



Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia
2019

Luisa María del

Carmen Barrezueta

Cañetaco de Campos

LA PRESENCIA DE LA CULTURA

HISPANOAMERICANA EN MANUALES DE

ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA



Universidade de Aveiro
2019

Departamento de Educação e Psicologia

Luisa María del

A PRESENÇA DA CULTURA

Carmen Barrezueta

HISPANOAMERICANA NOS MANUAIS DE

Cañetaco de Campos

**ESPAÑHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA**



Universidade de Aveiro
2019

Departamento de Educação e Psicologia

Luisa María del

Carmen Barrezueta

Cañetaco de Campos

THE PRESENCE OF HISPANIC

AMERICAN CULTURE IN THE MANUALS

OF SPANISH AS FOREIGN LANGUAGE



Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia
2019

**Luisa María del Carmen
Barrezueta de Campos**

**LA PRESENCIA DE LA CULTURA
HISPANOAMERICANA EN MANUALES DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

Relatorio de prácticas presentado a la Universidad de Aveiro para el cumplimiento de los requisitos necesarios a la obtención do grau de Mestre em Ensino do Português e de Língua Estrangeira no 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, na especialidade de español, realizado bajo la orientación científica de la Profesora Doutora Noemí Pérez, lectora del Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.

A mi esposo e hijos.

AGRADECIMIENTOS:

Cuando inicié la larga investigación para la realización de este trabajo, inicialmente estaba un poco confusa en relación al tema final, pero tuve la suerte de que me hayan designado un orientador, quien muy sabiamente después de comunicarle una inquietud que como docente llevaba desde hace algún tiempo, me ayudó a decidir el tema, por este motivo quiero agradecer a la:

Profesora Dra. Noemí Pérez, mi orientadora, por su ayuda y consejos en relación a la opción del tema escogido y a la supervisión y sugerencias del mismo

Profesora Dra. Maria Helena Ança, directora del departamento, quien con su sabiduría me incentivó a culminar este trabajo.

A toda mi familia que siempre me apoyó e incentivó a lo largo del desarrollo de este trabajo, en especial a mi madre, esposo e hijos.

o júri

Presidente	Professora. Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins, Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro
Vogal -Arguente Principal	Doutora Ana Belén Cao Míguez, Professora Auxiliar, Universidade da Beira Interior.
Vogal - Orientador:	Doutora Noemí Pérez Pérez, Leitora, Universidade de Aveiro

Palabras clave: Hispanoamérica, cultura hispanoamericana, manuales escolares, enseñanza de español como lengua extranjera

Resumen: Aprender una lengua nueva significa ir más allá de la formación de hábitos lingüísticos y de la adquisición de estructuras gramaticales. Llevar la cultura al aula es necesario para garantizar que los alumnos conozcan las diferentes culturas que conviven dentro de la lengua española, en particular, la hispanoamericana.

Este trabajo se centra en el estudio de la presencia de la cultura hispanoamericana en dos manuales de Español como Lengua Extranjera utilizados en el sistema educativo portugués, recurriendo a la complementariedad del análisis cuantitativo y cualitativo pretendemos abordar los contenidos culturales relacionados con Hispanoamérica y reflexionar sobre el modo en que éstos se presentan. Nos hemos basado también en el concepto de cultura planteado por Miquel y Sans (2004) y en la propuesta de análisis del contenido cultural de manuales de González Casado (2002).

Los resultados del análisis de los dos manuales utilizados, indican que los contenidos culturales sobre Hispanoamérica siguen estando prácticamente ausentes o, cuando aparecen, son abordados siempre didácticamente de la misma forma. Asimismo, los resultados indican que, como profesores, tenemos el deber de educar para la diversidad cultural y lingüística del español en nuestra labor docente.

Palavras-chave: Hispanoamérica; cultura hispanoamericana, manuais escolares, ensino do espanhol como língua estrangeira

Resumo: A aprendizagem de uma nova língua pressupõe ir além dos hábitos linguísticos e da aquisição de estruturas gramaticais. Levar a cultura à sala de aula é necessário para garantir que os alunos conheçam as diferentes culturas que convivem no seio da língua espanhola, em especial, a cultura hispano-americana.

Neste estudo, centrado na análise da presença da cultura hispano-americana em dois manuais de Espanhol como Língua Estrangeira utilizados no sistema educativo português, e através de uma perspetiva quantitativa e qualitativa, pretendemos analisar os conteúdos culturais relacionados com a Hispanoamérica e refletir sobre o modo em que estes são apresentados nos manuais. A análise levada a cabo neste estudo teve como pilar principal os conceitos de cultura propostos por Miquel e Sans (2004) e a metodologia de análise de conteúdos culturais aconselhada por González Casado (2002).

Os resultados decorrentes da análise dos dois manuais escolares, confirmam que os conteúdos culturais relacionados com a Hispanoamérica continuam a estar praticamente ausentes ou, quando presentes, abordam-se didaticamente da mesma forma. De igual modo, os resultados indicam que, como professores, temos o dever de educar para a diversidade cultural e linguística do espanhol na nossa labor docente.

Key words: Hispanic America; Hispanic-American culture, school manuals;; teaching Spanish as a foreign language.

Summary: Learning a new language requires going beyond linguistic habits and the acquisition of grammatical structures. Presenting the culture to the class is necessary to guarantee that students understand the different cultures that cohabit in the center of the Spanish language, in particular, the Hispanic-American Culture.

This study focuses on the analysis of the presence of the Hispanic American culture in two Spanish manuals as a foreign language utilized in the Portuguese Educational System through a qualitative and quantitative methodological perspective, analyzing the approach to the cultural contents affiliated with Hispanic America and the consideration of the method of how they are presented in the manuals. The concluded analysis in this study had as a main foundation the concepts of Culture proposed by Miquel e Sans (2004) and the methodology of the analysis of cultural contents suggested by González Casado (2002).

The results stemming from the analysis of the school manuals confirm that the cultural contents related to Hispanic America are still basically absent and when present, they are projected didactically, with the same approach always being used. Therefore, the results reveal that, as teachers, we must educate in view of the Spanish linguistic and cultural diversity.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO I - MARCO TEÓRICO	8
1.1. El Concepto de cultura	9
1.2. La importancia de la cultura en el aprendizaje de lenguas	10
1.3. El lugar de la cultura hispanoamericana en la clase de ELE.....	13
1.4. La cultura en los documentos reguladores de la enseñanza del español como lengua extranjera.....	16
1.4.1. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas – MCERL.....	16
1.4.2. El plan curricular del Instituto Cervantes.....	18
1.4.3. La cultura en los Programas de Español del Ministerio de Educación Portugués	20
1.5. El manual	22
CAPÍTULO II – METODOLOGÍA DE ANÁLISIS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	24
2.1. Cuestiones y objetivos de la investigación.....	25
2.2. Corpus de Análisis.	26
2.2.1. El Manual Contigo.es.....	27
2.2.2. El Manual Mochila 7.....	28
2.3. Metodología de investigación: análisis del contenido.....	29
CAPÍTULO III - ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	34
3.1. Análisis del Manual Contigo.es	35
3.2. Análisis del Manual Mochila 7	40
3.3. Consideraciones finales sobre el análisis de los manuales.....	42
CONCLUSIONES FINALES.....	46
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49
ANEXOS	53
Anexo I – Actividades del manual Contigo.es.....	54

Anexo II – Actividades del manual *Mochila 7*..... 64

Lista de gráficos

Gráfico 1 – Distribución de los contenidos culturales hispanoamericanos en el manual.

Gráfico 2 – La presencia de la Cultura con Mayúscula y sus ámbitos

Gráfico 3 – La presencia de la cultura con minúsculas y sus ámbitos

Gráfico 4 – Número de contenidos relacionados con la cultura española en *Contigo.es*

Gráfico 5 – Cultura con mayúscula, cultura con minúscula y Kultura

Gráfico 6 – Número de contenidos relacionados con la cultura española en *Mochila*

Gráfico 7 – Distribución temática de los contenidos relacionados con Hispanoamérica en los manuales *Contigo.es* y *Mochila 7*

Gráfico 8 – Países hispanoamericanos más frecuentes en los manuales analizados

Lista de tablas

Tabla 1 – Los tipos de información cultural según González Casado (2002)

Tabla 2 – El modo de presentación de la información cultural según González Casado (2002)

Lista de abreviaturas

- ELE - español como lengua extranjera.
MCERL - Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
PCIC - Plan Curricular del Instituto Cervantes

Introducción

En los últimos años hemos asistido a un crecimiento exponencial de la enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera. Creemos que para el desarrollo de la competencia comunicativa adecuada, es fundamental que el alumno adquiera ciertos conocimientos culturales que le permitan interactuar en contextos de comunicación distintos. Asimismo, la lengua y la cultura mantienen una relación muy estrecha y de hecho los aprendices de una lengua deben conocer tópicos de la vida cotidiana como las costumbres, las tradiciones, las formas como las comunidades expresan sus rasgos culturales.

Por ello, este trabajo tiene como principal objetivo examinar y presentar algunas reflexiones en torno a la presencia de la cultura hispanoamericana en dos manuales de Español como Lengua Extranjera (ELE), utilizados en el 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário portugués. El manual es una herramienta didáctica que transmite los contenidos para el aprendizaje y presenta rasgos culturales que llevan al alumno a conocer la cultura de la lengua meta. Así, lo que pretendemos analizar es si se incluyen o no contenidos culturales sobre Hispanoamérica.

Este trabajo se divide en dos grandes partes. En la primera, como punto de partida, presentamos el marco teórico de nuestro estudio. En primer lugar, realizaremos una visión general de los conceptos claves para la construcción de este estudio: el concepto de cultura y la importancia del componente cultural en el ámbito del aprendizaje de lenguas. Además, haremos una revisión de documentos reguladores del español como lengua extranjera (ELE) como el Plan Curricular del Instituto Cervantes, el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas y los Programas Curriculares de Español del Sistema Educativo Portugués, haciendo hincapié en la manera como aparecen en ellos los contenidos culturales.

Para terminar el marco teórico, llevaremos a cabo una reflexión sobre la importancia de los manuales como herramienta didáctica transmisora de saberes y conocimientos en el ámbito de la enseñanza de ELE.

La segunda parte, dividida en dos capítulos, estará centrada en nuestro estudio empírico. En el primero, indicaremos con detalle las cuestiones investigativas y los objetivos de nuestro trabajo. Seguidamente, presentaremos y justificaremos las opciones metodológicas que hemos seguido basadas en la complementariedad de técnicas cuantitativas y cualitativas de análisis del contenido cultural de los manuales consultados. Finalmente, se presentarán las consideraciones finales, en las que se expondrán los aspectos e ideas más relevantes de este trabajo que pueden constituir un aporte útil a otros estudios dentro de la didáctica del español como lengua extranjera.

Capítulo I - Marco teórico

1.1 El Concepto de cultura

Hablar de cultura en el ámbito de la enseñanza de lenguas suele dar lugar a debates que empiezan y terminan con las mismas cuestiones: el concepto de cultura más adecuado. Si consultamos el Diccionario de la Real Academia Española, encontraremos la palabra *cultura* que se define como un conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial en una época o grupo.

En realidad, el concepto de cultura se muestra muchas veces “incompleto”, ya que varía según el punto de vista desde el que se aborda. Sánchez Lobato (2009) define el término "cultura" como "el conjunto de conocimientos, creencias, actitudes y expresiones de la actividad o quehacer de una sociedad o grupo social determinados" (2009, p.308). Para Ruiz de los Paños (2002), el concepto de “cultura” alude a “la forma de vivir de un pueblo. Cómo actúa en las diferentes situaciones que se repiten cotidianamente y que le son comunes, como un código social compartido por los hablantes de una misma comunidad que trasciende lo lingüístico.” (2002, p. 30).

De acuerdo con la UNESCO (1982), la cultura son los valores y conocimientos adquiridos naturalmente por el individuo por el hecho de vivir en una comunidad y que todos los miembros pertenecientes a ésta dominan. Es el procedimiento mediante el cual un pueblo percibe a los demás y se percibe a sí mismo

o conjunto dos traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abarca, para além das artes e das letras, os modos de vida, os direitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores, as tradições e as crenças (Unesco, 2009, p. 4).

También Poyatos (1994), en su obra, nos refiere que en la cultura, el lenguaje sería la base de ésta, que consistiría en un “conjunto de manifestaciones típicas de las personalidades, tanto a nivel nacional como individual y sus respectivas ideas sobre su propia existencia y la de los otros miembros” (1994, p. 25, 26). Como podemos observar mediante los autores abordados, la cultura reúne un conjunto de elementos necesarios para que los individuos sepan comunicarse. Se trata de un medio de comunicación hecho a través de imágenes y

creencias, personalidades y manifestaciones. Sin embargo, hay quien afirme que el concepto de cultura no es muy claro y que a lo largo de la historia ha adquirido nuevos significados. Asimismo, Enrique Martínez-Vidal (1991) refiere que

há quem fale de Cultura com maiúscula e cultura com minúscula, com a intenção de diferenciar entre o que se entende como a cultura e civilização geral de um país, em contraste com os modos de vida quotidianos que revelam as idiosincrasias particulares de uma sociedade que fala a língua que queremos que o estudante aprenda nas nossas aulas. (1991, p.80)

De esta forma, de acuerdo con el autor citado, la “Cultura” con C mayúscula alude a la cultura de excelencia, prestigiosa o culta que está puramente relacionada con el saber enciclopédico, con la literatura, el arte, la historia, etc. El autor identifica una “kultura” con “k” que constituye el conocimiento adquirido en ciertos entornos, pero no todo el mundo la conoce, como es el caso de los dialectos y del lenguaje de jerga. Se trata de un “tipo de conocimiento que es utilizado en contextos determinados, como el argot de ciertos sectores de la población; son los usos y costumbres que difieren del estándar cultural y no son compartidos por todos los hablantes” (Vellegal, 2009, p.2).

