



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR SPRÅK OCH LITTERATURER

SPANSKA

El Mundo Hispanohablante

Un análisis de las representaciones culturales de
Latinoamérica y España en los libros de texto *Caminando 2, 3*
y *4*.

Greciette Pavez Bravo

Kandidatuppsats
VT/2014

Handledare:
Fil. Lic. Eduardo Jiménez Tornatore

Examinator:
Fil. Dr. Anna Forné

El mundo hispanohablante

Un análisis de las representaciones de Latinoamérica y España
en los manuales *Caminando 2, 3 y 4*.

Greciette Pavez Bravo

Abstract

The aim of this study is to analyze through a qualitative method the representation of the Spanish speaking countries in three Upper Secondary textbooks of Spanish as a foreign language in Sweden and simultaneously, to establish whether the corpus (*Caminando 2, Caminando 3* and *Caminando 4*) fulfills the requirements of the Swedish curriculum for modern languages. Sociocultural concepts, stereotypes and modern languages teaching integrate the theoretical framework used for the research. The final results along with the conclusions show the presence of both stereotypes and ethnocentric/Eurocentric visions of the Spanish speaking countries presented in the chosen texts.

Keywords: Textbook, E/LE, qualitative analysis, presentación, Suecia

ÍNDICE

1. Introducción	4
1.1. Objetivo e Hipótesis	5
1.2. Corpus	6
1.2.1. Los textos dentro del corpus	7
1.3. Método	8
1.4. El estado de la cuestión	8
2. Marco teórico	10
2.1. Cultura	11
2.2. Estereotipos	13
2.3. La cultura y la enseñanza	15
3. Los objetivos del plan curricular para las lenguas modernas	16
4. Análisis	16
4.1. Los textos de <i>Caminando 2 - Cuba</i>	17
4.2 <i>Entre dos culturas</i>	19
4.3 Los textos de <i>Caminando 3 – Un estudiante sueco en Bolivia</i>	21
4.4 <i>Un mundo sin fronteras – intercambios internacionales</i>	24
4.5 Los textos de <i>Caminando 4 - Derechos humanos en América Latina</i>	25
4.6 <i>Alejandra – del centro del mundo</i>	26
5. Conclusiones	28
Bibliografía	30

1. Introducción

En el contexto de un mundo cada vez más globalizado, es donde la adquisición de una lengua extranjera cobra importancia como *herramienta*, pues en cierto modo abre puertas y ayuda a entender mejor otras realidades ajenas a la propia (Esteves, 1996, 4). En otras palabras, el aprendizaje de un idioma extranjero será más completo y exitoso si se trabaja conjuntamente con aspectos como la reflexión y la tolerancia hacia otras culturas y pueblos.

Este entendimiento y aceptación de otras realidades va a ser de gran ayuda para el individuo que desee o necesite adentrarse en sociedades en las que se hablen otros idiomas ya que significará derribar ideas estereotipadas o archiconocidas que se hayan tenido sobre la cultura (desde el punto de vista antropológico, es decir, la vida social, las costumbres, etc.) de la lengua meta.

Ya que enseñamos español en Suecia, de alguna u otra manera estamos enterados de la creciente popularidad que el idioma español ha adquirido en este país y esa es una de las motivaciones de nuestro estudio. Pero por otra parte, también existe un número de estudiantes universitario que decide dejar sus estudios de español, como bien nos ha señalado el profesor de lengua y literatura castellana de la universidad de Gotemburgo, Eduardo Jiménez Tornatore (2014). Además, como hemos podido comprobar en forma directa en nuestra labor pedagógica, la mayoría de ellos relaciona la lengua castellana con las vacaciones de verano, limitando su uso a ese contexto. Sin embargo, son cada vez más las personas interesadas en continuar sus estudios de castellano en la universidad (Åkerberg, 2011, 43).

Nuestro foco está centrado en los estudiantes en el nivel de bachillerato del sistema sueco que deciden aprender español ya que hemos impartido clases en este nivel. Además, nos pareció interesante el interés genuino que los estudiantes tienen por el idioma y la curiosidad que han mostrado al querer entender las realidades de cada país de habla hispana. Por lo tanto, decidimos elegir este ciclo académico junto con sus respectivos libros de texto y los criterios de aprendizaje del curriculum para las lenguas modernas

de la Dirección Nacional de Educación de Suecia, la cual, en este estudio, llamaremos de ahora en adelante por su nombre en sueco, Skolverket.

En un contexto educativo, la instrucción de la lengua extranjera la realiza un profesor o profesora con la ayuda de un libro de texto. Así, el manual se convierte en una ‘ventana’, o sea, en un medio por el cual los estudiantes contemplarán ese mundo que es, en un primer momento, ajeno a su propia realidad, a ratos exóticos, quizás extraño o tal vez muy distinto y que el mismo libro de texto reforzará, o bien, derribará todas estas ideas.

1.1 Objetivo e hipótesis

Esta investigación tiene por objetivo analizar desde un punto de vista sociocultural la forma en que se representan los países hispanohablantes en unos textos previamente seleccionados de los manuales *Caminando 2* (2012), *Caminando 3* (2009) y *Caminando 4* (2013). Como objetivo secundario, queremos saber si la representación del mundo hispanohablante en los libros de texto señalados invita a los estudiantes a reflexionar sobre algunos países de habla hispana de acuerdo al plan curricular para las lenguas modernas de Skolverket.

El motivo de este estudio es contribuir con una reflexión en torno a los libros de texto para la enseñanza del español como lengua extranjera, debido a que estos manuales son muy utilizados en el bachillerato sueco y porque además, los libros de texto nunca serán del todo objetivos en cuanto a su contenido (Bäckström, 2007, 9). Nuestra hipótesis es que existen ideas estereotipadas sobre estos países y que las visiones utilizadas al momento de describir los países hispanohablantes son de tipo etnocéntrico. Mediante un análisis y observación de las unidades escogidas de nuestro corpus responderemos a las siguientes preguntas, ¿se pueden ver estereotipos en la representación cultural de los países de habla hispana? ¿De qué tipo es la visión de las representaciones de los países? y ¿Se ajusta el contenido de los textos escogidos a los requerimientos del plan curricular para la instrucción de las lenguas modernas de Skolverket?

En relación a lo anteriormente señalado, Warford (2010, 5) sostiene: “La cultura conlleva una historia de descuido, relegada a menudo a lo superficial o como Kramsch [...] lo describe, las cuatro "efes": facts, food, folklore y festivals”. Si bien el autor sostiene que las festividades típicas, la comida de la zona, los bailes o el folclor son sinónimos de superficialidad, también es sugerible entender estas características de cada grupo social como un primer acercamiento a una cultura ajena a la propia.

Siguiendo lo indicado por el autor, reflexionamos en torno a la idea de que la introducción a una cultura debe en lo posible alejarse de ideas estereotipadas y redundancias con el objetivo de mostrar al alumno las diversidades socioculturales de los países relacionados (o del país relacionado) a la lengua meta. Esta perspectiva, dentro del idioma español, puede resultar aún más interesante tanto para los educadores como para el educando si se toma en cuenta la diversidad que hay específicamente en Hispanoamérica en donde la heterogeneidad cultural está presente en cada país.

Los aspectos que estudiaremos son los protagonistas de las historias presentadas los cuales son hispanohablantes y la presentación de los países como España, Bolivia, Ecuador, Venezuela, Guatemala y Cuba, todo lo anterior en relación a cómo se representan en los libros de texto.

