

SIMONS, MATHEA & SIX, SARA

UNIVERSIDAD DE AMBERES

LOS REFERENTES CULTURALES,

LA MATERIA PRIMA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN LA CLASE DE ELE

## BIODATA

Mathea Simons es licenciada en Filología Románica y doctora en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Amberes. Actualmente profesor titular de la didáctica del francés (FLE - français langue étrangère) y de la didáctica del español (ELE – español como lengua extranjera) en el Máster de Formación del Profesorado del Instituto de Ciencias de la Educación y de la Información de la Universidad de Amberes.

Sara Six es licenciada en Lenguas Románicas (Universidad Católica de Lovaina, Bélgica) y estudiante del Máster de Formación del Profesorado de la Universidad de Amberes (Bélgica).

## RESUMEN

En este artículo describimos los resultados de un estudio sobre los referentes culturales que pueden considerarse como la materia prima de la competencia comunicativa intercultural. El corpus del estudio se compone de cuatro manuales de ELE de uso frecuente en Flandes. A partir de un análisis cuantitativo y cualitativo de los referentes culturales reunidos, verificamos en qué medida la selección y la presentación de los mismos pueden contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Nuestro análisis tiene como base la cantidad y la distribución de referentes culturales y la presencia de imágenes que sirven de apoyo para el aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** competencia comunicativa intercultural, conocimiento cultural, didáctica

## ABSTRACT

In this article, we describe the results of a study into cultural references, which can be considered as the base material for the development of the intercultural communicative competence. The corpus of the study consists of four manuals of ELE frequently used in Flanders (Belgium). Starting from a qualitative and quantitative analysis of the cultural references, we establish that an adequate selection and presentation of the items is likely to develop the intercultural communicative competence. Our research questions are based on the amount and the distribution of the cultural references as well as on the presence of visual material which can support the learning process.

**KEY WORDS:** intercultural communicative competence, cultural knowledge, didactics

## 1. INTRODUCCIÓN

Imagínese la situación siguiente: el alumno de ELE está de viaje en México, tiene hambre y pide una tortilla. Al llegar la tortilla (los pequeños discos de harina de maíz o de trigo), cuál es su sorpresa, porque en clase de español había aprendido que la tortilla son huevos batidos fritos. Igual le pasa en Chile cuando los chilenos le invitan a tomar la(s) onces (la merienda). La “ONCE” ¿no es la lotería española (Organización Nacional de Ciegos Españoles)? Y por último: un colega cuenta con mucho ánimo sobre el museo Guggenheim, pero no ha viajado necesariamente a los Estados Unidos. Puede ser que acabe de volver de Bilbao, donde también hay un museo Guggenheim.

Los malentendidos descritos no son graves -quizás uno pueda sentirse incómodo por las dificultades de comunicación- y a lo mejor provocan la risa cuando se aclara la situación. Lo esencial para nosotros es el origen del malentendido en la situación comunicativa: la falta de conocimientos culturales, imprescindibles al comunicarse en la lengua extranjera.

Existen varias soluciones: se pueden ampliar los conocimientos culturales, o en el momento en que se dé un malentendido, se pueden utilizar ciertas estrategias para volver a una comunicación eficaz y satisfactoria para todos. Las posibilidades son numerosas y se inscriben en la adquisición de una “competencia comunicativa intercultural”, que se radica –entre otros– en una base de conocimientos (socio-)culturales, llamado más tarde “referentes culturales”.

En el presente artículo intentamos analizar hasta qué punto los *referentes culturales* reunidos a partir de un corpus de cuatro

manuales de ELE podrían facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural del alumno. Primero esbozamos el marco teórico del término “competencia comunicativa intercultural” (CCI) y de los contenidos culturales para operacionalizar luego algunas nociones esenciales en un análisis cuantitativo de los referentes culturales en 4 manuales de ELE. Nuestro objetivo no es la evaluación de los manuales utilizando como criterio una lista ideal de contenidos culturales –si aún existiera tal lista– sino la clasificación y la descripción de los referentes culturales filtrados y su papel en el desarrollo de la CCI.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. DE LA COMPETENCIA CULTURAL HACIA LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Existen varias teorías y definiciones para la noción “cultura”. Nos limitamos a una indicación de algunos elementos que se revelan útiles para la didáctica de lenguas extranjeras en general y para la elaboración de nuestro análisis de los referentes culturales en los manuales de ELE en particular.

El *Vademécum* (2008: 841) propone una definición basada en una dicotomía entre, por un lado, la cultura culta (“saber visión”, “espiritual”, “aprendida y dominada por pocos”), y, por otro lado, la cultura popular (“saber acción”, “corporal”, “adquirida y compartida por muchos”). Miquel y Sans (2004) presentan en su artículo *El componente cultural, un ingrediente más en clases de lengua* una división en tres partes: la “cultura a secas” (“aquello que todos (...) comparten y dan por sobrentendido”, “lo pautado”), la cultura con mayúscula y la “kultura” (el comportamiento), con una

interacción permanente entre los tres tipos. Para Tomalin y Stemleski (1993), el concepto de la cultura consiste en ideas (valores, normas, opiniones), productos (literatura, arquitectura música, etc.) y comportamientos (tradiciones, costumbres, alimentación, ocio). La noción "cultura" resulta ser, ya con estas definiciones –y existen muchas más–, un concepto matizado, de índole visible o invisible, creado y compartido por muchos o por pocos, un conjunto de ideas materializadas o no en productos y comportamientos.

