

# La competencia intercultural y su inclusión en los manuales de ELE

---

ANTONIO ILLESCAS

*Mount Holyoke College*

Recibido: 15 abril 2015 / Aceptado: 26 mayo 2015

ISSN: 1697-7467

**RESUMEN:** El objetivo del presente trabajo es reflexionar sobre la adecuación o no de los estudios teóricos y metodológicos en torno a la competencia intercultural aplicada a la enseñanza de segundas lenguas (caso concreto de la enseñanza de ELE), y su reflejo en los manuales. Para ello se parte de una reseña histórica del concepto de “cultura”, así como la inclusión de esta en la enseñanza de lenguas, que ha desembocado en las formulaciones pedagógicas actuales que proponen la interculturalidad como el eje central de la clase de L2. La reseña de cuatro manuales de ELE evidencia que el contenido cultural se presenta todavía como un elemento marginal y desconectado del resto.

**Palabras clave:** competencia intercultural, ELE, enseñanza de lenguas, cultura.

## **Intercultural Competence and its Inclusion in Spanish as Second Language Textbooks**

**ABSTRACT:** The goal of this paper is to examine how the theoretical and methodological frameworks of the study of intercultural competence are applied to Second Language Acquisition (in particular to Spanish) and how intercultural competence is approached in language textbooks. The starting point of this essay is an historical overview of the concept of “culture”, followed by an analysis of how such a concept is addressed in current language pedagogies that consider it as the central topic of L2 classes. The review of four L2 textbooks highlights that cultural contents are covered as marginal elements that have no relation to the rest of the material presented.

**Keywords:** Intercultural competence, Spanish as a second language, Culture, Second Language Acquisition.

## **1. INTRODUCCIÓN**

Pese a décadas de estudios y trabajos, lo primero que llama la atención al abordar el tema de la competencia intercultural es que todavía se percibe cierta confusión terminológica, confusión que se nota en la variedad de términos que se usan para referirse a ella. Por ejemplo, en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* 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 las llamadas competencias sociolingüísticas, con las cuales se solapan<sup>1</sup>. Por su parte, en los manuales

---

<sup>1</sup> Para superar esta ambigüedad terminológica véanse, entre otros, los trabajos de Trujillo (2005), Níkleva

de ELE se habla de *componente cultural* (de la lengua), *saber cultural*, *cultura...*; con frecuencia, las propuestas que trabajan esta competencia se pueden localizar al final de cada capítulo 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 segundas lenguas. Sin embargo, lo que no se cuestiona hoy día es la importancia que este componente (o competencia, o conocimiento) tiene en el aprendizaje de L2. Como afirma Pedro Barros (2006: 9)<sup>2</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 millones de personas viven fuera de sus países de origen por razones económicas, políticas o lúdicas, la interculturalidad es una realidad cotidiana. La necesidad de una comunicación real y efectiva implica un 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 sin 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 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 aprendiente de una L2; integrarlos en los planes de estudio y todo tipo de materiales didácticos, responsabilidad de instituciones y profesores.

Pero 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,...), 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 bien conocida la diferencia entre *Cultura* (con mayúscula) y *cultura* (con minúscula)<sup>3</sup>. La primera hace referencia a un corpus cerrado de

---

(2009) y el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes.

<sup>2</sup> El profesor Pedro Barros coordinó un grupo de trabajo, el GILA (Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada), que durante más de una década se dedicó a investigar 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.

<sup>3</sup> A esta dicotomía, Lourdes Miquel y Neus Sans (2004) 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

información que incluye los aspectos más destacados de la historia, la geografía, el arte y la 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 en una misma lengua (*cultura* con minúscula). 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 socio-cultural 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. 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 Lourdes Miquel y Neus Sans (2004), Pedro Barros y Kees Van Esch (2006), Meinert Meyer (1991), Fernando Poyatos (1994) y Trujillo (2005), proponen la enseñanza de la cultura como un proceso que va cambiando a la par que evolucionan los demás aspectos de la lengua.

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. Para M<sup>a</sup> Delia Castro y Silvia Pueyo (2003: 60) “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”.

La enseñanza/aprendizaje de una L2 siempre se hace en *contexto*: contexto de uso de la lengua, contexto social que rodea el escenario de aprendizaje y contexto del aula. Especialmente este 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 culturas.