La relevancia de nuestro estudio está relacionada con las metas de la asignatura de lenguas modernas de Skolverket (2011) las cuales indican que la instrucción debe permitir a los alumnos desarrollar la capacidad de reflexionar sobre las condiciones de vida y los fenómenos sociales y culturales en diversos contextos en los que se utiliza la lengua meta (Skolverket, 2011, 1).

1.2 Corpus

En esta investigación, hemos decidido escoger como objeto de estudio tres libros de texto de la serie *Caminando* (Waldenström, et al., 2009, 2012, 2013). Hemos excluido el libro *Caminando 1* ya que consideramos que su contenido se enfoca más en aspectos de tipo lingüístico y en la entrega de datos básicos sobre Latinoamérica y España, como por ejemplo, demografía,

nombre de las capitales, el clima, etcétera, lo que estimamos no se adecúa completamente a nuestro propósito.

La razón por la que hemos elegido esta literatura primaria es debido a que esta es una de las series de libro de texto más populares y más utilizadas para la enseñanza de ELE (español como lengua extranjera) en Suecia en los niveles de educación secundaria (bachillerato) (Bäckström, 2007, 4), educación para adultos y cursos privados. Por otra parte, nos interesa observar la manera en que los países hispanohablantes son presentados a los estudiantes a través de estos manuales.

1.2.1 Los textos dentro del corpus

Por un asunto de extensión de este trabajo, hemos seleccionado dos textos de cada uno de los libros que presentan al mundo hispanohablante: los libros 2, 3 y 4 de la serie *Caminando*. Además del motivo del formato propuesto, consideramos que el contenido de los textos tiene relación con los objetivos de nuestro estudio en cuanto a los países y protagonistas que se presentan estrechamente unidos al marco teórico de la presente investigación. Dichos marcos teóricos están relacionados a algunas ciencias sociales, como la psicología social que abarca temas como los estereotipos, la antropología y la historia, que une los conceptos de sociedad, cultura, etnocentrismo y eurocentrismo. También, la pedagogía y su enfoque en la instrucción de idiomas extranjeros. Todas las definiciones teóricas anteriores son las utilizadas respectivamente en el presente estudio.

En *Caminando 2* los textos seleccionados son “Cuba” (p. 82) y “Entre dos culturas” (p. 95). En *Caminando 3* “Un mundo sin fronteras” (p. 47) y “Un estudiante sueco en Bolivia” (p. 54). Por último, en *Caminando 4* el texto elegido es “Alejandra – del centro del mundo” (p. 75) y “Derechos humanos en América Latina” (p. 63).

Los criterios que consideramos para la selección de estos capítulos están ligados a los conceptos teóricos de nuestra investigación. En el apartado dedicado al trasfondo teórico es en donde explicamos estos conceptos en detalle. Dichos criterios están relacionados con las presentaciones de los

países de habla hispana y su realidad sociocultural y la forma en que los textos reflejan los mismos. Por otra parte, estimamos que los textos pueden generar de alguna u otra manera un interés en los estudiantes del bachillerato sueco debido a su actualidad.

1.3 Método

Nuestro método de investigación para analizar los textos y alcanzar los objetivos propuestos es un análisis de contenido de tipo cualitativo (Carlós; Telmo, 2013), un método que consideramos adecuado para el propósito de esta investigación ya que, como bien lo indican Carlós y Telmo (2013, versión web) buscamos “[...] detalles relativos al contenido [...]”. Tales detalles están relacionados a un contenido específico, en este caso la presentación de la cultura hispanohablante, los cuales abordaremos desde los conceptos teóricos que tienen relación con los estereotipos que se le otorgan a los diferentes países y con la cultura desde un punto de vista antropológico y no solo estético.

Por otra parte, no nos queremos enfocar en la extracción de datos cuantitativos o estadísticos, más bien, nuestro estudio se llevará a cabo a través de la observación, descripción y análisis del contenido perteneciente al corpus. En cuanto a la teoría escogida para desarrollar nuestra investigación, las fuentes secundarias están ligadas a los conceptos de antropología que a su vez estudia los conceptos de cultura, a la psicología social que estudia los conceptos de estereotipo y a la pedagogía, la cual en nuestro estudio se enfocará en los elementos de la enseñanza de un idioma extranjero. En resumen, el método será analizar los textos elegidos a partir de los conceptos teóricos mencionados en este trabajo.

1.4 El estado de la cuestión

El presente estudio se desarrolló de la mano de la lectura y consulta de tesis anteriores cuyo tema central ha sido la representación de la cultura de los países hispanohablantes, la estereotipación de dichos países, la

perspectiva desde la cual se presentan y el contenido de los textos en relación al plan de estudios para las lenguas modernas de Skolverket.

Además de las tesinas consultadas, hicimos una búsqueda en Internet y en la base de datos de la biblioteca de la Universidad de Gotemburgo en donde encontramos estudios similares de diferente tipo, como por ejemplo, artículos, sitios web, revistas de investigación, libros y tesinas de diferente grado académico. Junto con estas búsquedas, consultamos algunos libros que nos dieron un apoyo importante al momento de escoger la teoría para este trabajo. Todas estas fuentes las elegimos considerando el propósito de nuestro estudio basado en los manuales, diferentes análisis sobre representaciones culturales de diferentes países y su relación con la enseñanza de un idioma extranjero. Este material utilizado en conjunto nos sirvió de ayuda para guiarnos a lo largo del proceso investigativo con el fin de hacer un análisis de los libros de texto y alcanzar unas conclusiones con respecto a nuestra hipótesis.

Para comenzar, mencionamos la tesis de Virginia Andrade que lleva por título *La presentación de los países hispanohablantes en los libros de texto de español como lengua extranjera* (2011) y cuya hipótesis sostiene que los libros de texto de la serie *Caminando y Alegría* introducen a los países de habla hispana de manera estereotipada y con elementos de tipo etnocentrista.

Asimismo, hemos tomado en cuenta la tesina de Linda Bäckström titulada *Descripción de culturas en la enseñanza de una lengua extranjera. Culturas latinoamericanas en unos manuales de español* (2007). En su hipótesis, Bäckström (2007, 4) indica que en los libros de texto *Caminando 2*, *Caminando 3* y *Mucho gusto 2*, las culturas latinoamericanas son presentadas de “una manera estereotipada y anticuada”, pues la autora considera que existen estereotipos en los textos y que además, predomina la *otredad* y lo exótico en la presentación de los países latinoamericanos.

Finalmente, hemos estudiado la tesina de Marika Blom y Kristina Eriksson titulada *Análisis del contenido cultural de los libros de texto Buena Idea y Caminando desde una perspectiva intercultural* (2011). En su investigación,

concluyen que el contenido intercultural se puede ver reflejado en los manuales *Caminando* ya sea a partir los temas tratados de los países latinoamericanos y de España mientras que en los manuales *Buena Idea* la interculturalidad tiende a centrarse más en España.

Las tesinas recién nombradas no son las únicas que encontramos. Hay muchos otros estudios con respecto al tema, pero consideramos elegir solo estas tres ya que se ajustaban de una manera muy cercana al tema de esta investigación y porque la extensión no nos permitiría incluirlas todas.

