

LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LOS MANUALES DE ELE Y EL PAPEL DEL PROFESORADO

MONTEERRUBIO GAÑÁN, Mario | Universidad de Chulalongkorn (TAILANDIA)

RESUMEN

La competencia sociocultural es uno de los elementos que adquiere mayor relevancia en el recorrido metodológico del aprendizaje de una L2 durante finales del siglo XX. Sin embargo, a menudo se ignora la importancia que tiene este factor y no se le ofrece la visibilidad que merece. En este estudio analizamos, en primera instancia, cuál es el papel que juegan los países hispanoamericanos y qué visibilidad adquieren sus elementos culturales en dos manuales de niveles iniciales, para así entender cuál es el primer contacto de los estudiantes con los contenidos socioculturales y de qué forma y en qué medida se desarrollan. Por otra parte, desarrollamos el papel del docente para integrar contenidos interculturales en la clase de español y la necesidad de una formación específica en ese ámbito. Esta investigación pretende poner en evidencia la magnitud de la lengua española y todos los elementos que la rodean, así como ofrecer herramientas a los docentes para desarrollar la competencia intercultural de forma efectiva, tomar consciencia de la riqueza y pluralidad de culturas que existen, todas ellas conectadas por un nexo común: la lengua española.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de cultura, competencia intercultural, cultura hispanoamericana, editoriales ELE, manuales, niveles iniciales

TITLE

Intercultural Competence in ELE Textbooks and the Role of the Teacher

ABSTRACT

In this study we analyze the importance of sociocultural competence, that acquires greater relevance in the methodologies of the late twentieth century. We also examine the role played by Latin American countries and the visibility that their cultural elements gain in two textbooks for beginner's level (A1-A2). This is to understand what is the students' first exposure to socio-cultural materials and in what way and to what extent they develop those materials. Besides, this research aims to develop different strategies that teachers must have when teaching the cultural component as well as to raise awareness of the richness and plurality of cultures that exist, all of them connected by a common link: the Spanish language.

KEYWORDS: teaching culture, intercultural competence, Hispanic American culture, ELE's Publishing Houses, textbooks, beginners

BIODATA

Mario Monterrubio es graduado en traducción e interpretación por la universidad Pablo de Olavide (Sevilla), donde también estudió un máster de ELE. Ha enseñado español en la Università degli studi di Torino, en la Universidad Pablo de Olavide y en varios centros de lenguas. Actualmente es profesor en la Universidad Chulalongkorn (Bangkok).

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de segundas lenguas (L2) ha sufrido multitud de cambios a lo largo de la historia, desde los contenidos que se presentan hasta la forma de desarrollarlos. El progreso de las diferentes metodologías que se han expuesto durante finales del siglo XX han dejado entrever nuevos puntos de vista que han dado visibilidad e importancia a nuevas competencias, mientras que otros de los elementos clave en las primeras metodologías han sido suprimidos o reemplazados por demostrar no ser relevantes al aprender una L2.

Por este motivo, el desarrollo de la competencia sociocultural es uno de los elementos que adquiere mayor relevancia en el recorrido metodológico del aprendizaje de una L2. Sin embargo, a menudo se ignora la importancia que tiene este factor y no se le ofrece la visibilidad que debería. Mediante la realización de este trabajo, pretendemos llevar a cabo un análisis de la presencia de la cultura hispanoamericana en los manuales *Nuevo Prisma Fusión* (2014) y *En Acción 1* (2010) para aprender español como lengua extranjera. Mediante un estudio exhaustivo trataremos de responder a diversas cuestiones: ¿qué tipo de cultura aparece?; ¿existen muestras de la cultura de países hispanoamericanos?; en ese caso, ¿cuál es la proporción entre la muestra de cultura española y cultura de países hispanoamericanos? Con este análisis pretendemos mostrar si se ofrece visibilidad a otras culturas además de a la española, qué tipo de información se muestra y si la información se presenta de manera equilibrada. Además, analizaremos el importante papel del docente en la enseñanza del componente sociocultural y proporcionaremos técnicas para desarrollarla de manera efectiva. Se trata de ofrecer las herramientas básicas que evitarán conflictos o malentendidos en una sociedad ajena. Por ello, la motivación que ha llevado a desarrollar el presente trabajo es la necesidad de atender un elemento al que a menudo no se le presta la atención que merece: la cultura.

Esta investigación pretende poner en evidencia la magnitud de la lengua española y todos los elementos que la rodean, así como la necesidad de

ofrecer a los estudiantes de español una información acorde a la realidad y tomar consciencia de la riqueza y pluralidad de culturas que existen, todas ellas conectadas por un nexo común, que es la lengua española.

1. ANÁLISIS DE LA CULTURA EN LA ENSEÑANZA DE L2

En la actualidad, se hace difícil una sistematización de los elementos esenciales para el aprendizaje de cualquier lengua extranjera. Hemos sido testigos de una evolución significativa conforme a las estrategias de enseñanza, en la que se han desarrollado numerosas metodologías de enseñanza de L2. Las primeras, basadas en la repetición, traducción y memorización de reglas, difieren en gran medida de las estrategias utilizadas hoy en día en cualquier centro de enseñanza. Fue a partir de mediados de los años sesenta cuando aparecen autores (Chomsky 1965; Hymes 1972; Canale y Swain 1980; Bachman 1990) que revolucionan el panorama mediante la introducción de elementos innovadores en el campo de aprendizaje de lenguas y la crítica a los modelos anteriores.

1.1 La enseñanza intercultural y su importancia en la L2

Si reflexionamos sobre la figura del docente de español, no debemos considerar únicamente su ocupación como un profesor de lengua española sino también como un transmisor de cultura, historia, literatura, cine... por lo que la formación que deben recibir deberá englobar todos estos conocimientos (Santiago 2009). Es indudable que la competencia lingüística y sus componentes (como la fonética, la morfología, la sintaxis, etc.) “forman parte del ABC de los contenidos teóricos con los que debe contar un profesor de español” (*ibíd.* 103). La evolución del alumno en ámbitos lingüísticos y socioculturales se debe a un mecanismo del input docente que hace que el aprendiz adquiera una identidad adquisitiva más positiva (Martín 2000, en Al-Momani 2009). Por tanto, la interculturalidad está estrechamente relacionada

con la formación del profesor en el ámbito cultural en todas sus modalidades (cultura con minúsculas, con mayúsculas, etc.) (Santiago 2009).

Como expone García (2008), el objetivo del enfoque intercultural es desarrollar y fomentar una serie de valores y actitudes con el fin de formar hablantes interculturales, aparte de instruir al alumno en ámbitos gramaticales, funcionales y culturales. Meyer (1991, en Martínez 2014), expone cuáles son los tres niveles que experimenta un estudiante de lenguas extranjeras para adquirir la competencia comunicativa intercultural:

- *Nivel monocultural.* El aprendiz observa una cultura extranjera, a partir de la propia.
- *Nivel intercultural.* El alumno toma una posición intermedia entre la cultura propia y la extranjera, lo que le permite establecer comparaciones entre ellas.
- *Nivel transcultural.* El estudiante alcanza la distancia pertinente a propósito de las culturas en contacto, para desempeñar la función de mediador entre ambas.