En resumen, concluimos que la cultura es una construcción social y colectiva que se actualiza en cada interacción comunicativa y que implica distintas formas de ver el mundo, normas de conducta, hábitos, creencias, etc.

1.2 La importancia de la cultura en el aprendizaje de lenguas

En la actualidad, el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas es un factor de diferenciación en un mundo plural y fomenta el éxito personal y social. Así, la escuela es el lugar indicado para que la enseñanza y el aprendizaje se realicen de forma efectiva y promuevan la integración cultural y social del individuo. En este sentido, el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural es uno de los retos en la enseñanza y aprendizaje de una lengua, para que el alumno pueda desarrollarse eficazmente en otros contextos lingüísticos y culturales diferentes del suyo.

A mediados del siglo XX, la enseñanza de lenguas se basaba en un conjunto de reglas que debían ser observadas, estudiadas y analizadas. El único objetivo lingüístico era capacitar a los estudiantes para la lectura y análisis de la literatura de la lengua meta. Por lo que se refiere a la cultura, esta no figuraba en el método tradicional de enseñanza de lenguas. El componente cultural se incluyó gradualmente a finales del siglo pasado con la entrada del enfoque comunicativo que consideraba que lengua es comunicación y que la enseñanza de una lengua extranjera debía realizarse a partir de nociones, funciones y de la cultura (Martín Sánchez, 2009).

De acuerdo con Estévez Coto & Fernández de Valderrama (2006), a comienzos de la década de 90, se empezó a incluir el componente intercultural en las escuelas, basado en el respecto a las características específicas de cada cultura. En esta época, también se empezó a valorar la riqueza de cada cultura y a incluir en la enseñanza, prácticas que conllevaban a la reflexión sobre lo diferente.

En la actualidad, en relación al papel que la cultura debe jugar en la enseñanza de una lengua extranjera, Miquel y Sans (2004) afirman que la cultura debe ser uno de los ejes principales en clase de ELE. Las autoras establecen tres clases de cultura: la Cultura con “C” mayúscula, la cultura “a secas” y la “Kultura” con “K”. La primera incluye conocimientos relacionados con la historia, la literatura, el arte, etc. Esta clase de cultura generalmente se aprende en las instituciones de enseñanza. Por otro lado, el concepto de cultura “a secas” es más compleja: comprende todo lo compartido y consabido por los ciudadanos de una cultura, abarca todo lo pautado por los individuos de una lengua y de una cultura. Por último, la Kultura con “K” incluye todos los códigos compartidos por determinados grupos sociales dentro de una comunidad para saber actuar en ciertos entornos. En definitiva,

Toda cultura es un modo de clasificación, es la ficha de identidad de una sociedad, son los conocimientos de los que dispone; son las opiniones (filosóficas, morales, estéticas...) fundadas más en convicciones que en un saber. Y, para completar este marco teórico, nos permitimos añadir que la cultura es, ante todo, una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdad y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad. (Miquel & Sans, 2004 p. 4).

Volviendo al lugar de la cultura en la clase de lenguas, el alumno, además de relacionarse con la gramática, el léxico, la literatura, necesitaría conocer los patrones culturales de la lengua que está aprendiendo para poder comunicarse con aquellas personas que utilizan el español como lengua materna. De hecho, los alumnos deben comprender y conocer la cultura de la lengua meta ya que

la explicitación y el trabajo comparativo de los “modos de hacer” y entender el mundo, tanto de la lengua y cultura meta como de la propia, debe ser una práctica habitual en clase, única brújula que permitirá orientar al estudiante en el maremágnum de ese nuevo mundo con el que se enfrenta y, además, crecer como individuo, conocer mejor su propia cultura y disponer de herramientas válidas contra actitudes y conductas etnocentristas. (Miquel & Sans, 2004, p.56)

Entendemos que sigue existiendo la necesidad de trabajar el componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Además de utilizar la lengua para comunicarse, los alumnos deben ser conscientes de la importancia que la dimensión cultural tiene en cualquier interacción comunicativa. De igual modo, Trujillo (2006) comenta que una lengua no se aprende tan solo por las estructuras lingüísticas necesarias para comunicarse con eficacia. De esta manera, el autor citado deja claro que “solo mediante la interacción comunicativa podemos aspirar a incorporar a nuestro bagaje en una cultura determinada y solo mediante la participación en una cultura determinada podemos desarrollar realmente los usos comunicativos de una lengua” (2006, p. 110). Por ello, podemos decir que el aprendizaje de la cultura va mucho más allá de la transmisión de saberes separados. Asimismo, creemos que el conocimiento sobre la cultura de la lengua que uno está aprendiendo, permitirá que se rompan estereotipos y que se produzca una mejor integración y aprendizaje del idioma. Si los alumnos conocen las costumbres, creencias, normas, refranes, historia y expresiones idiomáticas de la lengua meta, podrán obtener una percepción bastante diferente y amplia de la realidad lingüística y cultural. Dominar las reglas gramaticales no es suficiente puesto que

un simple conjunto de reglas morfosintácticas y léxicas y con una visión de la cultura referida exclusivamente a toda práctica "legitimada", es decir, etiquetada

socialmente como producto "cultural": arte y literatura (muy especialmente literatura) y, dentro de este último campo, textos y figuras "sacralizadas" que, en muchas prácticas didácticas, conviven. (Miquel & Sans, 1992, p.2)

La lengua, como vehículo de cultura, conlleva una forma determinada de ver el mundo, por lo que su aprendizaje requiere un acercamiento a esta forma de concebir la realidad. No nos podemos sentir satisfechos cuando nuestros alumnos de ELE ya saben expresarse bien utilizando correctamente los verbos, los artículos, los determinantes o algún vocabulario y pensar que, aunque ya sepan comunicarse en español, seguramente no saben descifrar ciertos códigos culturales que solo un hablante nativo domina. Miquel y Sans (2004) ejemplifican esta idea con situaciones de la vida cotidiana como, por ejemplo, la forma de negociar el pago de una consumición.

En definitiva, los estudiantes de una lengua extranjera a medida que avanzan en su aprendizaje, deben cambiar la forma de ver el mundo, aunque muchas veces ese proceso solo se enfoca al estudio de estructuras lingüísticas. Afortunadamente, hoy en día, y según Paricio Tato (2001), quien analizó los resultados de un estudio sobre la enseñanza de lenguas en Europa realizado por Euydice (Red Europea de Información sobre Educación), la gran mayoría de los programas oficiales de los países europeos, que optan por la enseñanza comunicativa, incluyen el componente cultural como una dimensión importante en el proceso de enseñanza.

Consideramos oportuno concluir este apartado haciendo referencia a Peón (2016), quien reconoce que a pesar de los avances conseguidos, todavía hay un largo camino por recorrer en la inclusión de la enseñanza de la cultura en las clases de ELE.

1.3 El lugar de la cultura hispanoamericana en la clase de ELE

En los últimos años, el componente cultural se ha considerado indispensable en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras para facilitar la comprensión y enriquecer el bagaje lingüístico y cultural de los aprendices. De esta manera, la enseñanza de lenguas integra la lengua y la cultura de una forma holística.

Teniendo en cuenta la diversidad lingüística y cultural del español, no podemos hablar de tan solo una cultura hispanoamericana, ya que hay diecinueve países distintos, dueños de tradiciones ancestrales desde antes de la llegada de los colonizadores como Cristóbal Colón, que tienen costumbres compartidas entre algunos de ellos, lenguas autóctonas habladas que cuentan con su propio léxico y forma de hablar en general, etc.

Es necesario, por tanto, proporcionar al alumno un encuentro con las culturas de la lengua española, en particular, las de Hispanoamérica, dándole a conocer nuevas formas de ver la realidad, costumbres y, especialmente, el legado de la lengua española en los países transatlánticos. Para comprender mejor este fenómeno, recogemos aquí las palabras de Bizarro (2006), quien afirma que

Conhecer o Outro passa, assim, pelo conhecimento de Si próprio, de modo reflexivo, ético, consciente e crítico, na busca da Identidade, da Mesmidade, mas também da Complementaridade ou da Particularidade, da Alteridade e da Pluralidade, percebendo-se que é na compreensão da mais-valia da relação (social, pedagógica, educativa), que se cumpre, por excelência, a função formativa da Educação. Não se trata de promover o exotismo, o misterioso, o estereótipo. Pretende-se sim, configurar a emergência do Diverso como força de riqueza vivencial, de rompimento com ideologias maniqueístas de exclusão social, e como veículo facilitador quer do abandono de atitudes preconceituosas quer da valorização das aprendizagens. (Bizarro, 2006, p.6)

También Garrido afirma que “el estudiante de español debe tener la oportunidad de enriquecerse con la variedad y diversidad que le ofrecen las diversas culturas de habla hispana.” (2002, p.12). De acuerdo con Andrade (2011), los diferentes países donde se habla español son presentados en los manuales de ELE de una forma poco equilibrada, siendo

evidente que la información sobre España ocupa el primer lugar en cuanto a centro de atención junto a la información de sus regiones y ciudades, y que los países latinoamericanos, en cambio, son abordados en menor medida, y con una especie de jerarquía en su mención, resaltando, por lo general, a los mismos países (México, Argentina, Chile, Nicaragua, Perú, Venezuela) y excluyendo a otros

(Paraguay, Uruguay, República Dominicana, El Salvador, Panamá). Esto puede generar el posible problema de que los estudiantes terminen sin una visión total del mundo hispano. (Andrade, 2011, p.35).

Por el contrario, algunos autores como Garrido (2002) constatan que siempre España se presenta en los manuales de forma bastante positiva aunque, a veces, mediante imágenes estereotipadas. En definitiva, “España es el contexto de las actividades de recreación y tiempo libre y de la rutina diaria, mientras que Latinoamérica ocupa los temas de pobreza, desigualdad y trabajo infantil” (Garrido, 2002, p.12).

Por ello, los profesores deben hacer hincapié en la diversidad del español y de la cultura de los países donde se habla esta lengua, en particular, de los hispanoamericanos. De este mismo modo, debemos ir más allá y superar la costumbre de hablar siempre de los mismos tópicos y mostrarles a los alumnos la riqueza y utilidad de la cultura hispanoamericana en la clase de ELE. Los profesores deben actuar como mediadores entre la cultura de los aprendices y la cultura meta, para favorecer

la explicitación y el trabajo comparativo de los “modos de hacer” y entender el mundo, tanto de la lengua y cultura meta como de la propia, debe ser una práctica habitual en clase, única brújula que permitirá orientar al estudiante en el maremágnum de ese nuevo mundo con el que se enfrenta y, además, crecer como individuo, conocer mejor su propia cultura y disponer de herramientas válidas contra actitudes y conductas etnocentristas. (Miquel & Sans, 2004, p.56)

Consideramos importante mencionar que el Marco Común europeo de referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002) destaca la necesidad de que el alumno adquiriera conocimientos sobre aspectos culturales de la lengua meta y de que desarrolle una competencia sociocultural adecuada puesto que “al contrario que en muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos”. (Consejo de Europa, 2002, p.100).

Por este motivo, el componente cultural debe ser abordado en el aula de ELE, otorgándole la importancia que merece. No solo buscamos que nuestros alumnos puedan codificar y

descodificar mensajes lingüísticos, sino que buscamos que sean eficaces en su comunicación y esta capacidad solo puede conseguirse con la inclusión de la enseñanza de la cultura en las clases de lengua extranjera.

En síntesis, consideramos que trabajar en clase la cultura hispanoamericana es indudablemente una fuente inagotable de recursos para el profesor y conduce a los alumnos a la riqueza lingüística y cultural de español.

1.4 La cultura en los documentos reguladores de la enseñanza del español como lengua extranjera

1.4.1 Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas – MCERL

La Unión Europea es una mezcla de lenguas y culturas, pueblos y naciones, en la que se busca la unión mediante la diversidad, siendo uno de sus principales postulados el diálogo intercultural que promueve la tolerancia y la aceptación de lo diferente.

El origen del MCERL ya viene desde 2001, cuando los países de la Comunidad Económica Europea, en un simposio intergubernamental con el título “*Transparencia y coherencia en la enseñanza de idiomas en Europa, objetivos, evaluación y certificación*”, preocupados con el inicio de relaciones multilaterales, decidieron crear parámetros comunes para los niveles de aprendizaje de una lengua extranjera. El objetivo de este documento es preparar a los ciudadanos europeos para la existencia de una Europa multilingüe y multicultural.

Según Santos Gargallo (2004), los parámetros y criterios que fueron creados para todos los países miembros van desde la construcción de los programas de los diversos niveles, que empiezan desde el A1 de iniciación hasta el proficiente C2, así como orientaciones curriculares, exámenes y criterios de evaluación, materiales didácticos y manuales.

Según Santos Gargallo (2004), las relaciones entre los países de la Comunidad Económica Europea (CEE) iniciaron una nueva etapa y se comprometieron, en primer lugar, a intensificar el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas de los países miembros para que hubiera una mejor comunicación y mejor acceso a la información, pero respetando la

diversidad cultural existente de cada país miembro. En segundo lugar, a incrementar la enseñanza de las lenguas extranjeras desde muy temprana edad y, en tercer lugar, a elaborar un documento en el que se encontraran todos los parámetros del aprendizaje de las lenguas por niveles y a que estos estudios pudiesen ser reconocidos por los restantes países de la CEE.

