



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Caminando hacia la competencia intercultural

Un análisis comparativo de manuales suecos de ELE

Nathalie Choi Andersson
Ämneslärarprogrammet





GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGSP2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2021
Handledare: Óscar García
Examinator: Anna Forné

Palabras clave: lengua y cultura, competencia intercultural, manuales de ELE
Nyckelord: språk och kultur, interkulturell kompetens, textböcker i spanska som främmande språk

Abstract

Såväl europeiska som svenska riktlinjer för undervisning i främmande språk understryker idag vikten vid att främja interkulturell kompetens hos elever. Eftersom språk och kultur är odelbara, sker en automatisk kulturell förmedling genom språkundervisningen och de material som används. Ett vanligt förekommande språkdidaktiskt material är textböcker, och det är därigenom av väsentlighet att examinera deras innehåll. Syftet med föreliggande kvalitativa studie är således att komparera representationen av det kulturella innehållet i textböcker från tre olika decennier (1984, 1993 respektive 2012) och undersöka huruvida de kulturella inslagen inrymmer potential för att utveckla interkulturellt kompetenta elever, samt om en förändring i det interkulturella förhållningssättet skett i de aktuella läroböckerna över tid. Med hermeneutisk teori som utgångspunkt har en tematisk analys genomförts av tre relativt kontemporära svenska textböcker i spanska som främmande språk på nybörjarnivå. Relevanta data har valts ut och analyserats för att därefter kategoriseras och jämföras. Resultaten visar att en viss förändring av det kulturella innehållet skett över tid, bland annat genom ett ökat multikulturellt förhållningssätt. Potentialen att främja interkulturell kompetens är däremot genomgående liten. Det beror bland annat på en påtaglig kulturell hierarki och på att kulturella aspekter framställs informativt, enhetligt och generaliserande. Den interkulturella kompetensens betydelse och aktualitet återspeglas med andra ord inte i de examinerade didaktiska materialen.

Índice

1. Introducción	1
1.1. Relevancia del estudio	2
1.2. Objetivo	3
1.3. Preguntas de investigación e hipótesis	3
1.4. Método y teoría	4
1.5. Objeto de estudio	5
2. Estado de la cuestión	7
2.1. El concepto de cultura	7
2.2. La competencia intercultural	9
2.3. Contenidos culturales en manuales de ELE	10
3. Análisis de los manuales	13
3.1. Contenidos culturales en <i>Eso sí 1</i> (1984)	13
3.1.2. Representación o la falta de la misma/qué culturas se representan	13
3.1.3. Generalización frente a la pluralidad cultural/cómo se representan las culturas	14
3.2. Contenidos culturales en <i>Por supuesto 1</i> (1993)	19
3.2.1. Representación o la falta de la misma/qué culturas se representan	20
3.2.2. Generalización frente a la pluralidad cultural/cómo se representan las culturas	20
3.3. Contenidos culturales en <i>Caminando 1</i> (2012)	23
3.3.1. Representación o la falta de la misma/qué culturas se representan	23
3.3.2. Generalización frente a la pluralidad cultural/cómo se representan las culturas	24
4. Discusión y conclusiones	30
5. Bibliografía	32
5.1. Fuentes primarias	32
5.2. Fuentes secundarias	32
6. Apéndice	35
6.1. De <i>Eso sí 1</i>	35
6.2. De <i>Por supuesto 1</i>	37
6.3. De <i>Caminando 1</i>	38

1. Introducción

“If educators do not try to teach future citizens the importance of mutual respect among people whose ideas and perspectives on life differ from their own, who will?” (Gutmann, 2000)

El mundo de hoy está cada vez más interconectado, lo que exige ciertas competencias en nuestros estudiantes. Como destaca Antonio Illescas (2016), “la interculturalidad es una realidad cotidiana” (p. 68). De acuerdo con las directrices suecas y europeas, la competencia intercultural se considera importante para desarrollarse en el contexto de la enseñanza de lenguas modernas (Skolverket, 2011a; Consejo de Europa, 2002, p. 99), y la Política Lingüística de la Unión Europea (UE) considera que el aprendizaje de idiomas es una prioridad importante en “sus esfuerzos por promover la movilidad y la comprensión intercultural”¹ (Parlamento Europeo, 2021). En otras palabras, la enseñanza de las lenguas modernas desempeña un papel importante en la promoción de la competencia intercultural en un mundo cada vez más intercultural e interconectado.

Las lenguas son, como dice la Política Lingüística, “la expresión más directa de nuestra cultura”² (Parlamento Europeo, 2021) y otros autores (Brown & Lee, 2015; Níkleva, 2013; Sun, 2013) están de acuerdo en el hecho de que el lenguaje y la cultura están estrechamente interrelacionados y son indivisibles. Es decir, la enseñanza de idiomas no solo implica la aportación lingüística, sino también — en gran medida — la transmisión de culturas. Dado que el lenguaje lleva la cultura, no hay manera de evitar contenidos culturales en la enseñanza de idiomas. La cuestión no es que el contenido cultural no esté representado, sino de qué manera.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)³ distingue entre las competencias lingüísticas y las competencias generales. Todas estas competencias constituyen la competencia comunicativa, que es el objetivo principal de la enseñanza de lenguas extranjeras (Consejo de Europa, 2002, p. 99). Entre estas competencias se puede encontrar, por ejemplo, el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural, la conciencia intercultural, así como las destrezas y habilidades interculturales (Ibid., p. 99-103). Se describe que las destrezas interculturales, entre otras, incluyen la capacidad de superar las relaciones estereotipadas. Esto se alinea con los planes de estudios de las lenguas modernas

¹ Traducción propia.

² Traducción propia.

³ El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas es una guía para describir las competencias y niveles de los estudiantes de lenguas extranjeras en toda Europa, como también sirve para proporcionar un método de aprendizaje, enseñanza y evaluación de todas las lenguas europeas.

en el bachillerato en Suecia, de los que algunos de sus contenidos principales son los fenómenos sociales y culturales — que se consideran una oportunidad para que los estudiantes reflexionen sobre las similitudes y diferencias entre las culturas, sin valorarlas, y que la cultura del mundo hispano debe ser enseñada a través de la enseñanza de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) sin reforzar prejuicios o estereotipos culturales (Skolverket, 2017, p. 8-13).

Los planes de estudio suecos contienen requisitos de enseñanza de fenómenos culturales del mundo de habla hispana y las habilidades interculturales se consideran importantes (Skolverket, 2011b).⁴ Sin embargo, no hay instrucciones claras de cómo se deben enseñar los contenidos culturales o qué contenidos culturales sean representados — lo cual es particularmente problemático cuando se trata del mundo hispano que trae consigo una abundancia de culturas diferentes, de las que algunas pueden ser elegidas y otras ignoradas. Existe el riesgo de reforzar estereotipos si los temas culturales no se tratan adecuadamente.

