones laborales.
- Relaciones sociopersonales.
- Elementos proxémicos, kinésicos y cronémicos.

### **3. Socialización y círculo familiar:**

- Familia y círculo familiar (diferencias generacionales, relaciones entre los distintos miembros, etc.).
- Vivienda.
- Educación.
- Ceremonias y tradiciones familiares.

### **4. Creencias, comportamientos y costumbres:**

- Religión y moral.
- Rutinas de comportamiento cotidiano: horarios, establecimientos comerciales, juegos, moda, etc.
- Formas de comportamiento.
- Buenas y malas costumbres en diversos contextos.
- Fiesta, tradiciones populares, supersticiones.
- Actitudes.
- Juegos y aficiones.
- Moda.

### **5. Instituciones sociopolíticas:**

- Sistema de gobierno y elecciones.
- Partidos políticos, sindicatos, asociaciones.
- Sanidad.

- Servicios públicos (sociales).
- Leyes, orden y seguridad estatal.
- Servicio militar.
- Sistema de transportes.
- Medios de comunicación.

#### **6. Historia nacional:**

- Períodos históricos.
- Acontecimientos históricos y contemporáneos.

#### **7. Geografía nacional:**

- Distribución de la población.
- Organización territorial.
- Diferencias Norte/Sur.
- Ciudades y pueblos.
- Clima y vegetación.

#### **8. Herencia cultural:**

- Arte, literatura y música.
- Artistas clásicos y sus obras.
- Artistas contemporáneos y sus obras.
- Museos, bibliotecas ...
- Personajes famosos de la actualidad.
- Cine.

#### **9. Estereotipos y símbolos de significado cultural:**

- Nacionales.
- Regionales.
- De otros países.

- Símbolos y significados culturales.
- Elementos de contraste.
- Indicación de estos fenómenos en una herencia común.

Tanto las preguntas del cuestionario que mide el nivel de conocimiento intercultural como el análisis de los manuales de español, se han referenciado a estos campos de estudio. La tarea no ha sido fácil, sobre todo a la hora de asignar un referente a los variados contenidos culturales que se parecen en los manuales; entre otros, resulta complicado encuadrar los contenidos relacionados con la economía y el medioambiente. No he querido abrir nuevos campos o modificar esta clasificación para mantener una coherencia desde la gestación del trabajo hasta sus resultados finales: dado que los primeros cuestionarios que respondieron los estudiantes de ELE en el 2010 se referenciaban a la mencionada clasificación, no me pareció apropiado modificarla para la última tanda de los mismos (pasada en 2015), ni para el análisis de los manuales.



### 3. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO

El pensamiento de Patrick Charadeau expresado en el párrafo siguiente enmarca muy bien el objetivo final del presente capítulo.

Lo cultural no es simplemente un conjunto de conocimientos sobre la historia, la geografía, las instituciones de un país; menos aún sobre las características turísticas de un país (...). Todo ello no son más que datos en estado bruto. Tampoco se confundirá lo cultural con un simple conocimiento referencial necesario para comprender un texto (...). Lo cultural no es una realidad global, es una realidad fragmentada, múltiple, plural, que depende de numerosos factores tales como el lugar geográfico, el estrato social, la edad, el sexo, las categorías socioprofesionales, etc. Hay que hablar, pues, de las características culturales de un grupo social dado, de una época dada, y ver las cosas bajo el ángulo de la pluralidad (Charadeau, 1987, p.25)

#### 3.1. CONCEPTO DE CULTURA

Cuando se estudia la competencia intercultural, el concepto clave que debemos tener en cuenta es el de *cultura*, en cuya definición no hay acuerdo unánime. No es mi intención abrir un debate al respecto<sup>5</sup>, ni mucho menos delimitar el término en un único significado que dé cabida a un corpus de elementos y matices tan rico y extenso, y por tanto, tan difícil de acotar. Me limitaré a hacer un recorrido histórico del concepto y reseñar las definiciones que más interesen a los objetivos del trabajo.

En su acepción originaria, este término significaba *cultivo*, y se relacionaba con las tareas agrícolas y ganaderas; de ahí el término *agricultura*, y vocablos como *piscicultura* y *apicultura*, que conservan este significado en nuestros días; la concepción grecolatina de cultura pretende armonizar al hombre con la naturaleza y adaptar esta a las necesidades del ser humano. Pronto, esta idea empezó a asociarse metafóricamente con el cultivo de las capacidades humanas, del espíritu del hombre, asociación que se generalizó en el siglo XVII y alcanzó su máxima relevancia en las sociedades europeas del XVIII (sobre todo en

---

<sup>5</sup> Debate esencialmente antropológico, pero con claras implicaciones de otras muchas disciplinas, entre las cuales nos interesan especialmente las relacionadas con la didáctica de las lenguas.

la Francia ilustrada). La cultura es el conjunto de conocimientos que tiene el ser humano, y que lo diferencia de los animales; en este sentido, se opone *cultura* a *naturaleza* en tanto que la primera sería el conjunto de conocimientos acumulados por la humanidad, en términos unitarios y universales (por eso se cita siempre en singular), frente a lo salvaje que caracterizaría el “espíritu natural”. Esta concepción está en la base de dicotomías como pueblo culto/inculto o sociedad culta/bárbara.

La Ilustración francesa también bregó como sinónimos *cultura* y *civilización*<sup>6</sup>, considerando los valores de “la vieja Europa” como la cuna y el modelo que había que imitar. Todas las sociedades han de seguir el mismo proceso (universal), que libera paulatinamente de la ignorancia a sus miembros; las relaciones sociales, las formas de gobierno, las ciencias y las costumbres van perfeccionándose (refinándose) progresivamente. No es un camino que termine, sino que está en continua evolución, y que cataloga y etiqueta a los pueblos como más o menos civilizados, más o menos atrasados. Pero no todos los pensadores de la época apoyaron esta idea de progreso histórico universal que conducía a la civilización; Rousseau, y sobre todo los filósofos alemanes encabezados por Kant, entienden que cada cultura sigue su propio proceso histórico y, por tanto, es autónoma; no se puede juzgar esta diversidad de culturas con los parámetros universales que pretendían los ilustrados por que cada sociedad se desarrolla siguiendo su propio camino, único y perfectamente válido. Desde esta perspectiva, *civilización* se identifica con el refinamiento de costumbres practicado por la clase aristocrática, mientras que *cultura* (el término alemán *Kultur* tiene claramente esta connotación) se reserva para la adquisición y práctica de valores más profundos, relacionados con las artes y las ciencias, y representativos de la nueva clase emergente: la burguesía.

A lo largo del siglo XIX, las ciencias sociales irrumpen en el ámbito del conocimiento, hasta ahora reservado casi en exclusiva a la filosofía, y entran en el debate del término *cultura*. Desde una perspectiva antropológica y etnológica (expuesta sobre todo por pensadores ingleses y estadounidenses de finales del XIX, estudiosos sobre todo de los

---

<sup>6</sup> Por *civilización* se entendía en esta época el estadio de refinamiento al que había llegado la humanidad, asociado a la idea de progreso, y siempre según los parámetros de la Europa del XVIII. Esta concepción ilustrada perduró en Francia hasta bien entrado el siglo XIX.

pueblos exóticos con los que estaban entrando en contacto las potencias occidentales), cada sociedad desarrolla su propia cultura, única e irrepetible. Se habla por tanto de “culturas” en plural, a cuyo concepto y definición se añaden aspectos que hasta ese momento no se habían tenido en cuenta. Una de las definiciones de *cultura* más representativa de esta concepción es la expresada por Tylor (1924 [1871], p. 1), el cual afirma que esta es "that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society". Se están sentando las bases de una nueva disciplina científica, pero con métodos de análisis demasiado descriptivos que se basan exclusivamente en la recogida sistemática de datos.

Tylor (*ibid.*) defiende una posición en cuanto a la cultura que se ha calificado de “totalista”, posición que representa una perspectiva tradicional de la antropología. En esta misma línea hay que encuadrar definiciones como la de Poyatos (1994, p.25) cuando afirma:

Tratando simplemente de ser realistas y de no encasillarse en ninguna disciplina concreta, una cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de otros miembros.

Pero las ciencias sociales han aportado otros puntos de vista al concepto de cultura. A modo de ejemplo, citaremos a continuación los que pensamos que pueden ser más interesantes para este trabajo.

Linton (1972, p.284), añade una perspectiva “mentalista” cuando define la cultura “como la suma total de las ideas, las reacciones emotivas condicionadas y las pautas de conducta habitual que los miembros de esa sociedad han adquirido por instrucción o imitación y que comparten en mayor o menor grado”. Comparten este punto de vista autores como Ward H. Goodenough<sup>7</sup>, los sociólogos Bruce J. Cohen y James Vander

---

<sup>7</sup> En su libro *Cultural Anthropology and Linguistics*, citado por Kahn (1975), afirma que la cultura no es algo material, sino un compendio de sensaciones y modelos que las personas aprenden y reproducen en las relaciones con los miembros de su grupo; la acción cultural consiste en poder percibir, interpretar y reproducir

Zanden, y el psicólogo Robert Feldman. Todos coinciden en señalar la cultura como un conjunto de pensamientos e ideas, estructuradas en un código del que se sirven las personas para conocer el mundo y conocerse entre sí.

El estructuralismo aporta un nuevo enfoque. El antropólogo Levi Strauss (1958, p.52), influido por los estudios del lingüista Roman Jakobson, afirma que la cultura:

... puede considerarse como un conjunto de sistemas simbólicos, situando en primer lugar al lenguaje, las reglas matrimoniales, las relaciones económicas, el arte, las ciencias y la religión. Estos sistemas tienen como finalidad expresar determinados aspectos de la realidad social (...).

Denise Jodelet y los demás teóricos de la llamada “representación social”, consideran la cultura como representaciones de un grupo humano que se manifiestan en su arte, sus actos cotidianos, su literatura y sus instituciones. Estas representaciones se elaboran según lo vivido en un entorno social dado, y generan comportamientos que encajan o no con dicho entorno y por tanto se pueden considerar correctos o erróneos; también, en función de la carga emocional con la que el grupo en cuestión se identifique con ellas, se pueden producir actitudes positivas o negativas hacia otros grupos sociales (de acercamiento o rechazo). Para Jodelet, el lenguaje (y sobre todo, en sentido amplio, la noción de discurso) son los elementos esenciales para entender, transmitir y reproducir las relaciones sociales<sup>8</sup>.

En resumen, el concepto actual de cultura se identifica y mimetiza con la vida de los seres humanos, y abarca tanto los aspectos objetivos como subjetivos de todas sus manifestaciones. La *XLIII Conferencia Internacional de Educación*, organizada por la Unesco en Ginebra en septiembre de 1992, apuntaba que la cultura:

... engloba los modos de vida, las tradiciones, las creencias, las artes y las letras, integrando a su sistema de valores los derechos fundamentales del ser humano. La cultura de un país no

---

... estos modelos. Giddens concede al lenguaje un papel clave en la interacción cultural de un grupo humano, por lo que habla de ello en numerosos trabajos.

<sup>8</sup> Jodelet afirma que “estudiar solamente el discurso como productor de prácticas sociales es interesante, pero toda la realidad social y todas las prácticas no se pueden reducir al discurso”. [Entrevista de la Dra. Raquel Popovich a Denise Jodelet en 2004, publicada en <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/dra-denise-jodelet-vigencia-de.php>]



se refiere a la cultura culta, comprende igualmente una cultura popular. No se resume en la herencia, sino que se enriquece y se desarrolla tanto por la creatividad como por la memoria.

En palabras de Miquel (2004b, p.515), la cultura es “como una visión del mundo, adquirida en parte junto con la lengua, que determina las creencias, presuposiciones y comportamientos lingüísticos y no lingüísticos de los hablantes”.

Estos mismos presupuestos son los que sustentan el pensamiento de Sussman y Fernández (1995, p.227) cuando, refiriéndose a la enseñanza del francés como LE, abogan por “redefinir entre todos contenidos formativo-culturales que huyan tanto de los tópicos manidos (la gastronomía, la moda, etc.) como de los abarrotados enciclopédicos como inútiles (nombres de escritores, fechas de acontecimientos históricos)”.

Pero ¿cómo podemos identificar los “contenidos culturales” que derivan de las anteriores definiciones, para posteriormente poder tratarlos en la clase de L2/LE? La misma autora (Miquel, 2004b, p.515) resume los factores comunes a todas las definiciones de cultura. A saber:

- La cultura es un sistema integrado en el que cada elemento está relacionado con los demás, creando un todo.
- La cultura es un código simbólico, que acorta las distancias entre los miembros del grupo y facilita la comunicación.
- La cultura es arbitraria, igual que la lengua, resultado de una convención.
- La cultura es compartida por los miembros de su comunidad. No hay cultura si sus miembros no comparten los mismos patrones de comportamiento.
- La cultura se aprende –o, mejor, se adquiere– con el aprendizaje de la lengua y más allá del mismo, hasta que termina el proceso de socialización. La cultura se reproduce entre sus propios miembros.
- La cultura es taxonómica y todos sus miembros comparten las mismas categorías, que les sirven como guía de funcionamiento dentro de su grupo.
- La cultura se manifiesta en distintos niveles de conocimiento, explícitos e implícitos, y por esa razón resulta detectable en muchas ocasiones.

- La cultura tiene una gran capacidad de adaptabilidad –igual que la lengua- (...). Pero sus cambios afectan a niveles muy epidérmicos y, difícilmente, llegan al componente más esencial, aquel que verdaderamente la caracteriza. La evolución de los patrones culturales es tan lenta como la de la lengua.

Teniendo en cuenta estos factores, Lourdes Miquel desarrolla su propia definición de cultura, adaptada al ámbito de la enseñanza de lenguas, y establece la conocida distinción entre *Cultura con mayúscula*, *cultura con minúscula (cultura a secas)* y *cultura con K*<sup>9</sup>. La *cultura a secas* o *esencial* es la que conforma el componente sociocultural que hay que integrar en las clases de lengua extranjera. La mayor parte de los elementos de esta *cultura esencial* son compartidos por todos los hablantes de una lengua (el estándar cultural), aunque otros difieren de unos hablantes a otros:

(...) cada miembro de una cultura representa esas esencias que la conforman, pero también una serie de variables en función de su procedencia, de su profesión, de su edad, de su clase social, e tc. Muchos elementos de la cultura pertenecen a una clase, un periodo, un a comunidad, una familia, un territorio, pero otros son sustrato común de todos. Ese sustrato es el objetivo de todo proceso de enseñanza de una lengua extranjera (Miquel, 2004b, p.517)

En mi opinión, esta última afirmación de Lourdes Miquel es clave para acotar el concepto de cultura y, como se verá más adelante, para delimitar los contenidos que deben enseñarse.

### 3.2. DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA A LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Frente al concepto de *competencia lingüística* desarrollado por la gramática generativa, se opone a finales de los años 60 del siglo pasado el de *competencia comunicativa*. Dominar la fonología, morfología y sintaxis, así como conocer el léxico de una lengua, no son suficientes para poder interactuar en los distintos contextos comunicativos. La *competencia comunicativa*, se entiende como:

---

<sup>9</sup> En términos parecidos se expresa Galisson (1999) cuando habla de *cultura culta* y *cultura popular (corriente)*.

la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación<sup>10</sup>.

Esta competencia trasciende el dominio de la código lingüístico para exigir al hablante la capacidad de intervenir en el acto comunicativo en los tiempos y con las formas adecuadas, y también saber cuándo callar. Aprender y usar una lengua no es solo hablarla, sino comunicarse con ella.

Este nuevo planteamiento provoca que el “componente cultural” sea analizado e integrado en la enseñanza de la L2/LE, de manera diferente a como se hacía antes, por lo que adquiere una gran relevancia teórica y práctica la relación entre lo lingüístico y lo cultural, así como la posición que debe tener en la clase y en los materiales dicho componente: cómo se ha de enseñar, e incluso, qué importancia tiene en el diagnóstico y tratamiento de los errores. El objetivo de todo a pendiente será el de ser competente interculturalmente, para lo que no basta con reconocer los aspectos culturales de la lengua meta; también tiene que tomar conciencia de los de su propia lengua e interconectar unos y otros.

Haré a continuación una breve reseña de la historia y desarrollo del concepto de competencia comunicativa hasta llegar al de competencia intercultural<sup>11</sup>.

Para completar el concepto de competencia comunicativa, Canale y Swain (1980) hablan de los componentes de dicha competencia, necesarios para poder comunicar en una L2/LE. A saber:

- Competencia gramatical: abarca los conocimientos fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos y léxicos (es la competencia que posibilita un uso de la lengua formalmente correcto).

---

<sup>10</sup> La definición se encuentra en el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccionario/diccionario/competenciacomunicativa.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/diccionario/competenciacomunicativa.htm).

<sup>11</sup> En el desarrollo de este punto sigo básicamente los estudios de Oliveras (2000) y Barros y van Esch (2006).

- Competencia discursiva: uso adecuado de las unidades oracionales y supra-oracionales. La cohesión de las estructuras y la coherencia en cuanto al sentido son los ejes centrales de esta competencia.
- Competencia sociolingüística: describe la adecuación de la comunicación al contexto social y cultural en que se produce.
- Competencia estratégica: es la que permite solventar problemas de la comunicación sirviéndose de estrategias verbales y no verbales, garantizando la fluidez de la misma.

Canale y Swain (1980) establecen otra diferencia importante entre *competencia comunicativa* y *actuación comunicativa*. La primera se refiere al sistema de conocimientos y habilidades de que dispone el hablante, y la segunda al uso de esos conocimientos y habilidades en un contexto (físico, emocional, ambiental, etc.) determinado.

Posteriormente, van Ek (1986) amplía el esquema de Canale y Swain, adaptándolo específicamente a la enseñanza de lenguas<sup>12</sup>. Habla de seis competencias (con espacios comunes, solapados, e interrelacionados) y concede al componente social y cultural una mayor relevancia. Van Ek diferencia entre competencia lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica, sociocultural y social.

La *competencia sociocultural* es la que más centra la atención en los componentes culturales necesarios en el aprendizaje de segundas lenguas. Antes de van Ek muchos autores reconocían en términos generales la importancia del *contexto* que rodea la comunicación (los citados Bachman, Canale y Swain, et c.), pero es él quien coloca la competencia sociocultural al mismo nivel de importancia que las demás. A partir de este punto, irá adquiriendo mayor presencia dentro de la competencia comunicativa, empujada en parte por las crecientes necesidades interculturales que se manejan en la clase de L2/LE. Los errores pragmáticos, discursivos o culturales no se perciben como relevantes en el

---

<sup>12</sup> Previamente, en 1987, Bachman (citado en Oliveras, 2000) reelabora las tesis de Canale y Swain y habla de dos macro-competencias (organizativa y pragmática) que se subdividen en gramatical y textual (la organizativa), e ilocutoria y sociolingüística (la pragmática). Con este esquema abre el camino hacia estudios más centrados en la enseñanza de segundas lenguas.

aprendizaje de una L2/LE, o por lo menos no están en el mismo nivel de consideración que los errores sintácticos o léxicos; se asocian más con deficientes comportamientos sociales que con carencias lingüísticas.

Los métodos de enseñanza de lenguas no están preparados para responder a una realidad cada vez más plural ( culturalmente), ni para atender las necesidades que los incesantes flujos migratorios generan. Estamos en permanente contacto con extranjeros, por lo que necesitamos ir más allá de nuestra propia cultura. El primer paso es conocer las reglas con las que operamos culturalmente ( toma de conciencia de nuestra realidad cultural), para posteriormente acercarnos, conocer y experimentar la realidad cultural de los demás. Constatar la tipología de clases de LE con que nos encontramos, es suficiente para justificar lo dicho anteriormente:

- Las aulas de LE se componen de estudiantes de las más diversas procedencias, que además suelen convivir en el país de la lengua meta.
- La enseñanza reglada y obligatoria ocupa un porcentaje cada vez más elevado de alumnos inmigrantes (inmigración causada por diversos motivos: políticos, económicos, etc.)
- La universidad europea, sobre todo en aplicación del programa Erasmus, completa sus aulas y programas con estudiantes universitarios de todos los países de la UE<sup>13</sup>.

Los entornos interculturales en el aula ( fundamentalmente en las clases de lenguas) y la necesidad de integración de los componentes sociocultural en los planes de estudios no ofrecen lugar a dudas. Sin embargo, no fue la enseñanza de lenguas el motor de los estudios e investigaciones sobre el multiculturalismo, sino el sector del comercio y la empresa. Las transacciones comerciales, la necesidad de conocer “al otro” para hacer mejores negocios y el intercambio de trabajadores de grandes multinacionales, impulsaron

---

<sup>13</sup> Otros sistemas universitarios ( pensemos por ejemplo en el norteamericano), aún sin tener un programa de intercambio tan estandarizado como el europeo, atraen gran cantidad de alumnos de otros países en porcentajes muy significativos. Se calcula que en 2009, el 22% de los estudiantes universitarios internacionales eligió una universidad de EEUU para hacer su especialidad.

investigaciones antropológicas y psicológicas que se ponían a disposición de las empresas que los solicitaran. E. T. Hall (antropólogo norteamericano) y Geert Hofstede (psicólogo social holandés) se suelen citar como los pioneros de este tipo de trabajos<sup>14</sup>. Los conflictos provocados por equívocos socioculturales suponían (y suponen) cuantiosas pérdidas económicas para el mundo empresarial; esto explicaría la existencia en 1995 de más de 200 asesorías socioculturales para empresas en un país tan pequeño como Holanda.

Han habido otras iniciativas que han desarrollado la formación sociocultural. Por ejemplo, la creación en los años sesenta del Cuerpo de Paz en EEUU (organización que enviaba cooperantes a países en vías de desarrollo) requirió una formación gestionada a base de “recetas” culturales prácticas sobre los países con los que cooperaban; el principio que alimenta estas recetas culturales es equiparable al que originalmente tenía el estereotipo: simplificar complejos comportamientos para hacer más fácil su comprensión al extranjero. Pero esta postura no siempre facilita la comunicación intercultural, sino que puede volverse engañosa y contraproducente. También, la UC (Universidad de California) desarrolló un proyecto llamado *El modelo de competencia cultural*, para formación de sus empleados, con el propósito de solventar los frecuentes conflictos que se producían entre “nativos y extranjeros”<sup>15</sup>. Por último, la Asociación Americana de Profesores de Francés (AATF) creó una comisión encargada de elaborar los indicadores de la competencia cultural en la enseñanza y adquisición del francés como lengua extranjera; estos indicadores se relacionan con tres aspectos descritos por Oliveras (2000, pp.30-31):

La empatía, la habilidad de observar y analizar una cultura y la comunicación en contexto cultural (verbal y no verbal). Se considera que para alcanzar los tres objetivos de la competencia cultural hay que pasar por cuatro etapas, de las cuales el informe detalla los conocimientos respectivos.

Los estudios sobre los aspectos que deberían o no formar parte de la competencia sociocultural desembocaron en nuevos planteamientos, en nuevas propuestas

---

<sup>14</sup> Hofstede señala que “*Culture is more often a source of conflict than of synergy. Cultural differences are a nuisance at best and often a disaster*”. La contundencia de la afirmación es todo un reto para encarar tan controvertido pero imprescindible tema. Cita de la web <http://www.geert-hofstede.com/>.

<sup>15</sup> La propia definición de estos conceptos tiene implicaciones ideológicas de profundo calado en cualquier país, y sobre todo en Estados Unidos. ¿Quién es “nativo” y quién “extranjero”? ¿Son también nativos los chicanos, *Asian-American*, etc.? El debate es verdaderamente trascendental.

metodológicas, que pronto supondrían una redefinición del concepto anterior y la adopción de uno nuevo: el de *competencia intercultural*. En palabras de Areizaga (s/f):

Se entiende que la competencia sociocultural, en el sentido utilizado hasta entonces, no es algo separado del dominio de la lengua, sino que afecta a toda la competencia comunicativa. Y por otra parte, la mayor complejidad de nuestras sociedades multiculturales ha hecho replantearse el esquema tradicional de “ellos” (cultura meta) y “nosotros” (cultura nativa): la realidad es tan diversa que deberíamos ayudar a los estudiantes a relacionarse con la alteridad, con “los otros”, sean de su propia comunidad o sean de comunidades lejanas.

El concepto de *competencia intercultural* trasciende el de *competencia sociocultural*, pero continúa considerándose parte de la *competencia comunicativa*. Podemos definir la capacidad de un hablante para resolver adecuadamente un encuentro intercultural.

Según Jandt (2013, p.35), para conseguir la competencia intercultural, las habilidades que un estudiante de LE tiene que desarrollar se encuentran vinculadas a los siguientes campos:

- *Personality Strength.*
- *Communications Skills.*
- *Psychological Adjustment.*
- *Cultural Awareness.*

Jandt desglosa estos campos en subgrupos de habilidades, que son las que van a permitir al aprendiz interactuar con los hablantes de la lengua meta, y adoptar actitudes que creen el ambiente idóneo para que el encuentro intercultural sea productivo. Entre otras:

- Saber adaptarse a los distintos contextos.
- Dominar los ritmos y tiempos de una conversación: cuando intervenir y cuando callar, por ejemplo.
- Mostrar empatía con los interlocutores.

- Ser flexible y adaptarse a cada contexto nuevo para que el choque cultural no se produzca o, si lo hace, cause el menor impacto posible.
- Interesarse y conocer los referentes culturales de la comunidad de la lengua meta: costumbres, tradiciones, organización política y social, etc.

La competencia intercultural centra su atención en el alumno y pretende articular los procesos necesarios para que este pueda atender las necesidades que tiene de relacionarse con otra cultura o con personas de otra cultura. Con respecto a la competencia sociocultural se produce un tránsito del etnocentrismo al relativismo (cultural) que implica un replanteo de nuestra propia identidad cultural. “Se siente la necesidad de incorporar la perspectiva de la cultura propia para abordar la cultura meta, puesto que no puede darse la comprensión de la segunda sin hacer antes una reflexión sobre la primera” (Barros y van Esch, 2006, p.17).

Y Byram (2002, p.10) opina que:

Thus, developing the intercultural dimension in language teaching involves recognizing that the aims are: to give learners intercultural competence as well as linguistic competence; to prepare them for interaction with people of other cultures; to enable them to understand and accept people from other cultures as individuals with other distinctive perspectives, values and behaviors; and to help them to see that such interaction is an enriching experience.

También describe los aspectos que componen dicha competencia. Son los siguientes (Ibídem, pp.12-13):

- *Savoir être* (saber ser): actitudes y valores que suponen un cambio de postura en relación a la cultura extranjera. Con la percepción de la alteridad se abandonan posturas etnocéntricas.
- *Savoirs* (saberes): adquisición de conocimientos sobre la cultura meta, sobre los grupos sociales que la conforman, sus productos, sus prácticas y procesos sociales.
- *Savoir comprendre* (saber comprender): habilidad para interpretar correctamente los elementos de la cultura extranjera y saber ponerlos en relación con los de la propia.



- *Savoir apprendre/faire* (saber aprender/hacer): habilidad para adquirir conocimientos de la cultura nueva y comportarse e interactuar correctamente en ella.
- *Savoir s'engager* (saber comprometerse): habilidad para evaluar críticamente los elementos de la nueva cultura desde la perspectiva de la propia<sup>16</sup>.

La intención del modelo desarrollado por Byram es ofrecer nuevos objetivos para adquirir una competencia que incluya la posibilidad de una comprensión mutua en contextos interculturales, y que ayude al alumno de lengua extranjera (en su nuevo papel de intermediario, de hablante intercultural) a encontrarse con otras culturas. De esta forma se podrán evitar y/o superar los choques emocionales que sufre todo el que vive en un contexto cultural “extranjero” durante un largo periodo de tiempo, y que Shumann (1976), analizando el proceso de aprendizaje del inglés como L2 de los emigrantes hispanos en Estados Unidos, ubica en tres ámbitos:

- *Choque lingüístico*: no domina las competencias de la lengua meta y ello produce frustración.
- *Choque cultural*: los protocolos y estrategias que el hablante usa para resolver conflictos en su propia lengua no funcionan en el nuevo contexto.
- *Estrés cultural*: la identidad del sujeto que está en contacto con la nueva lengua y cultura se debilita o altera, provocándole tensiones.

Habría que añadir una cuarta fase, en la que el aprendiz de una lengua extranjera asimila, se adapta y acepta la nueva realidad cultural. Este tránsito hacia la adquisición de la competencia intercultural implica un cambio de actitud personal en los aprendientes de lenguas (e inevitablemente también en el profesorado), cambio que tiene una estrecha relación con los aspectos emocionales, los cuales juegan un decisivo papel en todo el proceso de aculturación. Denis y Matas (2002, p.31) señalan la progresión (cognitiva y

---

<sup>16</sup> Byram y Zárate (1994) describen los aspectos de la competencia intercultural, por encargo del Consejo de Europa. Posteriormente, en 1997, Byram amplía a seis los cuatro “savoirs” iniciales, al añadir el “savoir comprendre” y el “savoir-s’engager”. Para este trabajo he consultado una edición de sus teorías publicada en 2002.

afectiva) de dicho proceso, que parte de lo simple para llegar a lo complejo, y que además ha de tenerse en cuenta y debe guiar la elaboración de materiales para la clase de L2/LE. Dicho proceso pasaría por las siguientes etapas:

- Sensibilización: etapa en la que el aprendiz toma conciencia de su propia realidad (visión etnocéntrica) y de la realidad del otro (desde una perspectiva esencialmente exótica).
- Concienciación: el aprendiz se distancia de su perspectiva anterior y reconoce la no universalidad de sus posturas. Asume que hay otras formas de actuar en contextos similares.
- Relativización: “el aprendiz debe igualmente aprender a interpretar la situación en función del contexto, a tener en cuenta al emisor, el enunciado y la relación entre los interlocutores, a confrontar interpretaciones, a negociar el significado atribuido al lenguaje en una situación dada” (Denis y Matas, 2002, p.33).
- Organización: etapa en la que el aprendiz relaciona su entorno cultural con lo que ha aprendido de la C2 (cultura meta), e incluso con terceras culturas. Conceptualiza la interculturalidad y subraya la heterogeneidad de otras culturas e individuos.
- Implicación-interiorización: durante esta última etapa, el aprendiz escoge las formas para preparar el encuentro con el otro. Se construye un sistema de referencias que le permite manejar situaciones interculturales nuevas y solucionar conflictos, “comprender los mecanismos de la comunicación intercultural e intersubjetiva, pensar la alteridad” (Denis y Matas, 2002, p.37).

Por su parte, Meyer (1991, p.142) resume en tres los estadios de adquisición de la competencia intercultural<sup>17</sup>:

---

<sup>17</sup> Meyer (1991, p.143) también señala los principios en que deben basarse las actividades interculturales que se diseñen para la clase de L2/LE: *Be tolerant concerning deviant world-views and conceptions! / Be cooperative concerning the resolution of misunderstanding! / Be undogmatically universalistic!*

- Nivel monocultural: el aprendiz se apoya mentalmente solo en los presupuestos de su propia cultura. Resuelve todas las situaciones en base a los valores y reglas de su cultura, a la vez que mantiene un concepto de la cultura extranjera basado en tópicos y estereotipos.
- Nivel intercultural: en este nivel el aprendiz se sitúa mentalmente entre las dos culturas. Adquiere conocimientos de distinta naturaleza (históricos, sociológicos, económicos, ...) que le permiten comparar y diferenciar las dos culturas.
- Nivel transcultural: el aprendiz está situado por encima de las dos culturas, y puede evaluar y resolver los conflictos que surjan entre ambas. Ejerce un papel de mediador basándose en los principios internacionales de cooperación y comunicación, mediación y conocimientos que posibilitan que desarrolle su propia identidad.

Concretar todo este marco teórico en propuestas metodológicas para la clase de L2/LE no es fácil; diseñar actividades y materiales en los que el componente intercultural no sea un elemento marginal sino estructural es hoy por hoy un desafío que necesita tiempo para calar definitivamente en la enseñanza de segundas lenguas<sup>18</sup>. Como señalaba antes, es imprescindible una formación que conciencie al profesorado. También, el sector editorial tiene que “educarse” e incorporar a sus manuales esta competencia tal y como se define en la actualidad.

Un modelo de enseñanza-aprendizaje de la competencia intercultural, el que propone Myriam Denis (citado en Barros y van Esch 2006, p.22), se puede visualizar en su conjunto con el siguiente esquema:

---

<sup>18</sup> Entre los muchos proyectos que incorporan al currículo de la clase de lengua extranjera la interculturalidad, conozco personalmente el que lleva a cabo en Massachusetts, EEUU, Mount Holyoke College, denominado CBL (Community-Based Learning). Se puede consultar más información en <http://www.mtholyoke.edu/cbl/about.html>.

Tabla 1  
*Modelo de Miriam Denis*

PROCESOS	FASES	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS			
Descubrimiento de otras realidades, de otros modos de clasificación	SENSIBILIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toma de decisiones</li> <li>• Observación</li> <li>• Referencia a la experiencia personal</li> </ul>	Saber-ser/estar	Saber-aprender	Saber	Saber-hacer
Ampliación del capital propio	CONCIENCIACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práctica de nuevas formas de actuar</li> <li>• Objetivación de sus representaciones</li> </ul>				
Descubrimiento del otro en situación y mediante muestras culturales	RELATIVIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confrontación de puntos de vista</li> <li>• Interpretación</li> <li>• Negociación</li> </ul>				
Desarrollo de estrategias culturales	ORGANIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceptualización provisional</li> <li>• Comparación</li> </ul>				
Toma de conciencia del mestizaje y paso a un tercer plano (“metacultura”)	IMPLICACIÓN-INTERIORIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción intercultural</li> <li>• Implicación fuera del aula</li> <li>• Reflexión metacultural</li> </ul>				

En conclusión, alcanzar la competencia intercultural es dar respuesta a las necesidades y situaciones que están presentes en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas y, además, invertir las dinámicas del imparable fenómeno de la globalización, para hacer un mundo más humano, más justo.

### 3.3. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL MCERL Y EL *PLAN CURRICULAR* DEL INSTITUTO CERVANTES

El MCERL se gestó en base a documentos previos (caso de las recomendaciones del Consejo de Europa, documentos R(82)18 y R(98)6)<sup>19</sup>, que reflejaban con claridad la importancia del elemento cultural en el aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas. El R(82)18 marca como objetivos:

1. Asegurar, siempre que sea posible, que todos los sectores de sus poblaciones dispongan de medios eficaces para adquirir el conocimiento de las lenguas de otros estados miembros (o de otras comunidades que pertenezcan a su propio país), así como las destrezas para el uso de esos idiomas que les permitan satisfacer las necesidades comunicativas y, en concreto: 1.1.) desenvolverse en los intercambios de la vida diaria de otro país y ayudar en ello a los extranjeros que residen en su propio país; 1.2.) intercambiar información e ideas con jóvenes y adultos que hablen una lengua distinta, y comunicarles sus pensamientos y sentimientos; 1.3.) alcanzar una comprensión más amplia y más profunda de la forma de vida y de las formas de pensamiento de otros pueblos y de sus patrimonios culturales.
2. Fomentar, facilitar y apoyar los esfuerzos que profesores y alumnos de todos los niveles realizan para aplicar en su propia situación los principios de construcción de sistemas de aprendizaje de lenguas (tal y como se desarrollan progresivamente en el programa de Lenguas modernas del Consejo de Europa): 2.1.) fundamentando la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los alumnos; 2.2.) definiendo objetivos útiles y realistas lo más explícitamente posible; 2.3.) desarrollando métodos y materiales apropiados; 2.4.) elaborando formas e instrumentos adecuados para la evaluación de los programas de aprendizaje.

---

<sup>19</sup> Estos documentos han sido consultados en formato PDF en la web del Consejo de Europa: <http://www.coe.int/lportal/web/coe-portal>.

3. Fomentar la investigación y el desarrollo de programas que supongan la introducción, en todos los niveles educativos, de los métodos y materiales más apropiados que permitan a los distintos tipos de alumnos la adquisición de una competencia comunicativa adecuada a sus necesidades concretas.

Por su parte, el preámbulo de la recomendación R (98)6 señala los objetivos políticos en relación a la difusión y aprendizaje de lenguas modernas, con el fin de promover el plurilingüismo paneuropeo y desarrollar las relaciones e intercambios entre los países del Consejo de Europa. Estos objetivos, marcadamente interculturales, son:

1. Preparar a todos los europeos para los desafíos de una movilidad internacional y una cooperación más intensas, no solo en la educación, la cultura y la ciencia, sino también en el mercado y en la industria.
2. Propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos respecto a las identidades y a la diversidad cultural por medio de una comunicación internacional más eficaz.
3. Mantener y desarrollar la riqueza y la diversidad de la vida cultural europea mediante un mejor conocimiento mutuo de las lenguas nacionales y regionales, incluidas las menos estudiadas.
4. Satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales. Para ello se requiere que se fomente el esfuerzo constante a lo largo de toda la vida, que este esfuerzo tenga una base organizada y que las entidades competentes financien los medios necesarios en todos los niveles educativos.
5. Evitar los peligros que pudiera ocasionar la marginación de aquellos que carezcan de las destrezas necesarias para comunicarse en una Europa interactiva.

El M CERL desarrolla estos objetivos y directrices. En el capítulo 5 (*Las competencias del usuario o alumno*), a apartado 5.1.1.2 *El conocimiento sociocultural*, se enumeran las características que identificarían a una sociedad europea y su cultura, y se agrupan en siete apartados:

1. La vida diaria.
2. Las condiciones de vida.
3. Las relaciones personales.
4. Los valores, las creencias y las actitudes.
5. El lenguaje corporal.
6. Las convenciones sociales.
7. El comportamiento ritual.

El mismo capítulo analiza en el epígrafe 5.1.1.3 el concepto de *Consciencia intercultural* como “el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el ‘mundo de origen’ y el ‘mundo de la comunidad objeto de estudio’”. La consciencia intercultural se enriquece con el aporte de otras culturas (además de la propia y la de la lengua objeto de estudio) que supone un reconocimiento de los demás desde su perspectiva propia.

En apartados siguientes se desglosan destrezas y habilidades que el alumno debe adquirir para relacionarse con otra cultura. Este análisis sigue el esquema conceptual desarrollado por Byram (2002) cuando enuncia los “saberes” de la competencia intercultural. El “saber hacer” (*savoir-faire*) demanda de la alumno las habilidades y destrezas interculturales siguientes (apartado 5.1.2.2):

- 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.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

Más adelante se describe la *competencia sociolingüística* (apartado 5.2.2), la cual abarca el conocimiento y destrezas necesarias para manejarse en la dimensión social de la lengua. El MCERL subraya que:

puesto que la lengua es un fenómeno sociocultural, gran parte de lo que contiene el Marco de referencia, respecto a este ámbito, resulta adecuado para la competencia sociolingüística. Los asuntos tratados aquí son los que se relacionan específicamente con el uso de la lengua y que no se abordan en otra parte: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la subcultura popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento<sup>20</sup>.

En las páginas siguientes se desarrollan pormenorizadamente estos marcadores lingüísticos. El objetivo último de la competencia sociolingüística es que el alumno determine:

- Qué tipos de saludos, fórmulas de tratamiento y expletivos tendrá que reconocer, evaluar sociológicamente y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.
- Qué normas de cortesía tendrá que reconocer, comprender y utilizar el alumno [...]
- Qué normas de descortesía tendrá que reconocer [...]
- Qué refranes, estereotipos y modismos populares tendrá que reconocer, comprender y utilizar [...]
- Qué registros [...]

---

<sup>20</sup> El subrayado de la cita es mío, que se ha usado ocasionalmente en este trabajo para enfatizar ideas o conceptos.



- Qué grupos sociales de la comunidad meta o de la comunidad internacional tendrá el alumno que reconocer por el uso de la lengua [...] (MCERL, 2001, p.119).

Por su parte, el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes adapta a la enseñanza de ELE los niveles de referencia establecidos por el MCERL. El componente intercultural es uno de los ejes sobre los que pivota el *Plan Curricular*. La Introducción general del mismo reconoce como novedades de la edición revisada del 2006, entre otras:

[El] tratamiento amplio y matizado de los aspectos culturales, socioculturales e interculturales: conocimientos generales sobre la sociedad y los productos culturales de España y de los países hispanicos, aspectos relativos a las condiciones de vida, las relaciones interpersonales o la identidad colectiva, y destrezas y habilidades para establecer relaciones entre la cultura propia y la de las sociedades del mundo de lengua española<sup>21</sup>.

Los objetivos de l currículo se centran en el alumno, centro de cualquier planificación, y una de cuyas dimensiones o perspectivas es la del alumno como *hablante intercultural*<sup>22</sup>. Accede a los aspectos más destacados de la cultura a través de la lengua que aprende, y ha de ser capaz de establecer puentes entre la cultura de origen y la nueva (por un lado, conociendo los referentes, normas y convenciones de la comunidad; y por otro, adoptando una actitud abierta y receptiva ante las culturas con las que entra en contacto). El *Plan Curricular* especifica para cada nivel de referencia los objetivos generales del hablante intercultural, con el fin de:

que el alumno desarrolle un papel activo a la hora de desenvolverse en situaciones interculturales, e incluso que llegue a convertirse en un intermediario cultural mediante la activación de determinadas estrategias y la capacidad de afrontar situaciones de malentendidos y conflictos de carácter cultural<sup>23</sup>.

Enumera dichos objetivos agrupándolos bajo los siguientes epígrafes:

- Visión de la diversidad cultural.
- Papel de las actitudes y los factores afectivos.
- Referentes culturales.

---

<sup>21</sup> Plan Curricular, p. 30.

<sup>22</sup> Las otras dos dimensiones son: el alumno como *agente social* y como *aprendiente autónomo*.

<sup>23</sup> Plan Curricular, p. 76.

- Normas y convenciones sociales.
- Participación en situaciones interculturales.
- Papel del intermediario cultural.

Esta dimensión del hablante intercultural hay que relacionarla con los aspectos que enuncian las competencias generales descritas en el MCERL, y que el *Plan Curricular*, trascendiendo y ampliando la tradicional competencia comunicativa, desarrolla en torno a los siguientes componentes: gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje.

El *componente cultural* (el que más interesa a los objetivos de este trabajo) es el que da pleno sentido al aprendizaje de una nueva lengua; la adquisición del mismo hace que el aprendiente amplíe su visión del mundo y desarrolle su personalidad social. El *Plan Curricular* reconoce la dificultad de hacer descripciones para acotar este componente (no olvidemos la problemática previa que se plantea incluso a la hora de definir qué es *cultura*), máxime si tenemos en cuenta la diversidad sociocultural de los países hispanohablantes. No obstante, los objetivos generales del hablante intercultural que hemos mencionado arriba, así como las especificaciones de los inventarios del Plan relacionados con los aspectos culturales, pretenden dar respuesta a la necesidad de enseñar los elementos de la competencia intercultural en el ámbito de la enseñanza de español. Un listado general de estos elementos es:

Un conocimiento de los productos culturales, los hechos y las personalidades más significativos de España y de los países hispánicos, así como de los aspectos principales que pueden identificarse en los comportamientos socioculturales; y las habilidades y actitudes que se requieren para relacionar de modo significativo la cultura de origen y las culturas a las que accede el alumno, de manera que pueda alcanzar una comprensión más amplia y completa de todas y cada una de ellas<sup>24</sup>.

El esquema general que el Plan desarrolla para presentar el *componente cultural* y los inventarios que lo forman es el siguiente:

---

<sup>24</sup> Plan Curricular, p. 40.

## REFERENTES CULTURALES

Introducción

Inventario

Conocimientos generales de los países hispanos

Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente

Productos y creaciones culturales

## SABERES Y COMPORTAMIENTOS SOCIOCULTURALES

Introducción

Inventario

Condiciones de vida y organización social

Relaciones interpersonales

Identidad colectiva y estilo de vida

## HABILIDADES Y ACTITUDES INTERCULTURALES

Introducción

Inventario

Configuración de una identidad cultural plural

Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)

Interacción cultural

Mediación cultural

Tal y como se señala en cada una de las introducciones a los niveles de referencia, este planteamiento trasciende el enfoque de la competencia comunicativa, para aproximarse a lo que el MCERL define como competencia plurilingüe o pluricultural.

Acotado el marco teórico y las directrices que regulan la inclusión de la competencia intercultural en la enseñanza de segundas lenguas, es el momento de evaluar si los materiales didácticos respetan o no dichas directrices. Con este objetivo, en el capítulo siguiente se analiza un corpus de manuales de ELE.



#### 4. ANÁLISIS DE MANUALES DE ELE

Qué contenidos se incluyen en los manuales de ELE es un asunto bastante delimitado y estandarizado si se trata de contenidos gramaticales, e incluso de contenidos léxicos. No existe tanto acuerdo cuando se debate sobre qué contenidos culturales deben presentarse y en qué orden o progresión. De ahí que hacer un análisis de los manuales que se usan en las clases de español en relación a dichos contenidos es una tarea que cuenta con pocas referencias. Si acotar el término *cultura* (como se comentó en el capítulo 1) todavía genera debates en los que no se llega a un acuerdo claro, delimitar los contenidos derivados de la misma acarrea idénticas polémicas.

La misma polémica se produce cuando tenemos que decidir qué contenidos son o no pertinentes para la clase de ELE. El espectro es tan amplio que debería abarcar, parafraseando a Miquel y Sans (2003a), referentes a la *Cultura*, la *cultura* y, como no, la *Kultura*: López y Morales (en preparación), por ejemplo, proponen aprovechar el espacio urbano de la ciudad para desarrollar en los estudiantes de segundas lenguas las competencias socioculturales. Pero no es solo un problema de qué incluir, sino también de cómo integrarlo con los demás contenidos de la enseñanza de la lengua; no se pueden olvidar las imbricaciones entre las distintas competencias lingüísticas, sobre todo aquellas que más comparten con la intercultural, como es el caso de la pragmática. Waluch y Moya (en preparación) han estudiado, por ejemplo, la necesidad de incorporar a la clase de ELE (principio que debe extenderse a los manuales y demás materiales) los corpus de afectónimos que mejor encajen con el contexto geográfico y social en que se desenvuelva el estudiante de español. Elementos aparentemente tan poco relevantes pueden, sin embargo, influir decisivamente en el éxito de la comunicación.

En líneas generales, el estudio de manuales de español se ha centrado en los apartados de la clasificación de López (2001), para mantener una coherencia en todo el trabajo que diera uniformidad a los análisis tanto de los manuales como de los cuestionarios

de los estudiantes. Pero también se han tenido en cuenta otros estudios que ofrecen propuestas teóricas y prácticas para analizar el componente cultural en materiales de enseñanza de lenguas, muchas de las cuales he incorporado a la ficha de trabajo utilizada<sup>25</sup>. Describo a continuación algunos de ellos.

Areizaga (2002) reflexiona sobre los aspectos que han de considerarse para evaluar el componente cultural en los materiales de enseñanza de segundas lenguas, y centra la atención en primer lugar en el marco en que se ha producido ese material; los autores y editores aportan su propia concepción de cultura, que puede coincidir o no con la cultura del país en que se edita el libro, y que además interactúa con la cultura meta que se quiere enseñar. Otros factores importantes para describir el componente cultural de los materiales es:

- El medio para el que se han pensado: no es lo mismo un manual diseñado para un entorno de inmersión que presupone un contacto directo e inevitable del estudiante con la cultura meta, que para un entorno de aprendizaje a distancia de la misma. Previsiblemente en este segundo caso se encontrarán más referencias culturales y más material gráfico para paliar la ausencia de la cultura que se enseña.
- El perfil de los estudiantes que supuestamente usarán estos materiales. Pueden compartir la misma lengua materna (L1) y por tanto la misma C1, o bien tendrán diferentes procedencias, lo cual permitirá que los materiales abunden en tareas que contrastan la cultura de los aprendientes con la cultura meta. También es relevante la condición socio-económica de los destinatarios de los materiales: refugiados, inmigrantes, estudiantes, etc. Todos estos perfiles conllevan unas necesidades que afectan a la elaboración del material.
- El marco educativo en que se impartirá la enseñanza de la lengua: ¿reglado o no reglado?, ¿público o privado?, ¿en un grupo de clase o autodidacta? La carga del componente cultural no es la misma según el contexto educativo para el que se ha pensado el material.

---

<sup>25</sup> Areizaga (2002), González (2002), Santamaría (2010), Álvarez (2013), Gil (2012), Nikleva (2005 y 2012).

- La influencia de ciertas corrientes metodológicas también afectará a la manera de presentar los contenidos.

Areizaga alude además a qué tipo de contenidos culturales se incluyen, qué grado de integración tienen con los de más contenidos lingüísticos, y si estos responden a una planificación y programación explícitas. De especial interés para este trabajo ha sido su exposición sobre los dos tipos de enfoque en que se pueden articular los contenidos culturales: los enfoques informativos que “solo dan información sobre la cultura meta, más o menos explícita, más o menos abierta”, mientras que “los enfoques formativos utilizan la información para favorecer, mediante actividades diseñadas para ello, el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural” (Areizaga, 2002, p.171). Esta variable de enfoque (informativo/formativo) la he incorporado a la ficha de trabajo con la que se han analizado los manuales de enseñanza de español.

También González (2002) analiza manuales de ELE de los años 90 con la intención de comprobar si los enfoques metodológicos que se propusieron durante esa época, en relación a la integración de lengua y cultura, se reflejan en ellos. Su estudio parte de la descripción del término *cultura* hecha por Miquel y Sans (2004a), y agrupa los contenidos culturales en dos macro-categorías que se corresponden con la *cultura* (con minúscula) y la *Cultura* (con mayúscula), que a su vez se subdividen en los siguientes “ámbitos”:

- Relaciones sociales.
- Socio-económico.
- Social.
- De ocio.
- Literario, científico y artístico.
- Político.
- Geográfico.
- Componente tópico y típico.

En cada ámbito se contemplan diversas variables, que González recoge en una ficha de trabajo con la que se obtienen los resultados de los ocho manuales que estudia. Las conclusiones de su trabajo muestran por un lado la tipología de manuales que se encuentran

en el corpus estudiado según el tipo de información cultural que incluyen y el modo como se presenta, y por otro, la presencia o ausencia de los ámbitos enumerados arriba; este análisis induce a preguntarse si los manuales transmiten una imagen plural y diversa del mundo hispano o por el contrario reflejan una visión única y compacta, que impide que los estudiantes que trabaje con ellos puedan conocer toda la dimensión de la componente cultural de la lengua que aprenden, sobre todo si el único acceso que tienen a esa realidad es el material de la clase.

El trabajo de González abrió una vía de análisis de manuales sencilla en cuanto a la recogida y manejo de los datos, y a la vez altamente productiva en resultados y conclusiones. Aún así, la autora reconoce la necesidad:

de realizar en el futuro proyectos más ambiciosos, ampliando el número de textos analizados o teniendo en cuenta otros periodos temporales, para constatar y monitorizar la tendencia del contenido cultural en los manuales de E/LE en los próximos años. (González, 2002, p.84)

Este trabajo sigue sus directrices y se enmarca en esta recomendación.

Por su parte, Santamaría (2010) presenta un estudio diacrónico de materiales complementarios de cultura y civilización que se publicaron en España entre 1984 y 2004. Para recopilar los datos culturales de dichos materiales adopta el paradigma cuantitativo enunciado por Grotjahn (1987) y confronta los resultados con las directrices del MCERL en relación a si la selección de temas, la metodología adoptada y las características de estos materiales, permiten a los estudiantes adquirir y desarrollar las habilidades socioculturales. En este punto resulta paradójico aplicar los criterios que enuncia el MCERL en el 2002, año de su publicación, a materiales que se elaboraron en las dos décadas anteriores; Santamaría no explica cómo resuelve esta aparente contradicción.

Elabora una ficha de trabajo que agrupa los contenidos culturales en torno a los epígrafes propuestos por el MCERL para describir la competencia sociocultural, pero descubre carencias que suple añadiendo nuevos apartados y contenidos; la incorporación más significativa es la que se recoge en el epígrafe “*Otros contenidos*” e n los que Santamaría incluye el apartado “*Geografía física*” con las siguientes variables: fauna y



flora, economía, ganadería, caza y pesca, industria y energía, empresas, comercio, turismo, demografía, transportes, estereotipos, famosos, deportes, filatelia y numismática. Me parece acertada la incorporación de muchos de los anteriores puntos ya que en varias de las clasificaciones que se han manejado para este trabajo no encuentran ubicación. Cada uno de los descriptores de la ficha se analiza en función de la cantidad de veces que aparece en el material estudiado; a un determinado volumen de frecuencia, se le asigna una valoración: inexistente/baja, poco/correcta, bastante/alta y abundante/excelente. De la ficha de trabajo diseñada por Santamaría (2008, p.93) se ha incorporado el apartado “*Ámbito cultural*” a la elaborada para hacer este estudio, si bien añadiendo el epígrafe “*Estados Unidos*”, ámbito que se considera relevante en todos los casos, y sobre todo si se estudian materiales producidos en o para este país.

La tesis doctoral publicada por Álvarez (2013) se centra en el componente cultural de siete manuales del nivel B1 publicados en España entre 2006 y 2011. Es su intención comprobar si se adoptan las directrices del MCERL en relación a la adquisición de la conciencia intercultural, y si desarrollan las habilidades y actitudes interculturales descritas en el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes. Su referente metodológico declarado es el análisis cuantitativo desarrollado por Grotjahn (1987). Álvarez elabora una plantilla para la recogida de datos referenciada a los descriptores del MCERL y del *Plan Curricular*, que medirá si los usuarios de los manuales analizados pueden adquirir las habilidades y actitudes que les permitan interactuar culturalmente en cualquier país hispanohablante.

Se ha tenido acceso al trabajo de Gil (2012), en el que analiza los manuales de francés como segunda lengua que se usan en el sistema educativo reglado de la Comunidad de Murcia, y centra la atención en los siete bloques temáticos descritos por el MCERL cuando habla del conocimiento sociocultural; la autora añade un octavo bloque (*Geografía física*) que según sus palabras es necesario para completar los descriptores que son necesarios para evaluar la inclusión de la cultura meta en un manual. Para la recogida de datos diseña una ficha de análisis a la que trasvasa la información obtenida, ficha que me ha servido de referente para componer la que se ha usado en este trabajo de investigación,

especialmente en lo relativo a los tipos de soporte en que se presentan las actividades culturales.

Finalmente, las aportaciones de Níkleva (2005 y 2012), también han sido de gran ayuda para decidir la metodología y las herramientas de medición de datos que se han usado en el presente estudio. Níkleva clasifica los contenidos culturales basándose “en las nueve categorías de Byram y Morgan (1994), y en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2007) por ser una referencia obligada en este tipo de estudios” (2012, p.171). Estos son los siete apartados que define para analizar un corpus de 19 manuales de ELE publicados en España, Reino Unido y Bulgaria entre los años 1992 y 2010:

- Identidad.
- Condiciones de vida y organización social.
- Organización sociopolítica.
- Interacción cultural y social (comportamientos socioculturales).
- Historia y actualidad de los países hispanos.
- Geografía de los países hispanos.
- Herencia cultural.

Su trabajo se centra en un análisis cuantitativo de la frecuencia con la que aparecen las variables citadas en los manuales investigados, cuyos datos (procesados con el programa SPSS) le permiten hacer un estudio descriptivo y de frecuencia. Las categorías con las que compone la ficha de recogida de datos así como la metodología con la que los procesa han inspirado una parte sustancial de mi estudio.

Para el presente trabajo se ha estudiado un corpus de manuales de enseñanza de español editados en España y en Estados Unidos, por ser los dos países en los que he ejercido siempre mi labor docente, y por tanto conozco de primera mano la realidad educativa que pretendo medir. Los criterios que se han seguido para la selección de los manuales del trabajo se pueden resumir en los puntos que expongo a continuación:

- Que haya un equilibrio del número de manuales españoles y estadounidenses

(ocho en cada caso) para que los análisis globales comparativos puedan tener cierta paridad.

- Que todos correspondan al nivel B1 del MCERL, en el caso de los publicados en España, o a su equivalente más próximo de los estándares de ACTFL, para los publicados en EEUU.
- Que se destinen a estudiantes adultos, mayoritariamente de nivel universitario. Esta premisa se cumple totalmente en los manuales editados y distribuidos en los Estados Unidos, pero no puede deducirse tan claramente en los publicados en España.
- Que independientemente de su fecha de publicación, estén en uso y puedan adquirirse en el mercado en el momento de escribir este trabajo.

Del conjunto de materiales que normalmente compone un método (libro del alumno y profesor, cuaderno de ejercicios, DVD/CD, componente en línea, etc.) se ha investigado la presencia del componente cultural solo en los libros del alumno, caso de los manuales españoles, y en los libros del profesor (*Annotated Instructor's Edition*) en el caso de los editados en Estados Unidos. La facilidad de acceso a unos y otros, así como el alto grado de familiarización y conocimiento de los mismos han sido los factores determinantes para tomar esta decisión. Hay que aclarar que el libro del profesor de un manual estadounidense no es otra cosa más que una copia exacta del libro del alumno, aunque con orientaciones, aclaraciones y sugerencias para los profesores en los márgenes. Dichas anotaciones (que no aparecen, lógicamente, en el libro del alumno) no se han tenido en consideración para este estudio. Así pues, existe a priori un grado de similitud muy grande entre los manuales españoles y estadounidenses en lo que se refiere a la tipología de material. Muy ocasionalmente se ha referenciado algún contenido de los CDs o DVDs que acompañan a los libros; solo si este era citado en una actividad del material impreso que se estudiaba.

Para la recogida de datos se han usado dos fichas de trabajo de elaboración propia. Una para recoger las características de cada una de las actividades con contenido cultural que se detectaban en el manual, y otra (la ficha-resumen) donde se contabilizaban el total de actividades así como otros datos formales del libro en cuestión.

La primera de las fichas, la que recopila las actividades individualmente, se compone de los siguientes apartados:

1. Número de la unidad, lección o tema en que se encuentra la actividad.
2. Número de página, para una rápida localización.
3. Tipo de enfoque didáctico, variable con dos valores que se excluyen entre sí; una actividad solo puede presentarse en uno de ellos:
  - 1: Informativo.
  - 2: Formativo.
4. Tipo de soporte, variable conformada por cuatro valores:
  - 1: Texto.
  - 2: Audiovisual.
  - 3: Icónico.
  - 4: Mixto.

Los valores 1, 2 y 3 se asignan cuando la actividad se presenta únicamente en este soporte, mientras que el valor 4 se asigna cuando son dos o más los soportes que se usan. Cada actividad solo puede contabilizarse con un valor.

5. Destreza o destrezas que se practican con la actividad, apartado al que se le han asignado cinco valores; hay que destacar que en una misma actividad pueden computarse la práctica de varias destrezas, por lo que el número total de la variable no tiene que coincidir con el total de actividades analizadas. También puede ocurrir que la descripción de la actividad no especifique la práctica de ninguna destreza, con lo cual el casillero correspondiente aparecerá en blanco:
  - 1: Comprensión escrita.
  - 2: Producción escrita.
  - 3: Comprensión oral.
  - 4: Producción oral.
  - 5: Interacción oral.
6. Ámbito cultural al que se referencia la actividad con contenido cultural, con cuatro valores asignados:
  - 1: España.

2: Hispanoamérica.

3: Estados Unidos.

4: Mixto

Al igual que la variable 4 (tipo de soporte), se otorga el valor “mixto” a aquellas actividades que incorporan en su propuesta más de un ámbito cultural.

7. Contenido cultural, la variable más extensa ya que cuenta con nueve valores<sup>26</sup>; lo normal es que a cada actividad se le asigne un único valor, pero en algunas contadas ocasiones se han encontrado actividades que incorporan más de uno:

1: Marcas de identidad y grupos sociales.

2: Interacción social.

3: Socialización y círculo familiar.

4: Creencias, comportamientos y costumbres.

5: Instituciones sociopolíticas.

6: Historia nacional.

7: Geografía nacional.

8: Herencia cultural.

9: Estereotipos y símbolos de significado cultural.

8. Sub-contenido cultural, relación de sub-apartados de la clasificación de López (2001), numerados del 1 a 153, y referenciados a los nueve valores del punto anterior.
9. Comentarios: apartado en el que se describe la actividad y que aportan datos relevantes sobre el contenido de la misma.

La ficha refleja la asignación numérica de los valores que componen las variables 3-8. Sirva de ejemplo la de uno de los manuales analizados para ilustrar el proceso que se acaba de explicar.

**Ficha por actividades del manual: *Gente hoy 2* (libro del alumno)**

---

<sup>26</sup> Para más información sobre los apartados y sub-apartados de esta variable, véase la clasificación de López (2001) que se presenta en el capítulo 1.

Ud	Pág.	Enfoque didáctico	Tipo de soporte	Destreza	Ámbito cultural	Contenido cultural	Sub-contenido	Comentarios
1	20	1	1	1	1	8	46	Antonia Moya: breve biografía de esta bailaora de flamenco
1	26	2	1	1,5	4	8	46	Gente con premios: fragmentos de entrevistas en que hablan de sí mismos personajes hispanos famosos de disciplinas muy variadas (Darín, Carme Ruscalleda,...). Los estudiantes tienen que ampliar información y discutir sobre las opiniones
2	34	1	1	1	1	7	40	Santiago de Compostela: cuadro en que se describe lo que hay que visitar en Santiago
2	36	1	1	1,5	1	4	21	Fin de semana en la calle: texto sobre las costumbres de los españoles durante el fin de semana. Se les pide a los estudiantes que compartan y discutan los hábitos de su país en este contexto
3	46	1	1	1	1	8	42	Pepe Carvalho: descripción del personaje detectivesco creado por Manuel Vázquez Montalbán
5	66	1	4	1	1	8	42	Gregerías y poemas-objeto: descripción y ejemplos de estos tipos de expresión poética desarrollados por Gómez de la Serna y Joan Brossa
6	76	1	1	1,5	2	8	42	La economía naranja: texto explicativo de cómo se podría aprovechar este concepto para potenciar la producción cultural de Hispanoamérica
7	86	2	1	1,5	4	8	46	Dos voces para un mundo mejor: fragmentos de una entrevista a Eduardo Galeano y canción de Joan Manuel Serrat. Comprender los textos y discutir las opiniones que en ellos hay
8	96	1	1	1	2	8	44	Mario Benedetti: biografía y extractos de algunos de sus poemas
10	109	2	3	5	2	7	40	Argentina, México y Perú: partiendo de fotos de estos países, los estudiantes deben discutir y buscar más información sobre estos países.
10	110	2	1	1,5	2	7	40	¿Qué sabes de Chile?: usando el formato de concurso televisivo se propone conocer los rasgos principales de este país
10	113	1	2	3	4	1	1	Cómo se dice en México?: audición en la que hablan personas de países hispanos diferentes. Ejercicios para explotar la diversidad de vocabulario
10	116	1	1	1,4	4	1	1	El español de aquí y de allá: texto que explica algunas de las variedades léxicas, fonológicas... más destacadas del español

La suma de las veces que aparece cada uno de los valores de las variables 3 a 7 se refleja en la ficha-resumen de cada manual, junto con los datos formales identificativos del mismo. No se ha reflejado en dicha ficha los valores de la partida 8 (*Sub-contenido cultural*) ya que el gran número de valores de esta variable arroja unos resultados tan dispersos que carecen de relevancia para ser analizados; además, las 9 categorías de la variable 8 (*Contenidos culturales*) son suficientes para tener una referencia bastante completa de los campos culturales abordados en las actividades que se reseñan.

Esta es la ficha-resumen del mismo manual, *Gente hoy 2*.

<b><u>Ficha bibliográfica</u></b>		
Título: Gente hoy 2		
Autor(es): Ernesto Martín Peris y Neus Sans Baulenas		
Editorial: Difusión		
Fecha y lugar de publicación: Barcelona 2014		
Nivel del MCERL: B1		
<b><u>Total actividades</u></b>	13	
<b><u>Enfoque didáctico</u></b>		
Informativo	9	
Formativo e intercultural	4	
<b><u>Tipo de soporte</u></b>		
Texto	10	
Audiovisual	1	
Icónico	1	
Mixto	1	
<b><u>Destreza</u></b>		
Comprensión escrita	11	
Producción escrita	0	
Comprensión oral	1	
Producción oral	1	
Interacción oral	5	
<b><u>Ámbito cultural</u></b>		
España	5	
Hispanoamérica	4	
EEUU	0	
Mixto	4	
<b><u>Contenido cultural</u></b>		
Marcas de identidad y grupos sociales	2	
Interacción social	0	
Socialización y círculo familiar	0	
Creencias, comportamientos y costumbres	1	
Instituciones sociopolíticas	0	
Historia nacional	0	
Geografía nacional	3	
Herencia cultural	7	
Estereotipos y símbolos de significado cultural	0	

Las cifras de las fichas-resúmenes de los manuales se han volcado a una hoja de cálculo del programa informático Excel (versión 14.5.4) para su mejor tratamiento, y por la facilidad que dicho programa brinda para obtener gráficos de las mismas, tanto individual

(manual a manual) como colectivamente (conjunto de manuales: por ejemplo, el total de los manuales españoles).

Se analizan en primer lugar los manuales editados en España individualmente, y después en conjunto; seguiré el mismo procedimiento con los publicados en Estados Unidos, y finalmente se compararán los resultados globales de manuales españoles y estadounidenses.

#### 4.1 ANÁLISIS DE MANUALES EDITADOS EN ESPAÑA

La industria española del libro comienza a producir materiales para las clases de ELE de manera significativa en la década de los 80 del siglo pasado. Se crean nuevos proyectos editoriales enfocados casi en exclusiva en este campo de la enseñanza, bastante desconocido por entonces, y las grandes empresas editoriales abren secciones especializadas en el español como lengua extranjera. Los años 90 representan el despegue del sector, que camina paralelo a la apertura de centros especializados en este tipo de enseñanza y a la dimensión del fenómeno en el resto de países, sobre todo europeos y americanos.

La publicación del MCERL en 2002 y el posterior desarrollo aplicado al español del Instituto Cervantes (*Plan Curricular*) fueron los referentes que todos los implicados en la enseñanza de ELE esperaban. A partir de este momento, los materiales que se producen y los programas que se imparten han de adaptarse a las directrices de los documentos antes citados. Como se ha visto en los capítulos anteriores, en la enseñanza de segundas lenguas el componente cultural pasó de ser un elemento marginal y anecdótico a constituirse en uno de los ejes sobre los que debían pivotar los demás contenidos.

Las preguntas que me propongo responder con el análisis de los ocho manuales que cito a continuación son:



- ¿Los materiales de ELE que se publican y usan en España actualmente han incorporado la cultura respetando las directrices del MCERL y del *Plan Curricular*?
- ¿Ofrecen a los estudiantes una visión completa y diversa del mundo hispano?
- ¿incorporan una cantidad suficiente y variada de contenidos culturales, o dejan lagunas sin cubrir?
- ¿Para qué tipo de enseñanza-aprendizaje se han planificado y cuál es el perfil de usuario que se piensa va a utilizarlos?