En varias ocasiones, se insistió en la complejidad del concepto al integrarla en la clase de lenguas. Además, estamos de acuerdo con Miquel y Sans (2004) con que el componente cultural es "indispensable" e "indisociable" de la competencia comunicativa. Es decir, existe una relación estrecha entre lengua y cultura. Sercu (1999: 25) presenta los niveles (para-) verbales en los cuales se entretrejen lengua y cultura: el léxico, los actos de habla, el estilo, la comunicación no-verbal y para-verbal, y los registros. En todos los niveles, se comunican aspectos de cultura. La lengua es al mismo tiempo producto cultural de por sí y el vehículo de la cultura.

Desde una perspectiva histórica la relación entre lengua y cultura en la enseñanza de lenguas ha cambiado significativamente. LoBianco et al. (1999) presentan cuatro paradigmas para describir esta evolución:

1. *Traditional*: enseñanza de literatura (limitándose al canon literario tradicional de la lengua escrita);
2. *Culture Studies, Landeskunde*: cultura y civilización;

3. *Culture as practices approach*: valores y prácticas fuera del estudio de la lengua, la lengua dentro del campo de la antropología.

Los tres enfoques descritos, llamados también "tradicionales", comparten una desventaja: se limitan a la observación de la cultura del otro, una cultura ajena y distante, que se valora con criterios de su propia cultura. Esta visión "por fuera" de la cultura podría tener consecuencias desfavorables para la enseñanza de lenguas, como lo son el etnocentrismo y la visión estática y homogénea de la cultura que favorece los estereotipos y los conocimientos aislados y descontextualizados (Sercu, 1999; Crozet e.a. 1999). Para remediar a estos inconvenientes, y junto con el desarrollo de los métodos comunicativos en la enseñanza de lenguas extranjeras en los años 70, se adopta el punto de vista intercultural en la enseñanza de la lengua-cultura:

4. *Intercultural language teaching*: "developing of intercultural competence through the learning of foreign languages and learning how language and culture connect in one's first and target language" (1999: 11).

El enfoque intercultural tiene como objetivo el desarrollo de la competencia intercultural: no bastan los conocimientos culturales, se añaden unos conocimientos, habilidades y actitudes "interculturales", indispensables en el encuentro comunicativo exitoso, con una interferencia entre la propia cultura y la cultura de la lengua meta. El Instituto Cervantes (1997-2012) lo define así: "Por *competencia intercultural* se entiende la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural (...)."

Byram y Zarate (1994) formulan los objetivos de la competencia intercultural en términos de cuatro saberes, adoptados por el Consejo de Europa para describir las competencias generales de los aprendientes de una lengua-cultura extranjera. El Consejo de Europa (2001) define todas las competencias generales. Nosotros presentamos una selección, enumerando sólo los elementos que se refieren a la competencia intercultural:

- SABER: conocimiento del mundo, conocimiento sociocultural, conciencia intercultural;
- SABER HACER: destrezas y habilidades interculturales: relacionar su propia cultura con la cultura de la lengua meta; interaccionar con personas de otras culturas; superar relaciones estereotipadas y ejercer de intermedio cultural;
- SABER SER: apertura hacia nuevas experiencias, ideas, culturas, relativizar la propia perspectiva cultural;
- SABER APRENDER: destrezas heurísticas –encontrar / analizar información nueva.

La competencia comunicativa intercultural (CCI) se realiza y se desarrolla en la comunicación con el interlocutor, en el diálogo intercultural. Las diferencias lingüístico-culturales son inevitables y están en el centro de la interacción. Para superarlas, los interlocutores no pueden quedarse dentro de su propio marco cultural, ni tienen que incorporarse por completo en el marco del otro (“asimilación”). El diálogo intercultural tiene que realizarse en un nuevo marco intercultural, común para los interlocutores equivalentes, llamado “third place” por Kramsch (1993), definido por LoBianco et Al. intersection where interactants from different

cultural and linguistic backgrounds meet and communicate successfully.”

La descripción arriba de la competencia intercultural corresponde con el enfoque holístico (“*The Holistic Approach*”), que “consiste en desarrollar en el aprendiente ciertos aspectos afectivos y emocionales, entre los que destacan una actitud, una sensibilidad y una empatía especiales hacia las diferencias culturales.” (Diccionario del Instituto Cervantes). El enfoque hace hincapié en la variable afectiva (saber ser) de la CCI, al lado de las variables cognitivas (saber) y comunicativas (saber hacer).