El MCERL (2002) divide los niveles para el estudio de las lenguas en 6 niveles y tres tipos de utilizadores: el elemental, el independiente y el proficiente. Así, según el MCERL (2002), los alumnos tendrán que desarrollar no solamente la competencia comunicativa de la lengua, sino que también asociadas a esta competencia, deberán desarrollar las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Además de estas, el estudiante deberá adquirir y desarrollar a lo largo de su aprendizaje las competencias generales que incluyen el conocimiento declarativo (saber), las destrezas y habilidades (saber hacer), la competencia existencial (Saber ser) y la capacidad de aprender (saber aprender). En relación a los aspectos socioculturales, que se incluirían dentro de los conocimientos declarativos, el MCERL propone los siguientes contenidos (MCERL, 2002, p.100-101):

- La vida diaria: que presupone las comidas y bebidas, horarios, el mundo de trabajo y ocio, días festivos;
- Las condiciones de vida: niveles de vida, la vivienda y asistencia social;
- Las relaciones entre personas: estructuras y relaciones familiares, relaciones e raza y comunidad, relaciones entre grupos políticos y religiosos;
- Los valores, las creencias y las actitudes de respecto a la clase social: riqueza de culturas regionales, historia (personajes y acontecimientos representativos, etc.);
- El lenguaje corporal: el conocimiento de las convenciones que rigen dicho comportamiento forman parte de la competencia sociocultural de alumno;
- Las convenciones sociales: puntualidad, vestidos, regalos, aperitivos, bebidas, comidas, convenciones y tabúes referidos al comportamiento y a las conversaciones, despedida.

Dentro del conocimiento declarativo, el MCERL incluye la consciencia intercultural que también debe ser trabajado en las clases. Por tanto, el aprendizaje de lenguas debe

propiciar la necesidad de desarrollar destrezas interculturales, haciendo con que el alumno comprenda mejor la cultura meta y elimine estereotipos.

El español es una lengua pluricultural ya que reúne una gran cantidad de hablantes repartidos entre América y Europa. Es muy importante que los profesores de ELE sepan transmitir esa diversidad cultural a sus aprendices dado que esos conocimientos culturales los ayudarán a entenderse con cualquier hablante del español. Esto es vital si se tiene cuenta el constante aumento de población hispanoamericana en Europa, en particular, en Portugal.

En conclusión, y señalando los aspectos más importantes del MCERL sobre la cultura, el documento dice que se debe ayudar a los estudiantes a construir su identidad cultural y lingüística mediante la integración de la experiencia diversificada del Otro, para que este desarrolle la capacidad de aprender a través de una relación entre lenguas y culturas (MCERL, 2002).

1.4.2 El plan curricular del Instituto Cervantes

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) es una guía para todos aquellos que deseen impartir o aprender español como lengua extranjera. En él aparecen seis niveles de referencia y el componente cultural se incluye en los siguientes inventarios: “referentes culturales”, “los saberes y comportamientos socioculturales” y en “habilidades y actitudes interculturales” (Instituto Cervantes, 2008). Creemos que estos inventarios pretenden aproximar el alumno a las culturas de los países hispanohablantes, mediante una perspectiva intercultural. Según el documento, la dimensión cultural debe

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

Teniendo en cuenta el tema del estudio recogeremos, a continuación, los apartados que nos han parecido más convenientes para trabajar los aspectos relacionados con la cultura hispanoamericana. En primer lugar, en el inventario de referentes culturales encontramos el apartado «Conocimientos generales sobre los países hispanos», que prevé que se trate este tema en tres fases (aproximación, profundización y consolidación) según los subapartados:

- Geografía física;
- Población;
- Gobierno y Política;
- Organización territorial y administrativa;
- Economía e industria;
- Medicina y sanidad;
- Educación;
- Medios de Comunicación y transporte;
- Religión;

- Política lingüística;

- Acontecimientos y personajes históricos;

- Vida social y cultural;

- Literatura y pensamiento;

- Música, cine y arte;

- Arquitectura.

De este mismo modo, observamos que el PCIC propone que se traten aspectos temáticos relacionados con los países hispanoamericanos, esto es, un vasto conjunto de temas que incluye variados tópicos culturales que debemos desarrollar en clase.

También en el apartado dedicado a los saberes y comportamientos socioculturales se da gran importancia al “conocimiento, basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, organización social y relaciones personales, etc, que se dan en una determinada sociedad” (PCIC, 2008). En este punto encontramos también tres subapartados que aluden a la unidad familiar y personal, comidas y bebidas,

calendario, educación y cultura, actividades de ocio, trabajo, vivienda, servicios o seguridad, etc. En este punto se habla de la espiritualidad y religión, además de la integración de culturas de países y pueblos extranjeros.

Por último, las habilidades y actitudes interculturales son definidas como la “relación de procedimientos que, al ser activados de forma estratégica, permitirán al alumno aproximarse a otras culturas, y particularmente a las de España y países hispanos, desde una perspectiva intercultural” (PCIC, 2008). Este apartado contiene también los postulados para la configuración de una identidad cultural plural, para la asimilación de saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales), para la interacción cultural y, por último, para la mediación cultural. Así, los profesores deben en su labor pedagógica incluir referentes del ámbito cultural, aunque llevar a clase contenidos culturales al aula no es fácil porque requiere un buen conocimiento de esta materia. Es evidente la importancia que el PCIC da a la cultura hispanoamericana, al componente cultural y a su tratamiento didáctico en la enseñanza del español.

1.4.3 La cultura en los Programas de Español del Ministerio de Educación Portugués

En primer lugar, nos gustaría destacar que nuestro objetivo es observar si estos programas incluyen contenidos socioculturales y, más concretamente, si hacen referencia a la cultura hispanoamericana. Los manuales de español, de nivel inicial, que hemos estudiado para este trabajo se utilizan en la enseñanza básica y en la secundaria en Portugal, por lo que analizaremos los programas curriculares de español correspondientes. En ellos, los contenidos están organizados en cuatro secciones: *Competências comunicativas; Autonomia na aprendizagem; Aspectos socioculturais; Conteúdos linguísticos.*

El Programa de Español para la Enseñanza Secundaria (2001) incluye contenidos culturales, propone que se trabajen todas las habilidades comunicativas y da especial relevancia a la relación entre la lengua y la cultura como podemos observar, por ejemplo, en el Programa de Español para el 10º año:

A aprendizagem da língua não deve fazer-se de forma independente da realidade sociocultural. Língua e cultura são indissociáveis, uma vez que a língua, além de

veicular a cultura de um país, serve para expressar toda a sua realidade. Todas as funções comunicativas previstas no programa devem trabalhar-se em íntima conexão com a realidade sociocultural. Os domínios de referência, temas, tarefas e projetos que se propõem devem ter em conta as necessidades e interesses de cada grupo de alunos e ser motivadores para eles sem cair nos tópicos académicos de sempre. A realidade dos países hispano-falantes deve ser apresentada, também, de forma viva, realizando uma aproximação a partir dos aspetos mais interessantes para os alunos. Os temas transversais (Educação para a cidadania e Aspectos sociais e culturais dos países onde se fala espanhol) devem estar presentes em todas as unidades; os restantes podem ser tratados em unidades autónomas ou estar incluídos em várias. (Fernández, 2001, p.11)

Asimismo, se incentiva el aprendizaje desde una perspectiva intercultural que le permitirá al alumno encontrarse con otras culturas, favoreciendo de esta forma una visión más amplia y rica de la realidad. Lo que se propone es la “formação para a cidadania democrática, por se desenvolverem capacidades de comunicação e se fomentar o diálogo intercultural, enfatizando, assim, a valorização do Outro, o respeito e a cooperação” (Fernández, 2001, p.4).

En lo que concierne a los objetivos generales y contenidos del programa de Español para la Enseñanza Secundaria (nivel inicial), este presenta los siguientes tópicos (Fernández, 2001, p.14):

- Educación para la ciudadanía;
- Aspectos sociales y culturales de los países donde se habla español;
- El “yo” y los demás;
- Identificación, relaciones personales, gustos personales, relaciones humanas; la familia, los amigos, los compañeros, la escuela, los horarios, formas de aprender y trabajar, compras, servicios, entre otros que se enumeran en la página indicada.

Como hemos podido ver hasta el momento, el Programa del Ministerio Portugués permite la concretización de aprendizajes significativos mediante un enfoque intercultural y va

mucho más allá cuando refiere que cada profesor debe adoptar las metodologías necesarias teniendo en cuenta las características de cada grupo de alumnos, según los recursos que tenga disponibles y las propuestas del programa. El documento también comenta que iniciar el estudio de una lengua extranjera supone para el estudiante

dispor de um poderoso meio de desenvolvimento pessoal, de integração social, de aquisição cultural e de comunicação. A capacidade de comunicar numa língua estrangeira e o conhecimento da mesma proporcionam uma melhor compreensão da língua materna, pois promove-se a reflexão sobre o funcionamento de ambas. (Fernández, 2001, p.35)

En síntesis, creemos que el Programa de Español del Ministerio de Educación Portugués apoya y prevé la enseñanza de la cultura hispanoamericana, sugiriendo temas, a *grosso modo*, como la geografía, tradiciones, fiestas, costumbres, personalidades del mundo hispano y está en conformidad con los retos propuestos por el MCERL.

1.5 El manual

Choppin (2001) considera el manual como la herramienta más importante para el profesor y también para los alumnos. Para Castagnani (2009), el manual, al estar organizado de forma secuencial, ayuda y orienta a los profesores ya que

es una herramienta de innegable utilidad en el aula ya que orienta la programación del curso y ofrece un amplio número de actividades y ejercicios organizados. Esto les brinda tanto al profesor como a los alumnos “seguridad” con respecto a lo que va a ocurrir en la clase y, además, le permite a los estudiantes disponer de una fuente de información que pueden consultar en cualquier momento. (Castagnani, 2009, p. 12)

Tomando como base a autores como Cabero, Duarte y Romero (1995), Fernández Palop y Caballero García (2017, 204) recogen en su estudio sobre los libros de texto, las características fundamentales de esta clase de obras que a continuación reproducimos:

– es un instrumento destinado a la enseñanza e instrucción con un fuerte sentido escolar;

- incluye teóricamente la información que debe ser procesada por el estudiante en un período de tiempo reglado;
- posee una configuración de acuerdo a pautas de diseño específicas, que persiguen presentar la información de una manera sistemática, de acuerdo a principios didácticos y psicológicos que faciliten la comprensión, dominio y recuerdo de la información por parte del estudiante;
- tiende a compartimentalizar los contenidos, tanto diacrónica como sincrónicamente

Igualmente, Salinas y de Volder (2011), afirman que para que una obra sea considerada un manual escolar debe estar concebida con la “intención de ser usadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, intención indicada por su título, por su asignatura, nivel o modalidad, por su estructura didáctica interna, y por su contenido, que contemplaría la exposición ordenada y secuencial de una disciplina escolar” (2011, p. 2). Además, deben poseer características como: contenidos organizados de forma secuencial, desde los más sencillos a los más complejos y contruidos según el nivel de escolaridad; una metodología que permita una mayor participación del alumno; inclusión de ilustraciones e imágenes motivantes y textos relacionados con diversos temas de interés para los estudiantes; sugerencia de recursos didácticos y pedagógicos que pueden utilizarse como actividades, textos, ejercicios, tareas, etc.

Castagnani (2002) señala que la utilización de los manuales escolares tiene ventajas porque son una herramienta que facilita la labor docente, ya que en ellos encontramos los contenidos organizados en unidades didácticas. Asimismo, proponen diferentes tipos de actividades, siguen los programas estipulados por el Ministerio de Educación y, además, sirven al alumno como guía para el estudio. Alguna desventaja que podremos observar en su uso es que, al seguir secuencialmente las materias y actividades constantes en los manuales, el docente no se adapta a las características de los alumnos, dejando “ a un lado cualquier consideración de las necesidades, los intereses y expectativas particulares de los alumnos” (Castagnani, 2009, p. 14). Otra desventaja que podemos anotar es que, de una forma general, las actividades para trabajar las habilidades lingüísticas (interacción, expresión y comprensión escrita y oral) que incluyen son muchas veces poco llamativas para los alumnos. A pesar de esto, el manual de aprendizaje de lenguas es un instrumento didáctico muy importante puesto que los estudiantes crean imágenes de la lengua y de la cultura meta a partir del mismo y es también una de las primeras herramientas didácticas con las que trabajan.

Capítulo II – Metodología de análisis y objetivos de la investigación

2.1. Cuestiones y objetivos de la investigación.

En este capítulo presentaremos los manuales que hemos elegido para realizar nuestro análisis, con el objetivo de comprobar qué referencias culturales aparecen en relación a la cultura hispanoamericana, de qué manera se incluyen y cómo son tratados en estas obras pedagógicas. También explicaremos cuáles han sido los objetivos de nuestra investigación y, por último, identificaremos y caracterizaremos la muestra de investigación.

Los libros que hemos escogido para nuestro estudio se utilizan en escuelas portuguesas, uno publicado por una editora española (Mochila 7) y el otro de una editora portuguesa (Contigo.es). Para comprobar si se incluyen o no referencias de la cultura de los países de Hispanoamérica, entre otros aspectos, nos basaremos en las propuesta de González Casado (2002) y en el concepto de cultura que presentan Lourdes Miquel y Neus Sans (2004), quienes diferencian entre Cultura con “C” Mayúscula, “cultura a secas” y Kultura con “k”. Además tendremos en cuenta los aspectos socioculturales incluidos en el apartado “conocimientos generales sobre los países hispanos” del PCIC.