Los datos obtenidos con las fichas de trabajo ayudarán a responder a estas cuestiones.

Los manuales que se analizan son:

1. Prisma. Progresá, Ed. Edinumen.
2. Nuevo Ven 2, Ed. Edelsa.
3. Vive el español B1. Ed. Edebé.
4. Sueña 2, Ed. Anaya.
5. Pasaporte. Nivel 3, Ed. Edelsa.
6. Gente hoy 2, Ed. Difusión.
7. Nuevo Español en marcha 3, Ed. SGEL.
8. Aula Internacional 3, Ed. Difusión.

En casi todos los casos, se supone que el perfil del destinatario del manual será un estudiante llegado a España desde cualquier país del mundo ( mayoritariamente desde Europa, seguida de EEUU y los países asiáticos emergentes), que participará en un curso intensivo y en un entorno de inmersión. Este perfil creo que condiciona y afecta a cómo y cuántos contenidos culturales se incorporan. El análisis individual y colectivo del corpus de manuales servirá para responder a las preguntas y corroborar o no las premisas que se acaban de enunciar.

### 4.1.1 Prisma progresa (B1)

Tercer nivel del método de ELE, publicado por la editorial Edinumen en 2003 (reeditado en 2007) y realizado “según los requerimientos del Marco de Referencia Europeo y del Plan Curricular del Instituto Cervantes”.

La introducción señala que “el objetivo general de Prisma es dotar al estudiante de las estrategias y conocimientos necesarios para desenvolverse en un ambiente hispano en el que convergen diferentes culturas a uno y otro lado del Atlántico”. Para alcanzar este objetivo los autores desarrollan 12 unidades (más dos de revisión a mitad y al final del manual), cada una de las cuales se articula en torno a 4 categorías de contenidos: funcionales, gramaticales, léxicos y culturales.

Si atendemos a los enunciados del índice, aparentemente hay una correspondencia entre las cuatro categorías de contenidos dentro de cada unidad. Los ejemplos de la unidad 1 y 9 (escogidos al azar) son una buena muestra de cómo interactúan los contenidos funcionales, gramaticales, léxicos y culturales:

#### Unidad 1

Contenidos funcionales	Contenidos gramaticales	Contenidos léxicos	Contenidos culturales
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar cortesía</li> <li>• Contar y describir anécdotas sobre usos y costumbres</li> <li>• Dar instrucciones y consejos para desenvolverse en otros países y culturas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión de tiempos del modo indicativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Léxico relacionado con las relaciones sociales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El Rastro en Madrid</li> <li>• El regateo</li> <li>• Fórmulas de cortesía en España</li> <li>• Costumbres españolas</li> <li>• Cultura gestual</li> </ul>

#### Unidad 9

Contenidos funcionales	Contenidos gramaticales	Contenidos léxicos	Contenidos culturales
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar dos momentos en el tiempo</li> <li>• Expresar el momento en que ocurre una acción</li> <li>• Fijar el momento futuro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Después de/antes de</i> + infinitivo</li> <li>• <i>Cuando/después de que/hasta que</i> + indicativo/subjuntivo</li> <li>• <i>Antes de que</i> + subjuntivo</li> <li>• Otros nexos temporales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Léxico relacionado con las etapas de la vida</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las Edades del Hombre</li> <li>• <i>Resistiré</i> de El Dúo Dinámico</li> <li>• El I Ching</li> <li>• <i>La sonrisa etrusca</i> de José Sampedro</li> </ul>

Además, esta interacción no es solo visible en los títulos del índice, sino que se traduce en una tipología de tareas que requieren al mismo tiempo usar la gramática, el léxico y los referentes culturales; no hay apartados dedicados al componente cultural, sino que este aflora en cualquier momento, interaccionando con el resto de contenidos.

Sin embargo hay que observar que no aparecen en el manual de le estudiante analizado muchos de los contenidos culturales que se anuncian en el índice, y que se repiten en el esquema que introduce cada unidad. Estos son algunos ejemplos de los que no hay constancia explícita:

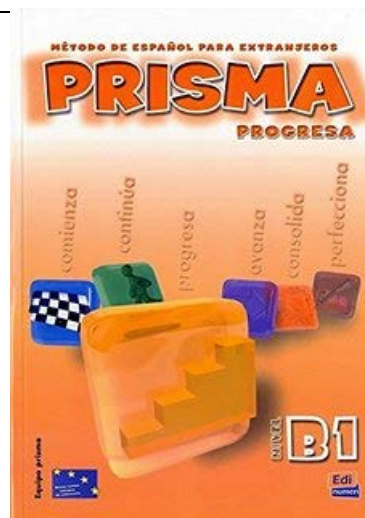
- En la unidad 4 se cita como contenido cultural “Literatura: Juan Ramón Jiménez”. No obstante, no hay ni ningún texto de lo citado a autor ni ninguna actividad relacionada con el mismo. Igual ocurre en la unidad 5 en la que se anuncia como contenido “Literatura: Julio Cortázar” sin que haya referencias al escritor argentino. Igual ocurre en la unidad 10.
- Según el índice, uno de los contenidos culturales de la unidad 3 es “Español de América: uso del imperativo”. Efectivamente, tanto los contenidos gramaticales como las funciones comunicativas de la unidad trabajan los mandatos; pero no se habla para nada del español de América.
- De nuevo en la unidad 5 se anuncia como contenido cultural el tema de “Las vacaciones escolares en España y Cuba”. Se informa de la discusión sobre si los días de vacaciones en el sistema educativo español son muchos o pocos; incluso se comparan días y horas lectivas con los países de nuestro entorno europeo, pero nunca se comenta la situación en Cuba.
- En la unidad 7 se dice que el “Contraste de expresiones: español de España y español de América” será uno de los dos contenidos culturales. No hay ninguna tarea que trabaje o informe del mencionado contraste.
- Por último, “El mundo laboral en España” consta como contenido cultural de la unidad 10 sin que haya información en algún soporte sobre el tema. Solo un

texto periodístico describe el perfil del ejecutivo “treintañero, soltero y español”, insuficiente para referirse en toda su extensión al “mundo laboral”.

Otras veces los contenidos culturales anunciados se tratan de forma genérica, sin mención a la particularidad de los países hispanos, o como mera excusa para usar estructuras gramaticales o léxico. Un ejemplo lo encontramos en la unidad 6, en la que “Las supersticiones” y “Los misterios del cine” se citan como contenidos culturales. Se podría esperar una referencia (y quizá también tareas de comparación con la cultura de los estudiantes) a las supersticiones en España o Hispanoamérica, y al cine hispano. No se encuentra ni una ni otra ya que se habla de las supersticiones en un marco culturalmente descontextualizado y con el único objetivo de practicar la expresión de probabilidad y similares; tampoco hay referencias explícitas al cine hispano.

Esta es la ficha-resumen de los contenidos culturales de tectados en el manual *Prisma progresas (B1)*<sup>27</sup>:

<b><u>Ficha bibliográfica</u></b>	
Título:	Prisma Progresas (B1)
Autor(es):	Equipo prisma
Editorial:	Edinumen
Fecha y lugar de publicación:	Madrid 2003
Nivel del MCERL:	B1
<b><u>Total actividades</u></b>	16
<b><u>Enfoque didáctico</u></b>	
Informativo	10
Formativo e intercultural	6
<b><u>Tipo de soporte</u></b>	
Texto	11
Audiovisual	0
Icónico	2
Mixto	3
<b><u>Destreza</u></b>	
Comprensión escrita	10
Producción escrita	0
Comprensión oral	2
Producción oral	3



<sup>27</sup> Para un análisis más detallado de cada actividad ( de este y de los demás manuales que se estudian), ver la ficha correspondiente en el apartado de anexos.

Interacción oral	5
<b><u>Ámbito cultural</u></b>	
España	11
Hispanoamérica	5
EEUU	0
Mixto	0
<b><u>Contenido cultural</u></b>	
Marcas de identidad y grupos sociales	2
Interacción social	1
Socialización y círculo familiar	1
Creencias, comportamientos y costumbres	4
Instituciones sociopolíticas	2
Historia nacional	6
Geografía nacional	2
Herencia cultural	3
Estereotipos y símbolos de significado cultural	0

Teniendo en cuenta las observaciones anteriores en cuanto a la no correspondencia de los enunciados de contenidos culturales con las tareas realmente propuestas, he contabilizado para este estudio 16 actividades cuya tipología y características son las siguientes:

Enfoque didáctico: más del 60% de las actividades se encuadran en un enfoque informativo, y las tareas propuestas (si las hay) inciden en la comprensión de la información facilitada, no en ampliar y/o contrastarla con las experiencias del estudiante o con la misma información en otros ámbitos culturales.



Ilustración 1: Prisma: enfoque didáctico

Tipo de soporte: destaca el soporte en texto (casi el 70%), seguido a gran distancia por el soporte icónico (19%); 3 actividades mezclan varios soportes en su propuesta, aunque el texto está presente en todas ellas: texto-audiovisual, texto-audiovisual-icónico y texto-audiovisual-icónico.



Ilustración 2: Prisma: soporte

Destreza: la mitad de las destrezas detectadas ejercitan la comprensión escrita, un 25% trabaja la interacción oral y el 25% restante se lo reparten casi a partes iguales la producción y comprensión oral. No se han encontrado tareas de producción escrita.



Ilustración 3: Prisma: destreza

Ámbito cultural: las actividades con contenido cultural se centran en el ámbito español en un 70%, mientras que el 30% restante se dedica a contenidos referenciados a países hispanoamericanos. No hay actividades que se refieran a EEUU ni que mezclen dos o más ámbitos culturales.

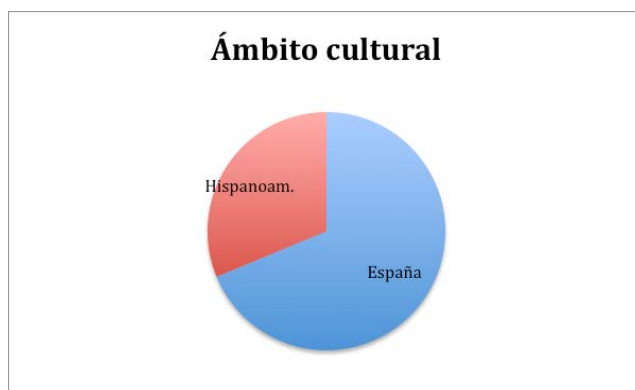


Ilustración 4: Prisma: ámbito cultural

Contenido cultural: en cuanto a los contenidos culturales, los datos se reparten entre casi todas las categorías. Destaca el número de referencias a la historia, seguido del tratamiento de las creencias, la herencia cultural y la geografía. No se han encontrado contenidos que traten expresamente los estereotipos u otros símbolos de significado cultural.



Ilustración 5: Prisma: contenidos culturales

En resumen y a la vista de los resultados anteriores, en cuanto al tratamiento del componente cultural del manual *Prisma progresa (B1)*, habría que señalar lo siguiente:

- No hay una presencia ponderada en cuanto al enfoque didáctico puesto que el exclusivamente informativo prevalece en la mayoría de los casos. Los autores

deberían hacer un esfuerzo para incorporar más áreas con un enfoque formativo/intercultural que creen en los aprendientes una conciencia cultural que compare y debata con la suya propia y con la diversidad presente en el amplio mundo hispánico.

- La misma falta de equilibrio cabría señalar en cuanto al tipo de soporte y las destrezas que los estudiantes han de poner en práctica. El soporte en texto está presente (de forma exclusiva o combinado con otros) en prácticamente la totalidad de las actividades, y consecuencia directa de ello es que la comprensión escrita es la destreza más practicada. Sin embargo, quiero destacar la significativa presencia de la interacción oral que es sin duda la que más ejercita las habilidades de los estudiantes que aprenden una segunda lengua; también llama la atención la ausencia de áreas que trabajen la producción escrita.
- Tampoco escapa a la crítica el peso que los contenidos relativos a España tienen en comparación con los que se centran en cuestiones de “el otro lado del Atlántico”. Esta desproporción se podría justificar desde un punto de vista comercial, puesto que el manual se utiliza básicamente en centros de enseñanza radicados en la península, pero difícilmente se sostiene si le aplicamos la declaración de intenciones de la introducción: no hay, ni de lejos, una proporcionalidad de dichos contenidos con la comunidad que habla español, que en su mayor parte se encuentra en el continente americano; por tanto, sería lícito dudar que los estudiantes que trabajan con este manual consigan en toda su extensión las estrategias y conocimientos que les permitan interactuar en todo el mundo hispano. Me permito sugerir que si el proyecto *Prisma* pretende sintetizar en un método de ELE la diversidad del español, debería ponderar, entre otros, los ámbitos culturales tratados en sus manuales.
- Más equilibrado se presenta el reparto de contenidos culturales, aunque los que de una u otra forma pueden relacionarse con la Cultura con mayúscula (historia, herencia, etc.) destacan en proporción a los demás epígrafes.



#### 4.1.2 Nuevo Ven 2

El manual de la editorial Edelsa *Ven* se publicó en 1991 y durante muchos años fue un referente en la enseñanza de ELE. La publicación en 2002 del MCERL y las directrices del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes en 2006 exigían una revisión profunda de todos los presupuestos metodológicos usados hasta la fecha, y una adaptación de los materiales (nuevos o ya publicados) a dichas directrices. Aparecieron en el mercado una gran cantidad de libros nuevos de ELE y los que ya estaban en circulación tuvieron que desaparecer o adaptarse. Es el caso del manual que nos ocupa, reeditado en 2004 y que ha tenido desde esta fecha hasta diez reimpresiones<sup>28</sup>; por eso se presenta con el nombre de *Nuevo Ven*, proyecto que abarca tres niveles y que reserva el número 2 al nivel B1.

Los autores de *Nuevo Ven 2* lo referencian al *Marco* y al *Plan Curricular* y agrupan los contenidos del libro del alumno en 15 unidades estructuradas en tres apartados:

- competencias pragmáticas,
- competencias lingüísticas (apartado a su vez dividido en gramatical y léxica)
- y conocimiento sociocultural

Es en este último donde se enuncian los contenidos culturales que se van a desarrollar. Desde este nivel de análisis descriptivo, tomando en consideración solo lo que refleja el índice, llama la atención la poca o nula correspondencia entre los apartados de muchas de las unidades. Como ejemplo reproduzco el índice de las unidades 1 y 3.

#### Unidad 1: Gente

Competencias pragmáticas	Competencias lingüísticas		Conocimiento sociocultural
	gramatical	léxica	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Contar la biografía de una persona</li><li>• Hablar de gustos y aficiones</li><li>• Expresar continuidad y duración</li><li>• Expresar una acción interrumpida por otra</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Revisión de los tiempos del pasado: Pretérito, Perfecto/Pretérito Indefinido</li><li>• <i>Estaba</i> + gerundio</li><li>• <i>Llevar</i> + gerundio</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Datos personales (biografías)</li><li>• Documentos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hispanos en Estados Unidos</li></ul>

<sup>28</sup> Para este estudio se ha usado la décima reimpresión publicada el año 2013.

### Unidad 3: Instrucciones

Competencias pragmáticas	Competencias lingüísticas		Conocimiento sociocultural
	gramatical	léxica	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar obligación de forma personal e impersonal</li> <li>• Expresar ausencia de obligación</li> <li>• Dar instrucciones y órdenes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presente de Subjuntivo. Verbos regulares</li> <li>• Imperativo afirmativo y negativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tareas domésticas</li> <li>• Cocinar: preparar una receta, formas de guisar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El día de Reyes</li> </ul>

Ni los “hispanos en Estados Unidos” ni “el Día de Reyes” tienen una conexión temática o programática con las competencias lingüísticas o pragmáticas de sus respectivas unidades. Como mucho, estos contenidos culturales se centran en alguna información o tarea relacionada con la práctica del léxico de la unidad; es el caso del Día de Reyes que informa sobre todo de la gastronomía vinculada a esta celebración, y no tanto de la historia y tradiciones que la sustentan. Esta misma dinámica (ausencia de relación entre competencias o conexión léxica muy parcial) se encuentra en gran parte de las unidades del manual.

También se ha observado que varios de los contenidos culturales enunciados son tratados de manera muy genérica por lo que no pueden identificarse como propios del mundo hispano; es el caso, por ejemplo, de las unidades 7 y 8. En la primera, se anuncia como conocimiento sociocultural los “tipos de turismo, tipos de turistas”; aunque ha y ciertas referencias a entornos turísticos hispanos (Gran Canaria, recorrido por Latinoamérica, cruceros en Chile) las tareas se enfocan en los diversos tipos de turismo y perfiles del turista que existen actualmente en el mundo, independientemente del ámbito cultural de que se hable. En la unidad 8 el conocimiento sociocultural desarrolla la temática del “mundo laboral y las mujeres en el trabajo”; pese a que habla una empresaria colombiana y se cita como ejemplo la iniciativa empresarial de las mujeres madrileñas, el enfoque de las tareas propuestas se refiere a la mujer global y sus éxitos y fracasos en cuanto a su incorporación al ámbito empresarial; la mujer hispana participa en esta tendencia, pero no se precisa su situación ni se compara con el papel de la mujer en otras culturas.

La ficha-resumen de los contenidos culturales analizados en el manual *Nuevo Ven 2* es la siguiente:

<b><u>Ficha bibliográfica</u></b>		
Título: Nuevo Ven 2		
Autor(es): Francisca Castro, Fernando Marín y Reyes Morales		
Editorial: Edelsa		
Fecha y lugar de publicación: Madrid 2004		
Nivel del MCERL: B1/B1+		
<b><u>Total actividades</u></b>	13	
<b><u>Enfoque didáctico</u></b>		
Informativo	13	
Formativo e intercultural	0	
<b><u>Tipo de soporte</u></b>		
Texto	10	
Audiovisual	0	
Icónico	0	
Mixto	3	
<b><u>Destreza</u></b>		
Comprensión escrita	13	
Producción escrita	0	
Comprensión oral	1	
Producción oral	4	
Interacción oral	3	
<b><u>Ámbito cultural</u></b>		
España	5	
Hispanoamérica	5	
EEUU	0	
Mixto	3	
<b><u>Contenido cultural</u></b>		
Marcas de identidad y grupos sociales	3	
Interacción social	0	
Socialización y círculo familiar	0	
Creencias, comportamientos y costumbres	2	
Instituciones sociopolíticas	3	
Historia nacional	0	
Geografía nacional	2	
Herencia cultural	3	
Estereotipos y símbolos de significado cultural	0	

Las características de las 13 actividades estudiadas son las siguientes:

Enfoque diáctico: todas las actividades tienen un enfoque informativo, sin tareas que exijan a los aprendientes implicar sus conocimientos en los contenidos que se tratan, ni tampoco contrastar estas informaciones con lo que ocurre en su ámbito cultural.



Ilustración 6: Ven: enfoque

Tipo de soporte: el soporte en texto está presente en la totalidad de las actividades estudiadas, de manera exclusiva (77%) o junto a otro soporte (23%). No hay actividades cuyo soporte sea solo icónico o audiovisual.



Ilustración 7: Ven: soporte

Destreza: las tareas de comprensión escrita suponen más del 60% del total, mientras que las que le siguen en importancia (producción oral e interacción oral) están entre el 15% y el 20%. No hay tareas que practiquen la producción escrita, y la presencia de la destreza de comprensión oral es prácticamente residual.



Ilustración 8: Ven: destreza

Ámbito cultural: he constatado igual número de actividades referenciadas al ámbito peninsular y al hispanoamericano. Tres actividades (23%) manejan dos o más ámbitos, entre las cuales una de ellas se refiere a la presencia hispana en EEUU.



Ilustración 9: Ven: ámbito cultural

Contenido cultural: encontramos casi el mismo porcentaje de actividades que se refieren a los contenidos culturales de marcas de identidad, creencias, instituciones sociopolíticas, geografía y herencia cultural. Frente a esto, no he encontrado ninguna actividad que trate de interacción social, socialización, historia o estereotipos.



Ilustración 10: Ven: contenidos culturales

Tras los datos anteriores, parece que lo más reseñable de *Nuevo Ven 2* es lo siguiente:

- No hay una integración entre los contenidos culturales que incluye el manual y las demás competencias. Es más, incluso la terminología usada para estructurar las unidades de referencia en tres *competencias* (pragmáticas y lingüísticas) y *conocimiento* (para el elemento sociocultural); esta forma de nombrar diferente puede ser reflejo de un presupuesto pedagógico que aparta lo cultural del resto, cuando las directrices del M C E R L y del *Plan Curricular* apuestan por un planteamiento opuesto.
- Que el 100% de las actividades sean solo informativas limita la posibilidad de que los estudiantes puedan reflexionar con lo que ocurre en su propia cultura. El desequilibrio en cuanto al enfoque didáctico no ayuda a desarrollar la competencia intercultural.
- Tampoco se puede justificar el uso tan predominante del formato de texto y, como consecuencia inevitable, de la dificultad de comprensión escrita. La inclusión de otros formatos así como las tareas que fomenten las demás destrezas aportaría al manual un equilibrio necesario para que el proceso de aprendizaje sea coherente con los métodos actuales de enseñanza de una segunda lengua. Es llamativa la ausencia total de tareas de producción escrita.
- En cuanto al ámbito cultural, es loable el equilibrio de actividades que tratan contenidos culturales de España e Hispanoamérica, sobre todo teniendo en cuenta que *Nuevo Ven 2* se usa mucho más en centros de enseñanza peninsulares.
- El pequeño número de actividades relacionadas con la cultura que el manual incorpora (13 en total) hace difícil que aparezcan suficientemente reflejados en ellas los nueve contenidos culturales de la ficha-resumen. No obstante llama la atención la nula presencia de 4 de los mismos.

### 4.1.3 *Vive el español B1*

Manual publicado en el año 2005 por la editorial Edebé<sup>29</sup>, y que desde el título declara cuál es su referente: el MCERL. Edebé, un clásico en España en la publicación de libros de texto para todos los niveles de la enseñanza reglada (Primaria y Secundaria) decidió abrir una nueva unidad de negocio en el campo de la enseñanza de ELE para lo que puso en marcha el proyecto *Vive el Español*; hasta ahora ha sido el único material de español para extranjeros que ha publicado.

Los autores afirman que:

*Vive el Español* no solo se limita a transmitir los elementos formales de la lengua española, sino que posibilita la inmersión del estudiante en la cultura del mundo hispano, ayudándole a conocerla y comprenderla, porque la expresión verbal de un pueblo refleja su forma de pensar y vivir<sup>30</sup>.

El manual se divide en 5 módulos, cada uno de ellos subdividido a su vez en apartados que desarrollan diversos componentes. El cultural se encuentra repartido en dos de estos apartados que tienen por título “Muy nuestro” y “Rincón de la Cultura”. El libro los define así:

**Muy nuestro.** En esta página se ofrecen algunas curiosidades de nuestra cultura, pero no de una manera discursiva, sino mediante actividades lúdicas.

**Rincón de la cultura.** Una doble página que, en función del Módulo, transmite informaciones variadas de historia, geografía, política, ... de los países de lengua española.

Por tanto, el primer apartado (Muy nuestro) se centra en contenidos relativos a España, y se presenta encabezado por una lectura a la que siguen una propuesta de investigación y algunas tareas de práctica escrita u oral. La relación de temas de este apartado es:

- Los jóvenes: su léxico y sus costumbres.

---

<sup>29</sup> Para este estudio he utilizado un ejemplar de la 5ª edición del año 2008.

<sup>30</sup> Cita extraída de la presentación del proyecto, de la página 4.

- Las vacaciones de los españoles: la canción del verano, el chiringuito.
- Insultos, tacos y palabrotas en español.
- Tópicos culturales españoles.
- Los españoles y la televisión. La televisión y la organización del tiempo de los españoles.

Lo primero que llama la atención es la poca correspondencia entre la temática central del módulo y las propuestas de la parte *Muy nuestro*. Sirva de ejemplo el siguiente: el módulo gira en torno a los proyectos de futuro, la adivinación, con contenidos gramaticales acordes (tiempo verbal futuro, expresiones de probabilidad, etc.); sin embargo, la temática que nos propone para este módulo el apartado *Muy nuestro* versa sobre los tópicos españoles (la siesta, la paella, los toros, etc.), elementos absolutamente desconectados de lo anterior.

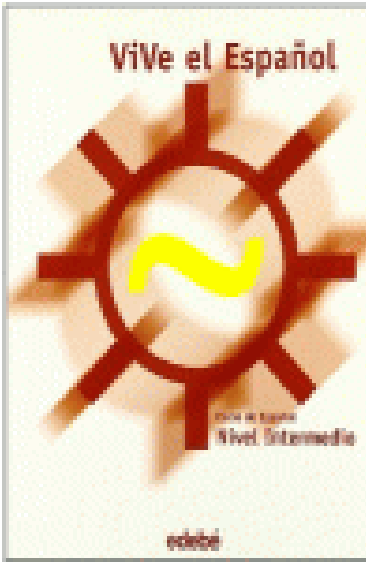
El *Rincón de la Cultura* enfoca sus contenidos en la América hispana. La temática que desarrolla es:

- Aspectos sociales en la comunidad hispánica. El español en Hispanoamérica y España.
- Culturas prehispánicas: aztecas, mayas e incas.
- Las artes plásticas en el mundo hispánico.
- La canción protesta en España e Hispanoamérica; los cantautores.
- Literatura en español: Hispanoamérica y España. Escritores y obras.

Al igual que el apartado del mismo libro que he comentado arriba, el *Rincón de la Cultura* nos parece que hace honor a su nombre: “rincón”, porque sus contenidos no se integran en la dinámica general del módulo en que se encuentran (parafraseando el título diríamos que están “arrinconados”), a la vez que los enunciados presentados (aparentemente) responden a la tradicional y superada visión de la Cultura (con mayúscula).



Pero veamos a continuación la ficha-resumen de *Vive el Español* y un análisis más completo de todas las actividades de contenido cultural que presenta.

<b><u>Ficha bibliográfica</u></b>		
Título: Vive el español B1		
Autor(es): Santiago Rodríguez y Christian Ortega		
Editorial: Edebé		
Fecha y lugar de publicación: Barcelona 2005		
Nivel del MCERL: B1		
<b><u>Total actividades</u></b>	14	
<b><u>Enfoque didáctico</u></b>		
Informativo	6	
Formativo e intercultural	8	
<b><u>Tipo de soporte</u></b>		
Texto	7	
Audiovisual	0	
Icónico	6	
Mixto	1	
<b><u>Destreza</u></b>		
Comprensión escrita	7	
Producción escrita	5	
Comprensión oral	1	
Producción oral	3	
Interacción oral	4	
<b><u>Ámbito cultural</u></b>		
España	5	
Hispanoamérica	2	
EEUU	0	
Mixto	7	
<b><u>Contenido cultural</u></b>		
Marcas de identidad y grupos sociales	2	
Interacción social	4	
Socialización y círculo familiar	0	
Creencias, comportamientos y costumbres	2	
Instituciones sociopolíticas	0	
Historia nacional	1	
Geografía nacional	0	
Herencia cultural	4	
Estereotipos y símbolos de significado cultural	1	

Las actividades encontradas en el libro (14 en total) presentan las siguientes características:

Enfoque didáctico: *Vive el Español* invierte la tendencia de los anteriores manuales de ELE estudiados ya que el enfoque formativo/intercultural supera (57%) al informativo (43%).

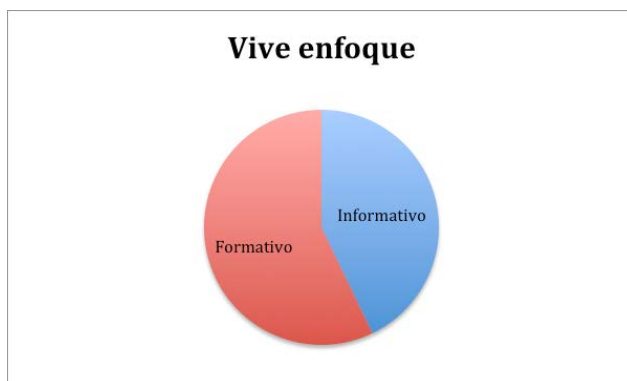


Ilustración 11: *Vive el español*: enfoque

Tipo de soporte: también cambia en relación a los manuales previos la proporción en cuanto al tipo de soporte con el que se presentan las actividades. El texto sigue siendo el soporte más usado, pero su presencia se reduce a un 50%; casi iguala este porcentaje el soporte icónico con un 43% de presencia. El soporte audiovisual aparece en una actividad pero junto con un texto.



Ilustración 12: *Vive el español*: soporte

Destreza: la comprensión escrita predomina (35%), pero la producción escrita (25%), la expresión oral (20%) y la interacción oral (15%) tienen una destacada presencia. Por contra, las tareas de comprensión oral son casi inexistentes, hecho que se corresponde con la residual presencia del soporte audiovisual que mencionaba en el punto anterior.



Ilustración 13: Vive el español: destreza

Ámbito cultural: asimismo es destacable el número de actividades que trabajan contenidos culturales mixtos (España/Hispanoamérica), lo que equivale en porcentaje al 50%; las actividades centradas en un ámbito solo español suponen el 36% y las referenciadas exclusivamente al ámbito hispanoamericano el 14%. No hay contenidos culturales sobre el mundo hispano en los Estados Unidos.

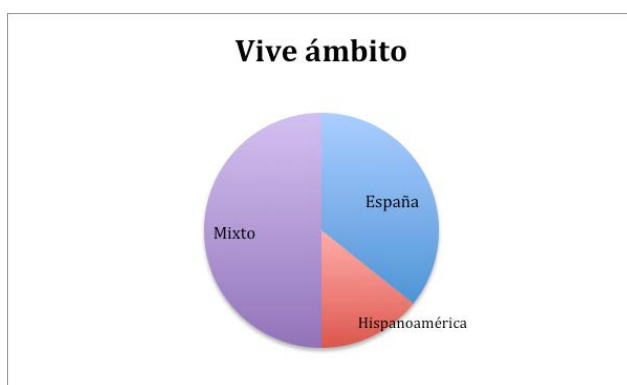


Ilustración 14: Vive el español: ámbito cultural

Contenido cultural: destacan las muestras de contenido cultural sobre la interacción social y la herencia cultural (ambas con el 29%); les siguen en importancia las muestras de marcas de identidad y creencias con el 14%; los contenidos sobre historia y estereotipos, con una muestra cada uno (7%), cierran el reparto. No hay muestras que se refieran a instituciones sociopolíticas ni a geografía.



Ilustración 15: *Vive el español*: contenidos culturales

Interpretando los datos anteriores se puede decir que *Vive el Español*, en relación al contenido cultural que incluye, se caracteriza por:

- No se integra la cultura en los de más apartados de la unidad; los contenidos culturales no interactúan con los otros contenidos por lo que se presentan en apartados desconectados e información desconectada de lo resto. La realidad programática del manual no se corresponde con las intenciones declaradas de sus autores, y citadas arriba, de que “la expresión verbal de un pueblo refleja su forma de pensar y vivir”; no se presenta lengua y cultura como un todo sino como dos componentes separados.
- Sin embargo, la mayoritaria presencia del enfoque formativo/intercultural en las actividades estudiadas es un punto que hay que valorar positivamente. Sin duda, este planteamiento didáctico posibilitará una aprendizajes y asimilación más rápidos y firmes del componente cultural.

- Igualmente merecen una valoración positiva la mayor proporcionalidad e in cuanto al tipo de soporte y las destrezas practicadas, si lo comparamos *Vive el Español* con los dos manuales estudiados antes.
- El predominio de actividades que comparan un mismo contenido en los ámbitos culturales español e hispanoamericano facilitará a los estudiantes una visión más completa de la realidad plural del mundo hispano. Sin embargo, el manual se olvida de incluir contenidos relativos a la presencia hispana de los Estados Unidos, que por sus dimensiones no se puede obviar.
- Aunque no hay representación de contenidos relativos a la geografía ni a las instituciones sociopolíticas, el resto de epígrafes están presentes en las actividades analizadas. Destacaré el hecho de que *Vive el Español* incluya los estereotipos en su catálogo de contenidos culturales.

#### 4.1.4 Sueña 2

El grupo Anaya creó en el año 2000 una línea editorial dedicada a la enseñanza de ELE y, en colaboración con la Universidad de Alcalá, publicó ese mismo año el método *Sueña*. Actualmente se compone de 4 manuales, correspondiendo el número 2 al nivel B1, objetivo de nuestro estudio. Tras sucesivas ediciones y reimpresiones, el método *Sueña* sigue siendo uno de los más usados en los centros de enseñanza de español para extranjeros españoles. Para este trabajo, hemos consultado un ejemplar de la 12ª reimpresión hecha en el 2012.

*Sueña 2* se compone de 10 lecciones (unidades) cada una de las cuales se describe en el índice en torno a los siguientes apartados:

- funciones
- gramática
- escritura
- léxico

- fonética
- y cultura

Los autores no han expresado en la presentación del libro de cómo quieren incorporar los contenidos culturales; tan solo declaran que en las unidades “se trabaja de forma integrada los contenidos funcionales, gramaticales y léxicos, mientras que para los de escritura y fonética se han reservado los apartados *Toma nota* y *Suena bien*”. Es interesante observar que el apartado que tendría que centrarse en los contenidos culturales no se cita en la introducción y lo encontramos, como tantas otras veces, al final de cada unidad.

Sin embargo, comparando las descripciones de los índices se observa una correspondencia entre los diferentes apartados de cada unidad, incluyendo el de cultura. Parece por tanto que aunque no se declare, hay una integración implícita de lo cultural con los demás contenidos lingüísticos. Como ejemplo cito a continuación los enunciados de la lección 1 y 5.

### Lección 1: Vamos a conocernos

#### Apartado 1.2: ¡Qué familia!

Funciones	Gramática	Escritura	Léxico	Fonética	Cultura
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablar de la familia</li> <li>• Describir características personales, estados de ánimo, sentimientos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los posesivos</li> <li>• <i>ser</i> y <i>estar</i> + <i>bueno, malo, bien, mal</i></li> <li>• Adjetivos de carácter que cambian de significado</li> <li>• El sustantivo (el número)</li> <li>• <i>¡qué lástima!, ¡es fantástico!, ¡qué me dices!, es una pena</i> y otras expresiones similares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ortografía</li> <li>- División silábica</li> <li>• Tipos de escrito</li> <li>- Descripción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La familia: parentesco</li> <li>• Tipos de familias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acento de intensidad: palabras agudas, llanas y esdrújulas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La familia española</li> </ul>

## Lección 5: ¿Qué pasó?

### Apartado 5.2: Sucesos, noticias, detectives por un día

Funciones	Gramática	Escritura	Léxico	Fonética	Cultura
<ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar acontecimientos del pasado</li> <li>Organizar discursivamente el relato de un suceso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Imperfecto/indefinido, pretérito perfecto, pluscuamperfecto : nuevas situaciones y contextos</li> <li>Presente histórico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ortografía                             <ul style="list-style-type: none"> <li>reglas de uso de <i>y</i> y <i>ll</i></li> <li>reglas de uso de <i>x</i> y <i>s</i></li> </ul> </li> <li>Tipos de escrito                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Descripción/narración</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sucesos, misterios, crímenes y robos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>/x/</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La conversión en España</li> </ul>

Aparentemente, *Sueña 2* incorpora pocos contenidos culturales ya que en el índice aparece uno por lección. Pero cuando se hace un estudio más detenido de todas las actividades que el manual propone se observa que hay más. Esta es la ficha-resumen de todas las que se han contabilizado para este trabajo.

#### **Ficha bibliográfica**

Título: Sueña 2  
 Autor(es): M<sup>a</sup> Aránzazu Cabrerizo, M<sup>a</sup> Luisa Gómez y Ana M<sup>a</sup> Ruíz  
 Editorial: Anaya  
 Fecha y lugar de publicación: Madrid 2006  
 Nivel del MCERL: B1

**Total actividades** 16

#### **Enfoque didáctico**

Informativo 16  
 Formativo e intercultural 0

#### **Tipo de soporte**

Texto 8  
 Audiovisual 0  
 Icónico 3  
 Mixto 5

#### **Destreza**

Comprensión escrita 10  
 Producción escrita 1  
 Comprensión oral 1  
 Producción oral 0  
 Interacción oral 1

#### **Ámbito cultural**



España	13
Hispanoamérica	1
EEUU	0
Mixto	2
<b><u>Contenido cultural</u></b>	
Marcas de identidad y grupos sociales	3
Interacción social	1
Socialización y círculo familiar	0
Creencias, comportamientos y costumbres	1
Instituciones sociopolíticas	1
Historia nacional	1
Geografía nacional	4
Herencia cultural	5
Estereotipos y símbolos de significado cultural	0

En las diez unidades del manual *Sueña 2* se han encontrado 16 actividades de contenido cultural con las siguientes características:

Enfoque didáctico: todas las actividades se presentan con un enfoque informativo.



Ilustración 16: *Sueña2*: enfoque

Tipo de soporte: el texto es el único soporte del 50% de las actividades, que además está presente en casi la totalidad de las que se presentan con dos o más soportes (soporte mixto, 31%). Es relevante el porcentaje de actividades cuyo soporte es icónico (19%), que también aparece en muchas de las de soporte mixto. Sin embargo, el soporte audiovisual se encuentra únicamente en una actividad mixta.





Ilustración 17: Sueña 2: soporte

Destreza: es necesario señalar que hay muchas actividades en que no se indica (por lo menos en el libro del alumno que hemos consultado) qué hay que hacer con la información dada. No se especifica la tarea o tareas y por tanto es difícil saber las destrezas que se trabajan. De todas las destrezas detectadas en las actividades de contenido cultural, casi el 80% ejercita la comprensión escrita. Son prácticamente residuales las tareas que inciden en la producción escrita, comprensión oral e interacción oral, y no he encontrado ninguna tarea en que la producción oral aparezca como única destreza.



Ilustración 18: Sueña 2: destreza

Ámbito cultural: España ocupa el 81% de los contenidos culturales de *Sueña 2*. De Hispanoamérica se trata en una actividad (6%), y dos actividades comparan información de los dos ámbitos culturales anteriores. No aparecen en todo el manual referencias a la comunidad hispana de los Estados Unidos.

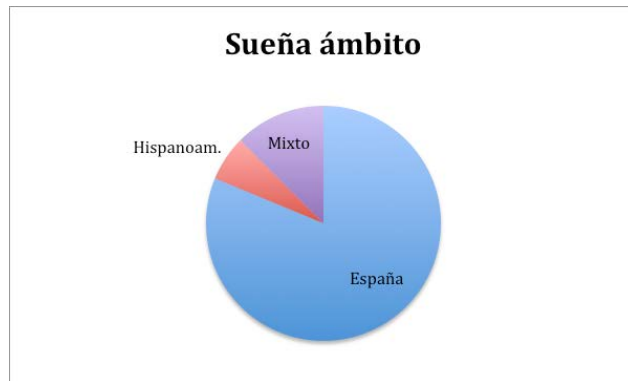


Ilustración 19: Sueña 2: ámbito cultural

Contenido cultural: la herencia cultural es el contenido más presente en este manual (31%); le siguen la geografía (25%) y las marcas de identidad (19%). Es poco relevante la presencia del resto de contenidos, e incluso socialización y estereotipos no aparecen.



Ilustración 20: Sueña2: contenidos culturales

Los porcentajes anteriores permiten hacer las consideraciones siguientes:

- Aunque una lectura del índice de *Sueña 2* puede hacernos pensar que el componente cultural se integra en el aprendizaje de la lengua, interaccionando con los demás componentes gramaticales, lo cierto es que lo encontramos relegado y como mucho se vincula a la unidad por el tema que aborda. Este tratamiento estanco puede explicar que el 100% del enfoque sea informativo.
- El soporte texto predomina, pero el icónico se encuentra en un buen número de actividades. En cuanto a las destrezas, *Sueña 2* no precisa qué hacer en muchas

de sus actividades relacionadas con el contenido cultural; por ello se puede concluir que no es un manual apropiado para un aprendizaje autónomo porque necesita la guía de un profesor para resolver estas carencias.

- Además es un manual muy enfocado en presentar aspectos culturales de España y presta poca atención al resto del mundo hispano. Como he señalado al analizar otros manuales de ELE, esta desproporción no representa la realidad de las comunidades que hablan español y ofrece una visión muy sesgada de la diversidad cultural que las caracteriza.
- Tampoco se aprecia una ponderación en cuanto a los contenidos culturales presentes en las actividades. Que la herencia cultural (sobre todo referida a personajes famosos del panorama cultural español o hispanoamericano) sea el contenido más recurrente es signo de una concepción de la cultura que no se corresponde con las directrices del MCERL y del *Plan Curricular* del Cervantes, directrices que *Sueña 2* dice tomar como modelo.

#### 4.1.5 Pasaporte ELE

Publicado en 2008 por la editorial Edelsa, *Pasaporte ELE* nace cuando el MCERL y el *Plan Curricular* llevaban varios años de rodaje; se presenta como un material enteramente nuevo, adaptado a las últimas investigaciones en la enseñanza de lenguas, y tomando en consideración la experiencia didáctica de sus autores. Del proyecto *Pasaporte ELE* se han publicado 4 manuales referenciados a los niveles A1, A2, B1 y B2. Para nuestro estudio hemos analizado el Nivel 3 (B1).

Se compone de 8 módulos que desarrollan cada uno un aspecto temático de la lengua. A saber:

- Hablar de uno mismo y los demás.
- Expresar deseos.
- Expresar sentimientos y reaccionar.

- Narrar.
- Debatir y dar la opinión.
- Describir la vivienda.
- Hablar del futuro.
- Pedir y dar consejos.

A su vez, cada módulo se divide en cuatro ámbitos (personal, público, profesional y académico) para presentar al estudiante una temática ambientada en contextos diversos con la finalidad de que pueda desenvolverse con suficiencia en ellos. Si observamos el índice, los ámbitos se introducen con un “Referente cultural”, excepto el ámbito académico que se dedica a revisar lo aprendido en el módulo, para después describir los contenidos de las competencias. Hay una correspondencia temática entre los referentes culturales y las propuestas asignadas para desarrollar las demás competencias lingüísticas. Todos los módulos del manual terminan con la sección “...y si vas a América”, con tareas para practicar las variantes que los contenidos de los ámbitos tienen en otros países hispanos. Sirva de modelo el módulo 1 para tener una idea más precisa de la estructura de *Pasaporte ELE*.

### Módulo 1: Hablar de uno mismo y de los demás

Ámbito Personal	Ámbito Público	Ámbito Profesional	Ámbito Académico	... y si vas a América:
<b>Referentes culturales:</b> la juventud en España. <b>- Competencia léxica:</b> la descripción física de personas. <b>- Competencia fonética y ortográfica:</b> diptongo, triptongo e hiato. <b>- Competencia gramatical:</b> las oraciones comparativas. <b>- Competencia sociolingüística:</b> las relaciones entre generaciones.	<b>Referentes culturales:</b> perfil de un poeta, Federico García Lorca. <b>- Competencia fonética y ortográfica:</b> la acentuación de diptongos, triptongos e hiatos. <b>- Competencia sociolingüística:</b> los rasgos del habla andaluza. <b>- Competencia gramatical:</b> <i>ponerse + adjetivo, llevarse bien/mal, caerse bien/mal.</i> <b>- Competencia funcional:</b> hablar de las relaciones entre personas.	<b>Referentes culturales:</b> los perfiles laborales en España. <b>- Competencia funcional:</b> hablar de conocimiento y habilidades. <b>- Competencia léxica:</b> las profesiones artísticas. <b>- Competencia fonética y ortográfica:</b> la acentuación de interrogativos y exclamativos. <b>- Competencia sociolingüística:</b> las relaciones entre compañeros de trabajo.	<b>Portfolio:</b> evalúa tus conocimientos. <b>Laboratorio de lengua:</b> refuerza tu aprendizaje.	variantes de español para hablar de personas.

Los autores de *Pasaporte ELE* declaran en el prólogo que “no se puede olvidar que aprender una lengua es aprender también una cultura, es conocer a los otros de forma más auténtica. A sí, va a encontrar muchas actividades de trabajo pluricultural y de conocimientos sociocultural”. El análisis de tallado de los contenidos culturales que este manual incorpora responde a esta declaración de intenciones ya que se ha encontrado un número de tareas mucho mayor que en el resto de manuales editados en España que forman parte de este trabajo. Esta es la ficha-resumen de *Pasaporte ELE*.

**Ficha bibliográfica**

Título: Pasaporte  
 Autor(es): Matilde Cerrolaza, Óscar Cerrolaza y Begoña Llovet  
 Editorial: Edelsa  
 Fecha y lugar de publicación: Madrid 2008  
 Nivel del MCERL: B1

**Total actividades** 46

**Enfoque didáctico**

Informativo 45  
 Formativo e intercultural 1

**Tipo de soporte**

Texto 31  
 Audiovisual 1  
 Icónico 0  
 Mixto 14

**Destreza**

Comprensión escrita 45  
 Producción escrita 2  
 Comprensión oral 6  
 Producción oral 0  
 Interacción oral 0

**Ámbito cultural**

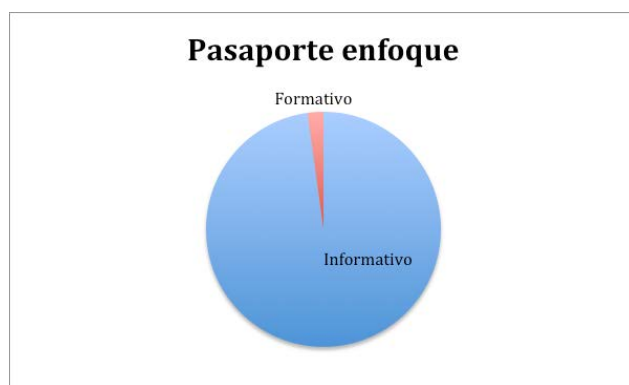
España 26  
 Hispanoamérica 8  
 EEUU 0  
 Mixto 12



<b>Contenido cultural</b>	
Marcas de identidad y grupos sociales	16
Interacción social	2
Socialización y círculo familiar	2
Creencias, comportamientos y costumbres	6
Instituciones sociopolíticas	6
Historia nacional	0
Geografía nacional	5
Herencia cultural	7
Estereotipos y símbolos de significado cultural	0

Son 46 actividades que incluyen contenido cultural, de cuyo análisis se puede comentar lo siguiente:

**Enfoque didáctico:** del total de actividades solo una presenta explícitamente un enfoque formativo/intercultural. Por tanto, el enfoque informativo está presente en el 98% de los casos.



*Ilustración 21: Pasaporte: enfoque*

**Tipo de soporte:** el texto es el soporte exclusivo del 67% de las actividades con contenido cultural. Las que incorporan dos o más soportes representan el 30%, siendo el texto uno de ellos en casi todos los casos asociado al soporte audiovisual. Se ha localizado una sola actividad con soporte exclusivamente audiovisual.

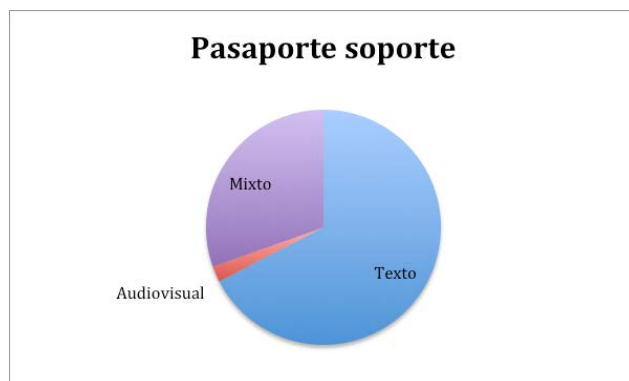


Ilustración 22: Pasaporte: soporte

**Destreza:** si el texto es el soporte presente en la mayoría de las actividades culturales, la comprensión escrita es la destreza más practicada (85%). Pero es difícil asignar las destrezas que se practican en muchas de las tareas porque no se indica si las respuestas a las preguntas de comprensión se deben hacer por escrito, exponiendo oralmente o interactuando con los compañeros de la clase. Es por eso que la comprensión oral (11%) está a gran distancia, la producción escrita es prácticamente irrelevante, y no se han detectado tareas con presencia de producción o interacción oral.



Ilustración 23: Pasaporte: destreza

**Ámbito cultural:** en casi el 60% de las actividades las propuestas se circunscriben al ámbito cultural español, mientras que el 17% lo hace al hispanoamericano. El porcentaje de contenidos culturales que mezclan el ámbito cultural de España e Hispanoamérica es de algo más del 25%, siempre referido a diferencias léxicas entre la variante peninsular y la de algún país hispanoamericano. No hay contenidos culturales específicos sobre la comunidad hispana de Estados Unidos.

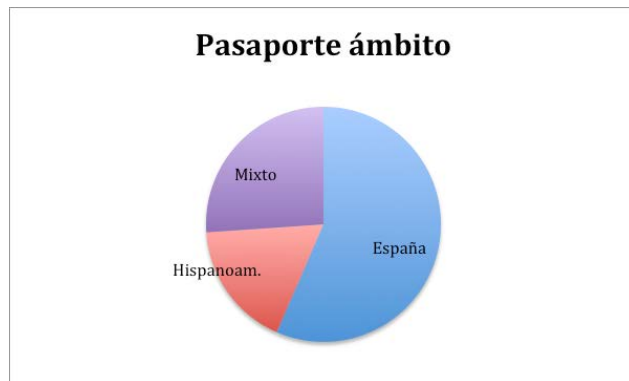


Ilustración 24: Pasaporte: ámbito cultural

Contenido cultural: ausencia de contenidos culturales relativos a la historia o los estereotipos y símbolos de significado cultural. Destacan los que informan sobre marcas de identidad (36%), seguidos por los relacionados con la herencia, la geografía, las instituciones sociopolíticas y las creencias. La interacción social y la socialización es tan apenas representados.



Ilustración 25: Pasaporte: contenidos culturales

Con los comentarios y datos anteriores, se pueden hacer las reflexiones siguientes del manual *Pasaporte ELE*:

- Hay que destacar el número total de actividades y tareas que incluyen contenido cultural, así como que sea este en que introduce las secciones (ámbitos) de todas las unidades. También es un dato positivo la correspondencia entre los contenidos culturales y los demás competencias de la unidad. Esto



refuerza la línea programática del método *Pasaporte ELE* que apuesta por integrar lo cultural con los demás contenidos lingüísticos.

- No obstante, se pueden criticar algunos aspectos del manual que no inducen a que el aprendiente tenga un progreso equilibrado de aprendizaje, por lo menos en cuanto a la competencia intercultural se refiere; sería deseable una ponderación de las variables que conforman el enfoque, soporte, destrezas y ámbito cultural:
  - Que sea el enfoque informativo la orientación de casi la totalidad de actividades no posibilita que los estudiantes contrasten los contenidos culturales entre países hispanos ni con los de su propia cultura.
  - Tampoco ayuda a adquirir las competencias de forma sólida y compensada que el soporte de texto acapare tanto espacio, ni que sea una sola destreza la que se ejercita en prácticamente todas las actividades.
  - Asimismo, no es proporcional el peso que el ámbito cultural de España tiene frente a Hispanoamérica, ni que los contenidos culturales sobre los hispanos de Estados Unidos se omitan por completo. Como he señalado anteriormente, este planteamiento no se corresponde con la realidad espacial del mundo hispanohablante.
- Por último, y pese a la ausencia de actividades que traten sobre aspectos geográficos o estereotipos, el resto de contenidos culturales se encuentra bien representado en *Pasaporte ELE*.

#### 4.1.6. *Nuevo Español en marcha 3*

*Español en marcha* se publicó por primera vez en el año 2005 como un método de ELE compuesto de cuatro manuales correspondientes a los niveles del MCERL A1, A2, B1 y B2. En el 2014 aparece una nueva edición que, según los autores, mantiene la esencia que había caracterizado al método durante años de uso (tanto en centros de enseñanza españoles como en otros del extranjero, sobre todo de países europeos), aunque adoptando nuevos

presupuestos pedagógicos y actualizando todos sus contenidos e informaciones: este es el *Nuevo Español en marcha*. Para este estudio se ha analizado un ejemplar de *Nuevo Español en marcha 3*, que se corresponde con el nivel B1 del *Marco*.

La estructura de *Nuevo Español en marcha 3* se divide en 12 unidades, a su vez compartimentadas en 4 apartados. Como se describe en la introducción del libro, los tres primeros (A, B y C) trabajan con los contenidos lingüísticos que se citan en el índice y el apartado D (Comunicación y cultura) se compone de:

- Una página de hablar y escuchar para que el estudiante escuche y reproduzca diálogos cotidianos.
- Una página de leer en la que se presentan contenidos culturales. Con ella se pretende que con la lectura el alumno adquiera conocimientos de cultura del mundo hispano.
- Una página de escribir para que los aprendientes practiquen con modelos de escritura.

En apariencia, el apartado D de cada unidad parece ser el único bloque en que se incluyen contenidos culturales, además siempre vinculados a la práctica lectora.

Otro aspecto que llama la atención es la falta de relación entre los enunciados de contenidos de los apartados A, B y C, y el contenido cultural asignado al apartado D. Cualquier unidad puede ser un ejemplo de esta afirmación, aunque he seleccionado la 4 y la 5 como muestra.

#### Módulo 4: El tiempo pasa




A	B	C	D
<p><b>¡Cuánto tiempo sin verte!</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablar del pasado.</li> <li>• Perífrasis verbales: <i>dejar de, acabar de, empezar a, volver a</i> + infinitivo</li> <li>• Perífrasis verbales: <i>seguir, llevar</i> + gerundio</li> <li>• <i>Estaba/estuve/he estado</i> + gerundio</li> </ul>	<p><b>La educación antes y ahora</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablar de hábitos del pasado.</li> <li>• Pretérito imperfecto.</li> <li>• Antes y ahora.</li> </ul>	<p><b>Trabajo y vocación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pretérito perfecto para hablar de experiencias.</li> <li>• Formación de palabras con <i>in- / i- / des-</i>.</li> </ul> <p><b>Pronunciación y ortografía:</b> Acentuación de monosílabos.</p>	<p><b>Hablar y escuchar:</b> Comentar los cambios de la vida.</p> <p><b>Cultura:</b> <b>Test sobre España y los españoles.</b></p> <p><b>Escribir:</b> Signos de puntuación: punto, dos puntos y coma.</p>

## Módulo 5: Salud y enfermedad

A	B	C	D
<p><b>¿Por qué soy vegetariano?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Hablar del dietas.</li> <li>Léxico de comida.</li> <li>Oraciones finales: <i>para</i> + infinitivo / <i>para que</i> + subjuntivo / <i>para qué</i> + indicativo.</li> </ul>	<p><b>Las otras medicinas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Hablar de terapias alternativas.</li> <li>Léxico del cuerpo humano.</li> </ul>	<p><b>El sueño</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Consejos para dormir bien.</li> <li>Imperativo para dar consejos.</li> </ul> <p><b>Pronunciación y ortografía:</b> La <i>g</i> y la <i>j</i>.</p>	<p><b>Hablar y escuchar:</b> Dar consejos.</p> <p><b>Cultura:</b> <b>Cuba.</b></p> <p><b>Escribir:</b> Carta a un consultorio de salud.</p>

“Cuba” o el “Test sobre España y los españoles” aparecen como contenidos desconectados de la temática de sus respectivas unidades. En cambio, todos los de más enunciados tienen entre ellos algún vínculo.

La ficha-resumen de las actividades con contenido cultural de l manual *Nuevo Español en marcha 3* es la que sigue:

<p><b>Ficha bibliográfica</b></p> <p>Título: Nuevo Español en marcha 3            Autor(es): Francisca Castro, Ignacio Rodero y Carmen Sardinero            Editorial: SGEL            Fecha y lugar de publicación: Madrid 2014            Nivel del MCERL: B1</p>		
<p><b>Total actividades</b></p>	18	
<p><b>Enfoque didáctico</b></p>		
<p>Informativo</p> <p>Formativo e intercultural</p>	18 0	
<p><b>Tipo de soporte</b></p>		<p>LIBRO DEL ALUMNO</p> <p>Francisca Castro Vildoz            Ignacio Rodero Díez            Carmen Sardinero Francos</p> <p>SGEL</p>
<p>Texto</p>	17	
<p>Audiovisual</p>	0	
<p>Icónico</p>	0	
<p>Mixto</p>	1	
<p><b>Destreza</b></p>		
<p>Comprensión escrita</p>	18	
<p>Producción escrita</p>	0	
<p>Comprensión oral</p>	0	
<p>Producción oral</p>	0	
<p>Interacción oral</p>	4	

<b><u>Ámbito cultural</u></b>	
España	8
Hispanoamérica	10
EEUU	0
Mixto	0
<b><u>Contenido cultural</u></b>	
Marcas de identidad y grupos sociales	1
Interacción social	0
Socialización y círculo familiar	0
Creencias, comportamientos y costumbres	5
Instituciones sociopolíticas	1
Historia nacional	3
Geografía nacional	5
Herencia cultural	2
Estereotipos y símbolos de significado cultural	0

En un análisis detallado de l manual he detectado 18 actividades con contenido cultural que, según las variables estudiadas en la ficha-resumen arrojan los siguientes datos:

Enfoque didáctico: todas las actividades (100%) tienen un enfoque informativo.



Ilustración 26: *Español en marcha*: enfoque

Tipo de soporte: el texto es el soporte en que se presentan los contenidos culturales del manual *Nuevo Español en marcha 3* en todas las actividades. Hay una única actividad que combina texto con algunos elementos icónicos (mapa y fotos).



Ilustración 27: Español en marcha: soporte

Destreza: la comprensión escrita domina con más del 80% el panorama de las destrezas en tareas en las que aparece como la única que se ejercita. Y está presente en el 100% si contabilizamos las actividades de destreza mixta, formando un tándem con la interacción oral. No se ha detectado ninguna tarea en que se practique la producción escrita, comprensión oral o producción oral.



Ilustración 28: Español en marcha: destreza

Ámbito cultural: el ámbito cultural de cada actividad está siempre referido a España (44%) o a Hispanoamérica (56%). No hay actividades que informen de más de un ámbito, ni tampoco las hay que hagan referencia a Estados Unidos. Lo más relevante es que, a diferencia de los manuales editados en España estudiados hasta ahora, Hispanoamérica supera en contenidos culturales a España.

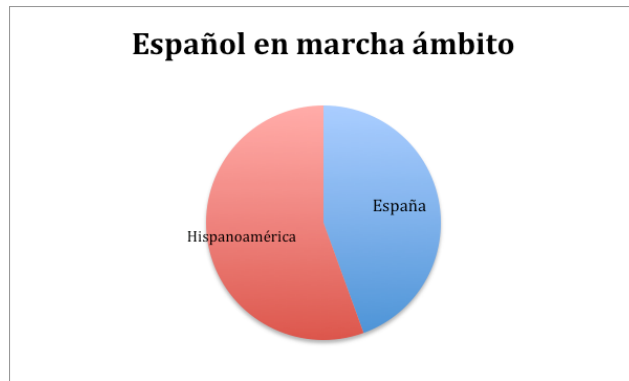


Ilustración 29: *Español en marcha*: ámbito cultural

Contenido cultural: las creencias y las referencias a la geografía suponen casi el 60% de los contenidos culturales de *Nuevo Español en marcha 3* seguidos de los contenidos referenciados a la historia y a la herencia cultural; marcas de identidad e instituciones sociopolíticas se encuentran solo en una actividad, y los estereotipos, cuestiones de socialización e interacción social no están presentes en el manual.



Ilustración 30: *Español en marcha*: contenidos culturales

Si tenemos en cuenta los resultados anteriores, la inclusión y tratamiento del contenido cultural en la nueva edición reformada y actualizada de *Nuevo Español en marcha 3* se caracteriza por:

- No integrar los contenidos culturales en el resto de contenidos lingüísticos, presentándolos desconectados temáticamente y programáticamente de los objetivos de

la unidad en que aparecen: en casi todos los casos los encontramos aislados y en una única sección del apartado D de cada unidad. La visión del componente cultural que se deduce de esto no se corresponde con las directrices del MCERL y del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes que dicen seguir los autores de *Nuevo Español en marcha 3*.

- Tampoco ayuda a integrar la cultura en un modelo de aprendizaje más interactivo y dinámico si es el enfoque informativo el único explotado, sin exigir de los estudiantes una reflexión en la que las variantes culturales del mundo hispano, así como su propia cultura, sirvan de plataforma para desarrollar la competencia intercultural.
- El citado apartado D en el que se incluye la información cultural, está pensado para fomentar las habilidades relacionadas con la lectura. Como consecuencia, es el formato texto así como la práctica de la comprensión escrita el soporte y la destreza que encontramos en todas las actividades. Contradice esta realidad la declaración que se encuentra en la introducción del manual cuando se afirma que “a lo largo de cada unidad, el alumno tendrá la oportunidad de desarrollar todas las destrezas”. No parece que sea así, por lo menos cuando se trabajan los contenidos culturales.
- Si tomamos como referencia los ámbitos culturales de las actividades estudiadas, llama la atención lo siguiente:
  - Es positivo que *Nuevo Español en marcha 3* recoja más contenidos relativos a Hispanoamérica que los manuales anteriores y que estos superen a los contenidos españoles.
  - No obstante, se encuentran falta contenidos que aborden la realidad cultural de los hispanos en Estados Unidos así como los que contrasten una misma temática en diferentes ámbitos.
- No hay una representación equilibrada y suficiente de los diversos contenidos culturales que medimos en la ficha-resumen ya que casi el 90% de las referencias a los mismos se reparten entre 4 de los 9 enunciados.

#### 4.1.7. *Gente hoy 2*

La editorial Difusión nace con un objetivo centrado en la publicación de materiales para la enseñanza de español a extranjeros, que con el tiempo hará extensible a la enseñanza de otras lenguas. En 1997 (cuatro años antes de la aparición del MCERL) apuesta por un enfoque didáctico nuevo, y el enfoque por tareas, y lanza al mercado el manual *Gente*. Su novedoso planteamiento dividió al colectivo de profesores de ELE entre los que acusaban al manual de “elitista”, porque su uso requería un profesorado experto y muy preparado, y los que alabaron sus planteamientos porque revolucionaba muchas de las dinámicas de clase que se practicaban en esos años. La publicación del MCERL vino a dar un espaldarazo a la línea metodológica iniciada por *Gente* y su uso se extendió por centros de enseñanza de España y de extranjero; esto motivó que se publicaran versiones específicas del manual según los países en que se usaba.

En el 2004, *Gente Nueva Edición* se presenta como la versión totalmente adaptada al *Marco* y referenciada a los niveles del mismo. El proyecto se compone de tres manuales:

- *Gente Nueva Edición 1*: niveles A1 y A2.
- *Gente Nueva Edición 2*: nivel B1.
- *Gente Nueva Edición 3*: nivel B2.

*Gente Nueva Edición 2* se presentaba en 11 unidades estructuradas en secciones; la última sección (Mundos en contacto) es la que incluía más contenidos culturales, con la intención expresada por sus autores de que los aprendientes reflexionaran sobre el mundo hispanohablante desde una perspectiva intercultural. El éxito de *Gente Nueva Edición* hace que algunos años más tarde se publique una versión específica para su uso en la enseñanza de español en las universidades estadounidenses<sup>31</sup>.

Y en el 2014 se publica *Gente Hoy*, edición que –según aparece en la presentación de la obra– supone una sustancial renovación pedagógica y gráfica, cuyo volumen 2 (referenciado al nivel B1) es el que he analizado para este trabajo. Se compone de 10

---

<sup>31</sup> Analizo en este trabajo la versión estadounidense de *Gente*, publicada por la editorial Pearson, en la sección de manuales editados en EEUU.



unidades (y una unidad más corta, introductoria, la unidad 0) estructuradas en las mismas secciones que *Gente Nueva Edición 2*:

- Entrar en materia.
- En contexto.
- Formas y recursos.
- Tareas.
- Mundos en contacto.

Como la versión anterior, “Mundos en contacto” se dedica especialmente a los contenidos culturales. En la introducción del manual los autores explican que en esa sección hay:

información y propuestas para reflexionar sobre la cultura hispanohablante, tanto sobre la vida cotidiana como sobre otros aspectos, históricos, artísticos, etc. En estas páginas encontraremos textos y actividades que nos ayudarán a entender mejor las sociedades hispanohablantes y nuestra propia cultura. ¿Cómo trabajar con estas páginas? Muchas veces tendremos que reflexionar sobre nuestra propia identidad cultural y sobre nuestras propias experiencias para poder entender mejor las otras realidades culturales<sup>32</sup>.

La lectura del índice de *Gente hoy 2* aparenta una integración de todos los contenidos (incluidos los culturales) de la unidad. Reproduzco a continuación los enunciados de la unidad 2 como ejemplo.

### Unidad 2: gente que lo pasa bien

ENTRAR EN MATERIA	EN CONTEXTO	FORMAS Y RECURSOS	TAREAS	MUNDOS EN CONTACTO
<p>Hablar sobre actividades de ocio a partir de varios documentos.</p> <p><u>Video</u> Reportaje sobre actividades de tiempo libre y redes sociales.</p>	<p><u>Comunicación</u> Expresar preferencias sobre actividades de ocio. Proponer, aceptar y rechazar invitaciones y propuestas. Expresar deseos de hacer algo. Concertar citas</p> <p><u>Vocabulario</u> Lugares y actividades de ocio</p> <p><u>Textos</u> Anuncios publicitarios. Conversaciones.</p>	<p><u>Comunicación</u> Describir y valorar películas, programas de TV y espectáculos. Describir y recomendar lugares y locales de ocio. Planificar un día festivo. Recursos para ponerse de acuerdo para hacer algo.</p> <p><u>Sistema formal</u> <b>¿Qué te/le/os/les apetece + hacer/...?</b> Aceptar: <b>Vale / Buena idea. Me apetece.</b> <b>Es que</b> + expresión de tiempo + <b>no puedo/...</b></p> <p><u>Vocabulario</u></p>	<p>Planificar un fin de semana en una ciudad</p> <p><u>Comunicación</u> Buscar información sobre la oferta cultural y de ocio. Expresar preferencias personales. Concertar citas.</p> <p><u>Sistema formal</u> <b>¿cómo / a qué hora / dónde... quedamos?</b> <b>¿te/os/les va bien...?</b> <b>me iría mejor / preferiría...</b></p> <p><u>Vocabulario</u></p>	<p>Conocer las costumbres de los españoles en su tiempo libre a partir de un artículo periodístico y de imágenes, y contrastarlas con los hábitos del país de origen.</p>

<sup>32</sup> *Gente hoy 2*, p.7

		Adjetivos para valorar. Actividades de ocio. Cine y televisión: géneros, características...	Espectáculos y oferta cultural. Oferta gastronómica. Monumentos.	
		<u>Textos</u> Títulos de películas. Conversaciones.	<u>Textos</u> Guía de ocio. Conversaciones.	