## 2. CONCEPTO DE CULTURA

Cuando se estudia la competencia intercultural, el concepto clave que ha de tenerse en cuenta es el de *cultura*. En su acepción originaria, este término significaba *cultivo*, y se relacionaba con las tareas agrícolas y ganaderas: *agricultura*, *piscicultura* y *apicultura*, con-

---

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.

servan este significado en nuestros días. Pronto, esta idea empezó a asociarse metafóricamente con el cultivo de las capacidades humanas, del espíritu del ser humano, asociación que se generalizó en el siglo XVII y alcanzó su máxima relevancia en las sociedades europeas del XVIII (sobre todo en la Francia ilustrada). La cultura es el conjunto de conocimientos que tiene el individuo y que lo diferencia de los animales; en este sentido, *cultura* se opone a *naturaleza* en tanto que la primera sería el conjunto de conocimientos acumulados por la humanidad, 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 barajó como sinónimos *cultura* y *civilización*<sup>4</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 paulatinamente libera a sus miembros de la ignorancia. 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, entendieron que cada cultura seguía su propio proceso histórico y, por tanto, era autónoma; no se podía juzgar esta diversidad de culturas con los parámetros universales que pretendían los ilustrados. 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 de los pueblos exóticos con los que estaban entrando en contacto las potencias occidentales), cada sociedad desarrolla su propia cultura, única e irreplicable. 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 Edward Tylor (1924 [orig. 1871]: 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”.

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 Fernando Poyatos (1994: 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 dife-

---

<sup>4</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.

rentes 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. Por ejemplo, Linton (1972) 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” (284). Comparten este punto de vista autores como Ward H. Goodenough, los sociólogos Bruce J. Cohen y James Vander Zanden, y el psicólogo Robert Feldman.

El estructuralismo aporta un nuevo enfoque. El antropólogo Claude Levi Strauss (1958: 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 “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. Para Jodelet, el lenguaje (y sobre todo, en sentido amplio, la noción de discurso) son elementos esenciales para entender, transmitir y reproducir las relaciones sociales<sup>5</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

[e]ngloba 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 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<sup>6</sup>.

En palabras de Lourdes Miquel (2004: 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”. La misma autora (Miquel, *ibid*: 515) resume los factores comunes a todas las definiciones de cultura como punto de partida para desarrollar su propia definición, adaptada al ámbito de la enseñanza de lenguas; establece la conocida distinción entre *Cultura con mayúscula*, *cultura con minúscula* (*cultura*

---

<sup>5</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”. [Las citas se encuentran en la 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>. Consultada el 5 de abril de 2015]

<sup>6</sup> Consultado en [http://www.ibe.unesco.org/policy/ICE\\_PDFs/REC\\_78\\_S.pdf](http://www.ibe.unesco.org/policy/ICE_PDFs/REC_78_S.pdf) el 5 de abril de 2015

*a secas*) y *cultura con K*<sup>7</sup>. La *cultura a secas* (“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, etc. Muchos elementos de la cultura pertenecen a una clase, un periodo, una 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, *ibid*: 517)

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

### 3. 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. Hay que trascender el dominio del código lingüístico y exigir al hablante, en palabras de Bots, “la capacidad de saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y cuándo callar”<sup>8</sup>. 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 de manera diferente a como se hacía antes, y adquiriera una gran relevancia teórica y práctica la relación entre lo lingüístico y lo cultural.

Para completar el concepto de *competencia comunicativa*, Michael Canale y Merrill Swain (1980) la subdividen en *gramatical*, *discursiva*, *sociolingüística* y *estratégica*, que se corresponderían con los componentes necesarios para poder comunicar en una L2. Posteriormente, Van Ek (1986) amplía a seis competencias el esquema de Canale y Swain; lo adapta específicamente a la enseñanza de lenguas, y coloca la *sociocultural* al mismo nivel de importancia que las demás para responder a una realidad culturalmente más plural motivada, entre otros factores, por los incesantes flujos migratorios.

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, el intercambio de trabajadores de grandes multinacionales, impulsaron investigaciones antropológicas y psicológicas que se ponían a disposición de las empresas que lo solicitaran. E.T. Hall (antropólogo norteamericano) y Geert Hofstede (psicólogo social holandés) se suelen citar

<sup>7</sup> En términos parecidos se expresa Robert Galisson (1999) cuando habla de *cultura culta* y *cultura popular* (*corriente*).