En cuanto a los artículos, publicaciones y otros estudios que se han hecho al respecto, en nuestra búsqueda encontramos muchas investigaciones y artículos científicos relacionados con la instrucción de lenguas extranjeras y con el contenido cultural de los libros de texto de español como lengua extranjera. Asimismo, hemos consultado libros que se han escrito sobre los temas de la interculturalidad y la alianza entre cultura y enseñanza. Aparte de los trabajos con respecto a lo recién mencionado, se constata la existencia de un número muy amplio de estudios teóricos sobre antropología, psicología, sociología y pedagogía, de los cuales hemos tomado en cuenta los que creímos más relevantes a la hora de realizar nuestro trabajo. Para ver estudios y teorías que se usaron en esta investigación, remítase a la bibliografía adjunta.

2. Marco teórico

En este apartado, presentamos las fuentes secundarias (la teoría) que hemos tomado como base para realizar el análisis del corpus. Hemos dividido este capítulo en subcapítulos los cuales explican diferentes términos teóricos que consisten en cultura, estereotipos y la enseñanza de los idiomas extranjeros. Decidimos elegir estos conceptos porque pretendemos estudiar desde qué perspectiva se han representado los países hispanohablantes en los manuales; si se ven representados de forma estereotipada y/o desactualizada y si dichas representaciones han sido formuladas con una visión eurocéntrica y etnocéntrica.

2.1 Cultura

Al momento de investigar sobre la teoría de la cultura, nos encontramos con innumerables propuestas para otorgarle una definición. Esto se debe a que el concepto de *cultura* se utiliza en una serie de disciplinas intelectuales y que en cada una de ellas adquiere un significado distinto.

En este estudio, la definiremos desde un punto de vista antropológico que de acuerdo a Geertz (1973) y refiriéndose a una de las propuestas del antropólogo estadounidense Clyde Kluckhohn sostiene que “[la cultura] es la forma total de la vida de un pueblo” (p. 4, nuestra traducción), definición que conectamos con la que propone el DRAE (Diccionario de la Real Academia Española) (2014, versión web) definiéndola como el “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, [...]”. De esta manera, vemos todas estas clasificaciones señaladas por el DRAE como componentes que caracterizan a todas las sociedades en el mundo, pues funcionan como un modo para diferenciarse entre sí.

A partir de esto y para ampliar un poco más el concepto de cultura, Gagnestam (2005, 35) le otorga cuatro criterios diferentes tomando en cuenta las nociones que sus estudiantes tienen al respecto. En primer lugar, la autora se refiere a la cultura desde el punto de vista estético, es decir, lo concerniente al desarrollo artístico (música, literatura, cine, etc.). Luego, categoriza este concepto con todo lo relacionado al estilo de vida y al diario vivir, por ejemplo, las tradiciones, la comida, la ropa, entre otros. Después, menciona el sistema político, los derechos sociales, las ideologías y las religiones como partes integrantes de la cultura como *forma de pensar* o mentalidad. Por último, Gagnestam reúne todas estas definiciones y las integra bajo una misma categoría refiriéndose a ellas como “algo que impregna todas las anteriores” [p. 35, nuestra traducción].

Estas definiciones se vuelven interesantes si las relacionamos con lo que propone Geertz al señalar que “[...] the concept of culture has its impact on the concept of man [...]. Culture provides the link between what men are intrinsically capable of becoming”. Inferimos entonces, que la cultura forma

al ser humano y que al mismo tiempo le otorga una identidad que lo llevará a distinguirse en forma inevitable de otros individuos pertenecientes a otras comunidades. Al mismo tiempo, Kramsch (1993, 222) apunta hacia esta idea indicando que “[...] it is through the eyes of others that we get to know ourselves and others”, lo que nos lleva a suponer que existe un puente entre diferentes culturas y diferentes sujetos quienes al entrar en contacto con una realidad que es ajena a la propia, surge la oportunidad de conocer y entender al otro, naciendo así un contacto *intercultural*.

Asimismo, para ampliar los diferentes conceptos sobre cultura en términos antropológicos, nos referimos a lo que apunta Bäckström (2007, 6) al mencionar el término *esencialismo* lo cual determina la naturaleza del individuo a partir de ciertas características propias de él. En palabras de la autora, esto otorgaría al concepto de cultura una característica íntegra, es decir, vendría a constituir rasgos inamovibles de cada grupo social, marcando así una diferencia entre uno y otro. También, Bäckström añade el concepto de *etno-chauvinismo* refiriéndose a lo que indica el escritor Ola Larsmo y que significa que “la propia cultura es la correcta y natural” otorgándole a la cultura de origen un estatus de superioridad por sobre las otras (p.6).

Este último término está muy unido a lo que proponen en su artículo Altarejos y Moya (2003), cuando hacen mención al *etnocentrismo* como “un ensimismamiento a nivel cultural que dificultaría gravemente la apertura de una comunidad hacia otras personas por el mero hecho de pertenecer a una cultura diferente” (p.26). Siguiendo esta directriz, Frau (2008) define etnocentrismo como “la tendencia de interpretar el mundo y otras culturas y sociedades desde el único punto de vista del observador”, calificándolo como “una consecuencia inevitable de cualquier proceso de *socialización*” (p.2). Por otra parte, Van der Dennen (1987, 1) clasifica el etnocentrismo como una forma relativamente pacífica, presumida y aislacionista” (nuestra traducción). Esto nos lleva a inferir que el etnocentrismo, al igual que otros fenómenos relacionados a la superioridad racial, se manifiesta de manera explícita e implícita, es decir, se exterioriza de tal manera que los afectados

la experimentan directamente, y al mismo tiempo, ésta se encuentra escondida, manifestándose sutilmente sin que los individuos se den cuenta.

Para ampliar nuestro marco teórico, mencionamos además el concepto de *Eurocentrismo*. Según Pachón (2012, 40, 41), el *paradigma eurocéntrico* significa que el pensamiento europeo divide la historia universal en Antigua, Media y Moderna lo que la convierte en exclusiva de Europa. Más tarde, el filósofo alemán George Hegel considera excluir a América y África de esta ‘historia universal’ y desde esta visión “legitima el colonialismo”.

Según Pachón, el eurocentrismo no solo considera la historia, sino que además toma en cuenta diferentes aspectos, como la economía, el desarrollo social y la política. Veremos entonces si existen rasgos eurocentristas al momento de describir particularmente a los países latinoamericanos presentes en nuestro objeto de estudio.

2.2 Estereotipos

Comenzamos definiendo la palabra estereotipo desde su significado etimológico a partir de lo que indica el DRAE: “imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable”. Es decir, todas aquellas ideas que generamos sobre otros grupos en particular.

Desde un punto de vista etnocentrista, Van der Dennen (1987,1) citando a Allport define a los estereotipos como “una creencia exagerada asociada a una categoría. Su función es justificar (racionalizar) nuestra conducta en relación a esa categoría” (nuestra traducción). Esto quiere decir que el ser humano intenta encontrar una suerte de explicación a lo que es ajeno a su propia identidad y contexto.

Desde la disciplina de la psicología social, los psicólogos Van Langenhove y Harré (1995, 3) apuntan que los “estereotipos son generalmente definidos como un conjunto de creencias consensuales de un grupo sobre los atributos o características compartidas por otro grupo” (nuestra traducción).