Es evidente la conexión temática y formal de las cinco secciones que componen la unidad, así como la dimensión intercultural del enunciado de “Mundos en contacto”. Se puede pensar por ello que *Gente hoy 2* desarrolla una metodología basada en el enfoque por tareas y concibe el aprendizaje y adquisición de una lengua como un proceso en el que todos sus componentes están integrados. Se rompe así (al menos programáticamente) la concepción de la cultura como un corpus separado del resto de contenidos que se presenta en secciones marginales.

El análisis de las actividades con contenido cultural demostrará si *Gente hoy 2* cumple o no con los principios que anuncia en su presentación e índice. Esta es su ficha-resumen.

<b><u>Ficha bibliográfica</u></b>		
Título: <i>Gente hoy 2</i>		
Autor(es): Ernesto Martín Peris y Neus Sans Baulenas		
Editorial: Difusión		
Fecha y lugar de publicación: Barcelona 2014		
Nivel del MCERL: B1		
<b><u>Total actividades</u></b>	13	
<b><u>Enfoque didáctico</u></b>		
Informativo	9	
Formativo e intercultural	4	
<b><u>Tipo de soporte</u></b>		
Texto	10	
Audiovisual	1	
Icónico	1	
Mixto	1	
<b><u>Destreza</u></b>		
Comprensión escrita	11	
Producción escrita	0	

Comprensión oral	1
Producción oral	1
Interacción oral	5
<b><u>Ámbito cultural</u></b>	
España	5
Hispanoamérica	4
EEUU	0
Mixto	4
<b><u>Contenido cultural</u></b>	
Marcas de identidad y grupos sociales	2
Interacción social	0
Socialización y círculo familiar	0
Creencias, comportamientos y costumbres	1
Instituciones sociopolíticas	0
Historia nacional	0
Geografía nacional	3
Herencia cultural	7
Estereotipos y símbolos de significado cultural	0

Se han localizado un total de 13 actividades en las 11 unidades del manual, y del análisis de las mismas se puede destacar lo siguiente:

**Enfoque didáctico:** cerca del 70% de las actividades tienen un enfoque informativo y el resto, 30% formativo/intercultural, con propuestas para que los estudiantes incorporen sus propias experiencias y las contrasten con los contenidos culturales que se presentan en la actividad.



*Ilustración 31: Gente hoy: enfoque*

Tipo de soporte: el texto sirve de soporte en el 77% de las actividades estudiadas; el resto de soportes (audiovisual o icónico) se utilizan en una o dos actividades como mucho, por lo que su presencia es muy poco relevante.



Ilustración 32: Gente hoy: soporte

Destreza: las tareas en las que la comprensión escrita es la destreza practicada representan el 61% del total, seguidas por las que también piden a los estudiantes que interactúen oralmente (28%). No se ha detectado ninguna tarea que ejercite la producción escrita, y solo una de comprensión y producción oral.



Ilustración 33: Gente hoy: destreza

Ámbito cultural: aunque los contenidos culturales sobre España superan ligeramente a los hispanoamericanos, hay que reconocer que están bastante equilibrados. Y también las actividades con contenidos mixtos (España/Hispanoamérica) así suponen un tercio del total. No se han encontrado contenidos relativos a la cultura hispana en los Estados Unidos.



Ilustración 34: Gente hoy: ámbito cultural

Contenido cultural: más del 50% de los contenidos culturales se encuadran en el apartado de herencia cultural (abundan los que informan sobre personajes famosos de las letras o las artes del mundo hispano), y el 23 % en el de geografía. Marcas de identidad y creencias están presentes en un 15 y 8% de los casos, respectivamente. Sin embargo, más de la mitad de los epígrafes de contenidos de la ficha de estudio no se tratan en las actividades culturales de *Gente hoy 2*.



Ilustración 35: Gente hoy: contenidos culturales

Si contrastamos los resultados anteriores con las declaraciones programáticas y metodológicas comentadas más arriba, se puede decir que *Gente hoy 2*:

- No presenta un gran número de actividades con contenido cultural, pero las que lo incluyen se integran en los de más contenidos lingüísticos del manual para realizar las tareas en las que se basa el método.

- Si bien el enfoque informativo es el que predomina, el número de propuestas con enfoque formativo/intercultural es suficiente para reconocer el intento de los autores de *Gente hoy 2* de que los aprendientes reflexionen sobre su propia identidad cultural y sus experiencias, tal y como anunciaban en la introducción del libro.
- Por contra, no hay equilibrio en los tipos de soporte en que se presentan las actividades estudiadas. El soporte texto se encuentra en posición tan dominante que anula prácticamente la presencia de otros soportes (audiovisual o icónico) que tantos beneficios aportan al proceso de aprendizaje de segundas lenguas. No se cumple lo anunciado en la página 3 de l manual, en la que se habla de la renovación gráfica del mismo, y se afirma que hay una “representación de los aspectos culturales del mundo del español con mayor abundancia de recursos fotográficos”, porque algo que siempre ha caracterizado a *Gente* “es el cuidado en la planificación de las ilustraciones como apoyo pedagógico”.
- Si el texto es el soporte más usado, la comprensión escrita será por consiguiente la destreza que más se practica. No obstante, es importante subrayar el significativo número de tareas que implican la práctica de la interacción oral de los estudiantes, destreza que potencia el intercambio intercultural. Como aspecto negativo hay que señalar la nula o insignificante presencia de las demás destrezas. Creo que sería deseable un equilibrio entre las mismas.
- Aunque no hay referencias al ámbito cultural del mundo hispano en Estados Unidos, hay que destacar la ponderación de contenidos culturales referidos a España e Hispanoamérica, así como los que mezclan o contrastan ambos ámbitos. Este equilibrio aporta al estudiante un conocimiento más completo del mundo hispano.
- No ocurre lo mismo con los apartados temáticos a los que se referencian las actividades analizadas. Que la herencia cultural ocupe más de la mitad de los contenidos, o que 5 de las 9 categorías no aparezcan en ninguna actividad, es señal de una incorporación del elemento cultural poco diversa, y muy dirigida a nociones que se pueden clasificar en el concepto de Cultura (con mayúscula).

No se refleja en este punto las intenciones declaradas en la presentación del método, cuando se afirma que los “textos y actividades nos ayudarán a entender mejor a las sociedades hispanohablantes”. ¿Se pueden comprender estas sociedades conociendo solo a los personajes famosos (históricos o actuales) que crecieron en ellas? Es evidente que hacen falta más referentes para un verdadero y completo acercamiento al diverso mundo hispano.

#### 4.1.8 *Aula Internacional 3 Nueva edición*

El proyecto *Aula* empezó a gestarse en el año 2002 y concluyó cinco años después con la aparición de los últimos manuales. Tras la publicación del MCERL y en el contexto de una considerable proliferación de centros de enseñanza de ELE en España, la editorial Difusión se propuso crear un método que se adaptara a las nuevas indicaciones metodológicas y a los tipos de cursos intensivos que se ofrecían en centros privados y públicos españoles. La colección completa de *Aula* se compone de 5 manuales que se corresponden con los niveles del *Marco* según indico a continuación: Aula 1 (A1), Aula 2 (A2), Aula 3 (B1-1), Aula 4 (B1-2) y Aula 5 (B2). Es por tanto un método editado y pensado para su uso en España.

En 2005 Difusión pone en marcha otro proyecto presentado en 4 volúmenes que cubren hasta el nivel B2: *Aula internacional*.

Dirigido a jóvenes y adultos, **Aula internacional** es un manual concebido para llevar al aula los enfoques más avanzados de manera sencilla y eficaz y se basa de manera fiel en el *Marco común europeo de referencia*. Utilizado en numerosos institutos Cervantes de cuatro continentes y en abundantes universidades, sus usuarios destacan su facilidad de uso, la solidez de la secuencia didáctica, el hecho de que aporta todos los elementos necesarios para sus clases y el avance metodológico que ha supuesto para sus cursos<sup>33</sup>.

Tras varias reimpressiones, en el 2013 comienza una renovación y actualización que aparece en el mercado con el nombre de *Aula internacional Nueva edición*. Se compone de:

---

<sup>33</sup> Descripción del método que se encuentra en la web <http://www.difusion.com/ele/coleccion/metodos/adultos/aula-internacional/general/>.

- *Aula internacional 1 Nueva edición* (A1), publicado en 2013.
- *Aula internacional 2 Nueva edición* (A2), publicado en 2013.
- *Aula internacional 3 Nueva edición* (B1), publicado en 2014.
- *Aula internacional 4 Nueva edición* (B2-1), publicado en 2014.
- *Aula internacional 5 Nueva edición* (B2-2), publicado en 2015.

Para este trabajo se ha revisado el volumen 3 correspondiente al nivel B1 de *Marco*, y que se estructura en 12 unidades. El índice describe los recursos comunicativos, gramaticales y léxicos de cada unidad, sin mencionar los contenidos (o recursos, para mantener una terminología homogénea) culturales. Transcribo el índice de la unidad 1 como ejemplo:

**Unidad 1: Volver a empezar: escribir la carta de presentación del candidato ideal para un puesto de trabajo**

RECURSOS COMUNICATIVOS	RECURSOS GRAMATICALES	RECURSOS LÉXICOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablar de hábitos en el presente</li> <li>• Relatar experiencias pasadas</li> <li>• Hablar del inicio y la duración de una acción</li> <li>• Localizar una acción en el tiempo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El pretérito perfecto y el pretérito indefinido</li> <li>• Algunas perífrasis: empezar a + infinitivo / acabar de + infinitivo / terminar de + infinitivo / dejar de + infinitivo / llevar + gerundio / seguir + gerundio</li> <li>• desde / desde que / desde hace</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo</li> <li>• Hechos de la vida de una persona</li> </ul>

Hay que buscar en las secciones que se describen en la presentación del manual para encontrar referencias de cómo y dónde recoge *Aula internacional 3 Nueva edición* los contenidos culturales. Cada unidad se articula en las secciones siguientes:

- Empezar
- Comprender
- Explorar y reflexionar
- Practicar y comunicar
- Viajar

Se puede leer en la página 6 del manual que “la última sección de cada unidad [Viajar] incluye materiales que ayudan al alumno a comprender mejor la realidad cotidiana



y cultural de los países de habla hispana”. Previsiblemente será en este apartado donde encontremos las informaciones y actividades que analizamos en este trabajo.

Esta es la ficha-resumen de los contenidos culturales encontrados en *Aula internacional 3 Nueva edición*.

<b><u>Ficha bibliográfica</u></b>		
Título: Aula Internacional 3 Nueva edición		
Autor(es): Jaime Corpas, Agustín Garmendia y Carmen Soriano		
Editorial: Difusión		
Fecha y lugar de publicación: Barcelona, 2014		
Destinatarios: estudiantes de ELE adultos		
Nivel del MCERL: B1		
<b><u>Total actividades</u></b>	26	
<b><u>Enfoque didáctico</u></b>		
Informativo	23	
Formativo e intercultural	3	
<b><u>Tipo de soporte</u></b>		
Texto	16	
Audiovisual	4	
Icónico	1	
Mixto	5	
<b><u>Destreza</u></b>		
Comprensión escrita	21	
Producción escrita	0	
Comprensión oral	6	
Producción oral	8	
Interacción oral	3	
<b><u>Ámbito cultural</u></b>		
España	13	
Hispanoamérica	7	
EEUU	0	
Mixto	6	
<b><u>Contenido cultural</u></b>		
Marcas de identidad y grupos sociales	2	
Interacción social	2	
Socialización y círculo familiar	0	
Creencias, comportamientos y costumbres	2	
Instituciones sociopolíticas	2	

Historia nacional	1
Geografía nacional	5
Herencia cultural	11
Estereotipos y símbolos de significado cultural	1

La revisión del manual acota 26 a ctividades que incluyen contenido cultural en las secciones en que se articulan las unidades. También en el apéndice “Más ejercicios” hay algunas propuestas de contenido claramente cultural que no he reflejado en la ficha anterior por considerarlas un complemento adicional y optativo. Las características más destacables son:

Enfoque di dático: como se ha observado en casi todos los manuales estudiados hasta ahora, la mayoría de las actividades tienen un enfoque informativo (88%) y solo tres (12%) un enfoque formativo/intercultural.

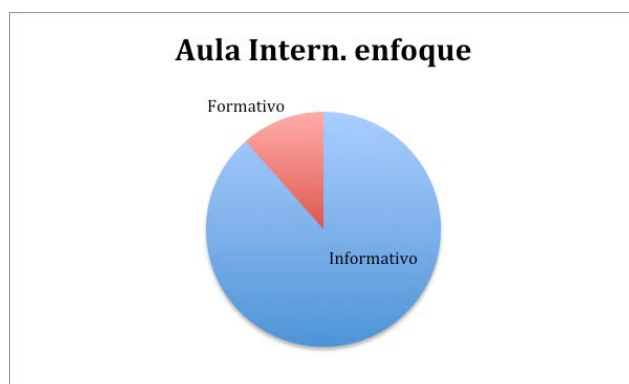


Ilustración 36: Aula internacional: enfoque

Tipo de soporte: también en correspondencia con el análisis de manuales anteriores el texto es el soporte con el que se transmiten mayoritariamente los contenidos culturales en *Aula internacional 3 Nueva edición*; teniendo en cuenta que también está presente en las actividades que se han reflejado como de soporte mixto, la presencia del texto supera el 80%. A gran distancia encontramos el soporte audiovisual y el icónico casi no se ha usado en todo el manual.



Ilustración 37: Aula internacional: soporte

Destreza: del total de destrezas detectadas, la comprensión escrita equivale a más del 50%. A gran distancia, pero con una presencia importante se encuentran las actividades que piden a los estudiantes practicar la producción y comprensión oral (21 y 16% respectivamente). La interacción oral supone el 8% del total de destrezas, y no se ha reconocido ninguna tarea que trabaje la producción escrita.



Ilustración 38: Aula internacional: destreza

Ámbito cultural: se refieren al ámbito cultural español el 50% de las propuestas; el 50% restante se reparte por igual entre contenidos de países hispanoamericanos y actividades que mezclan informaciones de uno y otro lado del Atlántico. Tampoco en este manual hay referencias explícitas a la cultura de los hispanos en Estados Unidos.



Ilustración 39: Aula internacional: ámbito cultural

Contenido cultural: excepto la socialización y círculo familiar, todos los contenidos culturales de la ficha de trabajo están presentes en *Aula internacional 3 Nueva edición*. Destacan las actividades que hacen referencia a la herencia (42%) y las que tratan contenidos relacionados con la geografía (19%). El porcentaje del resto de epígrafes es muy bajo.



Ilustración 40: Aula internacional: contenidos culturales

Con los datos anteriores se pueden hacer las siguientes consideraciones:

- Pese a ser un manual recién editado y que afirma en su ideario seguir los “enfoques comunicativos más avanzados”<sup>34</sup>, *Aula internacional 3 Nueva edición* incorpora la cultura según modelos de metodologías ya superadas; prueba de ello es que programáticamente dedique un apartado (el último de cada unidad) a los contenidos culturales y además lo titule “Viajar”, con lo que

<sup>34</sup> *Aula internacional 3 Nueva edición*, p.4.

connotaciones turísticas que el término tiene. Aunque muchas de las propuestas en realidad no responden a este enfoque, parece relevante que el diseño del manual se haga con este planteamiento.

- Tampoco apoya el ideario que citaba en el punto anterior el enfoque de la mayoría de las actividades estudiadas. Sería deseable una mayor presencia de tareas con un enfoque formativo/intercultural, sobre todo si tenemos en cuenta que *Aula internacional 3 Nueva edición* nace con la intención de servir de material para la enseñanza de ELE en centros radicados fuera de España, mayoritariamente en países no hispanohablantes. Fomentar la discusión intercultural es deseable en todos los casos, pero más si cabe cuando los aprendientes no están en un contexto de inmersión.
- Lo mismo se puede decir de los soportes en que se presentan esas actividades (mayoritariamente texto), y de la destreza más requerida (comprensión escrita). Incluir otros soportes y proponer la práctica de las demás destrezas deberían ser la consecuencia lógica de la aplicación de los enfoques comunicativos avanzados.
- Algo más equilibrada es la inclusión de contenidos culturales en cuanto al ámbito geográfico. Aún así, que los españoles ocupen en exclusiva la mitad de las actividades no es proporcional al peso que los países hispanoamericanos tienen en el conjunto del mundo hispano. También se echan en falta contenidos que transmitan a los estudiantes de ELE lo que acontece en el segundo país con más hablantes de español: Estados Unidos. Estas carencias son más significativas si, como se recuerda más arriba, el manual está pensado para ser usado en países de todo el mundo.

#### *4.1.9. Análisis global de los manuales editados en España*

No es fácil interpretar los resultados globales del corpus de manuales editados en España estudiado en este trabajo por que cada uno de ellos ha seguido una evolución

diferente, se ha publicado en fechas diferentes, y responde a las estrategias pedagógicas y comerciales de la editorial que lo saca al mercado. Además, como se ha dicho en los apartados anteriores, muchos de estos manuales son el resultado de sucesivas reediciones de textos que en algunos casos fueron comercializados antes de la publicación del MCERL y del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes, directrices a las que todos han de bido adaptarse.

Aún así, creo que el total de los resultados obtenidos marca algunas tendencias que merece la pena tomar en consideración. Estos son los porcentajes de la suma de las variables de la ficha-resumen de los 8 manuales editados en España que conforman este estudio:

Enfoque didáctico: solo el 14% de las actividades se plantean con un enfoque formativo/intercultural, frente a más del 85% que lo hacen con un enfoque exclusivamente informativo.

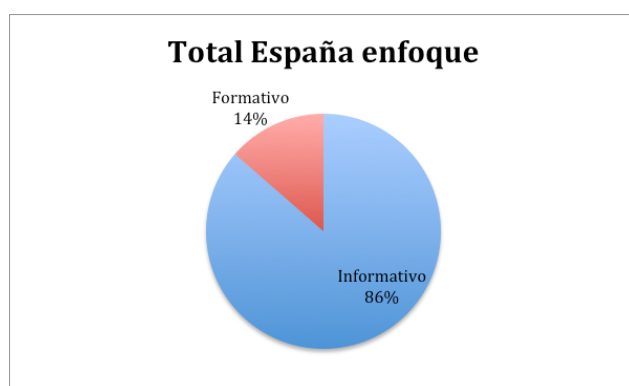


Ilustración 41: Manuales españoles: enfoque

Tipo de soporte: el soporte audiovisual e icónico (como únicos soportes de una actividad) apenas se usa en un 4 y 8% respectivamente de las actividades analizadas, mientras que el soporte texto ocupa casi el 70% de las mismas, porcentaje mucho más alto si tenemos en cuenta que está también presente en casi todos los casos que se incluyen en el apartado "soporte mixto" (20%).



Ilustración 42: Manuales españoles: soporte

Destreza: del total de tareas, el 4 % trabaja la destreza de producción escrita, comprensión y producción oral llegan el 9%, la interacción oral está presente en un 12% de las actividades, y la comprensión escrita en el 66% restante.



Ilustración 43: Manuales españoles: destreza

Ámbito cultural: de los 4 ámbitos culturales que mide la ficha de trabajo, ninguna actividad se centra en contenidos referidos a la comunidad hispana de Estados Unidos; el 26% lo hace sobre países hispanoamericanos, más del 50% sobre España y el 21% mezcla en la misma actividad informaciones de España e Hispanoamérica.

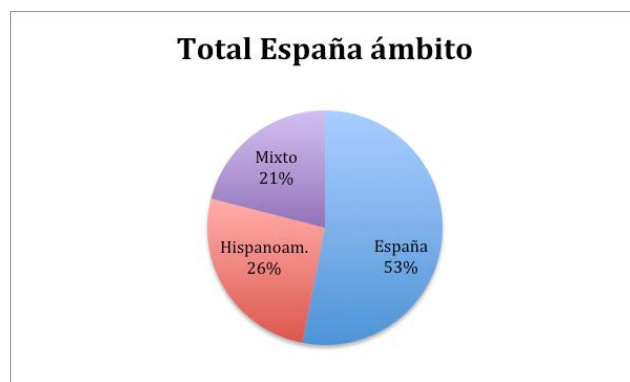


Ilustración 44: Manuales españoles: ámbito cultural

Contenido cultural: la presencia de las 9 variantes temáticas de contenidos culturales que se han medido arroja un balance dispar: estereotipos y socialización apenas están representados con el 1 y 2% respectivamente, mientras que la herencia es el contenido presente en el 26% de las actividades. El resto de contenidos se reparten el porcentaje restante, pero no a partes iguales.



Ilustración 45: Manuales españoles: contenidos

Como he señalado antes, sacar conclusiones de la medición de los datos globales del corpus de manuales de ELE editados en España es una empresa arriesgada por la diversidad de objetivos y planteamientos que los sustentan. Sobre todo hay que pensar que la mayoría de ellos se editan pensando en cursos de inmersión ofertados en centros de ELE españoles, por lo que los aprendientes estarán en contacto directo con la cultura española y cualquier intento de acercarlos a otros ámbitos culturales hispanos es complicado por varias razones: la percepción que el estudiante tiene de la cultura hispana está muy marcada por el entorno de inmersión en que vive, y la duración de su curso (la estancia media de los estudiantes de ELE en España es de 4 a 6 semanas) no deja mucho margen para ampliar contenidos. La mayoría de las veces son los contenidos culturales los que sufren los recortes.

Pese a todas estas consideraciones, se puede observar que los manuales de ELE que se editan en España se caracterizan por:

- Presentar los contenidos culturales con un enfoque informativo y en la mayoría de los casos desconectados de los de más contenidos lingüísticos, cuando las



directrices del MCERL y las recomendaciones del *Plan Curricular* apoyan que la competencia intercultural sea un elemento perfectamente en granada con las demás competencias en el proceso de adquisición de una segunda lengua. No se puede adquirir la competencia intercultural si las actividades de los materiales que se usan en las clases no se diseñan, precisamente, con un enfoque formativo/intercultural, tan rentable en grupos de estudiantes de muchas nacionalidades, que son los que normalmente se configuran en los centros de ELE españoles.

- También es notorio el abuso del texto como soporte para llevar a las clases contenidos culturales; nadie duda de los beneficios que el soporte audiovisual o icónico tiene en la enseñanza de cualquier disciplina, y especialmente si se trata de lenguas, por lo que resulta extraña y sin una explicación clara la tendencia observada. Autores y editoriales tendrían que hacer un esfuerzo para equilibrar los soportes en que se presentan los contenidos culturales, no solo por las ventajas didácticas que esta medida conllevaría, sino también por que como consecuencia se equilibrarían las destrezas que se practican, ahora casi siempre enfocadas en la comprensión escrita de dichos textos.
- Decía antes que la presión del ámbito cultural (España) en el que se suelen impartir los cursos a los que se destinan los manuales estudiados, puede justificar en parte que sea precisamente ese ámbito el que ocupa más de la mitad de todas las actividades. Pero es importante hacer un esfuerzo para que los estudiantes de ELE (independientemente del lugar donde aprendan español) tomen contacto con la extensa y rica cultura de la comunidad hispana, incluyendo la que vive en los Estados Unidos, que según las tendencias que apuntan los últimos estudios cada vez tendrá más relevancia en el mundo hispano y en el contexto mundial<sup>35</sup>.
- La distribución de las temáticas en cuanto a los contenidos culturales se centra demasiado en las cuestiones relacionadas con la herencia cultural; con

---

<sup>35</sup> Véase por ejemplo Retis (2015) o el informe de la web <http://huelladigital.univisionnoticias.com/inmigracion/>.

frecuencia se informa sobre personajes famosos del mundo hispano relevantes en cualquier ámbito artístico. Que se conceda tanta atención a estos contenidos denota una idea subyacente de Cultura (con mayúscula), que no se compensa con otros contenidos de la cultura (con minúscula).

Un ejemplo bastante gráfico que puede ilustrar los enfoques comentados en los puntos anteriores que se suelen plasmar en los materiales de ELE es *España siglo XXI. Curso monográfico sobre la España contemporánea*<sup>36</sup>. Dice el autor en la página tres que “este manual tiene como objetivo facilitar a los estudiantes de español el conocimiento de la realidad plural –sociedad, economía, política, arte, literatura, ciencia, costumbres, mentalidades, problemas, et c.- de la España contemporánea”, para lo que agrupa en 8 apartados informaciones muy variopintas. Los apartados son los siguientes: 1. España, 2. La historia reciente, 3. La estructura político-administrativa, 4. La sociedad, 5. Nueva mentalidad...nuevos comportamientos, 6. Economía, infraestructuras y Estado de bienestar, 7. La cultura y 8. Problemas, cuestiones y debates.

Los epígrafes del apartado 7, “la cultura”, son los siguientes:

- Las lenguas de España.
- La creación literaria.
- El arte, la música y el cine.
- La moda y el diseño.
- La ciencia y la inversión en I+D.
- La cultura popular tradicional.
- El Camino de Santiago.

Desconozco los criterios por los que el autor ha seleccionado estos temas (mayoritariamente centrados en la Cultura con mayúscula), y ha ubicado en otros apartados informaciones que deberían (desde mi punto de vista) formar parte del componente

---

<sup>36</sup> Monografía publicada en el año 2004 y actualizada en la reedición del 2012. Los datos estadísticos y el devenir de acontecimientos hacen necesario poner al día con bastante frecuencia este tipo de monografías; no obstante, los planteamientos teóricos sobre los que se articula este manual son básicamente los mismos en las sucesivas reediciones, y este punto es el que más interesa en esta reflexión.

cultural. O mejor dicho, toda la información del manual alude al componente intercultural: desde los hábitos alimentarios hasta el problema de la ropa, pasando por las relaciones interpersonales y la Seguridad Social. Circunscribir el concepto de “cultura” al apartado 7 es un ejemplo más de la miopía con la que se aborda este componente.

Es evidente el esfuerzo que en los últimos años están haciendo las editoriales para adaptarse a las directrices del MCERL y a la versión de las mismas que desarrolla el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes, pero pienso que aún falta mucho para romper en la práctica con planteamientos metodológicos completamente desechados.

#### 4.2. ANÁLISIS DE MANUALES EDITADOS EN ESTADOS UNIDOS

Es fácil imaginar la complejidad que supone hablar del contenido cultural que se incluye en los manuales de enseñanza de español de los EEUU. Dicha dificultad viene dada en primer lugar por los cientos de libros diferentes que se usan en las escuelas y universidades norteamericanas, que requeriría un estudio tan extenso que excede, y mucho, los objetivos de este trabajo; y en segundo lugar, porque la diversidad de EEUU es tal que ese macro estudio también debería señalar las posibles diferencias entre cómo se presenta el mundo hispano en los manuales usados mayoritariamente en California, Massachusetts o Dakota del Norte (por citar tres estados con evidentes diferencias, diferencias que seguro se trasladan a la visión que del idioma español -incluyo por supuesto el elemento cultural- tienen); a todo ello habría que añadir otro nivel de análisis según la etapa educativa de que se trate: primaria, secundaria o universitaria.

Haciendo todas las salvedades que la complejidad del tema impone, he analizado para este trabajo ocho manuales universitarios de nivel Intermedio que corresponderían al tercer y cuarto semestre de estudio de español. Creo que puede ser una buena muestra de cómo se presenta el componente cultural a los cientos de miles de estudiantes de español que hay en las universidades norteamericanas, para lo que he aplicado la misma ficha-resumen utilizada para los manuales editados en España. Primero presentaré los resultados

individuales de cada libro y a continuación el total de variables que suman los ocho manuales; por último, ha realizado un análisis más descriptivo de tres de ellos, editoriales diferentes, para ilustrar la imagen que de “lo hispano” reflejan dichos materiales.

#### 4.2.1. *¡Anda! Curso intermedio*

El proyecto de la editorial Pearson *¡Anda!* se compone de dos volúmenes: *¡Anda! Curso elemental* y *¡Anda! Curso intermedio*. La segunda edición del nivel intermedio, que es la que se ha revisado, fue publicada en el año 2013 y se estructura en 14 capítulos, dos de los cuales son capítulos de revisión (el 6 y el 12) que no incluyen contenidos culturales específicos pues la revisión solo se hace de las estructuras morfo-sintácticas y del léxico.

En la presentación del manual, concretamente en la página preliminar xiii, se expone la perspectiva metodológica con la que se va a proponer a los estudiantes la adquisición del conocimiento cultural.

Both “**high**” and “**popular**” culture are woven throughout the chapters to enable students to learn to recognize and appreciate cultural diversity as they explore behaviors and values of the Spanish-speaking world. They are encouraged to think critically about these cultural practices and gifts to society.

Este planteamiento didáctico sigue los *National Foreign Language Standards* publicados por ACTFL, cuyas directrices se plasman en el manual de la forma siguiente:

*Cultural Knowledge* is approached thematically, making use of the chapter’s vocabulary and grammar. Many of the grammar and vocabulary activities are presented in a cultural context. [...] Culture is deeply integrated throughout, providing students with an authentic glimpse into Hispanic cultures through interesting readings and photos that spur cross-cultural comparison and discovery. Cultural presentations begin with chapter openers and always start with what the students already know about the cultural theme/concept from their home, local, regional, or national cultural perspective. Three different cultural sections, *Notas culturales*, *Perfiles*, and *Vistazo cultural*, provide rich cultural information about each Hispanic country and its people. (p.xvii)

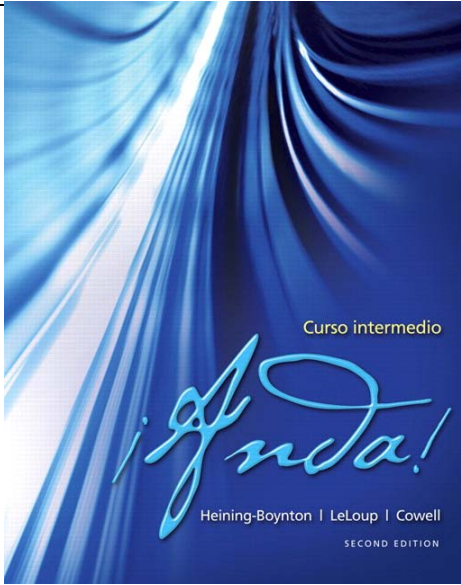
Previsiblemente se van a encontrar en las tres secciones mencionadas la mayor concentración de contenidos culturales, hecho que se corrobora al analizar el índice de *¡Anda! Curso intermedio*. La lectura de los mismos demuestra una conexión temática con

los demás epígrafes, por lo que se puede suponer que el manual integra la cultura según los parámetros que describe en su ideario. La reproducción del índice de uno de los capítulos puede ilustrar esta idea.

### Capítulo 7: Bienvenidos a mi comunidad

Vocabulary sections	Review grammar	Grammar sections	Culture	Escucha	¡Conversemos!	Escribe	Laberinto peligroso
1 Algunas tiendas y algunos lugares en la ciudad p. 290	Ser y estar p. 291	El subjuntivo en cláusulas adverbiales (expresando tiempo, manera, lugar e intención) p. 298	<b>Notas culturales:</b> la ropa como símbolo cultural p. 298	Un reportaje de televisión p. 301	<b>Estrategias comunicativas:</b> Conversing on the phone and expressing agreement (Part. 1) p. 314	Un artículo de opinión p. 314	<b>Lectura:</b> ¿Casualidad es o conexiones? p. 318
2 Algunos artículos en las tiendas p. 303	El presente progresivo p. 304	Los tiempos progresivos: el imperfecto con <b>andar</b> , <b>continuar</b> , <b>seguir</b> , <b>ir</b> y <b>venir</b> p. 307	<b>Perfiles:</b> unos diseñadores y creadores p. 310	<b>Estrategia:</b> Determining setting and purpose p. 301		<b>Estrategia:</b> Using a dictionary p. 314	<b>Estrategia:</b> Identifying elements of texts: Tone and voice p. 318
			<b>Vistazo cultural:</b> algunos lugares y productos en las ciudades de Chile y Paraguay p. 316				<b>Video:</b> ¡Trazando rutas y conexiones! p. 320

La ficha-resumen de actividades con contenido cultural de *¡Anda! Curso intermedio* presenta los siguientes datos:

<b>Ficha bibliográfica</b>		
Título: ¡Anda! Curso intermedio		
Autor(es): Audrey L. Heining-Boynton, Jean W. LeLoup y Glynis S. Cowell		
Editorial: Pearson		
Fecha y lugar de publicación: New Jersey (EEUU), 2013		
Destinatarios: estudiantes universitarios		
Nivel de ACTFL: Intermedio		
<b>Total actividades</b>	31	
<b>Enfoque didáctico</b>		
Informativo	27	
Formativo e intercultural	4	
<b>Tipo de soporte</b>		
Texto	30	
Audiovisual	0	
Icónico	0	
Mixto	1	

<b><u>Destreza</u></b>	
Comprensión escrita	31
Producción escrita	0
Comprensión oral	0
Producción oral	2
Interacción oral	0
<b><u>Ámbito cultural</u></b>	
España	1
Hispanoamérica	15
EEUU	2
Mixto	12
<b><u>Contenido cultural</u></b>	
Marcas de identidad y grupos sociales	4
Interacción social	1
Socialización y círculo familiar	2
Creencias, comportamientos y costumbres	5
Instituciones sociopolíticas	1
Historia nacional	0
Geografía nacional	4
Herencia cultural	12
Estereotipos y símbolos de significado cultural	2

Enfoque didáctico: de las 31 actividades del manual que incorporan elementos culturales, alrededor del 80% tienen un enfoque informativo y el 20% restante formativo/intercultural.



Ilustración 46: Anda: enfoque

Tipo de soporte: casi la totalidad de las actividades se presentan con un texto y solo una mezcla imágenes con texto.



*Ilustración 47: Anda: soporte*

Destreza: consecuencia del punto anterior es que la destreza de comprensión escrita se requiera en todas las actividades estudiadas, de forma exclusiva en el 94%; la producción oral se requiere en dos de las actividades, y no se han contabilizado tareas que trabajen la producción escrita, comprensión oral o interacción oral, si bien es cierto que en la mayoría de las actividades hay preguntas finales de comprensión o comparación con la cultura de los estudiantes, pero no se especifica cómo deben responderse (si por escrito u oralmente). Es por eso que normalmente no indico otras destrezas más que la comprensión escrita.



*Ilustración 48: Anda: destreza*

Ámbito cultural: todos los ámbitos culturales que se miden en la ficha de trabajo tienen presencia en las propuestas culturales de *¡Anda! Curso intermedio*, aunque en porcentajes muy dispares. Hablan de Hispanoamérica el 50%, de los hispanos de Estados Unidos el 7% y España centra la información de dos actividades, 3%. Comparan contenidos de dos o más ámbitos el 40%.

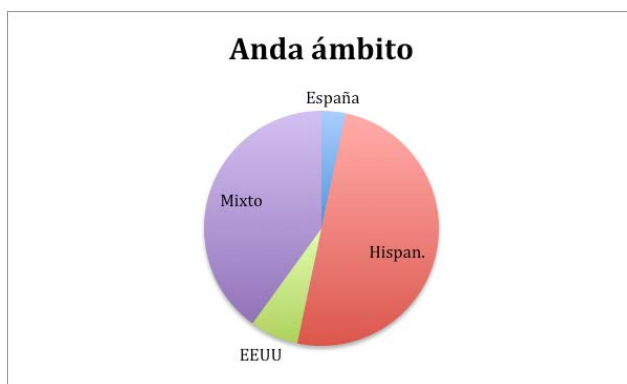


Ilustración 49: *Anda*: ámbito cultural

Contenido cultural: excepto la historia, los epígrafes de contenidos culturales que se miden en el trabajo se pueden encontrar en mayor o menor medida. Destaca el relacionado con la herencia cultural (39%), las creencias y costumbres (16%) y las marcas de identidad y geografía (ambos con el 13%).



Ilustración 50: *Anda*: contenidos culturales



De los datos anteriores se pueden extraer los comentarios siguientes:

- Aunque el diario, la presentación del manual y la lectura del índice parecen integrar en el resto de apartados lingüísticos la cultura, el análisis de las actividades que incluyen dichos contenidos contradice esas intenciones o apariencias. *¡Anda! Curso intermedio* abusa de un enfoque informativo en detrimento del formativo/intercultural que se aconseja en las directrices de ACTFL.
- Cabe decir lo mismo en cuanto a las destrezas que se exigen en las actividades con contenidos culturales. No hay rastro de algunas de ellas o no se especifica en la descripción de la tarea cuál o cuáles deben ejercitarse. Es exigible un mayor equilibrio de destrezas practicadas cuando se aborda la cultura.
- En relación a los manuales editados en España que se han estudiado en este trabajo, *¡Anda! Curso intermedio* representa un considerable cambio de perspectiva si tenemos en cuenta los ámbitos culturales que estudia. España reduce su presencia drásticamente mientras que Hispanoamérica, tan cercana geográfica a Estados Unidos, ocupa en solitario la mayor parte de las actividades. Destaca además la gran cantidad de propuestas que trabajan a la vez información de dos o más ámbitos.

#### 4.2.2. *Conexiones: comunicación y cultura*

Otro manual de la editorial Pearson para cubrir el nivel intermedio de escrito por ACTFL es *Conexiones; comunicación y cultura*. Se publicó por primera vez en el año 2002 y, tras sucesivas reediciones, en este momento está en uso la quinta edición publicada en el 2014, uno de cuyos ejemplares es el que se ha analizado en este trabajo. El propio título declara la apuesta de *Conexiones* por la cultura como elemento esencial en el aprendizaje de una lengua, y el equipo editorial asegura que con

*Conexiones*, language and culture are inseparable; part of the same mosaic, each informing the other. Rich in cultural input throughout chapters, *Conexiones* also integrates music, art,

and literature to expand upon chapter topics in the *Comunicación y cultura* sections. A brand-new video program captures the richness of the cultures of Spanish-speaking world<sup>37</sup>.

Su estructura se compone de un capítulo introductorio (preliminar) y 10 capítulos regulares; la incorporación de los contenidos culturales se centra en el apartado “Conéctate”. Al igual que señalaba en el análisis del manual anterior, el índice transmite la idea de que hay una unidad (cuando menos temática) entre todos los contenidos de un capítulo, como se puede apreciar en el ejemplo que transcribo a continuación.

### Capítulo 1: De moda

Objetivos comunicativos	Vocabulario	Estructuras	Cultura
<ul style="list-style-type: none"> <li>Discussing fashion trends and fads</li> <li>Saying what occurred in the past</li> <li>Describing in the past</li> <li>Talking about the influence of fashion on cars</li> <li>Narrating in the past</li> </ul>	<p><b>¡Así es la vida!</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>En esa década</li> <li>El automóvil y la moda</li> </ul> <p><b>¡Así lo decimos!</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Las modas</li> <li>Los autos</li> </ul>	<p><b>¡Así lo hacemos!</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Preterit</li> <li>Imperfect</li> <li>Preterit vs. imperfect</li> </ul> <p><u>De nuevo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Soy una moda (<i>Present indicative</i>)</li> <li>Una marca de automóvil que ya no se fabrica (<i>Preterit</i>)</li> </ul>	<p><b>Conéctate</b></p> <p><u>Videoblog:</u> <i>La moda</i>  <u>Comparaciones:</u> La casa Pineda Covalín  <u>Ritmos:</u> <i>Un de vez en cuando</i> (Las Ketchup, España)</p> <p><b>¡Así lo expresamos!</b></p> <p><u>Imágenes:</u> <i>El arte de la moda</i> (El Corte Inglés, España)  <u>Páginas:</u> <i>A la moda</i> (isabel_la_fantasiosa, EEUU)  <u>Taller:</u> Un reportaje para una revista popular</p>

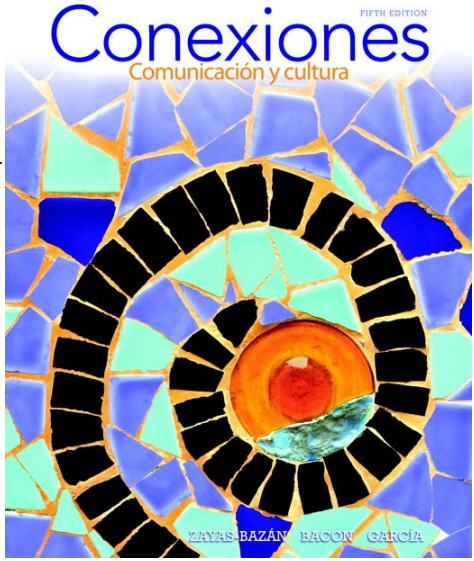
### Capítulo 2: Por un mundo más verde

Objetivos comunicativos	Vocabulario	Estructuras	Cultura
<ul style="list-style-type: none"> <li>Discussing environmental issues affecting your world</li> <li>Describing people, places, and things</li> <li>what will or might be</li> <li>Predicting future issues</li> <li>Expressing hopes, desires</li> <li>Speculating</li> </ul>	<p><b>¡Así es la vida!</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>E2.org</li> <li>El desarrollo sostenible</li> </ul> <p><b>¡Así lo decimos!</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>El medioambiente</li> <li>Actividades para un futuro sostenible</li> </ul>	<p><b>¡Así lo hacemos!</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Uses of ser, estar and haber</li> <li>Future tense</li> <li>The subjunctive in noun clauses</li> </ul> <p><u>De nuevo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Así era (<i>Imperfect</i>)</li> <li>Un día todo cambió (<i>Preterit/imperfect</i>)</li> </ul>	<p><b>Conéctate</b></p> <p><u>Videoblog:</u> <i>Proyectos verdes en la capital de México</i>  <u>Comparaciones:</u> ECOBICI, la manera inteligente de moverse  <u>Ritmos:</u> <i>Latinoamérica</i> (Las Calle 13, Puerto Rico)</p> <p><b>¡Así lo expresamos!</b></p> <p><u>Imágenes:</u> <i>Mar, 2010</i> (Alejandro Durán, 19-, México, EEUU)  <u>Páginas:</u> <i>Génesis y Apocalipsis</i> (Marco Deveni, Argentina)  <u>Taller:</u> Expresa tu opinión</p>

<sup>37</sup> Descripción de la web de la editorial Pearson:

<http://www.pearsonhighered.com/educator/product/Conexiones-Comunicacin-y-cultura-Plus-MySpanishLab-multi-semester-access-Access-Card-Package/9780205950355.page>.

La recopilación y análisis de las actividades de contenido cultural de *Conexiones: comunicación y cultura* es el que se encuentra a continuación en la ficha-resumen.

<b><u>Ficha bibliográfica</u></b>		
Título: Conexiones: comunicación y cultura		
Autor(es): Eduardo Zayas-Bazán, Susan M. Bacon y Dulce M. García		
Editorial: Pearson		
Fecha y lugar de publicación: New Jersey (EEUU), 2014		
Destinatarios: estudiantes universitarios		
Nivel de ACTFL: Intermedio		
<b><u>Total actividades</u></b>	54	
<b><u>Enfoque didáctico</u></b>		
Informativo	49	
Formativo e intercultural	5	
<b><u>Tipo de soporte</u></b>		
Texto	26	
Audiovisual	4	
Icónico	1	
Mixto	23	
<b><u>Destreza</u></b>		
Comprensión escrita	49	
Producción escrita	3	
Comprensión oral	16	
Producción oral	15	
Interacción oral	6	
<b><u>Ámbito cultural</u></b>		
España	7	
Hispanoamérica	35	
EEUU	5	
Mixto	7	
<b><u>Contenido cultural</u></b>		
Marcas de identidad y grupos sociales	6	
Interacción social	1	
Socialización y círculo familiar	1	
Creencias, comportamientos y costumbres	4	
Instituciones sociopolíticas	1	
Historia nacional	2	
Geografía nacional	1	
Herencia cultural	38	
Estereotipos y símbolos de significado cultural	0	

Se han encontrado 54 actividades que incorporan t áreas c on i nformaciones culturales cuyas características, en relación a los apartados de la ficha de trabajo son:

Enfoque didáctico: el enfoque formativo/intercultural solo representa el 9% de las actividades reseñadas. El resto adopta un enfoque informativo.



Ilustración 51: Conexiones: enfoque

Tipo de soporte: un 3% de actividades se presenta solo en soporte icónico, el 7% en soporte audiovisual y el 48% en soporte de texto. El resto, un 43%, trabaja con varios soportes en la misma actividad.

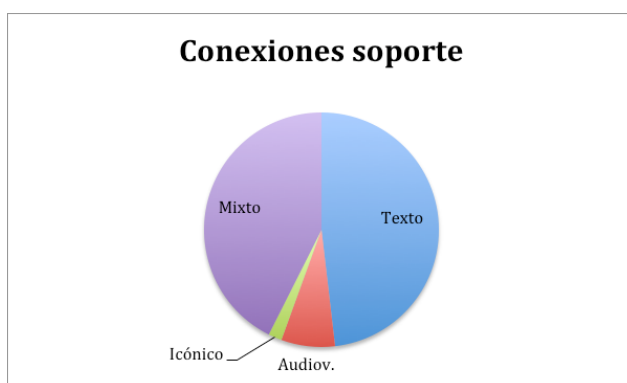


Ilustración 52: Conexiones: soporte

Destreza: del total de destrezas que se practican, más de la mitad corresponde a la comprensión escrita. El 18% pide a los aprendientes un ejercicio de comprensión oral y el 14% de producción oral; la interacción oral y la producción escrita apenas están presentes en las 54 actividades estudiadas.



Ilustración 53: Conexiones: destreza

Ámbito cultural: las i nformaciones culturales referidas a H ispanoamérica representan el 65% del total de actividades, seguidas de las que hacen referencia a España (13%) y a la comunidad hispana de Estados Unidos (9%). Se informa de varios ámbitos en la misma actividad en un 13% de los casos.



Ilustración 54: Conexiones: ámbito cultural

Contenido cultural: en 38 oc asiones se encuentra un c ontenido cultural sobre la herencia, lo que representa el 70% de todos los recopilados. El 11% se refiere a marcas de identidad y el 7% a creencias y costumbres. Los demás contenidos aparecen en una o dos ocasiones, y no se ha encontrado ninguna mención en el caso de los estereotipos.



*Ilustración 55: Conexiones: contenidos culturales*

*Conexiones: comunicación y cultura* ha hecho un gran esfuerzo para recoger en sus páginas un gran número de informaciones de contenido cultural que, según los datos anteriores, me permiten hacer las siguientes observaciones:

- La cantidad de actividades detectadas no tiene correspondencia con la calidad pedagógica de las mismas, sobre todo si pensamos que el manual (como ocurre normalmente con todos los que se publican en Estados Unidos) se acoge a los presupuestos de ACTFL, puesto que adopta un enfoque contrario a las directrices que dice respetar. Es evidente esta discrepancia en el enfoque didáctico con el que se construyen casi todas las actividades estudiadas.
- También se nota un desequilibrio en cuanto al tipo de soportes en que se presentan dichas actividades. No obstante, el que todos los soportes tengan cabida en ellas y el gran número de contenidos que mezclan varios soportes amortigua dicho desequilibrio.
- Un comentario similar se puede hacer en relación a la proporcionalidad de destrezas que se exige poner en práctica: se encuentran todas las analizadas, pero no hay una representación ponderada de las mismas. La prevalencia del soporte texto y de la destreza de comprensión escrita no cambia sustancialmente los principios de enfoques didácticos ya superados y que están lejos de lo que ACTFL propone.

- Sí parece acertado el porcentaje de informaciones según los ámbitos culturales analizados, teniendo en cuenta el contexto en que se publica el manual y el alumnado al que se destina.
- Sin embargo, que la mayor parte de los contenidos se refieran a la herencia cultural de nota un concepto de cultura ya superado (recordemos el de Cultura con mayúscula) y contradice de nuevo los principios pedagógicos de ACTFL.

#### 4.2.3. Cuadros 4

Heinle *Engage Learning* es una editorial en cuyo catálogo de publicaciones la enseñanza de segundas lenguas ocupa un papel destacado. *Cuadros 4* es el cuarto volumen de un método de enseñanza de español publicado en el 2013 que abarca los niveles Introductory e Intermediate.

Se estructura en torno a 12 capítulos divididos en 6 secciones:

- Temas
- Comunicación
- Vocabulario útil
- Gramática útil
- Cultura
- Skills

A priori parece claro el lugar del manual en que se concentrarán los contenidos culturales que incluya. Asimismo, la presentación que los autores hacen en la página iii deja claras las orientaciones metodológicas que sustentan el concepto de cultura y la dinámica con que esta debe incorporarse a la enseñanza de segundas lenguas. Dicen:

We guide you to make cross-cultural comparisons between the cultures you learn about and your own. Too often, the emphasis has been on the differences among cultures, when what may be surprising is the number of things we have in common with Spanish speakers around the world.

Pese a que el libro quiere hacer énfasis en la trans-culturalidad de las propuestas y acentuar los parecidos culturales entre anglos e hispanos más que las divergencias, el índice no nos da pistas de cómo pretenden hacerlo, ni tampoco aparenta una integración de los epígrafes referidos a la cultura con el resto de contenidos lingüísticos. Veamos cómo se organiza el capítulo 12, precisamente centrado en el concepto de “cultura”:

### Capítulo 12: ¿Qué significa la cultura para ti?

Temas	Comunicación	Vocabulario útil	Gramática útil	Cultura	Skills
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Culturas</li> <li>• Colombia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Talk about popular and high culture</li> <li>• Express preferences and make suggestions about entertainment</li> <li>• Express emotion</li> <li>• Express doubt and uncertainty</li> <li>• Express unrealized desires and unknown situations</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Movie genres, talking about movies</li> <li>2. Television shows, talking about television</li> <li>3. Music, art, and culture</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Expressing emotion and wishes: The subjunctive with expressions of emotion and <b>ojalá</b></li> <li>2. Expressing doubt and uncertainty: The subjunctive with expressions of doubt and disbelief</li> <li>3. Expressing unrealized desires and unknown situations: The subjunctive with nonexistent and indefinite situations</li> </ol>	<p><b>Opener</b> Comparative facts about Colombia</p> <p><b>¡Fíjate!</b> Film techniques and technology</p> <p><b>Voces de la comunidad</b> <i>Voces del mundo hispano</i> video</p> <p>Túpac Mantilla, percussionist</p> <p><b>¡Explora y exprésate!</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• facts about Colombia</li> <li>• MAMBO, a Colombia modern-art museum</li> </ul>	<p><b>A ver. Estrategia</b> Listening for sequencing words</p> <p><b>A leer. Estrategia</b> Using prefixes and suffixes to aid in comprehension</p> <p><b>Lectura</b> Elniuton.com <i>Innovación y experimentación a nivel internacional</i></p> <p><b>A escribir. Estrategia</b> Prewriting- Creating an outline</p> <p><b>Composición A</b> review</p> <p><b>Repaso y preparación</b></p>

Mientras que los contenidos de las secciones de vocabulario útil y gramática útil se complementan y apoyan, los de la sección de cultura aparentan una desconexión total. Veamos ahora si estas sospechas se confirman o no en los resultados de la ficha-resumen de actividades con contenido cultural del manual *Cuadros 4*.



**Ficha bibliográfica**

Título: Cuadros 4  
Autor(es): Sheri Spaine Long, María Carreira,  
Sylvia Madrigal Velasco y Kristin Swanson  
Editorial: Heinle, Cengage Learning  
Fecha y lugar de publicación: Boston, MA (EEUU), 2013  
Destinatarios: estudiantes universitarios  
Nivel de ACTFL: Intermedio

**Total actividades** 20

**Enfoque didáctico**

Informativo 16  
Formativo e intercultural 4

**Tipo de soporte**

Texto 15  
Audiovisual 5  
Icónico 0  
Mixto 0

**Destreza**

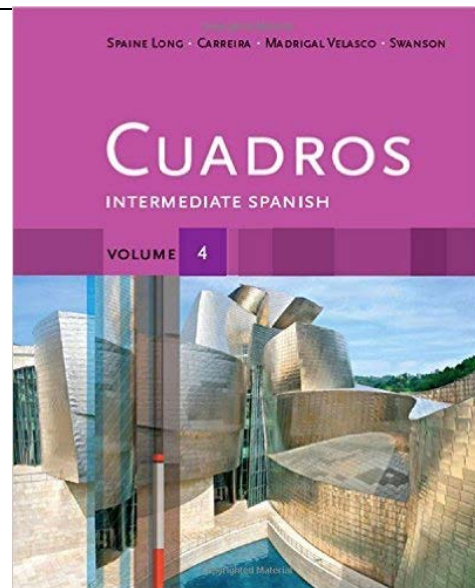
Comprensión escrita 15  
Producción escrita 1  
Comprensión oral 5  
Producción oral 0  
Interacción oral 6

**Ámbito cultural**

España 1  
Hispanoamérica 6  
EEUU 9  
Mixto 4

**Contenido cultural**

Marcas de identidad y grupos sociales 6  
Interacción social 0  
Socialización y círculo familiar 0  
Creencias, comportamientos y costumbres 0  
Instituciones sociopolíticas 2  
Historia nacional 1  
Geografía nacional 2  
Herencia cultural 9  
Estereotipos y símbolos de significado cultural 0



En los 12 capítulos del libro se han localizado 20 contenidos culturales que se caracterizan por:

Enfoque didáctico: predominio claro del enfoque informativo (80%).



Ilustración 56: Cuadros 4: enfoque

Tipo de soporte: el texto es el soporte del 75% de las actividades y el audiovisual del 25% restante. No hay ninguna actividad con soporte icónico ni tampoco que incluya más de un soporte (mixto).



Ilustración 57: Cuadros 4: soporte

Destreza: la comprensión escrita representa el 56% del total de destrezas contabilizadas; la comprensión oral el 18% y la interacción oral el 22%. La producción escrita tiene una presencia irrelevante y no hay ninguna tarea que ejercite la comprensión oral.



Ilustración 58: Cuadros 4: destreza

Ámbito cultural: destacan los contenidos referentes a los hispanos de Estados Unidos (45%) y a continuación los que tratan de Hispanoamérica (30%); a España se refiere en exclusiva una de las actividades, mientras que el 20% de las mismas incorporados o más ámbitos.



Ilustración 59: Cuadros 4: ámbito cultural

Contenido cultural: interacción social, socialización, creencias y costumbres y estereotipos no son contenidos a los que se refiera ninguna de las actividades estudiadas. La historia es la temática de una de ellas (5%) y las instituciones sociopolíticas y la geografía representan el 10% respectivamente del total. Marcas de identidad con el 30% y la herencia cultural con el 45% son los contenidos más recurrentes de *Cuadros 4*.



*Ilustración 60: Cuadros 4: contenidos culturales*

Por los datos que arroja la ficha-resumen de actividades de contenido cultural de *Cuadros 4*, no parece que la cultura se integre en el proceso de aprendizaje junto con los demás contenidos. Es más, se inserta en apartados estancos y desconectados del resto de objetivos del capítulo. Además:

- El enfoque didáctico (informativo), el tipo de soporte (texto y la de lectura predominante (comprensión escrita) acaparan un gran número de actividades, lo que no ayuda a que la adquisición de competencias y habilidades sea equilibrada. También contradice la declaración de intenciones que los autores manifiestan en la presentación, y las bases programáticas de ACTFL.
- A diferencia de lo visto hasta ahora en los demás manuales, llama la atención el porcentaje de referencias al mundo hispano de los Estados Unidos, que supera al resto de ámbitos, y por contra las pocas actividades que tienen a España como único ámbito. Si, como afirma el manual en la introducción, se quiere hacer hincapié en las comparaciones culturales entre el mundo hispano y la experiencia cultural de los estudiantes norteamericanos que son los destinatarios del libro, los hispanos de Estados Unidos (por su proximidad y visibilidad) son el ámbito más apropiado para establecer esos puentes trans-culturales.
- Sin embargo no ayuda a que los estudiantes tengan una imagen completa de todo el espectro cultural la poca diversidad de contenidos culturales que se incluyen. Y menos aún que sea tan mayoritaria la presencia de la herencia

cultural por lo que se ha dicho al valorar otros manuales: es un referente que denota un concepto trasnochado de cultura.

#### 4.2.4. *Enfoques*

Curso intermedio de lengua española de la editorial Vista Higher Learning (especializada en materiales para la enseñanza de segundas lenguas) publicado en el año 2012 siguiendo los estándares de ACTFL. Para el presente trabajo he revisado un ejemplar de la tercera edición que describe en la presentación los puntos fuertes del manual y entre ellos la inclusión del contenido cultural; en la página IAE-7<sup>38</sup> se puede leer que Enfoques se caracteriza por una “**robust cultural presentation**: The entire Spanish-speaking world is covered in the **Enfoques** and **Cultura** readings, with additional coverage in the **Flash Cultura** video”

Más adelante se enumeran los apartados en que aparecen informaciones y tareas culturales y cómo entienden los autores que los estudiantes deben aproximarse a la cultura de la lengua que estudian:

The Cultures goal is most evident in the literary and cultural readings, the **Enfoques** sections, the **Cinemateca** sections, the **Contexto cultural** subsections in **Antes de leer**, and the fine art pieces and quotes on the opening pages of the **Lecturas** sections. All of these sections expose students to multiple facets of practices, products, and perspectives of the Spanish-speaking world. These sections also fulfill the Connections goal because students acquire information and learn to recognize distinctive cultural viewpoints through them. (*Enfoques*, IAE-9)

Esta descripción apela al encuentro intercultural en la clase de lengua española entre la cultura de los estudiantes (mayoritariamente estadounidenses) y los hispanos (incluyendo en este colectivo a los millones que viven en EEUU). El estudio detallado de las actividades con contenido cultural aclarará si realmente los autores consiguen los objetivos que se proponen.

*Enfoques* se divide en 12 lecciones con los apartados siguientes:

---

<sup>38</sup> Este código de paginación responde a la presentación del manual por la editorial y los autores en el *Instructor's Annotated Edition*.

- Contextos
- Fotonovela
- Enfoques
- Estructura
- Cinemateca
- Lecturas

La lectura de los contenidos del índice nos da una idea de cómo se conectan entre sí los apartados de cada lección y la coherencia temática y funcional de los mismos. La reproducción del índice de dos de las lecciones del manual puede ayudar en esta reflexión.

### Lección 1: Las relaciones personales

CONTEXTOS	FOTONOVELA	ENFOQUES	ESTRUCTURA	CINEMATECA	LECTURAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La personalidad</li> <li>• Los estados emocionales</li> <li>• Los sentimientos</li> <li>• Las relaciones personales</li> </ul>	<p><b>Comedia:</b> <i>¡Bienvenida, Marieta!</i></p> <p>Apuntes culturales</p>	<p><b>Enfoque:</b> Los Estados Unidos</p> <p><b>En detalle:</b> Parejas sin fronteras</p> <p><b>Perfil:</b> Isabel y Willie</p> <p><b>Flash Cultura:</b> Las relaciones personales</p>	<p>1.1 The present tense</p> <p>1.2 <b>Ser and estar</b></p> <p>1.3 Progressive form</p>	<i>Di algo</i>	<p><b>Literatura:</b> <i>Poema 20</i> de Pablo Neruda</p> <p><b>Cultura:</b> Sonia Sotomayor: la niña que soñaba</p>

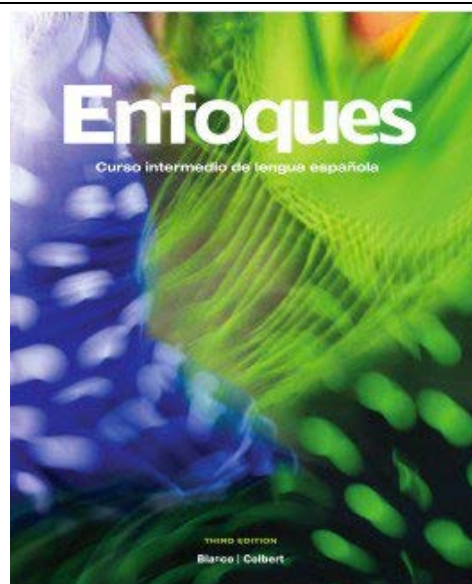
### Lección 9: La cultura popular y los medios de comunicación

CONTEXTOS	FOTONOVELA	ENFOQUES	ESTRUCTURA	CINEMATECA	LECTURAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La televisión, la radio y el cine</li> <li>• La cultura popular</li> <li>• Los medios de comunicación</li> <li>• La prensa</li> </ul>	<p><b>Comedia:</b> <i>¡O estés con ella o estés conmigo!</i></p> <p>Apuntes culturales</p>	<p><b>Enfoque:</b> Uruguay y Paraguay</p> <p><b>En detalle:</b> El mate</p> <p><b>Perfil:</b> Las murgas y el candombe</p> <p><b>Flash Cultura:</b> Lo mejor de Argentina</p>	<p>9.1 The present perfect subjunctive</p> <p>9.2 Relative pronouns</p> <p>9.3 The neuter <b>lo</b></p>	<i>Sintonía</i>	<p><b>Literatura:</b> <i>Sueños digitales</i> (fragmento) de Edmundo Paz Soldán</p> <p><b>Cultura:</b> <i>Guaraní: la lengua vencedora</i></p>

Los epígrafes del índice de la lecciones 1 y 9 denotan una línea temática que integra los apartados de cada lección que se podrá corroborar tras la cuantificación y análisis de los datos que se recogen en la ficha-resumen.

**Ficha bibliográfica**

Título: Enfoques  
 Autor(es): José A. Blanco y María Colbert  
 Editorial: Vista Higher Learning  
 Fecha y lugar de publicación: Boston, MA (EEUU), 2012  
 Destinatarios: estudiantes universitarios  
 Nivel de ACTFL: Intermedio



**Total actividades** 58

**Enfoque didáctico**

Informativo 37  
 Formativo e intercultural 21

**Tipo de soporte**

Texto 36  
 Audiovisual 22  
 Icónico 0  
 Mixto 0

**Destreza**

Comprensión escrita 36  
 Producción escrita 4  
 Comprensión oral 22  
 Producción oral 12  
 Interacción oral 17

**Ámbito cultural**

España 12  
 Hispanoamérica 44  
 EEUU 1  
 Mixto 1

**Contenido cultural**

Marcas de identidad y grupos sociales 3  
 Interacción social 0  
 Socialización y círculo familiar 0  
 Creencias, comportamientos y costumbres 9  
 Instituciones sociopolíticas 4  
 Historia nacional 6  
 Geografía nacional 6  
 Herencia cultural 33  
 Estereotipos y símbolos de significado cultural 0

El manual *Enfoques* incluye un elevado número de actividades con contenido cultural con el perfil siguiente:

Enfoque didáctico: si bien en el enfoque meramente informativo sigue siendo el mayoritario (64%), el formativo/intercultural lo encontramos en un número de actividades superior al de los manuales editados en EEUU que se han estudiado hasta ahora en este trabajo (36%).

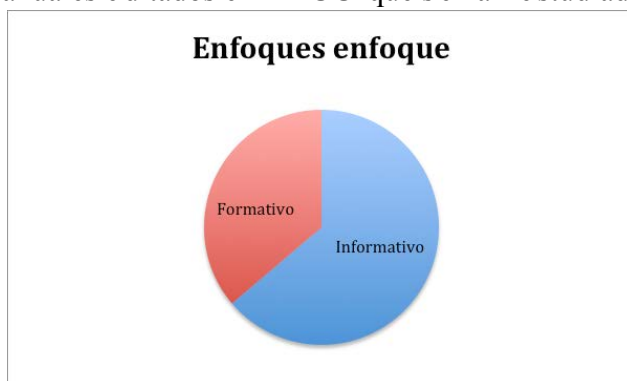


Ilustración 61: Enfoques: enfoque

Tipo de soporte: el texto, con más del 60%, es el soporte más usado para acercar los contenidos culturales a los estudiantes, seguido del audiovisual (38%). No hay actividades que trabajen con soporte icónico o que combinen más de un soporte.

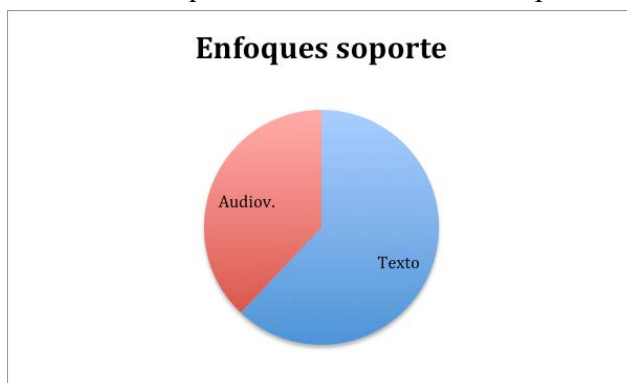


Ilustración 62: Enfoques: soporte

Destreza: todas las destrezas que se miden en la ficha-resumen se trabajan en las actividades culturales del manual. La comprensión escrita en un 40% de los casos, pero también es significativa la comprensión oral (24%), la interacción oral (19%) y la producción oral (13%). La destreza menos practicada es la producción escrita (4%).



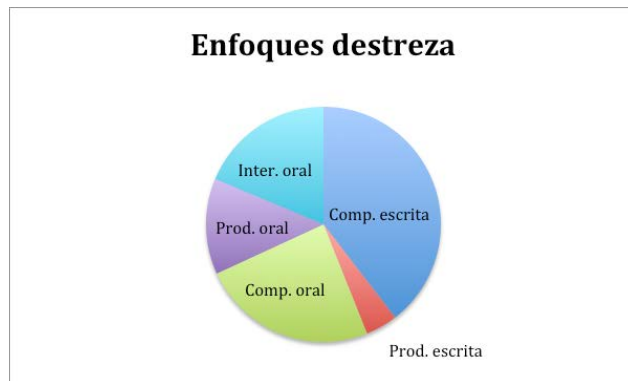


Ilustración 63: Enfoques: destreza

Ámbito cultural: los contenidos culturales de *Enfoques* se centran sobre todo en Hispanoamérica ( 76%) y mucho menos en España ( 20%). Son irrelevantes los que informan de Estados Unidos o los que contrastan en la misma actividad diferentes ámbitos.

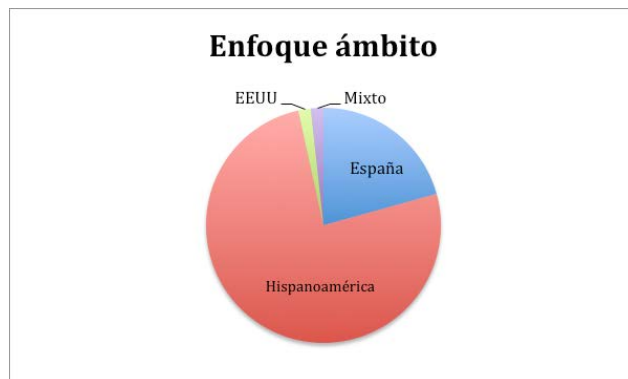


Ilustración 64: Enfoques: ámbito cultural

Contenido cultural: nuevamente es la herencia cultural el contenido presente en la mayor parte de las actividades ( 54%); a continuación encontramos las creencias y costumbres, la historia y la geografía en porcentajes similares; aparecen poquísimos los contenidos referidos a marcas de identidad e instituciones, y no hay rastro de actividades con información sobre la interacción social, la socialización y los estereotipos.