<sup>8</sup> Citado en Oliveras (2000: 21).

como los pioneros de este tipo de trabajos<sup>9</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. La creación en los años sesenta del Cuerpo de Paz en EEUU o *El modelo de competencia cultural* desarrollado por la UC (Universidad de California) para la formación de sus empleados, con el propósito de solventar los frecuentes conflictos que se producían entre “nativos y extranjeros”<sup>10</sup>, son otros ejemplos que hicieron avanzar el conocimiento de esta competencia.

Los estudios sobre los aspectos que deberían o no formar parte de la competencia sociocultural desembocaron en nuevos planteamientos, en nuevas propuestas metodológicas, que pronto supondrían una redefinición del concepto anterior y la adopción de uno nuevo: el de **competencia intercultural**.

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. Byram (2002: 10) opina que

developing the intercultural dimension in language teaching involves recognising 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 behaviours; and to help them to see that such interaction is an enriching experience.

También enumera los aspectos que componen dicha competencia (Byram, *ibid*: 12-13): *Savoir être* (saber ser), *Savoirs* (saberes), *Savoir comprendre* (saber comprender), *Savoir apprendre/faire* (saber aprender/hacer) y *Savoir s'engager* (saber comprometerse). Por encargo del Consejo de Europa, el propio Byram y Zárte (1994) se basan en esta clasificación para describir los aspectos de la competencia intercultural.

Trabajos coetáneos o posteriores al estudio de Byram describen las etapas por las que el aprendiente ha de pasar durante el proceso de adquisición de la competencia intercultural, así como los conflictos (y sus correspondientes soluciones) que esta comporta. Entre otros, destacaré los de Meinert Meyer (1991)<sup>11</sup>, Myriam Denis y Monserrat Matas Pla (2002).

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

---

<sup>9</sup> Hofstede señala que “[c]ulture 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/>, consultada el 20 de diciembre de 2014.

<sup>10</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, los *Asian-Americans*, etc.? El debate es verdaderamente trascendental.

<sup>11</sup> Meyer (*ibid*: 143) también señala los principios en que deben basarse las actividades interculturales que se diseñen para la clase de L2. Estas son: “Be tolerant concerning deviant world-views and conceptions! / Be cooperative concerning the resolution of misunderstanding! / Be undogmatically universalistic!”

un elemento marginal sino estructural, es hoy por hoy un desafío que necesita tiempo para calar definitivamente en la enseñanza de segundas lenguas. Es imprescindible una formación que conciencie al profesorado, y también el sector editorial tiene que “educarse” e incorporar a sus manuales esta competencia tal y como se define en la actualidad.

#### 4. EL COMPONENTE INTERCULTURAL EN LOS MANUALES DE ELE

Mencionaba en la introducción la diversidad de títulos con los que los manuales de ELE presentan “lo cultural”, como muestra de la dificultad para encajar este componente en los diseños curriculares. Es evidente el esfuerzo que 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 aún falta mucho para romper en la práctica con planteamientos metodológicos desfasados, todavía muy arraigados.

En este apartado voy a reseñar cómo presentan cuatro publicaciones de ELE el componente cultural<sup>12</sup>. Pienso que son un buen (y significativo) botón de muestra de cómo se recoge y desarrolla este tema en manuales que dicen tomar como referencia los niveles descritos por el MCERL y el Plan Curricular.

##### 4.1. Vive el Español. Curso de Español B1. Marco de Referencia Europeo

*Vive el Español* es un manual publicado en el año 2005 por la editorial Edebé, y que desde el título declara cuál es su referente: el MCERL. Dividido en 5 módulos, cada uno de ellos está 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.
- 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.

---

<sup>12</sup> Se reseña un manual del nivel B1 (año de publicación: 2005); uno del nivel A2 (año de publicación: 2007); otro del nivel B2 (año de publicación: 2014) y un libro que es un compendio de información sobre España, adaptado y preparado para estudiantes de ELE (año de publicación: 2004). Tras sucesivas reediciones, todos están disponibles y en uso actualmente.