Para graficar esta definición, podemos dar como ejemplo la idea comúnmente aceptada en términos generales de que todos los mexicanos

usan sombrero, son mariachis y comen tacos. O la ya clásica asociación de que España es sinónimo de toros, tapas y playa, o bien, que la ‘cultura latinoamericana’ es más cálida y afectuosa que la ‘cultura escandinava’. Esto nos lleva a concluir que dichas actitudes estereotipadas se caracterizan por su inflexibilidad y persistencia (LaViolette; Silvert, 1951, 5,6) y que muchas veces representan a la realidad a la que se refieren de forma errónea. Pero cabe preguntarse, ¿cuál es la función de los estereotipos? Aquí enumeramos algunas:

Suriá citando a Brigham (2010, 4) sostiene que “el estereotipo sirva para racionalizar la hostilidad que siente la persona prejuiciosa hacia ciertos exogrupos, cumpliendo así una función justificatoria”. Además sostiene que funcionan como una forma de categorizar, es decir, buscan acentuar las diferencias y las semejanzas (2010, p.6).

McGarty, Yzerbyt y Spears (2002, 5, 7) les otorgan tres funciones: 1. “para darle sentido a una situación” (nuestra traducción) es decir, para servirse de ayuda al momento de explicar algo; 2. “son dispositivos para el ahorro de energía” (nuestra traducción), quiere decir que sirven para reducir el esfuerzo de explicar algo por parte del que percibe; 3. “funcionan como creencias compartidas en un grupo” (nuestra traducción), o sea, sirven para predecir y entender el comportamiento de otros individuos en otros grupos.

Podemos ver entonces que las diferentes funciones de los estereotipos tienen una justificación a nivel cognitivo en relación a los procesos mentales, es decir, que a través del otorgamiento de representaciones a otros individuos o grupos sociales, aprendemos de nosotros mismos y del resto y por consiguiente, nos comportamos de determinada manera.

Perry R. Hinton en su libro *Stereotypes, cognition and culture* (2000, 151), sostiene que vemos los estereotipos como representaciones socioculturales de otros que son dadas por una cultura y son hechas por un individuo, añadiendo de esta forma a los estereotipos en la categoría de la

representación social. Por esto, entendemos que los estereotipos no solamente existen en la cabeza de cada persona, sino más bien están contruidos a partir de la comunicación a nivel social.

2.3 La cultura y la enseñanza

Tal como lo hemos señalado anteriormente el libro de texto será, junto al docente, las dos principales fuentes informativas que el estudiante tendrá al alcance en la sala de clases al momento de instruirse en un idioma extranjero. Empero, la información que entregue tanto el profesor como el libro de texto debe, en lo posible, estar libre de ideas estereotipadas o visiones negativas con que se presenten a los países tratados ya que esto puede generar prejuicios o visiones negativas en los alumnos (Bäckström, 2007, 9).

Esta suerte de imparcialidad ya la menciona Gagnestam (2005) al indicar que el conocimiento y el aprendizaje en su conjunto es algo subjetivo que se va construyendo a partir de nuestras interpretaciones de la realidad (p.34). De ahí radica la importancia de observar y reflexionar sobre la manera en que se presenta una realidad distinta a la propia.

A propósito de los aspectos socioculturales, Kramsch (1993, 8) apunta a que “la cultura es vista a menudo como más información transmitida por la lengua. Sin embargo, si la lengua es vista como una práctica social, la cultura se convierte entonces en la esencia misma de la enseñanza de un idioma” (nuestra traducción). De esta manera, tomamos en cuenta la importancia de la enseñanza de la cultura al momento de transmitir conocimientos sobre una lengua extranjera.

De igual manera, Gagnestam (2005, 45) menciona dos visiones para la instrucción de idiomas extranjeros y la forma en que se estudia su cultura las cuales son utilizadas por los docentes pero que de igual modo, podemos aplicar al libro de texto, ya que como hemos dicho, el profesor y el manual son las dos fuentes principales de donde proviene el conocimiento de una lengua. Estas perspectivas de enseñanza son, según Gagnestam: La perspectiva del producto: se enfoca en instruir a los estudiantes sobre

acontecimientos, tradiciones, comportamiento e información sobre un país (la cultura estética; información). La perspectiva del proceso: se enfoca en instruir a los estudiantes sobre la cultura vista como un proceso dialéctico, continuo y en constante cambio (la cultura de tipo antropológico; aspectos socioculturales) (nuestra traducción). Con lo dicho, podemos ver que la enseñanza de la lengua meta y su cultura tiene dos perspectivas. Veremos si estas están presentes en los textos.

3. Los objetivos del plan curricular para las lenguas modernas

Según el último plan curricular de Skolverket para la instrucción de las lenguas modernas de 2011, la competencia comunicativa en la lengua meta deberá desarrollarse a través de la adquisición de habilidades de tipo receptivo, productivo e interactivo las cuales deberán ser usadas activamente por el alumno en contextos reales que requieran el uso del idioma. Además, al estudiante se le entregarán las oportunidades para reflexionar y crear consciencia sobre las condiciones de vida, el contexto y la realidad sociocultural en la que se habla el idioma meta (2011, 1, nuestra traducción). Asimismo, la enseñanza de la lengua moderna debe dar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar unas *habilidades de comunicación integrales*. Estas habilidades incluyen tanto los aspectos sociales e interculturales como los lingüísticos (2011, 8, nuestra traducción).

Con esto, observaremos en nuestro análisis de qué manera se pueden ver reflejados estos objetivos en los libros de texto y cuál es la imagen que se presenta a los estudiantes sobre los países hispanohablantes.

4. Análisis

A partir de lo que hemos podido observar en los manuales de la serie *Caminando*, existe una variedad de temas en el contenido presentado sobre los países hispanohablantes y sus habitantes. En los textos que hemos escogido se mencionan aspectos como la desigualdad socioeconómica, la diversidad étnica, fenómenos sociales, la cultura estética, entre otros.

Como nuestro objetivo es analizar los textos, tomaremos ayuda de las siguientes preguntas: ¿Cómo (en relación al marco teórico) se representan a los países en cuestión? y ¿qué se menciona y no se menciona a partir de las descripciones que se presentan de los países?

4.1 Los textos de *Caminando 2 – Cuba*

El texto sobre Cuba (p.82), tiene como tema principal la música cubana y sus orígenes, así como también el cine y la ciudad de La Habana. Por otra parte, el texto habla (en sueco) sobre algunos acontecimientos históricos de una forma más generalizada. El texto de Cuba comienza con las siguientes líneas: “Cuba es un país de contrastes, para lo bueno y para lo malo. Hay conflictos políticos, hay pobreza pero también mucha alegría y optimismo. Cuba es también un país de mucha música” (p.82).

Observando este breve párrafo, se hace un intento por presentar el lado negativo y positivo del país en cuestión. Se infiere que los términos ‘alegría’ y ‘optimismo’ son una forma de introducir el tema principal del texto el cual es la música cubana y sus raíces. Pero, ¿se puede generalizar y dar por sentado que la ‘alegría y el optimismo’ son características naturales de Cuba por la sola presencia de la música caribeña? Sería interesante poder ver esa ‘alegría y optimismo’ reflejados en otros aspectos del día a día en Cuba.

De esta manera, observamos una estereotipación que da por sentado que los ritmos musicales de Cuba son sinónimo de alegría y optimismo. Ya lo señalan McGarty, Yzerbyt y Spears (2002, 5,7) cuando indican que en este caso, la estereotipación nos ayudaría “a evitar la información diversa y detallada que está asociada a los individuos”, por lo tanto, resulta más fácil y económico agrupar todo y a todos en un mismo lugar y categorizarlos en forma generalizada.