A continuación, presentaremos los principales objetivos de la investigación:

- Analizar si en los manuales de ELE de nivel A1 (iniciación) utilizados en Portugal, se incluyen referencias culturales de países de Hispanoamérica;
- Comprobar si aquellas aparecen de forma explícita o implícita, es decir, sin hacer ningún tipo de referencia a esta clase de contenidos, por lo que pasarían desapercibidos para el alumno;
- Estudiar la imagen que se ofrece de Hispanoamérica;
- Comparar la información cultural referente a Hispanoamérica en los dos manuales estudiados.

Por último, nos gustaría comentar que este trabajo consiste tan solo en el análisis de dos manuales, por lo que las conclusiones a las que lleguemos no podrán ser aplicadas al conjunto de los manuales usados en Portugal para la enseñanza del español, ya que la muestra es considerablemente pequeña.

2.2. Corpus de Análisis.

Como docente de ELE desde hace varios años, nos hemos dado cuenta de la escasa presencia de la cultura hispanoamericana en los diversos materiales de enseñanza. Por eso, nos ha parecido interesante hacer este estudio y, para ello, hemos optado por dos manuales del mismo nivel, pero de editoras diferentes, una portuguesa y la otra española. En ambos casos, hemos analizado si se incluían referencias culturales en:

- Textos escritos y orales;
- Ejercicios de vocabulario y gramática
- Imágenes;
- Actividades;
- Glosarios y pruebas que puedan aparecer en los manuales.
- Explicaciones gramaticales.

2.2.1. El Manual Contigo.es



Figura 1 – Portada del manual Contigo.es

El primer manual para alumnos de ELE del 10º año de escolaridad es “Contigo.es” , cuyos autores son: Luísa Moreira, Suzana Meira, Fernando Pérez, con la revisión lingüística de Fernando Pérez. Está compuesto por el libro del profesor, el libro del alumno, un CD y con acceso a la escuela virtual.

Este manual está dividido en nueve unidades didácticas y cada una de ellas incluye las secciones siguientes: Primeras impresiones, Lecturas, Gramática y comunicación y, por último, Cultura y Civilización. En la primera, se proponen actividades de vocabulario y de contextualización temática mientras que la segunda se centra en trabajar la comprensión escrita. En Gramática y comunicación, se trabajan la comprensión audiovisual y los contenidos gramaticales propuestos en la unidad. Por último, en Cultura y Civilización se incluyen textos y actividades lúdicas sobre temas culturales de los países hispanohablantes. Para concluir, hay algunas propuestas de actividades que llevan a una tarea final.

En relación a la metodología adoptada por los autores, este libro presenta una organización coherente y funcional, direccionada hacia la perspectiva del alumno. Por otra parte,

estimula la autonomía, la creatividad y el aprendizaje mediante tareas facilitadoras que llevan el alumno a conocer otros materiales pedagógicos, en particular, proporciona actividades de tipo experimental y práctico. Además, hay unidades que sugieren el planteamiento de proyectos interdisciplinares. Es importante mencionar que según los autores, el manual cumple con los objetivos del Programa de Español y con las Orientaciones Curriculares, incluyendo de esta manera los aprendizajes esenciales propuestos por el Ministerio de Educación Portugués.

2.2.2. El Manual Mochila 7



Figura 2 – Portada del manual Mochila 7

El segundo manual que hemos elegido es Mochila 7º ano de la editora Santillana (2012), que está certificado por la Asociación Portuguesa de Profesores de Español Lengua extranjera. Es de la autoría de Paula Pinto, Felipe Bermejo, Beatriz Moriano y Susana Mendo. Esta obra está dividida en nueve unidades didácticas (El primer día; En clase; Mi familia y yo; Mi mundo; A comer, Es mi vida; De compras; Una fiesta y de Vacaciones) y cada una de ella se compone de seis partes: Comunicación, Gramática, Vocabulario,

Pronunciación, Ortografía, Cultura y Sociocultura. Además, contiene el cuaderno de actividades, libro media del alumno y CD 2020 con verbos españoles.

Esta obra presenta contenidos que siguen un orden secuencial y organizado, incluye abordajes específicos y recursos didácticos complementarios e integra las TIC a lo largo de las unidades didácticas. Este manual sigue una metodología participativa y hace una asociación entre el aprender, soñar y crecer, sin dejar de dar importancia a una educación para los valores y el respeto por la diversidad, utilizando un lenguaje moderno y propio para la edad de los estudiantes de este ciclo de estudios.

2.3. Metodología de investigación: análisis del contenido

Nuestro trabajo pretende analizar el contenido de los manuales. De acuerdo con Vala (1986), el análisis de contenido permite al investigador obtener respuestas con cierto valor simbólico. Para el autor este tipo de análisis debe seguir los siguientes postulados: delimitar los objetivos del análisis y el cuadro de referencia teórico, construir un corpus, definir las categorías y las unidades de análisis y la cuantificación. De este modo, según el autor, solo se podrá obtener la viabilidad del estudio.

Para Bardin, el análisis del contenido “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”. (2009, p. 31). Esta autora (2009) afirma que se puede analizar un innumerable conjunto de materiales, entre ellos los manuales escolares. Este proceso se realiza en tres etapas, las cuales tuvimos en cuenta a la hora de llevar a cabo nuestra investigación: 1. El pre-análisis; 2. La explotación del material; 3. El tratamiento de los resultados: por inferencia y respectiva interpretación.

Para realizar nuestro estudio, hemos decidido complementar el análisis cuantitativo con el cualitativo. Según Pardal y Lopes (2011), ambos se pueden articular de formas distintas en el plan de la investigación, integrando así características de la investigación cualitativa y cuantitativa en las diferentes etapas del proceso de búsqueda. Por su parte, Lüdke e André (1986) comentan que en las investigaciones relacionadas con el área educativa, se utilizan los análisis cualitativo y cuantitativo a la vez para interpretar los datos de la realidad educativa. En nuestro caso, teniendo en cuenta las principales finalidades de nuestro trabajo, presentaremos, en un primer lugar, los datos cuantitativos para, posteriormente, valorarlos de manera cualitativa. Según Fonseca (2002, p.20), el análisis cuantitativo se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. (2002, p.20)

Así, en relación a nuestro análisis, cuantificaremos en primer lugar el número de referencias culturales a Hispanoamérica presentes en los manuales escogidos para realizar este trabajo, teniendo en cuenta los diferentes tipos de culturas mencionadas en el capítulo anterior (Cultura con mayúscula, a secas y kultura,). Según Sarduy Domínguez,

La investigación cuantitativa se dedica a recoger, procesar y analizar datos cuantitativos o numéricos sobre variables previamente determinadas. Esto ya lo hace darle una connotación que va más allá de un mero listado de datos organizados como resultado; pues estos datos que se muestran en el informe final, están en total consonancia con las variables que se declararon desde el principio y los resultados obtenidos van a brindar una realidad específica a la que estos están sujetos. (2007 p.5)

Como ya hemos comentado, los resultados que obtendremos en nuestro estudio no solo serán analizados de forma cuantitativa, sino también cualitativa a través de la realización de inferencias y de la interpretación valorativa de los mismos. Este tipo de análisis es “uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos” (Esteban, 2010, p.127).

Muchos autores han propuesto diversas maneras de estudiar el contenido de manuales didácticos. Así, por ejemplo Byram y Esarte-Sarries (1999) señalan cuatro categorías de análisis, teniendo en cuenta los siguientes niveles: el individual, el social, el punto de vista expresado por el autor y el nivel intercultural. Para González Casado (2002), la cultura se puede dividir en cultura con minúscula y con Mayúsculas que, a su vez, se dividen en diferentes ámbitos. Para el primer caso, la autora diferencia los siguientes: ámbito de las relaciones sociales, socioeconómico, social y de ocio. Para la Cultura con Mayúsculas, hablaríamos de los siguientes ámbitos: literario y artístico, político, histórico y geográfico.

Ámbitos de la “Cultura a Secas”				Ámbitos de la “Cultura con Mayúsculas”			
RELACIONES SOCIALES	SÓCIO-ECONÓMICO	SOCIAL	OCIO	LITERARIO, CIENTÍFICO Y ARTÍSTICO	POLÍTICA	HISTÓRICO	GEOGRÁFICO
Modelos Familiares	Estructura Económico-Empresarial	Sistema Educativo	Turismo Viajes	Literatura Teatro	Sistema Político	Los Grandes Personajes	Características Geográficas
Relaciones de Pareja	Medios de Transporte	Sistema Sanitario	Deportes	Folclore Fiestas Típicas Tradiciones	Sistema Legislativo	Acontecimientos Históricos	Características Climatológicas
Relaciones de Grupo	Estructura Laboral-Ocupacional	Servicios Sociales-Solidaridad Social	Gastronomía	Cine Música Danza	-----	Fechas Históricas	Ecología
-----	Nuevas Tecnologías de la Información	-----	-----	Arquitectura Escultura Pintura	-----	Patrimonio Artístico	-----

Tabla 1 – Los tipos de información cultural según las perspectivas de González Casado (2002)

En lo que concierne a la forma como se presentan los contenidos, González Casado (2002) presenta tres maneras:

- Acultural: casi no hay información cultural;
- La cultura como anexo: los contenidos culturales se encuentran en una sección especial, generalmente, al final de cada unidad didáctica.
- La cultura interrelacionada con la lengua: los contenidos culturales no se encuentran aislados, sino que surgen a lo largo de las unidades didácticas a través de imágenes, diálogos, ejercicios, etc.

ACULTURAL	CULTURA COMO ANEXO	CULTURA INTERRELACIONADA CON LA LENGUA	
		Los aspectos culturales están integrados con el resto de la información lingüística y se pueden presentar de dos diferentes formas:	
Casi no existe información cultural. Se transmiten principalmente aspectos gramaticales y/o lingüísticos.	La cultura no está integrada con el resto de la información lingüística. La información cultural es presentada en anexos.	Explícita El autor informa de que se está transmitiendo una información cultural.	Implícita El autor no informa de que se está dando una información cultural de forma:
		Voluntaria El autor no informa de que se está dando una información cultural porque no desea hacerlo.	Involuntaria El autor no informa de que se está dando una información cultural porque no es consciente de estar transmitiendo información cultural.

Tabla 2 – El modo de presentación de la información cultural con base en González Casado (2002)

A su vez, Miquel y Sans (1992) en la revista *Cable* dividen la cultura en diferentes distinciones:

- La Cultura con Mayúscula. Este tipo de cultura se refiere a los productos sancionados por la sociedad, esto es, “no es patrimonio de todos los hablantes, sino de las minorías que, por razones varias, han tenido y tienen acceso a ella” (Miquel y Sans, 2004, p. 519).

- La cultura con minúsculas (cultura a secas) que alude a la cultura de lo cotidiano. Así, la cultura a secas se refiere al conocimiento operativo que los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, para participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas. Para las autoras, la cultura a secas “abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y sobrentienden” (Miquel y Sans, 1992, p.17).

- La cultura con k es la cultura más marginal, más ceñida a la moda y a las minorías. Este tipo de cultura se refiere “al conocimiento que es utilizado en determinados contextos, los tipos de lenguaje que están de moda durante un período de tiempo; los usos y costumbres que difieren del estándar cultural y que no son compartidos por todos los hablantes “(Miquel, 2004, p.517).

En conclusión, la obtención de resultados de nuestro trabajo se logrará principalmente mediante técnicas cuantitativas y cualitativas del análisis de contenido, el cual estudiaremos basándonos en la división de cultura de Miquel y Sans (2004) y en la propuesta de González Casado (2002) en relación a la manera como este componente es introducido en los manuales escolares. Asimismo, tendremos en cuenta los aspectos socioculturales incluidos en el apartado “conocimientos generales sobre los países hispanos” del PCIC.

Capítulo III - Análisis y discusión de los resultados

3.1. Análisis del Manual Contigo.es

En el manual Contigo.es (10º año – continuación), encontramos tan solo 11 referencias a la cultura hispanoamericana y están distribuidas de la siguiente manera:



Gráfico 1 – Distribución de los contenidos culturales hispanoamericanos en el manual.