En conclusión, con la introducción de la CCI en la enseñanza de lenguas extranjeras, se originó un marco de referencia para enseñar y aprender a establecer relaciones exitosas y satisfactorias entre personas de diferentes lenguas-culturas, para superar el etnocentrismo sin renunciar a la personalidad o identidad propia, con objetivos tan nobles como el *enriquecimiento, el descubrimiento, el asombro, el compromiso y la paz* (LoBianco, 1999).

## 2.2. LOS CONTENIDOS Y LA CCI EN LOS DOCUMENTOS OFICIALES

### 2.2.1. La selección y la organización de los contenidos culturales

Antes de analizar el contenido cultural en los manuales de ELE, es interesante resumir lo que nos enseñan la literatura y los documentos oficiales en la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa (MCER), en España (Instituto Cervantes) y en Flandes (VDKVO y GO!) en cuanto a la definición, la selección y la presentación de contenidos culturales.

En la literatura encontramos repetidas veces la inclinación hacia una selección de los contenidos culturales desde el punto de vista del alumno (“learner oriented approach”), en vez de utilizar las características del contenido mismo (“subject matter oriented”). Así, Kwakernaak (2009: 380-381) propone definir criterios de selección según niveles umbrales, definiéndolos a partir de las situaciones más probables en que se encontrarán los alumnos y sus conocimientos previos. También insiste en una presentación lógica y didáctica tomando en cuenta las características de los alumnos: la edad, interés y capacidad de integración. Insiste en la orientación hacia el alumno, aunque no se pueden negar las características propias del referente cultural.

La misma importancia de adoptar el punto de vista del alumno al seleccionar los contenidos culturales la encontramos en Sercu: “(...) the selection of cultural contents should also depart from the pupils’ understanding of culture, of intercultural contacts, of the target culture and of the culture learning process in general. (2000:358)”. Sin embargo, considera útil una lista de temas y categorías a tratar para presentar una imagen representativa de la cultura meta (orientación hacia el contenido) desde el punto de vista descriptivo-analítico.

En el MCER, el contenido cultural (los conocimientos) se inserta en el conocimiento declarativo (una de las competencias generales), distinguiendo el conocimiento del mundo (lugares, instituciones y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos) y el conocimiento sociocultural (valores, creencias, hábitos, comportamientos) (Consejo de Europa, 2001).

El Plan Curricular del Instituto Cervantes distingue (de forma análoga con el MCER) entre los referentes culturales (conocimiento enciclopédico, universal y diverso sobre distintos aspectos, que configuran la identidad histórica y cultural) y los saberes y comportamientos socioculturales (el conocimiento, basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc.). El plan provee para ambas categorías un inventario bastante detallado de contenidos culturales, en tres niveles (aproximación, profundización y consolidación) apoyándose en los criterios de frecuencia de aparición, grado de proyección internacional y accesibilidad para el alumno.

En los programas de estudio en Flandes (Bélgica), no existen tales inventarios detallados. Los documentos de la red católica (VDKVO) sólo ofrecen 13 contextos (analogía con los temas del MCER) dentro de los cuales los contenidos culturales (una mezcla de los conocimientos del mundo y las convenciones socioculturales) pueden presentarse. P.ej. el contexto de citas y regulaciones: horarios para comer, trabajar y salir; ingredientes de una comida cotidiana, costumbres de tomar una copa, comida típica. El programa de estudio de GO! (la red de enseñanza de la comunidad flamenca) propone una lista general de contenidos culturales e históricos de España y Latinoamérica con subtemas.

### [2.2.2. La competencia comunicativa intercultural en los documentos oficiales](#)

Indicamos brevemente las referencias a la CCI en los documentos de la enseñanza (MCER, objetivos finales de la enseñanza en Flandes y programas de estudio de la red católica –VDKVO- y la red oficial-GO!).

El MCER describe dos competencias para la enseñanza de lenguas extranjeras: la competencia comunicativa (lingüística, sociolingüística y pragmática) y las competencias generales (aquí se sitúa –entre otras- la competencia intercultural, descrita en términos de conocimientos, destrezas y habilidades, competencia existencial y capacidad de aprender). En su enfoque a la acción, todas las competencias pueden activarse en el acto de la comunicación. La relación entre las dos se describe de la siguiente manera: “Las *competencias generales* son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas.” (Consejo de Europa, 2001).

Los programas de estudio (VDKVO y GO!) siguen las directivas del gobierno flamenco para la enseñanza de lenguas (y culturas) extranjeras, que se refieren a la competencia (inter)cultural con los siguientes conocimientos, destrezas y actitudes:

- reconocer y matizar estereotipos de la propia cultura y la cultura meta;
- reconocer y corregir malentendidos por diferencias lingüísticas y culturales;
- explorar expresiones culturales típicas de la región de la lengua meta;
- explorar la cultura mediante el lenguaje visual (películas, teatro, baile, publicidad, clips, escultura, páginas web...);
- expresar de manera creativa sentimientos y experiencias de lectura.