Más adelante, se habla sobre La Habana, la capital de Cuba (p.86), como centro cultural. Sin embargo, no se especifica qué tipo de cultura es la que se muestra en la capital cubana. Sólo se indica que se “oye música y se baila por todas partes, incluso en las calles”, por lo tanto cabe preguntarse, ¿qué

es lo que las autoras consideran como ‘centro cultural’? y ¿es lo único que se rescata de la capital de Cuba?

Más aún, no se explica cuál sería el ‘contraste para lo malo’ que las autoras mencionan al comenzar el texto, pues se menciona la palabra pobreza y los conflictos políticos para luego inmediatamente poner énfasis en la música cubana. No se logra ver un equilibrio con lo descrito en las primeras líneas.

Con lo señalado, nos referimos a lo que Bäckström (2007, 14) indica en su investigación en cuanto a la tendencia de mostrar a los alumnos fenómenos que ya se conocen. Con esto, observamos una tendencia a insistir en aspectos que no entregan nuevas visiones sobre un país y que por el contrario, terminan por sumergir a Cuba en una categoría estereotipada que lo clasifica como “un país turístico” con “playas fantásticas” (p.87, nuestra traducción) y cuya capital se limita a ser un “centro de cultura y diversión” (p.86). Hasta aquí, la visión que se ha utilizado para instruir a los alumnos sobre Cuba cabe dentro de la categoría de Gagnestam (2005, 45): la *perspectiva del producto*, pues se enfoca en presentar elementos de la cultura estética en su mayoría, pero no da lugar a reflexionar sobre la sociedad cubana desde un aspecto sociocultural.

Tomando en cuenta la extensión del texto sobre Cuba que toma un capítulo completo del libro para en su mayoría hablar sobre la música, habría sido interesante ver cómo era Cuba antes de la llegada de los españoles y de su independencia de España. Este punto lo conectamos con lo que explica Pachón (2012, 47):

[l]a experiencia no sólo del “Descubrimiento” –que en realidad es [...] un “encubrimiento del *otro*”, el encubrimiento que hizo el eurocentrismo–, sino especialmente de la conquista será esencial en la constitución del *ego* moderno, pero no sólo como subjetividad, sino como subjetividad “centro” y “fin” de la historia.

Con todo, nos llama la atención la manera en que se describe a Cuba en términos históricos, desde un punto de vista eurocentrista pues no existe una historia propia de Cuba antes del arribo de Cristóbal Colón y de los españoles, marcando sus llegadas como el punto inicial y central con respecto a la historia cubana.

En cuanto a lo que se ha observado en relación al plan curricular de Skolverket, el texto de Cuba no muestra contenidos novedosos sobre la realidad sociocultural cubana.

4.2 *Entre dos culturas*

Entre dos culturas (p.95) es un texto con rasgos interculturales y que clasifica dentro de la *perspectiva del proceso* de Gagnestam ya que invita a la reflexión y observación de la cultura vista como un proceso dinámico en el ámbito sociocultural. El texto presenta a dos jóvenes de origen marroquí que viven en España. Tarik es un estudiante adolescente nacido en ese país y cuya familia proviene de Marruecos. Él describe su actual vida en el país hispano, entregando detalles de su propia adaptación y la de sus padres además de compartir algunos detalles de su identidad.

En la segunda parte del texto, encontramos la historia de Souad, una joven nacida en Marruecos que reside en España. Ella describe a su familia y sobre todo pone mucho énfasis en su religión musulmana.

En la historia de Souad hemos notado representaciones etnocentristas en cuanto a la imagen de Marruecos. Como podemos observar en la siguiente frase: "Mi padre es bombero y mi madre es ama de casa. En nuestra cultura casi ninguna mujer trabaja fuera de casa" (p.96). También podemos mencionar la siguiente línea: "He vivido el racismo [...] [y] también ahora hay gente que me sigue mirando. ¿Es porque llevo pañuelo, el hijab?"(p.97).

Vemos que se refuerzan ideas de la religión islámica y de la cultura musulmana al ser presentada - a través de una muchacha marroquí - como un objeto de racismo y discriminación. Notamos un rasgo etnocentrista a partir de lo indicado por Altarejos y Moya los cuales reafirman al señalar (2003, 29):

El receptor recibe estímulos procedentes del emisor procedente de la otra cultura, y los dota de un sentido que les es extraño, y viceversa. Estamos ante un proceso de estímulo-respuesta, seguido de una interpretación unilateral, que para nada coincide con el sentido originario del significante.

De esta manera, el Islam y la cultura musulmana se interpretan y representan como algo fuera de lo común a través de las perspectivas desde

las cuales se emiten, la perspectiva del emisor, por ejemplo, cuando se menciona que en la cultura musulmana las mujeres no trabajan fuera de casa, pero ¿es así con todas las mujeres musulmanas en el mundo, incluidas las mujeres musulmanas en Suecia? Se generaliza un fenómeno que crea en el estudiante una imagen negativa la cual no favorece al género femenino musulmán.

Asimismo, cuando la protagonista menciona el racismo de la que ha sido víctima y de que se siente observada en España, esto entrega una imagen negativa del país ya que no se explica quién la discrimina, por qué, cómo y en qué contexto.

Sin embargo, el texto resulta interesante en cuanto a su contenido sociocultural porque incluye a jóvenes de distintas procedencias en el mundo hispanohablante. Nos pareció que los estudiantes en Suecia, en particular los estudiantes de otras nacionalidades, se podrían sentir identificados con este texto ya que el contenido es presentado desde una perspectiva intercultural.

Según lo que el plan curricular de Skolverket sugiere en cuanto a hacer reflexionar al alumno sobre la realidad del país extranjero y entender la realidad local, el texto intenta aproximarse al acontecer del país desde otro punto e integra historias de personas reales que cuentan personalmente su experiencia.

En definitiva, el texto logra validar la alianza entre enseñanza de un idioma extranjero y la enseñanza de la cultura asociada. Kramsch (2000, 85) se refiere al respecto: “Language is a guide to ‘social reality’. [I]t powerfully conditions all our thinking about social problems and processes”. Con esto, podemos reafirmar que al aprender sobre la sociedad y/o cultura de un pueblo, podemos entender de mejor forma el contexto en el que se utiliza el idioma meta y la manera en que se usa.

4.3 Los textos de *Caminando 3 - Un estudiante sueco en Bolivia*

Un estudiante sueco en Bolivia (p.54) es la historia de un estudiante sueco de intercambio llamado Per que ha decidido después de siete años de estudiar español aprender más sobre el mundo hispanohablante eligiendo como destino a Bolivia. A través de una carta, Per le cuenta a su amiga Esperanza su experiencia en el país sudamericano y menciona las diferencias entre Bolivia y Suecia. De igual modo, el protagonista de la historia describe a un país hispanohablante desde lo que ha podido experimentar dentro del período de un año que dura su estadía.

A lo largo del texto, observamos una presentación de Bolivia desde la perspectiva de una voz extranjera que no es necesariamente favorable y que a su vez, refuerza ideas estereotipadas sobre las condiciones de vida en Sudamérica. Kramersch indica (2000, 67):

Group identity is not a natural fact, but a cultural perception [...].
What we perceive about a person's culture and language is what we
have been conditioned by our own culture to see, and the stereotypical
models already built around our own.