Hay varias herramientas para utilizar en la enseñanza de lenguas hoy en día, pero los manuales siguen siendo una base común para la enseñanza. Por lo tanto, los contenidos culturales en los manuales de ELE que son expuestos a una gran cantidad de estudiantes en las escuelas suecas, pueden ser su primer encuentro con las culturas del mundo de habla hispana. Si este contenido trae consigo una visión simplificada o estereotípica, puede reproducir prejuicios o jerarquías culturales, lo que sería lo contrario de la meta por la que debemos esforzarnos — es decir, estudiantes con competencia intercultural.

1.1. Relevancia del estudio

Dado que la enseñanza de lenguas trata, inevitablemente, los aspectos culturales en áreas en las que se habla la lengua meta, y se considera el aspecto cultural una parte central de la enseñanza de lenguas, es de suma importancia examinar cómo se representan los elementos culturales en cuestión. No menos importante porque la forma en que se introducen los componentes culturales puede tener efectos duraderos y significativos — ya sea de manera negativa, en forma de transmitir una visión simplificada, limitada y poco realista o de una manera positiva, estimulando la conciencia cultural y promoviendo la competencia intercultural.

Puesto que los manuales se consideran un material didáctico común e importante (Englund, 2006, p. 10-11; Kirsch, 2004) es relevante estudiar su contenido y cómo se

⁴ Según esta traducción, los planes de estudios son el equivalente a los *ämnesplaner* y los currículos son el equivalente a los *läroplaner* en Suecia.

presenta, sobre todo en lo que respecta a los componentes culturales. Investigaciones anteriores han revisado elementos culturales en materiales didácticos de ELE y las consecuencias de ciertas representaciones de estos. Sin embargo, dado que la sociedad está en constante desarrollo, y los materiales didácticos reflejan tanto la sociedad circundante como los currículos actuales, se considera esencial examinar los manuales contemporáneos para la enseñanza de ELE en Suecia, si han cambiado en los últimos años y si tratan los contenidos culturales de una manera adecuada. El presente estudio es relevante para los autores de materiales didácticos. También es relevante para los profesores de lenguas, ya que puede hacer que los profesores sean conscientes de cómo se trata la cultura en sus materiales didácticos, y de cómo evaluar críticamente los manuales.

1.2. Objetivo

El objetivo de la investigación es analizar el tratamiento de los temas culturales en tres manuales suecos de ELE publicados entre los años 1984 y 2012 y hacer una comparación entre estos manuales relativamente contemporáneos. Se centrará especialmente en el potencial de los contenidos culturales para promover la competencia intercultural en los estudiantes y en si la perspectiva intercultural se ha vuelto más prominente con el tiempo. ¿Se centran los contenidos culturales en el desarrollo de la comprensión intercultural o pueden correr el riesgo de crear puntos de vista simplificados a través de estereotipos y descripciones superficiales? Dado que la competencia intercultural es lo que se persigue, ¿los manuales crean la oportunidad de lograr esta competencia? Se tendrán en cuenta investigaciones anteriores en el área de estudio y se espera contribuir con un mayor análisis del material didáctico en la enseñanza de ELE en Suecia.

1.3. Preguntas de investigación e hipótesis

Las preguntas de investigación son las siguientes:

- (1) ¿Reflejan los manuales de ELE el objetivo de promover la competencia intercultural a través de su tratamiento de las culturas hispanas?
- (2) ¿En qué medida los contenidos culturales de los manuales se centran en promover la competencia intercultural hoy en día en comparación con los manuales más antiguos? ¿Se ha producido un cambio palpable?

La hipótesis del estudio es que el enfoque en la competencia intercultural se ha

intensificado en los manuales en los últimos años y que ha habido un cambio aparente que se ha producido con el tiempo. Se supone que las opiniones simplificadas y estereotipadas en el contenido cultural eran más comunes en los manuales más antiguos, mientras que la conciencia del impacto de los contenidos culturales en la comprensión intercultural ha dado lugar a una representación más variada de las culturas. Sin embargo, también se presume que — por la razón de la limitación tanto con respecto al nivel de la lengua como a la cantidad de información en los manuales, y debido a una estructura jerárquica cultural todavía existente — algunos de los contenidos culturales todavía pueden simplificarse y ciertas culturas pueden ser marginadas mientras que otras son priorizadas.

1.4. Método y teoría

En la parte del estado de la cuestión se discutirá el significado del concepto *cultura*, la importancia de la competencia intercultural para los estudiantes de hoy, así como se presentará un panorama general de estudios anteriores de contenidos culturales en materiales didácticos de ELE.⁵ Teniendo en cuenta los estudios previos, el presente trabajo continuará aumentando el campo de estudio. La investigación será cualitativa y los manuales suecos de ELE serán la fuente principal del estudio. Se van a analizar los manuales *Eso sí I* (de 1984), *Por supuesto I* (de 1993) y *Caminando I* (de 2012) y se elegirá una recopilación de datos según temas y categorías específicos. Para llevar a cabo esta investigación, el proceso seguirá un análisis temático descrito por Braun y Clarke (2006).

El análisis temático será un análisis teórico y deductivo impulsado por las preguntas de investigación. En primer lugar, se seleccionará contenido relevante en los manuales de acuerdo con lo que es representativo de la investigación — en este caso, temas culturales. El segundo paso será analizar su frecuencia en los diferentes manuales, y finalmente los datos obtenidos (en otros términos, los temas culturales recogidos de los manuales) serán analizados en cuanto a su potencial para promover o no promover la competencia intercultural en los estudiantes. A continuación se muestra una descripción más esquemática del proceso del análisis temático: (1) Recopilación de material del corpus/la fuente primaria, es decir los manuales, (2) Búsqueda de patrones recurrentes durante la recopilación de datos, (3) Codificación/categorización de segmentos relevantes, (4) Presentación del contenido seleccionado y la importancia de los temas.

⁵ Aunque la clarificación de conceptos relevantes para el estudio suele formar parte de la teoría, en este estudio se ha considerado apropiado incluirla en la parte del estado de la cuestión en su lugar.

Debido al hecho de que la selección teórica debe reflejar la máxima variación del fenómeno que el estudio pretende investigar (Corbin & Strauss, citados en Dalen, 2015, p. 55), tres objetos del estudio se estimaron la cantidad mínima para que el estudio fuera más válido. Teniendo en cuenta el tiempo limitado para la realización de este trabajo, una mayor cantidad de manuales no se consideraron adecuados para el estudio. No obstante, por supuesto habría contribuido a una validez aún mayor si se hubieran incluido más manuales en la investigación.