*Ilustración 65: Enfoques: contenidos culturales*

A la vista de los datos anteriores se puede afirmar que las actividades con contenido cultural de Enfoques se caracterizan por:

- Usar el enfoque formativo/intercultural en un porcentaje relevante de casos, quizá en un intento por parte de los autores de cumplir con los objetivos que señalaban en la introducción, en cuanto a provocar en la clase un debate intercultural que posibilite adquirir a los aprendientes diferentes puntos de vista sobre este aspecto.
- Por contra, no parece que las tareas propuestas en estas actividades ayuden a un aprendizaje equilibrado ya que se abusa de un único tipo de soporte (el texto).
- Más apropiada para conseguir los objetivos de nivel y respetar las recomendaciones de ACTFL se presenta la práctica de destrezas. Todas las que observamos aparecen en porcentajes casi siempre significativos.
- Tampoco se observa un equilibrio en el tratamiento de los diferentes ámbitos ni en la presencia equitativa de las temáticas de los contenidos culturales. Se echan en falta más contenidos que lleven a la clase la realidad cultural de la comunidad hispana de los Estados Unidos, sobre todo para fomentar el intercambio de experiencias y el debate intercultural que se anuncia en el ideario del manual. Además, no ayuda mucho a crear una conciencia intercultural completa la inclusión tan predominante de informaciones sobre la herencia, y la omisión de otras que se refieran a los símbolos, o la interacción y socialización.

#### 4.2.5. Gente

El proyecto *Gente* de la editorial española Difusión lo introduce Pearson en el mercado norteamericano con la publicación de un manual en el año 2003, que es básicamente una superficial adaptación de los que se publicaban en España. Este manual se componía de 22 capítulos y cubría los niveles *Elementary* e *Intermediate*. Desde entonces, han habido varias reimpresiones y reediciones hasta llegar a los dos libros que se comercializan en este momento:

- *Gente: nivel básico*, publicado en 2012 y
- *Gente: nivel intermedio* del 2013. En este manual colabora un colectivo de autores que no participaron en la edición de 2003; también han cambiado sustancialmente muchos de los contenidos anteriores y la organización general del manual para adaptarla a los estándares de ACTFL.

Lo más novedoso de *Gente* es el enfoque que propone y que se traduce en propuestas didácticas sensiblemente diferentes a las que son normales en los textos que se publican en Estados Unidos. En palabras de sus autores, “*Gente: Nivel intermedio* helps students learn intermediate level Spanish through interaction and collaborative work. With *Gente*, students learn by doing, communicate with a purpose and emerge as independent learners with the confidence to speak Spanish in a spontaneous, natural way.”<sup>39</sup>

El libro se compone de 10 unidades cuyos contenidos se agrupan en los apartados:

- Tarea
- Objetivos comunicativos
- Metas gramaticales/funcionales
- Objetivos de vocabulario
- Estrategias
- Mesa redonda

---

<sup>39</sup> Presentación del manual en la web de la editorial Pearson  
<http://www.pearsonhighered.com/educator/product/Gente-Nivel-intermedio-Plus-MySpanishLab-with-eText-multi-semester-Access-Card-Package/9780205989485.page>.

El contenido cultural puede presentarse en cualquiera de ellos, pero es la sección *Mesa redonda* la que se reserva principalmente para concentrar los contenidos culturales que incrementen la conciencia intercultural de los estudiantes:

The *Mesa redonda* section not only provides activities for communication practice, but it also offers a unique chance to explore cultural issues. *Mesa Redonda* features a collaborative project that aims at learners exploring, researching, and discussing cultural aspects anchored to the theme of the chapter.<sup>40</sup>

Si estos contenidos están o no coordinados con el resto de la unidad se puede observar en primer lugar analizando el índice. Transcribo la unidad 1 para tener un ejemplo de ello.


### Unidad 1: Gente de cine

TAREA	OBJETIVOS COMUNICATIVOS	METAS GRAMATICALES/FUNCIONALES	OBJETIVOS DE VOCABULARIO	ESTRATEGIAS	MESA REDONDA
Escribir un guión de una escena cinematográfica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describir un escenario, momento, personas, lugar y objetos que en él se encuentran; tiempo atmosférico</li> <li>• Ubicar personas y descubrir su posición</li> <li>• Describir el aspecto físico de las personas y su indumentaria</li> <li>• Describir cambios de actitud y comportamiento; de posición y de ubicación</li> <li>• Relacionar temporalmente acciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcciones impersonales para hablar del tiempo atmosférico: <i>hacer/ haber/ estar / ser</i></li> <li>• Describir el aspecto físico: <i>ser, tener, llevar</i></li> <li>• Verbos de cambio: <i>ponerse a + infinitivo, quedarse + gerundio / participio</i></li> <li>• Verbos reflexivos: <i>ponerse, quedarse...</i></li> <li>• Construcciones modales: adjetivos, adverbios en <i>-mente</i>, gerundio, <i>sin + infinitivo</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El séptimo arte</li> <li>• El género de las películas</li> <li>• Descripción de espectáculos</li> <li>• Posición y movimiento</li> <li>• Aspecto físico</li> <li>• Ropa e indumentaria</li> <li>• Gestos y posturas</li> </ul>	<p><b>Estrategia de comunicación oral</b> Comunicar usando gestos y tonos</p> <p><b>Estrategia de lectura</b> La narración La estructura del cuento literario Marcadores temporales</p> <p><b>Lectura:</b> Miento, luego existo, José M. Pascual</p> <p><b>Estrategia de escritura</b> Empleo de conectores de tiempo y secuencias, tiempos</p>	¿Cómo se representa a los latinos en pantalla?

<sup>40</sup> Presentación del manual en la web de la editorial Pearson  
<http://www.pearsonhighered.com/educator/product/Gente-Nivel-intermedio-Plus-MySpanishLab-with-eText-multi-semester-Access-Card-Package/9780205989485.page>.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>o situaciones</li> <li>• Modos de realizar acciones</li> </ul>			verbales del pasado Textos narrativos Elaboración de una narración	
--	---	--	--	--	--

En principio, la coherencia temática de la unidad parece clara y todos los contenidos se coordinan para orientar y conducir a los estudiantes en el proceso de elaboración de la tarea final. Veamos ahora la ficha-resumen de las actividades con contenido cultural del manual *Gente*.

<b><u>Ficha bibliográfica</u></b> Título: Gente: Nivel intermedio Autor(es): Joan Munné, Liliana Paredes, Ernesto Martín Peris, Nuria Sánchez Quintana y Neus Sans Baulenas Editorial: Pearson Fecha y lugar de publicación: New Jersey (EEUU), 2013 Destinatarios: estudiantes universitarios Nivel de ACTFL: Intermedio		
<b><u>Total actividades</u></b>	13	
Enfoque didáctico		
Informativo		6
Formativo e intercultural		7
<b><u>Tipo de soporte</u></b>		
Texto		7
Audiovisual		0
Icónico		0
Mixto		6
<b><u>Destreza</u></b>		
Comprensión escrita		13
Producción escrita		2
Comprensión oral		2
Producción oral		0
Interacción oral		9
<b><u>Ámbito cultural</u></b>		

España	0
Hispanoamérica	3
EEUU	4
Mixto	6
<b><u>Contenido cultural</u></b>	
Marcas de identidad y grupos sociales	4
Interacción social	0
Socialización y círculo familiar	1
Creencias, comportamientos y costumbres	2
Instituciones sociopolíticas	0
Historia nacional	0
Geografía nacional	1
Herencia cultural	5
Estereotipos y símbolos de significado cultural	0

Se han observado un total de 13 actividades que incorporan contenido cultural, pero hay que señalar que no se reparten entre todas las unidades. Como se puede apreciar en la ficha detallada<sup>41</sup>, las unidades 4, 5, 8, 9 y 10 no incluyen contenidos que se refieren específicamente a elementos culturales del mundo hispano; las propuestas culturales de la sección *Mesa redonda* de estas unidades afectan a cualquier ámbito geográfico, se inscriben en el concepto global del mundo actual, sin que se detecte una información precisa de estos temas en el ámbito hispano. Es por ello que no se han contabilizado para este trabajo.

Enfoque didáctico: de las 13 actividades estudiadas, más del 54% presentan un enfoque formativo/intercultural.

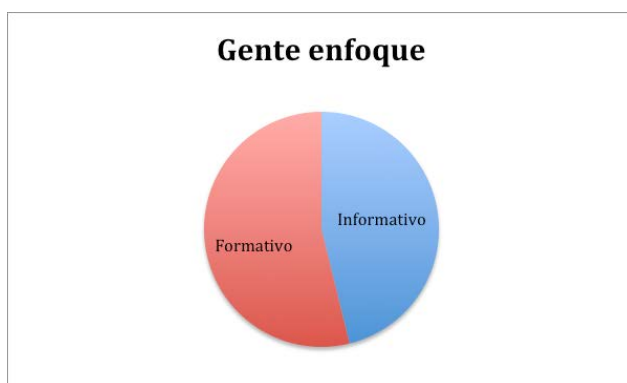


Ilustración 66: Gente: enfoque

<sup>41</sup> Véase la ficha por actividades del manual *Gente* en los anexos.

Tipo de soporte: el soporte textual se utiliza exclusivamente en el 54% de las propuestas, y el 46% se plantea en varios soportes, con el de texto presente en la mayoría de ellas. No hay actividades con soporte audiovisual o icónico en exclusiva, aunque dichos soportes están representados en algunas de las actividades que se han contabilizado como de soporte mixto.



Ilustración 67: Gente: soporte

Destreza: exactamente la mitad de las destrezas que se proponen en las actividades son de comprensión escrita; el 34% exige practicar la interacción oral, y solo en dos ocasiones respectivamente (8%) se trabaja la producción escrita y la comprensión oral.



Ilustración 68: Gente: destreza

Ámbito cultural: más del 30% de las actividades se enfocan en el ámbito hispano de Estados Unidos, y el 23% en Hispanoamérica; no hay ninguna actividad que haga referencia exclusiva a España, aunque este ámbito cultural está presente en algunas de las que se han contabilizado como de ámbito mixto (46%).

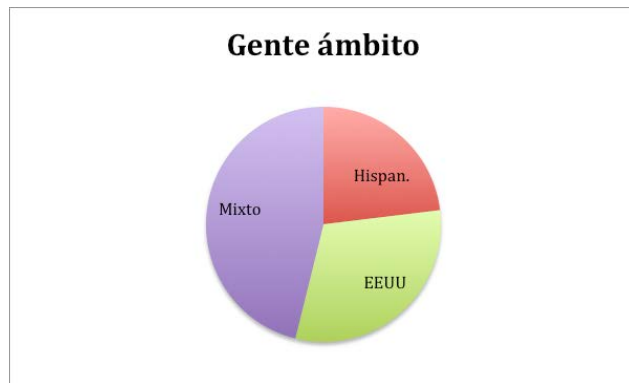


Ilustración 69: Gente: ámbito cultural

Contenido cultural: si bien el contenido sobre la herencia cultural es el más recurrente (38%), las marcas de identidad tienen una gran presencia (31%). Las creencias y costumbres se encuentran en dos actividades (15% del total) y socialización y geografía en una. No hay contenidos relacionados con la interacción social, las instituciones, la historia y los estereotipos.



Ilustración 70: Gente: contenidos culturales

*Gente* plantea un formato novedoso en sus propuestas didácticas que se traduce en actividades enfocadas a que los estudiantes trabajen cooperativamente en la realización de una tarea para cada una de las unidades del manual. Pero los datos obtenidos del análisis de los contenidos culturales no siempre acompañan esta dinámica:

- Es llamativo el escaso número de actividades que incorporan contenido cultural, y que las que se han encontrado no estén distribuidas entre todas las unidades. Ya he señalado que lo cultural se plantea en la mitad de las unidades del libro



desde un punto de vista global, que no remite a las peculiaridades de la comunidad hispana y por tanto no pueden, desde mi punto de vista, considerarse para este trabajo. Son válidas para apoyar la realización de las tareas asignadas, pero no para que los estudiantes adquieran una suficiencia en la competencia intercultural ya que no aportan información cultural del mundo hispano que pueda contrastarse con la propia de los aprendientes.

- Los autores de *Gente* han hecho un esfuerzo loable para que el enfoque predominante sea el que más conviene a la discusión y al intercambio de experiencias culturales, el formativo/intercultural.
- Aunque el texto es el soporte con el que se resuelven la mayor parte de las actividades, parece relevante el número de estas que opta por presentar la información en varios soportes (mixto). Sin embargo, se deberían equilibrar los porcentajes en cuanto al tipo de destreza que se quiere ejercitar ya que algunas de ellas casi no se practican.
- El reparto de los ámbitos culturales es, desde mi punto de vista, el apropiado para el entorno en que se va a usar el manual. Hay una presencia significativa de contenidos referentes a los hispanos de Estados Unidos y también de tareas y actividades que contrastan informaciones de dos o más ámbitos. Es interesante comparar en este punto la versión de *Gente* editada en España con la que aquí analizo editada en EEUU; el ámbito cultural español, predominante en el manual editado por Difusión, pierde por completo el protagonismo en la versión norteamericana; por contra, la edición española no recogía ninguna información sobre la sociedad hispana de Estados Unidos.
- Por último, la equidad no es la tendencia predominante en el reparto de porcentajes de los contenidos culturales. *Gente* tendría que hacer un esfuerzo para que todos los epígrafes analizados tuvieran cabida en la propuesta de actividades que presenta.

#### 4.2.6. *Imagina*

La tercera edición del manual *Imagina* se publicó en el año 2015 con ligeras modificaciones con respecto a la edición anterior del 2011. Vista Higher Learning, como comentaba al hablar de *Enfoques*, es una editorial bastante reconocida en la Costa Este estadounidense por su extenso catálogo de manuales de enseñanza de lenguas.

Los estándares de todos sus manuales se vinculan a los de ACTFL, no solo por los contenidos, sino también por las dinámicas con las que estos se trabajan. En la página IAE-27<sup>42</sup> se explica cuál es el hilo conductor metodológico del manual:

Students develop further insight into the nature of language and culture through comparisons with their own. Compelling discussion topics throughout the text encourage students to compare new information with familiar concepts and ideas”. En cuanto al componente cultural, los estándares enunciados por la editorial en la citada página afirman que “*Imagina* also stresses cultural competency and ability to make connections as invaluable components of language learning.

Se presupone que la cultura está integrada en el proceso de aprendizaje del español como un elemento esencial para el desarrollo de todas las habilidades lingüísticas.

*Imagina* se compone de 10 lecciones, cada una de las cuales pivota en torno a un tema relevante y actual, divididas en las secciones siguientes:

- Para empezar
- Cortometraje
- *Imagina*
- Estructuras
- Manual de gramática
- Cultura
- Literatura

Aunque una de las secciones (*Cultura*) parece recoger todo el componente cultural del libro, lo cierto es que los contenidos culturales se pueden encontrar también en la

---

<sup>42</sup> Introducción del Instructor’s Annotated Manual.

sección *Cortometraje, Imagina y Literatura*. Las cuatro secciones brindan al estudiante “the opportunity to acquire information, expand cultural knowledge, and recognize distinctive view points”.(IAE-27)

La ficha-resumen de las actividades con contenido cultural encontradas en el manual es la que se presenta a continuación.

<b><u>Ficha bibliográfica</u></b>		
Título: Imagina		
Autor(es): José A. Blanco y Cecilia Tocaimaza-Hatch		
Editorial: Vista Higher Learning		
Fecha y lugar de publicación: Boston, MA (EEUU), 2015		
Destinatarios: estudiantes universitarios		
Nivel de ACTFL: Intermedio		
<b><u>Total actividades</u></b>	54	
<b><u>Enfoque didáctico</u></b>		
Informativo	32	
Formativo e intercultural	22	
<b><u>Tipo de soporte</u></b>		
Texto	42	
Audiovisual	12	
Icónico	0	
Mixto	0	
<b><u>Destreza</u></b>		
Comprensión escrita	44	
Producción escrita	0	
Comprensión oral	12	
Producción oral	1	
Interacción oral	22	
<b><u>Ámbito cultural</u></b>		
España	8	
Hispanoamérica	42	
EEUU	4	
Mixto	0	
<b><u>Contenido cultural</u></b>		
Marcas de identidad y grupos sociales	4	
Interacción social	0	
Socialización y círculo familiar	0	
Creencias, comportamientos y costumbres	5	
Instituciones sociopolíticas	2	

Historia nacional	3
Geografía nacional	15
Herencia cultural	25
Estereotipos y símbolos de significado cultural	0

Se han contabilizado un gran número de actividades que, en función de las variables analizadas, se caracterizan por:

Enfoque didáctico: del total de actividades con contenido cultural, el 59% tiene un enfoque informativo y el 41% restante con enfoque formativo/intercultural.

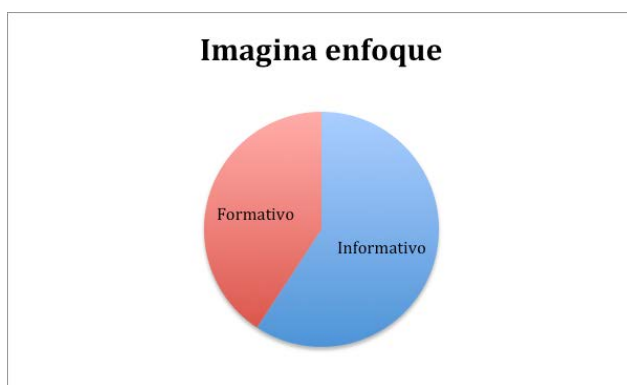


Ilustración 71: Imagina: enfoque

Tipo de soporte: no hay actividades que se presenten en un soporte mixto, ni que usen iconos. El 22% de ellas trabaja con soporte audiovisual y el 78% lo hace con soporte de texto.

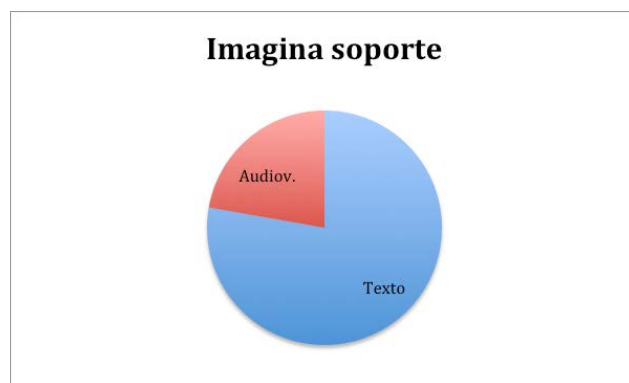


Ilustración 72: Imagina: soporte

Destreza: el 56% de las veces se requiere la comprensión escrita para resolver las tareas planteadas, y el 28% la interacción oral. La comprensión oral está presente en el 15% del total de destrezas practicadas, mientras que la producción oral y escrita no se practican.



Ilustración 73: Imagina: destreza

Ámbito cultural: predominio claro del ámbito hispanoamericano en casi el 80% de las actividades estudiadas; a los contenidos relativos a España corresponde el 15% de las mismas y el 7% al mundo hispano de Estados Unidos. No se han encontrado actividades de ámbito mixto.

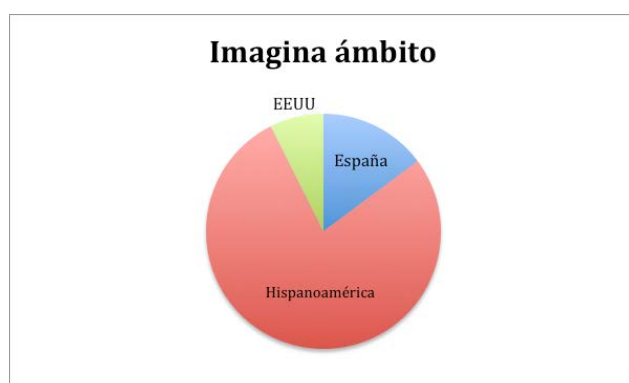


Ilustración 74: Imagina: ámbito cultural

Conocimiento cultural: el conjunto de contenidos culturales se refiere a la herencia cultural en el 46% de los casos, a la geografía en un 28%, y en porcentajes mucho más

bajos (ninguno alcanza el 10%) a las creencias, marcas de identidad, instituciones e historia. No hay referencias a la interacción, socialización y estereotipos.



Ilustración 75: *Imagina*: contenidos culturales

*Imagina* es, por los datos anteriores, un manual que incorpora un considerable número de actividades con contenido cultural, pero que no siempre se formulan de la forma más adecuada para alcanzar los objetivos que ACTFL requiere y que Vista Higher Learning asegura incluir en sus materiales. Estos son los comentarios más relevantes:

- Según el enfoque de las actividades estudiadas, hay que reconocer que las de enfoque formativo/intercultural tienen una importante presencia en *Imagina* que seguro ayudará a los estudiantes a adquirir el componente intercultural con más facilidad.
- Sin embargo, tanto el tipo de soporte en que se presentan como las destrezas que se proponen activar no están, desde mi punto de vista, en línea con los objetivos que se marca el manual ya que muchos de los ítems medidos no se encuentran o apenas tienen representación. Como elemento positivo en este de equilibrado panorama señalaré que se apele a la interacción oral en un considerable número de actividades.

- Pese a que todos los ámbitos culturales están presentes en *Imagina*, entiendo que es excesiva la presencia de contenidos sobre Hispanoamérica frente a los pocos que tratan de Estados Unidos o combinan dos o más ámbitos (mixtos).
- *Imagina* olvida en las actividades de contenido cultural muchas temáticas que son importantes para que los estudiantes tengan un panorama completo de la cultura hispana. Por contra, se centra demasiado en las que se asocian con un concepto superado del término, caso de la herencia cultural, por ejemplo.

#### 4.2.7. Más

Para este trabajo he revisado la primera edición de *Más*, publicado por la editorial McGraw Hill en el año 2010. En el 2014 se pone a la venta la segunda edición con algunas actualizaciones y pequeñas modificaciones del texto anterior, aunque conserva prácticamente intacta su estructura e índice.

Si bien todos los manuales actuales integran en sus programas las nuevas tecnologías, y el componente en línea (para ampliar informaciones, para hacer tareas o mirar tutoriales) es una parte importante del manual, *Más* nace con la intención de llevar estas tecnologías a todas las acciones y momentos del aprendizaje. Por tanto estar conectado (internet, redes sociales, etc.) es un requisito sin el cual no tiene pleno sentido el libro.

El manual se compone de 12 unidades cuyos contenidos se agrupan en torno a los siguientes apartados:

- De entrada
- Palabras
- Cultura
- Estructuras
- Cultura
- Lectura

Llama la atención que existen dos secciones por unidad dedicadas a presentar contenidos culturales, lo que en principio demuestra la importancia que el manual da a este apartado. Pero también se pueden encontrar dichos contenidos en los demás apartados de la unidad. El equipo de redacción asegura que “*Más* presents in-depth cultural content that exposes students to a diversified view of the cultures of Spanish-speaking countries.”<sup>43</sup>

Los epígrafes del índice de cualquier unidad pueden servir para hacerse una idea de la forma en que *Más* integra todos los contenidos lingüísticos en su proyecto; como modelo, transcribo a continuación el esquema de la unidad 2.

### Unidad 2: “Yo soy yo y mis circunstancias”

De entrada	Palabras	Cultura	Estructuras	Cultura	Lectura
* <i>¿Quedamos en el “hiper”?</i> * Cortometraje	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las religiones</li> <li>La afiliación política</li> <li>Otras relaciones sociales</li> <li>La vida universitaria</li> <li>Las carreras y la especialización universitaria</li> </ul>	La universidad y los hispanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los pronombres de objeto directo e indirecto</li> <li>Los reflexivos</li> <li>Nota lingüística: verbos que expresan <i>to become</i></li> <li><i>Gustar</i> y otros verbos similares</li> </ul>	La identificación religiosa de los hispanos	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Cabra sola</i></li> <li><b>Redacción:</b> ensayo descriptivo</li> <li><b>Reflexiones</b></li> </ul>

A la vista del modelo de unidad parece que la integración de contenidos, por lo menos temática, está conseguida. La ficha-resumen de actividades culturales y el análisis de las mismas nos aclararán si esta premisa se cumple.

<sup>43</sup> Presentación del manual en la web de la editorial  
[http://highered.mheducation.com/sites/007338531x/information\\_center\\_view0/feature\\_summary.html](http://highered.mheducation.com/sites/007338531x/information_center_view0/feature_summary.html).



**Ficha bibliográfica**

Título: Más: Español intermedio  
 Autor(es): Ana María Pérez-Gironés y Virginia Adán-Lifante  
 Editorial: McGraw Hill  
 Fecha y lugar de publicación: New York (EEUU), 2010  
 Destinatarios: estudiantes universitarios  
 Nivel de ACTFL: Intermedio



<b><u>Total actividades</u></b>	49
<b><u>Enfoque didáctico</u></b>	
Informativo	19
Formativo e intercultural	30
<b><u>Tipo de soporte</u></b>	
Texto	33
Audiovisual	12
Icónico	1
Mixto	3
<b><u>Destreza</u></b>	
Comprensión escrita	36
Producción escrita	0
Comprensión oral	11
Producción oral	4
Interacción oral	29
<b><u>Ámbito cultural</u></b>	
España	6
Hispanoamérica	25
EEUU	5
Mixto	12
<b><u>Contenido cultural</u></b>	
Marcas de identidad y grupos sociales	9
Interacción social	3
Socialización y círculo familiar	1
Creencias, comportamientos y costumbres	2
Instituciones sociopolíticas	2
Historia nacional	3
Geografía nacional	3
Herencia cultural	22
Estereotipos y símbolos de significado cultural	2

Se han observado un total de 49 actividades con contenido cultural en las 12 unidades que conforman el manual, cuyo análisis arroja los siguientes datos:

Enfoque di d áctico: más de l 60% del t otal d e a ctividades an alizadas adoptan un enfoque formativo/intercultural.



Ilustración 76: Más: enfoque

Tipo de soporte: el texto es el soporte en exclusiva del 67% de las actividades y el 25% se presenta en soporte audiovisual. El soporte icónico y las actividades con soporte mixto tienen una muy baja presencia en el manual *Más*.

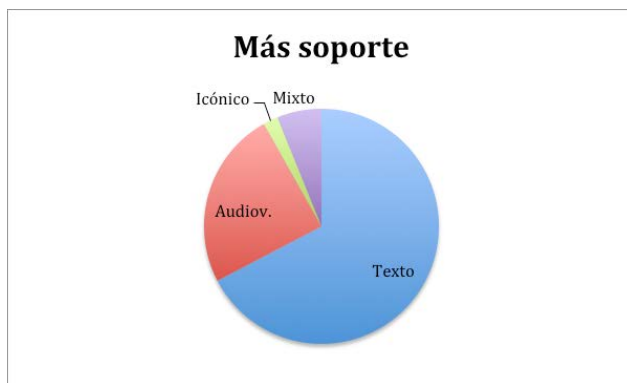


Ilustración 77: Más: soporte

Destreza: la comprensión escrita es la destreza más practicada (45%) y le sigue la interacción oral con el 36%; la comprensión oral representa el 14% de las destrezas analizadas mientras que la producción oral apenas alcanza el 5%. No hay tareas que posibiliten practicar la escritura.



Ilustración 78: Más: destreza

Ámbito cultural: algo más de la mitad de las actividades se refieren al ámbito hispanoamericano; después se encuentra España con el 13% y por último los hispanos de Estados Unidos con el 10%. Mezclan más de un ámbito en la misma actividad el 15% del total de actividades.



Ilustración 79: Más: ámbito cultural

Contenido cultural: todos los contenidos analizados tienen presencia en *Más*; no obstante, destaca la herencia cultural que alcanza casi la mitad del total de referencias, a la que siguen las creencias con el 19%. El resto de epígrafes no supera, en el mejor de los casos, el 7% del total de los contenidos culturales analizados.



Ilustración 80: Más: contenidos culturales

La revolución tecnológica que pretende implantar *Más* en el panorama de manuales de español en las universidades estadounidenses presenta luces y sombras cuando analizamos cómo incluye el componente cultural en sus páginas o enlaces:

- Se puede considerar un aspecto muy positivo el que el enfoque formativo/intercultural domine la mayor parte de las actividades relacionadas en la ficha de trabajo. Sin duda, fomentará la adquisición de la competencia intercultural de los estudiantes a través del intercambio de ideas y experiencias.
- Diferente es el panorama en relación al soporte de dichas actividades; el texto debería ceder protagonismo en beneficio del soporte icónico y audiovisual, máxime si tenemos en cuenta que *Más* se presenta como un manual “hecho para el estudiante de hoy”, estudiante integrado plenamente en el mundo digital.
- Si bien no se practica alguna de las destrezas que se analizan, es un buen dato que la interacción oral esté presente en casi el 40% de los casos, hecho que apoya el comentario que he hecho al hablar de enfoque: la interacción oral apoya el debate conducente a una mejor adquisición de la competencia intercultural.
- También se echa en falta más equilibrio al tratar los ámbitos culturales, sobre todo falta presencia de mundo hispano en los EEUU, pese a que en la presentación del manual en la web de McGraw Hill podemos leer que “*Más* provides abundant information on Hispanics in the United States.”

- Finalmente, los contenidos culturales presentes en *Más* se refieren en demasiadas ocasiones a epígrafes relacionados con la herencia y creencias, muy pocas a otros epígrafes que completan la dimensión del término “cultura”. Los autores del manual tendrían que hacer un esfuerzo para corregir este desequilibrio en ediciones futuras.

#### 4.2.8. *Rumbos*

La primera edición de *Rumbos* se publicó en el año 2008; hubo una reimpresión del manual en el 2011 y casi de inmediato, en 2012, salió a la venta la segunda edición, que es la que se ha analizado para este estudio.

La editorial Heinle Cengage Learning es consciente de la situación del español en el mundo y especialmente de la progresión del número de hispanohablantes en Estados Unidos. Por eso anima a los estudiantes que trabajen con sus manuales a interesarse no solo por la lengua como estructura, sino sobre todo en su vertiente cultural, lo que les permitirá interactuar con mayor éxito. En la presentación de *Rumbos* se afirma lo siguiente: “Realizing the immediacy of the language and cultures of Spanish, we have sought to expose you to the best and most compelling real-world topics and contexts of the Spanish-speaking world”<sup>44</sup>. Estos contextos reales de comunicación los puede encontrar el aprendiente a su alrededor, junto a su casa, en su centro de trabajo o estudios.

El manual consta de 10 capítulos divididos en 5 apartados, uno de los cuales se presenta explícitamente como la sección cultural, lo que no significa que no se encuentren otros contenidos culturales en las demás secciones del capítulo. La reproducción del índice (he tomado como modelo en capítulo 2) puede servir de ejemplo.

---

<sup>44</sup> *Rumbos*, página xiv.

## Unidad 2: La familia. Rumbo a Guatemala, Honduras y Nicaragua

Vocabulario	Cultura	Estructuras	Impresiones	Repaso de gramática
<ul style="list-style-type: none"> <li>Familias y tradiciones</li> <li>Ritos, celebraciones y tradiciones familiares</li> </ul>	<p><b>Perspectivas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué es una familia?</li> <li>Una quinceañera</li> </ul> <p><b>Cultura y pensamiento crítico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>El concepto de familia en el mundo hispano</li> <li>Los ritos, celebraciones y tradiciones de diferentes familias</li> <li>La relación existente entre el concepto de familia de los centroamericanos y sus ceremonias religiosas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diferencias entre el pretérito y el imperfecto</li> <li>Verbos que cambian de significado en el pretérito</li> <li>Palabras negativas e indefinidas</li> </ul>	<p><b>¡A repasar y a avanzar!</b></p> <p>¡A leer!</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Una Navidad como ninguna otra</i> de Gioconda Belli</li> <li>Estrategia de lectura: usar la idea principal para anticipar el contenido</li> </ul> <p>¡A escribir!</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La anécdota personal</li> </ul> <p>¡A ver!</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Día de los muertos en Managua</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>The preterite</li> <li>The imperfect tense</li> <li><b>Saber and conocer</b></li> </ul>

Si se observan los epígrafes, un hilo conductor parece recorrer todo el capítulo, y los descriptores de contenidos culturales aparecen en todas las secciones, excepto en las que se dedican a presentar o revisar estructuras. La ficha-resumen y el posterior análisis de los datos obtenidos nos aclararán si efectivamente esta presencia de la cultura en *Rumbos* es tan abundante, y si la cohesión de los apartados del capítulo es tal como parece por el índice.

### Ficha bibliográfica

Título: Rumbos  
 Autor(es): Jill Pellettieri, Norma López-Burton, Robert Hershberger, Rafael Gómez y Susan Navey-Davis  
 Editorial: Heinle Cengage Learning  
 Fecha y lugar de publicación: Boston, MA (EEUU), 2012  
 Destinatarios: estudiantes universitarios  
 Nivel de ACTFL: Intermedio

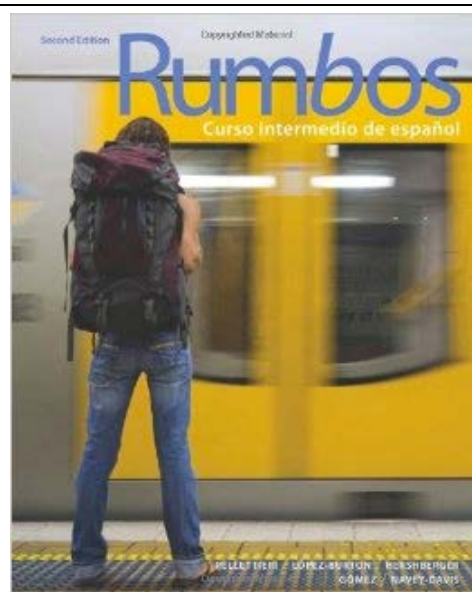
**Total actividades** 69

### **Enfoque didáctico**

Informativo 41  
 Formativo e intercultural 28

### **Tipo de soporte**

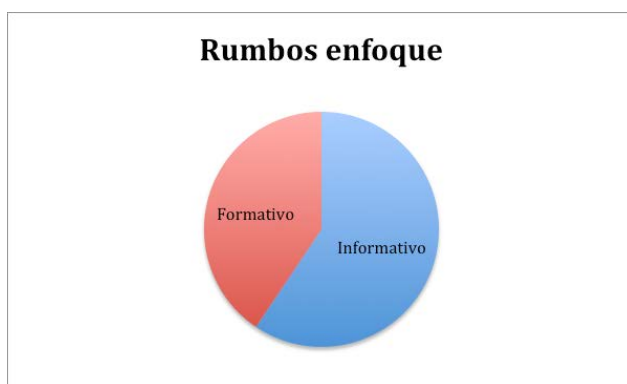
Texto 41  
 Audiovisual 8  
 Icónico 19



Mixto	1
<b><u>Destreza</u></b>	
Comprensión escrita	35
Producción escrita	17
Comprensión oral	8
Producción oral	11
Interacción oral	30
<b><u>Ámbito cultural</u></b>	
España	6
Hispanoamérica	56
EEUU	4
Mixto	3
<b><u>Contenido cultural</u></b>	
Marcas de identidad y grupos sociales	15
Interacción social	1
Socialización y círculo familiar	5
Creencias, comportamientos y costumbres	5
Instituciones sociopolíticas	2
Historia nacional	9
Geografía nacional	11
Herencia cultural	14
Estereotipos y símbolos de significado cultural	5

En los 10 capítulos del manual he observado un total de 69 actividades con contenido cultural repartidas en las diferentes secciones, y con las características siguientes:

Enfoque didáctico: el enfoque del 59% del total es informativo y el 41% restante formativo/intercultural.



*Ilustración 81: Rumbos: enfoque*

Tipo de soporte: se utilizan todos los soportes estudiados para presentar las actividades culturales, pero con sustanciales diferencias en cuanto a porcentajes: el 59% trabaja con soporte texto, el 28% se ofrece en soporte icónico y el 12% en audiovisual. Solo una actividad del total usa más de un soporte.

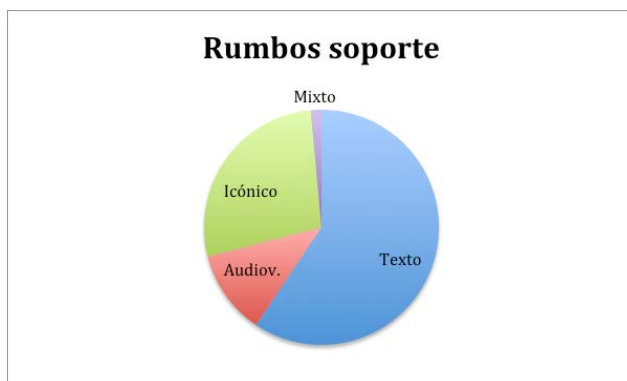


Ilustración 82: Rumbos: soporte

Destreza: también todas las destrezas se pueden practicar en las actividades con contenido cultural de l manual *Rumbos*; la comprensión escrita y la interacción oral las encontramos en alrededor del 30% de los casos, la producción escrita en el 17% , la producción oral en el 11% y, por último, la comprensión oral se requiere en el 8% del total de destrezas.



Ilustración 83: Rumbos: destreza



Ámbito cultural: es el ámbito hispanoamericano el que predomina claramente, ya que está presente en el 81% de las actividades estudiadas. Los demás ámbitos (incluido el mixto) no llegan en ningún caso al 10%.

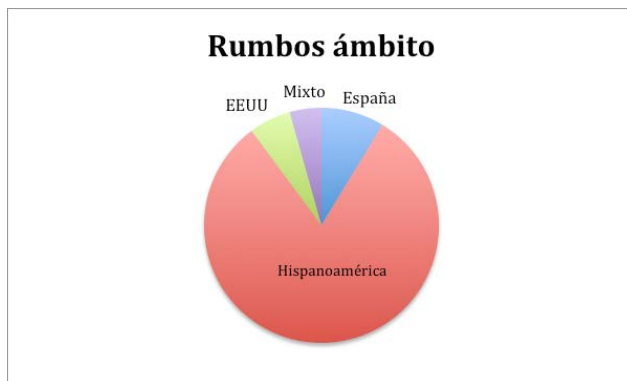


Ilustración 84: Rumbos: ámbito cultural

Contenido cultural: al igual que decía con el tipo de soporte y las destrezas, *Rumbos* recoge contenidos culturales de todos los campos temáticos que se estudian en la ficha de trabajo, aunque en porcentajes diferentes. Destacan los que se refieren a las marcas de identidad y herencia cultural (con el 22 y 21 % respectivamente) y los referidos a la geografía (16%) e historia (13%); el resto de contenidos se encuentran por debajo del 10%.



Ilustración 85: Rumbos: contenidos culturales

*Rumbos* es el manual (de todos los revisados, tanto los editados en España y como en Estados Unidos) que más actividades con contenido cultural tiene. Esto puede interpretarse como indicador de la apuesta que la editorial y los autores hacen para acercar a los estudiantes a la realidad (no solo estructural) del español y del mundo hispano. Pero del análisis de esta gran cantidad de actividades y áreas culturales se desprenden los comentarios siguientes:

- Sin llegar a un equilibrio, el enfoque didáctico de las mencionadas actividades entre informativo y formativo/intercultural demuestra un esfuerzo para que los estudiantes tengan que confrontar entre ellos, y recurriendo a sus propias experiencias, muchos de los contenidos que el manual recoge.
- También hay que elogiar la incorporación de todos los contenidos culturales estudiados sin que ninguno de ellos ocupe un porcentaje de masiado sobresaliente. Este planteamiento aporta variedad temática a las actividades y un panorama más completo del complicado espectro de la cultura.
- En menor medida, pero igualmente loable, es la exigencia de practicar la totalidad de las destrezas que se mencionan en la ficha de trabajo, si bien la producción es crítica y especialmente la comprensión oral deberían tener más presencia.
- Sin embargo, el soporte texto se usa en demasiados casos, en detrimento de los demás tipos. Una mayor presencia de tareas con soporte audiovisual e icónico daría a *Rumbos* mayor dinamismo y lo haría más atractivo para unos estudiantes que funcionan sobre todo con dichos soportes, no tanto con textos.
- La presencia casi residual del ámbito hispano de los Estados Unidos, frente a la profusión de actividades que tratan sobre Hispanoamérica, pienso que no se corresponde con la realidad cultural de España y a demás contradice los principios expuestos en el manual que abogaban por acercar a los estudiantes a su entorno hispano más próximo, presente en la comunidad estadounidense. Con este planteamiento, *Rumbos* podía haber aprovechado más y mejor la dinámica presencia de los hispanos en todos los rincones del país.

#### 4.2.9 Análisis global de los manuales editados en EEUU

Este compendio de datos y las conclusiones que de él se puedan obtener hay que situarlo en el contexto educativo en que se imparten los cursos universitarios que utilizan los manuales analizados. Por regla general, los estudiantes asisten a clases presenciales de español 3 o 4 horas semanales a lo largo del semestre, si bien se les asignan tareas para que trabajen por su cuenta un mínimo de una hora al día. Por tanto, ni el tiempo ni las oportunidades de exposición a la lengua (dentro o fuera de la sala de clase) pueden compararse en absoluto con la situación que disfrutaban los asistentes a los cursos que se imparten en cualquier país hispano (en contexto de inmersión), hecho que marcará todo su proceso de aprendizaje. Los manuales editados para ser usados en la universidad estadounidense tienen como referencia esta situación y adaptan sus programas a ese encuentro (ocasional y escaso) con el español. Una consecuencia directa de ello es el uso aleatorio del inglés y el español en las descripciones y presentaciones de los contenidos.

El otro gran referente es (al igual que en el caso español el MCERL y el *Plan Curricular*) ACTFL y sus directrices a la hora de describir los diferentes niveles del sistema educativo, y los requisitos que se exigen para progresar en la adquisición de las competencias, la intercultural entre ellas.

Al principio del apartado 3.2 se reconocía la extensión geográfica y la diversidad cultural de Estados Unidos como un factor problemático para sacar conclusiones válidas y aplicables en todo el país, se trate del tema que se trate. No queda exento de esta consideración el análisis de los manuales de español recogido en este trabajo. Pese a ello, son interesantes los datos que se obtienen del resumen de las fichas de trabajo de los 8 manuales estudiados, según las variables que se han considerado para este trabajo:

Enfoque didáctico: las actividades de contenido cultural tienen un enfoque informativo en el 65% de los casos y formativo/intercultural en el 35% restante.

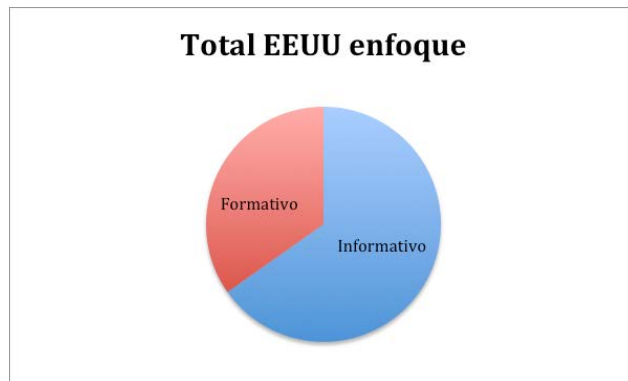


Ilustración 86: Manuales de EEUU: enfoque

Tipo de soporte: el texto es el soporte en que se presentan el 66% de las mismas, el 18% lo hace en soporte audiovisual y el 6% en soporte icónico. Un 10% de tareas y actividades usan más de un soporte.

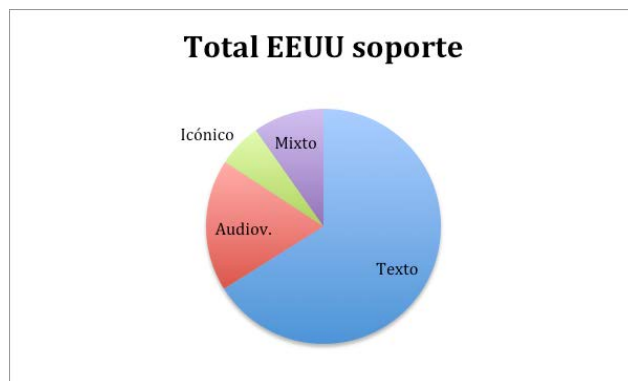


Ilustración 87: Manuales de EEUU: soporte

Destreza: casi la mitad de las destrezas observadas en los 8 manuales editados en los EEUU corresponden a la comprensión escrita; el 23% practica la interacción oral y un 13% la comprensión oral; con el 9% se encuentra la producción oral y es casi irrelevante (5%) la práctica de producción escrita.

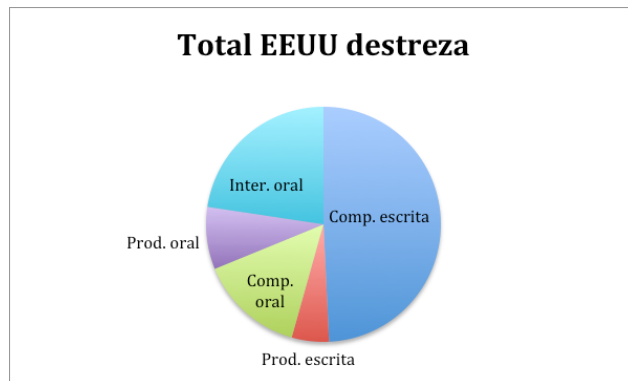


Ilustración 88: Manuales de EEUU: destreza

Ámbito cultural: sobre Hispanoamérica es la información de l 65% de l t otal de actividades estudiadas, un 12% se referencia en exclusiva a España y un 10% al mundo hispano de l os E stados U nidos. E l 13% i nforma o c ontrasta dos o m ás á mbitos, generalmente Hispanoamérica y España.

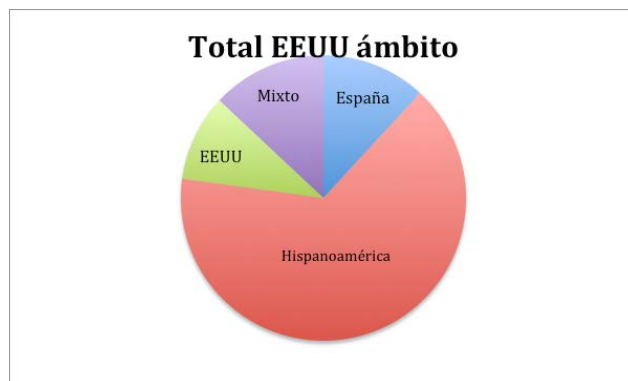


Ilustración 89: Manuales de EEUU: ámbito cultural

Contenido cultural: se encuentran por debajo del 10% las referencias a todos los epígrafes de contenidos culturales estudiados en la ficha de trabajo excepto las que tienen que ver con la geografía ( 12%), con las marcas de identidad ( 15%) y con la herencia cultural (45%).

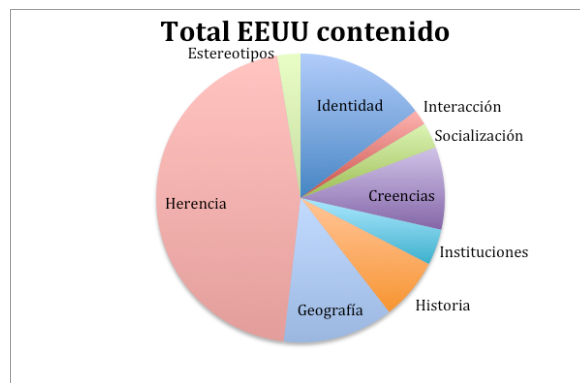


Ilustración 90: Manuales de EEUU: contenidos culturales

Los porcentajes que se aprecian en las variables anteriores admiten los comentarios que expongo a continuación:

- ACTFL insiste en sus directrices que la mejor manera de aprender una lengua es la exposición a la misma usando los materiales más reales y dinámicos que se puedan obtener. También, sobre todo en referencia a la competencia intercultural, recomienda en todos los casos aprovechar la experiencia del aprendiente para confrontarla con la de la comunidad de la lengua que estudia. ¿En qué medida los resultados anteriores apoyan o contradicen estas indicaciones?
- No fomenta el encuentro intercultural que la mayoría de las actividades que se han estudiado tengan un enfoque eminentemente informativo. Ello induce a una actitud pasiva por parte de los estudiantes y no estimula el intercambio de experiencias que tan beneficioso resulta para entender al otro, al sujeto culturalmente diferente.
- Tampoco el soporte textual debería usarse en un porcentaje tan alto de actividades, no por que se considere inadecuado, sino para situarlo al mismo nivel de importancia que los demás, y para atender la demanda de ACTFL de trabajar las clases de segundas lenguas con materiales variados (audiovisuales, icónicos...). Lo mismo cabe decir del desequilibrio existente en las destrezas que las actividades con contenido cultural incentivan: todas son importantes y por

esos deberían practicar de manera más ponderada; llama la atención especialmente lo poco que se ejercita en las actividades culturales la producción escrita, aunque hay que reconocer que se le dedican secciones específicas en casi todos los capítulos de los manuales estudiados; pero ¿por qué no planificar más tareas que la impliquen cuando se habla de cultura? No encuentro una explicación a esta carencia.

- Un dato muy llamativo es el relacionado con el ámbito cultural de dichas actividades: en ellas está presente la comunidad hispana de los Estados Unidos, pero en un porcentaje mucho más bajo al que se podía esperar si tenemos en cuenta el contexto de producción y uso de los manuales analizados.
- Para finalizar, hay que señalar que la herencia cultural no debería ser el más relevante de los contenidos culturales porque normalmente se centra en aspectos de la cultura, importantes por supuesto, pero no tan cotidianos como los que un aprendiente necesita para interactuar con los hablantes nativos. También destacan las referencias a la geografía, síntoma la mayoría de las veces de un enfoque que se acerca más al turístico que a la realidad sociocultural de la comunidad hispanohablante. Toca a autores y editoriales hacer un esfuerzo para cambiar los porcentajes de los contenidos culturales en las futuras ediciones de los manuales que se han estudiado para este trabajo.

#### 4.3. MANUALES EDITADOS EN ESPAÑA VS EDITADOS EN EEUU

Como se ha señalado en páginas anteriores, son muchas las diferencias que se pueden reconocer cuando se intenta comparar el entorno en que se imparten los cursos de L2/LE en España y en Estados Unidos. He aquí algunas de ellas, sin ánimo de presentar un listado cerrado y completo:

- El contexto de inmersión en que se encuentra el estudiante que aprende español en España le permite:

- Estar expuesto a la lengua dentro y fuera del aula, durante el tiempo que el propio estudiante de cada país según sus intereses y motivaciones. Los límites se los impone el aprendiente.
- Disponer de fuentes directas y reales. No tiene que simular situaciones porque la vida en español fluye a su alrededor. Entre esas fuentes y muy especialmente el contacto con los habitantes nativos durante todo su tiempo de ocio y probablemente también en su alojamiento (una gran mayoría de estudiantes de ELE convive con familias anfitrionas).
- Por lo general, puede centrar su atención solo en el aprendizaje de la lengua puesto que no suele cursar otras materias durante su estancia en España.
- La enseñanza de ELE es una enseñanza no reglada que descarga a estudiantes y profesores de la tensión que supone exponerse a un sistema reglado de notas o créditos. No quiero menospreciar con esto la profesionalidad de los centros que se dedican a la enseñanza de español y el reconocimiento internacional que tienen sus programas, en absoluto; solo subrayar el clima positivo y relajado que se genera y que es muy restable tanto para enseñar como para aprender. Una excepción a este panorama suelen ser los programas de universidades estadounidenses que se imparten en centros españoles porque exigen una programación acorde a la de la propia universidad en EEUU, que mantiene a los estudiantes en la tensión de trabajar para obtener los créditos, dinámica que tantas veces neutraliza las ventajas de la inmersión.
- Por otro lado, el estudio del español en los cursos universitarios estadounidenses se caracteriza por:
  - Los estudiantes tienen un tiempo limitado de exposición a la lengua que básicamente se reduce a la clase (3 o 4 horas semanales) y al tiempo que dedican a preparar sus tareas. Fuera del aula, salvo que compartan amistades con otros hispanos, y hablen español entre ellos, el inglés envuelve sus vidas.



- También el inglés es tá presente en p arte d e l as cl ases d e l engua extranjera, hecho que resta aún más el tiempo de exposición.
- Son cursos r eglados, i nsertados c omo c ualquier ot ra m ateria e n el currículo, y p o r t anto necesarios pa ra c onseguir l os c réditos y l as puntuaciones e xigidas. A e sto ha y qu e a ñadir que e l e studio d e una segunda lengua es requisito obligatorio (1 o 2 semestres dependiendo de la universidad) lo que genera en ocasiones actitudes nada positivas para la enseñanza-aprendizaje: la motivación de algunos estudiantes se limita a cubrir el requisito o a exigir una buena nota. Afortunadamente, esto se percibe en un porcentaje mínimo de aprendientes.

Lógicamente, los manuales editados en España así como los editados en Estados Unidos intentan responder a todos los condicionantes que su contexto les impone, y queda claro que se basan en premisas muy diferentes según hablemos de ediciones a uno u otro lado del Atlántico. Pero la ficha de trabajo que se ha aplicado por igual a todos y los resultados obtenidos, permiten reconocer similitudes y diferencias. A saber:

- Teniendo en cuenta que he analizado el mismo número de manuales en cada ámbito geográfico, es relevante que los publicados en Estados Unidos dupliquen el número de actividades con contenido cultural con respecto a los publicados en España. La razón podría estar en la necesidad que el manual estadounidense tiene de incluir este tipo de contenidos en su índice, a sabiendas de que los estudiantes no van a tener muchas oportunidades de acceder a ellos por otros caminos; sin embargo, los autores del manual editado en España quizá tengan presente el contexto de inmersión en que se encuentran sus potenciales estudiantes, con acceso relativamente fácil a experiencias de signo intercultural. Es un argumento que tal vez explique parte de la diferencia, pero no justifica la desproporción que he mencionado.

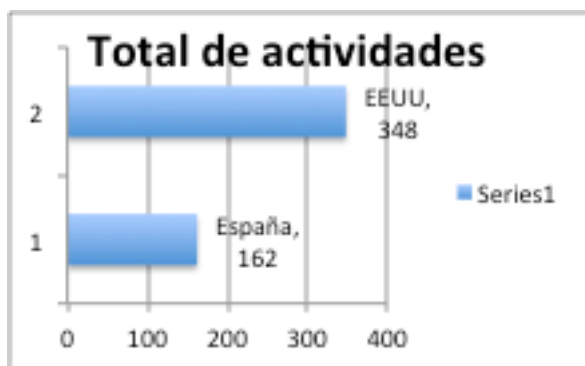


Ilustración 91: Total de actividades culturales en los manuales españoles y de EEUU

- Los manuales españoles presentan muy pocas actividades con enfoque didáctico formativo/intercultural, enfoque mucho más presente en los estadounidenses. Aún así, tanto unos como otros tendrían que invertir los porcentajes para que el proceso de adquisición del componente intercultural sea más acorde con los planteamientos metodológicos actuales, que sí suelen aplicarse en otros tipos de contenidos lingüísticos.
- Unos y otros, de España y de EEUU, abusan del soporte texto en las actividades de cultura. No se entiende este desequilibrio de soportes en un contexto educativo marcado por las nuevas tecnologías y convencido de que la interacción lingüística está cargada de imágenes y sonidos, no solo de texto.
- La misma observación en cuanto a desequilibrio se refiere, cabe hacer cuando comparamos las destrezas que practican unos manuales y otros. Si el referente de los españoles es el MCERL y el de los estadounidenses ACTFL, basta leer las directrices de ambos marcos teóricos para entender la importancia de que los estudiantes progresen de manera ordenada y paralela en todas las destrezas, y no solo en la comprensión escrita.
- Las diferencias más significativas se observan en la inclusión de actividades referidas a los ámbitos español, hispanoamericano o hispano-estadounidense. Los libros editados en España se cargan de contenidos sobre el país en que se publican y a gran distancia los que se vinculan a Hispanoamérica; todavía no han reconocido como ámbito cultural específico el que conforman los millones

de hispanos que viven en Estados Unidos. Por contra, este ámbito sí está presente en los manuales de Estados Unidos, pero en una proporción desde mi punto de vista insuficiente si se tiene en cuenta que esta comunidad es la que a priori tiene más posibilidades de interactuar con los estudiantes; es Hispanoamérica (origen de la inmensa mayoría de emigrantes hispanos estadounidenses) el ámbito geográfico y cultural que ocupa la mayor parte de las actividades estudiadas.

- Los manuales españoles arrojan un balance más equilibrado en relación a las temáticas de los contenidos culturales que incorporan. Sin embargo, que en ambos casos sea la herencia cultural el contenido más recurrente (en los manuales estadounidenses ocupa casi la mitad de los mismos), no transmite una dirección coherente con los marcos teóricos de las publicaciones que propugnan la adquisición de la interculturalidad entendiéndola como un compendio heterogéneo y variado de múltiples temáticas, todas igualmente importantes y necesarias para que los estudiantes de español puedan resolver los conflictos interculturales que se les presenten. Y tal vez, la omisión casi total en los manuales de EEUU de muchos de los epígrafes de contenidos culturales que se han medido en este trabajo, puede tener otras explicaciones, muy relacionadas con la visibilidad y tratamiento que el mundo hispano tiene para el resto de la población estadounidense. En la parte siguiente de este estudio a bordo precisamente este punto.

#### 4.4. LA VISIÓN DE “LO HISPANO” EN ALGUNOS MANUALES ESTADOUNIDENSES

En este punto voy a centrar la atención en tres de los manuales editados en EEUU que ya se revisaron en el apartado 3.2 del presente trabajo. Además de los datos estadísticos

que se han obtenido al aplicarles la ficha de trabajo, creo que es importante hacer un balance más descriptivo de los contenidos culturales que en ellos aparecen.

El objetivo es analizar de qué forma se presenta la heterogénea y cambiante realidad de las comunidades hispanas en un país (Estados Unidos) que ya cuenta entre sus habitantes con más de 50 millones de hispanos, hecho que genera todo tipo de controversias. Me interesa sobre todo aclarar si estos manuales se limitan a reproducir la visión generalizada de la sociedad estadounidense hacia “lo hispano”, si responden a premeditadas y subliminales intenciones de perpetuar unos estereotipos arraigados en el inconsciente colectivo y que también los medios de comunicación difunden a diario, o bien hay un interés por parte de autores y editoriales para incorporar nuevas perspectivas que permitan al estudiante estadounidense a simular el componente intercultural del idioma español sin prejuicios ni reducciones.

Areizaga (2002, p.164) nos recuerda que:

puesto que en el libro de texto interactúan la cultura meta que se va a aprender, la cultura de origen y la cultura educativa del país donde se publica el libro, todos estos aspectos, diferentes en cada medio, son importantes a la hora de entender el componente cultural de los materiales para el aprendizaje de lenguas

También Kramsch (1988) concibe el libro de texto que se usa en la enseñanza de segundas lenguas como un constructo culturalmente codificado que no presenta la cultura y la lengua tal cual es, sino filtrada por el editor y el autor, que entienden la lengua, la cultura y el aprendizaje desde su punto de vista. Afirmo que:

The foreign language textbook, as a cultural phenomenon itself, is a complex nexus of various forces, requiring the collaboration of variety of people: linguists, and educators, authors, reviewers, publishers, school boards, teachers and students. (1988, p.65)

Los manuales seleccionados pertenecen a editoriales diferentes con la intención de abarcar el mayor espectro posible y son:

- *Imagina*. Español sin barreras, Third Edition (ed. Vista Higher Learning)
- *Rumbos*. Curso intermedio de español, Second Edition (ed. Heinle Learning Center)

- *¡Anda!*. Curso intermedio, Second Edition (ed. Pearson)

Se ha centrado la atención en los apartados que abiertamente se declaran de contenido cultural, a ún sabiendo que también las propuestas más enfocadas en trabajar otros componentes ( morfológicos, sintácticos,...) pueden transmitir el mismo punto de vista, los mismos valores. Estos apartados son:

- Imagina:
  - *Cortometrajes*: uno por capítulo.
  - *Flash cultura*: uno por capítulo, en formato video.
  - *Cultura*: nombre de una sección en cada uno de los 10 capítulos del libro cuyo eje central es una lectura que informa del tema elegido ( por ejemplo, *Ritmos del Caribe*, texto del capítulo 3 que describe los más conocidos estilos musicales caribeños).
- Rumbos:
  - *Cortometrajes*: cinco en total.
  - *Cultura*: igual que en Imagina, es el nombre de una sección en cada capítulo, en formato de texto escrito, lectura.
  - *¡A ver!*: apartado de la sección llamada *Impresiones*, que incluye un video sobre diferentes temas.
- ¡Anda!:
  - *Notas culturales*: breves textos que describen algún aspecto relacionado con la cultura.
  - *Perfiles*: textos escritos que hablan de personajes en relación a algún tema como la familia, la casa, etc.
  - *Vistazo cultural*: se compone de cortas reseñas que desarrollan aspectos como el deporte hispano, las tradiciones, la naturaleza, etc., enfocadas en los países de los que trata el tema en que se incluye este apartado.
  - *Vistas culturales*: conjunto de videos que explican la geografía, clima, economía y otras facetas de los países o grupos de países en los que se

centra cada tema del manual. Este material está disponible como recurso extra en el portal online del manual (MySpanishLab)<sup>45</sup>

Después de revisar los contenidos de los apartados antes mencionados, es posible establecer algunos enunciados en torno a los que gira la mayor parte de la información. Estas serían las temáticas de los contenidos culturales de los tres manuales estudiados.

#### 4.4.1. Folklore-Turismo-Gastronomía

Hablar de bailes, comida y parajes naturales, es el recurso más explotado en todos los manuales estudiados. Es la imagen que a flora tanto de los países hispanos (sin excepción) como de la comunidad hispana que vive en EEUU. Sus señas de identidad y, aparentemente, su quehacer diario son las comidas y las celebraciones; el hispano vive en una especie de “baile perpetuo” como diría Hortiguera (2012).

El apartado *Vistas culturales* de *¡Anda!*, que dedica reportajes a cada uno de los países de habla hispana y a los hispanos de EEUU, salvo contadísimas excepciones, bien podía ser un reclamo turístico producido por las Oficinas de Turismo de dichos países. De hecho, las presentaciones suelen terminar con expresiones tales como “¡Ven a disfrutar de...!”, “¡No dejes de visitarnos!”, “¡Te esperamos!”. Un ejemplo: la narradora termina la sección dedicada a México diciendo: “Como pueden ver, México es más que mariachis, comidas sabrosas y playas, es tierra de civilizaciones antiguas y modernas, que todavía guarda secretos y tesoros que cualquiera puede descubrir. ¡Los esperamos!”<sup>46</sup>. En realidad no hay nada más que turismo, comida o fiestas en los 6 videos que dedica este apartado a México.

---

<sup>45</sup> En un estudio más completo, sería interesante investigar las supuestas procedencias (y por tanto, identidades culturales) de los equipos de autores de los tres libros. Detrás de *Rumbos* e *Imagina*, hay un equipo en el que se mezclan nombres anglos e hispanos; los autores de *¡Anda!*, en cambio, son aparentemente todos anglos. De cualquier forma, resulta imposible saber la aportación de cada uno de ellos a los materiales que analizo, o la libertad o falta de libertad que tienen a la hora de elaborarlos.

<sup>46</sup> Para las citas de los manuales que estudio, todos ellos de autoría múltiple, he adoptado los siguientes criterios: si la cita es de un texto escrito, nombre del manual y página; si se trata de material audiovisual (ya sea de tareas propuestas en el libro o en su componente online), solo cito el nombre del manual al cual se referencian.

Igual ocurre con la sección *Cultura* del manual *Imagina*: salvo un texto que habla de la dictadura militar chilena y otro sobre la inmigración en España, todos los demás tratan de música, viajes o paisajes. Incluso el sugerente título que se encuentra en el capítulo segundo, “Juchitán: la ciudad de las mujeres”, se reduce a una exaltación de las bondades de esta región mexicana por las que merece la pena ser visitada, sin apenas mencionar el papel de las mujeres en la sociedad mexicana en general, o en esta región en particular.

*Rumbos*, entre otras costumbres festivas, habla de la Navidad en Puerto Rico o de la fiesta de “La quinceañera” en países centroamericanos; el texto de la lectura que describe esta arraigada celebración, por ejemplo, termina así: “El resto de la celebración incluye música, pastel, flores, decoraciones, invitados de todas las edades, regalos, bebida, comida ¡y claro, mucho baile!” (*Rumbos*: 69).

La cita anterior es suficientemente ilustrativa de la omnipresencia de la temática folklórica-turística-gastronómica en los tres manuales estudiados.

#### 4.4.2. Referencias históricas

Otro de los ejes centrales en los manuales de español reseñados es la referencia continua al pasado de los países hispanos, pasado fosilizado en la época pre-colombina. Se ilustra con imágenes de ruinas (nuevamente referencia al componente turístico) mientras se relata el esplendor de aquellas civilizaciones, cuyos restos (arquitectónicos, étnicos, folklóricos) hay que preservar por que representan la esencia presente y futura de estas naciones. Salvo alusiones atemporales al periodo colonial (por lo que de interés tiene en las construcciones, en el aspecto de las ciudades, y en el intercambio de productos agrícolas y mezcla de razas), el resto de la densa historia de los países hispanoamericanos no existe. España no es una excepción: su idiosincrasia se explica básicamente por ese nebuloso pasado arabesco y renacentista.

Es recurrente en todos los libros estudiados hacer una revisión histórica de los pueblos indígenas, cuyas raíces, tradiciones, lenguas, etc. no solo hay que conservar, sino

potenciar. Pero llama la atención los términos en que se presenta esta revisión, sobre todo si los comparamos con los términos de una problemática idéntica: la de los pueblos indígenas norteamericanos. La lectura de *Rumbos* “La situación indígena” propone a los estudiantes unas sentencias, de “anticipación”, para que opinen y discutan sobre la visión y situación de los indígenas de los Estados Unidos. Son:

1. El gobierno de los Estados Unidos, en el pasado, fue justo con las tierras de los indígenas.
2. Los indígenas ahora viven en reservaciones que escogieron ellos mismos.
3. Los indígenas estadounidenses tienen poder político.
4. Hoy en día, no hay discriminación en contra de los indígenas en los Estados Unidos.
5. Algunas veces la gente siente un cierto orgullo de tener un poco de sangre indígena.
6. El gobierno de los Estados Unidos quiere devolverles a los indígenas algunas de sus tierras. (*Rumbos*, p.258)

Sin embargo, el texto que describe la historia y situación de los indígenas al sur de EEUU afirma que:

Para Europa, el año 1492 marca el fin de la Edad Media y el principio de la moderna. Para los indígenas de las Américas, este mismo año marcó el fin de su mundo.

En el holocausto indígena murieron más de 10 millones de personas a manos de los conquistadores españoles y las enfermedades que trajeron. Desde entonces, los descendientes de esta cultura invasora han desplazado a los indígenas de sus tierras, han instituido programas de exterminación y han establecido obvias preferencias hacia los inmigrantes europeos, quienes los siguen considerando como inferiores. (*Ibidem*, p.259)

No parece que estemos hablando de dos procesos históricos tan paecidos, que como mínimo merecerían los mismos calificativos; lo que a mi modo de ver no se sostiene es calificar a uno de discriminación y a otro de exterminio. Parece evidente que no se aplica la misma vara de medir.