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

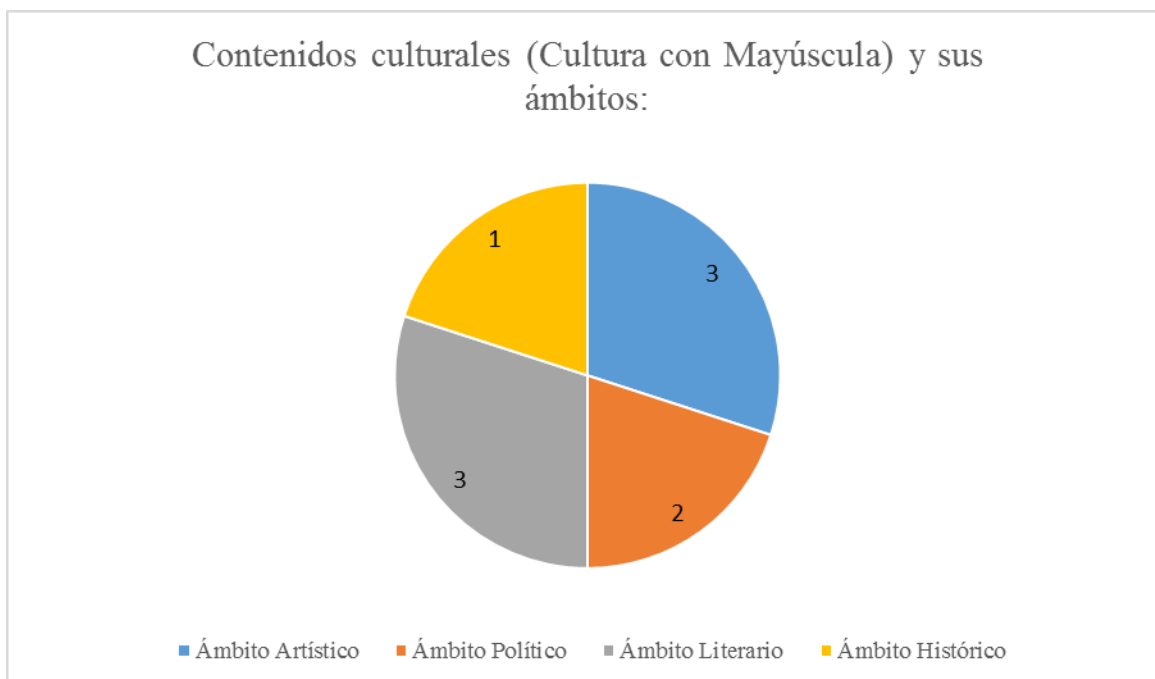


Gráfico 2 – La presencia de la Cultura con Mayúscula

Como se ha podido demostrar, en este manual predominan los contenidos culturales referentes a la cultura hispanoamericana relacionados con la «Cultura con Mayúsculas». En relación al ámbito artístico, encontramos tres referencias explícitas (páginas 82, 83 y 85) a: Shakira (música y baile), Frida Kahlo (pintura y activismo feminista) y la película *Diarios de Motocicleta* (2004). Estas referencias se presentan principalmente a partir de textos breves en los que los alumnos deben relacionar la información de cada personaje con las respectivas imágenes. En la página 85, la información relacionada con *Diarios de Motocicleta* surge mediante una imagen que alude a la portada de la película y de una breve sinopsis de la misma. La inclusión de la película se debe a la presencia de una biografía del Che Guevara, en una actividad de lectura que sirve como información complementaria, tal vez en un intento de los autores de motivar a los alumnos para ver la película y conocer más sobre la vida y la causa del Che Guevara.

Con respecto a los contenidos referentes a la política, encontramos en la página 83 una referencia a Rigoberta Menchú, relacionada con su papel en la protección de los indígenas y campesinos de Guatemala y ganadora del Premio Nobel de la Paz y nuevamente a Shakira, pero esta vez como embajadora de UNICEF. Cabe destacar que en esta sección hay un enlace disponible para conocer más sobre cada una de ellas mediante una biografía

bastante completa. Además, en una de las actividades, los autores proponen que se haga en parejas, busquen informaciones sobre las personalidades mencionadas y construyan una biografía para presentar en clase. En nuestra opinión, se trata de una estrategia bastante creativa y eficaz para que los alumnos conozcan mejor las personalidades y problemáticas de Hispanoamérica.

En el ámbito literario, primeramente, destacamos que el manual ofrece una sección dedicada únicamente a un fragmento de *Crónica de una Muerte Anunciada* de Gabriel García Márquez (p.154), en la que encontramos varias actividades de comprensión lectora, escrita, juegos de palabras y de reflexión sobre la obra y otra sobre la biografía del autor. También se hace referencia a otros escritores como Pablo Neruda y Gabriela Mistral (p.83) en una actividad en la que el alumnado debe reflexionar sobre la importancia de estos autores de la literatura hispanoamericana. Dentro del ámbito histórico, solo encontramos una referencia al Che Guevara (p.84) en una actividad donde se mencionan algunos tópicos históricos, en particular, de Bolivia, Argentina, Chile, Perú, Cuba y Paraguay.

De las nueve unidades didácticas presentes en este manual, encontramos la presencia de la cultura hispanoamericana solo en dos unidades, la segunda y la novena, y en la sección sobre *Crónica de una Muerte Anunciada*. Pasaremos, a continuación, a analizar los contenidos culturales que se incluyen en la «cultura con minúscula».

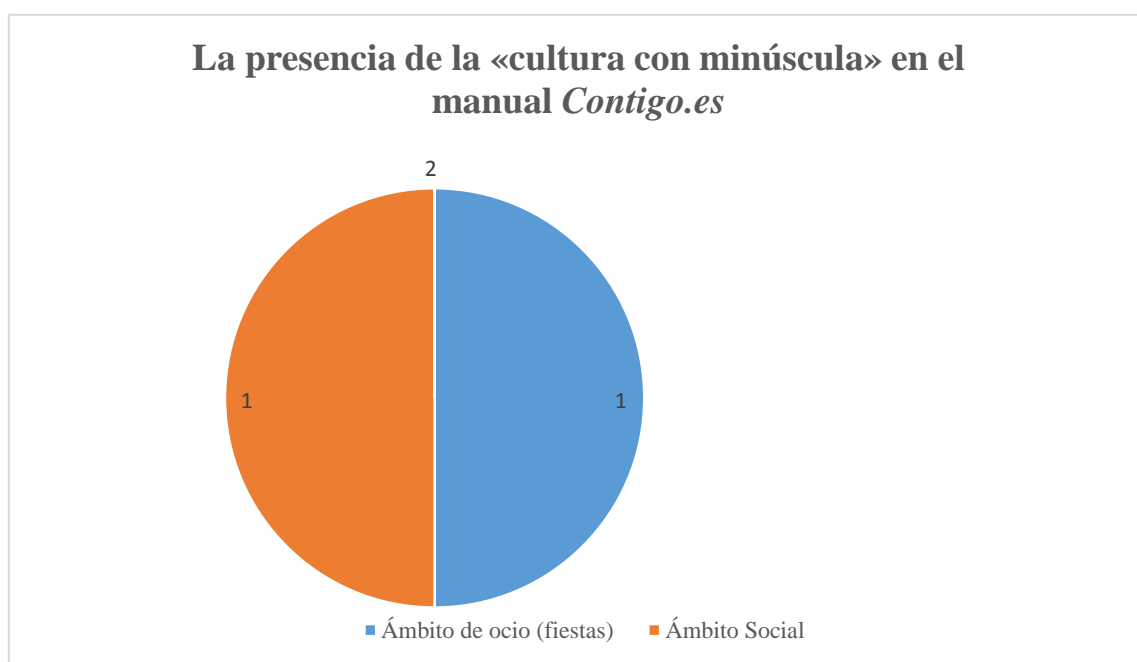


Gráfico 3 – La presencia de la cultura con minúscula

En relación a «la cultura con minúsculas» o «a secas», se observa una menor presencia de este tipo de contenidos en el manual en cuestión. Se hace mención a dos ámbitos, como refleja el gráfico número 3: el primero, relacionado con el ocio (fiestas) y el segundo, relacionado con el ámbito social que también alude a la celebración de Las Quinceañeras, que es una costumbre social y cultural extendida por toda Hispanoamérica y por este motivo, decidimos categorizarla en el ámbito social. Nos gustaría comentar que en las páginas 146 y 147 aparecen cuatro fotografías, aunque solo una hace referencia a esta celebración a través de una fotografía de un grupo de chicas que representan la fiesta de los quince años, celebrada en todos los países de Hispanoamérica.

También encontramos una mención al Día de Muertos (México) en la página 147. Se trata de un conjunto de imágenes acompañadas de textos informativos sobre cada una de las tradiciones más comunes en esa fiesta (por ejemplo: el pan de muerto, los altares, la ofrenda, las calaveras dulces, la decoración de las calles...). El manual indica algunos enlaces para que los alumnos sepan más sobre estas tradiciones. Sin embargo, creemos que se presenta como un tema demasiado expositivo y que no involucra al alumno en el proceso de aprendizaje cultural. Cabría a los profesores es crear y preparar materiales didácticos que completen esta actividad.

Por último, referimos que no hemos encontrado una sola referencia a la “Kultura con k” en este manual. Queremos destacar también que los autores del manual avisan explícitamente al alumno de que se va a tratar un tema cultural relacionado con Hispanoamérica en el enunciado de las actividades y la forma en que aquel aparece es variada: textos y documentos reales o creados por los autores, fotografías, cajas de texto informativas y contenido audiovisual. La mayoría de estas actividades se centran en el aprendizaje lingüístico, sin embargo hay actividades con objetivos puramente culturales pero relacionados con España. Tras analizar el manual, constatamos que la cultura española está muy presente y que los autores utilizan mucho las imágenes de personalidades españolas (cantantes, pintores, deportistas, escritores...) para transmitir contenidos culturales o introducir actividades de refuerzo lingüístico o de contenidos funcionales. En cada unidad didáctica se plantean varios temas relacionados con España o la sociedad española. Cabe decir que en este manual se proyecta una imagen más real y actual de los españoles, ya que

se trabajan cuestiones importantes de la cultura española como, por ejemplo, las lenguas cooficiales y la igualdad, los hábitos perjudiciales entre los jóvenes, etc., que, en definitiva, van mucho más allá de los típicos estereotipos.

La mayoría de los contenidos culturales se centran en la cultura española como podemos comprobar en la figura de abajo y, por otro lado, encontramos temas que podrían incluir algunos rasgos de la cultura hispanoamericana, como en las unidades sobre la comida, los viajes, los monumentos, etc. En el siguiente gráfico, se puede observar el número de referencias a la cultura (española e hispanoamericana) que hay en este manual.

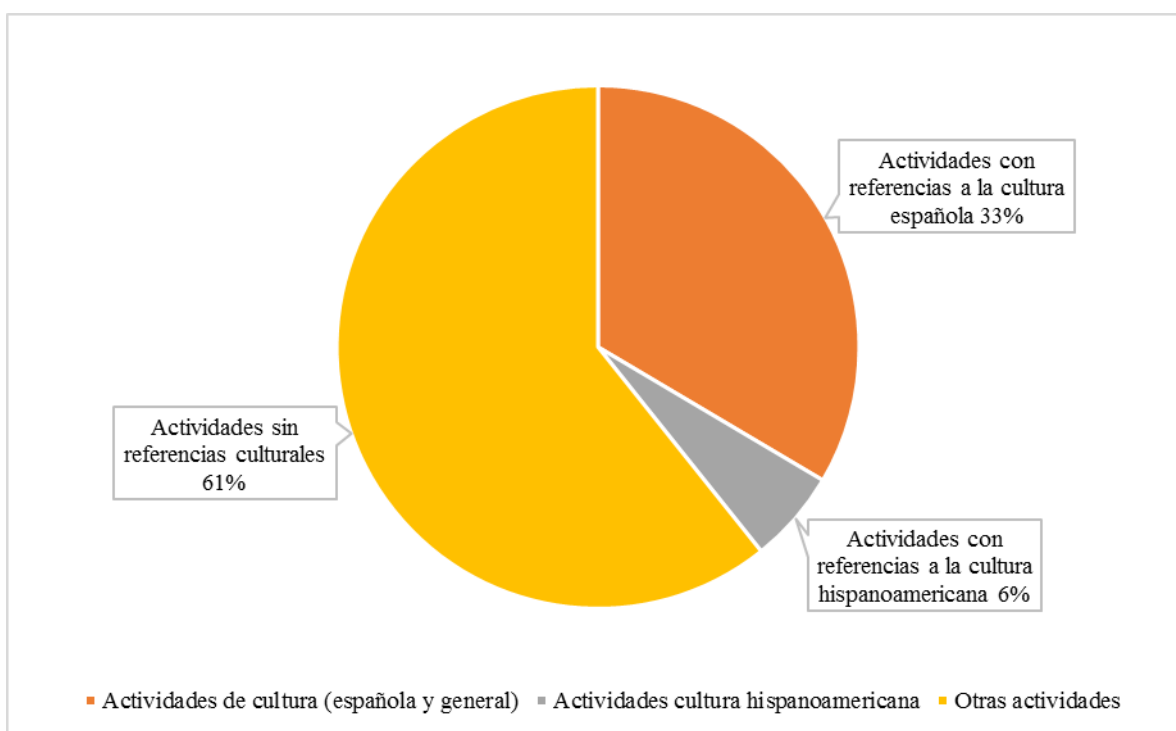


Gráfico 4 – Número total de actividades en Contigo.es

Así el manual cuenta con un total de 191 actividades. En definitiva, encontramos 64 actividades que se relacionan con la cultura española que, en ocasiones, aparece en contraste con la cultura portuguesa.

Consideramos que la presencia de la cultura hispanoamericana en este manual es bastante escasa o muy poca (5,8% de las actividades del manual), ya que hay muchas unidades didácticas en las que no hay ninguna referencia y la mayoría de los contenidos se centran en la cultura española. Por otro lado, encontramos temas que podrían incluir algunos

rasgos de la cultura hispanoamericana como en las unidades sobre la comida, los viajes, los monumentos etc.

3.2. Análisis del Manual Mochila 7

En este manual, la presencia de la cultura hispanoamericana se encuentra solamente en las dos primeras unidades didácticas (0 y 1). Señalamos que en todo el libro solo existen 4 referencias en relación a nuestro tema en dos actividades y en un mapa que aluden a los países que tienen el español como lengua oficial y, por último, en una cuarta actividad sobre los apellidos. En síntesis, la mayoría de estas referencias se insertan en la «Cultura con Mayúscula», y se incluirían en el ámbito geográfico.