### 3. MARCO METODOLÓGICO

#### 3.1. PLANTEAMIENTO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta la importancia que tienen los referentes culturales en el aprendizaje de una lengua extranjera, queremos analizar este tema en el contexto de ELE. Más concretamente queremos levantar un mapa de:

1. La cantidad de referentes culturales en los manuales de ELE;
2. La distribución de los referentes culturales:
  - a) Distribución general (España, América Latina, otros países);
  - b) Distribución en categorías;
  - c) Distribución por nivel;
3. La presencia de imágenes (fotos, dibujos, mapas) de los referentes culturales que pueden servir de apoyo para el aprendizaje.

#### 3.2. EL CORPUS Y EL ANÁLISIS

Nuestro estudio de referentes culturales se realiza dentro del marco teórico arriba definido. El corpus analizado consta de cuatro manuales de ELE utilizados frecuentemente en Flandes: *Gente, ELE* (público internacional) y *Así es, Caminos* (público belga-holandés). Se han incluido todas las partes en el estudio (libro de texto, libro de trabajo) de varios niveles, lo que resulta en un corpus de 22 libros en total.

Analizando los libros página por página, se hace un inventario de todos los referentes culturales, en el sentido de “culturemen”: unidades de significado cultural (Sercu, 1999: 92). Cabe señalar que esta noción es más amplia que la definición de “referentes culturales” del instituto Cervantes: incluye tanto los referentes culturales en el sentido estricto, como los saberes y comportamientos socioculturales (p.ej. “los domingos de los españoles”, “la teleadicción de los españoles”...).

Para la descripción de los referentes culturales en nuestro banco de datos, atribuimos a cada dato una categoría cultural. En la literatura, se encuentra una gran variación de categorías (temas) culturales más o menos detallados (p.ej. la lista del MCER, el inventario del Instituto Cervantes o la lista propuesta por Sercu (2000)). Para nuestro análisis, utilizamos la lista de Simons (2010), con la misma terminología, integrando los cómics en la categoría “Lengua y literatura”. Las once categorías con sus subcategorías y/o ejemplos son:

1. Gastronomía: comida típica (chorizo, manchego, tortilla, paella, merluza a la romana, quesadillas, mate, café de Colombia, el tapeo), cocineros (Ferran Adrià);
2. Geografía: mapas, nombres de ciudades, países, regiones, paisajes en contexto geográfico (ubicación, interés turístico, y no en frases como “Juan quiere visitar Brujas”);
3. Lengua y literatura: escritores, libros, poesía, lenguas, fenómenos lingüísticos (aymara, *spanglish*), cómics (Mafalda, Quino, Maitena);

4. Sociedad: fiestas populares y religiosas (carnaval de Oruro, la romería del Rocío, el Día de los muertos), transporte (AVE, RENFE), medios de comunicación (El País, Hola), fenómenos sociológicos: creencias, valores, la familia, la identidad (la siesta, la teleadicción), economía: actividades y empresas (Zara, Seat, las monedas), el sistema educativo;

5. Arquitectura: arquitectos (Gaudí, Gehry), edificios (Alhambra, Casa Milá), monumentos, estilos, ciudades (con particular interés arquitectural mencionado: Teotihuacán, Salamanca);

6. Artes: pintura, escultura, museos de arte;

7. Música: músicos, canciones, bailes, festivales de música;

8. Ciencias: científicos (Marie Curie, Darwin), invenciones (Dolly, Hubble), fenómenos (la medicina andina);

9. Cine, espectáculo: películas, directores de cine, teatro;

10. Deporte;

11. Historia: nombres y hechos de la historia (Salvador Allende, Guerra Civil) y de la historia contemporánea.

Todos los referentes se incluyen en un banco de datos que sirve de base para el análisis cuantitativo y cualitativo. Además de la definición según las categorías mencionadas, se añade:

- información suplementaria (p.ej. para un autor y/o director de cine: los títulos de libros y películas);



- el título del manual y la página en la que se ubica el referente cultural;
- el origen: España / América Latina / otros países (Brasil: otros países);
- la presencia / ausencia de una imagen (foto, dibujo, mapa) que apoya el referente cultural.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. LA CANTIDAD DE REFERENTES CULTURALES EN LOS MANUALES

En la tabla 1 presentamos el número de referentes culturales según la fuente, es decir el manual de ELE. Además añadimos su origen, separando de este modo los referentes de España, América Latina y otros países. La última columna reúne el número total de referentes por manual, la última fila nos muestra las cantidades por origen.

MANUAL	ESPAÑA	AMÉRICA LATINA	OTROS PAÍSES	TOTAL
<i>Gente</i>	228	132	219	579
<i>Caminos</i>	242	180	93	515
<i>ELE</i>	174	188	63	425
<i>Así es</i>	157	101	56	314
<b>Total</b>	<b>801</b>	<b>601</b>	<b>430</b>	<b>1833</b>

Tabla 1: Número de referentes culturales

Los 22 libros analizados incluyen 1833 referentes culturales. La mayoría se encuentra en *Gente* (579), *Así es* es el que menos tiene

(314). *Caminos* y *ELE* ocupan una posición intermedia con 515 y 425 referentes respectivamente.