Esta función de mediador entre culturas es el objetivo final. Sin embargo, el estudiante no debe renunciar en ningún momento al sentimiento de su propia identidad cultural, sino que debe ser plenamente consciente de ambas realidades. En ocasiones calificamos otras culturas como distintas y distantes, aunque, si las estudiamos en profundidad, entendemos que son más los aspectos que las unifican que los que las separan (Morote y Labrador 2002). Los conflictos culturales no surgen en las manifestaciones artísticas de una sociedad (música, pintura, cine, entre otras), sino más bien en aspectos de la vida diaria. Ahora bien, ¿cómo puede introducirse el enfoque intercultural en el aula? Según García (2004), esto debe llevarse a cabo a partir de actividades dentro de una progresión de conocimientos donde se desarrollen las estrategias interculturales para entender las diferencias y similitudes.

Para concluir, rescatamos una reflexión de Yulita (43) en la que expresa la necesidad de incluir una educación intercultural desde los niveles iniciales: “new learning goals and pedagogical approaches are now being

conceptualised and framed for the integrated teaching and learning of ‘(inter)cultural content and exploration’ in the target language from the initial stages of language study”.

1.2 ¿Qué tipo de cultura se debe enseñar?

Que lengua y cultura son dos realidades indisolubles es un hecho comúnmente aceptado entre los investigadores y los docentes. Sin embargo, aún persisten los problemas para delimitar qué entendemos por cultura y cuál es la forma idónea de enseñarla. Debemos tener en cuenta que no todos los grupos son iguales, por lo que la aproximación al componente cultural se realizará de forma distinta según las características del alumnado, lugar en el que se enseña la lengua y procedencia del estudiante, tal y como analizaremos en apartados sucesivos.

La definición que encontramos de cultura como sinónimo de arte, historia, literatura, etc., no prepara a un estudiante de L2 a entender la multitud de conductas exhibidas por un hablante nativo (Iglesias 1997). Miquel y Sans (2004) entendieron la cultura como una serie de fenómenos heterogéneos que clasificaron en tres grupos diferenciados, a saber: la *cultura con mayúsculas*, la *cultura con minúsculas* (también denominada *cultura a secas*) y la *cultura con k*.

En primer lugar, la cultura con minúsculas abarca “todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura comparten y dan por sobreentendido” (Miquel y Sans 2004). Miquel, por su parte, la menciona como la cultura esencial y la define como “el substrato que hace que los hablantes de una lengua entiendan el mundo, actúen sobre el mundo e interactúen comunicativamente de un modo culturalmente similar” (Miquel 5). Otros autores la incluyen en sus estudios con el nombre de *Saber cómo* (Giovannini 2010b) o como *Cultura interna* (Weaver 2000). Se trata de toda la información que permita a los alumnos entender qué sucede a su alrededor, actuar adecuadamente e información para interactuar. Son conocimientos esenciales que se deben enseñar a través de los que se pueden

acceder a los otros dos tipos de cultura, designados por las mismas autoras como *dialectos culturales*. La cultura con mayúsculas, también denominada como *cultura legitimizada* (Miquel 2004) recibe multitud de denominaciones por parte de otros autores: *Cultura cultivada* o *Cultura académica*, un *Saber qué* (Giovannini 2010b), *Cultura externa* (Weaver 2000) o la *Gran cultura* (Bennet 1998, en Vivas 2006). Nos hallamos ante un tipo de cultura a la que no todos tienen acceso y por tanto no todos los hablantes de una misma sociedad conocen. Hace referencia al conocimiento de informaciones de tipo históricas, literarias, filosóficas, artísticas, geográficas, etc. de una sociedad. Por último, la *cultura con k* agrupa los conocimientos utilizados en contextos determinados y casos específicos. Santamaria (46) la entiende como “el argot de ciertos sectores del grupo o los tipos de lenguajes que están de moda durante un tiempo determinado”.

Podemos concluir esta clasificación con que a pesar de la complejidad para definir y clasificar el concepto, muchos autores coinciden en agrupar el tipo de cultura según a qué haga referencia. La cultura que debe enseñarse, por tanto, será aquella que permita al aprendiz de lenguas desenvolverse adecuadamente en un contexto de L2. Se debería incluir, por tanto, información acerca de patrones de comportamientos, formas de actuación según el contexto, etc.

Otro elemento que se debe combatir en las clases de lengua es el tópico y el estereotipo, imágenes simplificadas y diferidas de un grupo social determinado pero compartidas socialmente y generalmente aceptadas. Se trata de elementos que muestran el desconocimiento de una sociedad y que necesitan un estudio exhaustivo para poder desmontarlos. La información implica poder, y, a partir de esta, los alumnos podrán moldear su opinión y forjar un juicio con fundamento sin tener en cuenta lo que otros dicen o ideas generalizadas de una cultura. Alba (137) resume en unas pocas líneas cuáles son los principales tópicos que los estudiantes extranjeros tienen de la sociedad española:

España es el país de los toros y los toreros; de la paella, el jamón serrano y la tortilla de patatas; los españoles bebemos muchísimo alcohol porque nos

pasamos el día en el bar; somos unos gandules porque estamos durmiendo la mayor parte del tiempo y, por si fuera poco, no sabemos hablar a un volumen razonable y nos pasamos el día tocando y besando a cuantas personas encontramos en nuestro camino.

En contraposición a esto, contamos con otra lista elaborada por Castro (217) citada anteriormente y que reproducimos a continuación en la que establece qué abarca la cultura para la autora y que, como veremos, se trata de una serie de conocimientos mucho más útiles para un estudiante de L2:

En mi clase, cultura es Picasso, Julio Iglesias. También hablar de las tapas o del gazpacho. De Rocío Jurado, de horarios de comidas y de tiendas, de besos, abrazos y saludos, de sevillanas y sardanas, de Alfredo Landa, de canciones populares y de Operación Triunfo, de Mortadelo y Filemón, de la Primera Comunión, del día de Todos los Santos, del problema de ETA...

1.3 ¿Cómo se debe enseñar el componente cultural?

Una vez delimitado el tipo de cultura que permite una la completa formación en el ámbito sociocultural nos preguntamos qué papel tiene el profesor en la enseñanza de dichos componentes y cuál es el procedimiento para trabajar esta competencia en el aula.

Podemos decir que, por lo general, “no vemos las cosas como son, vemos las cosas como somos”. Esta famosa frase recogida en el Talmud (Santiago 115) deja entrever el filtro que aplicamos a las situaciones según nuestros propios conocimientos y experiencias. “Observamos otras culturas con las gafas de nuestra propia cultura y esta nos aporta una determinada forma de ver el mundo, de percibir e interpretar la realidad” (Iglesias 469). Sin embargo, calificamos de erróneo este hecho, puesto que debemos deshacernos de ese filtro y alejarnos para aceptar y entender las diferencias y puntos de vista ajenos, sin tener que renunciar en ningún momento a la propia identidad cultural (*ibíd.*).

Como docentes de lenguas, debemos partir del conocimiento y estudio de nuestra propia cultura. De la misma manera, el profesor debe conocer, en

la medida de lo posible, las características principales de las culturas de sus alumnos para así prever las principales dificultades y problemas que pueden llegar a darse según la distancia entre la C1 y C2 del estudiante.