#### 4.4.3. Política y sociedad

Como he dicho antes, escasean las informaciones que hagan referencia a la situación socio-política de los países de habla hispana, y si la hacen, presentan un escenario ambiguo en unos casos o ahondan en una visión estereotipada en otros. Veamos algunos ejemplos:



“Chile: dictadura y democracia” (*Imagina*, p.224) quizá sea una excepción a lo que acabo de enunciar porque el espinoso tema que aborda está tratado (desde mi punto de vista) con bastante ponderación y objetividad.

No opinó lo mismo de la cortometraje “El rincón de Venezuela” y del video correspondiente a la sección de *Flash cultura* titulado “Puerto Rico: ¿nación o estado?”, ambos también de *Imagina*, en los que se presenta con bastante ambigüedad la tensa situación política venezolana en el primero, y en tono casi folklórico (nada parecido a un debate político serio) las opciones de futuro del ahora Estado Asociado de EEUU.

La inmigración desde México a Estados Unidos se aborda con toda su crudeza en el cortometraje “Victoria para Chino” (en *Rumbos*), y de forma muy superficial en el último de los videos dedicados a los hispanos en EEUU de la sección *Vistas culturales (¡Anda!)*; aquí se presenta como un aspecto “controversial” que tienen que enfrentar los hispanos que viven en EEUU, pero poco importante si tenemos en cuenta la gran riqueza cultural que la comunidad latina está aportando a la sociedad estadounidense: de nuevo, un documento dedicado a un tema tan duro y polémico, termina con imágenes de comida, baile, deporte y festejos, y por tanto lo solapa tras esos fortísimos reclamos. Quizá es esta la única imagen que se quiere ver.

En otro contexto, “España: nueva ola de inmigrantes” (*Imagina*, p.366), se traza una sinopsis de la inmigración en España, desde los exiliados tras la Guerra Civil, pasando por la emigración a Europa de los años 60 y 70, hasta la nueva ola de hispanoamericanos que han llegado a España en las últimas décadas. Aunque acaba de publicarse la tercera edición de este manual, nada se dice del acelerado cambio de tendencia que se ha producido en los últimos años a causa de la crisis (actualmente son más los españoles que salen que los inmigrantes que se reciben), ni tampoco del drama diario de la inmigración desde el norte de África.

En otros apartados se comentan costumbres del mundo hispánico que “marcan” la idiosincrasia de los hispanos frente a los estadounidenses. Pienso que es muy interesante comentar las siguientes:

1. El concepto hispano de “familia”, que se describe en varios textos de manera similar. *Rumbos* (p.53) le asigna, entre otras, las siguientes características:
  - Se extiende a parientes más lejanos.
  - Se antepone al interés individual.
  - Conviven varias generaciones en la misma casa.
  - Un anciano en un asilo significa que no tiene familia.
  - Los hijos salen muy tarde de la casa familiar (cuando se casan).

¿Los países hispanos son inmunes a las profundas transformaciones que han experimentado las familias en el resto del mundo? Parece que sí.

2. Concepto del tiempo: los caribeños y latinoamericanos (en el imaginario de un estadounidense, por extensión, cualquier hispano) tienen “Un concepto diferente del tiempo” (*Rumbos*, p p.136-137) por que “prefieren no llegar a tiempo a ninguna parte”. Pero no todo en la vida del hispano carece de puntualidad: “[...] los programas de televisión, los eventos de deportes y el trabajo, **especialmente la hora de salida**, siguen un horario específico y estricto”<sup>47</sup>.

En definitiva, “en el Caribe, a la igual que en muchos países del mundo policrónico, se permite que el reloj controle el trabajo, pero no la vida social. Las fiestas en Puerto Rico, por ejemplo, no tienen hora para empezar y definitivamente no tienen hora para terminar (*Rumbos*, p. 137). De nuevo tropezamos con la idea de Hortiguera (2012) de “bailé perpetuo” que se mencionaba al principio.

3. El piropo: otro de los textos de *Rumbos* habla de la arraigada costumbre del piropo; ante este gesto *nada ofensivo*, porque si es una ofensa ya no es piropo (se dice en el texto), la reacción de la mujer debe ser la de “seguir caminando sin decir nada, ni mirar a quien viene”. Es natural que se sonroje un poco, “pero su autoestima, su confianza en sí misma y su importancia como persona no se

---

<sup>47</sup> La negrita es mía.

ven afectadas al recibir este tipo de cumplido” (pp.178-179). El texto se lamenta de que “La economía global y el paso a celerado de la vida va robándole el tiempo a la poesía. Antes, los piropos podían ser poéticos y elaborados”. Una acción que se interpreta de acoso hacia la mujer queda desactivada y edulcorada hasta parecer un cumplido, quizá molesto, pero sin ninguna otra intención discriminatoria.

4. Las relaciones laborales: el contraste entre la forma que tienen los hispanos y los estadounidenses de relacionarse en el ámbito laboral es otro aspecto que se trata en los tres manuales estudiados. Esta especificidad comienza ya en el momento de la entrevista de trabajo, en la que las respuestas de unos y otros claramente están motivadas por entender las relaciones laborales de manera muy diferente. De nuevo en *Rumbos* podemos leer que a la invitación de:

“Hábleme de usted”, un candidato panameño probablemente diría: “Bueno, soy de aquí cerca, de Capetí. Tengo 26 años. Mi esposa se llama Cecilia y esperamos nuestro primer hijo en unos meses. Estamos muy contentos”. Es posible que un estadounidense diga: “Bueno, me gusta interactuar con la gente y por eso pienso que me gustan las ventas. Soy una persona muy dedicada al trabajo y siento una satisfacción personal cuando el trabajo está bien hecho.” (*Rumbos*, p.219)

Y es que en el mundo hispano “un grupo laboral se puede describir como una familia con su padre o madre (el jefe o la jefa) que cuida a sus empleados. El trabajo no es solo negocio; es algo más personal.” (Idídem, p. 219). Y además, uno de los pocos momentos en los que el hispano es puntual, al terminar y salir de él, claro.

#### 4.4.4. Futuro-Progreso-Ciencia y tecnología

¿Qué aportamos a la ciencia y tecnología? ¿Qué papel juegan los países hispanos en el concierto mundial en términos científicos y tecnológicos? No son muchas las referencias a este campo que podemos encontrar en los manuales analizados, y cuando se producen, frecuentemente nos dejan un sabor agrí dulce.

*Imagina* dedica un *Flash cultura* al metro de México DF, supuestamente para ensalzar la moderna red de transportes de la capital mexicana. En la práctica, el video se apoya en esta red de metro para animarnos a visitar los lugares emblemáticos y turísticos de la ciudad. De nuevo el encanto monumental se antepone, y solapa cualquier otro objetivo.

Y *Rumbos*, en el capítulo nueve dedicado a la tecnología, habla de dos usos que Argentina hace de las nuevas tecnologías:

- “Caceroladas en el Internet” (*Rumbos*, p.338), aplicación práctica de la red a las protestas sociales.
- “La tecnología como arma de doble filo” ( *Ibidem*, p. 350), aplicada a la agricultura, por el uso de transgénicos y por que la llamada “ agricultura de precisión” ha reducido a la mitad el número de trabajadores en el campo.

También *Rumbos* presenta un video (en este mismo capítulo de la tecnología) con el sugerente título de “Asociación nacional de inventores”. En él se resume la aportación argentina a la inventiva mundial:

- Un sistema para abrir botellas de champán.
- Una bandeja que impide que las copas se caigan.
- Un protector de mandos a distancia.
- Una plantilla de huellas digitales que conserva el ADN.

Este último invento resalta sobre los demás no porque se valore o se haya adoptado en el país (de hecho, el video reconoce que el sistema de reconocimiento de huellas usado en Argentina es todavía obsoleto), sino porque EEUU y sus agencias federales (CIA y DEA) han mostrado interés por él.

Y si la preocupación por el Medio Ambiente debe estar en el centro de las políticas locales y estatales, en la contaminada Santiago de Chile han encontrado unos perfectos aliados: los cartoneros. Porque “los santiaguinos han desarrollado una conciencia ambiental que poco a poco empieza a mejorar el ambiente. Una de estas mejoras es el aumento en el

reciclaje con el servicio de los cartoneros” (Ibídem, p.389). Parece un sarcasmo hablar de “conciencia ambiental” en este contexto.

Para concluir esta revisión de los contenidos culturales de *Imagina, Rumbos y ¡Anda!* cabe afirmar que:

- Todavía se puede observar en los manuales de español estadounidenses un sublimar (y no tan sublimar) discurso ideológico proyectado desde la cultura dominante, desde el llamado “poder social”, que perpetúa la imagen del hispano asociada a un conjunto de prácticas y estereotipos muy atractivos para el espectador-turista, pero que lo condenan al atraso y a la marginación. Desde esta perspectiva, no se vislumbran caminos de progreso en las comunidades hispanas, a las que se les anima a que apliquen sus esfuerzos a conservar sus ancestrales tradiciones.
- También se sigue reduciendo a la singularidad (“lo hispano”, “la cultura hispana”, etc.) una realidad verdaderamente heterogénea. Esta reducción, como el estereotipo, facilita la comprensión del “otro”, pero también actúa como un constructo que lo fosiliza en el pasado y le asigna permanentemente el papel de subalterno.
- Según los presupuestos con los que trabajan los manuales estudiados, los países hispanos formarían parte del grupo de “países expresivos” (según la clasificación del informe “Proyecto marca España”), frente a los llamados “países instrumentales”, entre los cuales se encontraría E EUU. Buenos para vivir, gente poco fiable, capucera, vaga, de sordenada, son algunas de las características de los primeros; buenos para trabajar, gente de fiar, rigurosa, trabajadora, eficiente, son las señas de identidad de los segundos. En palabras de Hugo Hortiguera,

va conformándose una escala de prácticas culturales homólogas a regulaciones politicoeconómicas que establecen un juego de desplazamientos en el que las culturas hispanas son empujadas a los arrabales folclóricos y reducidas a una práctica puramente lúdica, pero jamás productiva (en el sentido de productor de conocimiento -científico o filosófico-). (2012, s/n)

- Muchos de estos discursos, estereotipos y prejuicios se encuentran también en los materiales para las clases de ELE que se editan en países hispanos, por lo que nosotros mismos contribuimos a perpetuar esta visión. Pozzo (2013, p.105) decía, refiriéndose a los materiales de ELE argentinos que:

Una manera de no lidiar con las deudas pendientes de la región (pobreza, analfabetismo, desigualdad social), es focalizar en íconos o referentes estereotipados que den una imagen pintoresca y ‘light’ de la cultura en cuestión: las empanadas y el guacamole, el tango y la salsa. La presentación turística de América Latina es otro recurso en este sentido.

Por último, hay que reconocer que muchos autores y editoriales están haciendo un esfuerzo por trasladar a sus libros de texto la compleja realidad de las comunidades hispanas. No obstante, como se ha demostrado en este capítulo, todavía queda mucho por hacer. Y obviamente en esta tarea tenemos que estar involucrados, y mucho, los profesores de español, como bien reconoce Berwald (1988, p. 101) cuando afirma que “it is the Teacher’s interest in and experience with the culture that are expressed thereby, and it is his or her time and enthusiasm in developing and using these materials that create a successful and interesting learning experience.”

## **5. ESTUDIO DE CAMPO: MOTIVACIÓN, PERFIL Y NIVEL DE ADQUISICIÓN DEL COMPONENTE CULTURAL, EN ESTUDIANTES DE ELE DE ANDALUCÍA**

Después de analizar el corpus de manuales de ELE con el objetivo de comprobar cómo se incluye en ellos el componente cultural, se presenta en esta tesis un segundo estudio, esta vez enfocado en los estudiantes de español como lengua extranjera, en el que se pretende medir el nivel de conocimiento y competencia intercultural que tienen.

Uno de los primeros ejercicios que hacen los niños norteamericanos el primer día de escuela es extender los brazos sin llegar a tocarse entre ellos; les enseñan que es ese su “personal space”, el cual hay que respetar y proteger. Imaginemos ahora a un estudiante universitario de EEUU, al que se le ha inculcado ese concepto desde pequeño, que llega a España para tomar un curso de español, que probablemente vivirá en casa de una familia anfitriona, y que intentará interactuar con españoles en muchos otros contextos. El mayor o menor éxito de estas interacciones va a depender de su nivel de conocimiento de la lengua (española en este caso) en una doble e indisoluble vertiente: sus posibilidades de producción e interacción verbal (vocabulario, gramática, et c.) y sus habilidades de producción e interacción no verbal (gestos, posturas, gestión del espacio). Es decir, o baja la guardia y reduce considerablemente su “personal space” o, independientemente de la competencia gramatical que tenga, no llegará a “entenderse” del todo con sus interlocutores españoles.

Existe un acuerdo generalizado de que aprender una lengua es mucho más que adquirir unas destrezas estructurales, formales; y que esas destrezas no tienen sentido si no se concretan en “actos de habla” que solo se producen en contextos reales; contextos en los que siempre están presentes las convenciones sociales, los valores, las creencias y las actitudes (tanto de nativos como de aprendientes): en definitiva, el componente intercultural. Se evalúa con bastante precisión el nivel de estos estudiantes, casi siempre referenciado al MCERL, antes, durante y al terminar su estancia. Pero cabe preguntarse si la competencia intercultural (a la que se le reconoce en teoría una importancia fundamental

en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas) es también correctamente representada en dichas evaluaciones o sí, por el contrario, son criterios puramente gramaticales los que deciden la ubicación de un estudiante en un determinado nivel de lengua, o certifican su progresión al terminar un curso.

Según González Di Pierro (2008, p.299):

Aunque haya consenso por parte de los investigadores en el sentido de la importancia de adquirir una competencia de los aspectos culturales de la lengua que se está aprendiendo, permanece la dificultad de su evaluación en términos objetivos. Lo anterior porque se ha podido identificar que una buena competencia lingüística y/o comunicativa no conlleva necesariamente una buena competencia cultural, ni viceversa. Esto debido al arraigo de estereotipos, prejuicios, ignorancia, intolerancia o apatía respecto a la otra cultura.

Como se ha podido ver en el capítulo anterior, hay un considerable número de trabajos teóricos y estudios de campo sobre manuales y demás materiales de ELE; por contra, son escasos los estudios que abordan la evaluación del conocimiento cultural en los estudiantes de segundas lenguas, y muchos menos los que miden dicho conocimiento con encuestas, cuestionarios, o cualquier otra herramienta que permita recoger datos para su posterior tratamiento y análisis. Son muchas las variables que han de tenerse en cuenta a la hora de realizar dicha evaluación, puesto que todas ellas influyen en el proceso de aprendizaje y por tanto en los resultados obtenidos; entre otras:

- El perfil de los aprendientes (edad, procedencia, motivación, etc.).
- El tipo de curso (intensivo/extensivo, inmersión/no inmersión) y la duración del mismo.
- El programa complementario de actividades en el que participan durante su periodo de aprendizaje, si lo hay.
- La localización y emplazamiento del centro en el que se enseña la lengua extranjera.
- El tipo de alojamiento, si se trata de una estancia en inmersión: piso compartido, familia de acogida, etc.

Hasta tal punto es compleja la situación que González Di Pierro (Ibíd., p.300) duda que la competencia intercultural pueda tan siquiera ser enseñada (mucho menos



evaluada), “debido a que se manifiesta a través de comportamientos lingüísticos y no lingüísticos que dependen absolutamente de infinitas variables según el contexto y la situación”.

Pese a lo arriesgado del proyecto, medir el grado de conocimiento del componente intercultural que tienen los estudiantes de ELE es un ejercicio necesario para ir tomándole el pulso a esta cuestión, y también para comprobar si los materiales que se usan en las clases, así como las otras tareas y actividades que suelen acompañar un programa de estudio de lengua extranjera son efectivas para inculcar en los aprendientes el conocimiento sociocultural, o bien hay que plantearse cambiar las estrategias de aprendizaje.

Como se ha indicado antes, el objetivo de este estudio es constatar el nivel de adquisición de l componente intercultural en alumnos extranjeros que estudian ELE en Andalucía, acotando los contenidos culturales al ámbito geográfico de España. Pero para abordar ese trabajo parece previo delimitar el perfil y la motivación del sujeto de estudio: el estudiante extranjero que decide inscribirse en uno de los numerosos cursos que se ofertan en España para aprender español. ¿Por qué elige este país y no cualquier otro de los países hispanohablantes? ¿Qué le lleva a decidirse por una determinada ciudad, descartando el resto de las que ofertan este tipo de cursos? ¿Cuáles son los objetivos para realizar su estancia lingüística? Las respuestas a estas preguntas se pueden obtener de los estudios hechos por organismos públicos españoles, y también del trabajo de campo que he realizado.

### 5.1. MOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTE DE ELE EN ANDALUCÍA

Cada año llegan a España unos 250.000 estudiantes para aprender español (la mayoría a centros privados)<sup>48</sup>. Este flujo ha hecho que la enseñanza del Español Lengua Extranjera se haya abordado desde muchos puntos de vista en los últimos años, siendo más

---

<sup>48</sup> Las cifras más recientes son las que proporciona Turespaña (2008), organismo dependiente del Ministerio de Energía, Industria y Turismo, en su estudio “Turismo Idiomático”, referidas al año 2007. El informe anual del Instituto Cervantes “El español: una lengua viva” de los años 2014 y 2015 se hace eco de estos datos.

numerosos los estudios que analizan su potencial económico y su proyección de futuro en términos de producto y rentabilidad. Desde el ya clásico artículo de Berdugo (2000) “Español Recurso Económico. Anatomía de un nuevo sector”, se han sucedido multitud de trabajos, ponencias y todo tipo de encuentros que miran nuestra lengua como generadora de riqueza. Y no es solo un punto de vista de la empresa privada, ya que a esta corriente de opinión se han sumado todas las instituciones públicas que pueden tener relación con este tema: Instituto Cervantes, Universidades, Ministerios de Educación y Exteriores, Turespaña, Ices, etc. El *Congreso Internacional sobre el Español como valor y recurso cultural, turístico y económico* (Salamanca, del 24 al 26 de noviembre de 2008) fue buena muestra de ello.

En paralelo, muchas Autonomías, Provincias y Ayuntamientos han puesto a l servicio de este sector cuantiosos recursos para atraer la demanda a sus dominios. La cifra que la suma de todas las industrias relacionadas con la lengua aportan al PIB, 15% según un estudio de hace años (Martín, 2003), despertan un interés inversor no siempre proporcionado a las expectativas reales de crecimiento. Parece que la visión del Español Lengua Extranjera como fuente de ingresos deja en segundo plano los aspectos académicos y puramente lingüísticos que pensamos debieran primar en los trabajos que se hacen sobre él. Investigar quiénes vienen a hacer sus cursos a nuestras ciudades, y sobre todo porqué, no se entiende si no es para hacer un estudio de mercado que permita diseñar campañas de promoción.

Acercarnos al conocimiento del perfil del estudiante que ha elegido España, Andalucía y Granada para hacer su curso de ELE, pone sobre la mesa datos que son susceptibles de ser aprovechados desde una óptica comercial, aún sin ser en absoluto esa la intención de este trabajo, que se centra y detiene en los factores que inciden en su motivación y que son los que probablemente determinan su elección. Considero que esos datos tienen implicaciones didácticas y metodológicas importantes, y afectan de manera directa al proceso de aprendizaje, hecho que analiza por extenso Madrid (1999, p. 48), aunque en un contexto algo diferente:

El grado de aprendizaje de la L2 depende de las inclinaciones antropológicas de los sujetos, de sus actitudes hacia la comunidad extranjera, actitudes hacia el aprendizaje de la L2 y de su grado de motivación. En el modelo de Clément, la motivación incluso determina el nivel de competencia que alcanzan los sujetos y depende en gran medida del entorno cultural y social.

Generalmente, el perfil motivacional del alumnado de L2 y LE se ha estudiado en el país de origen del estudiante, con el objetivo de evaluar y mejorar el aprendizaje de dicha materia; en este contexto, la L2 o LE compite dentro del sistema educativo con el resto de asignaturas a las que se enfrenta el estudiante durante su curso escolar. Las investigaciones desarrollan estrategias aplicables al aula, básicamente como resultado del análisis de las características individuales del alumnado, y en menor medida de los factores sociales del entorno escolar. El citado trabajo de Madrid (1999) es un buen ejemplo de ello; en él encontramos una recopilación de las teorías motivacionales, de los paradigmas de investigación sobre este tema en la educación en general, y en la adquisición de L2 o LE en particular, para terminar desarrollando un modelo concreto de investigación (cuestionarios incluidos). Aunque el objetivo reconocido son los factores asociados a la motivación del aprendizaje del inglés como LE, en el contexto escolar español, se ha tomado como guía para este trabajo, adaptando sus conclusiones a las circunstancias y características de los estudiantes que analizo. También me ha servido de referencia para revisar las conclusiones de este estudio el trabajo más reciente de Espinar y Ortega (2015), que explora la motivación en el aprendizaje de EFL de estudiantes de la Enseñanza Secundaria en España.

No se han encontrado muchas investigaciones que aborden esta línea motivacional en la enseñanza y aprendizaje del español. Además, distinguiré entre los trabajos que se desarrollan en el país de origen del estudiante (estudiante que elige el español como L2 o LE para su currículo, en cursos impartidos en su propio país) y los que lo hacen en el país de destino (España en nuestro caso), e llamo “turista idiomático, lingüístico o educacional”<sup>49</sup>. Al primer grupo pertenece un artículo que analiza los estudiantes taiwaneses que escogen el español como asignatura (Hsieh, 2008) y que concluye que son

---

<sup>49</sup> Es un concepto muy debatido y polémico sobre el que no hay acuerdo. Para más información, ver el trabajo de Marta Genís “Lenguas y turismo a vista de pájaro” (Genís, 2007).

motivaciones instrumentales (mejoras laborales o turismo) las razones para su elección. En la *Enciclopedia del español en el mundo* del Instituto Cervantes (2006) aparecen, de manera tangencial puesto que no es un objetivo central del estudio, rasgos motivacionales de los estudiantes de ELE de casi todos los países, con resultados muy dispares.

También son escasas las investigaciones del segundo grupo, las que se hacen con estudiantes que han venido a España para aprender o mejorar su español. Se pueden encontrar algunas focalizadas en nacionalidades concretas (e.g.: Saito, 2007; sobre estudiantes japoneses en Salamanca), aunque por lo general forman parte de proyectos turísticos o económicos, en línea con lo expuesto más arriba. De este tipo citaré como ejemplo el estudio de Turespaña (2008, pp.29-42) cuyos resultados son abrumadores en cuanto a que *la motivación personal* es la predominante frente a *la instrumental*; en 2001, durante el *II Congreso Internacional de la Lengua Española*, el entonces Secretario General de Turismo (Güemes, 2001) se hace eco del estudio aparecido ese mismo año, auspiciado por el Ministerio de Economía, pero con resultados bastante diferentes a los obtenidos seis años después: la motivación *instrumental* tiene mucho más peso, sobre todo en ciertos tramos de edad.

Parece, por tanto, un campo poco explorado en el que los datos obtenidos hasta la fecha son susceptibles de conclusiones contradictorias. Entiendo que es necesario abundar más en el perfil motivacional del estudiante que nos visita, muy diverso en cuanto a las variables de edad, sexo, procedencia o nivel socio-cultural. Y no se esconde la dificultad que ello entraña, precisamente por la diversidad de los sujetos que se estudian.

El presente trabajo de campo se realizó en 2009 y, aunque han pasado algunos años, a la luz de resultados obtenidos con posterioridad sigue siendo válido. Se propone:

- Enumerar cuáles son las principales fuentes motivaciones del estudiante para aprender ELE y para elegir la ciudad de Granada.
- Al mismo tiempo, en qué medida influyen estas motivaciones (si es que lo hace) el entorno social y cultural.

Para ello se toma como base el modelo de análisis expuesto por Madrid (1999, pp.69-85), que define tres fases o estados motivacionales: inicial o pre-accional, accional y post-accional. El estudio se sitúa en la primera fase del proceso, cuya definición entronca con nuestros objetivos:

La motivación inicial refleja el estado mental del sujeto que se ve afectado por posibles necesidades personales, ya sean biológicas, sico-sociales o de cualquier otro tipo, por sus experiencias previas sobre la meta que se propone, por sus creencias, opiniones y percepciones. Estos factores personales generan determinadas actitudes e intereses hacia la meta, que serán más o menos intensos en función de la trascendencia y relevancia de los objetivos que se pretenden alcanzar para satisfacer las necesidades del sujeto. (Ibidem, p.69)

También se ha seguido al mismo autor en el diseño del cuestionario y en la metodología que sustenta este estudio, básicamente un modelo de investigación exploratorio-cuantitativo-interpretativo (Grotjahn, 1987).

La recogida de datos se llevó a cabo en dos de las escuelas que enseñan ELE en Granada: Carmen de las Cuevas y don Quijote. Es importante señalar que aunque se dedican a la misma actividad, difieren sustancialmente en sus estructuras y planteamientos comerciales, de imagen, canales de promoción e incluso de oferta de cursos. La primera combina los cursos ELE con el flamenco, segmento en el que ha llegado a tener una reconocida relevancia; la segunda, pertenece a una marca con escuelas en otras partes de España y se dedica exclusivamente a los cursos de español. Ambas comparten el ser centros Acreditados del Instituto Cervantes y pertenecen a las mismas asociaciones empresariales del sector, hechos que implican una homogeneidad en cuanto a estándares de calidad y niveles de lengua (seguimiento del MCERL en sus programas, por ejemplo). Otro elemento común, relevante para este trabajo, es la diversidad de edades y procedencias de los estudiantes de uno y otro centro.

El instrumento elegido para obtener las informaciones fue un cuestionario *ad hoc* que recoge las variables de sexo, edad, procedencia y profesión<sup>50</sup>, además de ocho

---

<sup>50</sup> No se van a tener en cuenta estas variables puesto que se hará un estudio más completo de las mismas al tratar los resultados de los cuestionarios sobre el contenido intercultural que se analizarán más adelante. El cuestionario completo se encuentra en el apartado de anexos.

preguntas de selección múltiple y respuesta abierta, que permite explorar la interrelación de diferentes factores. Al encuestado se le pide que responda a todos los ítems en proporción al peso que estos tengan en la cuestión planteada (5 máximo, 1 mínima). Difieren de este esquema las cuestiones 5 y 6, que se plantean con respuestas de “sí” o “no”, pero también cuentan con una opción abierta.

El cuestionario se pasó a los estudiantes ya presentes en las dos escuelas y a los que se fueron incorporando a los cursos, sin hacer ninguna selección previa, entre el 26 de marzo y el 13 de abril de 2009. Como suele ocurrir en estos casos, no todos quisieron someterse al mismo, pero aún así se recogieron 94, de los cuales hubo que desechar 13 por datos incompletos. Pienso que los 81 restantes son suficientes para obtener resultados significativos. Los alumnos que tenían poco dominio de español, o bien no lo completaron, o bien fueron ayudados por sus profesores para comprender el significado de las cuestiones planteadas. Las respuestas se volcaron en una hoja del programa Microsoft Excel para facilitar su análisis y poder obtener gráficos.

### *5.1.1. Análisis de resultados*

El recuento de las respuestas nos indica que el perfil predominante del estudiante que viene a Granada para hacer un curso de español es mujer, joven, procedente de un país europeo, aún en periodo de formación, y que ya tiene experiencia en aprender una LE.

Los resultados de las ocho preguntas del cuestionario se prestan a un análisis mucho más exhaustivo del que interesa a este trabajo ya que pueden ser interpretados *per se* y también pueden ser cruzados con las variables antes citadas. Es suficiente para obtener un perfil de la motivación del estudiante de ELE reseñar los datos más relevantes, que son:

Pregunta nº 1: *¿Por qué has elegido estudiar español? Indica en qué grado los motivos siguientes han influido en tu interés.*

La mayoría de los motivos enunciados para elegir estudiar español tienen un alto grado de influencia, si bien las respuestas están bastante divididas. Destacan el viajar y

entenderse con la gente, ampliar estudios y formación, y conocer la cultura, con porcentajes máximos de influencia que rozan o superan el 50%. Por el contrario, conseguir créditos o preparar un examen tienen la mínima influencia para el 33%. Vivir o trabajar en un país de habla hispana es indiferente para un tercio de los encuestados.

Pregunta nº 2: ¿Por qué has elegido España?

De entre las razones para elegir España influyen de forma moderada el clima y la geografía, el carácter de su gente y el ambiente festivo, en porcentajes que oscilan entre el 30% y 40%; el pasado histórico y la oferta cultural es indiferente para tomar esta decisión, mientras que la variedad o variedades del español usadas en las diferentes zonas geográficas es de máxima importancia para un 42% de los participantes en la encuesta.

Pregunta nº 3: ¿Por qué has elegido Granada?

Se observan resultados muy parecidos a los de la pregunta anterior en cuanto a decidirse por Granada (se entiende que frente al resto de ciudades posibles), aunque con algunas variantes. Repiten grado de influencia moderada la razón geográfica y festiva, grado al que se suman el pasado histórico y la oferta cultural con alrededor del 40% de peso. Sin embargo, el tipo de lengua hablada y el carácter de su gente no es relevante.

Pregunta nº 4: ¿Qué factores de tu entorno más cercano han influido en tu decisión de estudiar español?

Es sorprendente que para la mayoría de encuestados 7 de los 8 factores específicos citados no hayan influido prácticamente nada a la hora de decidir estudiar español (amigos, familia, profesores, el deporte, etc.); esta absoluta irrelevancia llega al 67% en el caso de los responsables del entorno laboral del encuestado. La escuela o universidad es el único ítem que supera este parámetro.

Pregunta nº 5: ¿Alguien de tu entorno hablaba español?

La mayoría conoce a compañeros de estudio o trabajo (56%) y a amigos (59%) que hablan español, no nativos en todos los casos excepto en el colectivo de profesores; pero no usan el español ni familiares ni vecinos, en porcentajes próximos al 90%.

Pregunta nº 6: *¿Alguien de tu entorno había visitado Granada?*

También llama la atención que excepto los amigos (con el 58% de respuestas afirmativas), ningún otro colectivo del entorno del encuestado ha ya visitado mayoritariamente Granada. Especialmente contundente es la respuesta negativa en tres categorías de familiares de primer grado y sobre todo de vecinos, que no conocen la ciudad en un 95% de los casos.

Pregunta nº 7: *En tu elección de alojamiento (familia, residencia, piso compartido, otro), ¿en qué medida han influido los siguientes motivos?*

La elección de familia de acogida es la más destacada con el 42%, en cuanto a la modalidad de alojamiento, seguida de la de piso compartido (30%). El motivo más influyente por el que se decide dónde alojarse es tener una experiencia e inmersión lingüística y cultural. La privacidad o el precio son indiferentes, mientras que las razones alimenticias o de facilidad para recibir visitas se muestran absolutamente irrelevantes para aproximadamente el 40% de los encuestados.

Pregunta nº 8: *¿Cómo imaginas tu relación con el estudio del español en el futuro? Indica la importancia que pueden tener las siguientes premisas.*

Continuar con el estudio de español ha sido conseguir un nivel excelente es la intención que reconoce en su grado máximo el 57%. Hacer más cursos similares a los que reciben en este momento es un proyecto medio-alto para el 35%. En el otro extremo, no volver a España para mejorar el idioma tiene la mínima incidencia para casi el 50%, y dejar de estudiarlo está totalmente descartado para el 96%.



### *5.1.2. Conclusiones del estudio de motivación*

Ya se han avanzado al principio del punto anterior los rasgos más sobresalientes del estudiante de ELE en Granada en cuanto a su edad, sexo y procedencia geográfica. Quizá solo haya que añadir la preferencia que muestran por alojarse en familias de acogida para tener una experiencia de inmersión en la lengua y cultura españolas. Estos datos deben hacer reflexionar a los implicados en atender a este colectivo (escuelas, instituciones, las propias familias, etc.) y tomar conciencia de que el aprendizaje no se termina con la clase, sino que continúa en la calle y en las familias de acogida: todos somos co-educadores en L2 o LE y por tanto, instructores del componente cultural.

Las motivaciones para estudiar español son básicamente instrumentales (viajar, conocer la cultura) pero llama la atención que pese a ser un grupo mayoritario de estudiantes en sus países de origen, no sea el requisito académico una razón más influyente. Quieren ampliar su formación, pero sin una meta preestablecida ni delimitada. El español se percibe como una lengua importante en las relaciones humanas, de fuerte sustrato cultural, con un potencial de futuro interesante, pero no intuyo que tenga en este momento una alta valoración en cuanto a su utilidad práctica e inmediata.

La elección de estudiar en Granada (y no en cualquiera de las otras ciudades españolas de gran arraigo en el sector) se justifica por la carga histórica de la ciudad y por la fama reciente de buen ambiente y sitio agradable para vivir (aunque en esta percepción no tiene mucho peso el carácter de la gente granadina). Si comparamos los motivos para elegir España en general y Granada en particular, la mayoría son coincidentes pero uno no: se nota que la variedad lingüística local es menos valorada que la general del país (pese a que en realidad esta última no exista). Subyace de alguna manera el estigma de que en el sur se habla “peor”, por lo que habrá que redoblar esfuerzos para corregir este sinsentido.

Por último, señalar que el entorno del estudiante de ELE que llega a Granada poco ha influido en esa decisión. No se reconoce un estímulo directo, ni podemos imaginar que este se dé indirectamente ya que apenas hay un círculo influyente que hable o haya aprendido español, ni que conozca la ciudad. Pese a todo, el futuro del español como lengua

extranjera parece estar plenamente garantizado según se desprende de la abrumadora decisión que los encuestados manifiestan al preguntárseles al respecto.

Sería necesario hacer un estudio similar con estudiantes que se han decantado por otras ciudades andaluzas que, a la igual que Granada, cuentan con una amplia oferta de cursos de ELE; sería el caso de Málaga, Sevilla o Cádiz. Aun a falta de esta comprobación, me inclino a pensar que los datos obtenidos de las encuestas anteriores son extrapolables en su mayor parte a la motivación de los extranjeros que eligen estudiar en alguno de los centros de enseñanza de la geografía andaluza.

## 5.2. EL NIVEL DE ADQUISICIÓN DEL COMPONENTE CULTURAL DEL ESTUDIANTE DE ELE EN ANDALUCÍA

Acotadas las líneas generales de qué es lo que motiva a un estudiante para elegir un determinado país y una determinada ciudad para hacer su curso de español, el trabajo se centra ahora en delimitar el perfil de dicho estudiante y, como objetivo central, comprobar el nivel de conocimiento cultural que tiene. Se tendrán en cuenta variables como el sexo, la edad, la nacionalidad, la profesión o estudios y el nivel de lengua, para determinar si afectan o no al objetivo principal del trabajo.

### 5.2.1. Descripción del cuestionario

Los datos para analizar la adquisición del componente cultural en estudiantes de ELE de Andalucía, se han obtenido usando como instrumento un cuestionario *ad hoc* o de elaboración propia<sup>51</sup>. La selección de las preguntas se fundamenta en distintas clasificaciones del componente intercultural, entre las que se encuentra la que establece el MCERL cuando habla del “conocimiento sociocultural”, donde sintetiza en siete categorías

---

<sup>51</sup> El cuestionario está validado por expertos pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

(y sus correspondientes subcategorías) los apartados con los que se podría definir una sociedad europea; también se han tenido en cuenta las directrices del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes, y la clasificación de López (2001)<sup>52</sup>.

El cuestionario se compone de un bloque de información personal, seguido de 18 preguntas que se refieren a los campos de estudio de las clasificaciones mencionadas. Los datos personales que se han tenido en cuenta, por ser relevantes para los objetivos del trabajo, han sido los siguientes:

- Edad.
- Sexo.
- Nacionalidad.
- Profesión y/o estudios.
- Nivel de español.

Del análisis de esta información se puede obtener el perfil del estudiante de ELE de Andalucía, así como observar la interacción de estas variables con las cuestiones que el cuestionario plantea.

Por su parte, las 18 preguntas que siguen al apartado de datos personales se relacionan con las categorías o campos temáticos culturales según se expone a continuación:

- Preguntas 1, 2, 3 y 7: campo nº 1 (Marcas de identidad nacionales, regionales y sociales).
- Preguntas 4 y 5: campo nº 2 (Interacción social).
- Preguntas 6 y 8: campo nº 3 (Socialización y círculo familiar).
- Preguntas 9, 10 y 11: campo nº 4 (Creencias, comportamientos y costumbres).
- Pregunta 12: campo nº 5 (Instituciones sociopolíticas).
- Preguntas 13<sup>53</sup> y 14: campo nº 6 (Historia nacional).

---

<sup>52</sup> Estas categorías y clasificaciones se han citado ya en el capítulo 1 de este trabajo.

- Pregunta 15: campo nº 7 (Geografía nacional).
- Preguntas 16 y 17: campo nº 8 (Herencia cultural).
- Pregunta 18: campo nº 9 (Estereotipos y símbolos de significado cultural).

En cuanto a la tipología de las cuestiones planteadas, en nueve de ellas se les pide a los encuestados que unan con una línea las palabras o descripciones de dos columnas. Al tener las columnas el mismo número de elementos, se entiende que a cada elemento de la columna de la derecha le corresponde un único elemento de la izquierda. Esta linealidad no incluye a la pregunta nº 9 (*Relaciona actividades con grupo de edad*), ya que se indican 4 actividades y solo 2 grupos de edad con los que relacionarlas; se espera que los encuestados unan varias actividades con cada grupo de edad.

Cinco cuestiones piden una respuesta de sí/no para cada uno de sus componentes. De un tipo similar es la cuestión 12, pero con respuestas de V/F (verdadero/falso) en cada uno de sus apartados.

Quedan fuera de estas tipologías la pregunta 4 ( fórmulas de saludo), que se puede responder marcando cualquiera de las tres respuestas propuestas; la pregunta 10 ( horarios de determinadas acciones), que admite una variedad bastante abierta de respuestas; y la pregunta 14 (indicar el siglo de personajes y acontecimientos), también de respuesta abierta puesto que el cuestionario no ofrece ninguna sugerencia para contestarla.

El cuestionario se ha pasado a estudiantes de ELE de diferentes nacionalidades, que se encontraban inscritos en centros de Granada (Centro de Lenguas Modernas, don Quijote, Carmen de las Cuevas, Castila, Insol y Montalbán), de Sevilla (Enforex) y de Cádiz (Gadir y La Janda) en tres épocas distintas: primavera/verano de 2010, 2013 y 2015. Las versiones del 2013 y del 2015 son idénticas; el único cambio que presentan con respecto a la versión

---

<sup>53</sup> Por un problema tipográfico (faltaba una línea en la columna de las respuestas) esta pregunta ha sido eliminada de los cuestionarios de 2010 y 2013; por tanto, no se han tenido en cuenta las respuestas obtenidas, aún en los casos en que los encuestados evidenciaron y solucionaron manualmente el error de impresión. Sí se han considerado las respuestas de los cuestionarios pasados en 2015, puesto que la plantilla estaba completa, sin el error de las ediciones anteriores.

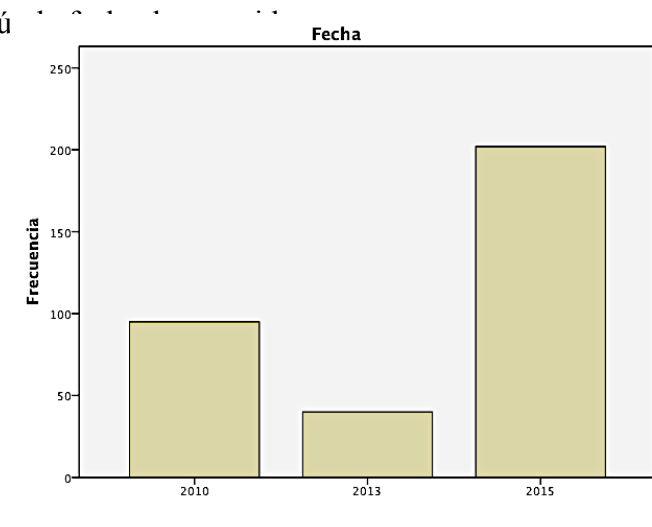
del 2010 es la actualización del nombre del Presidente del Gobierno en la pregunta nº 16. Se requería a los encuestados un nivel mínimo de español de B1.

Los datos personales así como las respuestas a las preguntas se han procesado con el programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versión 21.0.0.0, para poder analizar mejor los datos numéricos. Se tomó la decisión de usar este programa por estar ampliamente reconocido en el campo de las Ciencias Sociales para trabajar con datos de campo, especialmente si se trata de cuestionarios.

A las informaciones y respuestas de cada variable se les asignó un valor numérico, que generalmente se corresponde con la gradación 0, 1, 2, 3, etc. Dadas las consideraciones que habría que reseñar antes del análisis por menorizado de los datos obtenidos:

1. Se consideran una “*pérdida*”, aquellos apartados de datos personales o casillas que aparecen en blanco.
2. Se marcan con el valor “0” (cero) las respuestas erróneas, o cuando el encuestado reconoce expresamente que no contesta por que desconoce la respuesta correcta; es el caso de cuestionarios en los que aparece una nota al margen con expresiones similares a “*No lo sé*”, o signos de interrogación, icono que claramente manifiesta que no se sabe la respuesta.

Se han analizado un total de 337 cuestionarios en los lugares indicados arriba, que se reparten así según



### 5.2.2. Perfil de los encuestados

Cuando se pasaron los cuestionarios sobre la motivación que se han analizado en el apartado 5.1, se obtuvieron datos personales de los encuestados que permitían esbozar el perfil del estudiante de ELE que llegaba a Granada para hacer un curso. Ese perfil coincide a grandes rasgos con el que se deduce de procesar los datos personales de los 337 cuestionarios que preguntan por el componente cultural, por lo que se podría afirmar que las características del estudiante extranjero que viene a Andalucía para hacer un curso de español no ha cambiado sustancialmente en los últimos años, y también que el limitado estudio de motivación (en número de encuestados y en localización geográfica, ya que se refería solo a la ciudad de Granada) se podía extrapolar a un contexto más amplio, que abarcara toda la Comunidad Autónoma andaluza.

Analizaré detalladamente las variantes de edad, sexo, nacionalidad/procedencia, profesión y/o estudios y nivel de español de los encuestados.

#### **Edad**

Uno de los requisitos del cuestionario era que fuera contestado por estudiantes de más de 18 años; en realidad y salvo algunas excepciones, es la edad mínima que se exige a los matriculados en los centros de enseñanza que han colaborado en este estudio. Para un mejor procesamiento de los datos numéricos obtenidos con esta variante, se han agrupado las respuestas en franjas de edad, lo que permite una mayor comprensión y visibilidad de las edades de los encuestados. Las franjas resultantes y los correspondientes valores numéricos asignados para su procesamiento son:

1. 18-25 años.
2. 26-35 años.
3. > 36 años.

Con estas premisas, las edades de los encuestados se concentran con diferencia en la franja de los 18 a 25 años (más del 70%), mientras que los otros dos tramos de edad están

representados en casi el mismo porcentaje, en torno al 14%. El gráfico que presento a continuación nos detalla esta variante.

Tabla 2  
*Porcentajes totales: variable de edad*

		<b>Edad</b>			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	18-25	239	70.9	72.2	72.2
	26-35	47	13.9	14.2	86.4
	>36	45	13.4	13.6	100.0
	Total	331	98.2	100.0	
Perdidos	Sistema	6	1.8		
Total		337	100.0		

## Sexo

La percepción generalizada de que las clases de segundas lenguas son más frecuentadas por mujeres que por hombres se confirma con los resultados del cuestionario. Las cifras demuestran que casi los dos tercios de los estudiantes de ELE en Andalucía pertenecen al sexo femenino. Los datos exactos son:

Tabla 3  
*Porcentajes totales: variable de sexo*

		<b>Sexo</b>			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	85	25.2	25.3	25.3
	Mujer	251	74.5	74.7	100.0
	Total	336	99.7	100.0	
Perdidos	Sistema	1	.3		
Total		337	100.0		

## Nacionalidad/procedencia

Los datos obtenidos con esta variante se han agrupado en la mayoría de los casos en zonas geográficas más amplias pero que comparten un código cultural parecido, hecho de especial relevancia para el presente trabajo de adquisición del componente cultural. Solo el

grupo de “ otros” que daría fuera de esta premisa dada la dificultad para encontrar un elemento común de los países que en él se incluyen. Afortunadamente, como veremos a continuación, solo 6 resultados entran en este grupo por lo que es irrelevante para las conclusiones del trabajo.

Los valores asignados a la nacionalidad y procedencia de los encuestados son:

1. Europa: incluye todos los países de la UE, y cualquier otro que pertenezca al continente europeo. Como caso especial, se ha considerado a Turquía en este grupo por razones geográficas y culturales.
2. Asia: entre otros, forman parte de este grupo los estudiantes provenientes de China, Corea del Sur y Japón.
3. Estados Unidos y Canadá.
4. Brasil: la situación de este país, prácticamente rodeado de países de habla hispana, y muy lejos de los códigos culturales de Norteamérica, son razones suficientes para considerarlo por separado. También ha influido en esta decisión la relevancia que los estudios de español tienen en Brasil.
5. Otros: se han incluido en este grupo estudiantes de Australia, Arabia Saudí, Kuwait y Marruecos.

El resumen de todos los datos procesados en relación a la nacionalidad/procedencia de los estudiantes de ELE encuestados concluye que más de la mitad son europeos; les siguen los estudiantes norteamericanos (Estados Unidos y Canadá) con algo más del 27% y los procedentes de Asia con casi el 13%. Sin embargo, los brasileños apenas superan el 3% y los procedentes de los países que componen el grupo “otros” no llegan al 2%. Las pérdidas, encuestados que no han contestado esta variable, apenas pasa del 1%. El cuadro siguiente aporta más detalle a esta descripción:



Tabla 4

Porcentajes totales: variable de procedencia

Nacionalidad / Procedencia		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Europa	181	53.7	54.4	54.4
	Asia	43	12.8	12.9	67.3
	EEUU y Canadá	92	27.3	27.6	94.9
	Brasil	11	3.3	3.3	98.2
	Otros	6	1.8	1.8	100.0
	Total	333	98.8	100.0	
Perdidos	Sistema	4	1.2		
Total		337	100.0		

### Ocupación y/o estudios

Al igual que en variantes anteriores, ha sido necesario agrupar la diversidad de respuestas obtenidas cuando los encuestados indican su ocupación actual en categorías más amplias. El resultado ha sido el siguiente:

1. Estudiante: se incluyen en este epígrafe todas las respuestas que apuntaban a que el encuestado se encontraba en alguna etapa educativa, independientemente de la edad. Es decir, cuando no había indicios de que estuviera ejerciendo otra actividad más que la de formarse.
2. Profesor: me pareció conveniente para los objetivos del trabajo especificar si los encuestados eran enseñantes (de cualquier materia, aunque las respuestas más numerosas son las de profesores de español o de otras lenguas), por considerar que sus intereses y conocimientos hacen de ellos un colectivo especial a la hora de medir el nivel cultural.
3. Profesión liberal: esta categoría no se limita al concepto estricto de profesión liberal. De hecho, entra en este grupo cualquier encuestado cuya respuesta no pueda incluirse en ninguna de las dos categorías anteriores, de lo que se deduce que por cuenta propia o ajena está en el mercado laboral; también se han integrado en este grupo los que salieron recientemente de dicho mercado: los jubilados.

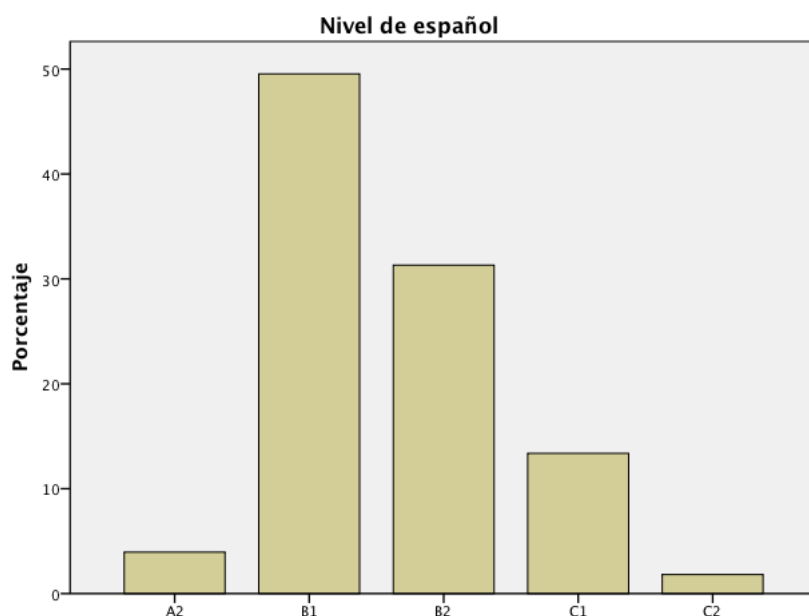
La ocupación que sobresale del resto es la de estudiante, con un porcentaje superior al 65% del total de encuestados; el grupo denominado como de “profesión liberal” está en torno al 20%, y los profesores están representados en algo más del 7%. Es necesario reseñar que 22 cuestionarios (el 6.5%) no contestan a esta variable y por tanto son considerados pérdidas.

Tabla 5  
*Porcentajes totales: variable de ocupación*

		<b>Ocupación y/o estudios</b>			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Estudiante	220	65.3	69.8	69.8
	Profesor	25	7.4	7.9	77.8
	Profesión liberal	70	20.8	22.2	100.0
	Total	315	93.5	100.0	
Perdidos	Sistema	22	6.5		
Total		337	100.0		

### **Nivel de español**

Aunque se pedía que los encuestados tuvieran un nivel B1 o superior para completar el cuestionario, casi un 4% del total señala que su nivel actual de español es el A2. No se han desechado estas respuestas porque pienso que si han sabido entender los enunciados de las preguntas y se han atrevido a responderlas, las destrezas lingüísticas de estos estudiantes son suficientes y merecen ser evaluados también en relación a sus conocimientos culturales. La distribución por niveles de español del total de encuestados es la que se refleja en el gráfico siguiente.



*Ilustración 93: Nivel de español de los encuestados*

### 5.2.3. Análisis de resultados

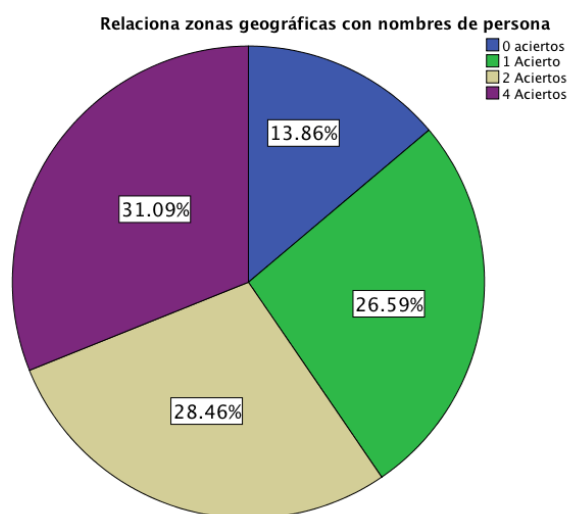
Una vez de limitados los principales rasgos del perfil del estudiante de ELE que llega a Andalucía, voy a analizar los resultados de las respuestas a las 18 cuestiones del cuestionario, cruzando las mismas con las variables del perfil del estudiante (edad, sexo, nacionalidad/procedencia, profesión y/o estudios y nivel de español) cuando sea importante para los objetivos de este estudio. Por tanto, no aparecerán en el trabajo todas las tablas o gráficos, sino solo aquellos que aporten información relevante.

**Pregunta 1:** *Relaciona (con una línea) las zonas geográficas con los nombres de persona.*

La relación entre 4 zonas geográficas (Comunidades Autónomas) y sus correspondientes nombres de persona no deja de ser un convencionalismo cuestionable. No obstante, para poder cuantificar los resultados ha sido necesario asignar un valor a cada ítem, tomando como referencia la percepción mayoritaria de la comunidad hispanohablante española<sup>54</sup>. Siguiendo esta premisa, se asigna el valor de “acierto” a las respuestas que

relacionan las columnas de zonas geográficas y nombres de persona de la forma siguiente: País Vasco/Patxi, Andalucía/Rocío, Madrid/Isidro y Cataluña/Jordi. Cualquier otra relación se considera un “error/no acierto”. Si un encuestado solo relaciona parcialmente algunos elementos de las dos columnas, se ha interpretado que no completa el resto de parejas por desconocimiento y se califica como un “error/no acierto” las conexiones que no hace. Solo los cuestionarios que dejan en blanco la totalidad de las posibles respuestas se han considerado pérdidas, bastante significativas en esta cuestión nº 1 ya que suponen el 20% del total de cuestionarios.

Estos son los porcentajes totales de las respuestas a la pregunta 1, según el número de aciertos:



*Ilustración 94:* Pregunta nº 1: porcentaje de aciertos

Ahora analizaré cada una de las variables del perfil de los encuestados en relación a las respuestas a la pregunta 1.

Como se puede apreciar en la siguiente tabla, el grupo de edad que tiene el mayor porcentaje de pleno a cierto es el de >36, seguido de cerca por el grupo de 26-35; los jóvenes de 18-25 son los que menos cuestionarios con 4 a ciertos presentan. Curiosamente también el grupo de >36 es el que destaca en cuestionarios con ningún acierto.

---

<sup>54</sup> Se ha seguido este mismo razonamiento para marcar las respuestas como “acierto/error” en las preguntas 2, 3, 7, 9, 12, 14, 15, 16, 17 y 18.

Tabla 6

Pregunta n° 1: variable de edad

Relaciona zonas geográficas con nombres de persona							Total
		0 Aciertos	1 Acierto	2 Aciertos	4 Aciertos		
Edad	18-25	Recuento	24	54	61	48	187
		% dentro de Edad	12.8%	28.9%	32.6%	25.7%	100.0%
	26-35	Recuento	4	9	8	16	37
		% dentro de Edad	10.8%	24.3%	21.6%	43.2%	100.0%
	>36	Recuento	8	7	5	18	38
		% dentro de Edad	21.1%	18.4%	13.2%	47.4%	100.0%

Apenas ha y diferencias porcentuales entre hombres y mujeres en ninguno de los valores, como puede verse a continuación.

Tabla 7

Pregunta n° 1: variable de sexo

Relaciona zonas geográficas con nombres de persona							Total
		0 Aciertos	1 Acierto	2 Aciertos	4 Aciertos		
Sexo	Hombre	Recuento	10	15	16	21	62
		% dentro de Sexo	16.1%	24.2%	25.8%	33.9%	100.0%
	Mujer	Recuento	27	56	60	62	205
		% dentro de Sexo	13.2%	27.3%	29.3%	30.2%	100.0%

En cuanto a la procedencia de los encuestados, observamos que los europeos son los que más por centajes de aciertos tienen, seguidos de los asiáticos. Los procedentes de América del Norte acumulan más errores que los grupos anteriores, si no tenemos en cuenta a brasileños y a los que se incluyen en la categoría “otros” cuya presencia es casi irrelevante.

Tabla 8

Pregunta n° 1: variable de procedencia

Relaciona zonas geográficas con nombres de persona							Total
		0 Aciertos	1 Acierto	2 Aciertos	4 Aciertos		
Procedencia	Europa	Recuento	17	37	39	60	153
		% dentro de Procedencia	11.1%	24.2%	25.5%	39.2%	100.0%
	Asia	Recuento	7	11	6	10	34
		% dentro de Procedencia	20.6%	32.4%	17.6%	29.4%	100.0%
	EEUU y Canadá	Recuento	10	21	23	12	66
		% dentro de Procedencia	15.2%	31.8%	34.8%	18.2%	100.0%
	Brasil	Recuento	2	1	4	1	8
		% dentro de Procedencia	25.0%	12.5%	50.0%	12.5%	100.0%
	Otros	Recuento	0	1	3	0	4
		% dentro de Procedencia	0.0%	25.0%	75.0%	0.0%	100.0%

Las categorías de profesión liberal y profesor son las que tienen más aciertos (alrededor del 48% en cuanto a aciertos plenos), mientras que los estudiantes apenas llegan al 25 % si comparamos la misma variante. Un dato curioso es que son los profesores los que tienen el porcentaje mayor de cuestionarios con 0 aciertos.

Tabla 9  
Pregunta n° 1: variable de ocupación

Relaciona zonas geográficas con nombres de persona							
			0 Aciertos	1 Acierto	2 Aciertos	4 Aciertos	Total
Ocupación	Estudiante	Recuento	23	51	56	43	173
		% Ocupación	13.3%	29.5%	32.4%	24.9%	100.0%
	Profesor	Recuento	5	2	5	11	23
		% Ocupación	21.7%	8.7%	21.7%	47.8%	100.0%
	Profesión liberal	Recuento	5	11	12	26	54
		% Ocupación	9.3%	20.4%	22.2%	48.1%	100.0%

Según el nivel de español de los encuestados, hay una progresión ascendente en las respuestas de 4 a ciertos (a más nivel de español mayor porcentaje de aciertos) y descendente en las respuestas con 0 aciertos (a menos nivel de español, más porcentaje de errores). La tabla siguiente evidencia estas progresiones.

Tabla 10  
Pregunta n° 1: variable de nivel de español

Relaciona zonas geográficas con nombres de persona							
			0 Aciertos	1 Acierto	2 Aciertos	4 Aciertos	Total
Nivel	A2	Recuento	4	1	1	0	6
		% dentro de Nivel	66.7%	16.7%	16.7%	0.0%	100.0%
	B1	Recuento	25	43	31	24	123
		% dentro de Nivel	20.3%	35.0%	25.2%	19.5%	100.0%
	B2	Recuento	5	21	31	34	91
		% dentro de Nivel	5.5%	23.1%	34.1%	37.4%	100.0%
	C1	Recuento	2	6	12	17	37
		% dentro de Nivel	5.4%	16.2%	32.4%	45.9%	100.0%
	C2	Recuento	0	0	1	5	6
		% dentro de Nivel	0.0%	0.0%	16.7%	83.3%	100.0%

**Pregunta 2:** Relaciona (con una línea) las zonas geográficas con las comidas.

Al igual que en la anterior pregunta, las parejas aceptadas como correctas son: Canarias/Mojopicón, Castilla/Chuletón, Andalucía/Gazpacho y Com. Valenciana/Paella.

Hay que señalar que la pérdida en esta pregunta (cuestionarios que no respondieron) ha sido del 6.5%. Aunque no se refleja en las estadísticas, es necesario reseñar que el mayor porcentaje de aciertos se centra en las parejas Andalucía/Gazpacho y Com. Valenciana/Paella, mientras que los errores afectan más a las otras dos parejas. Estos son los porcentajes totales de aciertos.

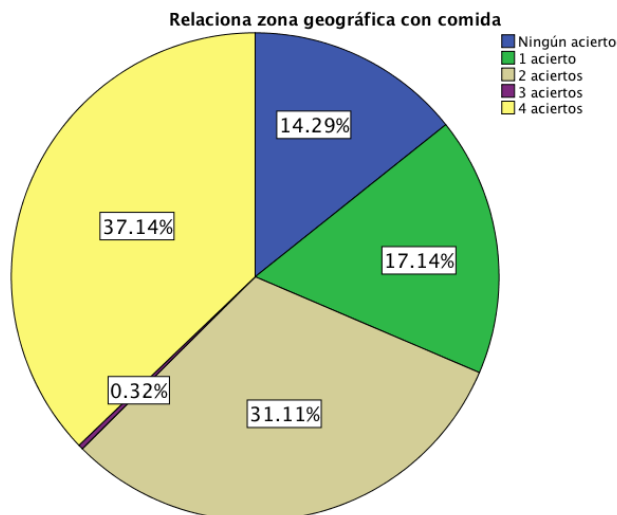


Ilustración 95: Pregunta nº 2: porcentajes de aciertos

El grupo de edad que tiene más porcentaje de aciertos p lenos es el de 26-35 (56.5%); el que menos, el de 18-25 que apenas supera el 31% en esta misma categoría.

Al igual que en la pregunta 1 ha y un a igualdad de porcentajes en todas las categorías si comparamos las respuestas de los encuestados masculinos y femeninos. Señalaría quizá la ligera superioridad de los cuestionarios masculinos (42.3%) frente a los femeninos (35.4%) que aciertan las 4 parejas.

La procedencia de los encuestados no aporta datos relevantes para establecer diferencias significativas. Los porcentajes son bastante parecidos a los obtenidos en la pregunta 1, con europeos y asiáticos en cifras altas de aciertos. De nuevo los norteamericanos están a gran distancia de los anteriores.

También se repite la tendencia apuntada en la pregunta anterior si tenemos en cuenta la ocupación de los encuestados. El grupo de estudiantes es el que menos acierta con las parejas correctas, frente a los otros dos grupos; de hecho, los profesores casi duplican el

porcentaje de los estudiantes en la variante de 4 aciertos. Esta es la tabla relativa a la pregunta 2 en relación a la ocupación.

Tabla 11  
Pregunta nº 2: variable de ocupación

Relaciona zona geográfica con comida												
							Total					
							0 Aciertos	1 acierto	2 aciertos	3 aciertos	4 aciertos	
Ocupación	Estudiante	Recuento	39	35	66	0	63	203				
		% Ocupación	19.2%	17.2%	32.5%	0.0%	31.0%	100.0%				
	Profesor	Recuento	2	4	4	0	15	25				
		% Ocupación	8.0%	16.0%	16.0%	0.0%	60.0%	100.0%				
	Profesión liberal	Recuento	0	8	23	1	35	67				
		% Ocupación	0.0%	11.9%	34.3%	1.5%	52.2%	100.0%				

De nuevo los niveles más altos tienen los mayores porcentajes de aciertos, e inversamente los más bajos los mayores porcentajes de errores. La tabla siguiente es muy clara al respecto.

Tabla 12  
Pregunta nº 2: variable de nivel de español

Relaciona zona geográfica con comida												
							Total					
							0 Aciertos	1 acierto	2 aciertos	3 aciertos	4 aciertos	
Nivel	A2	Recuento	3	2	4	0	2	11				
		% dentro de Nivel	27.3%	18.2%	36.4%	0.0%	18.2%	100.0%				
	B1	Recuento	31	35	43	0	43	152				
		% dentro de Nivel	20.4%	23.0%	28.3%	0.0%	28.3%	100.0%				
	B2	Recuento	8	11	37	1	41	98				
		% dentro de Nivel	8.2%	11.2%	37.8%	1.0%	41.8%	100.0%				
	C1	Recuento	1	6	13	0	24	44				
		% dentro de Nivel	2.3%	13.6%	29.5%	0.0%	54.5%	100.0%				
	C2	Recuento	0	0	0	0	6	6				
		% dentro de Nivel	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	100.0%				

**Pregunta 3:** Relaciona (con una línea) las zonas geográficas con las bebidas.

En este caso, las relaciones que se han considerado correctas en trez zonas geográficas y bebidas son: Galicia/Albariño, Asturias/Sidra, Cataluña/Cava y País Vasco/Txacolí. Destaca la gran cantidad de pérdidas en esta pregunta, más del 25%, y el equilibrio entre los cuestionarios que aciertan 0, 1, 2 o 4 parejas. Es curioso un dato que



también afecta a las preguntas anteriores: la nula o escasa presencia de cuestionarios que tienen 3 aciertos. El gráfico general de respuestas totales de la pregunta es el que sigue.

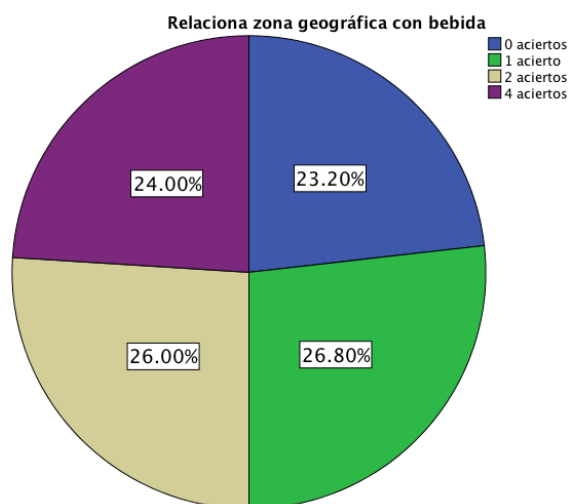


Ilustración 96: Pregunta n° 3: porcentajes de aciertos

La variable de edad no aporta datos relevantes en sus respuestas a la pregunta 3 ya que casi todos los grupos tienen porcentajes similares en aciertos y en errores.

Lo mismo cabe decir de las respuestas de hombres y mujeres. Los porcentajes, como muestra la tabla a continuación, son prácticamente iguales en todas las franjas de aciertos y errores.

Tabla 13  
Pregunta n° 3: variable de sexo

		Relaciona zona geográfica con bebida				Total	
		0 aciertos	1 acierto	2 aciertos	4 aciertos		
Sexo	Hombre	Recuento	15	13	19	16	63
		% dentro de Sexo	23.8%	20.6%	30.2%	25.4%	100.0%
	Mujer	Recuento	43	54	46	44	187
		% dentro de Sexo	23.0%	28.9%	24.6%	23.5%	100.0%

El grupo de encuestados asiáticos supera ligeramente a los europeos en respuestas de 4 aciertos; como contrapartida, también son los asiáticos los que más cuestionarios con 0 aciertos presentan (37.9%). Los norteamericanos, en la variante de los 4 aciertos, de nuevo están a gran distancia de europeos y asiáticos con el 12.5%.

Son los profesores los que más aciertos plenos tienen en la pregunta 3 (38.1%), y los estudiantes los que menos (21.8%). Conviene señalar que las diferencias entre los 3 grupos no son tan abultadas como en las preguntas anteriores.

Se repiten las estadísticas de las preguntas 1 y 2 en relación a los niveles de español y sus porcentajes de aciertos y errores, sobre todo en las columnas de 0 y 4 aciertos. En este último parámetro (4 aciertos) la diferencia va desde el 0% del nivel A2 al 83.3% del nivel C2.

**Pregunta 4:** *Un amigo te presenta a una chica en una fiesta. ¿Cómo la saludas?*

Se plantea en esta cuestión cómo es el saludo en un supuesto concreto. Es evidente que no se pueden explicitar en el enunciado de esta pregunta todos los matices que serían necesarios para contextualizar las circunstancias en que se produciría este saludo. Tampoco se indica si esta situación ocurre durante la estancia del encuestado en España, o bien se produce en otro momento o país (podría ser su mismo país de origen). De cualquier manera, se presupone que el supuesto se da en el ámbito geográfico español, en el que el estudiante extranjero tendría que interactuar con otros jóvenes españoles. Por tanto, a priori, la respuesta queda expuesta y condicionada a todas estas consideraciones.