Además, el enfoque teórico del estudio se basa en la teoría hermenéutica de la ciencia. Esto significa que las interpretaciones del análisis no pueden ser plenamente objetivas, sino que dependen más bien de las experiencias subjetivas anteriores del investigador. Se habla del concepto central de la pre-comprensión dentro de la teoría hermenéutica. Esta pre-comprensión “puede consistir en diferentes formas de conocimiento como teorías, y diferentes tipos de experiencias, perspicacia y competencia. Estos constituyen un marco de referencia [...] sin el cual no se puede interpretar nada” (Barboza da Silva & Wahlberg, 1994, p. 59).⁶

De todos modos, la interpretación subjetiva puede transmitir una perspectiva limitada, ya que se basa en la percepción de un individuo. Dalen (2015, p. 121-2) llama la atención sobre la dificultad cuando se trata de validez en las interpretaciones de estudios cualitativos. Asimismo, menciona el riesgo de que un determinado investigador, desde su subjetivo punto de vista, pueda problematizar lo que no es necesariamente problemático. Se puede cuestionar, sin embargo, si es posible que algún investigador alcance alguna vez la objetividad completa. No obstante, en el presente análisis se tendrán en cuenta aspectos antes mencionados y el estudio cualitativo se hará lo más explícito posible, lo que se considera esencial para un análisis temático (Braun & Clarke, 2006, p. 78-9).

1.5. Objeto de estudio

El objeto de estudio de la investigación está constituido por tres manuales suecos de ELE para estudiantes del bachillerato de nivel principiante. Los tres manuales están diseñados para el paso 1, según las directrices suecas, y el nivel A1, según el MCER. Se han elegido los manuales en cuestión a partir de tres décadas diferentes (entre los años 1984-2012) con el fin de analizar y comparar si los contenidos culturales y el enfoque intercultural ha aumentado con el tiempo.

⁶ Traducción propia.

Otro criterio para los manuales elegidos es que son libros de texto y no libros de ejercicios o cualquier otro tipo de material didáctico. Esta elección y limitación se ha hecho ya que los textos, ilustraciones e imágenes de los libros de texto son portadores más comunes de manifestaciones culturales, que es lo que se estudiará.⁷ En cuanto al nivel de los manuales, se ha tenido en cuenta que algunos estudiantes del bachillerato sueco solo estudian la lengua española a nivel principiante, lo que significa que los contenidos culturales que encuentran en su primer (y tal vez único) manual es la visión del mundo hispánico y sus culturas que van a llevar consigo.

La obtención de los manuales resultó ser un proceso relativamente complejo. Se han buscado manuales tanto en escuelas como en bibliotecas y librerías, pero ha resultado bastante difícil encontrar publicaciones antiguas. Las versiones antiguas no estaban disponibles en las escuelas ni en todas las bibliotecas. En las librerías estaban agotadas y habían sido descontinuadas. Por fin, sin embargo, dos publicaciones de las décadas de 1980 y 1990, respectivamente, se encontraron en una biblioteca. La intención también era encontrar un manual lo más actualizado posible, y uno de 2018 fue encontrado, pero su grupo objetivo eran los alumnos de la escuela media. Por lo tanto, la tercera edición del manual *Caminando 1* de 2012 fue la versión más reciente que se pudo obtener dentro del plazo actual, y dado que es un manual común en las aulas suecas de ELE se juzgó que era una elección apropiada.⁸

⁷ Algunos manuales también incluyen discos compactos y ejercicios digitales, pero en este estudio solo se examinará el contenido de los libros de texto.

⁸ También se publicó el manual después de 2011, que es cuando se publicó el último y más actual currículo (Gy11) para el bachillerato sueco.

2. Estado de la cuestión

2.1. El concepto de cultura

”If there is no culture, language will be like water without a source or a tree without roots.”
(Sun, 2013, p. 371)

La noción de cultura es sin duda compleja, y no hay un consenso total de qué incluir en su definición. Como apuntan Tornberg (2000, p. 73) y Sundberg (2009, p. 111), hay un debate en curso sobre el entendimiento intercultural que incluye cómo deben interpretarse tanto la cultura como el entendimiento intercultural. Para entender la competencia intercultural, primero el debate sobre cómo definir la cultura es necesario. Las culturas y las lenguas están estrechamente relacionadas y Níkleva (2013) las describe como “un reflejo de la sociedad” (p. 166). Illescas (2016) define la cultura como algo que “impregna todas las relaciones humanas, está presente en cualquier interacción, sea del tipo que sea” (p. 68) y la definición del concepto de cultura según la Real Academia Española (2021) es la siguiente: “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial en una época, grupo social, etcétera”. Como concluye Gagnestam (2003, p. 13), no es posible definir la cultura de una manera sencilla. Tal vez una pregunta más relevante sería: ¿qué no es la cultura?

Alguien que responde a la pregunta de qué es la cultura y qué no, es Kramsch (1998) que, al igual que otros investigadores (Níkleva, 2013; Tornberg, 2000) argumenta que el lenguaje y la cultura están estrechamente relacionados. También afirma que la cultura como concepto es lo opuesto a la naturaleza: “La naturaleza se refiere a lo nacido y crecido orgánicamente (del latín nascere: nacer); la cultura se refiere a lo que se ha desarrollado y cultivado (del latín colere: cultivar”⁹ (p. 3-4). Por otro lado, Fuentes (2014, p. 428) no está totalmente de acuerdo con esta definición, ya que argumenta que la cultura es lo que explica la naturaleza humana.

Otra división de la noción de cultura se presenta en la tesis doctoral de Ulrika Tornberg (2000). La investigadora Tornberg (2000, p. 24) habla de la cultura como un producto o un proceso. Como producto, la cultura es vista como algo que se puede observar desde el

⁹ Traducción propia.

exterior, mientras que la cultura como un proceso significa algo en lo que cada individuo puede participar, crear y recrear activamente. Tornberg aclara además que la cultura como proceso es necesaria para una comunicación exitosa, pero también establece que esta definición no es especialmente aceptada dentro del campo de la didáctica lingüística.

Una definición del concepto de cultura que es similar a la de Tornberg, ha sido propuesta por los autores Arévalo y González (2018, p. 211). Escriben que la cultura puede ser vista como algo informativo o formativo. El enfoque informativo trata la cultura como un hecho, o un producto, mientras que el enfoque formativo ve la cultura como algo más constructivo e implica una reflexión crítica en lugar de una recepción pasiva de los hechos establecidos de una cierta cultura. Teniendo en cuenta las últimas definiciones mencionadas, se podría concluir que una mirada de la cultura como un producto informativo puede correr el riesgo de simplificar o reforzar los estereotipos, mientras que una visión de la cultura como un proceso formativo continuo puede resultar en exámenes críticos y reflexiones abiertas de la pluralidad de culturas tanto en la propia parte del mundo como en otras partes del mundo. Con el fin de alcanzar la comprensión intercultural, Kramsch (1993, p. 205-6) afirma que los hechos culturales deben ser sustituidos por la enseñanza de un proceso de entendimiento intercultural.