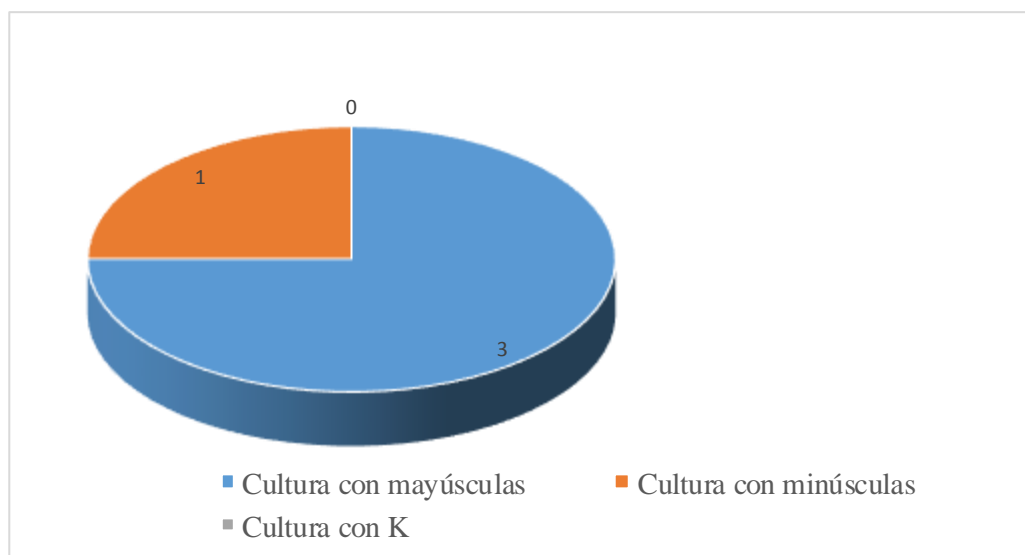


Gráfico 5 –Cultura con mayúscula, cultura con minúscula y Kultura

En la unidad 0, los objetivos son: presentarte; deletrear palabras en español y preguntar el significado de una palabra; situar los países donde se habla español y las Comunidades Autónomas españolas fronterizas con Portugal. Es aquí donde encontramos las referencias a los países de Hispanoamérica en un mapa y en dos actividades que no van mucho más allá de los nombres de los países de lengua española. En ninguna parte se transmite información cultural sobre éstos, ni tampoco se promueve un trabajo de búsqueda de información sobre estos países.

En este sentido, dentro del ámbito geográfico, se hace referencia a Chile, Argentina, Costa Rica, Nicaragua y Colombia (p. 11) y a sus capitales (Buenos Aires, Quito, Lima) e incluso, al mar del Caribe. En ninguna parte aparecen fotografías, informaciones sobre lugares de interés, tradiciones, comida típica o costumbres.

Dentro del ámbito artístico (cine, música), se constata que las personalidades hispanoamericanas son prácticamente las mismas que observamos en el análisis del manual *Contigo.es*, es decir, aparecen nombres como los de Shakira y Julieta Venegas para explicar cómo funcionan los apellidos en español tratándose, de esta manera, de una actividad de cariz funcional y no puramente cultural. Por último, nos gustaría comentar que no hemos encontrado una sola referencia a la “Kultura con k”.

Como sucedía con el anterior manual analizado, la cultura española y las imágenes de España están muy presentes también en este libro, como se puede comprobar en el gráfico que se encuentra a continuación.

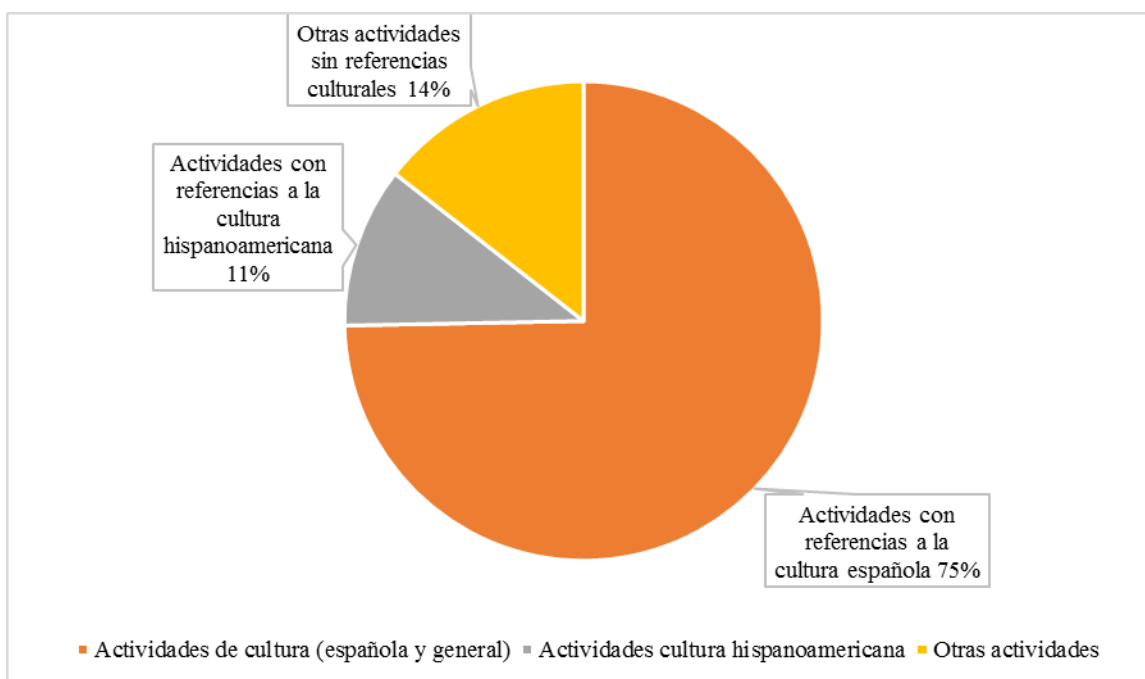


Gráfico 6 – Número de contenidos relacionados con la cultura en Mochila

En el manual Mochila 7º hemos encontrado 92 actividades, de las cuales, 62 están relacionadas con la cultura española y 9 actividades se relacionan con la cultura hispanoamericana. Así la cultura española representa un 75 % y la cultura

hispanoamericana un 11 % y, asimismo, encontramos actividades donde se alude tanto a la cultura española como a la Portuguesa.

Por último, concluimos que la presencia de los contenidos que hacen referencia a la cultura hispanoamericana en este manual son casi nulos y solo se registran en las primeras unidades del manual.

3.3. Consideraciones finales sobre el análisis de los manuales

En ese apartado, estudiaremos e interpretaremos los datos obtenidos a través del análisis cuantitativo realizado previamente, lo cual nos llevará a las consideraciones finales de este trabajo. A este respecto, este análisis nos ha permitido obtener una visión de cómo los contenidos culturales relacionados con Hispanoamérica están repartidos en algunos de los manuales de ELE, qué temas son los más abordados, qué tipo de cultura se incluye, qué tratamiento se les da y qué actividades se plantean.

Primeramente, como se ha podido constatar, en lo referente a la clase de cultura que predomina, a partir de la distinción cultural que proponen Miquel y Sans (2004), afirmamos que la «Cultura con Mayúscula» es la que cuenta con más referencias en los dos manuales examinados, según señalan los gráficos vistos anteriormente. En el siguiente, podemos ver las temáticas que más aparecen en los manuales:

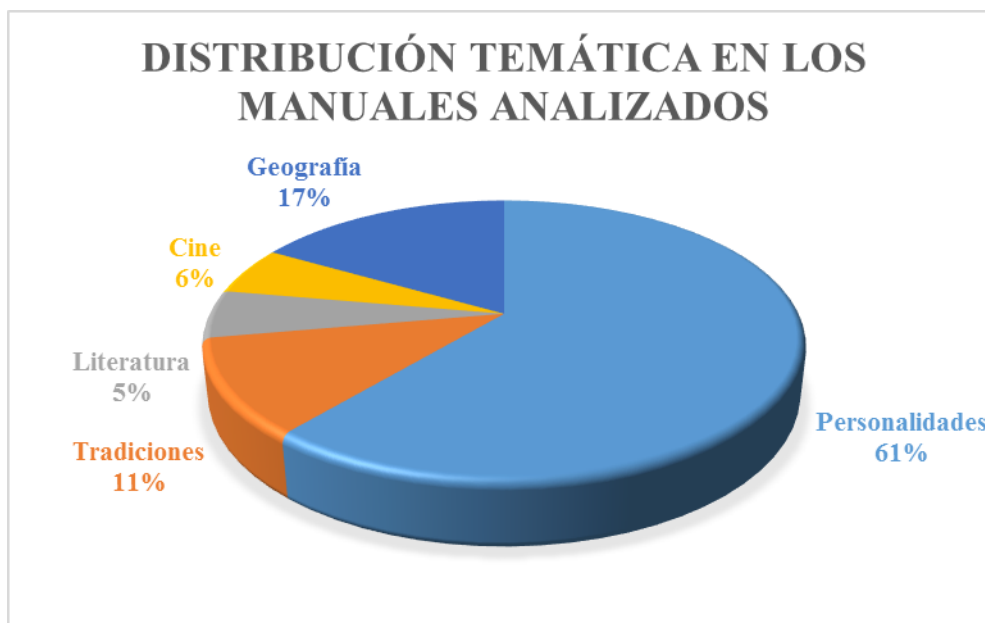


Gráfico 7 – Distribución temática de los contenidos relacionados con Hispanoamérica en los manuales *Contigo.es* y *Mochila 7*

Dentro de los ámbitos analizados y de las 18 referencias registradas, observamos que las personalidades ocupan un 61% de los contenidos relacionados con la cultura hispanoamericana. De hecho, personalidades del mundo artístico como Shakira (3 veces) aparece con bastante frecuencia ya que es una artista muy conocida en todo el mundo y, generalmente, los alumnos la asocian a la lengua española y a su país de origen.

En general y comparando las temáticas más frecuentes en los dos manuales, la geografía ocupa el segundo lugar dentro de las referencias, ya que se mencionan a menudo los países de Hispanoamérica. Por último, las tradiciones, el cine y la literatura son los ámbitos que menos aparecen en estos manuales y estos temas se tratan de manera superficial, a excepción de *Contigo.es*, en el que hay una sección entera dedicada a una obra de Gabriel García Márquez.

En los libros de texto analizados, aparecen algunos países hispanoamericanos y sabemos que existen 19 en total. Vemos que solo aparecen 7 (siete) de forma desarrollada sobre todo mediante actividades. Los países que más aparecen en los dos manuales son: México (3), Colombia (2), Chile, Argentina, Nicaragua y República Dominicana tan solo con una referencia. Generalmente, las referencias de los países son muy directas porque la cultura

está relacionada con personajes famosos (música, baile o deporte) y conocidos. Se subraya que en ninguno de los manuales se hace hincapié en la música y bailes tradicionales, gastronomía, etc.

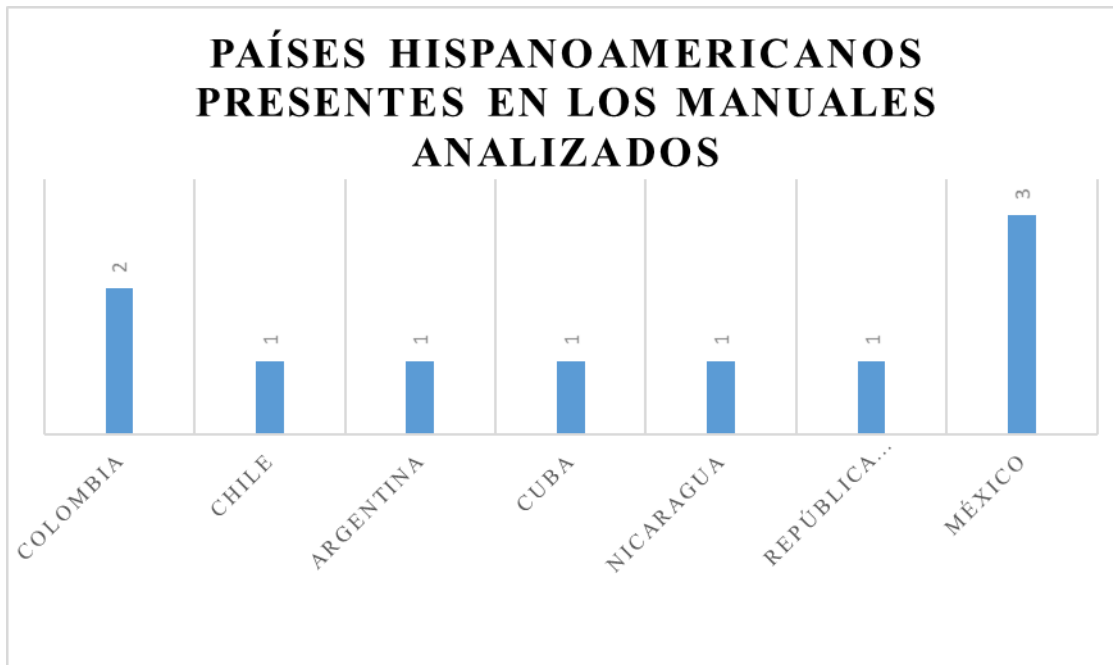


Gráfico 8 – Países hispanoamericanos más frecuentes en los manuales analizados

En relación a la cultura con minúscula o «cultura a secas», se observa una menor presencia de contenidos culturales, siendo el manual *Contigo.es* el que abarca más contenidos de este tipo, en particular, de temas relacionados con el ámbito del ocio.

Relativamente a la forma como estos contenidos se plantean, nos parece que la cultura relacionada con Hispanoamérica se presenta de forma explícita especialmente en *Contigo.es*. Sin embargo en el manual *Mochila 7*, se verifica que los autores utilizaron las actividades con referencias culturales como excusa para trabajar determinados contenidos, es decir, la cultura se incluye integrada con la lengua aunque de forma implícita, casi siempre sometida a ejercicios de práctica o refuerzo lingüístico.