Lo primero que llama la atención es la nula correspondencia entre la temática central del módulo y las propuestas del apartado *Muy nuestro*. Sirva de ejemplo el siguiente: el módulo 4 gira en torno a los proyectos de futuro, la adivinación, con contenidos gramaticales acordes (tiempo verbal futuro, expresiones de probabilidad,...); 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...), elementos absolutamente desconectados de lo anterior.

El *Rincón de la Cultura* enfoca sus contenidos en la América hispana:

- 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.

En línea con lo comentado sobre el apartado *Muy nuestro*, el *Rincón de la Cultura* parece que hace honor a su nombre (“rincón”), ya que sus contenidos no se integran en la dinámica general del módulo en que se encuentran. Además, los materiales presentados responden a la tradicional y superada visión de la Cultura (con mayúscula).

Me parece contradictoria la declaración del manual en cuanto a su vinculación con el MCERL, y el distanciamiento de las propuestas del componente cultural con los presupuestos metodológicos del mismo.

#### 4.2. Prisma A2. Continúa

*Prisma A2. Continúa* es el segundo nivel del método de ELE, publicado por la editorial Edinumen 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”<sup>13</sup>. Para alcanzar este objetivo, los autores desarrollan doce unidades, cada una de las cuales se compone de cuatro categorías de contenidos: funcionales, gramaticales, léxicos y culturales.

Un repaso al listado de contenidos culturales nos revela la alternancia de enunciados referidos a España y a Hispanoamérica, aunque solo siete de los treinta y cinco temas propuestos se centran en cuestiones del “otro lado del Atlántico”. Esta desproporción se podría justificar desde un punto de vista comercial, puesto que el manual se utiliza básicamente en centros radicados en la península; pero difícilmente se sostiene si le aplicamos la declaración de intenciones de la introducción: no hay una proporcionalidad entre dichos contenidos y la comunidad que habla español, que en su mayor parte se encuentra en el continente americano. Por tanto, sería lícito dudar que al finalizar el curso, los estudiantes puedan manejar con solvencia las estrategias y conocimientos que les permitan interactuar en todo el mundo hispano. Me permito sugerir que si *Prisma A2* quiere sintetizar en un método de ELE la diversidad del español, debería incluir contenidos culturales de procedencia geográfica más diversa.

<sup>13</sup> Las dos citas se encuentran en la página 3.

Contrariamente a lo reseñado en el libro anterior, existe una correspondencia entre las cuatro categorías de contenidos de cada unidad. El ejemplo de la unidad 8 es una buena muestra de cómo interaccionan los contenidos funcionales, gramaticales, léxicos y culturales:

### Unidad 8

Contenidos funcionales	Contenidos gramaticales	Contenidos léxicos	Contenidos culturales
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablar del pasado</li> <li>• Relacionar dos momentos del pasado</li> <li>• Hablar de la duración de una acción en el pasado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contraste pretérito indefinido/pretérito perfecto/pretérito imperfecto</li> <li>• <i>Antes de/después de/hace/desde hace/verbo durar/durante</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La Historia</li> <li>• Introducción al lenguaje político</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Historia contemporánea de España: la dictadura franquista y la transición</li> <li>• Literatura: Max Aub</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 (a diferencia del manual analizado anteriormente) apartados estancos dedicados al componente cultural. También es loable el intento de ofrecer contenidos culturales variados que recogen las directrices del MCERL y del Plan Curricular del Instituto Cervantes.

En resumen, *Prisma A2* supone un avance significativo en el tratamiento del componente intercultural en relación a manuales anteriores, pero adolece de algunas carencias que debería solucionar.

### 4.3. Aula Internacional 5. B2.2

La editorial Difusión sacó a la venta en enero de 2015 el manual número 5 de su colección “Aula Internacional”, referenciado al nivel B2 del MCERL. Se compone de seis unidades en las que se trabajan recursos comunicativos, gramaticales y léxicos. Cada unidad se articula en secciones: Empezar, Comprender, Explorar y reflexionar, Consultar, Practicar y comunicar, y Viajar.

Muy enfocado en reforzar otros contenidos, los culturales se agrupan en “Viajar: la última sección de cada unidad [que] incluye materiales que ayudan al alumno a comprender mejor la realidad cotidiana y cultural de los países de habla hispana”. El flamenco, el fútbol, referencias literarias y la reciente emigración de españoles, son algunas de sus propuestas; un corpus tan limitado que difícilmente podrá cubrir los objetivos que declaran los autores.