No hay duda de que la idea de cultura es vaga y extensa. Incluye un amplio espectro de la vida humana. Por lo tanto, a lo largo de este trabajo se utilizará una definición amplia de la cultura. La cultura se denominará todo y cualquier cosa que pueda estar relacionada a la actividad humana de acuerdo con las definiciones mencionadas anteriormente. Con esta complejidad del concepto en mente, ¿cómo deben interpretar los profesores de ELE las directrices suecas de que sus alumnos deben desarrollar conocimientos sobre “fenómenos culturales en diferentes contextos y áreas donde se utiliza la lengua”?¹⁰ (Skolverket, 2011b). Dada la ambigüedad del término *cultura*, el requisito puede interpretarse de innumerables maneras. En mi opinión, sin embargo, lo más importante es reconocer lo siguiente:

Igual que las lenguas son un conglomerado de encuentros con otras lenguas, la cultura es el resultado de encuentros con otras culturas y subculturas, es un mestizaje [...] Esta idea de que cada individuo no representa la totalidad de la cultura es de vital importancia para la actuación de los profesores de lenguas extranjeras y de los autores de materiales. (Miquel, 1999, p. 35)

¹⁰ Traducción propia.

Porque es la idea opuesta de la cultura, o sea, la idea de que la cultura debe ser monolítica o pertenecer a una determinada ubicación geográfica, lo cual es problemático (Lorentz, 2018, p. 146).

2.2. La competencia intercultural

Como destaca Illescas (2015), “al abordar el tema de la competencia intercultural [...] todavía se percibe cierta confusión terminológica, confusión que se nota en la variedad de términos que se usan para referirse a ella” (p. 67). En el presente trabajo, se encontrará con diferentes tipos de términos que pueden sustituir la "competencia", tales como comprensión, entendimiento, habilidad, etcétera. Aunque los diferentes investigadores han utilizado diferentes denominaciones, todas están relacionadas con el enfoque en promover la interculturalidad como una competencia.

La competencia se ve como algo que puede desarrollarse en lugar de un hito a alcanzar o un criterio a cumplir (Tornberg, 2000, p. 72), y de acuerdo con el MCER (Consejo de Europa, 2002, p. 99) la competencia se debe utilizar para abordar situaciones comunicativas y seguir desarrollándose en la participación de eventos comunicativos. Por lo tanto, la competencia intercultural implica una capacidad de entender interculturalmente, que está en constante desarrollo en situaciones comunicativas. Illescas (2015) aclara que “no solo el aprendizaje de los componentes formales de la lengua, es lo que garantiza una efectiva y completa competencia comunicativa” (p. 69) sino también se necesitan otras habilidades para la capacidad de desenvolverse de forma adecuada en una determinada situación, como por ejemplo la competencia intercultural.

La competencia intercultural además se define como la capacidad de manejar varias situaciones en contacto con distintas culturas y así evitar conceptos erróneos, choques culturales o conflictos (NE, 2016). Algunos investigadores (Sundberg, 2009, p. 112; Arévalo & González, 2018, p. 219) describen la comprensión intercultural como una apertura hacia culturas desconocidas y perspectivas distintas, así como un trato leal hacia otras personas independientemente de su origen. Otros investigadores (Castro, 2014, p. 218; Níkleva, 2013, p. 167) también hablan de una actitud crítica hacia los propios prejuicios, una reflexión sobre los propios valores culturales y un cuestionamiento de ideas presupuestas.

Otra autora describe el objetivo de la competencia intercultural de “llegar a este estadio [en que] se superan los estereotipos y se eliminan los prejuicios culturales” (González Boluda, 2015, p. 219). En palabras de Guerrero (2004), la interculturalidad y la competencia intercultural puede entenderse de la siguiente manera: “no son un resultado ni un producto en

sí mismas, sino parte de un proceso en permanente construcción que se alimenta del intercambio cultural sin pretender la anulación o la hibridación de alguna cultura” (p. 24).

Illescas (2015) también pone énfasis en el proceso y dice:

La competencia intercultural centra su atención en el alumno y pretende articular los procesos necesarios para que este pueda atender las necesidades que tiene de relacionarse con otra cultura o con personas de otra cultura. Con respecto a la competencia sociocultural se produce un tránsito del etnocentrismo al relativismo (cultural) que implica un replanteo de nuestra propia identidad cultural. (p. 73)

Está claro entonces que la competencia intercultural no es como cualquier otra destreza lingüística que podría adquirirse durante un período de tiempo limitado y examinarse en una prueba. La competencia es más bien un proceso continuo y está junto con la tolerancia, la solidaridad, la empatía, el pensamiento crítico y la habilidad de comunicarse — competencias esenciales en una democracia multicultural como la de Suecia.¹¹ En palabras de González Boluda (2015), “Tan importantes pasan a ser, pues, las actitudes como los conocimientos” (p. 220).

2.3. Contenidos culturales en manuales de ELE

En la antología *Interkulturell pedagogik i teori och praktik* se enfatiza el papel de los manuales en la enseñanza de las lenguas modernas como clave para entender otras culturas. Como dice Kirsch (2004), “Los libros que usamos para aprender las lenguas en gran medida dan forma a nuestras imágenes de la cultura extranjera”¹² (p. 119). Por consiguiente, los contenidos culturales de los manuales de ELE pueden ser la primera ventana, y a veces la única, a las culturas del mundo hispánico para nuestros estudiantes. Teniendo en cuenta este hecho, es fundamental que los componentes culturales de los manuales de ELE reflejen una variedad de culturas, y se centren en la promoción del entendimiento intercultural y no en la transmisión de puntos de vista simplificados.

Arévalo y González (2018) han realizado un estudio sobre el tratamiento de los temas culturales y su incidencia en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el material didáctico de ELE. Su investigación muestra que los enfoques interculturales son más comunes hoy en día, pero a pesar de este hecho todavía tiende a haber una jerarquía cultural y es notable que algunas partes de las culturas son favorecidas mientras que otras están ocultas

¹¹ Estas competencias también se subrayan en el currículo (Gy 11) como fundamentales para la misión democrática del bachillerato sueco.

¹² Traducción propia.

(Ibid., p. 218-20). Esto significa que las imágenes representadas en materiales didácticos pueden reproducir jerarquías culturales y marginar las culturas de algunos hispanos.