En *Gente*, *Caminos* y *Así es* predominan las referencias a España (hasta el 50% en *Así es*), pero aún con una cantidad significativa de referencias a América Latina. En *ELE*, al contrario, los referentes de América Latina predominan ligeramente.

Las cifras muestran que la lengua-cultura hispana en los manuales de ELE no sólo es producto de España, sino también de los países latinoamericanos. De esta manera los manuales insisten en el hecho de que el español es una lengua internacional. Esta visión lingüístico-cultural amplia es una muestra del realismo en los manuales de ELE, lo que es uno de los criterios que favorece el desarrollo de la CCI según Sercu (2005).

Destacamos luego la gran cantidad de referentes de otros países en los manuales de ELE en general (23%), y en *Gente* en particular. En *Gente*, el 38% de los referentes culturales hace referencia a países fuera de los países de habla hispana (principalmente Estados Unidos y Europa, p.ej. Harry Potter, Charles Darwin y Brad Pitt). En los otros manuales este porcentaje oscila entre 15 y 18%. En el punto 2 del análisis, se mostrará más en detalle como los referentes a otros países se reparten entre las distintas categorías.



## 4.2. LA DISTRIBUCIÓN DE LOS REFERENTES CULTURALES EN CATEGORÍAS

Para cada referente cultural en el banco de datos, hemos definido la categoría. Optamos por una clasificación en once categorías (véase 3.2). A continuación formulamos los resultados del análisis utilizando las preguntas de investigación como punto de partida.

### 4.2.1. Distribución general

En el gráfico 1, presentamos la distribución general de los referentes culturales según las categorías. Dentro de cada categoría, distinguimos entre los referentes de España, América Latina y otros países.

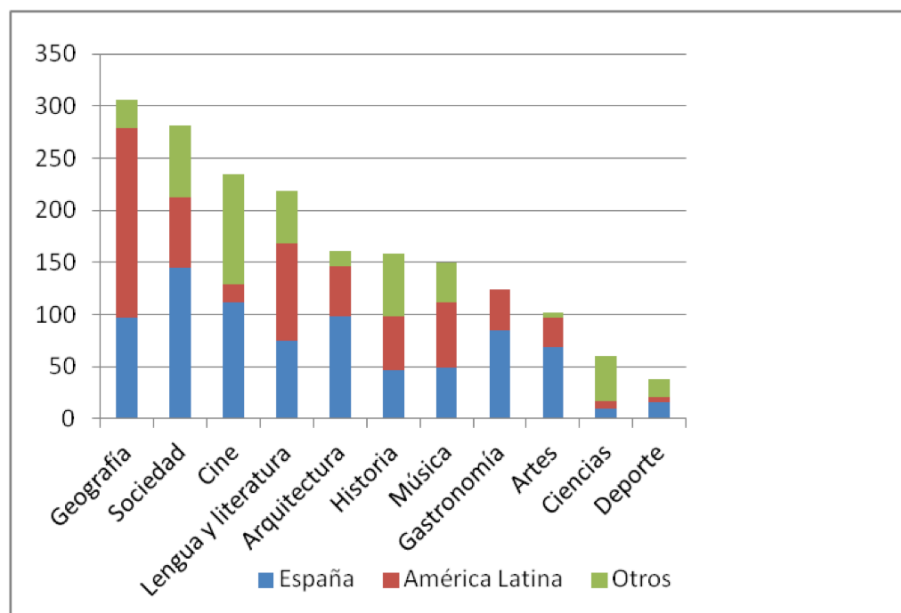


Gráfico 1: Distribución de los referentes culturales (categorías y origen)

Cuando observamos la distribución en las once categorías, se nota una distribución general amplia. En los manuales de ELE la variación de temas culturales es grande. Las categorías Ciencias y Deporte están menos representadas, pero se puede preguntar si es necesario tratar estas dos categorías por separado, o si es preferible integrarlas en la categoría Sociedad (como lo son la prensa, las fiestas, el transporte, ...). Además, la cantidad de referentes que no provienen de la cultura hispanoamericana es bastante grande en ambas categorías.

La gran cantidad de referentes geográficos muestra la importancia que los autores de los manuales atribuyen al tema, posiblemente por el supuesto interés y motivos turísticos de muchos alumnos de ELE. Este argumento vale también para las categorías de Arquitectura y Gastronomía. En las tres categorías casi no se encuentran referencias a otros países. Se explota al máximo la fuente enorme de referentes culturales iberoamericanos, con una atención importante para los países de América Latina. Sobre todo en la categoría de la Geografía dominan las referencias latinoamericanas. Sin entrar en detalle, los autores se dan cuenta de la diversidad geográfica en el mundo hispano. En los campos de la Arquitectura y la Gastronomía, la situación es menos equilibrada, con cierta preferencia por referentes de la Península Ibérica.