Las escasas actividades que aparecen en ambas obras casi siempre consisten en conocer y localizar los países de Hispanoamérica o buscar información sobre artistas hispanoamericanos muy conocidos entre los estudiantes. Por último, constatamos que la

cultura que predomina en los manuales es la referente a la cultura española puesto que se introducen temas relacionados con la sociedad española como los hábitos de consumo y ocio, ciudades españolas, fiestas y gastronomía. En ninguno de los manuales se trabajan las variedades lingüísticas del español o las canciones de artistas hispanoamericanos que aproximan al alumno a otras variedades lingüísticas.

En definitiva, la imagen de la cultura hispanoamericana sería indudablemente un aspecto a mejorar en los dos manuales que nos sirvieron de objeto de estudio. En este sentido, la imagen de Hispanoamérica que se ofrece en los manuales analizados es de una tierra exótica, de la que se resalta su belleza natural, y siempre se hace referencia a las mismas tradiciones como, por ejemplo, el día de los Muertos, a los mismos países y artistas conocidos.

Nos parece que la presencia de la cultura hispanoamericana es casi invisible en los dos manuales elegidos. Podemos afirmar que ambos plantean una propuesta didáctica que en términos culturales nos parece un poco hispanocentrista por el hecho de que solo se presenta la cultura de España y casi nunca se establece un paralelismo con la cultura hispanoamericana, algo que comprobamos al analizar con detalle las obras elegidas para nuestro análisis. Por último, consideramos que en la enseñanza del español a alumnos portugueses habría que establecer puentes culturales entre España, Hispanoamérica y Portugal

Conclusiones finales

A lo largo de este trabajo, hemos intentado determinar el papel de la cultura hispanoamericana en dos manuales de Español como Lengua Extranjera, así como analizar el contenido y el respectivo tratamiento cultural presente en estos dos manuales.

Primeramente, nos parece pertinente reflexionar sobre las principales dificultades que hemos sentido durante la concretización de este trabajo. La primera surgió a la hora de elegir la metodología más adecuada para analizar la presencia de los contenidos culturales en los manuales. Sin embargo, después de estudiar y comprender la propuesta de González Casado (2002), nos dimos cuenta de que el análisis no sería tan complejo como habíamos pensado, pero ocupó largas horas de trabajo, ya que la categorización de contenidos mediante categorías exige un análisis exhaustivo.

Otra dificultad que sentimos surgió a la hora de empezar a trabajar el tema. Es cierto que el tema de la cultura hispanoamericana ha sido tratado en algunos trabajos de investigación, pero no hemos encontrado muchos estudios que tratasen su ausencia en manuales de ELE. Así, tuvimos que construir un marco teórico y metodológico que reforzara la importancia de la cultura hispanoamericana para después averiguar si esta clase de contenidos se incluye en los manuales y de qué forma se desarrolla didácticamente.

Teniendo en cuenta los objetivos trazados, concluimos que la cultura hispanoamericana, aunque muy rica y variada, es nula o casi inexistente en los manuales analizados. Las actividades planteadas en los manuales aluden frecuentemente a las imágenes más conocidas de los países hispanoamericanos, a sus personalidades, geografía y fiestas. Además, la gran mayoría de las actividades son de refuerzo lingüístico y no proponen una reflexión cultural. Así, habría que establecer puentes entre la cultura de los alumnos, la española y la hispanoamericana.

En lo que concierne al tercer punto, hemos podido observar que la imagen sobre Hispanoamérica que se ofrece en los dos manuales es muy pobre y muchas veces aparece estereotipada, esto es, siempre alude a las mismas personalidades, a un conjunto de países normalmente conocidos por los alumnos y a las fiestas.

Finalmente, teniendo en cuenta el último punto, constatamos que el manual editado en España (Mochila 7) se centra más en la cultura española. En cambio, el manual publicado en Portugal (Contigo.es) parcialmente hace más hincapié en la cultura hispanoamericana.

De todas formas, aunque presenta un mayor número de actividades relacionadas con esta última, estas ocupan un pequeño porcentaje entre los contenidos culturales del manual.

A lo largo del desarrollo de este trabajo nos hemos dado cuenta que el estudiante de ELE cuando aprende la lengua española, no sólo debería conocer la cultura española, sino también la cultura hispanoamericana. Insistimos en que el estudiante de ELE debería tener conocimientos sobre la diversidad cultural que le ofrecen las culturas de los países hispanohablantes porque, como sabemos, en un mundo cada vez más globalizado, la interacción entre personas de diferentes países es algo ya frecuente. Esos conocimientos ayudarían a los alumnos a estar más preparados para entenderse con cualquier hablante de español.

En este sentido, los manuales tienen una función central en todo proceso de aprendizaje puesto que transmiten los conocimientos básicos para que los alumnos se formen y puedan ser usuarios competentes en la lengua meta. Los países hispanohablantes poseen una rica y variada cultura que se podría explotar en las clases, incluidos aquellos aspectos relacionados con la Kultura con k (Miquel y Sans, 2004), puesto que en la gran mayoría de estos países cohabitan subculturas o grupos que tienen, además del español como lengua oficial, su lengua autóctona/indígena que solo estos grupos conocen, como el caso del quechua, lengua con la que se comunican varias tribus de Perú, Bolivia o Ecuador, solo como un mero ejemplo. No nos podemos olvidar de que en la mayoría de los países hispanohablantes aún conservan costumbres y tradiciones comunes dejadas por los antepasados, pero también diferentes, de ahí lo interesante de “trabajar” temas culturales en las clases de ELE.

Por todo lo referido, nosotros, los docentes tenemos un papel muy importante para que se propague o se divulgue la cultura hispanoamericana en las clases de ELE y creemos que la no inclusión de esta clase de contenido se debe, probablemente, a la localización geográfica de esos países, ya que se encuentran en otro continente, mientras que España está al lado de Portugal, formando parte de la península Ibérica. Otra razón será por el hecho de que los docentes de una forma general son portugueses y no tendrán el conocimiento necesario y profundo para tratar la cultura hispanoamericana.

Referencias bibliográficas

- Andrade, V. (2011). *La presentación de los países hispanohablantes en los libros de texto de español como lengua extranjera. Un estudio sobre libros de texto usados en el bachillerato sueco y sobre la perspectiva del profesorado*. Estocolmo: Universidade de Estocolmo.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 LDA.
- Bizarro, R. (org.). (2006). *A escola e a diversidade cultural. multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores.
- Byram, M. & Esarte-Sarries, V. (1999). *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cabero, J., Duarte, A., & Barroso, J. (1989). La formación del profesorado en nuevas tecnologías: retos hacia el futuro. En J. Ferrés & P. Marqués (Eds.), *Comunicación educativa y nuevas tecnologías*. Barcelona: Praxis.
- Choppin, A. 2001. Pasado y presente de los manuales escolares. (M. Soto, Trad). *Revista Educación y Pedagogía*. XIII (29-30), 209-229.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Esteban, M. P. (2010). *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre.
- Estévez Coto, M. & Fernández de Valderrama, Y. (2006). *El componente cultural en la clase de E/LE*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S. A.
- Fernández, S. (2001). *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10º ano*. Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário. Recuperado de http://www.dgidc.minedu.pt/data/ensinosecundario/Programas/espanhol_inic_10.pdf.
- Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC. Apostila
- García, P. (2004). El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes. *CARABELA: Lengua y cultura en el aula de E/LE*, 45, 107-124. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S. A.
- Garrido, P (2002). *Professor: reflexivo: construindo uma crítica* (Org),
- González Casado, P. (2002). Contenidos culturales en imagen de España en manuales de E/LE de los años noventa. *Forma. Interculturalidad* 4, 63-86. Madrid. SGEL.

- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lüdke M. & André, M., E., D., A. (1986) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Martín Sánchez, M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, 5, 54-70.
- Martínez-Vidal, E. (1991). El uso de la cultura en la enseñanza de la lengua. En *III Congreso Nacional de ASELE: El Español como Lengua Extranjera: de la Teoría al Aula* (pp. 79-87).
- Ministério da Educação (1997). *Programa de Espanhol – 3º Ciclo*. Lisboa: DGDIC.
- Miquel, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. En J. Sánchez Lobato y Santos Gargallo, I. (Orgs). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 517-522). Madrid: SGEL.
- Miquel, L. (1993). El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula. *CARABELA: Lengua y cultura en el aula de E/LE*, 45, 27-46. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S. A.
- Miquel, S.; Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en los clases de lengua, *In redELE: Revista Electrónica de Didáctica/ español lengua extranjera*, 0.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22 (37). 7-32
- Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação-ação social*. Porto: Areal.
- Peón, M. (2016). *El componente cultural en los manuales de aprendizaje del español como lengua extranjera*. Trabajo de fin de máster. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Ruiz de los Paños, A. (2002). El componente cultural en el aprendizaje de E/L. *Forma, Formación de formadores - Interculturalidad*, 4, 27-35. Madrid: SGEL.
- Sánchez Lobato, J. (2009). Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica. *CARABELA: Lengua y cultura en el aula de E/LE*, 45, 5-27. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S. A.
- Santos Gargallo, I. (2004). El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez Lobato y Santos Gargallo, I. (Orgs). *Vademécum para la formación de*

profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE) (pp. 391-410). Madrid: SGEL.

Trujillo, F. (2006). *La Cultura y el Portfolio Europeo*. El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

UNESCO (2009). *Relatório Mundial da Unesco: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>

Vala, J. (1986). *A análise de conteúdo*. En A. S Silva & Pinto, J. M. (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 217-225). Lisboa: Afrontamento.

Vellegal, A. (2009). *¿Qué enseñarle a nuestros alumnos para que no pasen por maleducados? El componente sociocultural en la clase de ELE*. En Instituto Cervantes (org.), *V encuentro brasileño de profesores de español* (pp. 1-11).

Anexos

Anexo I – Actividades del manual Contigo.es



- 2.** Algunos alumnos españoles han sido entrevistados sobre cuál es el personaje hispano (vivo o muerto) que más admiran. Estas han sido sus respuestas.
- a. Relaciona cada personalidad con su correspondiente información biográfica.
 - b. ¿Qué tienen en común estas personalidades?
 - c. En parejas, elegid una de las personalidades anteriores y buscad otras informaciones sobre ellas en los sitios ofrecidos.

Poeta chileno y diplomático. Premio Nobel de Literatura.

Artista plástica mexicana. Activista de los derechos de las mujeres.

Juez español, miembro del Tribunal Penal Internacional de La Haya. Activista de los derechos humanos.

Poetisa, diplomática, feminista y pedagoga chilena. Premio Nobel de Literatura.

Cantante colombiana, embajadora de buena voluntad de UNICEF.

Premio Nobel de la Paz y activista de los derechos de los indígenas y de los campesinos de Guatemala.

LECTURAS

Hablar

1. ¿Qué sabes sobre Ernesto Che Guevara? Haz una puesta en común con tus compañeros. Puedes basarte en los siguientes tópicos: nacionalidad, profesión, ideología política, mito...



página 13

Ernesto Che Guevara, un héroe intemporal



El personaje histórico más importante de Latinoamérica es el comandante Ernesto Che Guevara. El Che, como es conocido, nació en Rosario, Argentina, en 1928, en una familia de clase media. En 1951 se graduó en Medicina e hizo su primer viaje por América Latina con Alberto Granados. Viajó por Perú, Ecuador, Venezuela y Guatemala, descubriendo la miseria dominante entre los pueblos de Latinoamérica.

1. En 1954 conoció en México a Fidel Castro y a su hermano Raúl, quienes preparaban una expedición revolucionaria a Cuba. Guevara trabó amistad con los Castro, se unió al grupo como médico y desembarcó con ellos en Cuba en 1956, iniciando una lucha de guerrilla para conquistar la isla. En 1959, finalmente,
2. entró en La Habana, poniendo fin al régimen del dictador Batista.

El nuevo régimen revolucionario concedió a Guevara la nacionalidad cubana y le nombró jefe de la Milicia y director

3. del Instituto de Reforma Agraria (1959), luego presidente del Banco Nacional y ministro de Economía (1960) y, finalmente, ministro de Industria (1961).

Su inquietud de revolucionario profesional, sin embargo, le hizo abandonar Cuba en secreto en 1965 y marcharse al Congo, donde luchó en apoyo del movimiento revolucionario en marcha, convencido de que solo la acción armada era eficaz contra el imperialismo. Relovado ya de sus cargos en el Estado cubano, el Che volvió a Iberoamérica

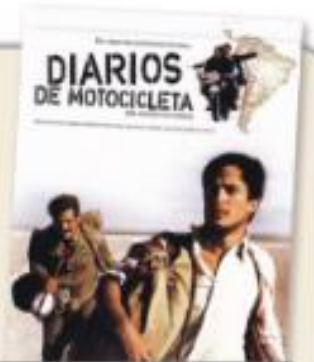
4. en 1966 para lanzar una revolución que esperaba fuera de ámbito continental: valorando la posición estratégica de Bolivia, eligió aquel país como centro de operaciones para instalar una guerrilla que pudiera irradiar su influencia hacia Argentina, Chile, Perú, Brasil y Paraguay y, así, acabar con las dictaduras militares que asolaban Latinoamérica.

Sin embargo, su acción no prendió en las masas bolivianas; por el contrario, aislado en una región selvática en donde padeció la agudización de su dolencia asmática, fue delatado por campesinos locales y cayó en una emboscada del ejército boliviano en la región de Valle Grande, donde fue herido y capturado.

- Dado que el Che se había convertido en un símbolo para los jóvenes de todo el mundo, los militares bolivianos, por orden de su gobierno, quisieron destruir el mito revolucionario, asesinándolo para después exponer su cadáver, fotografiarse con él y enterrarlo en secreto. Se salvó, sin embargo, su diario de campaña, publicado en 1967.