Vellegal (2009) propone una serie de metodologías y recursos que se pueden desarrollar en la clase de lenguas para trabajar el componente sociocultural. Entre las metodologías destacamos: realizar clases prácticas (con debates, exposiciones y actividades comunicativas), propiciar el aprendizaje cooperativo mediante el enfoque por tareas en el que se propongan casos o supuestos reales, etc. Entre los recursos que podemos utilizar en clase encontramos: uso de periódicos, vídeos, películas, entrevistas a nativos, refranes y dichos, fechas importantes culturales, historia y literatura, juego de roles, entre otros.

La misma autora señala una notable diferencia entre aquellos alumnos que aprenden español como segunda lengua y los que lo hacen como lengua extranjera. En situación de inmersión se está mucho más expuesto a la cultura y el profesor será un mero catalizador de la información que los estudiantes traen a clase. Sin embargo, en contexto de lengua extranjera, el profesor actúa de intermediador cultural y único representante, que se convierte en modelo y único ejemplo del que extraer información.

En cualquier contexto, el medio más frecuente de enseñar el componente socio cultural es a través del uso de la lengua, sin olvidar otros factores como el contexto, el lenguaje no verbal o la distancia proxémica, que también contribuyen al aprendizaje de este elemento. Además, se debe abordar a la par que los contenidos gramaticales, léxicos o fonéticos (Santiago 2009). Abogamos por una cultura que no quede aislada en los apéndices de los libros de texto sino que se incluya en los manuales y materiales de forma recurrente.

Por último, la inclusión de las NN.TT. en la enseñanza de lenguas también se puede aplicar a la enseñanza del componente sociocultural. En palabras de Martínez (590), “en los últimos años las nuevas tecnologías han permitido integrar la cultura en la clase de lengua de forma muy satisfactoria y sobre todo, auténtica”. Este elemento es especialmente interesante para la

enseñanza en contexto de lengua extranjera, donde los recursos que ofrece la web funcionan de escaparate para estudiantes que no estudian la lengua en el lugar en el que se habla. Por ello, los profesores de español las incluyen recurrentemente para romper con la figura que mencionábamos en la introducción del profesor como único representante y modelo a seguir.

1.4 Desarrollo de la competencia intercultural en los docentes de ELE

A menudo se especifican cuáles son las características que deben tener los estudiantes para lograr la adquisición del componente intercultural, pero consideramos que la formación del profesorado en esta competencia resulta una fase previa imprescindible del proceso para obtener resultados positivos en nuestros estudiantes. En el presente epígrafe detallaremos una serie de conocimientos que debe poseer un docente para potenciar el componente intercultural entre sus estudiantes, así como las diferentes herramientas y estrategias que se pueden poner en práctica en las clases de lenguas para fomentar esta competencia.

La consolidación de diferentes enfoques en la enseñanza de lenguas nos conduce a un “un estudio más profundo de la comunicación en relación con la cultura desde diferentes vertientes” (Barros y Kharnásova 98). Además, la figura del docente ha estado marcada por un continuo cambio en el desarrollo de las diferentes metodologías y enfoques, desde los métodos más estructuralistas en los que su función era la transmisión de información, hasta el rol de facilitador y guía del proceso comunicativo, en el que los estudiantes adquieren un papel más activo y protagonista.

La figura del docente en la adquisición de la competencia intercultural se postula, por su parte, como un elemento clave para el desarrollo de dicha competencia en los discentes. Por este motivo, para que un profesor pueda moderar una comunicación intercultural, este deberá desarrollar su propia competencia intercultural, como aprendiente en primera instancia, pero también como profesor de lengua extranjera (Moreno y Atienza 3).

No se debe considerar la adquisición de la competencia intercultural como un conjunto de datos estipulados sobre diferentes temas o como una lista de elementos que haya que memorizar y podamos olvidarnos de ella una vez aprendida. Pensamos que se trata de un proceso de adquisición continuo, puesto que elementos como identidades, valores y formas de comportarse de una cultura cambian constantemente. Se trata, por tanto, de una competencia dinámica, tal y como la han definido numerosos autores (Dervin, 2010, Barros y Kharnásova, 2012, en Moreno y Atienza 6) que precisa de un continuo proceso de concienciación y redefinición del propio yo.

Entonces, ¿qué papel desempeña el docente en la adquisición de la competencia intercultural por parte de los estudiantes? En primera instancia, debemos tener en cuenta el proceso al que se somete todo estudiante de lenguas al adquirir esta competencia para así desempeñar de forma satisfactoria nuestra labor docente. Siguiendo a Denis y Matas (2002), son cinco las fases a las que se enfrenta el discente para adquirir la competencia intercultural: sensibilización, concientización, relativización, organización e implicación-interiorización. Según Hernández y Valdez (98), el profesor, desempeña diferentes roles a lo largo de este proceso, que exponemos a continuación:

Es guía y asesor, promotor del conocimiento, investigador, observador y organizador, pues debe mostrar la realidad por medio de situaciones, problemas y actividades de la vida cotidiana, para que el alumno resuelva explorando, simulando, actuando, formulando hipótesis, de tal manera que esto lo apoye a identificar las representaciones que posee de diversas culturas, la cultura meta y de la propia. Además, el docente debe crear situaciones que permitan al alumno tomar conciencia de su etnocentrismo y de las representaciones que tiene de la cultura ajena y de la propia.

Al hilo de las diferentes características y roles que desempeñan los docentes citados anteriormente, ahora nos preguntamos de qué forma podemos llevar a las aulas estas competencias y cómo desarrollarlas en las aulas de forma más práctica. Byram (1997), Starkey (2003) y Alonso (2006), en consonancia con el MCER (2001), en Hernández y Valdez (98), agregan una serie de ideas

funcionales para la puesta en práctica en la clase de lenguas extranjeras, entre las que destacamos:

- Crear un ambiente cómodo y seguro donde haya motivación, curiosidad y empatía.
- Desarrollar la investigación de aspectos culturales particulares de comunidades y/o países de la lengua meta.
- Trabajar con materiales reales, así como con diferentes fuentes de información: textos y grabaciones de audio reales, vídeos y fotografías, etc., que propiciarán y desarrollarán el interés del alumnado.
- Fomentar las redes de colaboración con otras instituciones donde los estudiantes puedan tener un contacto real con hablantes nativos (proyectos de colaboración, intercambio de mensajes a través de cartas, correo electrónico, etc.).
- Organizar actividades para implicar al estudiante en la búsqueda de materiales para la clase donde se muestren diferentes realidades de un mismo tema en diferentes culturas.
- Además, al ser una competencia en pleno cambio como hemos comentado anteriormente, debemos tomar una actitud crítica ante los materiales disponibles para comprobar que la información que refleja es realista y actualizada.