Otros investigadores también han destacado el peligro de dejar que algunas culturas dominen mientras que otras están marginadas. Cruz, Tavares y Fernández (2013) discuten la importancia de dar espacio a las culturas marginadas y argumentan que los profesores no solo deben centrarse en las culturas españolas. Sin embargo, académicos como Antonio Gutiérrez Rivero (2002) han indicado que no solo las culturas fuera de España se omiten de los materiales didácticos, sino que también hay una estrecha representación de las culturas dentro de España. En su estudio, Gutiérrez Rivero analiza la relación entre lengua y cultura en un manual de uso común de ELE en el nivel inicial para estudiantes en Finlandia. Al observar los 26 capítulos del manual, concluye que no se incorpora la diversidad cultural del mundo hispano. Sus resultados demuestran que el mundo latinoamericano apenas está representado, y en cuanto a las culturas en España, solo se muestran las regiones de Madrid y Barcelona (Ibid., p. 412).

Antonio Illescas (2016) también ha realizado una investigación sobre el tratamiento de contenidos culturales en manuales de ELE. En su estudio, examina particularmente la competencia intercultural y su inclusión en los libros de texto. Además, discute la importancia de la competencia y argumenta que debe integrarse con los aspectos lingüísticos, ya que es una parte esencial de la competencia comunicativa general. No obstante, su análisis de cuatro manuales le lleva a la conclusión de que los contenidos culturales son tratados como elementos marginales y afirma: “estamos aún lejos de la plena integración de la competencia intercultural en el aprendizaje de lenguas” (p. 77).

Mariana González Boluda (2015) se ha centrado en la perspectiva intercultural en manuales de ELE. Mediante el manual *Planeta E/LE 1* investiga cómo los elementos culturales se reflejan tanto en textos como en imágenes. A través de su análisis, llega a la conclusión de que “aparece una sociedad multicultural pero que reproduce estereotipos [y] continúan ignorando a las minorías o representándolas como pobres, atrasadas o primitivas” (p. 224). A pesar de que el manual tiene una orientación multicultural, González Boluda (2015) afirma que varios componentes culturales aún carecen de una perspectiva intercultural y son “fuentes de visiones demasiado etnocéntricas y devaluadoras de la experiencia cultural de otros grupos culturales” (p. 221).

Por ejemplo, una familia de clase media es la única clase social representada y una familia peruana campesina es la única representación de una familia peruana. Aunque el manual incluye a personas de diferentes partes del mundo de habla hispana, sigue

transmitiendo una vista limitada y estereotipada en la que no hay pluralidad cultural. De este modo, la autora destaca que esta mirada “lleva a limitar la visión del alumnado y frenar el desarrollo de la curiosidad positiva, la reflexión y la educación intercultural” (Ibid., p. 223).

Una investigadora que ha hecho un estudio similar pero más extenso, que consiste en 19 manuales de tres países diferentes y de diferentes niveles, es Dimitrinka G. Níkleva (2013).¹³ Su estudio le lleva a las conclusiones de que a pesar de que la competencia intercultural es cada vez más importante, no se le da su merecido lugar. Concluye que los contenidos culturales no se han vuelto más frecuentes con el tiempo, pero ve un cambio positivo que es el de la disminución de los estereotipos culturales (Ibid., p. 182-3). Al otro lado, Arévalo y González (2018, p. 218-20) destacan que la visión estereotipada en materiales didácticos sigue siendo recurrente y afirman que un riesgo con el tratamiento de la cultura en los materiales de ELE es que los estereotipos pueden normalizarse o que una comunidad cultural podría ser vista como idílica o exótica de una manera poco realista.

A través de los hallazgos de estudios anteriores se puede ver que en materiales didácticos y manuales de hoy en día, se ha vuelto relativamente común un enfoque multicultural, pero las investigaciones también muestran que el tratamiento de los componentes culturales en los manuales sigue siendo problemático. La pluralidad de las culturas en el mundo hispano no está representada y existe una aparente jerarquía cultural cuando se trata de qué culturas se incluyen y cuáles se excluyen. En cuanto a los elementos culturales que se incluyen, muchos son simplificados y estereotipados.

¹³ Los manuales que constituyen el corpus del estudio fueron publicados en España, Reino Unido y Bulgaria.

3. Análisis de los manuales

En este apartado se analiza el tratamiento de los contenidos culturales en los tres manuales que constituyen el corpus. Los datos se han recopilado de acuerdo con el tema. En los siguientes resultados, los datos se presentan en dos subgrupos: (1) la representación o la falta de la misma/qué culturas se representan, (2) la generalización frente a la pluralidad cultural/cómo se representan las culturas. Dentro de la primera categoría, se discutirán temas como las jerarquías culturales, así como las culturas dominantes y marginadas. En la segunda categoría, se sacarán a la luz estereotipos, simplificaciones y el tratamiento general de los contenidos culturales — todo lo cual se analiza con la intención de examinar si la competencia intercultural puede promoverse como resultado de los contenidos culturales que los estudiantes encuentran en los manuales, y si eso se ha cambiado de alguna manera en los manuales de las últimas décadas.

3.1. Contenidos culturales en *Eso sí 1* (1984)

Håkanson, Masoliver y Sandström (1984, p. 2-3) presentan el manual diciendo que el libro quiere dar una visión actual del entorno en el que se habla español. Aclaran que el énfasis principal del manual es España, pero también hay vislumbres de América Latina. También escriben que el manual corresponde a un año de estudios para el nivel inicial en el bachillerato, y por lo tanto puede ser uno de los primeros encuentros que muchos estudiantes suecos tienen con las culturas hispanas. Aparte de la introducción a las áreas en las que se habla español, también se dice que el libro de texto prepara a los estudiantes para usar el español en situaciones cotidianas, así como pone énfasis en el aprendizaje del vocabulario. No se mencionan aspectos interculturales.

3.1.2. Representación o la falta de la misma/qué culturas se representan

El manual se centra principalmente en España y las culturas dentro de ese país. Otras culturas del mundo de habla hispana han sido más o menos ignoradas. De hecho, no solo están marginadas en la forma en que se omiten del libro, sino también en la forma en que se colocan. El único texto que no trata de España (exceptuando una pequeña carta de un chico español en México) es sobre Perú, y se pone en las dos últimas páginas del libro, segregado del resto del contenido — señalando su baja prioridad en el contexto.

Hay capítulos del manual que introducen el centro de España (la Meseta y la Mancha), el este de España (Cataluña, Valencia y las Islas Baleares), el sur de España (Andalucía) y el norte de España (Galicia, Asturias, Navarra, La Rioja y el País Vasco). No obstante, hay algunas partes de España que destacan especialmente, como Madrid, Salamanca y el País Vasco. Madrid, por ejemplo, se incluye tanto en un texto introductorio como en el lugar en el que se llevan a cabo muchos diálogos entre los personajes ficticios.