Tomando en cuenta lo apuntado por Kramersch, la descripción de Per nos entrega una imagen miserable sobre un país completo a partir de una presentación basada en percepciones subjetivas y generalizadas que ya se encuentran programadas en nuestro inconsciente colectivo. Como bien lo menciona Kramersch, esas percepciones culturales que tenemos sobre otros han sido precondicionadas por el contexto por el que hemos estado envueltos. Podemos observar tal precondicionamiento en la figura de Per ya que no hay ninguna otra voz dentro del texto que diga lo contrario o que aporte una mirada distinta sobre Bolivia. Además, en ninguna parte del texto indica si esta situación ha cambiado con el paso del tiempo o si es una realidad sociocultural permanente.

Observamos de esta manera, un desequilibrio al momento de representar a un país, reforzando tópicos como la inseguridad: “[l]as puertas del colegio están cerradas con guardias vigilando” (p. 54) y las diferencias de clases sociales dentro de un mismo territorio: “Vivo en una familia con dos hijos [...] y es una familia acomodada, comparada con la familia estándar” (p.54). En cuanto a esta diversidad sociocultural y socioeconómica, citamos a Daun (1999, 269), quien señala: “Contrasts are

recognized between countries, but also within countries; between regions, generations, social classes”. Si bien existen clases sociales en todos los países, nos preguntamos por qué es relevante mencionar que el estudiante se hospeda en casa de una familia pudiente y si la sola mención de este detalle tiene como propósito marcar alguna diferencia: ¿es esta información trascendental?

El texto continúa con las siguientes líneas: “[...] hay también muchos niños que trabajan. No van a la escuela porque la familia necesita el dinero (p.55). La vida social de los jóvenes bolivianos: [...] las parejas sólo salen a tomar un café [...] nunca duermen juntos en casa. Es absolutamente imposible” (p. 54). También, observamos la miseria de los pueblos indígenas que se refuerza en la segunda parte del texto: “Los que tienen mucha plata [...] tienen empleadas, muchas veces mujeres indígenas; “Los pobres, que en su gran mayoría son indígenas, viven en las afueras de La Paz”; “En el centro veo a las mujeres indígenas vendiendo cosas en la calle” (p. 55).

En este sentido, diferimos con lo observado en el estudio de Blom y Eriksson (2011, 28) en donde se indica que la serie *Caminando* presenta el tema de la pobreza en Latinoamérica de “una manera digna, sin prejuicios”, sin embargo, este no es el caso según lo que pudimos ver en el texto de Bolivia.

Más aún, a todas las descripciones anteriores les planteamos preguntas: ¿Por qué no se presenta a Per compartiendo su experiencia con una ‘familia estándar’ o una familia indígena? Y ¿son todos los indígenas pobres y analfabetos? Al principio del texto se indica que Per quiere aprender más sobre el mundo hispanohablante. Pues bien, ya sabemos que el mundo hispanohablante, especialmente en Latinoamérica, cuenta con una riqueza sociocultural y étnica muy amplia y que no solo está compuesto por hispanos, sino también por pueblos indígenas (que por cierto, también hablan castellano) los cuales están presentes en cada uno de los países latinoamericanos, especialmente en Bolivia que según la Organización Mundial del Trabajo “[...] es el país con mayor porcentaje de población

indígena de América Latina (el 62% según el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2006))” (Web, 2014).

Finalmente, otro detalle que nos llama la atención es el tono *exotista* y limitante con que el protagonista se refiere a la ‘cultura indígena’ que ha podido descubrir en su excursión por el país cuando señala que ésta es “impresionante”. “La música, los bailes, los trajes de muchos colores [...]” (p.54). Si volvemos a las definiciones presentes en nuestro marco teórico sobre lo que es cultura (ver p. 11-13), observamos que el pueblo indígena boliviano queda reducido a las cuatro ‘efes’ que Warford menciona (2010, 5) refiriéndose a Kramsch: “facts, food, folklore and festivals” (exceptuando a la comida de la cual no se habla). Aspectos culturales de los que no se entregan ni detalles, ni contexto en que situarlos. No pretendemos anular la presentación de la cultura de un país en este aspecto, sino más bien, abogamos por una exposición más completa de estos rasgos culturales y que sean explicados e integrados en un contexto sociocultural real que provocara a los estudiantes un interés por conocer en detalle lo que ha ‘impresionado’ al protagonista de la historia.

Concluimos que el texto *Un estudiante sueco en Bolivia* presenta al país de una manera estereotipada, subjetiva y generalizada, proyectando una imagen más negativa que positiva. Los aspectos de la sociedad boliviana se concentran en la pobreza y la marginalidad de la mayoría étnica. También, concordamos con lo que Andrade advierte en su investigación (2011, 27) al notar rasgos etnocentristas al momento de otorgarle al texto una voz sueca y no hispanohablante que retrate el país lo cual se realiza desde “parámetros sueco-europeos”.

Con respecto a la definición de cultura indígena, esta se limita a ser retratada a partir de la música, los trajes y los bailes, es decir, con lo mencionado por Gagnestam sobre las perspectivas de instrucción de la lengua/cultura, esta clasifica dentro de la perspectiva del producto. No obstante y a pesar de que estos últimos aspectos se mencionan pero no se explican, el texto no se concentra en presentar estos elementos clásicos que hemos mencionado a partir de Kramsch (las cuatro “efes”) y por el contrario, ha presentado al

país desde otra perspectiva, una de tipo socioeconómico y sociocultural, aspectos de tipo antropológico que clasifican en la *perspectiva del proceso* de Gagnestam.

De acuerdo al plan curricular de Skolverket, el texto invitaría al estudiante a reflexionar sobre las condiciones de vida en Bolivia, pero no entrega un contenido suficiente como para generar una reflexión sobre la situación sociocultural boliviana.

4.4 Un mundo sin fronteras – intercambios internacionales

Un mundo sin fronteras – intercambios internacionales (p.47) es un texto que presenta a Venezuela a partir de la experiencia de vida de una joven nacida en ese país pero de padre sueco y madre venezolana. El texto fluctúa entre comparaciones socioculturales entre Suecia y Venezuela y descripciones generales del país latinoamericano.

Tomando en cuenta estos paralelismos, Daun (1999, 274) explica en términos de identidad cultural que “las identidades se construyen por medio de comparaciones” (nuestra traducción). Es así como vemos estas identidades socioculturales reflejadas en la protagonista que es mitad sueca y mitad venezolana. Sin embargo, en el texto se realiza una analogía con rasgos etnocentristas entre Suecia y Venezuela a la vez que notamos ciertas generalizaciones en dichas comparaciones en donde se refuerza el tópico/estereotipo del clima caliente de Latinoamérica, a modo de ejemplo: “[e]n Venezuela la gente no pasea. El clima caliente dificulta los paseos” (p.48). El estudiante podría imaginar que todos los venezolanos viven encerrados en sus casas, por lo tanto ¿es pertinente realizar tal generalización?

En cuanto a los temas tratados en el texto sobre la inseguridad, la deficiencia del sistema, la opresión social o libertad de expresión, la inestabilidad política (como en el texto de Bolivia) y la desigualdad existente en el país sudamericano, no se logran detallar ni se explican pero aún así, son mencionados desde una perspectiva etnocéntrica, la cual Atarejos y Moya (2003, 26) describen como “una actitud en virtud de la cual una persona o comunidad estima su propia cultura como superior a las demás”, es decir, en un contexto educativo, la perspectiva que se da en el

texto posee tintes de superioridad por sobre el país que está siendo presentado al estudiante. Al respecto, Margaret McLaren, en su libro *Interpreting Cultural Differences - the challenge of intercultural communication* (1998, 40) señala que:

[t]he trouble with ethnocentrism is not just that we like those like ourselves and tend to see our own 'culture' as the best, but that we do not recognize the fact that we do, and that we allow it to cloud our understanding of other cultures.