En un estudio desarrollado por Fernández y Pozzo (2013) durante las IV Jornadas y III Congreso Internacional de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en Rosario, Argentina, se encuestó a una serie de profesores de ELE para que enumeraran, entre otras cuestiones, cuáles eran las actividades y los temas que, en su opinión, fomentaban la competencia intercultural. Entre las respuestas, recopilamos algunas de ellas: empleo de medios (periódicos, películas, series, publicidad, etc.); cortesía y formas de saludar; comidas y fiestas típicas; dramatización, diálogos y juegos de roles; discusión de temas de interés general, reflexión sobre "curiosidades"; preguntas del tipo: ¿qué hace Ud. en su país cuando...?, etc.

En el mismo estudio, sobre la adecuación de los materiales para el fomento de esta competencia “alrededor del 50% opina que los materiales que tienen a su disposición son adecuados o muy adecuados, mientras que el otro 50% los encuentra poco adecuados o directamente inadecuados” (Fernández y Pozzo 37). Por ello, se hace patente la necesidad de incluir en algunos casos materiales adicionales y, en consecuencia, desarrollar la formación del profesorado para llevar a las aulas la competencia intercultural de forma efectiva se vuelve un factor clave.

1.5 Propuesta didáctica del desarrollo de la competencia intercultural en niveles iniciales

En ocasiones, los materiales de los que disponemos no están adaptados satisfactoriamente a las necesidades de nuestros estudiantes, inquietudes, nivel, contexto de aprendizaje, etc., y a menudo los manuales no profundizan en determinados contenidos culturales, ni tampoco muestran las realidades de algunos países, etc. Por ello, el docente debe ser capaz de proporcionar a sus estudiantes los recursos necesarios para complementar su formación con los contenidos que desarrollen sus capacidades y habilidades en todos los ámbitos. En este caso, y en relación con la competencia intercultural, en ocasiones los materiales de los que se dispone no presentan muestras de las diferentes situaciones o contextos, no están correctamente adaptados o no se ofrecen muestras socioculturales de un país concreto de habla hispana.

A continuación, presentamos un ejemplo de propuesta didáctica para desarrollar la competencia intercultural de forma explícita en el aula, con una serie de actividades que promueven la comparación, reflexión y el análisis por parte del estudiante y que el docente puede tomar como referencia para elaborar diferentes propuestas. En este caso, hemos elegido el tema del flamenco para así introducir el tema del baile en niveles iniciales (A1-A2) y en la siguiente propuesta presentamos recursos y actividades y detallamos cuáles son los objetivos, actitudes y habilidades interculturales a los que el estudiante se enfrenta en esta práctica, así como la función del profesor,

tomando como referencia los parámetros que ofrece el Plan Curricular del Instituto Cervantes conforme a las habilidades y actitudes interculturales.

Tabla 1: La cultura a través del baile: El flamenco - Niveles iniciales (A1-A2)

Materiales	<p>Materiales auténticos de creación propia o adaptación de diferentes fuentes en español, entre los que destacan:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Textos (artículos de periódicos o revistas adaptados, blogs, libros de texto). - Fotografías del baile flamenco. - Vídeo en el que muestra a una pareja bailando sevillanas. - Audio con diferentes palos del flamenco.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - A partir de una introducción al baile flamenco, identificar las semejanzas y diferencias para compararlo con bailes de otros países. - Familiarizarse con el léxico referente a los diferentes elementos del baile (instrumentos, accesorios, ropa, etc.), así como con las diferentes partes del cuerpo implicadas. - Reflexionar sobre las diferencias en los bailes entre la cultura de origen y la cultura meta del estudiante. - Analizar hábitos propios de los españoles en relación con el baile, cuándo y dónde se baila, e introducir temas como las festividades, el carácter, etc., y analizar del mismo modo las costumbres del país de origen del estudiante.
Actitudes interculturales	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las diferencias y semejanzas culturales en todo lo que envuelve el baile: edad, contexto, clase social, actitud, moda flamenca, etc. - Potenciar la escucha y atención activa en las intervenciones de los compañeros. - Analizar la reflexión por parte de otros estudiantes sobre las características del baile en su país de origen.
Habilidades interculturales	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de rasgos característicos de actitudes etnocéntricas. - Clasificación de los comportamientos culturales (propios o de otras personas) reconociendo las singularidades y las

	<p>semejanzas entre ambos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento del aumento del grado de tolerancia a la ambigüedad que se adquiere a medida que se progresa en la diversificación de perspectivas culturales.
Contenidos funcionales	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer cuáles son los elementos característicos del flamenco primarios (baile, cante, toque) y secundarios (ropa, accesorios...). - Examinar las semejanzas y diferencias entre los bailes en los países del grupo a partir de comparaciones de estilo, ritmo, vestuario. - Mostrar interés y una actitud abierta hacia otras culturas. - Entender los gustos y preferencias según las culturas.
Contenidos gramaticales y léxicos	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura estar + gerundio en presente para describir el escenario (Ej.: "el bailaor está levantando los brazos", "los músicos están tocando los instrumentos"). - Usos de haber y estar para describir y localizar los elementos de una imagen. - Léxico relacionado con elementos y accesorios relacionados con el baile (instrumentos, ropa, partes del cuerpo). Modismos: "que me quiten lo bailao".
Procedimiento y papel del profesor	<ul style="list-style-type: none"> - Como introducción al tema, se presenta una fotografía de una pareja bailando flamenco y pedimos a los estudiantes que mencionen las palabras con las que relacionen esa imagen (con adjetivos, nombres y verbos). El profesor recogerá las ideas y las escribirá en la pizarra aportando y haciendo otras preguntas relacionadas. - Más tarde, se plantea el concepto de "flamenco" y a partir de un texto con información general del baile, organizamos y completamos la información (dónde se origina, qué elementos lo componen, en qué festividades se baila flamenco, quién baila, edades...). - A continuación, a partir de todo el vocabulario recopilado se les pide en grupos de 3-4 estudiantes hacer una descripción de un vídeo que hemos proyectado haciendo uso de la gramática y léxico correcto (qué vemos —haber—, dónde están las personas —estar— y qué están haciendo —estar + gerundio—), para una posterior puesta en común.

	<ul style="list-style-type: none"> - Más tarde, pedimos una reflexión sobre el baile más característico del país de origen de los estudiantes comparando y entendiendo las diferencias entre los bailes (si es más o menos alegre, si la ropa es diferente, cómo y quién lo baila y en qué momento, etc.). Este sería un buen momento para introducir algunas festividades en las que se baila flamenco, y hablar del carácter de los españoles y la forma de relacionarse, para entender las semejanzas y diferencias de las diferentes culturas de los estudiantes y reflexionar sobre por qué son similares o diferentes (y aquí saldrán temas como la distancia próxémica, el respeto en función de la edad, etc.). - Para terminar y hacer ver que el flamenco, como otras realidades culturales, no es algo fijo sino que se diversifica en sus diferentes "palos", reproducimos un audio con diferentes estilos, y pedimos a los estudiantes que creen una secuencia rítmica que cambiará según los diferentes estilos. La función del profesor será guiar en todo momento la secuencia. - Como valoración final de la actividad, se propone una reflexión final sobre qué conocían anteriormente y qué han aprendido, qué cosas les han sorprendido, etc.
--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de los parámetros del PCIC.