Los resultados obtenidos indican una clara tendencia a marcar los “dos besos” como el saludo más apropiado a este supuesto. Así lo demuestra el que casi el 90% de los encuestados de todos los grupos señale esta opción.

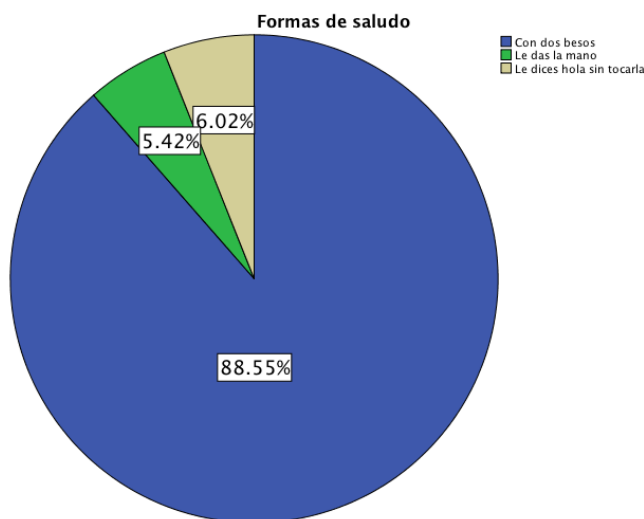


Ilustración 97: Pregunta nº 4: porcentajes de aciertos

Hay pocas diferencias en las respuestas si tenemos en cuenta las diferentes variables. Si a caso, comentar que las mujeres apuestan más por los dos besos que los hombres, como puede verse en la siguiente tabla.

Tabla 14  
Pregunta nº 4: variable de sexo

Formas de saludo						
					Total	
		Con dos besos	Le das la mano	Le dices hola sin tocarla		
Sexo	Hombre	Recuento	66	11	6	83
		% dentro de Sexo	79.5%	13.3%	7.2%	100.0%
	Mujer	Recuento	227	7	14	248
		% dentro de Sexo	91.5%	2.8%	5.6%	100.0%

Y que el colectivo de profesores supera el 10% de respuestas a las dos opciones minoritarias (dar la mano o decir “hola”), por lo que desciende el porcentaje de la opción de los dos besos al 76%.

Tabla 15  
Pregunta nº 4: variable de ocupación

Formas de saludo						
					Total	
		Con dos besos	Le das la mano	Le dices hola sin tocarla		
Ocupación	Estudiante	Recuento	200	8	9	217
		% dentro de Ocupación	92.2%	3.7%	4.1%	100.0%
	Profesor	Recuento	19	3	3	25
		% dentro de Ocupación	76.0%	12.0%	12.0%	100.0%
	Profesión liberal	Recuento	57	4	7	68
		% dentro de Ocupación	83.8%	5.9%	10.3%	100.0%

Todas las demás variables ( nivel, procedencia y edad) apenas difieren en sus respuestas.

**Pregunta 5:** *En España es habitual... (responde sí/no)*

Aunque la habitualidad o no (en España) de las situaciones planteadas habría que matizarla, el objetivo de esta pregunta es que los encuestados definan su percepción en tres cuestiones en las que tradicionalmente hay prácticas muy diferentes según en qué país (contexto intercultural) estemos. Las tres se refieren a hábitos sociales:

- a) *Preguntar a tus amigos cuánto ganan.*
- b) *Poner en el CV si estás casado.*
- c) *Hablar con un desconocido en un bar.*

Las pérdidas a las cuestiones que se preguntan han sido mínimas, y solo la cuestión b) supera el 7% de cuestionarios no respondidos, por lo que se ha obtenido una muestra significativa. Los porcentajes globales son estos:

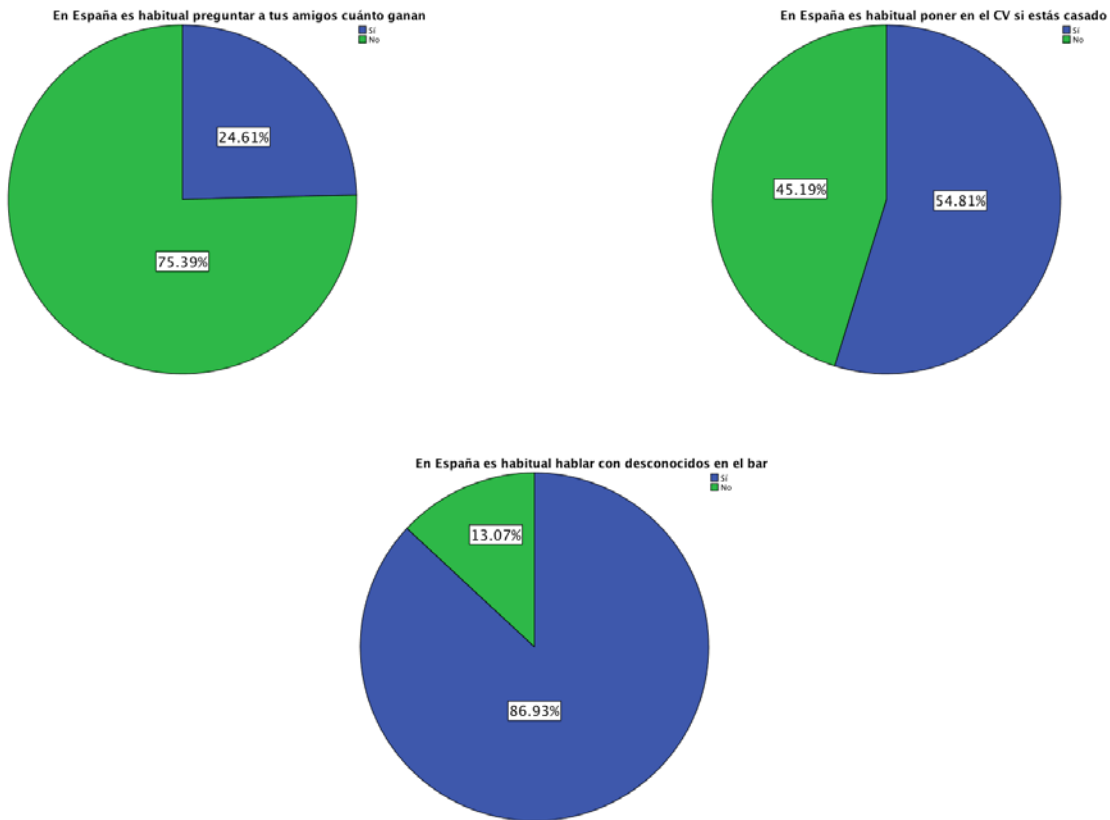


Ilustración 98: Pregunta nº 5: porcentajes de aciertos

Ha sido necesario analizar por separado cada una de las preguntas para poder cruzar las respuestas con las variables que venimos estudiando. Los resultados son:

1.- *Preguntar a tus amigos cuánto ganan:* todos los tramos de edad se decantan claramente por el “no”, con porcentajes que oscilan entre el 71% de los más jóvenes y el 88% de los encuestados de > 36 años. Las respuestas de hombres y mujeres son muy parecidas y también se inclinan mayoritariamente por el “no”; el “sí” ronda el 25% en

ambos sexos. Lo mismo se puede decir en cuanto a la procedencia de los encuestados y los niveles de español. Los resultados de la variante de ocupación coinciden en porcentajes con los de los tramos de edad, previsiblemente porque estos colectivos se solapan.

Tabla 16  
Pregunta n° 5-1: variable de ocupación

Ocupación * En España es habitual preguntar a tus amigos cuánto ganan					
			Sí	No	Total
Ocupación	Estudiante	Recuento	61	146	207
		% dentro de Ocupación	29.5%	70.5%	100.0%
	Profesor	Recuento	3	22	25
		% dentro de Ocupación	12.0%	88.0%	100.0%
	Profesión liberal	Recuento	13	55	68
		% dentro de Ocupación	19.1%	80.9%	100.0%

2.- *Poner en el CV si estás casado*: la respuesta mayoritaria a esta cuestión es “sí”, pero no destaca en todos los casos y hay que hacer algunas salvedades. Los tramos de edad 18-25 y 26 -35 apuestan por el “sí” en un porcentaje ligeramente superior al 50% ; si embargo, en los encuestados de >36 esta respuesta llega al 66%. Hombres y mujeres siguen en sus respuestas el patrón general descrito para esta pregunta; curiosamente, el porcentaje de síes y noes de los hombres es exactamente del 50%. Lo mismo se puede decir de la variante de ocupación y de los niveles de español (más porcentajes de síes en el nivel C2). Rompen esta tendencia y gana el “no” en estudiantes procedentes de Asia (66.7%) y de Norteamérica (58%).

3.- *Hablar con un desconocido en un bar*: aquí el consenso afecta a todos los grupos y variables, que apuestan por el “sí” abrumadoramente. Se supera ampliamente el 80% de las respuestas independientemente del grupo del que se trate, llegando incluso al 90% en algunos casos.

**Pregunta 6:** *En España es habitual...(responde sí/no)*

Sigue el modelo de la pregunta anterior y presenta situaciones o prácticas que suelen chocar con los hábitos de otros países, esta vez referidas al ámbito familiar. Las cinco cuestiones son:

- a) *Que los abuelos vivan en casa de los hijos.*

- b) *Que los hijos hablen de usted (cortesía) a sus padres.*
- c) *Que los jóvenes vivan con sus parejas.*
- d) *Que los hijos dejen la casa de sus padres con 18/21 años.*
- e) *Alquilar (no comprar) tu casa.*

Al igual que en la pregunta 5, los formularios que no han respondido alguna de las cuestiones son casi irrelevantes, y no llegan en el peor de los casos al 4%. Los resultados globales son los que se visualizan en los gráficos.

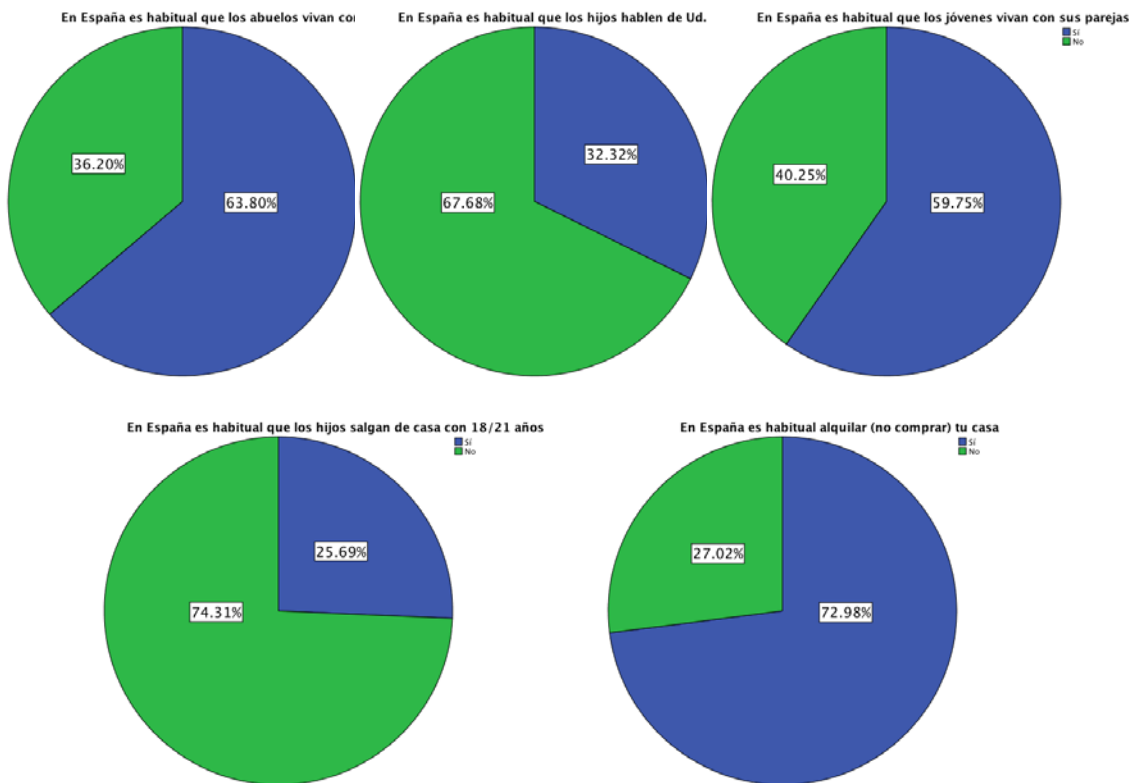


Ilustración 99: Pregunta nº 6: porcentajes totales

1.- *Que los abuelos vivan en casa con los hijos:* La mayoría de los encuestados, independientemente del colectivo al que pertenezcan, afirma que es habitual esta situación. Los porcentajes oscilan entre el 55% y el 65%. El único grupo que parece dudar es el de procedencia asiática que divide sus respuestas entre “sí” y “no” al 50%.

2.- *Que los hijos hablen de usted (cortesía) a sus padres:* el consenso también afecta a esta cuestión, aunque en sentido contrario a la anterior: todos los encuestados aseguran que no es habitual esta premisa en España. El “no” alcanza e incluso supera en muchos casos el 70%; tal vez el dato que apunta a una percepción diferente de esta situación es el de los encuestados que proceden de EEUU y Canadá, que con el 51.1% de noes parece no tener tan claro que el trato formal entre padres e hijos no está presente en las relaciones familiares españolas.

3.- *Que los jóvenes vivan con sus parejas:* aunque la tendencia general es pensar que sí es habitual que se cumpla esta premisa, no todos los grupos se deciden en porcentajes similares. Las mujeres apoyan este enunciado en un 61.3% y los hombres en un 54.4%. Según procedencia, todos los grupos de encuestados se sitúan alrededor del 60% en síes, al igual que los colectivos agrupados en cuanto a su nivel de español. Los profesores son el grupo que más apoya el “sí” ya que sus respuestas llegan al 76%. Los datos más discordantes se encuentran en la variable de edad ya que el grupo de >36 años responde que no es habitual que los jóvenes vivan con sus parejas (51.2%); estos son los porcentajes en relación a la edad de los encuestados:

Tabla 17  
Pregunta nº 6-3: variable de edad

Edad * En España es habitual que los jóvenes vivan con sus parejas					
			Sí	No	Total
Edad	18-25	Recuento	144	85	229
		% dentro de Edad	62.9%	37.1%	100.0%
	26-35	Recuento	26	19	45
		% dentro de Edad	57.8%	42.2%	100.0%
	>36	Recuento	21	22	43
		% dentro de Edad	48.8%	51.2%	100.0%

4.- *Que los hijos dejen la casa de sus padres con 18 o máximo 21 años:* la respuesta mayoritaria a esta situación es que no es habitual independizarse y dejar el domicilio familiar, que los hijos normalmente permanecen en él hasta edades más tardías. Todos los grupos de las variables de edad, sexo, ocupación, procedencia y nivel de español, responden en esta línea; rara vez el porcentaje de noes baja del 70% (niveles A2, B1 y

encuestados de Brasil); en el otro extremo encontramos al grupo de edad de 26-35 años que se acerca al 90%, y al colectivo de profesores que lo supera (91.3%).

5.- *Alquilar (no comprar) tu casa*: La mayoría de encuestados ( más de 170% ) entiende que lo habitual en España es vivir en régimen de alquiler. Esta tendencia es la que mantienen todos los grupos según las variables que vengo analizando. Destaca el porcentaje de síes de l grupo de procedencia asiática ( 90%) y de nivel A 2 ( 100%). La única nota discordante es la que se encuentra en las respuestas de los estudiantes de nivel C2 que en un 66% de los casos entiende que lo normal es comprar la vivienda, no alquilarla.

**Pregunta 7:** *Relaciona (con una línea) los idiomas con las frases*

En ella se pide a los encuestados que relacionen tres de los idiomas oficiales del Estado español con tres frases que se encuentran en otra columna. En esta cuestión no caben interpretaciones ni valoraciones porque la evidencia a la hora de calificar de aciertos o errores las conexiones entre lenguas y frases es obvia. Hay que resaltar que la mayor parte de los cuestionarios con algún acierto, este corresponde al vasco, mientras que catalán y gallego se confunden con frecuencia. Los resultados globales son estos:

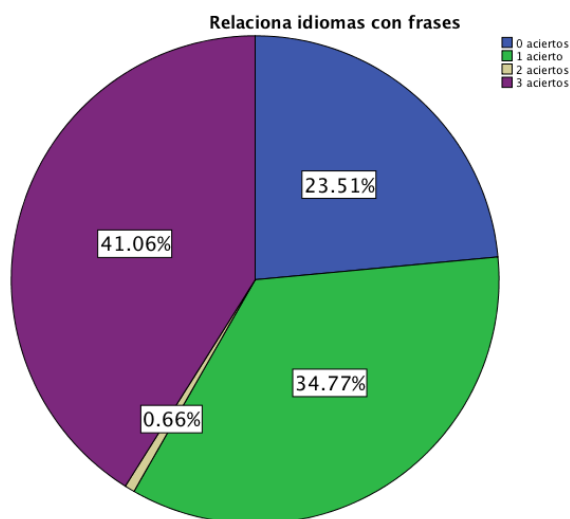


Ilustración 100: Pregunta nº 7: porcentajes totales



Las pérdidas en la pregunta 7 suponen un 10.4% del total de encuestados. El bajo porcentaje de cuestionarios que tienen 2 aciertos se explica por la dinámica que se genera cuando se quieren responder los tres ítems de la pregunta y uno de ellos es erróneo, hecho que provoca en muchos casos que también haya una segunda respuesta equivocada.

En cuanto a las variables de edad, sexo, procedencia, ocupación y nivel de lengua, lo más relevante es lo siguiente.

El grupo de edad con el porcentaje más alto de “0 aciertos” y más bajo en “3 aciertos” es el de 26-35 años. Destacan en cuestionarios con “3 aciertos” los de >36 años con el 55%.

Tabla 18  
Pregunta nº 7: variable de edad

Edad * Relaciona idiomas con frases							
			0 aciertos	1 acierto	2 aciertos	3 aciertos	Total
Edad	18-25	Recuento	60	74	0	78	212
		% dentro de Edad	28.3%	34.9%	0.0%	36.8%	100.0%
	26-35	Recuento	6	18	0	21	45
		% dentro de Edad	13.3%	40.0%	0.0%	46.7%	100.0%
	>36	Recuento	4	12	2	22	40
		% dentro de Edad	10.0%	30.0%	5.0%	55.0%	100.0%

Los porcentajes de las diferentes categorías de aciertos son similares si analizamos las respuestas de hombres y mujeres.

No ocurre lo mismo con la variable de procedencia, en la que se pueden observar diferencias entre los distintos grupos. Los encuestados procedentes de Europa y Asia tienen el mismo número de cuestionarios con “0 aciertos”; no obstante, los europeos (con el 47.3%) superan casi en 10 puntos a los asiáticos en cuestionarios con “3 aciertos”. Merecen una atención especial los porcentajes de los norteamericanos: son los que tienen más cuestionarios con “0 y 1 aciertos”, y los que menos en “3 aciertos”. También es curioso el alto porcentaje de cuestionarios con “3 aciertos” de los estudiantes brasileños, y el 0% de los que están en la categoría “otros”. Esta es la gráfica completa de la variable de procedencia.

Tabla 19

Pregunta n° 7: variable de procedencia

Procedencia * Relaciona idiomas con frases							
		Relaciona idiomas con frases				Total	
		0 aciertos	1 acierto	2 aciertos	3 aciertos		
Procedencia	Europa	Recuento	39	47	2	79	167
		% Procedencia	23.4%	28.1%	1.2%	47.3%	100.0%
	Asia	Recuento	9	14	0	15	38
		% Procedencia	23.7%	36.8%	0.0%	39.5%	100.0%
	EEUU y Canadá	Recuento	21	37	0	20	78
		% Procedencia	26.9%	47.4%	0.0%	25.6%	100.0%
	Brasil	Recuento	0	1	0	10	11
		% Procedencia	0.0%	9.1%	0.0%	90.9%	100.0%
	Otros	Recuento	1	4	0	0	5
		% Procedencia	20.0%	80.0%	0.0%	0.0%	100.0%

Los estudiantes tienen el porcentaje más alto de cuestionarios con “0 aciertos” y el grupo de profesores el que más con “3 aciertos”. Las tres categorías de la variable de ocupación están en torno al 30% en respuestas con “2 aciertos”.

En cuanto a los niveles de español, es curiosa la diferencia de porcentajes entre ellos. Descendente la columna de “0 aciertos”: más el nivel A1 (100%) y menos el C2 (0%); y ascendente la de “3 aciertos”: 0% el nivel A1 y 83.3% el nivel C2. Con el gráfico se puede visualizar mejor.

Tabla 20

Pregunta n° 7: variable de nivel de español

Nivel * Relaciona idiomas con frases							
		Relaciona idiomas con frases				Total	
		0 aciertos	1 acierto	2 aciertos	3 aciertos		
Nivel	A1	Recuento	1	0	0	0	1
		% dentro de Nivel	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
	A2	Recuento	7	3	0	2	12
		% dentro de Nivel	58.3%	25.0%	0.0%	16.7%	100.0%
	B1	Recuento	39	56	0	43	138
		% dentro de Nivel	28.3%	40.6%	0.0%	31.2%	100.0%
	B2	Recuento	18	34	2	42	96
		% dentro de Nivel	18.8%	35.4%	2.1%	43.8%	100.0%
	C1	Recuento	3	10	0	30	43
		% dentro de Nivel	7.0%	23.3%	0.0%	69.8%	100.0%
	C2	Recuento	0	1	0	5	6
		% dentro de Nivel	0.0%	16.7%	0.0%	83.3%	100.0%

**Pregunta 8:** *En general, en España... (responde sí/no)*

Como en la pregunta 6, se plantean situaciones que normalmente se producen en el ámbito familiar, las cuales hay que marcar como habituales o no.

1.- *Es más importante el santo que el cumpleaños*: en el cómputo total de encuestados, la mayor parte considera que es válida esta premisa.



Ilustración 101: Pregunta nº 8-1: porcentajes totales

Estos porcentajes generales se corresponden con los que se pueden encontrar al observar las respuestas de los grupos de edad. No ocurre lo mismo con los datos de los cuestionarios según sexos: los hombres piensan que “no” en un 56.9% de los casos, frente al 34.2% de las mujeres.

Tabla 21

*Pregunta nº 8-1: variable de sexo*

Sexo * Es más importante el santo que el cumpleaños					
			Sí	No	Total
Sexo	Hombre	Recuento	31	41	72
		% dentro de Sexo	43.1%	56.9%	100.0%
	Mujer	Recuento	156	81	237
		% dentro de Sexo	65.8%	34.2%	100.0%

El resto de variables y subgrupos (excepto los estudiantes de nivel A2 que no llegan al 46% de respuestas afirmativas) siguen la tendencia general descrita anteriormente.

2.- *La mayoría de los niños hace la Primera Comunión*: se decanta por el “sí” más del 90% de los estudiantes encuestados:



Ilustración 102: Pregunta nº 8-2: porcentajes totales

Porcentajes que se corresponden con los grupos de edad (incluso el de >36 opta por esta respuesta en el 100% de los casos), en la variable de sexo, ocupación (también el grupo de profesores apoya esta premisa en el 100% de las respuestas) y nivel de español. Solo los asiáticos, con el 77.8% de respuestas afirmativas se queda a distancia de tan contundente resultado.

3.- *La mayoría de las parejas se casa*: casi todos los grupos entienden que “sí” es habitual en España esta premisa (en porcentajes del 60 a l 65 %), excepto los asiáticos y brasileños que reseñan el “no” en un 55% de sus respuestas. Los estudiantes de nivel C2 dividen sus respuestas al 50% entre el “sí” y el “no”.

4.- *Los primos se consideran familiares muy cercanos*: eligen “sí” para responder a esta cuestión alrededor del 90% de los encuestados, independientemente del grupo al que pertenezcan.

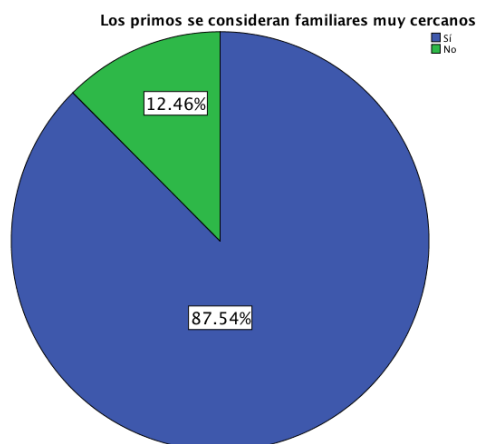


Ilustración 103: Pregunta nº 8-4: porcentajes totales

Para tener una idea de la unanimidad de esta respuesta basta observar que el grupo que tiene el porcentaje más bajo de respuestas afirmativas es el de procedencia asiática con el 80%, y el que más apuesta por esta tendencia, el de nivel de español C2 con el 100%.

**Pregunta 9:** *Relaciona (con una línea) actividades con grupo de edad*

Si la calificación de “acierto/error” es discutible en cualquiera de las preguntas del cuestionario, es quizá en esta donde más flexible hay que ser para poder llegar a un acuerdo que permita cuantificar las respuestas. Si bien es cierto que la juventud (sobre todo en determinadas regiones) juega con frecuencia al mus, y muchos jubilados disfrutan con un buen paseo en moto, también lo es que la percepción de la mayoría de los españoles vincula estas cuatro actividades con un grupo de edad concreto. Se han considerado aciertos relacionar “botellón” e “ir en moto” con los jóvenes, y “petanca” y “jugar al mus” con la tercera edad. Las pérdidas o cuestionarios que no responden a esta pregunta suponen el 8.3% del total de encuestados. Los resultados globales de aciertos son los siguientes:



*Ilustración 104: Pregunta nº 9: porcentajes totales*

Por grupos de edad, son los de >36 años los que menor porcentaje de cuestionarios con “4 aciertos” tienen, el 38.1%, y los de 18-25 el que más, 64.1%.

La igualdad en aciertos es casi total si analizamos los resultados según la variable de sexo. Mujeres y hombres superan el 58% de cuestionarios con “4 aciertos”.

Más diversos son los porcentajes de las diversas procedencias de los estudiantes que hacen el cuestionario. Europeos y brasileños responden correctamente los cuatro ítems en el 70% de los cuestionarios; les siguen los asiáticos con el 50%, y a gran distancia encontramos a estadounidenses y canadienses que solo aciertan todas las conexiones en un 37.2% de sus respuestas. En este punto cabe subrayar que uno de los errores más frecuentes de este grupo es la relación entre “ir en moto” y la “tercera edad”, probablemente por la perspectiva que genera la peculiar realidad del mundo de la moto en Norteamérica.

Entre los grupos de ocupación, el de profesión liberal, con el 3.9% de cuestionarios de “4 aciertos”, es el que más errores presenta. Los demás se acercan o superan el 60% de cuestionarios con pleno de aciertos.

Y de nuevo se puede encontrar una progresión que coincide con el nivel de español de los estudiantes. Menos aciertos los de nivel más básico y más aciertos los de niveles altos. El gráfico evidencia este comentario.

Tabla 22

Pregunta n° 9: variable de nivel de español

Nivel * Relaciona actividades con grupos de edad								
							Total	
		0 aciertos	1 acierto	2 aciertos	3 aciertos	4 aciertos		
Nivel	A1	Recuento	0	0	1	0	0	1
		% dentro de Nivel	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	100.0%
	A2	Recuento	2	2	6	0	2	12
		% dentro de Nivel	16.7%	16.7%	50.0%	0.0%	16.7%	100.0%
	B1	Recuento	9	16	28	10	77	140
		% dentro de Nivel	6.4%	11.4%	20.0%	7.1%	55.0%	100.0%
	B2	Recuento	1	5	18	14	61	99
		% dentro de Nivel	1.0%	5.1%	18.2%	14.1%	61.6%	100.0%
	C1	Recuento	0	2	4	6	31	43
		% dentro de Nivel	0.0%	4.7%	9.3%	14.0%	72.1%	100.0%
	C2	Recuento	0	0	0	0	6	6
		% dentro de Nivel	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	100.0%

**Pregunta 10:** Indica los horarios aproximados de las actividades y acciones siguientes:

- 1.- El sábado, los bancos abren a \_\_\_\_\_
- 2.- Se cena a \_\_\_\_\_
- 3.- Las tiendas están abiertas de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ (mañana) y de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ (tarde)
- 4.- Se almuerza a \_\_\_\_\_

Probablemente, esta es la pregunta que permite respuestas más abiertas. Por ello se han tenido que acordar franjas horarias para acotar las posibles respuestas y poder darles un valor numérico (1: acierto / 2: error) que permita trabajar con los datos obtenidos. También hay que considerar (al igual que en otras preguntas del cuestionario) que las decisiones adoptadas son cuestionables porque se basan en lo que el autor de este trabajo entiende que es la percepción general de la sociedad española en relación a las cuestiones planteadas.

Por tanto, se han computado los errores o aciertos teniendo en cuenta las consideraciones siguientes:

Cuestión 1: pregunta planteada con intención de que el estudiante reflexione y no se deje llevar por una lectura superficial; se considera “acierto” cuando el encuestado responde con expresiones del tipo “no abren” o similares. También se computan de esta forma los formularios que responden a todos los demás ítems de la pregunta y dejan en blanco este apartado relacionado con los horarios de los bancos por considerar que esa

omisión es fruto de la inexistencia de horas de apertura de estas entidades durante los sábados.

Cuestión 2: computan como “acierto” todas las respuestas que señalan la hora de cenar entre las 20:00 y las 22:00 horas.

Cuestión 3: de igual modo, se consideran correctas las respuestas que encajan en las franjas horarias de 9:00 a 14:00 y de 16:00 a 20:00 horas.

Cuestión 4: son considerados aciertos los cuestionarios que responden a la hora del almuerzo señalando alguna que esté entre las 13:00 y las 15:00 horas.

Y estos son los resultados obtenidos cuando los cruzamos con las variables que se estudian en este trabajo:

Cuestión 1.- Si consideramos este ítem como una cuestión-trampa, se puede decir que los encuestados han caído en ella ya que el porcentaje total de errores se acerca al 75%. Superan esta cifra los jóvenes de 18-25 años, los asiáticos y los de nivel de español C2. Ningún grupo baja del 60% de respuestas no acertadas.

Cuestión 2.- Contrariamente a los resultados anteriores, casi el 90% del total de respuestas al horario de la cena son correctas. Las pérdidas ( cuestionarios que no responden) solo son relevantes en los grupos de la variable de ocupación, ya que supera ligeramente el 11%; en los demás casos se sitúa entre el 5 y el 7%.

Todos los grupos de edad a ciertas horas de las cenas en España en un porcentaje alto, y destaca entre todos el de > 36 años que supera el 95% de respuestas correctas.

Según la variable de sexo, hombres y mujeres superan el 89% de aciertos, porcentaje similar al obtenido por los grupos de procedencia. Prácticamente no hay diferencias entre ellos.

Se puede decir lo mismo de la variante de ocupación, matizando que el grupo de profesores es el que se descuelga ligeramente de estas cifras y se queda en un 83.3% de respuestas acertadas.

Los niveles de español A2 y C2 suponen la excepción a la tendencia general puesto que se quedan en un 54.5 y 50% respectivamente de respuestas acertadas. El resto de niveles supera el 90%.



Cuestión 3.- Los porcentajes de aciertos y errores en relación a los horarios comerciales son:

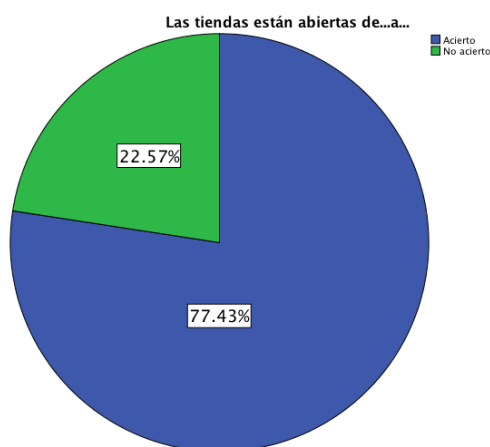


Ilustración 105: Pregunta nº 10-3: porcentajes totales

Las repuestas a esta cuestión tiene unas pérdidas muy bajas, de tan solo el 5.3% del total de encuestados. Según las cinco variables que analizamos destacaría lo siguiente.

Las diferencias de porcentaje de aciertos/no aciertos son irrelevantes entre los grupos de edad, procedencia, sexo y ocupación; todos ellos entre el 70 y el 80% de aciertos.

En cuanto a la variable de nivel de español, de nuevo encontramos una progresión que ya se ha observado en otras preguntas: el porcentaje de respuestas acertadas aumenta en relación directa al nivel. Como refleja en cuadro siguiente, se pasa del 30% del A2 al 100% del C2.

Tabla 23  
Pregunta nº 10-3: variable de nivel de español

Nivel * Las tiendas están abiertas de...a...					
					Total
			Acierto	No acierto	
Nivel	A2	Recuento	3	7	10
		% dentro de Nivel	30.0%	70.0%	100.0%
	B1	Recuento	114	38	152
		% dentro de Nivel	75.0%	25.0%	100.0%
	B2	Recuento	80	19	99
		% dentro de Nivel	80.8%	19.2%	100.0%
	C1	Recuento	38	6	44
		% dentro de Nivel	86.4%	13.6%	100.0%
	C2	Recuento	6	0	6
		% dentro de Nivel	100.0%	0.0%	100.0%

Cuestión 4.- Del total de encuestas, el 77.2% de las respuestas han sido correctas; es decir, han respondido que en España se almuerza entre la una y las tres de la tarde. Al igual que en la cuestión 2, las pérdidas son relevantes en los grupos que forman parte de la variable de ocupación porque no han contestado a esta cuestión el 12.2% de los encuestados. El resto de grupos oscila entre el 6 y el 8% de pérdidas.

La franja de edad de 26-35 años, con el 84.4% de aciertos, supera en casi diez puntos al resto de grupos de su variable. Sin embargo, la diferencia de aciertos entre hombres y mujeres apenas llega al 3%.

La procedencia sí parece ser relevante en las respuestas a este ítem. Los brasileños presentan un 100% de aciertos, estadounidenses y canadienses un 87.5%, y los europeos un 74.1%. Los encuestados asiáticos son los que tienen un porcentaje más bajo de respuestas correctas: el 58.5%.

Los tres grupos de la variable de ocupación (estudiantes, profesores y profesiones liberales) se mueven entre el 75 y el 80% de respuestas acertadas, sin que haya que reseñar diferencias sustanciales entre ellos.

Las diferencias de aciertos/no aciertos en los niveles de español arrojan datos que llaman la atención; no tiene una explicación clara que el nivel C2 solo acierte en un 50% de sus respuestas. El resto de grupos oscila entre el 60% del nivel A2 y el 81.4% del nivel C1.

**Pregunta 11:** *¿Son normales las siguientes situaciones? Señala con sí o no*

Se presentan 4 situaciones relacionadas con comportamientos sociales ante las que se puede optar por el sí o el no, según se consideren normales, habituales. Los encuestados responderán contrastando lo que en sus hábitos culturales ocurre y lo que entienden que es normal en España. Las situaciones y los resultados obtenidos son analizados a continuación.

1. *Comer algo durante la clase:* más del 85% del total de encuestados percibe esta situación como “no” habitual. Destacan en esta percepción los grupos de >36 años (93.2%)

y los procedentes de Norteamérica (91.1%). Sin embargo, son los asiáticos los que apuestan más porque comer durante las clases “sí” es normal, aunque el “no” sigue siendo la opción mayoritariamente elegida (72.5%).

2. *Estar sin zapatos en casa*: hay una división de opiniones en el total de respuestas obtenidas que se traduce en los porcentajes siguientes:

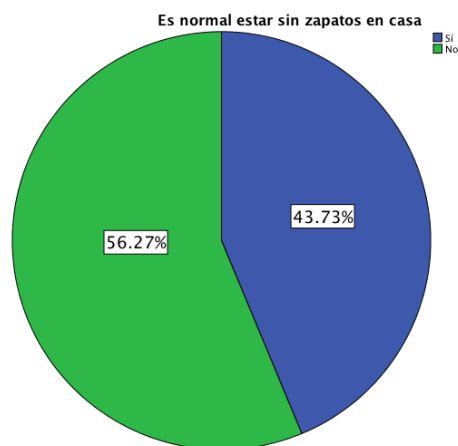


Ilustración 106: Pregunta nº 11-2: porcentajes totales

Se puede notar que esta respuesta no define claramente una posición mayoritaria de los encuestados en torno a esta premisa. Si se analiza por variables, los resultados más interesantes son:

- El grupo de edad de 26-35 años, contrariamente al resultado general, responde que “sí” es habitual estar descalzo en casa en un 54.5% de los casos. El resto de grupos de edad sigue la tendencia que señala la gráfica de resultados totales.
- También los hombres (52.4%) responde afirmativamente, frente al 41% de las mujeres.
- Igualmente, entre europeos y brasileños el “sí” se percibe como la opción que reflejaría la costumbre española, mientras que los asiáticos y norteamericanos (70 y 75.8% respectivamente) piensan que descalzarse en casa es una costumbre ajena al modo de vida español.

- Si atendemos la variable de ocupación, el grupo de profesión liberal apuesta por el “sí”, contrariamente a los grupos de estudiantes y profesores que en un 58 y 65% de los casos defiende el “no” como respuesta.
- Por último, en los grupos de la variable de nivel de español a penas ha y diferencias significativas entre ellos. Todos se presentan con una opinión dividida casi al 50% entre el “sí” y el “no” (exactamente ese es el porcentaje del nivel C2).

3. *Comer jamón con las manos (sin cubiertos)*: se entiende que el contexto de esta situación se enmarca en un acto social; no se refiere tanto a una comida privada o individual. Hecha esta aclaración, la suma total de respuestas se decanta por que comer jamón con las manos es lo habitual (75.62%), respuesta que es mayoritaria en todos los grupos, en todas las variables, en porcentajes que oscilan entre el 100% del nivel de español C2 y el 67.8% de los procedentes de EEUU y Canadá.

4. *En una comida de amigos, comer la ensalada del mismo plato central*: los encuestados marcan como habitual esta situación en casi un 70% de las respuestas. Esta tendencia es extensible a todos los grupos estudiados, con porcentajes que apenas varían de unos a otros.

**Pregunta 12:** *Marca con verdadero (V) o falso (F) las siguientes afirmaciones*

En el la se plantean 8 cuestiones relacionadas de una forma u otra con nuestro ordenamiento jurídico. Los encuestados tienen que señalar si son verdaderas o falsas las afirmaciones que se le presentan, asignándose un valor de acierto (1) o error (2) a cada una de las respuestas. Se han considerado también errores los cuestionarios que respondían alguna cuestión pero dejaban en blanco uno a más casilleros. Los aciertos o errores se establecen para cada ítem según los resultados siguientes:

1. *España es una república*: se consideran aciertos las respuestas que marcan la casilla *F* (falso).

2. *Andalucía tiene un parlamento y gobierno propios*: son ciertos las respuestas que señalan la *V* (verdadero) en su respuesta.
3. *Legalmente se puede beber alcohol solo a partir de 16 años*: se computan como ciertos las respuestas que indican la *F* pues la edad mínima legal en España para consumir alcohol son los 18 años.
4. *Todos los españoles tienen médico gratis*: si bien es verdad que el sistema público de salud español está en un proceso de profunda transformación, todavía se tiene la conciencia de que cualquier nacional recibirá asistencia médica gratuita. Por eso la respuesta que se contabiliza como cierto es la *V*.
5. *Es obligatorio hacer un periodo de servicio militar*: desde hace muchos años, incorporarse a filas en el ejército español no es obligatorio, por lo que la respuesta correcta a esta premisa es la *F*.
6. *Hay comunidades (Cataluña, País Vasco, p.e.) que tienen su propia policía*: aciertan los cuestionarios que marcan la casilla *V*.
7. *En España está prohibido el aborto en todos los casos*: la ley permite la interrupción del embarazo en ciertos supuestos, con lo cual el acierto se corresponde en esta cuestión con la respuesta *F*.
8. *Todos los canales españoles de televisión son privados*: la existencia de entes públicos que gestionan canales televisivos marca como ciertos las respuestas que indican la *F*.

Se ha computado el total de respuestas acertadas o erróneas, con un bajísimo porcentaje de pérdidas (cuestionarios que no responden) que no supera el 1,5%. Estos son los resultados globales:

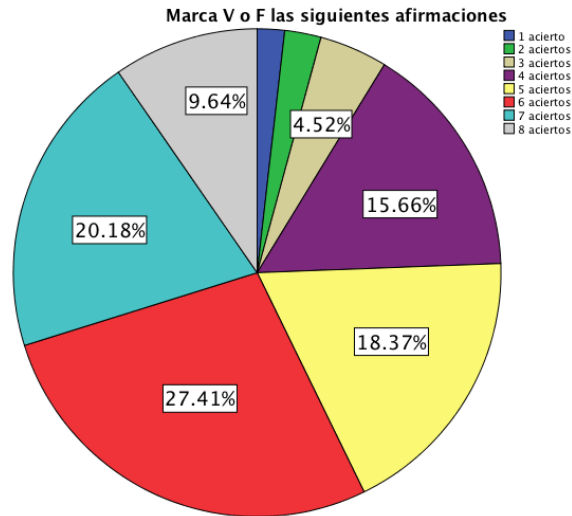


Ilustración 107: Pregunta nº 12: porcentajes de aciertos

Las consideraciones más sobresalientes según las variables de edad, sexo, procedencia, ocupación y nivel de español son:

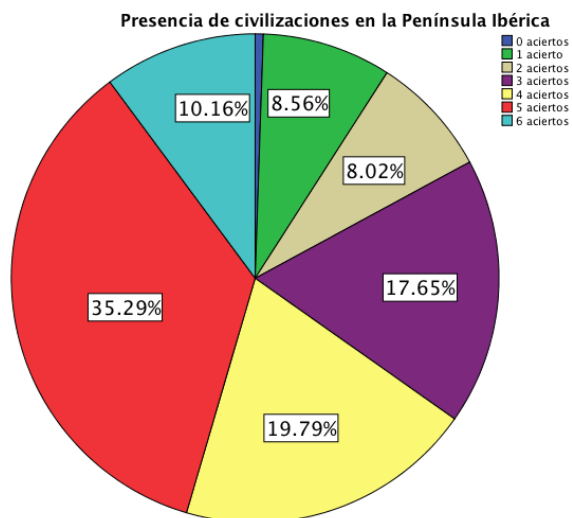
Todos los grupos tienen los porcentajes más altos en la columna de 6 aciertos, de entre los que destacan los profesores con el 48%. En todas las variables, los cuestionarios con 8 aciertos están en torno al 10%, porcentaje superado por los niveles de español B2 y C1 que llegan al 14 y 15% respectivamente; en esta misma columna de 8 aciertos, el grupo más bajo es el de procedencia europea con el 6.7%.

**Pregunta 13:** *Un poco de historia. Di si las civilizaciones siguientes tuvieron presencia en la Península Ibérica*

Como se dijo antes, esta pregunta se ha cancelado en los cuestionarios de 2010 y 2013 debido a un error de impresión que impedía reconocer la correspondencia entre las marcas de “sí/no” y la columna de las civilizaciones. Por tanto, los resultados que se analizan a continuación corresponden solo a los cuestionarios del 2015, que por otro lado suponen el número mayor de estudiantes de ELE encuestados para este trabajo.

De las 6 civilizaciones que se someten a juicio de los encuestados, árabes, griegos, visigodos y cartagineses tuvieron una presencia destacable en la Península, por lo que la

respuesta correcta es “sí”; se consideran aciertos marcar “no” en la columna correspondiente a aztecas y vikingos<sup>55</sup>. Los resultados totales son:



*Ilustración 108:* Pregunta nº 13: porcentajes de aciertos

La suma de los cuestionarios con 4 o más aciertos representa alrededor del 65% de los encuestados. Y esto es lo más relevante en cuanto a las variables analizadas:

- La franja de edad de 26-35 años es la que menos porcentaje de 6 aciertos tiene (5.6%), frente a la de >36 que en este mismo punto llega al 23.3%.
- No hay nada relevante en los datos obtenidos entre hombres y mujeres.
- Los asiáticos se quedan en el 0% en la columna de 6 aciertos mientras que los brasileños alcanzan el 33.3% en la misma columna; europeos y norteamericanos rondan el 10%. En general, los asiáticos tienen más errores en esta cuestión que el resto de procedencias.

<sup>55</sup> Aunque se pueden documentar incursiones de este pueblo en algunos puntos de la costa peninsular, no hay reconocidos enclaves permanentes, ni en el imaginario colectivo español, su presencia, marcó una época o un territorio.

- También en la columna de 6 aciertos, contrasta la diferencia entre el grupo ocupacional de estudiantes (8.6%) y el de profesores (30.8%).
- Nuevamente se computan más errores en los encuestados de nivel de español A2, y menos en los de nivel C1; los resultados del nivel C2 son en este caso irrelevantes puesto que solo se han recogido 4 cuestionarios. La tendencia que acabo de señalar se aprecia claramente en todas las columnas del gráfico.

Tabla 24

*Pregunta nº 13: variable de nivel de español*

		Tabla de contingencia Nivel * Presencia de civilizaciones en la Península Ibérica							Total	
		0 aciertos	1 aciertos	2 aciertos	3 aciertos	4 aciertos	5 aciertos	6 aciertos		
Nivel	B1	Recuento	1	10	12	22	27	33	7	112
		% Nivel	0.9%	8.9%	10.7%	19.6%	24.1%	29.5%	6.3%	100.0%
	B2	Recuento	0	4	2	8	6	23	6	49
		% Nivel	0.0%	8.2%	4.1%	16.3%	12.2%	46.9%	12.2%	100.0%
	C1	Recuento	0	2	1	1	3	6	6	19
		% Nivel	0.0%	10.5%	5.3%	5.3%	15.8%	31.6%	31.6%	100.0%
	C2	Recuento	0	0	0	2	0	2	0	4
		% Nivel	0.0%	0.0%	0.0%	50.0%	0.0%	50.0%	0.0%	100.0%

**Pregunta 14:** *Indica el siglo con el que relacionas estos personajes o acontecimientos*

En esta cuestión se pide a los encuestados que asignen un siglo a los personajes o acontecimientos históricos de la relación siguiente:

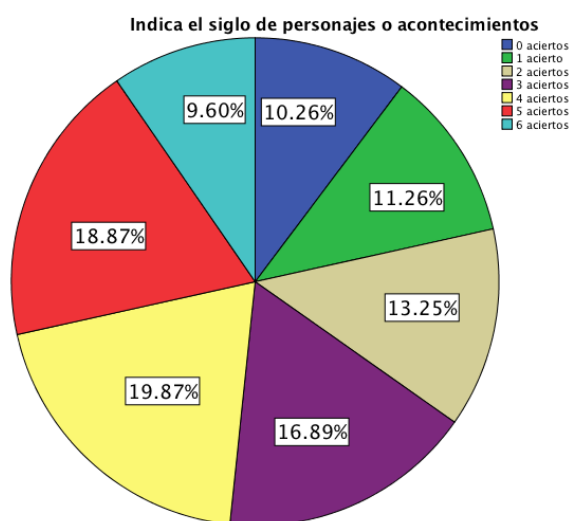
1. Cristóbal Colón.
2. Carlos V.
3. Guerra civil española.
4. Pérdida de Cuba (antes colonia española).
5. Franco.
6. Ingreso de España en la UE.

No se ofrecen respuestas para que el encuestado elija, por lo que tiene que decidir sin orientaciones previas el siglo en el que vivieron u ocurrieron estos personajes y hechos.



Tampoco hay ninguna indicación de con qué caracteres escribir el siglo (números romanos, letra, etc.). Por eso se admite como respuesta válida cualquier tipografía numérica utilizada o incluso la expresión escrita de la misma.

Como se puede apreciar en el gráfico que se reproduce a continuación, ninguna columna de aciertos llega al 20%. Así pues, la ubicación histórica de los ítems que se mencionan en la pregunta 14 no es muy conocida por los encuestados.



*Ilustración 109:* Pregunta nº 14: porcentaje de aciertos

Aunque no se puede deducir de los porcentajes anteriores se ha apreciado que muchos de los errores se concentran a la hora de asignar siglo a “Carlos V” y a la “Pérdida de Cuba”. Las pérdidas totales superan el 10%, y llegan en el caso de la variable “ocupación” al 16.3%); son por tanto significativas para interpretar los porcentajes que reflejan a continuación, vinculados con las variables que se vienen analizando en el trabajo.

- Los más jóvenes (18-25 años) son los que tienen el índice de errores más alto en todas las columnas, mientras que los de >36 suman los porcentajes mayores de aciertos; este grupo supera el 67% si se suman las columnas de 5 y 6 aciertos.

Tabla 25

Pregunta n° 14: variable de edad

		Edad * Indica el siglo de personajes o acontecimientos								Total
		0 aciertos	1 acierto	2 aciertos	3 aciertos	4 aciertos	5 aciertos	6 aciertos		
Edad	18-25	Recuento	24	30	36	39	44	32	9	214
		% Edad	11.2%	14.0%	16.8%	18.2%	20.6%	15.0%	4.2%	100.0%
	26-35	Recuento	7	1	3	8	7	7	7	40
		% Edad	17.5%	2.5%	7.5%	20.0%	17.5%	17.5%	17.5%	100.0%
	>36	Recuento	0	3	1	4	6	16	13	43
		% Edad	0.0%	7.0%	2.3%	9.3%	14.0%	37.2%	30.2%	100.0%

- En relación a la procedencia, los europeos aciertan más en general, mientras que norteamericanos y brasileños tienen buenos porcentajes en las columnas de 3, 4 y 5 aciertos, pero no tanto en la de 6. Especialmente significativo es el caso de los asiáticos, que destacan por mayores porcentajes en las columnas de menos aciertos. Estas variables se aprecian muy bien en la gráfica.

Tabla 26

Pregunta n° 14: variable de procedencia

		Procedencia * Indica el siglo de personajes o acontecimientos								Total
		0 aciertos	1 acierto	2 aciertos	3 aciertos	4 aciertos	5 aciertos	6 aciertos		
Procedencia	Europa	Recuento	9	14	23	29	31	40	23	169
		% Procedencia	5.3%	8.3%	13.6%	17.2%	18.3%	23.7%	13.6%	100.0%
	Asia	Recuento	9	4	5	4	5	4	0	31
		% Procedencia	29.0%	12.9%	16.1%	12.9%	16.1%	12.9%	0.0%	100.0%
	EEUU y Canadá	Recuento	11	15	11	13	19	9	5	83
		% Procedencia	13.3%	18.1%	13.3%	15.7%	22.9%	10.8%	6.0%	100.0%
	Brasil	Recuento	0	1	1	3	3	2	1	11
		% Procedencia	0.0%	9.1%	9.1%	27.3%	27.3%	18.2%	9.1%	100.0%
	Otros	Recuento	1	0	0	1	2	1	0	5
		% Procedencia	20.0%	0.0%	0.0%	20.0%	40.0%	20.0%	0.0%	100.0%

- Los profesores y profesiones liberales cuadruplican el porcentaje en la columna de 6 aciertos en relación al grupo de estudiantes.
- Una vez más, los niveles de español más básicos aumentan el porcentaje de errores en relación inversa a los niveles superiores. Si en la columna de “0 aciertos” el nivel A2 obtiene un 38.5%, el C2 se queda en el 0%; en el otro extremo de la tabla, la columna de “6 aciertos”, el A2 es el que no pasa del 0%,

mientras que el C2 acumula el 33.3% de los cuestionarios.

**Pregunta 15:** *Relaciona (con una línea) las ciudades con las Comunidades Autónomas*

Se plantea esta cuestión para analizar el nivel de conocimiento que los encuestados tienen de la geografía española. Aunque podría haberse formulado usando otros elementos (montañas, ríos, parques naturales, etc.), se han elegido 10 ciudades (que en gran parte no son las que más visibilidad tienen en cuanto a proyección nacional o internacional) para relacionarlas con sus correspondientes Comunidades Autónomas. Las ciudades por las que se preguntan son C áceres, T oledo, P ontevedra, Z aragoza, A licante, P alma de M allorca, Huelva, León, V itoria y P amplona. Las respuestas se han computado como aciertos/no aciertos, sin diferenciar qué ciudades y comunidades autónomas son las más reconocidas; no obstante, cuando se volcaban los datos numéricos claramente se pudo observar que muchos de los aciertos correspondían a las ciudades de Palma de Mallorca (quizá porque de entre todas es la que más se conoce fuera de nuestras fronteras) y León (tal vez por la evidente conexión entre el nombre de la ciudad y el de su correspondiente Comunidad Autónoma, Castilla y León. Las pérdidas de esta cuestión se acercan al 10% del total de cuestionarios.

No se observan muchas diferencias en las respuestas acertadas de los distintos grupos de edad; si nos centramos en la columna de “10 aciertos”, el máximo posible, las diferencias oscilan entre el 10.4% del grupo de 18-25 y el 18.2% del de >36 años.

Tomando como referencia la misma columna, las mujeres aciertan en un 13.5% de los cuestionarios mientras que los hombres lo hacen solo en el 8%.

Los europeos son los que más cuestionarios acumulan en la columna de referencia (10 aciertos) con el 17.9%, y los norteamericanos los que menos, con el 3.8%. Llama la atención que este grupo es también el que más en cuestiones con “0 aciertos” presenta (el 22.8%), duplicando los porcentajes de la misma columna de los otros grupos.

Los profesores, con el 20% , consiguen más porcentaje de pleno acierto, y el colectivo de estudiantes, con el 9.7%, el que menos.

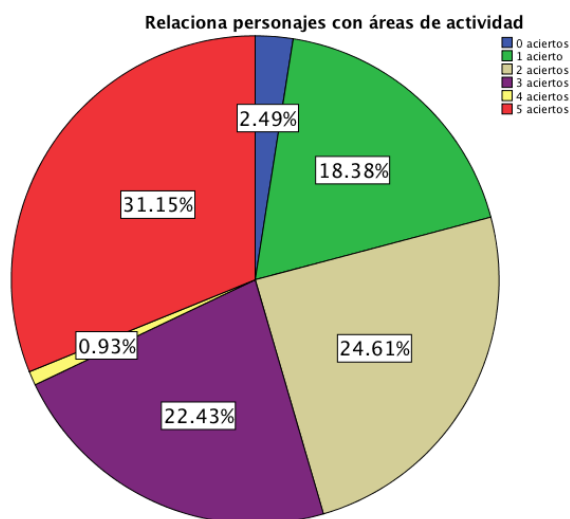
La variable de nivel de español vuelve a repetir la tendencia que se viene observando en anteriores preguntas. Esta es su gráfica.

Tabla 27  
Pregunta nº 15: variable de nivel de español

		Nivel * Relaciona ciudades con comunidades autónomas											Total	
		0 aciertos	1 aciertos	2 aciertos	3 aciertos	4 aciertos	5 aciertos	6 aciertos	7 aciertos	8 aciertos	9 aciertos	10 aciertos		
Ni vel	A2	Recuento	5	1	3	1	1	0	0	0	1	0	0	12
		% dentro de Nivel	41.7%	8.3%	25.0%	8.3%	8.3%	0.0%	0.0%	0.0%	8.3%	0.0%	0.0%	100.0%
	B1	Recuento	29	32	26	18	7	5	5	7	3	0	8	140
		% dentro de Nivel	20.7%	22.9%	18.6%	12.9%	5.0%	3.6%	3.6%	5.0%	2.1%	0.0%	5.7%	100.0%
	B2	Recuento	6	12	19	11	12	10	5	1	2	1	17	96
		% dentro de Nivel	6.3%	12.5%	19.8%	11.5%	12.5%	10.4%	5.2%	1.0%	2.1%	1.0%	17.7%	100.0%
	C1	Recuento	2	6	3	6	4	6	5	1	2	1	8	44
		% dentro de Nivel	4.5%	13.6%	6.8%	13.6%	9.1%	13.6%	11.4%	2.3%	4.5%	2.3%	18.2%	100.0%
	C2	Recuento	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	3	6
		% dentro de Nivel	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	33.3%	16.7%	0.0%	0.0%	0.0%	50.0%	100.0%

**Pregunta 16:** Señala (con una línea) la correspondencia entre personajes y áreas de actividad

Se pide a los encuestados que relacionen 5 personajes de la actualidad política y cultural española con los ámbitos en los que la ejercen. Los personajes son: Mariano Rajoy, Alejandro S anz, S antiago C alatrava, A ndrés Iniasta y P enélope C ruz; y las áreas de actividad: música, arquitectura, cine, deporte y política. Los porcentajes totales de aciertos son los que nos demuestra esta gráfica.



*Ilustración 110: Pregunta nº 16: porcentaje de aciertos*

Como datos relevantes, subrayar el alto porcentaje de cuestionarios que relacionan correctamente los 5 ítems. También son significativos los que marcan la respuesta correcta en 1, 2 y 3 de los ítems que se tienen que relacionar. Se han tenido en cuenta los resultados totales, sin de limitar exactamente qué personajes son los que más o menos se conectan correctamente con sus correspondientes a actividades. A un así, es posible afirmar que muchos cuestionarios que tienen un solo acierto es porque identificaron correctamente que Penélope Cruz se dedica a la industria del cine (especialmente evidente es esta conexión en el grupo de procedencia norteamericana), a lo que hay que añadir la relación de Andrés Iniesta con el deporte para explicar gran parte de los cuestionarios con 2 aciertos (esta segunda asociación se nota especialmente en los encuestados de procedencia europea).

Además de estas consideraciones, es el grupo de más edad (>36) el que supera en porcentaje a los demás si tomamos como referencia la columna de pleno acierto, con el 48.9% de los cuestionarios.

Los hombres, con casi 10 puntos de diferencia, superan a las mujeres en la misma columna de “5 aciertos”.

Los europeos tienen el 41.5% de cuestionarios en la columna que estamos comparando frente a los norteamericanos que solo llegan al 13%; este mismo grupo es el

que supera a todos los demás en el porcentaje de la columna de “1 acierto” (35.9%), sobre todo por señalar correctamente el nombre de Penélope Cruz y su profesión, como he indicado arriba.

Profesores y profesiones liberales, a ambos grupos con el 44% de cuestionarios, lideran la variable de ocupación en la columna de “5 aciertos”.

Finalmente, los distintos niveles de lengua de los encuestados arrojan datos idénticos en cuanto a niveles de aciertos/no aciertos a los que se vienen detectando en las anteriores preguntas.

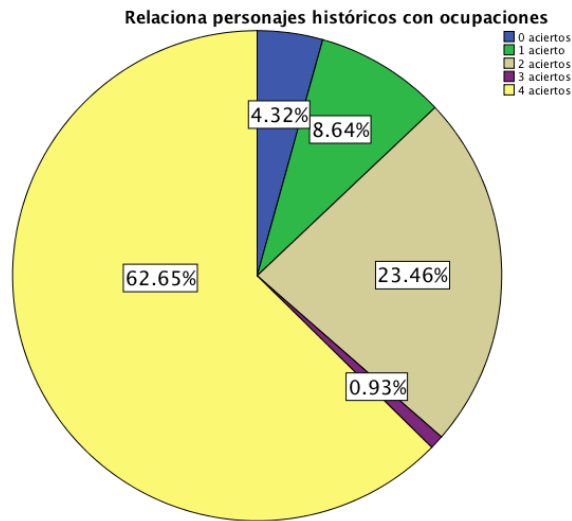
Tabla 28  
Pregunta nº 16: variable de nivel de español

		Nivel * Relaciona personajes con áreas de actividad							Total
		0 aciertos	1 acierto	2 aciertos	3 aciertos	4 aciertos	5 aciertos		
Nivel	A2	Recuento	1	4	5	1	0	2	13
		% Nivel	7.7%	30.8%	38.5%	7.7%	0.0%	15.4%	100.0%
	B1	Recuento	6	43	37	35	2	30	153
		% Nivel	3.9%	28.1%	24.2%	22.9%	1.3%	19.6%	100.0%
	B2	Recuento	1	6	27	25	0	38	97
		% Nivel	1.0%	6.2%	27.8%	25.8%	0.0%	39.2%	100.0%
	C1	Recuento	0	5	9	11	0	19	44
		% Nivel	0.0%	11.4%	20.5%	25.0%	0.0%	43.2%	100.0%
	C2	Recuento	0	0	0	0	0	6	6
		% Nivel	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	100.0%

**Pregunta 17:** Señala (con una línea) la correspondencia entre personajes y ocupaciones

Esta cuestión tiene el mismo planteamiento que la anterior, pero esta vez se pretende que los encuestados reconozcan a unos personajes históricos que destacaron en determinados ámbitos de la llamada Cultura (con mayúscula). Los personajes son: Dalí, Lorca, Gaudí y Buñuel; y las ocupaciones con las que han de relacionarse: director de cine, escritor, pintor y arquitecto. Las pérdidas no llegan al 4% del total de cuestionarios.

Los porcentajes totales según número de aciertos son:



*Ilustración 111:* Pregunta nº 17: porcentaje de aciertos

Destaca elevado número de cuestionarios que acierta los 4 ítems de la pregunta, y a gran distancia, el porcentaje de “2 aciertos”. La dinámica de emparejar los cuatro ítems de cada columna, hace que si una de las conexiones no es correcta, provoque que otra tampoco lo sea; e llo explica el bajo porcentaje de cuestionarios de las columnas impares (1 o 3 aciertos). Quizá por la proyección internacional que sus obras han tenido y tienen, la mayor parte de los aciertos se refieren a Dalí y Gaudí.

Según variables de edad, sexo, procedencia, ocupación y nivel de español, cabe destacar que el porcentaje de “4 aciertos” de los tres grupos de edad se sitúa entre el 55.3% de los de 18-25 años, y el 84.1% del grupo de >36.

Las mujeres superan a los hombres en los cuestionarios con pleno de aciertos (65% frente a 55% respectivamente).

No se encuentran diferencias apreciables en los grupos de la variable de procedencia. Los asiáticos se desuelgan ligeramente con el 56.4% de cuestionarios de 4 aciertos, mientras que el resto de procedencias supera el 60%.

Los profesores acertaron un 88% las cuatro relaciones de personajes y ocupaciones, más de 30 puntos por encima del grupo de estudiantes, que se queda en el 55.2% si tomamos como referencia la misma columna de aciertos.

En función de los niveles de español, los porcentajes de aciertos vuelven a corroborar las dinámicas que se venen repitiendo en la mayoría de las preguntas del cuestionario, pero sin que las diferencias entre el porcentaje más bajo y el más alto sea tan evidente; en la columna de “4 aciertos”, el nivel B1 con el 50.6% y el C2 con el 100% marcan los extremos de la gradación que se estudia en los cinco grupos.

**Pregunta 18:** *Relaciona (con una línea) las dos columnas, según los estereotipos que se usan habitualmente*

Reconocer y asimilar los estereotipos de una comunidad no es tarea fácil. Tampoco ponerse de acuerdo en asignar esta categorización a un comportamiento o actitud ya que supone una generalización que en un porcentaje alto de las veces no se corresponde con la realidad. Además, estas categorizaciones son fruto en incontables ocasiones de rivalidades regionales motivadas por acontecimientos históricos o recientes que generan dinámicas sociales alimentadas frecuentemente por los medios de comunicación. La literatura y otras disciplinas artísticas están llenas de ejemplos en los que se fomenta de forma velada o descarada estos estereotipos; recientemente, el éxito de la película “Ocho apellidos vascos” es, desde mi punto de vista, un buen ejemplo de esta corriente.

Por lo tanto, como en otras muchas preguntas del cuestionario, la decisión de marcar como “acierto” o “no acierto” unas determinadas respuestas se ha tomado según la percepción del autor del trabajo (basada en la opinión que considera mayoritaria entre los hablantes de español), pero admitiendo en todo momento que son argumentos discutibles.

Se han considerado correctas las respuestas que relacionan las dos columnas de la manera siguiente: catalanes/tacaños, andaluces/graciosos, madrileños/sentimiento de superioridad, gallegos/rurales, vascos/brutos y castellanos/serios.



Y estos son los porcentajes de aciertos de los cuestionarios que se han recogido:

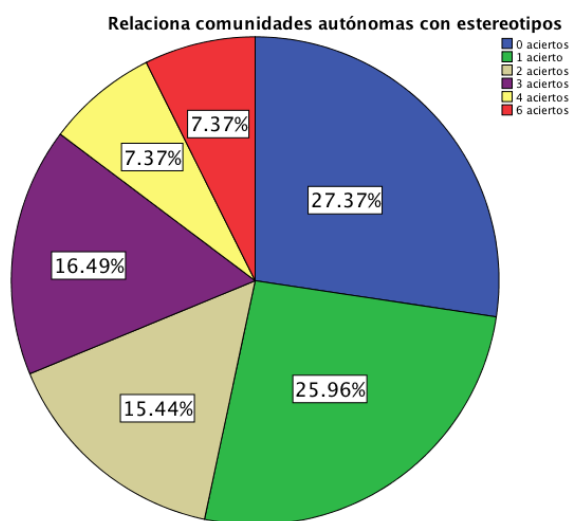


Ilustración 112: Pregunta nº 18: porcentaje de aciertos

Destaca que la suma de los cuestionarios con 0 y 1 aciertos superan el 50% del total de muestras, porcentaje que se reduce paulatinamente según analizamos los de 2, 3 o más respuestas correctas. En esta cuestión, sí son relevantes las pérdidas, que se elevan al 15.4% del total de entrevistados si computamos los resultados totales, y hasta el 21.7% en el caso de la ocupación, si analizamos las pérdidas por variables. En detalle, las pérdidas de la pregunta 18 son:

Tabla 29  
Pregunta nº 18: porcentaje de pérdidas

Resumen del procesamiento de los casos						
	Relaciona comunidades autónomas con estereotipos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Edad	281	83.4%	56	16.6%	337	100.0%
Sexo	284	84.3%	53	15.7%	337	100.0%
Procedencia	282	83.7%	55	16.3%	337	100.0%
Ocupación	264	78.3%	73	21.7%	337	100.0%
Nivel	279	82.8%	58	17.2%	337	100.0%

Según las franjas de edad, la de >36 años supera ligeramente el 10% de cuestionarios con las 6 respuestas correctas, y la de 26-35 se queda en el 4.3%. En la columna de “0 aciertos” los porcentajes es tan mucho más igualados: más del 20% de cuestionarios en todos los grupos (casi el 30% en el de 18-25 años).

Las mujeres duplican el porcentaje de los hombres en la columna de “6 aciertos” (8.5% y 4.2% respectivamente); sin embargo, el porcentaje de cuestionarios con 0 aciertos es casi idéntico en los dos sexos (+/- 28%).

Los europeos, con el 10.7% dominan la columna del pleno acierto; a gran distancia se encuentran los norteamericanos (4.1%), los asiáticos (2.9%) y los brasileños, que no presentan ningún cuestionario con 6 aciertos. Son precisamente los brasileños los que más porcentaje de cuestionarios de 0 aciertos acumulan (el 75%).