Sociedad es un campo muy amplio con muchas subcategorías (enumeradas arriba). Su importancia es significativa en el contexto de la orientación hacia el alumno y su desarrollo de la CCI: son los temas de la vida diaria los que son más accesibles para el alumno. Lo cotidiano y lo contemporáneo abren el camino para los temas más "de fondo" como la Historia, que ocupa una posición intermedia. Estos resultados corresponden con el orden de presentación de

elementos culturales que propone Kwakernaak (2009): es mejor presentar primero los referentes culturales de la actualidad antes de hacer referencia a la historia. La gran cantidad de referentes actuales facilita el acceso a la cultura en general y la comprensión de los datos históricos en particular. Cabe observar que en la teoría de Kwakernaak los alumnos son jóvenes, mientras que en nuestro estudio el público está formado principalmente por adultos.

Nos parece interesante interpretar los resultados de la amplia distribución en categorías dentro de la diferencia teórica entre la cultura con minúscula y la Cultura con mayúscula. Tanto en Sociedad, como en Música, Gastronomía y Cine se refiere principalmente a la cultura popular (con minúscula), compartida por muchos, y estas categorías son omnipresentes en los manuales. La Cultura con C, de élite según la definición en el Vademécum (2008), tiene sus referentes en las categorías de Artes y Lengua y literatura. No dominan, pero tienen su importancia dentro de la distribución en categorías.

#### 4.2.2. Distribución en categorías por manual

El gráfico 2 nos ofrece información detallada de la distribución en categorías por manual. De este modo se puede investigar los acentos propios de los manuales.

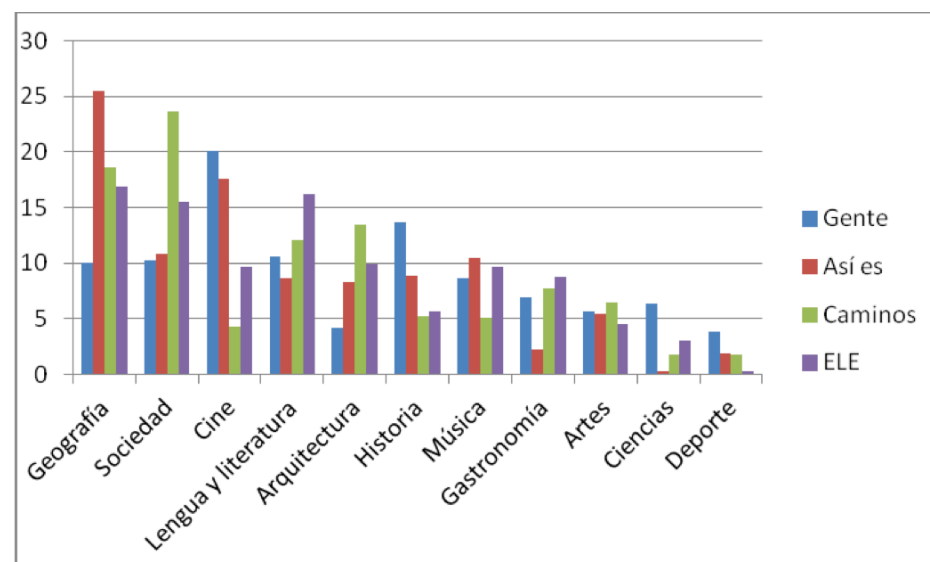


Gráfico 2: Distribución en categorías relativa (% por manual)

*Gente* se distingue por la predominancia de las categorías Cine e Historia (con muchas referencias a personajes famosos, internacionales en muchos casos). Por otra parte, este manual pone menos énfasis en las categorías Arquitectura y Artes. *Así es* tiene menos referentes culturales en general (cfr. más arriba). Sus referentes se encuentran principalmente en las categorías del Cine y la Geografía. Las categorías Gastronomía, Ciencias y Deporte son poco presentes. El manual *Caminos* focaliza en Arquitectura, Geografía y Sociedad. Este enfoque corresponde con el interés turístico del público de ELE en Flandes. Cine, Música e Historia (y Ciencias y Deporte) son menos importantes. Para *ELE*, Lengua y literatura, Geografía y Sociedad son importantes. Artes, Historia, Ciencias y Deporte lo son menos.

### 4.2.3. La distribución en categorías por nivel

Al añadir la variable del nivel al análisis de las categorías, intentamos describir la relación que existe entre la evolución del nivel del curso y el número de referentes culturales (para la totalidad de referentes culturales del manual y para cada categoría por separado).

En general se observa que hay más referentes culturales en los manuales que se dirigen a un nivel elemental que en manuales para un nivel intermedio o avanzado. P. ej. *Gente 1*: 242 referentes, *Gente 3*: 173 referentes; *Así es 1* 206 referentes, *Así es 2*: 108 referentes. Esta evolución no siempre vale cuando analizamos los datos en las categorías por separado. La disminución de referentes al subir el nivel se observa en las categorías siguientes: Arquitectura, Artes, Gastronomía y Deporte (quizá las categorías más “accesibles” al aprender una lengua-cultura). Al revés, la aumentación de referentes se produce principalmente tanto en la categoría Cine como en Lengua y literatura, campos que exigen un nivel lingüístico más alto.