En lo que respecta a clase socioeconómica, la clase media domina claramente. La mayoría de las personas en el manual viajan, se alojan en hoteles, viven en casas bonitas, van al cine, van de compras y salen a comer en restaurantes. Sin embargo, hay un ejemplo divergente de un hombre adulto viviendo en el campo con su madre en la provincia de Málaga. Se tratan contrastes en términos de diferentes lugares dentro de España, pero no en términos de diferentes clases socioeconómicas, y América Latina apenas está representada. Al menos nunca se muestra desde la perspectiva de las personas de América Latina, sino solo a través de los ojos de personajes españoles ficticios.

3.1.3. Generalización frente a la pluralidad cultural/cómo se representan las culturas

No es solo si se representa una determinada cultura que es importante, sino ante todo la forma en que se representa una cultura específica. A mi parecer, la mera ocurrencia de una representación no compensa la falta de representación si la representación en sí se trata de una manera intrascendente. Si hay una representación limitada de una determinada cultura, es aún más importante que la representación sea justa y realista. El último texto del manual titulado “Perú: dos lados de la misma cara” (Håkanson, Masoliver & Sandström, 1984, p. 88-91) es la única representación sobre Perú. A diferencia de los contenidos culturales de España en el manual, el contenido en este texto no tiene lugar en el país en cuestión, es decir, Perú. En cambio, tiene lugar en un aula en España. Si bien el título sugiere que el texto trata de Perú, las dos primeras frases revelan otra cosa: “Córdoba. Clase de Ciencias Sociales” (Ibid., p. 88).

En otras palabras, ni siquiera cuando se habla de Perú, salimos de España. El texto trata sobre una clase de Ciencias Sociales en la que el profesor habla de su viaje a Perú con sus estudiantes. El profesor describe su experiencia subjetiva usando la siguiente terminología prejuiciosa:

Me chocó mucho la pobreza que hay en aquel país. En la capital vi escenas realmente deprimentes. Pasé también unos días en un poblado indígena, en los Andes, cerca del lago Titicaca. Los indios allí trabajan la tierra como nosotros hace cien años. Hice además una excursión a la selva del Amazonas. También allí viven de forma primitiva, en viviendas de

paja, sin escuelas. El futuro en América lo veo muy negro sobre todo por eso, por el analfabetismo. (Ibid., p. 88)

Está claro que el profesor en el ejemplo ve a toda una nación de una manera retrógrada y monolítica. Eventualmente, incluso agrupa a todo el continente basándose en su juicio subjetivo de Perú, y juzga estereotípicamente sus inspecciones a través de su mirada turística, eurocéntrica y colonizadora.¹⁴

Sin embargo, es evidente que los autores del manual han escrito el texto controvertido para llegar a una opinión opuesta, en este caso desde la perspectiva de un estudiante presente en el texto. Después de las palabras del profesor, un estudiante responde con su punto de vista contrario basado en su experiencia opuesta como turista en Perú: “Eso depende [...] no dan una imagen real de Hispanoamérica, muestran solo una cara”, seguido por una narración de su viaje: “Estuvimos en Lima y en Cuzco y además visitamos una finca [...] Allí no vi más que maquinaria moderna” (Ibid., p. 88) y terminado con su impresión: “en el país hay monumentos impresionantes de la cultura inca [...] la impresión que me llevé fue muy positiva” (Ibid., p. 90). Mientras que el profesor resume su visión de Perú de una manera negativa y prejuiciosa, el estudiante más bien presenta una imagen positiva e idealizada del país — ambos transmitiendo perspectivas relativamente extremas, basadas en dos puntos de vista turísticos.

Ya en el título, es posible ver que la intención ha sido mostrar que hay diferentes lados de Perú y aunque la intención puede ser buena, hay temas problemáticos en el texto que no son tratados de una manera suficientemente problemática. El hecho de que un estudiante en el texto se oponga al profesor no cambia la terminología problemática utilizada. Además, a pesar de que se dan dos puntos de vista diferentes de las culturas peruanas, ninguna de estas perspectivas pertenece a las personas en Perú. Si uno se acerca a las culturas peruanas a través de un aula en España, ¿no se nos enseña más sobre la cultura del aula española que cualquier cultura peruana?¹⁵

No es solo el texto, sino también las fotos que pertenecen al texto lo que transmite el mensaje sobre “los otros” que se están captando desde la distancia, observados desde el exterior. Uno no es capaz de ver las caras de las personas en las fotos, o al menos no claramente, ya que miran hacia otro lado o son captadas desde la distancia. Esto, tal vez, es

¹⁴ Con la mirada turística, se refiere a las expectativas que los turistas tienen en las poblaciones locales, viéndolos como productos de su experiencia turística, y a menudo a través de una lente estereotipada. La mirada colonial consiste en mantener ciertas jerarquías y separarse entre “nosotros” (los civilizados) y “ellos/los otros” (los colonizados o salvajes) — basado en el eurocentrismo (Godfrey et al., 2020, s.p.; McRae, 2003, p. 238).

¹⁵ O, de hecho, sobre la idea de los autores de un aula en España.

aún más problemático dado que el prefacio del libro dice que “La foto es una ayuda invaluable en el aprendizaje de idiomas, no solo como estimulación y para visualizar una situación, sino también para dar apoyo cuando uno está aprendiendo palabras y [...] volviendo a contar un texto”¹⁶ (Håkanson, Masoliver & Sandström, 1984, p. 2). También es problemático dado que la mayoría de los textos del manual vienen acompañados de ilustraciones de personas ficticias en España, haciendo que las fotos de Perú envíen un mensaje aún más fuerte como fotografías auténticas. Se señala, tanto en el texto como en las fotos, que las culturas peruanas son “las otras culturas”, marginalizadas y tratadas estereotipadamente. En lugar de dejar que la gente represente sus propias culturas, son tratadas como productos pasivos de la mirada turística.¹⁷

Para no dejar a los estudiantes con una visión estereotipada y simplificada de las culturas, el profesor de ELE debe trabajar activamente para cuestionar el contenido en cuestión. En este caso, por ejemplo, se debe preguntar a los alumnos desde qué perspectiva ciertas formas de vivir son vistas como primitivas. ¿Quién ha tomado esas fotos? ¿Dice más sobre los observados o sobre el observador? No es del todo imposible que el texto tenga potencial como base para promover la competencia intercultural en los estudiantes ya que puede ser una manera de abrir discusiones sobre el colonialismo y el eurocentrismo, pero solo sería posible con la ayuda de un profesor críticamente consciente que complete el texto con más discusión, y con material didáctico adicional, que muestren una visión más cercana y humanizada de las culturas peruanas.