Con lo citado y lo observado en el texto, podemos ver que la presentación que se elabora sobre Suecia permite entrever esa superioridad por sobre Venezuela ya que constantemente se hace hincapié en el lado bueno del país europeo en comparación al país latinoamericano ('nosotros' y 'ellos') y que claramente, en palabras de McLaren, la realidad sociocultural del país estudiado oscurece las posibilidades de ver más allá de sus aspectos menos favorables. A modo de conclusión, no se presenta la variedad del español que es característica de Venezuela ni muestra aspectos sociolingüísticos relacionados. Por otra parte, siguiendo el plan de estudios para las lenguas modernas, el texto sigue algunas de sus exigencias al igual que la presentación de Bolivia, ya que se presenta una situación intercultural: una joven sueco-venezolana que comparte su experiencia de contacto tanto con Suecia como con Venezuela, aludiendo a temas de carácter social, lo cual se apega a la categoría de la *perspectiva del proceso* de Gagnestam.

4.5 Los textos de *Caminando 4 - Derechos humanos en América Latina*

En el texto correspondiente a la unidad 3b en *Caminando 4* y que lleva por título *Derechos humanos en América Latina* (p. 63), se hace una presentación de los derechos humanos (en adelante, DD.HH.) a nivel mundial con respecto a la situación de pobreza y el acceso a la salud. Sin embargo, el título del texto no es el más adecuado ya que no presenta el tema de los DD. HH. en Latinoamérica, sino más bien, se enfoca únicamente en Guatemala (p. 65). Junto con esto, notamos una perspectiva con rasgos del etno-chauvinismo que Bäckström menciona en su estudio (2007, 5) la cual realiza interpretaciones y juicios de otras culturas desde la cultura de origen. Lo anteriormente descrito se relaciona con lo advertido

con Gagnestam (2006, 34) en términos de que “la enseñanza nunca es neutral [...], el conocimiento no es una descripción objetiva de la realidad [...] [sino más bien] es una construcción de realidades no absolutas sobre la realidad”. Esto podría generar un debate ya que los problemas sociales están presentes en cada uno de los países del mundo de alguna u otra manera y no son naturales de Guatemala.

Para dar algunos ejemplos extraídos del texto, encontramos en la página 65, que en Guatemala el embarazo y el parto son problemas de salud pública por no contar con los servicios básicos de atención médica (p. 66). El texto continúa al respecto refiriéndose a la Declaración Universal de los Derechos Humanos en el que toda persona tiene derecho a asistencia médica. Por lo tanto nos preguntamos qué pasa al respecto en países desarrollados y ricos como EE.UU. ¿Todos tienen derecho a salud? o ¿Cuál es la situación de los inmigrantes ilegales en este aspecto en los demás países?

Objetivamente hablando, el texto se enfoca en los DD. HH. en Guatemala por lo que resulta difícil encontrar en él aspectos culturales y lingüísticos sobre el país mencionado.

Con todo, no hay ningún punto a favor del país centroamericano que resulte en un estímulo para el estudiante que quiera conocer el país personalmente, sin embargo, quizás la situación social expuesta puede que resulte en un interés para los estudiantes en Suecia por trabajar como voluntarios y así confirmar o rechazar lo que han aprendido a partir del libro de texto sobre el país centroamericano.

Con respecto al plan de estudios para las lenguas modernas no existe una matización de los contenidos y esto dificultaría el proceso de entendimiento y reflexión del estudiante.

4.6 Alejandra – del centro del mundo

Alejandra - del centro del mundo (p.75), es un texto que presenta a Ecuador a través de una joven mestiza a partir de aspectos variados y cuyos temas son el mestizaje, la identidad, la discriminación de los indígenas, la

geografía, la música, el diseño en la moda internacional, la diversidad, entre otros.

El texto parte con una exposición de Ecuador que al comenzar, deja entrever tanto los lados positivos como negativos del país: “es verdad que siempre se habla de la pobreza de los países andinos [...] pero quiero destacar las riquezas que tenemos” (p. 76). Tomando en cuenta esta perspectiva analizaremos algunos de los temas expuestos sobre este país latinoamericano.

En contraste con los anteriores textos que hemos analizado hasta ahora, la imagen que se presenta de Ecuador muestra una diversidad evidente que incluye a la población autóctona del país: “En Ecuador, viven catorce nacionalidades indígenas y un 10% de la población son afroecuatorianos” (p.76). Con esto, vemos que las diferentes etnias y razas son incluidas equilibradamente y no se ve que alguna predomine sobre la otra. Un ejemplo más de esta equidad se observa en el párrafo:

Antes, la sociedad mestiza despreciaba y maltrataba a los nativos, los consideraba “una clase inferior”. Por ejemplo, sus lenguas no eran reconocidas. Ahora está inscrito en nuestra nueva constitución que Ecuador tiene tres lenguas oficiales: el español, el kichwa y el shuar. También hemos tenido a varios ministros indígenas y su organización nacional, la CONAIE, juega un papel importante en la vida política (p. 79).

A partir de esta selección podemos ver que la presentación de Ecuador logra exponer el tema de la identidad sociocultural en forma positiva y no estereotipada y en ningún caso presenta características etno o eurocentristas.

Cabe añadir que el texto presenta a la comunidad indígena como un ente organizado y dinámico.

Cuando le preguntan a Alejandra sobre “lo peor” de Ecuador, ella menciona los temas de pobreza, destrucción del medio ambiente por parte de empresas, y el populismo político (p.79) pero como bien lo hemos señalado al principio, se mencionan estos aspectos negativos (p.76 y 79) pero no se enfatiza ni se limita a Ecuador a tales cuestiones.

De igual manera, hemos podido notar que el texto menciona la diversidad del clima (p.76) pero no la describe ni la explica, al igual que los otros textos sobre los países latinoamericanos. Sin embargo, destaca la influencia de los indígenas en aspectos culturales de tipo estético (p.76),

como por ejemplo en la música y en el diseño de moda a nivel internacional. Sería idóneo, eso sí, que se dieran ejemplos más concretos sobre estas influencias.

Concluyendo el análisis sobre Ecuador, podemos ver que es un texto equilibrado, que muestra “las dos caras de la moneda”. El texto en definitiva cumple con todos los requerimientos del plan de estudios de lenguas modernas de Skolverket ya que logra entregar a los estudiantes una imagen equilibrada y atractiva e invita a reflexionar sobre la visión integradora de Ecuador junto con aspectos que no se presentan comúnmente sobre el país latinoamericano.

5. Conclusiones

Somos conscientes de que es imposible que un texto sobre un determinado país pueda incluir todos los aspectos que conforman su identidad y cultura, pero también hemos concluido en esta investigación después de unir la teoría con el contenido presentado, que las visiones entregadas sobre los países hispanohablantes están recargadas de temáticas negativas relativas a la pobreza, a la desigualdad, a los tópicos que ya son conocidos por los estudiantes, a los estereotipos sobre las religiones o a la imagen marginal, analfabeta, aislada y olvidada de los indígenas americanos. Hemos observado además que se representan a los países analizados desde una perspectiva eurocentrista y etnocentrista pues pareciera que la posición de la cultura de origen que redactó los textos, viera algunos aspectos como naturales y permanentes de los países en cuestión.

Al haber realizado la selección de los textos, tomamos la oportunidad de revisar todos los capítulos de los manuales 2, 3 y 4 de la serie *Caminando*.