Aunque *Aula Internacional* nace para “llevar al aula de español los enfoques comunicativos más avanzados”<sup>14</sup>, y pese a su reciente fecha de publicación, el componente intercultural ha sido relegado una vez más a la sección final de la unidad, cuando debería ser un recurso transversal que impregnara todas las propuestas.

<sup>14</sup> Esta cita y la del párrafo anterior están tomadas de la descripción del método, páginas 4-7.

#### 4.4. España siglo XXI. Curso monográfico sobre la España contemporánea<sup>15</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, etc.- de la España contemporánea”, para lo que agrupa en 8 apartados informaciones muy variopintas: 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
- La narrativa
- El teatro
- La poesía
- Los premios literarios
- El pensamiento y el ensayo
- El arte, la música y el cine
- La moda y el diseño
- La ciencia y la investigación en I+D
- La cultura popular tradicional
- El Camino de Santiago

No se explicitan 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 cultural. O mejor dicho, toda la información del manual alude al componente intercultural: desde los hábitos alimentarios hasta el problema del paro, 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 todavía se aborda, con demasiada frecuencia, la competencia intercultural.

A la vista de los resultados, estamos aún lejos de la plena integración de la competencia intercultural en el aprendizaje de lenguas. A esta misma conclusión llega Nikleva (2012: 183) cuando, tras analizar diecinueve manuales de ELE, afirma que “todavía se observa la falta de integración entre contenidos lingüísticos y culturales”. Este es, desde mi punto de vista, uno de los mayores retos que tiene actualmente la elaboración de materiales para la enseñanza de segundas lenguas.

---

<sup>15</sup> Aunque está en el mercado una edición actualizada del 2012, para este trabajo he revisado la primera, del 2004. 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 para este trabajo.

## 5. Bibliografía

- 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.
- 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.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). "Theoretical Bases of Communicatives Approaches to Second Language Teaching and Testing", en *Applied Linguistics*, 1, 1: 1-47.
- Castro, M. D. y Pueyo, S. (2003). "El aula, mosaico de culturas", en *Carabela*, 54: 59-70.
- Denis, M. y Matas Pla, M. (2002). Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas, Bruselas, De Boeck & Larcier.
- Galisson, R. (1999), "Quel statut revendiquer pour les cultures en milieu institutionnel?", en Galisson, R. y Puren, C. (eds.), *La Formation en questions*. París, Clé International, 95-115.
- Kahn, J.S. (ed.) (1975). *El concepto de cultura: textos fundamentales*, Barcelona, Anagrama.
- Lévi Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*, París, Plon.
- Linton, R. (1972). *Estudio del hombre*, México, Fondo de Cultura Económica.
- 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*, England, Multilingual Matters Ltd., 136-58.
- Miquel, L. y Sans, N. (2004). "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua". redELE, revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera 0, disponible en: [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), consultado el 11 de junio de 2014.
- Miquel, L. (2004). "La subcompetencia sociocultural", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, 511-31.
- Níkleva, D. (2009). "La convivencia intercultural y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras". *Ogigia*, revista electrónica de estudios hispánicos 5: 29-40, disponible en: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/17422>, consultado el 20 de febrero de 2015.
- Níkleva, D. (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, disponible en: [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), consultado el 15 de marzo de 2015.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Madrid, Edinumen.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación*, Madrid, Istmo.
- Trujillo, F. (2005). "En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua". *Porta Linguarum* 4: 23-39, disponible en: [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero4/trujillo.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero4/trujillo.pdf), consultado el 18 de enero de 2015.
- 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.
- Aula Internacional 5. B2.2 (2014), Barcelona, Difusión.
- España siglo XXI. Curso monográfico sobre la España contemporánea (2004), Madrid, Edelsa.

- Instituto Cervantes (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/), consultado el 24 de noviembre de 2014.
- Instituto Cervantes (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español, Madrid, Instituto Cervantes- Biblioteca nueva.
- Instituto Cervantes (2009). CVC. Diccionario de términos clave de ELE, disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/), consultado el 15 de marzo de 2015.
- Prisma A2. Continúa (2007). Madrid, Edinumen.
- Vive el Español. Curso de Español B1. Marco de Referencia Europeo (2005), Barcelona, Edebé.