Si no se discute adecuadamente, existe el riesgo de que los prejuicios obsoletos se reproduzcan y normalicen. Por lo tanto, dejar a los estudiantes solos con este texto puede reforzar las opiniones prejuiciosas, si no son explícitamente problematizadas por un profesor que llame la atención sobre lo que debe ser cuestionado. Requiere mucha precaución y conciencia por parte del profesor para manejar este contenido de una manera adecuada. Sin una pedagogía crítica, ese contenido cultural puede tener consecuencias devastadoras. Es decir, opiniones simplificadas de las culturas extranjeras, lo que sería lo opuesto a la competencia intercultural. Por otro lado, si los profesores rehúyen temas tan controvertidos, en su lugar pueden “arriesgarse a convertirse en partidarios pasivos de un statu quo [en] necesidad de cambio” (Brown & Lee, 2015, p. 584).¹⁸ Porque, como señala Besalú Costa (2002), es un hecho que “la visión eurocéntrica de la realidad y el etnocentrismo son las

¹⁶ Traducción propia.

¹⁷ Hay algunas fotos disponibles en el apéndice.

¹⁸ Traducción propia.

directrices vigentes en muchos manuales que no son adecuados para la educación intercultural”¹⁹ (p. 183).

Otro tratamiento cuestionable de la cultura se ve en el segundo y pequeño vistazo de América Latina. Es una carta enviada de México por un chico español llamado Claudio que está de visita en la Ciudad de México con el fin de estudiar durante medio año. La información que la carta transmite sobre México es que hay mucha gente y mucho tráfico. Claudio también menciona sus excursiones semanales, por ejemplo a las famosas pirámides El Sol y La Luna. Además, hace una broma sobre un nombre mesoamericano: “vamos a ir a Tlalnelhuayocán (así se llama, no es broma)” (Håkanson, Masoliver & Sandström, 1984, p. 53). Puede ser así, que sonaría divertido para un joven español, pero con el fin de promover la competencia intercultural, lo más probable es que no sea una manera apropiada de tratar una cultura extranjera. ¿Por qué no mencionar que el náhuatl es hablado por 1,5 millones de personas en el centro de México y discutir cuánto ha influido la variedad mexicana de español? Eso sería un tema intercultural, en lugar de burlarse de lo que parece o suena extraño. Lahdenperä (2004, p. 66) destaca particularmente la responsabilidad de las escuelas de crear conocimientos sobre las culturas de las minorías, ya que es la única manera en que el entendimiento disolvería la posible extrañeza.

Por otro lado, el hecho de que solo un país (excepto los extractos mencionados anteriormente) sea tratado en el manual — es decir, España — debería significar naturalmente que hay más espacio para mostrar la pluralidad cultural dentro de España. Los textos e imágenes de *Eso sí I* introducen a sus lectores a diferentes partes de España y a situaciones cotidianas. Las partes de España que se muestran particularmente son Madrid y Salamanca, pero también hay capítulos que introducen todas las regiones del país. La mayoría de estas regiones, sin embargo, se presentan concisamente, de manera informativa. Es decir, la mayoría de los textos (que no son diálogos) alinean hechos sobre el clima, la producción agrícola, la industria y el turismo. Por ejemplo, se destaca la industria pesquera gallega: “En Galicia, que es la primera región pesquera de España, la conserva de pescado es la principal industria” (Håkanson, Masoliver & Sandström, 1984, p. 78) así como la agricultura valenciana: “se cultivan naranjas, limones y mandarinas. La fruta se exporta a otros países de Europa” (Ibid., p. 40). Aunque muchas regiones españolas están representadas, estas lecturas son breves y se limitan a dar información general.

El único texto sobre una determinada región que contiene una descripción más detallada desde un punto de vista político e histórico, es el texto sobre el País Vasco. Esta

¹⁹ Traducción propia.

representación incluye la Guerra Civil y una foto de la famosa pintura *Guernica* de Picasso. Sin embargo, no hay preguntas de seguimiento para que los alumnos discutan y no hay manera de crear una comprensión más profunda. Los hechos culturales de este texto pueden llegar más lejos que el clima o la industria, pero el contenido cultural todavía se trata informativamente, como un producto — transmitiendo hechos establecidos, en lugar de abrirse a discusiones para profundizar su comprensión intercultural. Como explica Byram (citado en Brown & Lee, 2015), una persona interculturalmente competente es "alguien que tiene una comprensión crítica [de] sus propias y otras culturas" (p. 167).²⁰ Esto significa que la competencia intercultural solo puede desarrollarse a través de un enfoque crítico y analítico de los contenidos culturales, y no a través de una transmisión pasiva de hechos informativos.

Las diferencias culturales, no obstante, no dependen únicamente de los contrastes regionales. Otro componente que afecta el modo de vida de una persona es el de la clase socioeconómica, independientemente de la nacionalidad. En la sección 3.1.2., se planteó que la clase media está claramente sobrerrepresentada en el manual. Esto se ve particularmente en el contenido de los diálogos, en los que se representa la vida cotidiana de los ciudadanos de clase media; viajan en avión, se hospedan en hoteles, van de compras a las tiendas, y frecuentemente comen y beben en restaurantes, entre otras cosas. Como también señala Byram (citado en Arévalo y González, 2018): “Se presenta al aprendiente [la] clase media, sin preocupaciones y acogedora; no tienen ningún problema económico, ni de alojamiento [...] No hay ningún problema social ni político [...] No hay desempleo, ni minorías de ningún tipo” (p. 219-20). No solo significa una exclusión de otros grupos sociales, sino que también es una representación poco realista de cualquier sociedad.

Tal vez lo más parecido a una desviación de la familia de clase media normativa se muestra en un texto del capítulo 27. El texto que sobresale del resto, se titula “Un campesino”, y muestra un estilo de vida diferente a la mayoría de los personajes representados. Parece como si los autores del manual hubieran querido mostrar una forma menos normativa de vivir para un hombre adulto: “Juan Casares es soltero. Vive con su madre en un pueblecito de la provincia de Málaga. Tienen una pequeña finca con cerdos, gallinas y cuatro vacas” (Håkanson, Masoliver & Sandström, 1984, p. 58). En otras palabras, hay ejemplos en el manual que muestran cierta pluralidad de culturas dentro de España, pero está claro que la clase media domina sobre otras clases sociales de la misma manera que las culturas españolas dominan sobre otras culturas hispanas, en términos de representación.

²⁰ Traducción propia.