En general, hay una fuerte presencia de ‘la voz sueca’, europea al momento de representar a personas que hablan sobre el país que les tocó visitar o en el que viven. Siguiendo con las voces que presentan a los países, estas tienen por momentos rasgos exotistas y meramente turísticos.

Asimismo, hemos notado a nivel general, que los libros retratan aspectos positivos de España en comparación a América Latina (con

excepción de la historia de Souad en *Entre dos culturas*). Por ejemplo, en la mayoría de los textos o secciones que muestran España, notamos que el contenido no muestra problemas sociales y los personajes no están sumergidos en un contexto de marginalidad y pobreza, como es en el caso de Latinoamérica.

En conclusión, nuestro estudio ha arrojado como resultado la presencia de imágenes estereotipadas y de generalizaciones insistentes de producción etnocentrista que pueden influir a los estudiantes en la manera que ven el mundo hispanohablante, lo cual significa que su contenido no sea visto como un todo, sino más bien, sea percibido de forma parcial e incompleta.

Bibliografía

Fuentes primarias

Waldenström, Elisabet, Westerman, Ninni y Wik-Bretz, Märet, *Caminando*. 2. 3ª edición. Stockholm: Natur och kultur, 2012. Impreso.

Waldenström, Elisabet, Westerman, Ninni y Wik-Bretz, Märet, *Caminando*. 3. 3ª edición. Stockholm: Natur och kultur, 2009. Impreso.

Waldenström, Elisabeth, et.al. *Caminando 4*. 3ª edición. Stockholm: Natur och kultur, 2013. Impreso.

Fuentes secundarias

Aigenere, Miguel. “Análisis de contenido: una introducción”. *Centro de Estudios de Opinión* (2009) s.p. Web. 17 de feb. 2014

Altarejos, Francisco y Moya, Antonio. “Del relativismo cultural al etnocentrismo (y vuelta)”. *ESE 23.4* (2003): 23-34. Web. 11 de abril 2014

Andrade, Virginia. “La presentación de los países hispanohablantes en los libros de texto de español como lengua extranjera : Un estudio sobre libros de texto usados en el bachillerato sueco y sobre la perspectiva del profesorado”. Tesina de grado. Universidad de Estocolmo. 2011. Web. 10 de feb. 2014.

<http://su.divaportal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:473270>

Blom, Marika y Eriksson, Kristina. “Análisis del contenido cultural de los libros de texto Buena Idea y Caminando desde una perspectiva intercultural.” Tesina de grado. Universidad de Uppsala. 2009. Web. 10 de feb. 2014.

<http://uu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:428949>

Bäckström, Linda. “Descripción de culturas en la enseñanza de una lengua extranjera. Culturas latinoamericanas en unos manuales de Español”. Tesina de grado. Universidad de Gotemburgo. 2007. Web. 10 de feb. 2014.

<http://hdl.handle.net/2077/19545>

Cáceres, Pablo. “Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable”. *Psicoperspectivas 2.1* (2003): 53-82. Web. 17 de feb. 2014.

Carlós, Luis y Telmo, Daniel. "Análisis de contenido: su presencia y uso en las Ciencias Sociales". *Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Humanidades y Artes*. (2013)

<http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/>

Web. 17 de feb. 2014

Daun, Åke y Jansson, Sören. *Europeans. Essays on Culture and Identity*. 1ª edición. Lund: Nordic Academic Press. 1999. Impreso.

Diccionario de la Real Academia Española. 2014. Web. 16 de marzo 2014.

<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>

Esteves, Ana Lucía. "El espacio de la cultura en los libros de texto de español como lengua extranjera" (1996). *Centro Virtual Cervantes*. Web. 18 de feb. 2014.

Frau, Laura. "La tradición antropológica y la diversidad cultural" (2008-2009). < <http://gemma.atipic.net/>>. Web. 14 de abril 2014.

Gagnestam, Eva. *Språk i kulturundervisning*. 1ª edición. Lund: Studentlitteratur, 2005. Impreso.

Geertz, Clifford. *The Interpretation of Cultures*. 1ª edición. New York: Basic Book, Inc. Publishers. 1973. Impreso.

Hinton, Perry R. *Stereotypes, Cognition and Culture*. 1ª edición. East Sussex: Psychology Press. 2000. Impreso.

Kramsch, Claire. *Context and Culture in Language Teaching*. 1ª edición. Oxford: Oxford University Press. 1993. Impreso.

Kramsch, Claire. *Language and Culture*. 2ª edición. Oxford: Oxford University Press. 2000. Impreso.

LaViolette, Forrest y Silvert, K. H. "A Theory of Stereotypes". *Jstor. Social Forces* 29.3 (1951): 257-262. Web. 16 de marzo 2014.

López Noguero, Fernando. "El análisis de contenido como método de investigación" *XXI: Revista de Educación* 4 (2002): 167-179. Web. 13 de feb. 2014.

McLaren, Margaret. *Interpreting Cultural Differences. The Challenge of Intercultural Communication*. 1ª edición. Norfolk: Peter Francis Publishers. 1998.

MGarty, Craig; Yzerbyt, Vincent Y. y Spears, Russell. "Stereotypes as Explanations. The Formation of Meaningful Beliefs about Social Groups" (2002). Web. 11 de abril 2014.

<http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam033/2002073438.pdf>

Organización Mundial del Trabajo. "Bolivia". 2014. Web. 20 de mayo de 2014.

<http://www.ilo.int/indigenous/Activitiesbyregion/LatinAmerica/Bolivia/lang--es/index.htm>

Pachón Soto, Damián "Historiografía, eurocentrismo y universalidad en Enrique Dussel". *Ideas y Valores* (2012): 61.148. 37-58. Web. 16 de marzo 2014.

Peterson, Elizabeth y Bronwyn Coltrane. "Culture in Second Language Teaching". *Center for applied linguistics*. 2003. Web. 17 feb. 2014.

<http://www.cal.org/resources/digest/0309peterson.html>

Skolverket. "Moderna språk, ämnets syfte och ämnesplan". *Skolverket*. 2014. Web. 10 de feb. 2014

<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/mod?tos=gy&subjectCode=mod&lang=sv>

Skolverket. "Kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk". *Skolverket*. 2011. Web. 16 de mayo 2014.

http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2560

Suriá, Raquel "Tema 5: Estereotipos y prejuicios" (2010-2011).

<http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14289/1/TEMA%205.%20ESTEREOTIPOS%20Y%20PREJUICIOS..pdf> Web. 16 de abril 2014.

Van Langenhove, Luk y Harre, Rom. "Cultural Stereotypes and Positioning Theory". *Journal for the Theory of Social Behavior* 24.4 (1995): 359-372. Web. 16 de marzo 2014

Van der Dennen, Johan en *The Sociobiology of Ethnocentrism* de Reynolds, Vernon; Falger, Vincent y Vine, Ian. 1987. 1ª edición. Australia: Croom Helm Australia Ltd. Impreso.

Warford, Mark K. “¿Enseñar gramática y cultura en la lengua extranjera? Empezando en las zonas de mayor resistencia”. *Jstor. Hispania* 93.2 (2010): 292-304. Web. 20 de feb. 2014.

Åkerberg, Marianne. “El español y sus variantes en Suecia”. Ávila, Raúl; Garduño, Carlos; Muñoz, Rodrigo, ed. *Variación del español en los medios*. México, D.F: El Colegio de México, 2011. 43-55.