Para otras categorías, existen diferencias entre los manuales y resulta imposible generalizar las evoluciones descritas. En los campos Geografía, Historia, Música, Sociedad y Ciencias los manuales suelen poner acentos propios (aumentar o disminuir la cantidad de referentes por nivel).

### 4.3. IMÁGENES QUE APOYAN EL APRENDIZAJE DE LOS REFERENTES CULTURALES

La tabla 2 da una idea del número de referentes culturales combinados con una imagen. Se cuentan las imágenes que acompañan un referente cultural (p.ej. una foto del Lago Titicaca, un

mapa de España con las ciudades más importantes) o que son un referente cultural por sí mismas (p.ej. Mafalda). No se tienen en cuenta las ilustraciones generales en los libros sin referente cultural, como por ejemplo un paisaje sin más explicación, una persona (anónima, desconocida) para ilustrar una situación comunicativa o un dibujo de objetos que son nuevas entidades léxicas.

MANUAL	TOTAL REFERENTES	IMÁGENES	%
<i>Gente</i>	579	107	18
<i>Caminos</i>	314	32	10
<i>ELE</i>	515	173	34
<i>Así es</i>	425	199	47
<b>Total</b>	<b>1833</b>	<b>511</b>	<b>28</b>

Tabla 2: Imágenes que apoyan el referente cultural

Según la tabla 2, 511 referentes culturales vienen acompañados de una imagen, lo que corresponde con el 28%. Este porcentaje disimula las diferencias bastante grandes entre los diferentes manuales: *ELE* acompaña casi la mitad de los referentes culturales con una imagen, *Caminos* una tercera parte, *Gente* casi una quinta parte y *Así es* un 10%.

## 5. CONCLUSIONES

El propósito de nuestro análisis cuantitativo era en primer lugar la descripción del paisaje de referentes culturales en cuatro manuales de ELE de uso frecuente en la enseñanza de ELE en Flandes (principalmente para un público adulto) y, en segundo lugar, la relación entre la selección y la presentación de los referentes culturales y el desarrollo de la CCI. Se puede notar que cada manual

tiene sus propios acentos para la selección (los referentes individuales, las categorías y el origen del referente) y la presentación (la distribución en niveles y la combinación texto-imagen) de los referentes culturales. Resumimos las conclusiones principales de nuestro análisis e indicamos pistas para investigaciones futuras.

La frecuencia global de referentes culturales (n=1833) indica la importancia que los autores de manuales de ELE otorgan al aspecto cultural y, por consecuencia, al potencial que ofrece para el desarrollo de la CCI. Los referentes culturales constituyen por lo tanto la materia prima de la CCI.

El análisis de los referentes revela una cantidad sorprendente de referentes de otros países, con una concentración en las categorías de Cine, Sociedad, Historia y Ciencias. En estas categorías, los manuales de ELE sitúan la cultura iberoamericana dentro de un panorama internacional, apelando al conocimiento general del alumno. En las categorías de Geografía, Artes, Arquitectura y Gastronomía las referencias internacionales están (casi) ausentes, siendo el mundo iberoamericano el centro de atención. La presencia –muy marcada en algunas categorías– de referentes a otros países en los manuales de ELE es muy particular, sobre todo en comparación con las cantidades que se esperan en manuales de, por ejemplo, inglés o francés. Con los referentes no hispanos, se rompe una visión demasiado etnocéntrica del punto de vista de la lengua meta. La variación podría contribuir a una visión del mundo más diversificado y más realista. Y son exactamente estas características que forman una base potencial para el desarrollo de la CCI.

Todos los manuales consideran el español como lengua internacional, siendo la lengua oficial de España, pero también de

América Latina. Generalmente predominan los referentes de España. Sólo en el manual *ELE* encontramos más referencias a América Latina. En conclusión, al seleccionar los referentes culturales más relevantes para los manuales de ELE, se han tenido en cuenta las culturas de los países hispanohablantes a ambos lados del Atlántico. El predominio de un lado u otro varía según el manual.

Generalmente los referentes tienen una distribución amplia en categorías, con mucha atención para la Geografía, Sociedad, Cine y Lengua y literatura; y menos atención para Ciencias y Deporte. Se nota una atención para la cultura popular y la Cultura con mayúscula por un lado, y para la actualidad y la historia por otro.

Existen diferencias de distribución en categorías. Según el manual analizado pueden dominar Geografía (*Caminos, ELE y Así es*), Cine (*Gente, Así es*), Sociedad (*Caminos, ELE*) y Lengua y literatura (*ELE*).

Al añadir el criterio del nivel del manual, la evolución general es una disminución de referentes culturales en los libros a medida que avanza el nivel. No obstante, tenemos que tratar esta conclusión con cautela: la evolución descrita no es aplicable para todas las categorías, sino solamente para Arquitectura, Artes, Gastronomía y Deporte. Un aumento se observa para Cine y Lengua y literatura. En otras categorías no encontramos resultados unívocos para los diferentes manuales.