Referente a la variable de ocupación, los profesores lideran la columna de los 6 aciertos, con más del doble del porcentaje más cercano; sin embargo, todos los grupos tienen aproximados porcentajes en cuestionarios con 0 aciertos. Esta es la gráfica que lo explica:

Tabla 30  
Pregunta n° 18: variable de ocupación

		Ocupación * Relaciona comunidades autónomas con estereotipos							Total
		0 aciertos	1 acierto	2 aciertos	3 aciertos	4 aciertos	6 aciertos		
Ocupación	Estudiante	Recuento	51	48	31	25	10	14	179
		% Ocupación	28.5%	26.8%	17.3%	14.0%	5.6%	7.8%	100.0%
	Profesor	Recuento	7	4	2	5	2	4	24
		% Ocupación	29.2%	16.7%	8.3%	20.8%	8.3%	16.7%	100.0%
	Profesión liberal	Recuento	14	16	7	13	8	3	61
		% Ocupación	23.0%	26.2%	11.5%	21.3%	13.1%	4.9%	100.0%

Las columnas de porcentajes de aciertos según el nivel de español presenta una línea ascendente en la de “6 aciertos” en la que el C2 llega hasta el 33.3%, y descendente en la de “0 aciertos”, donde el nivel A2 concentra el 69.2% de cuestionarios. No son diferentes estos porcentajes de los que se analizaron en las cuestiones anteriores.

Los datos obtenidos de los 337 cuestionarios analizados nos hace reflexionar sobre cómo se trabaja en las clases de ELE el componente cultural para conseguir que, como decía al principio de l t rabajo, l os estudiantes de e spañol puedan interactuar c on l os hablantes nativos sin grandes sobresaltos. Estas reflexiones son l as que presento en e l capítulo siguiente.



## 6. CONCLUSIONES FINALES

Si recordamos la trayectoria general trazada para este trabajo de investigación que se expuso al principio del mismo, el primer paso ha sido establecer el marco teórico en el que situar la competencia intercultural; en segundo lugar, comprobar de qué forma esas premisas metodológicas se incluían en los manuales de enseñanza de español (desde una doble perspectiva: española y estadounidense); y por último, evaluar el nivel de adquisición de dicha competencia, limitando el muestreo a los estudiantes de ELE de Andalucía.

En relación a la recopilación de los estudios relacionados con el componente cultural, los cuales han configurado el marco teórico de esta investigación, se pudo constatar que la definición de conceptos, de estrategias y competencias relacionadas con la cultura ha evolucionado a lo largo de los siglos, pero siempre inmersa en discusiones motivadas por la dificultad de acotar tales términos. Todavía hoy sigue sin haber un acuerdo claro de cuál es el corpus de contenidos, cómo pueden definirse y en qué orden o gradación han de enseñarse.

Esta falta de respuestas metodológicas y programáticas al encarar el tema de la interculturalidad tiene su reflejo en la diversidad de propuestas (incluso terminológicas) que se ofrecen a los actores de la enseñanza de segundas lenguas. Mientras otros contenidos lingüísticos están muy sistematizados en los programas y planes de estudio, el cultural permanece aún hoy a merced de decisiones particulares de editoriales o profesores, que no encuentran todos los referentes que desearían para desarrollar su labor de intermediarios culturales.

Es evidente la necesidad de profundizar en este campo de la interculturalidad por muchas razones, especialmente por la dinámica de nuestras actuales sociedades, cada vez más conectadas y por lo tanto más necesitadas de compartir todo tipo de códigos, especialmente los culturales. Lo que llama la atención es que pese a esta acuciante demanda

no se pueda responder con planteamientos metodológicos claros y de probada eficacia, para que los que aprenden una segunda lengua avancen en la adquisición de la competencia intercultural.

En este punto ha y que reconocer el gran logro que supuso la publicación de MCERL (y por supuesto, la adaptación de lo mismo al estudio de le español: el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes). Estos documentos y sus correspondientes directrices supusieron un antes y un después en el panorama europeo de la enseñanza de segundas lenguas. En lo que se refiere a la competencia intercultural, representan el empuje definitivo para enlazar lengua y cultura, demostrando que la una no tiene sentido sin la otra. Esta idea, que se venía gestando en planteamientos metodológicos anteriores, encuentra en los documentos mencionados su encaje y justificación. A partir de aquí, las directrices del MCERL (y del *Plan Curricular*) son el referente de cualquier proyecto relacionado con la enseñanza de lenguas.

Un papel similar es el que ejerce ACTFL en los Estados Unidos. Sus directrices para encajar en los programas estadounidenses las destrezas y competencias lingüísticas, así como las descripciones de niveles que regularmente actualiza y publica, sirven de guía a la mayoría de las instancias educativas del país, además de ser el referente en que miran los materiales que para enseñar lenguas extranjeras se producen en los Estados Unidos.

Para esta investigación ha sido especialmente útil la delimitación de campos de contenido cultural que desarrolla el MCERL, y que sirvió de base, tras otras aportaciones puntuales, para elaborar los instrumentos de recogida de datos de manuales y cuestionarios de estudiantes, las otras dos grandes partes del proyecto de investigación.

Con el punto de mira en las directrices del MCERL y de ACTFL, la siguiente fase del trabajo fue comprobar si algunos de los manuales que se usan actualmente para enseñar español en Estados Unidos y en España realmente incorporan el avance conceptual y metodológico que ambos documentos representan. Se seleccionaron ocho manuales españoles del nivel B1 y otros tantos estadounidenses del nivel *Intermediate* (definido por ACTFL, pero equivalente al B1 del MCERL), y se revisaron las propuestas de contenido

cultural que en ellos se encuentran. Para esta recogida de datos fue necesario diseñar una ficha en la que se anotaron una a una las tareas culturales de cada manual, y otro resumen con los datos más relevantes y las cifras totales de contenidos culturales. Las conclusiones han sido dispares.

Primero, es necesario reconocer la dificultad de comparar manuales que se editan en ámbitos tan diversos. Las diferencias son muchas y evidentes:

1. El marco educativo para el que se edita dicho manual (reglado en el caso estadounidense, no reglado en el español).
2. El tipo de curso en que se usará (intensivo/extensivo).
3. El contexto que rodea la práctica docente (inmersión/no inmersión).
4. El perfil de los estudiantes usuarios de los manuales.

Pese a todas estas variables, aplicar en los dos ámbitos geográficos la misma ficha de análisis ha sido la única forma de poder comparar los resultados obtenidos.

El estudio de los ocho manuales españoles constata lo que decía más arriba: que aunque el MCERL es un referente citado por todas las editoriales, no hay un criterio común para llevarlo a la práctica y plasmar sus directrices en contenidos y tareas culturales, suficientes y variados, para que el estudiante adquiriera la competencia intercultural.

Se observó una desconexión entre los contenidos culturales y el resto de contenidos léxicos o gramaticales. La simple coincidencia temática o léxica no es suficiente para demostrar que la cultura es una parte intrínseca de la lengua, y viceversa. Esta tendencia es indicativa de la visión que durante tantas décadas se tenía en cuanto a que “lo cultural” había que enseñarlo por separado, como un ente ajeno y desgajado de los demás elementos que intervienen en la enseñanza de la lengua.

Otras muchas veces, los contenidos culturales no tenían relevancia en sí mismos ya que aparecían en el manual como excusa para practicar estructuras gramaticales. El objetivo de estas actividades no era desarrollar en los estudiantes la competencia

intercultural, sino mejorar alguna estructura con prácticas que usaban como ejemplos elementos culturales.

Además de las consideraciones anteriores, los manuales editados en España presentan las siguientes tendencias, según las variables que se estudiaban en la ficha de referencia:

1. El total de tareas con contenido cultural es bajo. Es decir, son pocas las ocasiones en las que el estudiante entra en contacto con informaciónes relacionadas con la cultura. Como a punté en su momento, el contexto de inmersión en que se suelen usar estos manuales puede explicar en parte esta escasa presencia de actividades culturales, dado que fuera de la clase el contacto con la cultura española sigue.
2. El enfoque informativo ( frente al formativo) es el que predomina en las actividades que presentan contenidos culturales en el conjunto de manuales estudiados. Este enfoque no ayuda a generar en la clase una actitud participativa de los estudiantes, ni tampoco posibilita la interacción entre ellos, necesaria para que aporten sus experiencias culturales y confrontarlas con las de los demás compañeros y las que presenta la actividad.
3. Además, el texto es el soporte que se usa para las tareas culturales, en detrimento del audiovisual o icónico. Cuando la imagen es central en cualquier disciplina, y las nuevas tecnologías han irrumpido con fuerza en las clases, restringir los contenidos culturales al soporte texto supone, cuando menos, debilitar el interés que los alumnos de lenguas ( en su mayoría “ nativos digitales”) prestan a los contenidos que se les ofrecen bajo este soporte.
4. Consecuencia del punto anterior es que la mayor parte de las actividades culturales que los manuales de ELE editados en España trabajan la comprensión escrita como única o predominante de estrategia. De nuevo, este planteamiento pedagógico merma las opciones de que el elemento cultural se integre plenamente en la clase de segundas lenguas.



5. El contexto de inmersión de los cursos a los que se destinan los manuales estudiados no justifica que sea el ámbito español peninsular el que cope un alto porcentaje los contenidos de las tareas culturales. Es más, creo que este contexto debería provocar una inclusión mayor de referentes culturales hispanoamericanos, y de la comunidad hispanoestadounidense (totalmente ausentes), ya que el estudiante va a tener oportunidad de aprender sobre la cultura peninsular cuando salga de la clase, interaccione con otros españoles, o conviva con una familia de acogida. Sin embargo, no tendrá tantas opciones de entrar en contacto con los referentes culturales americanos.
6. La representación de los nueve campos temáticos que se han medido es una de las pocas variables que está ponderada en los manuales analizados. Todos los campos están presentes, si bien en los contenidos que se relacionan con la “herencia”, la mayoría de las veces haciendo referencia a elementos de la llamada Cultura (con mayúscula), es la que más actividades agrupa.

Si bien es cierto que los manuales de ELE actuales nada tienen que ver con los que se editaban hace unos años, y aunque todos ellos anuncian en sus presentaciones que el MCERL (y el *Plan Curricular*) son sus referencias, la verdad es que la metodología con la que plantean los contenidos culturales dista mucho de las directrices de los mencionados documentos. Las editoriales deberían hacer un esfuerzo para adaptarse en todos los aspectos al marco teórico que anuncian seguir.

La elección de los manuales de español de Estados Unidos no fue fácil. En un país tan extenso y diverso, cualquier selección implica decantarse por unas opciones y dejar al margen otras. Cuestionar el criterio con el que se decidió que fueran esos ocho manuales de nivel intermedio y no otros, es algo que queda asumido.

Se seleccionaron manuales que representaran editoriales reconocidas en el campo de la enseñanza de segundas lenguas, todos editados para ser usados en la universidad, y de un nivel de español equivalente al de los manuales españoles. Estas premisas eran las que más podían equiparar los ejemplares estudiados de uno y otro lado del Atlántico. Las diferencias

imposibles de salvar eran las que tienen que ver con el tipo de cursos a los que se destinan los manuales; en el caso estadounidense, cursos extensivos, de no inmersión, e impartidos dentro de una enseñanza reglada. De manera notoria, estas características influyen en la edición de los materiales de enseñanza.

Se pudieron constatar puntos similares a los observados en los manuales españoles, y otros marcadamente diferentes. Entre los primeros:

1. En muchos de los manuales, la poca o nula relación de las tareas con contenido cultural y las demás áreas lingüísticas de la lección en que estas se encontraban,
2. También, la frecuencia con la que la cultura es solo el soporte para ejercitar estructuras formales.
3. Predominio de enfoque informativo, que ya se ha comentado al hablar de manuales españoles, y que limita la interacción y el intercambio cultural.
4. Alto porcentaje de actividades culturales en soporte de texto.
5. Consecuencia de lo anterior, predominio del ejercicio de la destreza de comprensión escrita, si bien la interacción oral aparece en muchas de las tareas culturales (a diferencia de lo que ocurre en los manuales españoles).

De entre las características diferentes, siempre según las variables de la ficha de recogida de datos, se puede destacar:

1. La cantidad de tareas con contenido cultural que se incluyen en los manuales de Estados Unidos que duplican a las de los españoles. Cabe aventurar la hipótesis de que al impartirse los cursos en un contexto de no inmersión, es más necesaria incorporar en los libros los referentes culturales que no se pueden encontrar de otra forma (en la calle, fuera del aula, como ocurre con los cursos en España o en cualquier país hispanohablante).
2. El peso de los distintos ámbitos geográficos estudiados (España, Hispanoamérica, E EUU y mixto). En los manuales estadounidenses las actividades con contenido relativo a Hispanoamérica ocupan más del 60% del total. La comunidad hispana de Estados Unidos también está presente en un

porcentaje significativo (teniendo en cuenta que no aparece en los manuales españoles), similar al de contenidos que se refieren a España.

3. La “herencia cultural” es el campo temático que aglutina el mayor número de contenidos culturales, casi el 50% , hecho que se traduce en una presencia demasiado alta de contenidos de la Cultura (con mayúscula).

Si los manuales españoles adoptan el MCERL como referente, los estadounidenses hacen lo propio con las directrices de la ACTFL. Pero a la igual que se ha señalado anteriormente para los libros de ELE editados en España, los de Estados Unidos tampoco reflejan en las actividades con contenido cultural las líneas metodológicas que ACTFL dicta. Parece que los autores y editores no aciertan a enfocar correctamente la “irreductible” temática cultural.

La adquisición de la competencia intercultural no se puede analizar solo en parámetros de frecuencia, ni bastan los datos que se obtienen con fichas de recogida como la se ha usado en este trabajo. Se ha creído conveniente indagar otra perspectiva que investigue los planteamientos éticos y los presupuestos ideológicos que pueden estar detrás de la elección de los contenidos culturales seleccionados, y de la forma en que estos se presentan. Este razonamiento es el que justifica la exploración del punto de vista que puede extraerse de la visión de “lo hispano” en los manuales estadounidenses. La coyuntura histórica y social de Estados Unidos, y la presencia de millones de hispanos en su territorio, son suficientes argumentos para intentar dilucidar si en la enseñanza de la lengua española se infiltran otros intereses sociales y/o ideológicos; para entender si los materiales didácticos que se usan para enseñar español fomentan la interculturalidad o , subliminarmente, quieren perpetuar el *status quo* imperante.

Para ello se analizaron las propuestas de contenido cultural de tres de los manuales que ya habían sido estudiados en el apartado anterior, ahora siguiendo un método descriptivo. Se identificaron las temáticas en torno a las cuales se pueden agrupar las actividades con contenido cultural, a saber:

1. El folklore, el turismo y la gastronomía son los temas que agrupan la mayor parte de las actividades estudiadas. Muchas de ellas parecen diseñadas para incitar a los usuarios del manual a que visiten los lugares que se presentan o consuman los productos que se anuncian. No suelen penetrar más allá de la capa superficial que representan estas temáticas, y rara vez dejan entrever que la realidad de estos países es mucho más compleja y trasciende la visión idílica que de ellos se tiene.
2. Apenas hay referencias a la historia moderna de los países hispanos. Parece que se hayan quedado anclados en su pasado pre-colonial, al igual que España, cuya historia se congeló en la época árabe y renacentista. Además, muchas de estas referencias son en el fondo mensajes turísticos ya que se centran en la exposición de las maravillas monumentales que produjeron las etapas históricas descritas. Tampoco hay un diálogo intercultural que confronte acontecimientos similares o explore los periodos de contacto entre las culturas del norte, centro y sur de América; y si en alguna tarea se comparan hechos históricos de ámbitos geográficos diferentes, se aprecian claramente que se juzgan esos acontecimientos con juicios de valor contradictorios; el ejemplo más ilustrativo es el que encontramos en el manual *Rumbos* y que describe la repercusión en las poblaciones indígenas de la conquista española (en el centro y sur del continente) y la de los colonos británicos (en el norte). No parece que se esté hablando de procesos históricos similares.
3. Se han encontrado pocas actividades que traten de la situación social o política de la comunidad hispana. Y si las hay, parece intencional situarse en un punto de vista ambiguo (“políticamente correcto”) para no definirse sobre acontecimientos que podrían generar polémica o alarmas sociales en Estados Unidos. En ocasiones, se refuerza el estereotipo que tiene mayoritariamente la sociedad estadounidense sobre ciertos aspectos del mundo hispano; es el caso del concepto de familia, de la costumbre del piropeo, de la manera en que los hispanos administran el tiempo, o de cómo entienden las relaciones laborales. En todos los casos, se alimenta la visión del hispano como persona de

costumbres arcaicas, empeñado en mantener formas de vida e instituciones tradicionales, y ajeno a los cambios que una sociedad tan global como la actual impone.

4. Consecuentemente con el punto de vista anterior, no se encuentran en los manuales estudiados referencias al progreso científico o tecnológico de los países hispanos.

Se ha podido constatar que la inclusión de contenidos culturales en los manuales estadounidenses pasa por el filtro de la ideología dominante, la cual pretende perpetuar los estereotipos y demás actitudes discriminatorias que siguen instaladas en la mayor parte de la sociedad de Estados Unidos. P prueba de ello es la reducción de la extraordinaria diversidad del mundo hispano a conceptos tan simples, pero tan poco inocentes, como “la cultura hispana”.

La última parte del proyecto de investigación se corresponde con el estudio de los cuestionarios que respondieron estudiantes de ELE en Andalucía, y cuya intención ha sido evaluar su competencia cultural. Después de constatar que hay pocos trabajos que hayan medido el nivel de conocimiento cultural adquirido por el estudiante de ELE, se pensó en diseñar un cuestionario, pasarlo a los aprendientes de cursos de español para extranjeros, y analizar los resultados. Esta idea suponía el complemento ideal y necesario para cerrar el proyecto en cuanto este último apartado es el que resume todo el proceso de aprendizaje del español como segunda lengua: los estudios teóricos y el diseño de materiales solo tienen sentido si sirven para conseguir el objetivo final: que el aprendiente sea interculturalmente competente. De ahí que las conclusiones extraídas del análisis de los cuestionarios sirven de enlace y conexión con las otras partes del proyecto de investigación.

Siguiendo los descriptores de los campos culturales del MCERL, las indicaciones del *Plan Curricular*, así como otras clasificaciones posteriores, se confeccionó un cuestionario *ad hoc*, el cual fue validado por profesores expertos de la Universidad de Granada. El proceso de selección de las cuestiones que en él se incluirían fue laborioso por lo que se viene reconociendo desde el principio: la diversidad de los ámbitos y de los

contenidos culturales es tal, que reducir todo ese corpus a 18 cuestiones parece, a priori, tarea imposible.

Aparte de la selección de las preguntas hubo que delimitar el ámbito geográfico al que estas se refieren (España), así como acotar también el ámbito geográfico en el que se pasaría el cuestionario (Andalucía); tras estas decisiones se sometió a las respuestas de los aprendientes de ELE en tres momentos diferentes: 2010, 2013 y 2015. Basándose en la muestra de datos recogidos y en un trabajo previo específico, se ha podido determinar, en primer lugar, el perfil y la motivación de los encuestados.

El estudiante de español para extranjeros de Andalucía presenta el perfil mayoritario siguiente:

- Mujer.
- De 18 a 25 años.
- Procedente de algún país europeo.
- Estudiante (en España y en su país de origen)

La variable de nivel obtenida de los datos recogidos no es pertinente para marcar el perfil del estudiante tipo ya que se pedía un nivel mínimo de B1 para responder el cuestionario. Pero sí es significativa en el conjunto de las respuestas obtenidas, en las que el mayor porcentaje de cuestionarios contestados corresponden, precisamente, a ese nivel B1.

En cuanto a la motivación para estudiar español, son razones instrumentales (viajar, conocer gente, etc.), más que académicas, las que determinan esta decisión.

A la vista de los resultados, se puede afirmar que, en líneas generales, la percepción que tiene el extranjero que estudia español en Andalucía sobre las preguntas/situaciones que se plantean en el cuestionario, coincide con lo que la sociedad española también percibe. Esta constatación podría ser suficiente para afirmar que el grado de adquisición del componente intercultural por parte de dicho estudiante es satisfactorio, y por tanto las clases de ELE (y los materiales usados en ellas) son adecuadas para enseñar este componente.

Pero es necesario considerar que el entorno en que los encuestados aprenden español no se circunscribe solo al aula, sino que incluye todos los encuentros (lingüísticos, y por tanto culturales) que se producen fuera de ella. Es difícil medir en qué porcentaje las respuestas obtenidas son fruto del aprendizaje en la clase o de lo que se aprende fuera de ella. Para saberlo habría que encuestar a un grupo similar que estudiara ELE en su país de origen, sin un contacto directo y cotidiano con hablantes españoles.

Aún a falta de este estudio, parece acertado pensar que el contexto que envuelve a los estudiantes que han respondido a este estudio, la combinación de clases y vivencias reales, facilita y acelera el progreso de adquisición de la lengua (concepto en el que se incluye, por supuesto, el componente intercultural).

No obstante, se pueden hacer algunos comentarios específicos de los resultados que más se desvían de esta apreciación general, siguiendo el patrón de las 5 variables que se consideran en el trabajo:

1. Edad: el grupo de edad de  $> 36$  (en la mayor parte de las cuestiones) es el que mayor número de respuestas consideradas correctas tiene, y los más jóvenes (18-25) los que menos. Las razones de este desequilibrio no están claras, pero es posible suponer que el interés de los jóvenes por estar informados sobre contenidos culturales es mucho más bajo que en otros tramos de edad. Sería interesante tejer respuestas al mismo cuestionario de estudiantes nativos españoles de la misma edad para corroborar o no lo antedicho.
2. Sexo: el grupo de mujeres es el que obtiene por lo general más porcentaje de aciertos en casi todas las preguntas. Tradicionalmente, el aprendizaje de idiomas ha sido una actividad mayoritariamente femenina, pero esto no presupone nada que pueda explicar los presentes resultados. Se deja a estudios que aborden el tema desde otras perspectivas (feminista, neurológica, etc.) la interpretación de los mismos.

3. Procedencia: si atendemos a esta variable, los europeos son el grupo que más aciertos tiene, que aparentemente más encaja en los estándares que hemos acordado para calificar de acierto/no acierto las preguntas del cuestionario. Por el contrario, los asiáticos se distancian de dichos estándares, en algunas cuestiones de manera evidente. La conceptualización del mundo y de la realidad, la historia, las prácticas sociales, etc., es decir, todo lo que forma parte del componente intercultural, es compartido con el resto de lenguas y países europeos. Sin embargo, estas premisas se perciben de forma muy diferente en las culturas de Asia. Esta puede ser la causa que explica los resultados de este estudio en cuanto a la procedencia de los estudiantes encuestados. En menor medida que los asiáticos, los encuestados de Estados Unidos tienen el mayor porcentaje de errores en algunas preguntas; es decir, siguiendo en razonamiento anterior, se alejan de los estándares percibidos por el hablante nativo.
4. Profesión/ocupación: es el grupo de profesores el que obtiene el porcentaje mayor de respuestas correctas en varias de las preguntas, seguido de cerca por los que declaran ejercer una profesión liberal; el colectivo de estudiantes, por contra, acumula muchos más errores o cuestiones sin responder. Si reconocemos que la mayoría de los estudiantes también pertenecen al grupo de edad 18 -25, las reflexiones de la puntuación (edad) servirían para aclarar estos resultados.
5. Nivel de español: la tónica general en relación a esta variable es que los niveles superiores (C2) suelen tener en casi todas las cuestiones más porcentaje de aciertos y los más básicos (B1 y A2) acumulan más errores. Esta dinámica (ascendente en aciertos y descendente en errores) se repite a modo de patrón en gran parte de las preguntas del cuestionario. Por ello se puede afirmar que existe una correspondencia entre el nivel de adquisición de las distintas competencias lingüísticas.



Mención aparte se puede hacer de las interferencias y transferencias detectadas de la cultura de los encuestados (C1) en las respuestas del cuestionario, sobre cuestiones de la cultura meta (C2); es el caso de la pregunta 9 en la que la mayoría de los encuestados norteamericanos responde que “ir en moto” es una actividad vinculada a la “tercera edad”, y no a los jóvenes. Se deduce que el perfil del motorista estadounidense es el que determina esta falta de coincidencia con la percepción mayoritaria de los españoles. También es sintomático que el mismo grupo conecte correctamente en un alto porcentaje el nombre de Penélope Cruz con la actividad “cine”, mientras que no acierta o no responde gran parte de los demás ítems de la pregunta 16. Se da el caso de que la trayectoria profesional de la actriz se ha desarrollado en gran parte en los Estados Unidos.

Retomando los objetivos generales expuestos al principio de este proyecto de investigación, conviene resaltar que la importancia del componente cultural en la enseñanza de segundas lenguas es capital para que los estudiantes puedan interactuar con los hablantes nativos en igualdad de condiciones; la premisa de que lengua y cultura no se pueden dissociar sigue siendo válida y ha quedado de manifiesto a lo largo de todo este trabajo.

Si bien es complicado acotar los contenidos culturales que han de enseñarse, esta tarea puede hacerse delimitando los ámbitos geográficos y culturales que se quieren estudiar. En el caso concreto del español, su diversidad es tal que pretender abarcar la totalidad de los ámbitos en que se habla, llevaría el proyecto a un intento vano. Si se quiere que el estudiante de ELE progrese en su competencia intercultural, habrá que centrar el objetivo en un sector de la comunidad hispanohablante y no dispersar las fuerzas en propuestas culturales tan dispares que debilitan el normal desarrollo de la competencia que se pretende enseñar.

Entonces, como se ha demostrado con el cuestionario y con los resultados que de él se han obtenido, sí es posible evaluar el nivel de competencia, en términos culturales, que tiene el estudiante de ELE. Pero hay que aplicar en esa labor de medición las delimitaciones que se han comentado en el párrafo anterior.

El trabajo que ahora incluye inicia caminos, líneas de investigación teórica y práctica que me propongo continuar en el futuro desde mi doble función de profesor de español e investigador. La interculturalidad es una historia loca, pero apasionante.

## BIBLIOGRAFÍA

- ACTFL Proficiency Guidelines 2012. Recuperado de <http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012>.
- Álvarez, A. (2013). *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes*. Granada: Universidad de Granada.
- Areizaga, E. (s/f). Enseñanza de lenguas e interculturalidad: ¿estamos hablando de lo mismo?. Recuperado de [www.ugr.es/~didlen/congresos/Elisabet\\_Burgos.pdf](http://www.ugr.es/~didlen/congresos/Elisabet_Burgos.pdf).
- Areizaga, E. (2002). El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 14(2), 161-175.
- Areizaga, E., Gómez, I. e Ibarra, E. (2005). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 27-46.
- Barros, P. y van Esch, K. (Eds.). (2006). *Diseños didácticos interculturales. La competencia intercultural en la enseñanza del español. Cuadernos de trabajo*. Granada: Universidad de Granada.
- Berdugo, Ó. (2000). Español Recurso Económico. Anatomía de un nuevo sector. *Cuadernos Cervantes* 30, 37-43. Recuperado de [www.cuadernoscervantes.com/ele\\_30\\_esprececonom.html](http://www.cuadernoscervantes.com/ele_30_esprececonom.html).
- Berwald, J. P. (1988). Mass Media and Authentic Documents: Language in Cultural Context. En A. J. Singerman (Ed.), *Toward a New Integration of Language and Culture* (pp.89-102). Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- Blanco, J. A. y Colbert, M. (2012). *Enfoques*. Boston: Vista Higher Learning.

- Blanco, J. A. y Tocaimaza-Hatch, C. (2013). *Imagina*. Boston: Vista Higher Learning.
- Byram, M. , Gribkoba, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. y Zárate, G. (1994). *Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cabrerizo Ruíz, M. A., Gómez Sacristán, M. L. y Ruíz Martínez, A. M. (2006). *Sueña 2*. Madrid: Anaya.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Castro, M. D. y Pueyo, S. (2003). El aula, mosaico de culturas. *Carabela*, 54, 59-70.
- Castro Viúdez, F., Roldero Díez, I. y Sardinero Francos, C. (2014). *Nuevo Español en marcha 3*. Madrid: SGEL.
- Cerrolaza Aragón, M., Cerrolaza Gili, Ó. y Llovet Barquero, B. (2008). *Pasaporte*. Madrid: Edelsa.
- Charaudeau, P. (1987). L'interculturel, nouvelle mode ou pratique nouvelle?. *Le Français dans le monde, n° especial*, 25-33.
- Charaudeau, P. (1988). L'interculturel, une histoire de fou. *Dialogues et cultures*, 32. Recuperado de <http://www.patrick-charaudeau.com/L-interculturel-une-histoire-de.html>.
- Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C. (2014). *Aula Internacional 3*. Barcelona: Difusión.
- De la Fuente, M. J., Martín Peris, E. y Sans, N. (2012). *Gente: Nivel básico*. New Jersey: Pearson.

- Denis, M. y Matas Pla, M. (2002). *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas*. Bruselas: De Boeck & Larcier.
- Espinar Redondo, R., y Ortega Martín, J. L. (2015). Motivation: The road to successful learning. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 17(2), 125-136. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v17n2.50563>.
- FEDELE (2007). Plan estratégico del turismo idiomático en España. Recuperado de <http://blog.fedele.org/Almacen/Plan.pdf>.
- Galissou, R. (1999). Quel statut revendiquer pour les cultures en milieu institutionnel?. En R. Galissou y C. Puren (Eds.), *La Formation en questions* (pp.95-115). París: Clé International.
- Garrido Medina, J. (2001). Hispano y español en los Estados Unidos. *II Congreso Internacional de la Lengua Española*. Valladolid. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_espanol/3\\_el\\_espanol\\_en\\_los\\_EEUU/garrido\\_j.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/3_el_espanol_en_los_EEUU/garrido_j.htm).
- Genís, M. (2007). Lenguas y turismo a vista de pájaro. *II Congreso Virtual de E/LE*. Recuperado de <http://congreso.ele.com/index.php?id=327>.
- Gil Ruiz, E. (2012). *Análisis del componente cultural en los manuales de francés (segunda lengua extranjera) en el tercer ciclo de la educación primaria en la Región de Murcia*. Tesis Doctoral no publicada. Murcia: Universidad de Murcia.
- González Casado, P. (2002). Contenidos culturales e imagen de España en los manuales de E/LE de los años noventa. *Forma 4. Interculturalidad*, 63-86.
- González Di Pierro, C. (2008). ¿Cómo evaluar la competencia intercultural en la enseñanza de E/LE dentro de un contexto de inmersión?: una propuesta basada en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas. *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso*

*Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE): Alicante, 19-22 de septiembre de 2007, 299-305.*

Grotjahn, R. (1987). On the Methodological Basis of Introspective Methods. En C. Faerch y G. Kasper (Eds.), *Introspection in second language research* (pp.54-81). Clevedon-Philadelphia: Multilingual Matters.

Güemes, J. J. (2001). El español como recurso turístico: el turismo idiomático. *II Congreso Internacional de la Lengua Española*. V alladolid. Recuperado de [http://congresosdelengua.es/valladolid/mesas\\_redondas/guemes\\_j.htm](http://congresosdelengua.es/valladolid/mesas_redondas/guemes_j.htm).

Guillén, C. (2004). Los contenidos culturales. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp.835-51). Madrid: SGEL.

Heining-Boynton, A., LeLoup, J. y Cowell, G. (2013). *¡Anda!*. New Jersey: Pearson.

Hortiguera, H. (2012). 'They are a very festive people!' El baile perpetuo: comida, arte popular y baile en los videos de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. *Razón y Palabra* 78. R. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/N/N78/index78.html>.

Hsieh, S u Y n (2008). El perfil de la orientación motivacional de los aprendientes taiwaneses de E LE. R. Recuperado de [http://ir.lib.wzu.edu.tw:8080/dspace/bitstream/987654321/203/1/647-El+perfil+de+la+orientaci\\_n+motivacional.pdf](http://ir.lib.wzu.edu.tw:8080/dspace/bitstream/987654321/203/1/647-El+perfil+de+la+orientaci_n+motivacional.pdf).

Instituto Cervantes (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/).

Instituto Cervantes (2006-a). *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid: Instituto Cervantes, Círculo de Lectores, Plaza &

Janés. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario\\_06-07/default.htm](http://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_06-07/default.htm).

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

Jandt, F. (2013). *Introduction to Intercultural Communication: Identities in a Global Community*. London: Sage.

Kahn, J. S. (Ed.). (1975). *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama.

Kramsch C. (1988). The Cultural Discourse of Foreign Language Textbooks, en A. J. Singerman (Ed.), *Toward a New Integration of Language and Culture* (pp.63-88). Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages,.

Lévi Strauss, Cl. (1958). *Anthropologie structurale*. París: Plon.

Linton, R. (1972). *Estudio del hombre*. México: Fondo de Cultura Económica.

Long, S., Carreira, M., Madrigal Velasco, S. y Swanson, K. (2013). *Cuadros: Intermediate Spanish*. Boston: Heinle.

López García, M. P. (2001). Puntos de vista sobre el proceso de delimitación de campos temáticos en el componente sociocultural de la lengua. En A. Martínez González et al., *Enseñanza de la lengua* (pp.165-74). Granada: Universidad de Granada,.

López García, M. P. y Morales Cabezas, J. (en preparación). La ciudad como espacio peculiar de aprendizaje para el desarrollo de las competencias lingüísticas y socioculturales. *Actas del I Congreso de Flecós*. Granada: Universidad de Granada.

Madrid, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Madrid, D. (2004). *Importancia de las características individuales del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras*. Granada: Universidad

de Granada.

Martín Muncio, A. (2003). *El valor económico de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (2014). *Gente hoy 2*. Barcelona: Difusión.

Meyer, M. (1991). Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners. En D. Butjes y M. Byram (Eds.), *Mediating Languages and Cultures: Towards and Theory of Foreign Languages Education* (pp.136-58). England: Multilingual Matters Ltd..

Miquel, L. y Sans, N. (2004a). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *redELE, revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, 0. Recuperado de [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9).

Miquel, L. (2004b). La subcompetencia sociocultural. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp.511-31). Madrid: SGEL.

Munné, J., Paredes, L., Martín Peris, E., Sánchez Quiroga, N. y Sans, N. (2013). *Gente: Nivel intermedio*. New Jersey: Pearson.

Nikleva, D. G. (2005). *Lengua y cultura, la enseñanza del español en Bulgaria: aplicación didáctica*. Granada: Universidad de Granada.

Nikleva, D. G. (2009). La convivencia intercultural y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Ogigia, revista electrónica de estudios hispánicos* 5, 29-40. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/17422>.

Nikleva, D. G. (2012). La competencia intercultural y el tratamiento de los contenidos culturales en los manuales de español como lengua extranjera. *Revista española de lingüística aplicada* 25, 165-188. Recuperado de



[https://scholar.google.es/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=es&user=N\\_mrUHsAAAAJ&citation\\_for\\_view=N\\_mrUHsAAAAJ:roLk4NBRz8UC](https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=N_mrUHsAAAAJ&citation_for_view=N_mrUHsAAAAJ:roLk4NBRz8UC).

Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

Pelletieri, J., López Burton, N., Hershberger, R., Gómez, R. y Navey-Davis, S. (2012). *Rumbos*. Boston: Thomson Heinle.

Pérez-Gironés, A. M. y Adán-Lifante, V. (2014). *Más: Español intermedio*. Boston: McGraw-Hill.

Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo.

Pozzo, M. I. (2013). Los contenidos socioculturales en los libros de texto de español lengua extranjera. *Actas de las IV Jornadas y III Congreso Internacional de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*, 102 -108. Recuperado de [http://cele-unr.irice-conicet.gov.ar/doc/Actas\\_Congreso.pdf](http://cele-unr.irice-conicet.gov.ar/doc/Actas_Congreso.pdf).

*Prisma B1. Progresá* (2007). Madrid: Edinumen.

*Proyecto Marca España*. Madrid: Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos. Recuperado de <http://www.realinstitutoelcano.org/publicaciones/informe.pdf>.

Quesada Marco, S. (2012). *España siglo XXI. Curso monográfico sobre la España contemporánea*. Madrid: Edelsa.

Retis, J. y Badillo, Á (2015). *Los latinos y las industrias culturales en español en Estados Unidos*. Madrid: Real Instituto Alcano.

Rodrigo Alsina, M. (1999). *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.

Rodríguez Menduina, P. (2006). Estereotipos culturales sobre España en la prensa estadounidense de ELE. *redELE, revista electrónica de didáctica/español lengua*

extranjera, 6. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006.html>.

Saito, A . (2007). Perfil de los estudiantes japoneses en el español de España. *Interlingüística*, 17, 9 44-950, Recuperado de <http://hispana.mcu.es/es/registros/registro.cmd?tipoRegistro=MTD&idBib=309250>.

Santamaría Martínez, R . ( 2010). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Schumann, J. (1976). Second language acquisition: the pidginization hypothesis. *Language Learning*, 26(2), 391- 408.

Suso López, J . y Fernández Fraile, M . E . ( 1995). El objetivo formativo-cultural en la enseñanza del francés como lengua extranjera: una aproximación histórica. *Lenguaje y textos*, 6-7, 219-228.

Trujillo, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, 4 , 23 -39. Recuperado de [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero4/trujillo.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero4/trujillo.pdf).

Tylor, E. B. (1924) [orig. 1871]. *Primitive Culture*. New York: Brentano's.

Van Ek, J . ( 1986). *Objectives for Foreign Languages Learning*. Strasbourg: Council of Europe.

Viudez, F. C ., Gálvez, R. M ., Barroso, C ., y Arrese, F. M . (2004). *Nuevo Ven 2: español lengua extranjera. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.

*Vive el Español. Curso de Español B1. Marco de Referencia Europeo* (2005). Barcelona: Edebé.

Waluch-de la Torre, E. y Moya Corral, J. A. (en preparación). Introducción al componente sociocultural de los afectónimos. *Actas del I Congreso de Flecós*. Granada: Universidad de Granada.

Zayas-Bazán, E., Bacon, S. y García, D. M. (2014). *Conexiones: Comunicación y cultura*. New Jersey: Pearson.



## ANEXOS

### 1. CUESTIONARIO PARA MEDIR LA MOTIVACIÓN

#### CUESTIONARIO

(Dirigido a estudiantes de Español Lengua Extranjera con el objetivo de hacer un estudio sobre las razones y motivaciones por las que han elegido Granada para hacer su curso)

Nombre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: M  / F  Nacionalidad: \_\_\_\_\_

Domicilio actual (ciudad y país): \_\_\_\_\_

Profesión y/o estudios: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

He estudiado español durante \_\_\_\_\_ meses Otros idiomas: \_\_\_\_\_

1.- ¿Por qué has elegido estudiar español? Indica en qué grado los motivos siguientes han influido en tu interés:

	5 = mucho / 4 = bastante / 3 = indiferente / 2 = poco / 1 = nada	5	4	3	2	1
1. Viajar por otros países y entenderme con la gente		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Vivir en un país hispanohablante		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Mejorar mi situación laboral		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Poder trabajar en un país de habla hispana		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ampliar mi educación y formación		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Cubrir o complementar un requisito académico (créditos, examen,...)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Conocer la cultura		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Otros (especificar): _____		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.- ¿Por qué has elegido España?

	5 = mucho / 4 = bastante / 3 = indiferente / 2 = poco / 1 = nada	5	4	3	2	1
1. Por su pasado histórico y cultural		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Por su clima y situación geográfica		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Por el carácter de su gente		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Por su ambiente nocturno y festivo		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Por su oferta de actividades culturales		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Por el tipo de español que se habla		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Otros (especificar): _____		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.- ¿Por qué has elegido Granada?

	5 = mucho / 4 = bastante / 3 = indiferente / 2 = poco / 1 = nada	5	4	3	2	1
1. Por su pasado histórico y cultural		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Por su clima y situación geográfica		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Por el carácter de su gente		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Por el tipo de español que se habla		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Por su ambiente nocturno y festivo		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Por su oferta de actividades culturales		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Por el tamaño		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Otros (especificar): _____		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.- ¿Qué factores de tu entorno más cercano han influido en tu decisión de estudiar español?

	5 = mucho / 4 = bastante / 3 = indiferente / 2 = poco / 1 = nada	5	4	3	2	1
1. Los amigos		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- |   |                          |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 2. Los padres o familiares                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Los profesores                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. La música y el cine                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Los nativos hispanohablantes conocidos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. El deporte                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. La escuela o Universidad               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Los jefes o responsables de tu trabajo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Otros (especificar): _____             |                          |                          |                          |                          |                          |

5.- ¿Alguien de tu entorno hablaba español?

- |   | Indica, por favor, si es nativo hispanohablante o no |                          |                          |                          |
|---|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|   | Sí   | No / Nat                 | No nat.                  |                          |
| 1. Compañeros de estudio o trabajo                        | <input type="checkbox"/>                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Familiares de primer grado (padres, hermanos, abuelos) | <input type="checkbox"/>                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Otros familiares                                       | <input type="checkbox"/>                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Profesores   | <input type="checkbox"/>                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Amigos   | <input type="checkbox"/>                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Vecinos  | <input type="checkbox"/>                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Otros (especificar): _____                             |  |                          |                          |                          |

6.- ¿Alguien de tu entorno había visitado Granada?

- |   | Sí                       | No                       |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. Compañeros de estudio o trabajo                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Familiares de primer grado (padres, hermanos, abuelos) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Otros familiares                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Profesores   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Amigos   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Vecinos  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Otros (especificar): _____                             |                          |                          |

7.- En tu elección de alojamiento (familia ; residencia ; piso compartido ; otro ), ¿en qué medida han influido los siguientes motivos?

- |   | 5                        | 4                        | 3                        | 2                        | 1                        |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Tener una inmersión total con gente española | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Tener más privacidad                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. No preocuparme de las comidas                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Poder invitar a gente a mi alojamiento       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Controlar mi propia alimentación             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. El precio                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Otros (especificar): _____                   |                          |                          |                          |                          |                          |

8.- ¿Cómo imaginas tu relación con el estudio del español en el futuro? Indica la importancia que pueden tener las siguientes premisas:

- |  | 5                        | 4                        | 3                        | 2                        | 1                        |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Seguiré mejorándolo hasta hablarlo perfectamente        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Continuaré haciendo cursos de este tipo con regularidad | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Haré cursos de este tipo, cuando pueda                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Lo estudiaré en mi país, sin volver a España            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. No pienso continuar con el español                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Otros (especificar): _____                              |                          |                          |                          |                          |                          |

*Muchas gracias*

## 2. CUESTIONARIO PARA MEDIR LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

### CUESTIONARIO

*(Dirigido a estudiantes de Español Lengua Extranjera con el objetivo de hacer un estudio sobre la adquisición del componente intercultural durante su estancia en España)*

Nombre (opcional): \_\_\_\_\_

Edad\*: \_\_\_\_\_ Sexo\*: M  / F  Nacionalidad\*: \_\_\_\_\_

Domicilio actual (ciudad y país): \_\_\_\_\_

Profesión y/o estudios\*: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

He estudiado español durante \_\_\_\_\_ meses Otros idiomas: \_\_\_\_\_

Nivel de español\*: A1  A2  B1  B2  C1  C2

**1.- Relaciona (con una línea) las zonas geográficas con los nombres de persona:**

País Vasco
Andalucía
Madrid
Cataluña

Rocío
Patxi
Jordi
Isidro

**2.- Relaciona (con una línea) las zonas geográficas con las comidas:**

Canarias
Castilla
Andalucía
Comunidad Valenciana

Gazpacho
Chuletón
Paella
Mojo picón

**3.- Relaciona (con una línea) las zonas geográficas con las bebidas:**

Galicia
Asturias
Cataluña
País Vasco

Sidra
Txacolí
Albariño
Cava

**4.- Un amigo te presenta a una chica en una fiesta. ¿Cómo la saludas?**

- Con dos besos
- Le das la mano
- Le dices hola sin tocarla

**5.- En España es habitual... (responde sí/no):**

- Preguntar a tus amigos cuánto ganan
- Poner en el CV si estás casado
- Hablar con un desconocido/a en un bar

Sí	No
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**6.- En España es habitual... (responde sí/no):**

- Que los abuelos vivan en casa de los hijos
- Que los hijos hablen de usted (cortesía) a sus padres
- Que los jóvenes vivan con sus parejas
- Que los hijos dejen la casa de sus padres con 18 o máximo 21 años
- Alquilar (no comprar) tu casa

Sí	No
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**7.- Relaciona (con una línea) los idiomas con las frases:**

Vasco
Catalán
Gallego

Els usuaris podran col·laborar en la redacció dels articles
Asko dira enpresa batean hobetu daitezkeen egoerak
Os socialistas preparan a súa Conferencia Política

**8.- En general, en España... (responde sí/no)**

- |  | Sí                       | No                       |
|--|--------------------------|--------------------------|
| → Es más importante el santo que el cumpleaños     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| → La mayoría de los niños hace la Primera Comunión | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| → La mayoría de las parejas se casa                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| → Los primos se consideran familiares muy cercanos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**9.- Relaciona (con líneas) actividades y grupo de edad:**

Botellón
Petanca
Ir en moto
Jugar al mus

Jóvenes
Tercera edad

**10.- Indica los horarios aproximados de las actividades y acciones siguientes:**

- El sábado, los bancos abren a \_\_\_\_\_
- Se cena a \_\_\_\_\_
- Las tiendas están abiertas de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ (mañana) y de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ (tarde)
- Se almuerza a \_\_\_\_\_

**11.- ¿Son normales las siguientes situaciones? Señala con sí o no:**

- |  | Sí                       | No                       |
|--|--------------------------|--------------------------|
| → Comer algo durante la clase  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| → Estar sin zapatos en casa  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| → Comer jamón con las manos (sin cubiertos)                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| → En una comida de amigos, comer la ensalada del mismo plato central | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**12.- Marca con verdadero (V) o falso (F) las siguientes afirmaciones:**

- |   | V                        | F                        |
|---|--------------------------|--------------------------|
| → España es una república   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| → Andalucía tiene un parlamento y gobierno propios                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| → Legalmente se puede beber alcohol sólo a partir de 16 años                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| → Todos los españoles tienen médico gratis                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| → Es obligatorio hacer un periodo de servicio militar                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| → Hay comunidades (Cataluña, País Vasco, p.e.) que tienen su propia policía | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| → En España está prohibido el aborto en todos los casos                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| → Todos los canales españoles de televisión son privados                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**13.- Un poco de historia. Di si las civilizaciones siguientes tuvieron presencia en la Península Ibérica:**

- |                | Sí                       | No                       |
|----------------|--------------------------|--------------------------|
| → Árabes       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| → Griegos      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| → Visigodos    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| → Aztecas      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| → Cartagineses | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| → Vikingos     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



**14.- Indica el siglo con el que relacionas estos personajes o acontecimientos:**

- |  |             |
|--|-------------|
| → Cristóbal Colón                          | siglo _____ |
| → Carlos V                                 | siglo _____ |
| → Guerra civil española                    | siglo _____ |
| → Pérdida de Cuba (antes colonia española) | siglo _____ |
| → Franco                                   | siglo _____ |
| → Ingreso de España en la UE               | siglo _____ |

**15.- Relaciona (con una línea) las ciudades con las Comunidades siguientes:**

Cáceres  
Toledo  
Pontevedra  
Zaragoza  
Alicante  
Palma de Mallorca  
Huelva  
León  
Vitoria  
Pamplona

Andalucía  
Galicia  
Castilla y León  
Castilla la Mancha  
Com. Valenciana  
Baleares  
País Vasco  
Navarra  
Aragón  
Extremadura

**16.- Señala (con una línea) la correspondencia entre personajes y áreas de actividad:**

Mariano Rajoy  
Alejandro Sanz  
Santiago Calatrava  
Andrés Iniesta  
Penélope Cruz

Música  
Arquitectura  
Cine  
Deporte  
Política

**17.- Señala (con una línea) la correspondencia entre personajes y ocupaciones:**

Dalí  
Lorca  
Gaudí  
Buñuel

Director de cine  
Escritor  
Pintor  
Arquitecto

**18.- Relaciona (con una línea) las dos columnas, según los estereotipos que se usan habitualmente:**

Catalanes  
Andaluces  
Madrileños  
Gallegos  
Vascos  
Castellanos

Se creen los más importantes del país  
Siempre están contando chistes  
Comen mucho, beben mucho y son muy fuertes  
No les gusta gastar dinero  
Tienen un carácter bastante serio  
La mayoría trabaja en la agricultura o en la pesca

*Muchas gracias*



### 3. TABLAS DE LOS CONTENIDOS CULTURALES EN MANUALES DE ELE

#### *Prisma progresa B1*

Ud	Pág.	Enf. didáctico	Tipo soporte	Destreza	Ámb. cultural	Cont. cultural	Sub-cont. cultural	Comentarios
1	10	1	1	1	1	4	23	El Rastro: texto informativo sobre este mercado tradicional madrileño
1	12	2	1	1,5	1	4	21	Las normas de cortesía en España: breve intercambio de información sobre este tema a raíz de una lista de comportamientos dada.
1	15	2	1	5	1	4	21	Costumbres: discusión sobre unos comportamientos dados y las posibles reacciones; tb se pide que los estud. aporten experiencias que hayan tenido en otros países
1	18	2	3	4	1	2	14	Gestos: imágenes con gestos que los estud deben representar y contrastar con los de su cultura
2	22	1	1	1,4	1	8	42	Colaboración en prensa de Juan José Millás. Texto sobre una experiencia de su juventud
2	24	1	4	3,4	1	8	43	Enrique Granados: con imágenes y audio, reconstrucción de la biografía de este célebre músico
2	26	2	4	1,3,5	2	6	36	Argentina y los desaparecidos: imágenes, texto y audio para informar de este doloroso periodo de la historia argentina y la acción de las Madres de la Plaza de Mayo. Breve puesta en común y debate
4	48	1	1	1	1	5	30	La universidad española: texto con datos sobre la universidad en España sin citar el año de recogida de los mismos
4	49	2	3	5	1	5	30	El sistema educativo español: partiendo de un esquema del sistema educativo en España se le pide a los estud. que elaboren el de su país y lo compartan y discutan con el resto de la clase
5	57	1	1	1	1	3	17	<u>Semana blanca: semana en blanco</u> : texto periodístico sobre los problemas que la cantidad de días y la distribución temporal de las vacaciones generan en la comunidad educativa: padres, profesores y alumnos. No hay más pretensiones de explotar o contrastar este asunto
6	74	1	1	1	2	8	42	Texto de “Crónica de una muerte anunciada” de G. García Márquez y brevísima nota sobre el autor
8	94	1	1	1	1	4	26	Pasarela Cibeles: texto sin fuente específica que explica la historia e importancia de esta exposición de moda
8	101	1	4	3	2	7	41	Quetzal: tras escuchar un audio que habla de esta zona hispanoamericana, los estud. deben situarla en un mapa
8	103	2	1	5	2	7	38	Centroamérica: fichas con información de países centroamericanos; compartiendo información tienen que descubrir de qué países se trata
10	125	1	1	1,4	1	1	5	Manías y costumbres de un profesional treintañero, soltero y español: texto de prensa adaptado sobre los hábitos de este perfil o grupo social. otra actividad relacionada pide a los estud que describan este mismo perfil en sus países, pero sin contrastarlo con el caso español
12	147	1	1	1	2	1	7	Comercio y precio justo: un ejemplo de Ecuador: texto de una web dedicada al comercio justo que habla del Taller de Lufa en Ecuador. No hay más explotación que la informativa

*Nuevo Ven 2*

Ud	Pág.	Enf. didáctico	Tipo soporte	Destreza	Ámb. cultural	Cont. cultural	Sub-cont. cultural	Comentarios
1	10	1	4	1, 3	2	8	46	Gael García Bernal: texto y audición con datos de la vida de este actor; preguntas de comprensión
1	16	1	1	1	4	1		Hispanos en EEUU: en base a la información de dos textos (uno sobre “La conquista de Hollywood” y otro con datos estadísticos del 2001) se pide a los estud que respondan a preguntas. No se indica en el libro del alumno si por escrito u oralmente. Es difícil clasificar esta información tan variopinta
2	28	1	4	1, 4	4	7	40	Joyas del Patrimonio de la Humanidad en España e Hispanoamérica: la tarea se divide en 3 partes: antes de las lecturas hay fotos y preguntas para localizar los lugares de las mismas; lecturas y preguntas de comprensión sobre Córdoba (España) y La Habana; referencia a lugares del país de los estud con este distintivo y puesta en común al resto de la clase
3	34	1	1	1	2	1	3	Papas a la huancaina: ingredientes e instrucciones para preparar este plato peruano; instrucciones desordenadas que hay que ordenar
3	40	1	4	1, 4	4	4	23	El día de Reyes: tradiciones y costumbres en esta celebración navideña; información muy enfocada en la gastronomía, pero no solo; comparación con las celebraciones de la Navidad en el país de los estud
4	50	1	1	1	1	7	40	En La Alpujarra, tras la huella de Gerard Brenan: texto turístico de La Alpujarra y breve bio de Gerard Brenand; preguntas de comprensión
5	64	1	1	1, 4	2	5	34	La prensa argentina: repaso de los principales periódicos argentinos y preguntas de comprensión; presentación (¿oral?) de la prensa en el país del estud
9	11 2	1	1	1, 5	2	4	23	Fiestas populares en Hispanoamérica: textos y preguntas de comprensión sobre en países andinos; propuesta final para compartir con la clase algún ejemplo de fiesta tradicional del país del estud
1 1	13 6	1	1	1, 4	1	1	5	¿Cómo son los consumidores españoles?: texto periodístico y datos estadísticos sobre los hábitos de consumo en España; preguntas de comprensión y trabajo final para comparar este tema con el país del estud
1 2	14 8	1	1	1, 5	1	5	30	El sistema educativo español: texto y preguntas de comprensión sobre el sistema educativo español; comparación con el sistema de enseñanza en el país del estud
1 4	17 2	1	1	1, 5	1	5	34	Españoles frente a la televisión: texto y preguntas de comprensión sobre los programas más vistos en España (2002) y específicamente sobre el tema de la telebasura; comparación con la situación en el país del estud
1 5	18 2	1	1	1	1	8	46	Biografía de Pedro Almodóvar: preguntas de comprensión
1 5	18 4	1	1	1	2	8	42	Relatos biográficos: de García Márquez. Preguntas de comprensión

Vive el español B1

Ud	Pág.	Enf. didáctico	Tipo soporte	Destreza	Ámb. cultural	Cont. cultural	Sub-cont. cultural	Comentarios
1	31	2	1	1	1	1	2	<u>Los jóvenes y sus costumbres</u> : habla de estadísticas pero sin citar las fuentes. Propone tb una actividad de investigación y comparación con otros países hispanos y con la situación en el país del estudiante
1	42	1	1	1	1	2	9	<u>El uso de la forma de cortesía “usted”</u> : minitexto descriptivo de su uso
1	42	1	1	1	2	2	9	<u>El voseo</u> : apenas una frase sobre su uso en Hisp.
1	43	2	4	3, 2	4	1	1	<u>El vocabulario</u> : variedades léxicas en los países hispanos. Tras la exposición y ejemplos, propone buscar información y escribir un informe.
2	51	2	3	4	4	8	¿	<u>Personajes famosos</u> : mezcla de artistas, escritores, políticos... de España e Hisp. actuales e históricos. Se pide una exposición oral sobre uno de ellos
2	58	2	3	5	4	2	14	<u>¡Eso sí que no!</u> : debate sobre las características léxicas y gestuales de la conversación en español. No elabora mucho ni tampoco acota las diferencias entre los países hispanos
2	67	2	1	1, 2	1	4	23	<u>¡De vacaciones!</u> : Texto sobre las costumbres vacacionales de los españoles y propuesta de redacción contrastando con las costumbres del país del estudiante
2	78	2	3	1	2	6	35	<u>Culturas prehispánicas: aztecas, mayas e incas</u> : se les pide a los estud. que las sitúen en el mapa, que busque palabras y que investiguen en internet. Pero no se especifica qué hacer con los resultados de la investigación
3	101	2	1	1, 2, 5	4	2	13	<u>Insultos, tacos y palabrotas en español</u> : lectura que contextualiza el tema, debate sobre lo que el estud. conoce de este asunto en el mundo hispano y contraste con su cultura. Redacción final
3	112	1	3	2, 4	1	8	43	<u>¿Qué es el arte?</u> : se les pide a los estudiantes que relacionen nombres y fotos de artistas españoles con datos biográficos y obras. Breve exposición en clase y nota escrita de experiencias personales sobre los artistas u obras preferidas por los estudiantes.
4	137	1	3	5	4	9	48	Tópicos: sobre los estereotipos más conocidos de España (toros, paella, siesta, flamenco,...). Se les pide a los estudiantes que los identifiquen, los comenten, busquen info de otros países hispanos y tb hablen de los estereotipos de su cultura. Pero no hay sugerencias de qué hacer con toda esta información.
4	148	2	1	1, 4	4	8	42	<u>Vivir cantando</u> : información sobre cantautores y canción protesta de España e Hisp.
4	150	1	3	2	1	4	25	<u>Jugando con la baraja española</u> : breve información sobre los 4 palos de la baraja española. No hay nada sobre el resto de cartas ni sobre juegos.
5	180	1	1	5	4	8	42	<u>Literatura en español</u> : información sobre escritores hispanos (nombre, país y obra más conocida). Las tareas incluyen intercambio de información oral entre los estudiantes de la clase

Sueña 2

Ud	Pág.	Enf. didáctico	Tipo soporte	Destreza	Ámb. cultural	Cont. cultural	Sub-cont. cultural	Comentarios
1	9	1	3		4	8	46	Mapa de España e Hispanoamérica y fotos de personajes famosos. Solo se pide que se relacionen los personajes con su país de origen. No se especifica qué hacer con esta información (desconozco la destreza que practica)
1	11	1	3		1	7	40	Fotos de ciudades españolas. Se pide que los estud. las describan, imaginen cómo son. No hay más indicaciones ni se sabe qué destreza/s practica.
1	18	1	3		1	1	2	Gráfico con datos de cómo se ven los jóvenes españoles. No se conoce la fuente. Se pide que se comparen estos resultados con la juventud del país del estudiante, pero no se indica si hay que escribir, exponer, interactuar...
1	22	1	1		1	2	13	La familia española: introducción al tema y extracto de una entrevista que trata sobre la evolución de la estructura familiar en España. Se pide una comparación con la familia en el país del estud pero, de nuevo, no se indica cómo (oral, escrita...)
3	46	1	4	3	1	8	44	Fotos de artistas y obras, tb frases con las fechas en que se hicieron estas obras u ocurrieron los acontecimientos. Escuchando una audición hay que ordenar las frases y relacionarlas con las fotos
3	57	1	1	1	1	8	47	Frases que hay que completar seleccionando la respuesta correcta. El resultado será una breve bio de Pedro Almodóvar
4	72	1	1	1	1	5	34	La prensa española: texto con datos estadísticos de las tirada de periódicos y revistas en España. No se citan las fuentes ni el año de referencia
4	73	1	4	4	1	6	36	Hay que relacionar hechos históricos con la columna de años en que se produjeron. Se pide a los estud que cuenten a la clase lo que pasó.
5	81	1	1	1, 2	4	8	46	Cuadros con datos biográficos de algunos personajes hispanos (Gaudí, Eva Perón y Ernesto "Che" Guevara). Tarea de escritura
6	97	1	4	1	1	7	40	Con los datos dados de lugares gallegos hay que situarlos en el mapa y luego elaborar una ruta para conocerlos (¿escrita, oral...?)
6	104	1	1	1	1	7	40	La ruta del Quijote: descripción (a modo de guía turística) de esta ruta manchega con las opciones para comer y dormir. En el libro del alumno no hay indicaciones de qué hacer con esta información
7	122	1	1	1	2	8	42	El poder latino: reseña sobre la importancia de la música latina en el mundo y específicamente del tango; bio de Carlos Gardel No hay más indicaciones
8	138	1	1	1	1	1	7	Profesiones de éxito: abogado o fontanero: texto (sin citar las fuentes) sobre el gran problema laboral de los jóvenes en España. Preguntas al final del texto sin aclarar demasiado cómo hay que responderlas
9	151	1	1	1	1	7	40	Tres cuadros con una breve información de zonas y barrios de Madrid. Preguntas finales de comprensión del texto
9	154	1	4	1	1	4	23	Se pide que se relacionen fotos con descripciones de fiestas españolas (Semana Santa, Carnavales y Fallas). No hay más indicaciones
10	170	1	4	1	1	1	3	La cocina española: texto describiendo los platos más típicos de las regiones españolas; hay que relacionar las fotos finales con el nombre de los platos y regiones. No hay más indicaciones para explotar esta información

## Pasaporte

Ud	Pág.	Enf. didáctico	Tipo soporte	Destreza	Ámb. cultural	Cont. cultural	Sub-cont. cultural	Comentarios
1	8	1	1	1	1	1	2	La juventud en España: texto sobre los rasgos que definen a los jóvenes españoles y preguntas de comprensión
1	14	1	1	1	1	8	42	Federico García Lorca: texto extraído de CVC sobre el perfil del poeta; preguntas de comprensión
1	15	1	4	1	1	1	1	Andalucía y su variedad dialectal. Texto y audio
1	21	1	4	1	4	8	46	Hispanos universales: tarea para relacionar fotos con nombres y profesiones
1	24	1	1	1	1	4	20	Vamos a comer: costumbres y horarios de comida y jornada en el ámbito laboral; preguntas de comprensión
1	30	1	1	1	4	1	1	El español de América: diversas tareas para conocer las variedades léxicas entre España e Hispanoamérica al hablar de personas
2	35	1	1	1	4	4	23	Las fiestas hispanas: textos que describen fiestas religiosas y civiles en diversos países hispanos. Preguntas de comprensión.
2	38	1	4	1	1	4	23	Las celebraciones en España: texto y audio para describir cómo son y qué se hace en las celebraciones españolas. También tiene relación con el contenido cultural 2 y 3
2	40	1	1	1	1	5	29	El sistema sanitario español: texto y preguntas de control sobre la SS y la salud en España. Hay un segundo texto sobre los remedios naturales, tb en España
2	47	1	1	1	1	5	29	España, país de donantes: texto informativo sobre el nº de donaciones y trasplantes en España. Preguntas de comprensión
2	56	1	4	1	4	1	1	Diferencias léxicas y expresiones entre España y México para hablar de fiestas
2	57	1	4	1	2	4	23	Texto sobre la celebración del “Días del grito” en México con preguntas de comprensión. Audición de cómo celebran los argentinos el día de la independencia (identificación de símbolos, que podría relacionarse con el apartado de contenidos nº 9)
3	60	1	4	1	1	7	40	El turismo en España: carteles de presentación de las excelencias turísticas españolas. Preguntas de comprensión y propuesta de comparar con lo que ocurre en el país del estud
3	64	1	1	1	1	1	5	En familia y a la playa: texto que resume los datos de una encuesta sobre los hábitos de los españoles durante las vacaciones
3	66	1	4	1	2	7	40	Costa Rica y Chile: textos y audio sobre estos dos países y sus recursos turísticos; preguntas de comprensión y tareas de vocabulario. No se especifica si por escrito u oral
3	72	1	1	1	1	2	12	El trabajo en España: Texto que habla de la importancia del turismo en la oferta laboral en España y otras características (precariedad) del mercado laboral español. Preguntas de comprensión
3	75	2	1	1	1	4	21	La actitud de los españoles hacia el trabajo: texto con la opinión de una estudiante americana sobre el tema; se les pide a los estud que comparen cómo se viven estas situaciones en su país (sin especificar oral o por escrito)
3	82	1	4	1	4	1	1	Diferencias léxicas entre Argentina y España para hablar de las vacaciones
3	83	1	1	1	2	7	40	Destinos turísticos en México: texto sobre los destinos de playa más conocidos del país y otro sobre el peso del turismo en la economía mexicana; preguntas de comprensión
4	86	1	1	1	1	8	42	Luz Casal y su canción “Entre mis recuerdos”; preguntas de comprensión
4	88	1	1	1	1	6	36	Texto que describe la salida hacia Chile de un grupo de refugiados de la Guerra Civil en el barco Winnipeg, transporte organizado por Pablo Neruda
4	92	1	1	1	2	8	42	Novelas de Isabel Allende: argumento de algunas de sus novelas y fragmento de entrevista; preguntas de comprensión

4	96	1	4	1 , 3	4	1	1	El español de América: texto y audio con diferencias y similitudes; preguntas de comprensión
4	98	1	1	1	2	8	46	Biografía de Michelle Bachelet, presidenta de Chile: como tarea, los estudiantes tienen que hacer un resumen
4	99	1	4	1	4	5	27	Presidentes y presidentas: descripción de los sistemas políticos de algunos países hispanos; hay que relacionar esta información con las fotos y nombres de los presidentes/as
4	106	1	1	1	4	1	1	Diferencias léxicas entre España y Argentina para hablar de política
4	107	1	1	1	2	5	27	Partidos políticos en México: texto que describe los 3 principales partidos de México; preguntas de comprensión
5	112	1	1	1	1	1		Telefónica, la gran empresa de comunicación española: texto sobre el volumen de clientes y presencia internacional de esta empresa. ¿Con qué contenido cultural corresponde?
5	115	1	1	1	1	1	1	El lenguaje de los jóvenes: breve texto (sin citar fuente) sobre las características y perspectivas del lenguaje juvenil
5	124	1	1	1	1	5	34	La publicidad y los lemas publicitarios: doble columna para relacionar famosos mensajes publicitarios españoles con sus correspondientes productos; preguntas de comprensión
5	134	1	4	1	4	1	1	Variantes del español para comunicarse: cuadros con expresiones típicas de una conversación telefónica en España, México, Argentina y Chile; tareas de comprensión
6	138	1	1	1	1	3	16	La vivienda española: características de las casas en España; preguntas de comprensión
6	144	1	1	1	1	3	16	Tener una casa propia: debate en España sobre comprar o alquilar. Preguntas de comprensión
6	150	1	4	1	1	8	42	La arquitectura contemporánea en España: artículo sobre los edificios y arquitectos españoles con más proyección internacional; preguntas de comprensión y fotos para relacionar nombres y localización
6	154	1	1	1	1	2	13	Invitas a tu jefe/a cenar en casa: cómo preparar y comportarse durante este acto social. Se les pide a los estudiantes que expliquen cómo se hace en su país, pero sin indicar que por escrito u oralmente
6	160	1	1	1	4	1	1	Variantes del español para hablar de casas y viajes:
7	164	1	1	1	1	8	42	Rosanna y su canción "Si tú no estás": breve bio y letra de la canción; preguntas de comprensión
7	170	1	4	1 , 3	1	7	41	El clima en España: audición sobre los diferentes climas de la península; se pide a los estudiantes que los sitúen en un mapa; también que describan el clima de su país (¿por escrito u oralmente? No se indica)
7	172	1	1	1	1	7	41	Refranes sobre el tiempo: relacionar dos columnas (cada una tiene la mitad de un refrán) y con sus correspondientes explicaciones
7	176	1	1	1 , 2	1	5	30	Expansión de las tecnologías en la administración pública: texto sobre la implantación de las nuevas tecnologías en los servicios públicos; preguntas de comprensión y referencia al país del estudio
7	185	1	2	2 , 3	1	4	21	Audición que compara la expresividad en público de afectos amorosos en Japón y España; hay que escribir lo que se entienda
7	187	1	1	1 , 2	4	1	1	Variantes del español para hablar de las relaciones personales: comparación de dos textos sobre cómo pedir perdón, uno argentino y otro mexicano; referencia a cómo se dice en España
8	190	1	1	1	2	8	42	<i>Como agua para chocolate</i> de Laura Esquivel: breve reseña de la novela y párrafo con una de sus recetas; preguntas de comprensión
8	196	1	1	1	2	1	3	La gastronomía peruana: texto descriptivo de las principales comidas e ingredientes que se usan; preguntas de comprensión y propuesta para comparar esta cocina con la del país de los estudiantes (no se indica si por escrito u oralmente)
8	20	1	1	1	1	1	3	La nueva cocina española: texto sobre la polémica entre chefs españoles por las