2. ESTUDIO EMPÍRICO DEL TRATAMIENTO DE LA CULTURA HISPANOAMERICANA EN DOS MANUALES DE ELE

2.1. Creación de los manuales de español como lengua extranjera

El sector editorial de enseñanza de español como lengua extranjera lo componen multitud de empresas que publican manuales y materiales de enseñanza del español para perfiles de distinta naturaleza; desde manuales generales, manuales específicos según la procedencia del alumnado, español para niños, español para inmigrantes, hasta español para fines específicos, etc. Como apunta el IC (2019), en torno a 22 millones de alumnos estudian

español como lengua extranjera. Como consecuencia de este progresivo incremento del número de estudiantes, “el mercado editorial de ELE ha experimentado un notable desarrollo” (Blanco 72).

A nivel lingüístico, existen de multitud estudios (García 2010 o Grande 2000, por poner dos ejemplos) que analizan la presencia de las variedades del español en los manuales. Medina, Rubio y Martínez (2002) argumentan que “el español que aparece en los manuales de E/LE responde a la norma peninsular, más exactamente a una generalización de los rasgos comunes del habla culta del centro de la península: la lengua estándar, la norma estándar” (*ibíd.* 850).

Por otra parte, sobre el contenido cultural de estos manuales, los mismos autores exponen que por lo general, pueden observarse diferentes rasgos de la cultura española y latinoamericana. Estas muestras de cultura no coinciden con los modelos de lengua disponibles del español de América, que hacen que el estudiante tome consciencia de las variedades dialectales o simplemente reconozca los rasgos esenciales y elementos lingüísticos que las diferencian.

Sin embargo, debemos preguntarnos cómo se gestionan los contenidos culturales y qué lugar ocupan los relativos a países hispanoamericanos (si hay referencias de todos los países, qué tipo de referencias, cómo es la proporción entre los contenidos de la cultura española y de otros países, etc.). Para ello tenemos que analizar las editoriales que crean y gestionan los materiales y manuales, así como entender dónde y para qué público crean sus contenidos.

En este punto del trabajo, hemos realizado un pequeño estudio sobre la procedencia de las editoriales que publican materiales de ELE para saber dónde se producen los materiales que posteriormente se exportan a todo el mundo. Esto nos ayudará a entender mejor si los contenidos de los manuales están condicionados por su lugar de creación y será el punto de partida de nuestro objeto de estudio.

Para conseguir dicha información hemos accedido a cada uno de los sitios web de las editoriales en los que —mediante un sencillo proceso de

documentación— hemos localizado dónde tienen su sede social primaria. A continuación, detallaremos los nombres de las 29 editoriales analizadas: Arco Libros, Acento Español, Anaya ELE, Aquari, Authentik, Cengage Learning, Difusión, Edelsa, Ediele, Edinumen, Éditions Maison des Langues, La Muralla, Verbum, ELI Publishing, EnClave ELE, ES Espasa, Habla con Eñe, Hispania Linguas Latinas, Houghton Mifflin Harcourt, Octaedro ELE, Pearson, Pons, Santillana ELE, Santillana Brasil, Santillana USA, SGEL ELE, SM Español para Extranjeros, Vista Higher Learning y Parolas Langues.

De las 29 editoriales analizadas, 5 de ellas son originarias de Estados Unidos (Houghton Mifflin Harcourt, Pearson, Cengage Learning, Santillana USA y Vista Higher Learning), 2 de Brasil (Hispania Linguas Latinas y Santillana Brasil), 1 en Francia (Éditions Maison des Langues), 1 de Italia (ELI Publishing), 1 en Irlanda (Authentik), 1 de Alemania (PONS) y 1 de Argentina (Parolas Langues). Las 17 editoriales restantes son españolas (la mayoría con sede central en Madrid o Barcelona).

Como podemos observar, España ostenta la mayor parte de la industria editorial de enseñanza de ELE. A pesar de que las empresas (tanto españolas como extranjeras) tienen sedes en países hispanoamericanos, solo una de las editoriales analizadas —Parolas Langues, fundada en 2001 en Argentina con la denominación “Voces del sur”— se origina en un país de habla hispana que no sea España. Por ello, se puede destacar el poder de España en la industria y que los contenidos que estas editoriales posteriormente exportan al resto del mundo serán los que estipulen las mismas editoriales y los creadores de los materiales, que son, en su mayoría, españoles.

2.2. Descripción de los manuales: *Nuevo Prisma Fusión y En Acción 1*

Con objeto de la selección de los manuales hemos establecido una serie de criterios para que ambos contaran con las mismas características y así valorar si cumplen los criterios establecidos por el MCER y el PCIC en lo referente a la competencia sociocultural. Los manuales seleccionados fueron: *Nuevo Prisma*

Fusión, de la editorial Edinumen, y *En Acción 1*, de la editorial Enclave ELE. La principal motivación que nos lleva a elegir estos manuales es que nuestra intención es hacer una comparativa entre dos volúmenes que presentaran las mismas características y ver cómo se aborda el componente cultural en diferentes editoriales. Ambos manuales, por su parte, comparten misma metodología, comprenden contenidos de los niveles A1 y A2 según el MCER, se presentan en un formato similar de un único volumen, y fueron publicados por editoriales y autores españoles.

2.2.1. Nuevo Prisma Fusión

Según su presentación, este curso de español publicado en el año 2014 por la editorial Edinumen, es un método de español general dividido en cuatro niveles y desarrollado en dos volúmenes (A1-A2 y B1-B2). Refleja los criterios y recomendaciones expuestos por el MCER y, en el manual analizado, pretende garantizar el desarrollo de los componentes comunicativo, lingüístico, cultural y estratégico en la etapa de usuario básico (niveles A1 y A2 según el MCER) con una pequeña proyección a contenidos del nivel B1. Este manual, sigue un enfoque comunicativo orientado a la acción y centrado en el alumno, según la información que ofrece su introducción. En consonancia con los criterios del MCER y el PCIC, presta especial atención a las estrategias de aprendizaje y comunicación a la vez que hace reflexionar al alumno sobre su propio proceso de aprendizaje y fomenta el perfil de aprendiente autónomo. Este manual, dirigido tanto a jóvenes como a adultos, cuenta además con una extensión online en la plataforma educativa ELEteca con recursos extras gratuitos tanto para profesores como para estudiantes.

2.2.2. En Acción 1

El segundo manual que analizaremos fue publicado en 2010 por la editorial Enclave ELE. Se trata de un método de español general dividido en cinco niveles (A1-C1) basado en el MCER y adaptado al PCIC con un enfoque orientado a la acción. *En Acción 1* corresponde a los niveles A1-A2 según el MCER y cubre entre 120 y 150 horas de clase. Se trata de un manual dirigido

tanto a jóvenes como adultos que puede adaptarse a diferentes contextos de enseñanza: grupos monolingües o plurilingües, grupos que aprenden español en países de habla hispana o grupos que no se encuentran en contexto de inmersión.

La estructura interna del manual la componen cuatro elementos presentes en todas las unidades: *Comunicación* (en las que se establecen las funciones comunicativas que el alumno será capaz de desarrollar a lo largo de la unidad), *Sistema de la lengua* (donde se ubican los componentes gramaticales y léxico semánticos), *Cultura e Intercultura* (referente a los elementos socioculturales del mundo hispánico) y *Textos* (para trabajar las diferentes tipologías y géneros textuales, desde recetas de cocina hasta señales de tráfico, pasando por interpretación de gráficos, titulares de periódicos españoles, etc.).