A pesar de algunas diferencias individuales, los resultados de la distribución de referentes culturales en categorías y niveles, suelen concordar con las teorías de Kwakernaak (2009) y Sercu (2005). Ambos hacen hincapié en la orientación del método hacia el alumno. Nuestro estudio se inscribe en esta orientación por los elementos siguientes:

- la distribución amplia de las categorías, lo que aumenta la posibilidad para el alumno de encontrar uno o más campos de interés. Esto favorece la motivación y por consecuencia el desarrollo de las diferentes competencias (lingüística, cultural e intercultural).

- la atención por cultura (Sociedad, Cine, Música) y Cultura (Lengua y literatura, Artes): la cultura se dirige a todos, es fácil de acceder y compartir, abre puertas a la Cultura, más espiritual, pero esencial para la identidad cultural del mundo hispanohablante.

- la atención por lo contemporáneo (Sociedad), facilitando la comprensión de la historia (Historia), sobre todo el recorrido lógico y preferible para jóvenes, pero quizás también para adultos, visto las diferencias de nivel de formación que puedan existir. Cabe notar que lo contemporáneo lo relacionamos globalmente con los referentes en Sociedad, pero también con una gran cantidad de referentes en otras categorías (Lengua y literatura, Cine, Música).

- la atención por categorías de fácil acceso en los niveles más bajos (Gastronomía, Artes, Arquitectura, Deporte) y una presencia más destacada de Cine y Lengua y literatura en los niveles superiores, al momento de disponer de un nivel lingüístico más avanzado.

En última instancia, hemos observado la cantidad de imágenes correspondientes con referentes culturales. La imagen ofrece una perspectiva suplementaria al referente cultural, lo que en Sercu se llama "perspectiva múltiple" (criterio para el desarrollo de CCI). En este contexto hemos definido claramente el criterio "imagen": sólo

se trata de imágenes de un referente cultural, no de imágenes en general. Puede ser que un manual con muchas imágenes tenga una frecuencia muy baja de imágenes según nuestra definición. En este caso, la atracción visual no tiene nada que ver con nuestro estudio de referentes culturales.

Este análisis no tiene sentido por sí mismo, es decir, para aprovechar los resultados presentados anteriormente, es importante tener en cuenta el público del manual (cfr. "Learner-oriented approach"): ¿Cuáles son sus conocimientos previos, sus intereses, sus motivos...? Y tampoco se puede olvidar el papel del profesor, al escoger el manual y los temas culturales (dentro o fuera del manual). Sercu (2005) valora esta importancia al definir los conocimientos, destrezas y actitudes del profesor en la enseñanza intercultural de lenguas extranjeras.

Admitimos que los referentes culturales son (ni más ni menos) el primer paso hacia el desarrollo de la CCI, son los conocimientos que llamamos anteriormente "la materia prima" de la CCI. Pero la CCI supera los meros conocimientos culturales. Se espera del alumno también la adopción de conocimientos interculturales, y de las destrezas y actitudes adecuadas.

Para terminar, sugerimos algunas pistas para extender el presente estudio con investigaciones de los elementos siguientes:

- Otros criterios interculturales en el corpus: el grado de realismo, de lo intercultural, de la perspectiva múltiple, de lo pluricultural.
- El desarrollo de la CCI a través de los diferentes tipos de tareas.
- La presentación de conocimientos socioculturales.

- El desarrollo de una actitud intercultural.

## 6. REFERENCIAS

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Council of Europe. (2002). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment* [en línea]. Instituto Cervantes. Madrid : Instituto Virtual Cervantes, 2002 [consulta: 20 Octubre 2011]. Disponible en la web: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Instituto Cervantes & Biblioteca Nueva. (2006). *Plan Curricular* [en línea]. Madrid : Instituto Virtual Cervantes, 2006 [consulta: 20 octubre 2011]. Disponible en la web: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)

Instituto Cervantes. (1997). Diccionario de términos clave de ELE [en línea]. Madrid: Instituto Virtual Cervantes, 1997. Disponible en la web: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kwakernaak, E. (2009). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.

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

Miquel, L. & Sans, N. (2004). El componente cultural: un elemento más en las clases de lengua. *Revista Red ELE* [en línea] [fecha de consulta: 14 diciembre 2011]. Disponible en la web: [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9) ISSN 1571-4667.

Sercu, L. (1999). *Intercultureel vreemdetalenonderwijs*. Cahiers voor didactiek. Deurne: Wolters Plantyn

Sercu, L. (2000). *Acquiring intercultural communicative competence from textbooks: the case of Flemish adolescent pupils learning German*. Leuven: Leuven University Press.

Simons, M. (2010). "Kennis van land en volk : een eerste stap in de richting van intercultureel vreemdetalenonderwijs", *Cahiers F: Revue de didactique français langue étrangère*, 6:2: 5-24.

Sánchez Lobato, J. et al. (eds.). (2008). *Vademécum para la formación de profesores enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL.

FECHA DE ENVÍO: 5 DE MARZO DE 2012