	2							nuevas recetas. Preguntas de comprensión
8	21 2	1	4	1 , 3	4	1	1	Variantes del español para hablar de comida: diferencias léxicas, referencia a refranes sobre la comida y platos típicos en diversos países hispanos; preguntas de comprensión

Nuevo español en marcha 3

Id.	Pág.	Enf. didáctico	Tipo soporte	Destreza	Ámb. cultural	Cont. cultural	Sub-cont. cultural	Comentarios
1	11	1	1	1	2	8	46	Breve bio de la cantante mexicana Julieta Venegas y preguntas de comprensión
1	15	1	1	1	2	1	1	El voseo: texto (sin citar fuentes) con explicación de este fenómeno y preguntas de comprensión
2	21	1	1	1	1	5	34	Moverse por Madrid: texto (sin citar fuentes) que describe el sistema de transporte público de esta ciudad y preguntas de comprensión
2	25	1	4	1,5	2	7	40	Viaje a Colombia: descripción de la ciudad de Cartagena de Indias; preguntas de comprensión e intercambio oral con la clase
3	37	1	1	1,5	2	7	40	Machu Picchu: texto incompleto sobre la historia y significado de esta ciudad inca; respuestas múltiples para completar el texto y propuesta de intercambio de información con el resto de la clase
4	47	1	1	1	1			España y los españoles: cuestionario de 10 preguntas de selección múltiple sobre cuestiones muy diversas (gastronomía, geografía, famosos...) Por eso no es posible asignar un solo contenido cultural
5	59	1	1	1	2	7	40	Al son de Cuba: lectura sobre los atractivos turísticos de esta isla; preguntas previas sobre los conocimientos que sobre ella tienen los estud y posteriores de comprensión del texto
6	64	1	1	1,5	1	4	21	Las grandes ciudades se suben a la bicicleta: texto (sin citar la fuente) sobre el desarrollo del uso de la bici en las ciudades españolas. Preguntas de comprensión y propuesta de discusión sobre este medio de transporte
6	69	1	1	1	1	7	40	Ciudades españolas de ensueño: descripción de 3 ciudades españolas patrimonio de la humanidad y preguntas de comprensión
7	81	1	1	1,5	1	4	23	Refranes: se pide a los estud que identifique el significado de algunos refranes españoles y comenten con sus compañeros los equivalentes en su lengua
8	91	1	1	1	1	4	23	El arte flamenco: texto breve que explica la historia del flamenco y reseña biográfica de Paco de Lucía. Preguntas de comprensión
9	103	1	1	1	1	6	36	Atapuerca, los orígenes del ser humano: texto sobre la importancia de este yacimiento arqueológico y preguntas de comprensión
10	113	1	1	1	2	7	40	Guatemala: texto que describe los principales atractivos turísticos de este país; preguntas de comprensión
11	122	1	1	1	1	8	46	Amancio Ortega: perfil del fundador de Zara y breve historia de este holding empresarial. Preguntas de comprensión
11	125	1	1	1	2	6	36	Las líneas de Nazca: texto sobre la historia e hipótesis de estas enigmáticas construcciones; preguntas de comprensión
12	129	1	1	1	2	4	23	Inti Raymi: culto al sol: descripción de esta festividad tradicional inca; preguntas de comprensión
12	131	1	1	1	2	4	23	Navidad en Chile: breve descripción de los elementos más tradicionales de la Navidad chilena; preguntas de comprensión
12	135	1	1	1	2	6	35	Los aztecas: reseña de la historia de esta civilización y preguntas de comprensión

Gente hoy 2

Ud	Pág.	Enf. didáctico	Tipo soporte	Destreza	Ámb. cultural	Cont. cultural	Sub-cont. cultural	Comentarios
1	20	1	1	1	1	8	46	Antonia Moya: breve biografía de esta bailaora de flamenco
1	26	2	1	1, 5	4	8	46	Gente con premios: fragmentos de entrevistas en que hablan de sí mismos personajes hispanos famosos de disciplinas muy variadas (Darín, Carne Ruscalleda,...). Los estud tienen que ampliar información y discutir sobre las opiniones
2	34	1	1	1	1	7	40	Santiago de Compostela: cuadro en que se describe lo que hay que visitar en Santiago
2	36	1	1	1, 5	1	4	21	Fin de semana en la calle: texto sobre las costumbres de los españoles durante el fin de semana. Se les pide a los estudiantes que compartan y discutan los hábitos de su país en este contexto
3	46	1	1	1	1	8	42	Pepe Carvalho: descripción del personaje detectivesco creado por Manuel Vázquez Montalbán
5	66	1	4	1	1	8	42	Gregerías y poemas-objeto: descripción y ejemplos de estos tipos de expresión poética desarrollados por Gómez de la Serna y Joan Brossa
6	76	1	1	1, 5	2	8	42	La economía naranja: texto explicativo de cómo se podría aprovechar este concepto para potenciar la producción cultural de Hispanoamérica
7	86	2	1	1, 5	4	8	46	Dos voces para un mundo mejor: fragmentos de una entrevista a Eduardo Galeano y canción de Joan Manuel Serrat. Comprender los textos y discutir las opiniones que en ellos hay
8	96	1	1	1	2	8	44	Mario Benedetti: bio y extractos de algunos de sus poemas
10	109	2	3	5	2	7	40	Argentina, México y Perú: partiendo de fotos de estos países, los estud. deben discutir y buscar más información sobre estos países.
10	110	2	1	1, 5	2	7	40	¿Qué sabes de Chile?: usando el formato de concurso televisivo se propone conocer los rasgos principales de este país
10	113	1	2	3	4	1	1	Cómo se dice en México?: audición en la que hablan personas de países hispanos diferentes. Ejercicios para explotar la diversidad de vocabulario
10	116	1	1	1, 4	4	1	1	El español de aquí y de allá: texto que explica algunas de las variedades léxicas, fonológicas... más destacadas del español

*Aula Internacional 3*

Ud	Pág.	Enf. didáctico	Tipo soporte	Destreza	Ámb. cultural	Cont. cultural	Sub-cont. cultural	Comentarios
1	20	1	1	1, 5	2	8	46	Junot Díaz y Julieta Venegas: texto sobre su biografía y perfiles artísticos
2	32	1	4	1, 3	1	8	46	Luz Casal: texto de la canción “Un año de amor”; tareas para explotar la letra de esta y otras canciones de Luz
2	33	1	2	3	2	7	41	Video expositivo sobre los efectos del cambio climático en América Latina. Hay propuesta de actividades escritas
3	36	2	1	1, 5	1	2	13	Cómo relacionarse en España: cuestionario de situaciones de respuesta múltiple y texto que explica el comportamiento de los españoles en esas situaciones; debate y contraste con lo que es habitual en el país del estudiante
3	44	1	4	1, 3	2	4	23	Día de muertos en México: texto, fotos y video sobre esta fiesta.
3	45	1	2	3	1	4	23	Carnaval (más largo de España) en un pueblo gallego
4	49	1	1	1	1	5	34	Esta semana recomendamos...: cuadro en el que se describen programas de la tv española; diversas cadenas y temáticas. No hay más explotación
4	50	1	1	1	1	8	44	“El tiempo entre costuras” de María Dueñas: cuadro que narra el argumento de la novela. Las propuestas siguientes practican estructuras gramaticales
4	51	1	1	1	2	8	47	Las mejores películas del cine argentino: argumento de 4 películas argentinas. Después se trabaja con esta información pero para practicar los conectores
4	56	2	1	1, 5	4	9	48	Estereotipos latinos: sobre argentinos y “gallegos” (españoles); ampliar la información con estereotipos de otras regiones y países; debate y contraste con la cultura de los estud
5	68	1	1	1, 4	4	5	34	Los eslóganes más recordados: descripción de algunos de los anuncios publicitarios más famosos en diversos países hispanos; exposición de este mismo tema pero en el país del estud.
6	70	1	3	1	1	1	7	¿Qué problemas tienen los jóvenes?: gráfico con los resultados de una encuesta a jóvenes españoles de 15 a 24 años.
6	80	1	1	1	4	8	44	Poesía para cambiar el mundo: biografía y lectura de un poema de Gabriel Celaya y Ernesto Cardenal, exponentes de la poesía social
7	82	1	1	1, 4	4	2	13	Los nuevos mensajes: el uso de la lengua en mensajes SMS y demás medios de comunicación tecnológicos. Se les pide a los estud que aporten información de su propia lengua
8	94	1	1	1	2	7	40	Colombia: 5 destinos turísticos de moda: cuadro en que se describen resumidamente ciudades y parajes turísticos colombianos
8	10 2	1	1	1, 4	1	8	46	La vida de Vicente Ferrer: fragmentos de su biografía y ejercicio de comprensión de lectura
8	10 4	1	1	1	2	8	44	“El eclipse” de Augusto Monterroso: fragmento del cuento, breve bio del autor y preguntas de comprensión
8	10 5	1	2	3	1	7	40	Santiago de Compostela: video turístico sobre las excelencias de esta ciudad
9	10 8	1	1	1, 4	1	1	2	Adolescentes: texto que describe los principales rasgos de los adolescentes españoles. Propuesta de exponer a la clase las vivencias de los estud durante esta etapa de la vida
9	11 6	1	1	1	1	8	44	Javier Marías: fragmentos de dos de sus novelas y tareas de comprensión de lectura
10	12 0	1	4	1, 4	1	8	44	Martín Azúa. Diseñador: biografía del artista y fotos de algunos de sus diseños. Se les pide a los estud que investigue más y lo expongan a la clase
10	12 8	1	4	1	4	8	43	Inventos latinos: descripción de inventos latinos que aportaron mucho a la historia de la humanidad

1 1	14 0	2	1	1, 4	1	7	40	Vitoria ciudad verde: porqué Vitoria obtuvo el premio europeo de capital verde. Reflexión sobre qué habría que cambiar en la ciudad del estud para conseguir este premio
1 1	14 1	1	2	3	1	7	40	Video promocional de la candidatura de Vitoria a Capital Verde Europea
1 2	14 4	1	1	1, 4	2	6	36	Las líneas de Nazca: descripción y principales hipótesis sobre este extraño legado histórico. Propuesta para expresar opinión e hipótesis
1 2	15 2	1	4	1, 4	4	8	43	El surrealismo de Salvador Dalí y Frida Kahlo: información sobre este estilo artístico y los pintores citados.

¡Anda!

Ud	Pág.	Enf. didáctico	Tipo soporte	Destreza	Ámb. cultural	Cont. cultural	Sub-cont. cultural	Comentarios
1	10	1	1	1, 4	4	1	1	El español, lengua de millones: texto sobre la importancia del español en el mundo; preguntas de comprensión
1	18	1	4	1	4	8	46	¿Quién habla español?: imágenes de personajes famosos del mundo hispano; preguntas de comprensión
1	30	1	1	1	3	1	1	La influencia del español en los Estados Unidos: texto (sin citar fuentes) sobre el tema; preguntas de comprensión
1	42	1	1	1	4	9	53	¿Hay un hispano típico?: texto breve sobre el tema (sin citar fuentes); preguntas de comprensión
1	56	1	1	1	2	3	15	Familias hispanas: breve información sobre tres personajes hispanos (uno histórico) y sus perfiles; para nada se habla de sus familias como podría parecer por el título; preguntas de comprensión
1	62	2	1	1	3	4	23	Los hispanos en los Estados Unidos: reseñas breves de celebraciones y personajes hispanos relevantes en EEUU; preguntas de comprensión y comparación
2	82	1	1	1	2	4	25	La vuelta a Táchira: texto informativo sobre esta vuelta ciclista venezolana; preguntas de comprensión
2	93	1	1	1	1	8	46	Rafael Nadal: datos biográficos para practicar una determinada estructura gramatical
2	95	1	1	1	4	8	46	Breve perfil de 3 deportistas hispanos; preguntas de comprensión
2	100	2	1	1	2	4	25	Deportes y pasatiempos en la cultura mexicana: breve descripción de las siete actividades más populares de México para pasar el tiempo libre; preguntas de comprensión y comparación con las costumbres del país de los estud.
3	131	1	1	1	4	3	16	La importancia de la casa y su construcción; 3 reseñas sobre personajes dedicados a la decoración y la construcción incaica; preguntas de comprensión
3	138	1	1	1	1	7	40	Las casas y la arquitectura en España: breves reseñas de construcciones españolas famosas clásicas y modernas; preguntas de comprensión
4	156	1	1	1	2	4	23	Día de muertos: descripción de esta festividad mexicana; preguntas de comprensión
4	172	1	1	1	4	1	3	Grandes cocineros del mundo hispano: breve reseña de Patricia Quintana (México), Ferran Adriá (España) y Dolli Irigoyen (Argentina); preguntas de comprensión
4	178	2	1	1	2	4	23	Tradiciones de Guatemala, Honduras y El Salvador: reseña de celebraciones religiosas y gastronómicas; preguntas de comprensión y comparación intercultural
5	214	1	1	1	4	8	46	Viajando hacia el futuro: reseña de tres personajes hispanos famosos por sus logros (astronauta, ciclista e inventor); preguntas de comprensión
5	220	1	1	1	2	7	40	Un viaje por mundos diferentes en Nicaragua, Costa Rica y Panamá: descripción de atractivos turísticos de estos países; preguntas de comprensión
7	298	2	1	1	2	9	51	La ropa como símbolo cultural: descripción de prendas de vestir hispanoamericanas que caracterizan una región o grupo; preguntas de comprensión y comparación con la manera de vestir en el país del estudiante
7	310	1	1	1	2	8	46	Unos diseñadores y creadores: reseña de 3 diseñadores hispanos; preguntas de comprensión
7	316	2	1	1	2	7	40	Algunos lugares y productos en las ciudades de Chile y Paraguay: texto que presenta diversos atractivos turísticos y productos; preguntas de comprensión y análisis comparativo intercultural
8	337	1	1	1, 4	2	8	46	Algunos hispanos muy influyentes: dos reseñas biográficas de hispanos que tienen puestos relevantes en EEUU; preguntas de comprensión

8	34 1	2	1	1	4	2	12	La etiqueta del negocio hispano: texto breve en que se explican algunas claves de comportamiento en las relaciones comerciales del mundo hispano; preguntas de comprensión y comparación intercultural
8	35 6	1	1	1	4	8	46	El trabajo y los negocios: texto con el perfil de tres influyentes y poderosas personalidades hispanas en el mundo de los negocios; preguntas de comprensión
8	36 2	1	1	1	2	1	6	Algunos negocios y profesiones en Argentina y Uruguay: breves descripciones de industrias, productos y actividades de los países mencionados; preguntas de comprensión
9	38 3	1	1	1	2	8	45	El museo del Oro en Bogotá: reseña de este importante museo; preguntas de comprensión
9	39 7	1	1	1	4	8	46	El arte como expresión personal: perfil de tres artistas en diferentes disciplinas (baile, guitarra y cine); preguntas de comprensión
9	40 2	1	1	1	2	8		El arte de Perú, Bolivia y Ecuador: descripciones en que se mezclan artesanías y personajes (actriz, cantante, escritor, pintor); por eso es difícil clasificar este contenido; preguntas de comprensión
1	43 8	1	1	1	4	8	46	Algunas personas con una conciencia ambiental: breve información sobre 3 activistas medioambientales hispanos; preguntas de comprensión
1	44 0	1	1	1	2	7	41	La naturaleza y la geografía de Colombia y Venezuela: texto descriptivo de especies animales y ecosistemas protegidos de estos países; preguntas de comprensión
1	48 1	1	1	1	4	8	46	Algunas personas innovadoras en el campo de la medicina: perfil de tres médicos hispanos que innovaron en sus respectivos campos; preguntas de comprensión
1	48 1	1	1	1	2	5	29	La medicina y la salud en Cuba, Puerto Rico y la República Dominicana: reseñas de médicos renombrados, del sistema de salud en Cuba y de productos medicinales naturales; también de la industria farmacéutica de Puerto Rico; preguntas de comprensión

## Conexiones

Ud	Pág.	Enf. didáctico	Tipo soporte	Destreza	Ámb. cultural	Cont. cultural	Sub-cont.	Comentarios
1	7	2	4	1,3,4	2	8	42	<i>Amor de Feisbuk</i> : canción de Danilo Parra; tareas de comprensión y discusión
1	32	1	1	1	2	4	26	Carolina Herrera: texto breve sobre esta diseñadora; completar huecos, no hay más tareas
1	36	1	1	1	2	8	42	Menudo: breve historia de este exitoso grupo musical juvenil; completar huecos
1	46	1	4	1,3	1	8	42	Los del Río y su “Macarena”: audición con información y preguntas de comprensión
1	48	1	1	1,5	2	4	26	La casa Pineda Covalín: texto informativo sobre esta marca de ropa mexicana; debate posterior y comparativo con EEUU
1	49	1	2	3,4	1	8	42	<i>Un de vez en cuando</i> de Las Ketchup: breve reseña de este cuarteto de hermanas y audición de la canción; debate sobre la temática que plantea
1	58	1	1	1,5	2	8	46	La piloto hispana de la Indie 500: reseña biográfica de la piloto venezolana Milka Duno; preguntas de comprensión y debate con el resto de la clase
2	83	2	4	1,3,5	2	5	30	Proyectos verdes en la capital de México: video sobre el tema con tareas previas y posteriores el visionado de comprensión, investigación y debate
2	85	1	4	1,3	2	8	42	<i>Latinoamérica</i> de Calle 13: breve bio de este grupo puertorriqueño, audición de la canción y tareas de comprensión
2	93	1	1	1,2,4	2	1	7	Desarrollo económico y pueblos indígenas: 2 textos sobre este conflicto que se resuelven de manera diferente (protestas indígenas en Panamá por construcciones en sus tierras y uso de la tecnología por la cultura kuna); tareas de comprensión, conversación y escritura
2	97	1	4	1,4	2	8	46	Alejandro Durán: texto y fotos (buscar en internet) de este fotógrafo mexicano en su lucha contra la contaminación medioambiental del mar; tareas de comprensión y expresión oral
2	98	1	1	1,4	2	8	42	Marco Denevi: cuento de este escritor argentino ( <i>Génesis/Apocalipsis</i> ); tareas de comprensión y exposición oral
3	11 5	2	4	1,3,5	2	1	7	Hábitat para la Humanidad: video y lectura sobre este proyecto de voluntariado para la construcción de viviendas a comunidades necesitadas; tareas de comprensión y debate
3	11 7	2	4	1,4	4	1	7	<i>¡Ay, Haití!</i> de Carlos Jean: descripción y audición de esta canción solidaria en la que participan artistas y famosos españoles e hispanoamericanos; tareas de comprensión y debate
3	12 4	1	1	1	2	8	46	El lado humanitario de Ricky Martin: artículo sobre la fundación de esta cantante y tareas de comprensión
3	13 1	1	4	4	2	6	36	Una arpillera chilena: descripción de este movimiento de protesta por los desaparecidos durante la dictadura chilena y muestras de los trabajos que estas mujeres hicieron; tareas de comprensión
3	13 2	1	1	1,5	2	8	42	César Vallejo: breve bio y lectura de su poema “Masa”; tareas de comprensión
4	15 2	1	1	1	1	6	36	La movida madrileña: texto explicativo sobre este fenómeno de los 80; la tarea posterior no se refiere específicamente al contenido de la lectura
4	15 3	1	4	1,3,4	1	8	46	Bebe y su canción <i>Ella</i> : audición de la canción y tareas de comprensión
4	16 0	1	1	1	2	8	46	Carlos Slim: artículo periodístico sobre la vida y éxitos de este empresario mexicano; tareas de comprensión
4	16 5	1	4	1,2	2	8	43	Frida Kahlo y su cuadro “Las dos Fridas”: bio de la artista y reproducción del cuadro; tareas para ampliar información y de comprensión
4	16 6	1	1	1	2	8	42	Julia de Burgos: breve bio de esta poeta puertorriqueña y lectura de su poema “A Julia de Burgos”; tareas de comprensión



5	18 5	1	2	3,4	4	4	23	Video sobre un concierto de salsa en Los Ángeles y las fiestas de la Mercé en Barcelona; tareas de comprensión y exposición oral
5	18 6	1	4	1,3, 4	2	8	47	El tango y el cine: texto sobre las películas que tienen el tango en su trama; tareas de comprensión y búsqueda de más información
5	18 7	1	4	1,3	2	8	46	Fiel a la Vega y su canción <i>El wanabi</i> : descripción del grupo puertorriqueño y audición de la canción; tareas de comprensión
5	18 8	1	3	1	4	8	46	Actores hispanos: fotos de actores hispanos y propuesta para identificarlos
5	19 9	1	4	1,2	2	8	44	Aída Emart y su obra “¿Quién lleva el ritmo?”: reseña de esta pintora mexicana; tareas para describir el cuadro
5	20 0	1	1	1,4	2	8	42	Augusto Monterroso: bio del escritor guatemalteco y lectura de su cuento “El concierto”; tareas de comprensión
6	21 1	1	1	1,4	2	3	17	La reforma educativa en Chile: texto que informa de las protestas sociales por esta reforma; tareas de comprensión
6	21 5	1	1	1	3	8	46	Bill Richardson: personaje hispano que llegó incluso a postularse para las elecciones presidenciales en EEUU; tareas de comprensión
6	22 1	2	2	3,5	4	2	13	Video de entrevistas sobre las ventajas de aprender más de una lengua; tareas previas y posteriores al visionado; propuesta de elaborar un programa bilingüe
6	22 2	1	1	1	1	8	46	Joaquín Cortés: texto sobre el bailar flamenco y su lucha por el respeto de la etnia gitana
6	22 3	1	4	1,3	2	8	46	Juanes y su canción “Bandera de manos”: reseña de su trayectoria artística y audición de la canción; tareas de comprensión previas y posteriores a la audición
6	23 9	1	4	1	3	8	44	Xavier Cortada y su obra “Coexistence”: reseña del artista cubanoamericano e imágenes de su mural; tareas de comprensión
6	24 0	1	1	1,4	2	8	42	Alfonsina Storni: su vida y lectura de su poema “Tú me quieres blanca”; tareas de comprensión
7	25 7	1	2	3	2	1	3	Video sobre comidas hispanas y entrevista a la chef Ingrid Hoffmann; tareas de comprensión
7	25 8	1	1	1	4	1	3	Productos oriundos de las Américas y productos introducidos por los españoles: texto
7	25 9	1	4	1,3	2	8	46	Juan Luis Guerra y su canción “¡Ojalá que llueva café!”: texto con su trayectoria musical y audición de la canción; tareas de comprensión
7	27 5	1	4	1	1	8	43	Salvador Dalí: bio del pintor e imagen de su cuadro <i>Nature Morte Vivante</i> : tareas de comprensión
7	27 6	1	1	1,4	2	1	3	La leyenda del chocolate: texto de autor desconocido sobre esta leyenda de las culturas precolombinas; tareas de comprensión y expresión oral
8	28 7	1	1	1	2	8	46	Carlos Slim: bio del empresario mexicano (que ya apareció en la lección 4 de este manual) y tareas para ampliar la información
8	30 0	1	1	1	3	8	46	Mark López: texto informativo de la trayectoria de este ejecutivo de Google, mexicanoamericano
8	30 1	1	4	1,3	2	8	46	Árbol y su canción “Plata”: texto con la trayectoria de este grupo de rock argentino; tareas de comprensión
8	31 7	1	4	1	3	8	44	Melesio Casas y su obra “Paisajes humanos n° 65”: reseña de este pintor hispano e imagen del cuadro; tareas para describir su cuadro
8	31 8	1	1	1	2	8	42	José O. Álvarez: reseña de la vida del este escritor y profesor colombiano, y lectura de su cuento “Fiebre de lotto”; tareas de comprensión
9	33 8	1	1	1,4	4	4	25	La pelota vasca: texto en que se habla de este deporte y su arraigo en varios países hispanos
9	33 9	1	4	1,3	2	8	46	Adrianigual y su canción “Me gusta la noche”: tareas de comprensión previas y posteriores a la audición
9	34 8	1	1	1	1	8	45	El nuevo Museo del Prado: texto que describe la reforma que se hizo al Prado hace unos años; tareas para ampliar la información
9	35 3	1	4	1	2	8	44	Agustín Gainza y su obra “Son de la loma”: reseña breve el pintor cubano e imagen del cuadro; tareas para describirlo
9	35 4	1	1	1	2	8	42	María Milán: reseña de la vida de esta escritora cubana y lectura de su cuento “Este domingo”; tareas de comprensión
1	36	1	1	1	2	7	40	Medellín: texto breve que relata el renacimiento de esta ciudad colombiana;

0	7							tarea para ampliar información
1	37	1	4	1,3	2	8	46	Julieta Venegas y su canción “ <i>Oleada</i> ”: tareas de comprensión previas y posteriores a la audición
1	38	1	4	1	4	8	44	Remedios Varo y su obra “ <i>Ciencia inútil o El Alquimista</i> ”: breve reseña de su vida e imagen de su cuadro; tareas para describirlo
1	39	1	1	1	3	8	42	Adela González Frías: reseña de su trayectoria vital y literaria y lectura de su cuento “ <i>La asamblea médica</i> ”; tareas de comprensión

Cuadros

Ud	Pág.	Enf. didáctico		Tipo soporte	Destreza	Ámb. cultural		Cont. cultural	Sub-cont. cultural	Comentarios
16	P4-9	2	1		1,2,5	2	1		8	“Tengo 18”, blog de Miguel Aspauza: entrada del blog de este joven peruano en que habla de los cambios en su vida al cumplir la mayoría de edad; tareas previas a la lectura y posteriores a la misma; interacción oral y comparación intercultural
16	191	1	2		3	3	1		7	Flor de Olivo: entrevista a esta estudiante de Utah y el programa que creó para ayudar a mujeres latinas; tarea de comprensión
16	191	1	1		1	2	1		46	Manuel Blum y Luis Von Ahn: hispanos en EEUU que inventaron los CAPTCHAS, una importante aportación a las nuevas tecnologías; no hay tareas
16	204	1	1		1	4	5		34	<i>Living’</i> la vida digital: textos breves sobre diferentes países hispanos (y también EEUU) sobre cómo se está utilizando la tecnología en el mundo hispano. Es difícil clasificar un contenido tan variado en una de las categorías con las que trabajo; tarea de comprensión
17	233	1	2		3	3	8		44	Caguama: video entrevista a este grupo musical de Oregon, formado por latinos; tarea de comprensión
17	233	1	1		1	3	8		46	Texto con información sobre las creadoras de la Fundación Bilingüe de las Artes; no hay tareas
17	246	1	1		1	4	1			Ejemplos de varios países hispanos (también EEUU) sobre hibridismos culturales en música, moda, poesía... Contenidos de difícil clasificación; no hay tareas
17	252	2	1		1,5	2	6		36	Malinche: reseña del personaje histórico de La Malinche y texto de la novela homónima de Laura Esquivel; tareas previas y posteriores a la lectura de comprensión y debate
18	275	1	2		3	3	1		7	Video entrevista a un grupo de estudiantes (algunos hispanos) de Harvard que tienen un proyecto para llevar agua a una aldea boliviana; tarea de comprensión
18	275	1	1		1	3	8		46	Cameron Díaz: reseña sobre el activismo medioambiental de esta actriz cubano-americana. No hay tareas
18	288	1	1		1	2	7		41	Cómo afecta y cómo defenderse del cambio climático en diversos países hispanos. Tarea de comprensión
18	294	2	1		1,5	1	8		42	El simbolismo del té: breve reseña de su importancia en el mundo y texto extraído del ensayo de Juan José Millás “Bolsitas de té”. Tareas previas y posteriores a la lectura de comprensión y debate
19	321	1	2		3	3	1		8	Video entrevista a un latino californiano que se prepara para ser político. Tarea de comprensión
19	321	1	1		1	3	8		46	Los políticos hermanos: reseña sobre los tres pares de hermanos latinos presentes en el 111º Congreso de EEUU. No hay tareas
19	334	1	1		1	4	5		30	Textos informativos de cómo la política y el voluntariado actúan en diferentes países hispanos. Tarea de comprensión
19	340	2	1		1,5	2	8		42	La acción política: textos de la escritora nicaragüense Gioconda Belli. Tareas previas y posteriores a la lectura, de comprensión y debate
20	365	1	2		3	3	8		46	Gil Matos: ejecutivo de multinacional y periodista de radio (Boston). Tarea de comprensión
20	365	1	1		1	3	8		46	Beatriz Terrazas: reseña de esta periodista de viajes tejana. No hay tareas
20	378	1	1		1,5	4	7		40	Colección de textos que relatan historias, curiosidades o tradiciones de países hispanos. Los estudiantes tienen que adivinar de qué país se trata. Tareas de comprensión y debate
20	384	1	1		1,5	2	8		42	El renacimiento de Chile: reseña histórica de la dictadura chilena y de la vida de Isabel Allende; lectura de un extracto de su obra “Mi país

										inventado”; tareas de comprensión y debate
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

## Enfoques

Ud	Pág.	Enf. didáctico	Tipo soporte	Destreza	Ámb. cultural	Cont. cultural	Sub-cont. cultural	Comentarios
1	13	2	2	3	1	4	20	Entrevistas a gente de <Madrid sobre cómo pasa el domingo y cómo son sus relaciones personales.
1	27	1	2	3	1	8	47	<i>Di algo</i> cortometraje español
1	31	2	1	1,5	2	8	42	<i>Poema 20</i> de Pablo Neruda
1	36	1	1	1,4	3	8	46	Texto sobre Sonia Sotomayor, magistrada hispana del Tribunal Supremo de EEUU
2	50	1	1	1	2	8	47	El nuevo cine mexicano. Texto y tareas de comprensión
2	53	1	2	3	2	8	47	El cine mexicano: video con entrevistas y tareas de comprensión
2	67	1	2	3	2	8	47	<i>Espíritu deportivo</i> cortometraje mexicano
2	71	1	1	1	2	8	42	<i>Idilio</i> de Mario Benedetti. Tareas de comprensión previas y posteriores a la lectura
2	75	2	1	1,5	4	4	23	El toreo: ¿cultura o tortura?: texto y preguntas de comprensión y debate.
3	90	1	1	1	1	5	28	La familia real: texto y preguntas de comprensión
3	93	1	2	3	1	4	20	De compras por Barcelona: video sobre el tema del título y tareas de comprensión
3	106	1	2	3	2	8	47	<i>Adiós mamá</i> : cortometraje mexicano
3	111	1	1	1,4	2	8	42	<i>Autorretrato</i> de la autora mexicana Rosario Castellanos: texto y tareas previas y posteriores de comprensión.
3	115	2	1	1,5	1	8	43	Diego Velázquez: texto biográfico y sobre su gran cuadro: Las Meninas. Tareas de comprensión y debate.
4	130	1	1	1	2	5	29	De abuelos y chamanes: sobre las recetas tradicionales y los sistemas de salud en países hispanos. Textos y preguntas de comprensión
4	149	1	2	3	1	8	47	<i>Éramos pocos</i> : cortometraje español
4	153	2	1	1,2,5	2	8	42	<i>Mujeres de ojos grandes</i> , cuento de la escritora mexicana Ángeles Mastretta
4	157	2	1	1,5	2	1	2	Texto sobre el pueblo indígena Chimila. Tareas de comprensión y debate
5	172	2	1	1,5	2	7	41	La ruta del café: texto sobre diversos aspectos paisajísticos, económicos... de América Central. Tareas de comprensión y debate
5	188	1	2	3	2	8	47	<i>El anillo</i> : cortometraje de Puerto Rico
5	192	1	1	1,4	2	8	42	<i>La luz es como el agua</i> , cuento de G. García Márquez
5	197	1	1	1	2	6	35	La ruta maya: texto y preguntas de comprensión previas y posteriores
6	212	2	1	1,4,5	2	7	41	Los bosques del mar: textos sobre los arrecifes caribeños. Tareas y proyecto de comprensión y debate
6	215	1	2	3	2	7	41	Un bosque tropical: video sobre El Yunque, bosque lluvioso de Puerto Rico. Tareas de comprensión
6	228	2	2	3	2	8	47	<i>El día menos pensado</i> : corto mexicano
6	233	2	1	1,5	2	8	42	<i>El eclipse</i> de Augusto Monterroso: cuento que narra un encuentro entre los conquistadores españoles y los mayas. Tareas de comprensión y debate
6	2	2	1	1,5	2	7	41	La conservación de Vieques: texto sobre esta enclave natural puertorriqueño. Tareas previas y posteriores a la lectura de comprensión y debate
7	252	1	1	1	2	8		Argentina, tierra de animadores: textos sobre los creadores de películas animadas en Argentina y otros sobre inventores en diferentes países hispanos. Preguntas de comprensión
7	255	1	2	3	2	8		Inventos argentinos: video sobre los principales inventos argentinos; aunque es discutible la clasificación de este contenido, decidí encuadrarlo en el apartado de herencia cultural. Tareas de comprensión
7	266	2	2	3	2	8	47	<i>Happy cool</i> : corto argentino
7	271	2	1	1,5	1	4	22	Ese bobo del móvil: artículo de prensa de Arturo Pérez Reverte. Tareas previas y posteriores de comprensión y debate

7	275	2	1	1,5	2	8	42	Hernán Casciari, arte en la blogosfera: texto sobre esta peculiar escritor argentino y tareas de comprensión y debate
8	290	2	1	1,5	2	4	25	Las fotonovelas: textos sobre la producción de telenovelas en los países hispanos. Tareas de comprensión y debate
8	293	1	2	3	2	7		Las alpacas: texto sobre este fabuloso animal y su aprovechamiento
8	306	1	2	3	1	8	47	<i>Clown</i> : corto español
8	311	1	1	1	2	8	42	<i>La abeja haragana</i> , cuento del uruguayo Horacio Quiroga.
8	317	1	1	1	2	4	26	Carolina Herrera, una señora en su punto: texto sobre la diseñadora venezolana y tareas de comprensión
9	332	2	1	1,5	2	4	23	El mate: textos sobre la costumbre de tomar esta bebida en Uruguay y Paraguay; otros sobre diferentes tradiciones y bebidas. Tareas de comprensión y debate
9	335	1	2	3	2	4	21	Lo mejor de Argentina: video sobre costumbres urbanas y rurales. Tareas de comprensión
9	344	1	2	3	1	8	47	<i>Sintonía</i> : corto español
9	349	1	1	1	2	8	42	<i>Sueños digitales</i> , fragmento de la novela del boliviano Edmundo Paz Soldán
9	355	2	1	1,2,4	2	1	1	Guaraní: la lengua vencedora: texto sobre la realidad bilingüe de Paraguay y la presencia del guaraní. Tareas de comprensión, composición y exposición oral
10	370	1	1	1,4	2	8	46	Las casas de Neruda y otros textos sobre artistas hispanos de diferentes disciplinas.
10	373	1	2	3	1	8	42	Arquitectura modernista: video sobre el tema y preguntas de comprensión
10	380	1	2	3	1	8	47	<i>Las viandas</i> : corto español
10	385	1	1	1,2,4	2	8	42	<i>Continuidad de los parques</i> , texto de Julio Cortázar y tareas de comprensión
10	390	1	1	1,4	2	8	42	<i>De Macondo a McOndo</i> : texto sobre la nueva generación y tendencia de la literatura hispanoamericana, que se aparta del realismo mágico.
11	404	1	1	1	2	4	23	El carnaval de Oruro (Bolivia)
11	405	2	1	1,5	2	5	27	Textos sobre Evo Morales e informaciones varias del sistema electoral de los países hispanos. Preguntas de comprensión y debate
11	407	1	2	3	2	5	27	Puerto Rico: ¿nación o estado?: video sobre el debate político de seguir perteneciendo o no a EEUU. Preguntas de comprensión
11	418	2	2	3,5	2	1	7	<i>El Rincón de Venezuela</i> : cortometraje que enfrenta las posiciones ideológicas de los dos bandos (chavistas/no chavistas) venezolanos. Tareas previas y posteriores al visionado de comprensión y debate.
11	423	1	1	1,4	1	8	42	<i>El alba del Viernes Santo</i> : ensayo de Emilia Pardo Bazán
11	431	1	1	1,4	2	6	36	Cómo Bolivia perdió su mar: texto sobre los acontecimientos históricos por los que Bolivia perdió su salida al mar. Tareas de comprensión
12	446	1	1	1,4	2	6	35	La herencia de los incas: texto y preguntas de comprensión
12	449	1	2	3	2	7	40	Machu Picchu, encanto y misterio: video de entrevistas sobre qué piensan los visitantes de esta misteriosa ciudad inca. Tareas de comprensión
12	464	2	2	3,5	2	8	47	<i>Un pedazo de tierra</i> : cortometraje que ficciona la época histórica de cuando California formaba parte de México. Tareas de comprensión y debate
12	469	1	1	1,4	2	8	42	<i>El milagro secreto</i> , cuento de Borges y tareas de comprensión
12	477	2	1	1,2,5	2	8	42	El Inca Garcilaso: un puente entre dos imperios: texto biográfico del escritor y tareas de comprensión

Gente

Id.	Pág.	Enf. didáctico	Tipo soporte	Destreza	Ámb. cultural	Cont. cultural	Sub-cont.	Comentarios
1	14	2	1	1, 5	4	8	47	¿Cómo se representa a los latinos en la pantalla?: textos sobre el papel de los latinos en Hollywood; se pide más investigación a los estudiantes y puesta en común
2	20	2	4	1, 5	2	8	46	Diego Armando Maradona: texto con la bio del famoso futbolista; audio en que se escuchan opiniones de argentinos sobre él; con toda esta información, se pide a los estud que debatan sobre esta figura
2	23	1	1	1	3	8	46	Sonia Sotomayor: bio de esta mujer que ha llegado a ser la primera hispana del Tribunal Supremo; tarea de comprensión
2	26	1	1	1, 5	4	8	46	Deportistas latinos: reseña de los éxitos deportivos de 4 deportistas; se pide ampliar la información y debatir con la clase
3	38	1	4	1	2	7	41	Aventuras en Perú: texto turístico con propuestas de excursiones en diferentes partes de Perú; tareas de comprensión
3	50	2	4	1, 2, 5	4	8	43	Partiendo de 4 fotos de monumentos del mundo hispano se plantea la discusión del equilibrio entre turismo y respeto medioambiental; tareas de comprensión, ampliación de la información, discusión en clase y escritura de un texto expositivo sobre el tema de la discusión
6	92	1	4	1, 3	4	1	3	Productos con sabor latino: texto que habla de 4 productos latinos; tareas de comprensión, presentación oral, audición
6	97	1	1	1	2	3	15	¿Escoba o aspiradora?: texto que habla del reparto de las tareas domésticas en las parejas de México, Chile y Perú. No hay tareas para explotar esta información
7	112	2	4	1, 2, 3, 5	4	4	23	Fiestas y tradiciones: fotos de celebraciones y descripciones que hay que relacionar; puesta en común al resto de la clase; las tareas también incluyen una audición
7	116	2	1	1, 5	4	4	21	Comportamientos: listado de comportamientos y discusión entre los estud para decidir en qué culturas son posibles y en cuales no; lo mismo específicamente relacionado con el saludo con beso (cuadro explicativo); tareas de comprensión y discusión
7	120	2	4	1, 5	3	1	2	Los estudiantes hispanos en EEUU: tarea de investigación, reflexión y puesta en común
7	122	1	1	1, 5	3	1	7	Inmigración: el salario del miedo: artículo de prensa de Álvaro Vargas Llosa sobre el problema de los inmigrantes indocumentados en EEUU; tareas previas y posteriores a la lectura de comprensión y discusión
7	124	2	1	1, 5	3	1	7	¿Los inmigrantes latinos se asimilan a la cultura de EEUU? Propuesta de investigación y puesta en común

Imagina

Ud	Pág.	Enf. didáctico	Tipo soporte	Destreza	Ámb. cultural	Cont. cultural	Sub-cont.	Comentarios
1	12	1	1	1	3	1	1	¡El español está de moda!: texto sobre la pujanza del español en EEUU. Tareas de comprensión
1	13	1	1	1	3	8	46	Latinos en los EEUU: breves reseñas de 4 personajes latinos conocidos en diferentes ámbitos profesionales
1	14	1	1	1	3	8	44	Reseñas de 4 creadores hispanos de EEUU en diferentes campos (literatura, cine, pintura y moda). Preguntas de comprensión
1	17	2	2	3	1	4	20	Las relaciones personales: video con entrevistas a gente de Madrid sobre cómo pasan el domingo y cómo viven sus relaciones personales. Preguntas de comprensión
1	32	1	1	1, 4	3	1	7	Corriente latina: texto que describe algunas características de los inmigrantes latinos en EEUU. Tareas de comprensión y exposición
1	35	2	1	1, 5	2	8	42	<i>Poema 20</i> de Pablo Neruda: tareas previas y posteriores a la lectura del poema
2	50	1	1	1	2	7	40	México: texto con una descripción general del país y otro específico del DF. Preguntas de comprensión
2	52	1	1	1	2	8	44	Presentación de 4 creadores mexicanos (pintura, literatura y cine). Preguntas de comprensión
2	55	1	2	3	2	5	34	El metro del DF: video y tareas de comprensión
2	70	2	1	1, 5	2	7	40	Juchitán, la ciudad de las mujeres: texto y tareas de comprensión y debate
2	73	2	1	1, 5	2	8	42	<i>La vida y los recuerdos</i> de Eugenia Viteri: sobre los problemas de hacerse mayor; tareas previas y posteriores a la lectura
3	88	1	1	1	2	7	40	El Caribe: texto sobre Cuba y Puerto Rico. Preguntas de comprensión
3	90	1	1	1	2	8	44	Creadores caribeños (moda, pintura, literatura). Preguntas de comprensión
3	93	1	2	3	2	8	47	El cine mexicano: video y tareas de comprensión
3	110	2	1	1, 5	2	8	42	Ritmos del Caribe: texto sobre algunas de las variedades musicales caribeñas. Tareas de comprensión y debate
3	113	2	1	1, 5	1	8	42	<i>La desesperación de las letras</i> de Ginés Cutillas: cuento sobre los efectos de los medios de comunicación en la lectura. Tareas de comprensión y debate
4	122	2	2	3, 5	2	1	7	<i>El Rincón de Venezuela</i> : cortometraje que enfrenta las posiciones ideológicas de los dos bandos (chavistas/no chavistas) venezolanos. Tareas previas y posteriores al visionado de comprensión y debate.
4	128	1	1	1	2	7	40	Centroamérica: texto que describe algunos de los atractivos de esta zona tomando como eje la carretera panamericana. Preguntas de comprensión
4	129	1	1	1	2	4	23	¡Celebremos las tradiciones!: descripción de algunas festividades tradicionales de Centroamérica. Preguntas de comprensión
4	130	1	1	1	2	8	44	Reseña de creadores centroamericanos. Preguntas de comprensión
4	133	1	2	3	1	4	20	De compras en Barcelona: video sobre el tema del título y tareas de comprensión
4	147	2	1	1, 5	2	6	35	La herencia de los mayas: texto que relata aspectos de esta cultura y tareas previas y posteriores a la lectura, de comprensión y debate
4	151	2	1	1, 5	2	8	42	<i>El eclipse</i> de Augusto Monterroso: cuento que narra un encuentro entre los conquistadores españoles y los mayas. Tareas de comprensión y debate
5	166	1	1	1	2	7	41	Los Andes (Colombia, Ecuador y Venezuela): presentación de las riquezas medioambientales de esta zona. Preguntas de comprensión
5	168	1	1	1	2	8	44	Creadores de los países de la actividad anterior (moda, literatura, pintura...). Preguntas de comprensión
5	171	1	2	3	2	7	41	Un bosque tropical: video sobre El Yunque, bosque lluvioso de Puerto Rico.



	1								Tareas de comprensión
5	18 5	2	1	1, 5	2	7	41		La selva amazónica: texto y tareas de comprensión y debate
5	18 9	2	1	1, 5	2	8	42		<i>La luna</i> de Jaime Sabines: tareas previas y posteriores a la lectura del poema.
6	19 8	2	2	3, 5	1	4	19		<i>El hiyab</i> : cortometraje español sobre la libertad para llevar símbolos religiosos o culturales . Tareas de comprensión y debate
6	20 4	1	1	1	2	7	40		Chile: texto que relata sus atractivos culturales y recreativos. Preguntas de comprensión
6	20 6	1	1	1	2	8	44		Creadores chilenos (cine, literatura...) y preguntas de comprensión
6	20 9	1	2	3	2	5	27		Puerto Rico: ¿nación o estado?: video sobre el debate político de seguir perteneciendo o no a EEUU. Preguntas de comprensión
6	22 3	2	1	1, 5	2	6	36		Chile: dictadura y democracia: texto sobre el golpe de estado y posterior dictadura de Pinochet. Tareas de comprensión y debate
6	22 7	2	1	1, 5	2	8	42		<i>Tinta</i> de Armando Valladares: poema que permite debatir sobre las persecuciones a opositores de las dictaduras. Tareas previas y posteriores a la lectura, de comprensión y debate
7	24 2	1	1	1	2	7	40		Bolivia y Paraguay: texto con información monumental, recreativa y cultural de estos países. Preguntas de comprensión
7	24 4	1	1	1	2	8	44		Creadores paraguayos y bolivianos. Preguntas de comprensión
7	25 9	2	1	1, 5	2	7	41		Recursos naturales, una salida al mundo: texto sobre la importancia de administrar bien estos recursos, centrado en Bolivia y Paraguay. Tareas de comprensión y debate
7	26 3	2	1	1, 5	1	8	42		<i>La mirada</i> de Juan Madrid: cuento cuya temática central es el juicio que hacemos de las personas solo por su apariencia. Tareas de comprensión y debate
8	27 8	1	1	1	2	7	40		Perú: información sobre el país y preguntas de comprensión
8	28 0	1	1	1	2	8	44		Creadores peruanos en diferentes disciplinas. Preguntas de comprensión
8	28 3	1	2	3	2	8			Inventos argentinos: video sobre los principales inventos argentinos; aunque es discutible la clasificación de este contenido, decidí encuadrarlo en el apartado de herencia cultural. Tareas de comprensión
8	29 3	2	1	1, 5	2	6	35		La ciudad redescubierta: texto sobre Machu Picchu y tareas de comprensión y debate
8	29 7	2	1	1, 5	2	8	42		<i>La intrusa</i> de Pedro Orgambide: cuento que permite reflexionar sobre el encaje de las nuevas tecnologías en el mundo laboral. Tareas de comprensión y debate
9	31 2	1	1	1	2	7	40		Argentina y Uruguay: descripción geográfica, cultural y de ciudades de los países mencionados. Preguntas de comprensión
9	31 4	1	1	1	2	8	44		Creadores de diversas disciplinas, argentinos y uruguayos. Preguntas de comprensión
9	31 7	1	2	3	2	4	21		Lo mejor de Argentina: video sobre costumbres urbanas y rurales. Tareas de comprensión
9	32 7	2	1	1, 5	2	7	40		Fin de semana en Buenos Aires: texto que resalta los atractivos de la capital argentina. Tareas de comprensión y debate
9	33 1	1	1	1, 5	2	8	42		<i>El beso del dragón</i> de Wilfredo Machado: cuento y tareas previas y posteriores, de comprensión y exposición
1	34 0	2	2	3, 5	2	8	47		<i>Un pedazo de tierra</i> : cortometraje que ficciona la época histórica de cuando California formaba parte de México. Tareas de comprensión y debate
1	34 0	1	1	1	1	7	40		España: texto explicativo de las riquezas naturales, la geografía y otros rasgos culturales de España. Preguntas de comprensión
1	34 0	1	1	1	1	8	44		Creadores españoles en el cine, literatura, gastronomía y arquitectura. Preguntas de comprensión
1	35 0	1	2	3	2	7	40		Machu Picchu, encanto y misterio: video de entrevistas sobre qué piensan los visitantes de esta misteriosa ciudad inca. Tareas de comprensión
1	36 0	2	1	1, 5	1	1	7		España, nueva ola de inmigrantes: texto sobre el nuevo fenómeno de la inmigración de países hispanoamericanos a España. Tareas de comprensión y

								debate
1 0	36 9	2	1	1, 5	2	8	42	<i>Algo muy grave va a suceder en este pueblo</i> , de G. García Márquez: cuento y debate sobre el tema de las supersticiones

Más

Ud	Pág.	Enf. didáctico	Tipo soporte	Destreza	Ámb. cultural	Cont. cultural	Sub-cont. cultural	Comentarios
1	3	1	2	3	2	8	47	<i>La suerte de la fea... a la bonita no le importa</i> : cortometraje mexicano
1	26	2	1	1,5	4	1		Los hispanos: multiplicidad étnica y racial: texto sobre el tema. Tareas de comprensión y debate
1	28	2	1	1,5	2		48	México se revela contra su imagen en Hollywood: parte de un artículo de prensa sobre el tema. Tareas previas y posteriores a la lectura de comprensión y debate
1	33	2	3	5	3	7	37	La comunidad hispana: gráfico de porcentajes de hispanos en EEUU y tarea de debate
2	37	1	2	3	2	8	47	<i>Niña que espera</i> : cortometraje mexicano
2	44	2	1	1,5	4	5	30	La universidad y los hispanos: texto que compara algunas características de la universidad en países hispanos con EEUU; también los porcentajes de matrículas: tarea de debate
2	58	2	1	1,5	4	4	19	La identificación religiosa de los hispanos: texto sobre el tema y tarea de debate
2	59	2	1	1,5	1	8	42	<i>Cabra loca</i> de Gloria Fuentes: lectura del poema y tareas pre y posteriores a la misma de comprensión y debate sobre el tema de la soledad
3	67	1	2	3	2	8	47	<i>Sopa de pescado</i> : corto mexicano
3	71	2	1	1,5	4	1		Loa apellidos: texto sobre el sistema de apellidos en los países hispanos comparado con EEUU. Tarea de debate
3	84	2	4	1,5	3	3	15	La familia hispana en EEUU: texto y gráficas comparativas. Tarea de debate
3	86	2	1	1,5	2	8	42	<i>Los dos reyes y los dos laberintos</i> de Jorge Luis Borges: lectura del cuento y tareas pre y posteriores a ella, de comprensión y debate
4	95	1	2	3	2	8	47	<i>Ellas se aman</i> : cortometraje de Costa Rica
4	101	2	1	1,5	4	2	12	Mercado de trabajo (formal e informal) y beneficios en el mundo hispano: breves informes sobre el tema y tarea de debate
4	110	2	4	1,5	3	2	12	Ocupaciones de los hispanos en EEUU: texto y gráficos. Tarea de debate
5	121	1	2	3	2	8	47	<i>La barbería</i> : cortometraje uruguayo
5	126	1	1	1,4	4	8	46	Avances tecnológicos y científicos en los países hispanos: texto sobre inventos de hispanos a lo largo de la historia y breve reseña de 6 personajes actuales. Tarea de exposición oral
5	139	2	1	1,5	4	1		La tecnología en los países hispanos: texto en que se compara el uso de la tecnología entre los hispanos (incluyendo la situación de EEUU). Tarea de debate
6	148	1	2	1	1	5	31	España es el sueño americano: texto que compara las vacaciones y otros aspectos laborales entre España y EEUU. Preguntas de comprensión
6	149	1	2	3	2	8	47	<i>Mi radio</i> : cortometraje mexicano
6	154	2	1	1,5	4	2	13	La vida social: texto sobre las costumbres de relación social en el mundo hispano. Tarea de debate
6	163	2	1	1,5	2	8	42	Taki-Kuni: música popular en Latinoamérica: texto y tarea de debate
6	165	2	1	1,5	2	1	3	México se devora su historia culinaria: artículo de prensa colombiano sobre las tradiciones gastronómicas mexicanas. Tareas de comprensión y debate previas y posteriores a la lectura
7	175	1	2	3	3	8	47	<i>Camión de carga</i> : cortometraje estadounidense
7	180	2	4	1,5	4	1	1	La lengua española: el gran vínculo: texto y mapa con cifras sobre las dimensiones del español y tarea de debate
7	189	2	1	1,5	4	9	52	“América”: texto breve sobre la polémica sobre la usurpación del nombre que se suele hacer en EEUU. Tarea de debate
7	190	2	1	1,5	3	9	51	<i>El martes que EEUU perdió la inocencia</i> : artículo del periodista mexicano

								afincado en EEUU Jorge Ramos Ávalos sobre al 11/9. Tareas de comprensión y debate previas y posteriores al texto
8	206	2	1	1,5	2	7	40	Las grandes ciudades de Latinoamérica: texto sobre los problemas medioambientales de las grandes urbes. Tarea de debate
8	217	2	1	1,5	2			La importancia de la economía sustentable: texto sobre el reto que este tema plantea en los países latinoamericanos. No he decidido en qué contenido encuadrar esta actividad. Tarea de debate
8	218	2	1	1,5	2	7	41	A vender oxígeno: artículo de revista colombiana sobre las repercusiones económicas del cuidado medioambiental. Tareas de comprensión y debate previas y posteriores a la lectura
9	226	1	1	1	2	1	7	En defensa de la mujer: texto sobre una conferencia en que se propuso un tratado para asegurar los derechos de las mujeres en América Latina. Tarea de comprensión
9	227	1	2	3	2	8	47	: cortometraje uruguayo
9	232	2	1	1,5	4	4	24	El machismo: texto y debate sobre el tema
9	243	2	1	1,5	2	1	7	Exclusión social: causas y consecuencias: texto sobre la marginación de indígenas y otros grupos étnicos. Tarea de debate
9	244	1	1	1,4	3	8	42	<i>Convocatoria de palabras</i> de Tino Villanueva: poema del escritor tejano y tareas de comprensión.
10	253	1	2	3	1	8	47	<i>El último viaje del almirante</i> : cortometraje español
10	258	1	1	4	2	6	35	Culturas indígenas de Latinoamérica: texto y tarea de comprensión
10	270	2	1	1,5	1	6	35	La España precolombina: texto en que se resume la historia de España antes de 1492. Tareas de debate
10	271	2	1	1,5	2	8	42	<i>Mi tierra</i> de Rigoberta Menchú: lectura del poema con tareas previas y posteriores de comprensión y debate sobre el tema de las tradiciones
11	278	1	1	1	2	1	2	En busca del Nuevo Mundo: texto del venezolano Arturo Uslar Pietri sobre el mestizaje de América. Tarea de comprensión
11	279	1	2	3	1	8	47	<i>El amor a las cuatro de la tarde</i> : cortometraje español
11	284	2	1	1,5	4	8	42	El barroco: texto sobre este estilo artístico en España y América. Tarea de debate
11	292	2	1	1,5	2	6	36	Simón Bolívar: texto con la biografía del libertador y tarea de debate
11	293	2	1	1,5	2	8	42	El eclipse de Augusto Monterroso: lectura del cuento y tareas previas y posteriores a la misma
12	300	1	1	1	2	8	42	<i>El espejo enterrado</i> de Carlos Fuentes: parte de un texto del citado autor sobre la mezcla de culturas, coincidiendo con la celebración del V Centenario . Tareas de comprensión
12	301	1	2	3	1	8	47	Cortometraje <i>La última página</i> y tareas de comprensión
12	306	1	1	1,4	2	8	42	El realismo mágico: texto y tarea de comprensión
12	315	2	1	1,5	2	1	7	El presente y futuro de Latinoamérica: texto y tarea de debate
12	316	2	1	1,5	2	8	42	<i>Los astros y vos</i> de Mario Benedetti: lectura del cuento y tareas de comprensión y debate

## Rumbos

Ud	Pág.	Enf. didáctico	Tipo soporte	Destreza	Ámb. cultural	Cont. cultural	Sub-cont. cultural	Comentarios
1	3	2	4	1,5	4	1		¿Qué sabes de los hispanos en los Estados Unidos?: preguntas de debate sobre tópicos y otros datos de la presencia hispana en EEUU; cuadro cronológico comparativo de la historia del mundo hispano y la de EEUU; tareas de comprensión y reflexión
1	10	2	1	1,5	4	9	52	Diversidad racial en el mundo hispano: texto explicativo de la diversidad racial hispana. Tareas de comprensión y contraste intercultural
1	22	2	3	1,5	3	9	52	Los hispanos en los EEUU: cartel que anuncia un festival de la herencia hispana (adaptado). Tareas de comprensión y debate intercultural
1	26	1	1	1,5	3	8	46	Las contribuciones de los hispanos: reseña biográfica de Bill Richardson y Esmeralda Santiago y su papel en la sociedad estadounidense. Tareas de comprensión
1	36	2	1	1,2,5	3	8	42	<i>Cajas de cartón</i> : cuento del escritor mexicano Francisco Jiménez que tiene muchos tintes autobiográficos. Tareas previas y posteriores a la lectura de comprensión y debate intercultural
1	42	1	2	3	3	8	42	Los premios Grammys latinos: video sobre una edición de estos premios e información sobre cantantes y grupos latinos. Tareas de comprensión
2	45	1	1	4	2	3	15	La familia en Centroamérica: preguntas para conversar sobre lo que los estud. conocen sobre el tema.
2	47	1	3	2	2	7		Mapa de Centroamérica y preguntas diversas de geografía.
2	47	1	3	2	2	6	36	Gráfico comparativo (Centroamérica/EEUU) de acontecimientos históricos y preguntas de comprensión
2	52	2	1	1,5	2	3	15	¿Qué es una familia?: texto sobre el concepto latinoamericano de familia y las relaciones entre sus miembros. Tareas de comprensión y debate intercultural
2	64	2	1	1,5	2	3	18	La primera comunión: recorte de periódico y carta que habla de esta celebración. Tareas de comprensión y debate intercultural
2	68	1	1	1,4	2	3	18	Una quinceañera: descripción de esta celebración centroamericana; tareas de comprensión
2	78	2	1	1,5	2	8	42	<i>Una Navidad como ninguna otra</i> : cuento de la nicaragüense Gioconda Belli. Tareas de comprensión y debate
2	84	1	2	3	2	4	23	Día de los Muertos en Managua: video y preguntas de comprensión
3	87	1	1	4	2	7	40	¿Qué sabes de México?: preguntas para conversar sobre el conocimiento que los estud. tienen de este país
3	88	1	3	2	2	7		Mapa de México y preguntas varias de geografía
3	88	1	3	2	2	6	36	Gráfico comparativo (México/EEUU) de acontecimientos históricos y preguntas de comprensión
3	94	1	1	1,4	2	5	30	La UNAM: texto informativo sobre esta universidad mexicana. Tareas de comprensión
3	110	1	1	1	2	5	34	Los autobuses y metro en México: lectura sobre estos medios de transporte y tareas de comprensión
3	120	2	1	1,5	2	8	42	<i>Un lugar en el mundo</i> : fragmento del cuento del mexicano Hernán Lara Zavala y tareas de comprensión y debate
3	126	1	2	3	2	1	7	Protesta de estudiantes: video y preguntas de comprensión
4	129	1	1	4	2	9	48	¿Qué sabes de Cuba, República Dominicana y Puerto Rico?: preguntas sobre tópicos culturales de estos países
4	131	1	3	2	2	7		Mapa de Cuba, Rep. Dominicana y Puerto Rico: preguntas de comprensión
4	131	1	3	2	2	6	36	Gráfico comparativo de acontecimientos históricos y preguntas de comprensión
4	136	2	1	1,5	2	4	20	Un concepto diferente del tiempo: texto sobre horarios y costumbres

								relacionadas con el tiempo; tareas de comprensión y debate intercultural
4	148	1	1	1	2	1	3	Receta del Mofongo, plato típico de la cocina criolla. No hay tareas
4	152	2	1	1,5	2	1	3	La “cocina fusión” original: texto sobre la cocina criolla. Tareas de comprensión y debate intercultural
4	162	1	1	1,5	2	8	42	<i>La Cucarachita Martina</i> : cuento de la puertorriqueña Rosario Ferré sobre la mujer en la sociedad patriarcal de su país. Tareas de comprensión
4	168	1	2	3	2	4	23	La Navidad en Puerto Rico: video y tareas de comprensión
5	171	1	1	4	1	9	48	¿Qué sabes de España?: preguntas sobre estereotipos y otros acontecimientos culturales españoles.
5	172	1	3	1	1	7		Mapa de España y preguntas de geografía
5	173	1	3	2	1	6	36	Gráfico comparativo (España/EEUU) de acontecimientos históricos y preguntas de comprensión
5	178	2	1	1,5	4	9	48	Nuestra imagen y los piropos: texto sobre el significado y las consecuencias de este comportamiento. Tareas de comprensión y de debate intercultural
5	192	1	1	1	1	4	21	El destape en España: texto sobre este fenómeno en la forma de vestir tras la muerte de Franco. Tareas de comprensión
5	202	2	1	1,5	1	8	42	<i>La gloria de los feos</i> : cuento de Rosa Montero y tareas de comprensión y debate
5	208	1	2	3	1	4	26	Manuel Pertegaz: video sobre el diseñador español y tareas de comprensión
6	211	1	1	4	2	7	40	¿Qué sabes de Costa Rica, El Salvador y Panamá?: preguntas muy diversas (difícil encuadrar esta actividad) sobre los mencionados países
6	212	1	3	2	2	7		Mapa de Costa Rica, Panamá y El Salvador. Preguntas de geografía
6	213	1	3	2	2	6	36	Gráfico comparativo (los 3 países de las actividades anteriores/EEUU) de acontecimientos históricos y preguntas de comprensión
6	218	2	1	1,5	2	2	12	En busca de trabajo: texto que narra las costumbres y protocolos de las entrevistas de trabajo en países hispanos. Tareas de comprensión y debate intercultural
6	232	2	1	1,5	2	1	7	Un voluntario involuntario: el papel de la Iglesia en los problemas sociales hispanoamericanos y especialmente la figura del arzobispo Óscar Romero. Tareas de comprensión y debate intercultural
6	242	2	1	1,5	2	8	42	<i>Flores de volcán</i> : poema de la nicaragüense Claribel Alegría. Preguntas de comprensión y debate
6	248	2	2	3,5	2	1	7	Niños trabajadores en El Salvador: video sobre la problemática de los menores que trabajan y so a veces explotados. Tareas de comprensión y debate
7	251	1	1	4	2	1	7	¿Qué sabes de Ecuador, Perú y Bolivia?: preguntas varias sobre estos países
7	252	1	3	2	2	7		Mapa de Ecuador, Perú y Bolivia: preguntas de geografía
7	252	1	3	2	2	6	36	Gráfico comparativo (los 3 países de las actividades anteriores/EEUU) de acontecimientos históricos y preguntas de comprensión
7	258	2	1	1,5	2	1	7	La situación indígena: texto y tareas de comprensión y debate intercultural
7	274	2	1	1,5	2	5	31	Hacia otro tipo de justicia: texto en que se especula con la posibilidad de instaurar en Bolivia la llamada “justicia comunitaria”. Tareas de comprensión y debate
7	284	2	1	1,5	2	8	42	<i>Entre dos luces</i> : selección de la obra teatral del autor peruano César Bravo. Tareas de comprensión y debate
7	290	1	2	3	2	1	7	El caso Berenson: video sobre el proceso contra esta activista peruana y tareas de comprensión
8	293	1	1	4	2	8	44	¿Qué sabes de Colombia y Venezuela?: preguntas sobre arte y artistas de estos países
8	294	1	3	2	2	7		Mapa de Colombia y Venezuela. Preguntas de geografía
8	295	1	3	2	2	6	36	Gráfico comparativo (los 2 países de las actividades anteriores/EEUU) de acontecimientos históricos centrados en la producción cultural, y preguntas de comprensión
8	300	2	1	1,5	2	3	16	La arquitectura venezolana de ayer y hoy: texto que relata las construcciones en palafitos del lago Maracaibo y la moderna arquitectura. Preguntas de comprensión y debate
8	316	2	1	1,5	2	8	42	La poesía en Colombia: texto sobre la importancia de la literatura en la vida de este país, sobre todo en la de la ciudad de Medellín. Tareas de

								comprensión y debate
8	324	2	1	1,5	2	8	42	<i>El insomne</i> : poema del escritor colombiano Eduardo Carranza. Tareas de comprensión y debate
9	331	1	1	4	2	5	30	¿Qué sabes de Argentina y Uruguay?: preguntas sobre estos países centradas en la tecnología
9	332	1	3	2	2	7		Mapa de Argentina y Uruguay. Preguntas de geografía
9	333	1	3	2	2	6	36	Gráfico comparativo (los 2 países de las actividades anteriores/EEUU) de acontecimientos históricos y preguntas de comprensión
9	338	2	1	1,5	2	1	7	Los cacerolazos en el internet: texto sobre las protestas en Argentina y el uso de las nuevas tecnologías para darles más difusión. Tareas de comprensión y debate
9	350	2	1	1,5	2	1	7	La tecnología como arma de doble filo: texto sobre los cultivos transgénicos en Argentina. Tareas de comprensión y debate
9	360	2	1	1,5	2	8	42	<i>Zapping</i> : lectura de parte del ensayo de la escritora argentina Beatriz Sarlo. Tareas de comprensión y debate
10	369	1	1	4	2	1		¿Qué sabes de Chile y Paraguay?: preguntas sobre economía relacionadas con estos países
10	370	1	3	2	2	7		Mapa de Chile y Paraguay. Preguntas de Geografía
10	371	1	3	2	2	6	36	Gráfico comparativo (los 2 países de las actividades anteriores/EEUU) de acontecimientos históricos y preguntas de comprensión
10	376	2	1	1,5	2	1	1	Paraguay, un país bilingüe: texto sobre la convivencia de las diversas lenguas paraguayas. Tareas de comprensión y debate
10	388	2	1	1,5	2	1	7	Todos cooperan contra la contaminación: texto sobre el reciclaje y la conciencia medioambiental en Chile. Tareas de comprensión y debate
10	398	2	1	1,5	2	8	42	<i>Un tal Lucas</i> : cuento del escritor chileno Luis Sepúlveda. Tareas de comprensión y debate
10	404	1	2	3	2	1	7	La contaminación en Santiago: video que relata el problema de contaminación que sufre la capital chilena. Tareas de comprensión