2.3. Ficha de análisis

Para la confección de la ficha hemos tenido en consideración las características tanto internas como externas del libro para posteriormente centrarnos en el análisis del manual y profundizar en los contenidos culturales.

Por otra parte, en el análisis del manual realizamos una clasificación del tratamiento de los principales problemas entre diferentes culturas que hemos modificado de los propuestos en la obra de Oliveras (2000), en la que se hace una reflexión sobre la importancia de la cultura y parte del error cultural como origen del aprendizaje además de ofrecer una clasificación de los potenciales problemas que pueden surgir en el contacto con otra cultura.

Ahora bien, ¿qué tipo de cultura es la que se analiza? Para determinar los saberes culturales que tendremos en cuenta nos basaremos en el esquema propuesto por Miquel y Sans (2004) por la clara división de los diferentes tipos de cultura así como por su aceptación general entre los investigadores. Centraremos el análisis en los elementos de la cultura con mayúsculas, recurrentes en los libros de texto y que ofrecen información de tipo histórica, literaria, artística, geográfica, etc. de una sociedad, así como de la cultura con

minúsculas, que trata sobre hábitos, costumbres, formas de actuar, etc., que hacen que los hablantes de una lengua entiendan el mundo y puedan interactuar comunicativamente.

2.4. Resultados del estudio

Este epígrafe está dedicado a presentar los resultados obtenidos a raíz de los datos procedentes de nuestra investigación. Para ello, hemos contrastado y clasificado cada muestra cultural por temática y país de procedencia. Esos datos han facilitado el pilotaje de la ficha de análisis en ambos manuales con la que podemos comparar los resultados obtenidos de los dos manuales analizados y que presentamos de forma independiente: *Nuevo Prisma Fusión* y *En acción 1*.

2.4.1. Nuevo Prisma Fusión

Si nos centramos en los contenidos culturales predominantes, podemos confirmar que son más comunes las entradas de “cultura con minúsculas”, sobre todo las relacionadas con el ámbito social (relaciones sociales y personales), ocio, estilo de vida, fiestas y tradiciones. Sin embargo, también son comunes las muestras catalogadas como “cultura con mayúsculas”, referentes, sobre todo, a la geografía, literatura e historia. Hemos analizado un total de 81 muestras que podemos clasificar en dos grupos diferenciados: muestras culturales segmentadas por países y muestras culturales genéricas, que hacen referencia al mundo hispánico o a Hispanoamérica en general (sin distinguir zona geográfica o país).

Si analizamos la procedencia del contenido cultural, certificamos que no están presentes todos los países y nacionalidades hispanoamericanas. Únicamente encontramos muestras de 10 países hispanoparlantes. Esto significa que la mitad de los países en los que el español es lengua oficial en Hispanoamérica no cuenta con ninguna referencia sociocultural. Del mismo modo, también se puede observar una desproporción notable entre el contenido cultural disponible sobre los diferentes países.

Por una parte, la mayoría de muestras culturales proceden de España y constituyen un 51,8% del total. La segunda categoría con más ejemplos es la del bloque genérico comentado anteriormente, que representa un 20,9% del total (con datos que no se encuadran en ningún país específico). Entendemos que existen elementos que pueden ser comunes, como la organización del día, el tratamiento de la puntualidad, el rechazo a una proposición, etc., aunque pensamos que no se debería generalizar sobre otros temas como “la sanidad en Hispanoamérica”, “los precios en Hispanoamérica”, ya que existen multitud de elementos diferenciadores entre los 20 países hispanohablantes. Por otra parte, establecemos el grupo de países hispanoamericanos en los que se diferencian las muestras por países. Las muestras halladas representan el 26,7% del total. Colombia, con 5 muestras, es el país que más contenido cultural expone (un 6,1% del total), seguido de México (4,9%), Chile (3,7%), Puerto Rico (2,4%), Uruguay (2,4%), Perú (2,4%), Argentina (2,4%), Honduras (1,2%) y Venezuela (1,2%), con una única muestra encontrada.

El elemento cultural se localiza a lo largo de cada unidad, incluido en las muestras de lengua, que, tal y como indicábamos en el marco teórico, es la forma adecuada de abordar este componente. Además, se utiliza constantemente como estímulo para la producción de ejercicios orales en los que los estudiantes deben establecer un contraste entre las competencias culturales estudiadas y las de su propia cultura mediante comparaciones y análisis de los elementos que difieren en ambas culturas. Este tipo de ejercicios potencia la interculturalidad ya que el discente debe analizar la C2 a partir de su C1, y tomar consciencia de las diferencias, similitudes, anotando qué es lo que más le ha llamado la atención, cómo se vive una misma realidad en su país, etc.

Con el fin de visualizar y ofrecer un resumen detallado de los resultados obtenidos de manera más gráfica, añadimos la siguiente matriz de datos (ver tabla 1) en la que se puede observar el total de las muestras recogidas según el país:

Tabla 2
Muestras culturales según el país en *Nuevo Prisma Fusión*

Nuevo Prisma fusión	
País	Muestras encontradas
España	42
México	4
Perú	2
Colombia	5
Argentina	2
Puerto Rico	2
Chile	3
Honduras	1
Uruguay	2
Venezuela	1
Genérico	17
Total	81

Fuente: Elaboración propia a partir de las muestras culturales analizadas en el manual *Nuevo Prima Fusión*.

Como podemos observar, los datos relativos a la cultura hispanoamericana aparecen de forma muy limitada y ostensiblemente en menor proporción que los relativos a la cultura española. Además, a menudo se agrupa la cultura hispana de forma genérica sin segmentarla por países, como sucede al hablar de escritores hispanoamericanos, consejos para viajar por Sudamérica, la calidad del aire o la sanidad, en América Latina, etc.

Apuntamos del mismo modo que la imagen que se proyecta de España y la de los países hispanoamericanos no es equitativa. Mientras que en la información relativa a España ofrece una imagen positiva del país, fomenta el turismo, aporta y amplía información sobre personajes relevantes, deportistas, gastronomía, hábitos, etc., el escaparate con información sobre países hispanoamericanos es muy diferente, sobre todo en la información recogida en el bloque genérico sobre la mala calidad del aire, los problemas de

eficiencia, eficacia y cobertura de la sanidad (en contraposición con la española, de la que presume ser una de las mejores de Europa) o la deforestación del Amazonas. A nuestro juicio, este tipo de contenidos relacionados con temas tan específicos no es el que se debería mostrar a un estudiante de nivel inicial que se expone por primera vez a la cultura hispánica, siendo, en muchos casos, los primeros datos que conocen acerca de un país concreto. Pensamos que ese tipo de información más específica debe darse a conocer en niveles superiores (B2-C1) ya que exige poseer un dominio avanzado de la lengua para entender la terminología y ser capaz de hablar y opinar sobre esos temas.