En 1997 los restos del Che Guevara fueron localizados, exhumados y trasladados a Cuba, donde fueron enterrados con todos los honores debidos a un héroe.

www.biografiasyvidas.com/biografia/g/guevara.htm
(adaptado).



La historia del viaje que hizo con Canabdo fue retratada en la película Diarios de motocicleta. Puedes ver la película gratis por internet.

Leer

2. Apoyate en el texto para confirmar las siguientes afirmaciones (todas verdaderas).

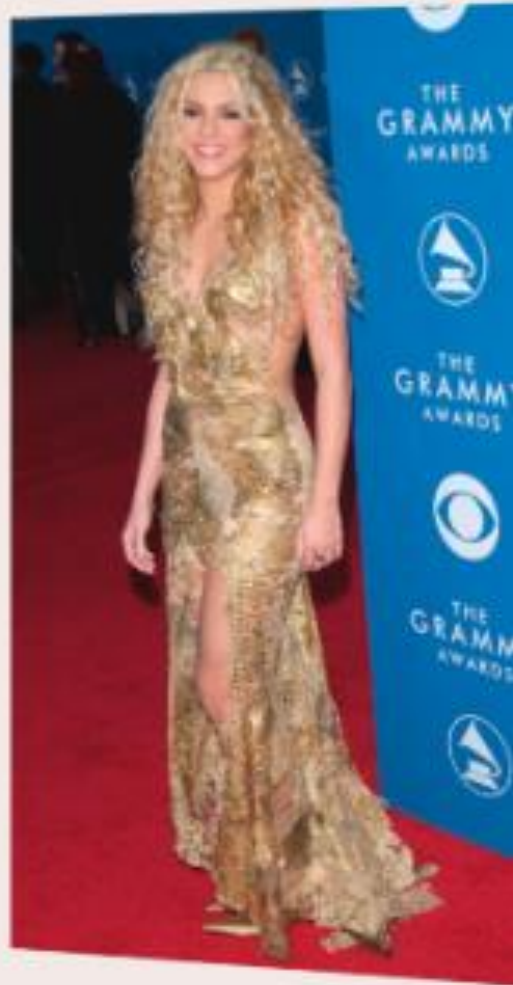
- a. El Che nació en una familia acomodada.
- b. Terminó sus estudios a los 25 años.
- c. Entró en contacto por primera vez con el sufrimiento de los más desvalidos durante un viaje que hizo en compañía de un amigo.
- d. El contacto con Fidel Castro y su hermano influyó en su actividad revolucionaria.
- e. Tenía doble nacionalidad.
- f. A pesar de todos los cargos políticos que ocupó, no se consideraba un político, sino un revolucionario.
- g. Luchó en África y en Latinoamérica.
- h. Creía que solo la acción armada podría liberar a los pueblos oprimidos por las dictaduras.
- i. Fue traicionado por aquellos a quienes defendía y fue asesinado por militares bolivianos.
- j. Los militares bolivianos intentaron acabar con la figura heroica del Che, pero no lo lograron.



3. ¿Estás de acuerdo con el título del texto? Razona tu respuesta.

4. Fíjate en los conectores destacados y completa las frases sobre Shakira a modo de biografía con la forma correcta de los verbos.

- a. **Cuando** _____ ser niña, Shakira ya soñaba con ser una gran artista y **desde muy temprano** _____ dedicarse a la música.
- b. **Mientras** _____ (preparar) sus canciones cerrada en su habitación, sus padres riñaban viendo la decisión de su hija.
- c. **Al** _____ (editar) su primer álbum, se convirtió en un éxito de ventas en todo el mundo.
- d. **Antes de** _____ (cantar) en el escenario, piensa en sus padres y les dedica una canción.
- e. En todos sus conciertos, **mientras** _____ (cantar) en directo, baila con el público.
- f. La cantante tuvo un hijo recientemente, así que **tan pronto como** _____ (poder), volverá a grabar.
- g. Como sus fans la echan de menos, lo dejaron este mensaje en su página: "Shakira, en cuanto _____ (tener) oportunidad, cuelga una foto de tu hijo".



Escríbete tu propio mensaje, completando la siguiente frase. Usa la imaginación:

Hola, Shakira. Mientras _____ (estar) este mensaje, _____

Otras fiestas hispanas

La Quinceañera

Es una tradición católica aunque se celebra también en otras iglesias cristianas. Sin embargo, en realidad, la celebración es una adaptación al cristianismo de la ceremonia de la mujer azteca. Antes de la conquista española, los aztecas celebraban la llegada de las niñas a la madurez; las madres daban consejos a sus hijas animándolas a tener un buen comportamiento. Los conquistadores tomaron y adaptaron esa celebración pagana, al igual que otras ceremonias, en un esfuerzo por catolizar al pueblo azteca. La danza fue remplazada por el vals y el altar azteca por el altar cristiano.



La Quinceañera puede o no incluir una recepción, banquete y baile, pero lo verdaderamente importante es la misa de acción de gracias.



La Quinceañera celebra la transición de niña a mujer de la quinceañera y tiene un arraigo muy particular en México, tanto en las clases más pobres como en las más pudientes.

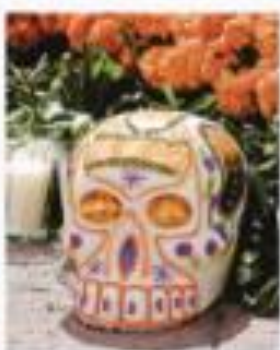
Si quieres saber más ve a:

<http://www.quinceañera.us/quinceañera.html>

Día de los Muertos

El Día de los Muertos es considerado la tradición más significativa y representativa de la cultura mexicana. La celebración se lleva a cabo en dos días: el primero de noviembre es dedicado al alma de los niños y el dos de noviembre al alma de los adultos. El origen tiene antecedentes relacionados con el mesetaje. Comprende rasgos culturales indígenas y españoles que, al mezclarse, dieron lugar a todos los ritos y ceremonias que se realizan para la ocasión.

A continuación se presentamos algunas de las principales particularidades de estos días:



Se cree que las almas de los seres queridos que se fueron regresan del más allá. Por ese motivo, se prepara su recibimiento con una **ofrenda** donde se coloca su comida y bebida favorita, fruta, calaveritas de dulce y si fuese el caso, juguetes para los niños. No faltan las fotografías de los difuntos y las coloridas flores de compasúchil (la flor de los muertos).

El delicioso **pan de muerto** que se comen los vivos no puede faltar en cada cena y ofrenda. Los hay de diferentes estilos y formas. El más popular es redondo, cubierto de azúcar blanco o rojo, con tiras que simulan huesitos.

México se enfrenta a la muerte de una manera muy peculiar. Los mexicanos utilizan el **humor** para burlarse de ella. Ejemplo de esto es la "Catrina", una calavera vestida con diferentes atuendos, como muestra de la presencia de la muerte en todo lo cotidiano.

Las **calaveras literarias**. Se trata de versos rimados que ironizan situaciones de personajes populares e impopulares, usando el tema de la muerte.

Se colocan **velas sobre las tumbas** como una forma de iluminar al camino de las almas en su regreso a casa. Muchos contratan a grupos musicales que interpretan las canciones preferidas de los difuntos al pie de su sepulcro.

Cortés de Ana Linares

Descubrimos palabras

Lee las frases y relaciona las palabras de la columna de la derecha con las de la izquierda.

la **hacienda** de ganado que heredó de su padre

Yo estaba reponiéndome de la **parranda** de la boda

dejó **ensopados** a los que estaban más cerca de la orilla

un hombre acostumbrado a matar animales **inermes**

por donde entraba a toda hora la **pestitencia** de las aguas

1. Sin armas

a. Parranda

2. Finca

b. Hacienda

3. Mal olor

c. Ensopados

4. Fiesta

d. Inermes

5. Empapados

e. Pestilencia

Parte 2

Revisamos

Señala la opción correcta.

1. ¿Cuándo decidió Bayardo San Román que se casaría con Ángela Vicario?
 - a. Cuando vio a Ángela Vicario paseando con su madre por la plaza.
 - b. Cuando vio una foto de Ángela Vicario en un periódico y decidió ir al pueblo a buscarla.
 - c. Cuando vio a Ángela Vicario en la fiesta del pueblo.
2. ¿Tiene Ángela Vicario algún parentesco con el narrador?
 - a. Sí, son primos.
 - b. No tienen ningún parentesco, simplemente son vecinos.
 - c. Sí, son hermanos.
3. ¿Por qué Ángela Vicario no quería casarse con Bayardo San Román?
 - a. Porque no le gustaba físicamente y estaba enamorada de Santiago Nasar, con el que había perdido la virginidad.
 - b. Porque consideraba que Bayardo San Román era demasiado mayor y ella quería perder la virginidad con un hombre de su edad.
 - c. Porque apenas lo conocía y era demasiado hombre para ella.
4. ¿Cómo fue la boda de Ángela Vicario y Bayardo San Román?
 - a. Una fiesta modesta a la que acudió la familia de los novios.
 - b. Una fiesta por todo lo alto en la que participó todo el pueblo.
 - c. Una fiesta en la casa Bayardo San Román.

- 3.** ¿Por qué dice el narrador que "nunca hubo una muerte más anunciada"?
- Porque los hermanos Vicario avisaron a todas las personas con las que se encontraron de sus intenciones.
 - Porque la muerte de Santiago Nasar salió en la prensa nacional e internacional.
 - Porque los hermanos Vicario anunciaron en la radio sus intenciones.
- 4.** ¿Qué hizo el coronel para evitar el asesinato?
- Arestó a los hermanos Vicario, pero ellos lograron escapar.
 - Les quitó los cuchillos y los mandó a dormir, pero ellos fueron a buscar nuevos cuchillos.
 - No hizo nada, estaba muy ocupado con los preparativos de la visita del obispo.
- 5.** ¿Quién es María Alejandrina Cervantes?
- La amante de Ibrahim Nasar, padre de Santiago Nasar.
 - La mujer con la que Santiago Nasar estaba comprometido.
 - La dueña de un burdel de la que se enamoró Santiago Nasar en su adolescencia.

Reflexionamos

Los hermanos Vicario se consideran inocentes porque mataron a Santiago Nasar por un asunto de honor. Sin embargo, a lo largo de la novela observamos cómo dan muestras de no querer cometer el crimen. Se contraponen aquí dos fuerzas: la presión de la sociedad, que consideraba que la muerte era la única opción para vengar el honor, y la opción individual de los personajes, que no deseaban asesinar a Santiago Nasar.

Busca en el texto algunos fragmentos que evidencien las dudas de los hermanos Vicario.

En ocasiones, la sociedad nos empuja a hacer ciertas cosas que realmente no nos hacen sentir bien. ¿Podrías poner un ejemplo?

Descubrimos palabras

Atribuye a cada una de las palabras marcadas en negrita uno de los significados propuestos.

sábile

treta

embobados

cansada

- "Estaban **pasados** —me dijo Clotilde Armenta— y ya no podían levantar presión ni con petróleo de lámpara".
- "El juez instructor lo dibujó en el sumario, tal vez porque no lo pudo describir, y se arriesgó apenas a indicar que parecía un **alfanje** en miniatura".
- "lo interpretó como una nueva **artimaña** del hermano para perder el tiempo hasta el amanecer".
- "Después se durmió a fondo, **rendido** por la parranda".

Reflexionamos

A lo largo de la obra se suceden una serie de casualidades que conducen irremediablemente al trágico final.

¿Crees que el destino de una persona está escrito y que no es posible cambiarlo?

Descubrimos palabras

En el texto aparecen dos expresiones usadas en el español de Colombia.

Teniendo en cuenta el contexto, reláctalas con sus equivalentes en español peninsular:

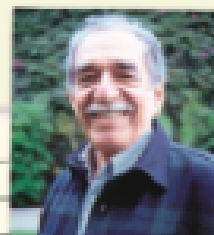
"Se me aflojó la pasta"
"me hice bolas".

"me hice un lío"
"me cagué de miedo"

Elabora un pequeño diálogo en el que incluyas estas dos últimas expresiones.

Después de la lectura

Elabora una ficha de lectura para la biblioteca de tu colegio.



Autor: _____

Título: _____

Año de publicación: _____

Temas principales: _____

Argumento: _____

Personajes principales: _____

Narrador: _____

Espacio: _____

Tiempo: _____

Anexo II – Actividades del manual *Mochila 7*

Lección 4 Nombres y apellidos

1b Comenta con tus compañeros lo que sabes de estos personajes.



1b Lee los textos y escribe los nombres y apellidos de los personajes. Después, relaciona los con las fotografías de la actividad 1a correspondientes. Recuerda que en España e Hispanoamérica se usan dos apellidos.

A Su padre se llama Eduardo Cruz y su madre Encarna Sánchez. No son famosos.
Penélope Cruz Sánchez. **5**

B Sus padres son muy famosos. Su madre se llama Sofía de Grecia y su padre Juan Carlos de Borbón.

C Sus padres son mexicanos. Su madre tiene un apellido de origen francés, Percevault. En cambio, su padre lo tiene de origen español: Venegas.

D Sus padres son asturianos. Su padre se apellida Alonso y su madre, Díaz.

E Sus padres son argentinos. Su padre tiene origen italiano y se apellida Messi. Su madre se apellida Cuccittini.

F Su verdadero nombre es Isabel. Su padre es libanés, se llama William Mebarak. Su madre es colombiana de origen español y se llama Nidia del Carmen Ripoll. Su nombre artístico es árabe.

Culturas