2.4.2. En Acción 1

Seguidamente exponemos los datos recogidos del manual *En acción 1*, del que hemos analizado el libro del alumno y el CD en el que se recogen las audiciones con las que se trabaja la comprensión oral. En este caso las muestras socioculturales también se muestran tanto de forma implícita como explícita, a partir de secciones específicas sobre cultura y textos de comprensión lectora, audiciones o fotografías que muestran hábitos, costumbres, personajes famosos. Ahora bien, ¿dónde se localizan los contenidos socioculturales dentro del manual? La información sociocultural implícita la encontramos junto a los contenidos lingüísticos, repartidos por todo el manual. Este tipo de información a menudo debe ir acompañado de una explicación más extensa por parte del profesor ya que parte de los conocimientos previos del alumno y fomenta del mismo modo el trabajo autónomo. Por otro lado, la información sociocultural explícita se localiza en diferentes anexos recogidos al finalizar cada uno de los tres módulos (A, B y C) en los que se divide la obra y exponen descripciones de personajes famosos, descripción de países, fiestas o gestos, entre otros aspectos.

Hemos analizado un total de 41 muestras, divididas en dos grupos diferenciados: por una parte, aquellas en las que se especifica la procedencia de los elementos culturales por países. Por otra, encontramos una serie de ejemplos en los que no se distingue entre España e Hispanoamérica y que

aportan rasgos socioculturales comunes a todos los países hispánicos, que hemos denominado como bloque “genérico”.

En el análisis de la procedencia de cada muestra, sorprende la ausencia de datos socioculturales de la mayoría de países hispanoamericanos (así como la escasez de elementos socioculturales en general). Únicamente de 7 de los 20 países hispanoamericanos se aporta algún tipo de información, además de referencias a España y al bloque genérico comentado anteriormente. Además, se hace patente la desproporción de muestras entre los datos de la cultura española y del resto de culturas.

El país que ofrece más muestras socioculturales es España, que representa un 60,9% del total, con 25 muestras. El segundo país con más ejemplos es Argentina, con 4 referencias (un 9,7%), seguido de Colombia, que representa un 7,3% del total, el bloque genérico, con 2 muestras (4,8%), México (4,8%), Chile (4,8%), Cuba (2,1%), Puerto Rico (2,1%) y Honduras (2,1%), con una sola muestra.

Seguidamente, exponemos un resumen detallado de los resultados obtenidos de forma más gráfica (ver tabla 2), con el fin de visualizar los datos expuestos anteriormente a partir de la siguiente matriz de datos en la que se puede observar el total de las muestras recogidas por país:

Tabla 3
Muestras culturales según el país en *En Acción 1*

En Acción 1	
País	Muestras encontradas
España	25
México	2
Cuba	1
Colombia	3
Argentina	4
Chile	2
Puerto Rico	1
Honduras	1
Genérico	2
Total	41

Fuente: Elaboración propia a partir de las muestras culturales analizadas en el manual *En Acción 1*.

Acerca de la imagen que se proyecta de las diferentes culturas podemos afirmar que, por lo general, tanto la información que se exhibe de la cultura española como las escasas muestras de países hispanoamericanos contribuye a crear una imagen positiva de los diferentes países. No obstante, encontramos algunos ejemplos de la cultura hispanoamericana que no favorecen la creación de esa imagen. Por ejemplo, en la pista de audio 49, en la que unos niños comparan la vida actual en México con la que vivieron sus abuelos, escuchamos afirmaciones como las que transcribimos a continuación: “Antes, no había tanta igualdad en los chicos con los mayores, ya que había más respeto y educación al dirigirse a personas mayores”. “Todo ha cambiado, ahora hay mucha violencia”. “A mí, mi abuelo me contó que antes no había tanta inseguridad. Se podía salir en las noches con tranquilidad sin temor del robo”. “(...) el pueblo no tenía ni luz ni agua potable y las calles eran empedradas (...). Ahora ha cambiado mucho, ya muchas calles tienen pavimento y hay luz y agua potable”. Esta muestra constituye una de las dos

que se exponen sobre la cultura mexicana y pensamos que la imagen que proyecta desigualdad, inseguridad, robos, etc., no es lo más representativo del país ni el tipo de información que se debería exponer a alumnos de niveles iniciales, siendo este el primer contacto que podrían tener con la cultura mexicana y que podría condicionarlos desde el principio (y favorecer la creación de estereotipos de los que hablábamos en el marco teórico).

CONCLUSIÓN

La inclusión de la cultura en la enseñanza de L2 resulta muy necesaria y se deberían mostrar contenidos que otorgaran visibilidad a todas las realidades que abarca el español. Sin embargo —y aunque la mayor parte de los materiales publicados actualmente incluyen elementos socioculturales en sus contenidos—, en los manuales analizados no se ofrece información sobre multitud de países cuya lengua oficial es el español.

Según el estudio empírico llevado a cabo, hemos constatado que el componente cultural está presente en las dos obras analizadas. Sin embargo, aunque en ambos manuales la cultura se integra en la lengua y aparecen ejemplos al realizar las actividades (sea cual sea la temática que se trate), en el caso de *En acción 1*, parte de los contenidos culturales aparecen recogidos en anexos al final de cada módulo, hecho que calificamos de error ya que induce a estudiar los contenidos culturales de forma específica y aislada. Compartimos con Giovannini et al. (34) que “los contenidos socioculturales no deben estar aislados en los materiales [...] en un apartado especial. Todas las propuestas o actividades didácticas que trabajemos en el aula, explícita o implícitamente han de estar “bañadas” por lo cultural”.

Por otra parte, de todos los elementos culturales analizados, queremos señalar que en ambos manuales más de la mitad del total de las muestras guardan relación con España y los españoles. En concreto, los ejemplos de cultura española en el manual *Nuevo Prisma Fusión* representan un 51,8% del total, mientras que en *En acción 1*, ascienden al 60,9%, hecho que pone de

manifiesto un fuerte desequilibrio respecto a las muestras culturales del resto del mundo hispanoparlante. La información cultural de países hispanoamericanos en estos manuales resulta escasa y superficial, y la visión y referencias que se ofrecen de estos países a menudo son negativas, inexactas o demasiado imprecisas, por ejemplo al generalizar sobre temas como el tráfico, la contaminación, la mala calidad del aire o disfunciones del sistema sanitario, etc. Este desequilibrio de información puede deberse a que la mayor parte de la industria editorial de enseñanza del español a extranjeros se localiza en España y todos los materiales que posteriormente se exportan a los demás países focalizan su interés en dar a conocer la realidad española, quedando el resto de naciones de habla hispana en un segundo plano. De las 29 editoriales que hemos analizado, 14 tienen su sede social en España y tan solo una de las restantes es originaria de un país hispanoamericano (Argentina).

Si analizamos la demografía del español, de los casi 456 millones de personas que componen la población de países en los que el español es lengua oficial, 408 millones habitan en países de Hispanoamérica, mientras que la población de España es de solo 46,5 millones aproximadamente (*ibíd.*), lo que representa el 10,1% de la población que habla español. En esta realidad, podríamos decir que España se localiza en la periferia del español, ya que la mayoría de países los encontramos en territorio sudamericano y es donde se encuentra la mayor parte de hablantes de español como L1.

La influencia de su propia cultura determina y condiciona la interpretación de otras realidades. Por tanto, se hace patente la necesidad de docentes preparados que puedan guiar el proceso de aprendizaje y adquisición de la competencia intercultural. Para crear un espacio de diálogo y ejercer la función de mediador cultural, es preciso que el docente haya desarrollado previamente una competencia intercultural que le permita abordar las diferentes cuestiones de una forma correcta, propiciando el desarrollo de la competencia intercultural y evitando choques culturales, estereotipos, etc. Por ello, a menudo habrá que hacer una adaptación de los materiales de los que

disponemos para adecuarlos al contexto y necesidades de nuestros estudiantes.

Se debería atribuir valor a la multiculturalidad de la que disponemos y ofrecer visibilidad a todas las realidades posibles para enriquecer los conocimientos del alumnado.

REFERENCIAS

- Alexopoulou, Angélica. "La dimensión intercultural en los manuales de ELE". *Litera: Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, n.º 26, 2016, pp. 61-76.
- Al-Momani, Renad. "El profesor de E/LE como agente de adquisición sociocultural". *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso Internacional de la ASELE*. Cáceres: Universidad de Extremadura, 2009, pp. 145-158.
- Alba, Águeda. "La cultura española más allá de los tópicos". *Actas del XI congreso de ASELE*, 2000, pp. 137-144.
- Bachman, Lyle. "Habilidad lingüística comunicativa". En Miquel Llobera et al. (eds.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995, pp. 105-129.
- Barros, Benamí y Galina M. Kharnásova. "La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual." *Porta Linguarum*, n.º 18, 2012, pp. 97-114.
- Canale, Michael. y Merrill Swain. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing." *Applied Linguistics*, n.º 1, 1980, pp. 1-47.
- Castro, Francisca. "Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural el aula de grupos multilingües". *ASELE Actas XIII*, 2002, pp. 217-227.
- Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002.
- Denis, Myriam y Matas, Montserrat. *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas*. Bruselas: De Boeck & Larcier, 2002.
- Ezeiza, Joseba. "Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado". *MarcoELE*, n.º 9, 2009. <https://marcoele.com/suplementos/analizar-y-comprender-materiales/>. 12 diciembre 2019.
- Ezquerro, Raimundo. "Análisis de métodos para la enseñanza del español". *Boletín de la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE)*, n.º 11, 1974, pp. 31-46.
- Fernández, María del Carmen. "Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos." En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 2004, pp. 115-133.
- Fernández, Susana y María I. Pozzo. "La competencia intercultural como objetivo en la clase de ELE." *Diálogos Latinoamericanos*, n.º 22, 2014, pp. 27-45.
- García, Ana B. "La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras." *El profesor de español LE/L2*. En *Actas del XIX Congreso Internacional de la ASELE*. Cáceres: Universidad de Extremadura, 2008, pp. 493-505.
- García, Pilar. "La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas." *RedELE*, n.º 0, 2004. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=826464>. 12 diciembre 2019.
- Garrido, María del Carmen. "Análisis de materiales destinados a la enseñanza del español como lengua extranjera para niños." *Glosas Didácticas*, n.º 13, 2005, pp. 64-79.
- Giovannini, Arno. et al. *Profesor en acción 1*. Madrid. Edelsa, 2010a.
- ---. *El profesor en acción 2*. Madrid: Edelsa, 2010b.

- Gómez, Lidia. *El componente cultural en los manuales de ELE (nivel A1 y A2) para estudiantes de lengua alemana*. Tesina de máster. Universidad de Barcelona, 2008.
- Grande, Francisco J. "La diversidad del español a través de los manuales de E/LE. ¿Qué lengua enseñan?". *ASELE. Actas XI*. Zaragoza, 2000, pp. 393-402.
- Hernández, Edith y Sandra Valdez. "El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural. Algunas propuestas didácticas." *Decires*, vol. 12, n.º. 14, 2010, pp. 91-115.
- Hymes, Dell. *On Communicative competence*. En J. B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Middlesex: Penguin Education, 1972, pp. 78-83.
- Instituto Cervantes. *El español: una lengua viva*, 2019. Madrid. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/. 12 diciembre 2019.
- ---. *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca nueva, 2006.
- Martínez-Arbelaiz, Asunción. "El componente cultural en los cursos de español como L2: una propuesta de clase fuera de clase." *ASELE. Actas XIII*, 2002, pp. 586-597.
- Martínez, Julián. "Aproximación al concepto de competencia comunicativa intercultural (CCI)". *Matices en Lenguas Extranjeras*, n.º 8, 2014, pp. 80-101.
- Medina, José et al. "El español de América en la enseñanza de E/LE". *Actas del Congreso Homenaje a Alonso Zamora Vicente*, 2002, pp. 849-856.
- Miquel, Lourdes. "Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: Algunos ejemplos aplicados al español". *Frecuencia – L*, n.º 5, 1997, pp. 3-14.
- Miquel, Lourdes y Neus Sans. "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua". *RedELE*, n.º 0, 2004, pp. 1-13, https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9. 12 diciembre 2019.
- Moreno, Noelia. "Las tics como herramientas para el desarrollo del aprendizaje autónomo del español como segunda lengua (I2) en las A.T.A.L." En *XII Congreso Internacional de la teoría de la educación*, Universidad de Málaga, 2011, pp. 1-21.
- Moreno, Rosa M. y Encarna Atienza. "Abordar la interculturalidad en el aula desde el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado". *MarcoELE*, n.º 22, 2016, pp. 1-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5598336>. 12 diciembre 2019.
- Morote, Pascuala, y María. J. Labrador. "La fiesta, enlace intercultural para la enseñanza de ELE". En *Actas XIII Congreso ASELE: El Español, Lengua del Mestizaje y la Interculturalidad*. Murcia, 2002, pp. 629-638.
- Oliveras, Angels. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen, 2000.
- Santamaria, Rocío. "La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica". Tesis doctoral. Universidad Carlos III de Madrid, 2008.
- Santiago, Javier. "¿Qué enseñar a los que van a enseñar" Publicado en *El profesor de español LE/L2*. En *Actas del XIX Congreso Internacional de la ASELE*. Cáceres: Universidad de Extremadura, 2009, pp 101-108.
- ---. "La competencia cultural en la competencia comunicativa: hacia una comunicación intercultural con menos interferencias." *MarcoELE*, n.º 11, 2010, pp. 113-130, <https://docplayer.es/14885568-La-competencia-cultural-en-la-competencia-comunicativa-hacia-una-comunicacion-intercultural-con-menos-interferencias-82.html>. 12 diciembre 2019.
- Vellegal, Ana. M^a. "¿Qué enseñarles a nuestros alumnos para que no pasen por maleducados? El componente sociocultural en la clase de ELE". *MarcoELE*, n.º 9, 2009, pp. 1-11, <https://marcoele.com/numeros/numero-9/>. 12 diciembre 2019.

- Vivas, Javier. *El enfoque intercultural en la enseñanza ELE y su aplicación en el Aula*. Tesina de Máster. Universidad de Salamanca, 2006.
- Yulita, Leticia. *Intercultural Communication and Critical Pedagogy: Deconstructing Stereotypes for the Development of Critical Cultural Awareness in Language Education*. Tesis doctoral. Universidad de Anglia del Este (Norwich, Inglaterra), 2012.