En general, a excepción del polémico contenido sobre Perú, el manual consiste principalmente en una mezcla de textos fácticos sobre España, así como diálogos entre personas ficticias en diferentes situaciones cotidianas para ciudadanos de clase media en diferentes regiones españolas. No hay retratos personales, y pocas explicaciones en profundidad. Sin embargo, hay relativamente pocos estereotipos sobre la población española, como se muestran muchas regiones y situaciones diferentes. El tratamiento más problemático de los contenidos culturales es la forma en que se transmiten informativamente, lo que sugiere que la cultura puede ser tratada y vista como un producto estático. La suposición de que algunos fenómenos o criterios estructurales podrían describir una cultura extranjera es, según Tornberg (2000, p. 62), uno de los problemas centrales con el tratamiento cultural en la enseñanza de idiomas.

Otro problema central es la subrepresentación de las culturas hispanas fuera de España. A excepción de unas frases en una carta de un chico español que visita México, nos quedamos con un solo texto sobre Perú. El texto pretende mostrar dos lados diferentes del país, pero resulta ser una forma muy problemática de dirigirse a toda una nación, mediante la simplificación de la elección de palabras, el distanciamiento de fotografías y una mirada colonial que trata las culturas peruanas como “las otras culturas”, mientras que las culturas españolas son el punto de referencia. En palabras de Samudzi (2016): “La inclusión de identidades y experiencias marginadas sin descentrar las narrativas dominantes es una comprensión de la diversidad que deja intactas las estructuras”.²¹

3.2. Contenidos culturales en *Por supuesto 1* (1993)

En el prefacio del manual, se describe que la mayoría de los lugares que se muestran en el libro son de España, pero también hay, en palabras de los autores, “algunos destellos de América Latina”²² (Masoliver, Barnéus & Rindar, 1993, p. 2). La interculturalidad no se menciona de ninguna manera y las habilidades lingüísticas se destacan como el foco del manual. Además, los autores señalan que *Por supuesto 1* cubre las primeras 80-100 horas de la asignatura de español en el bachillerato sueco (Ibid., p. 3), y durante este tiempo los estudiantes suecos serán introducidos, mediante el manual, a las culturas del mundo de habla hispana.

²¹ Traducción propia.

²² Traducción propia.

3.2.1. Representación o la falta de la misma/qué culturas se representan

Al igual que el manual analizado previamente, *Por supuesto 1* solo muestra pequeños destellos de América Latina, tan pequeños que incluso cuando aparecen, son simplemente apoyo para el protagonista: España. Los autores han decidido representar los contrastes dentro de España y otras partes del mundo de habla hispana han sido expulsados. A través del examen de los 21 capítulos y alrededor de 150 páginas del manual, no hay duda de que solo se presentan pequeños atisbos de América Latina. Las pocas veces que se menciona a los latinoamericanos, viven en España o están en España como visitantes. España sigue de alguna manera involucrada y sigue siendo el foco principal del texto o diálogo en cuestión, mientras que los aspectos latinoamericanos son tratados como otra cosa que se añade, no más que espolvoreos adicionales en el pastel español.

De todas maneras, el manual tiene como intención mostrar contrastes dentro de España, así que ¿está a la altura de esta intención y muestra la pluralidad cultural dentro del país? Excepto por las diferentes lenguas habladas en diferentes regiones (Masoliver, Barnéus & Rindar, 1993, p. 62) así como el clima variable en todo el país (Ibid., p. 33), hay algunos lugares a los que se les da más espacio. Se trata de Sevilla, Málaga, Barcelona y Madrid. Precisamente como en el manual previamente analizado, *Por supuesto 1* destaca a la clase media. Los personajes representados cenan en restaurantes, viajan al extranjero, se alojan en hoteles, y viven en casas bonitas, entre otras cosas.

3.2.2. Generalización frente a la pluralidad cultural/cómo se representan las culturas

Los aspectos culturales del manual incluyen las lenguas, el arte, el deporte, tradiciones, moda, forma de vida, entre otros. Estos elementos culturales se presentan y tratan en diferentes tipos de texto, como entrevistas, diálogos, cartas y anuncios. El tema más abarcador del contenido cultural en el manual es, sin embargo, el de España como destino turístico.

El tema turístico está impregnando una gran cantidad de los textos. La mayoría de los contenidos están preparando a los estudiantes para posibles situaciones turísticas. Se les da la oportunidad de imaginarse a sí mismos como turistas en contextos españoles y de ver muchos de los lugares como posibles destinos turísticos. Ejemplos de posibles situaciones turísticas son, por ejemplo, pedir un teléfono, preguntar qué hora es, llegar a un lugar determinado, comprar sellos para postales, comprar aspirina en la farmacia, y pedir comida en un restaurante. Otro ejemplo es “La carta de Mariluz” del capítulo 20, que es una carta enviada por una mujer de Uruguay. Escribe desde Punta del Este, pero a excepción de esa

información, todo el texto trata sobre cuánto echa de menos España, sus recuerdos de su viaje a Barcelona y los recuerdos que trajo con ella. Junto a la carta hay dos fotos que muestran vistas idílicas de Punta del Este y Buenos Aires, sin más comentarios sobre las fotos o los lugares.²³

Si bien el objetivo de la enseñanza de ELE es preparar a los estudiantes para futuras situaciones comunicativas, estas situaciones no necesariamente están relacionadas con el turismo. Tornberg (2000) menciona “la competencia para el futuro” que “consiste en una disposición a actuar en presencia de aquellas situaciones que pueden aparecer cuando uno se encuentra con personas [que hablan] la lengua meta”²⁴ (p. 72). Cabe mencionar, sin embargo, que ni en los currículos actuales ni en el currículo prevaleciente hasta 1994 (Lgy 70) se consideraba un requisito la preparación turística.

El foco turístico que está presente a lo largo del manual es problemático por muchos aspectos. No solo da por sentado una cierta clase social o interés del lado de los estudiantes suecos que se espera que quieran y se permitan ser turistas en España. El enfoque turístico tampoco da un punto de vista justo y realista de los lugares y culturas que se presentan. En lugar de eso, los contenidos son vistos como algo distante e idílico, y a los estudiantes no se les da mucha oportunidad de ver los lugares o culturas desde dentro, es decir, desde la perspectiva de las personas que viven allí. Así, como dice Castro (2014), “Existe el peligro de partir de una concepción homogeneizante y exotizante de 'cultura'”, y “arriesgarse a hacer turismo disfrazado de pedagogía” (p. 218). Los lectores del manual se forman para ver las culturas españolas desde su propia perspectiva, pero rara vez en los zapatos de otra persona. De esa manera, reduce la oportunidad de que los estudiantes entiendan las culturas y las personas a las que están expuestos. En lugar de estar preparados para ser ciudadanos globales con competencia intercultural, están preparados para visitar en algún momento de su vida alguna parte de España como turistas.

No obstante, no todos los textos tienen un enfoque turístico. Un ejemplo de diálogo que incorpora información sobre la vida escolar en España, particularmente en Barcelona, se titula "Un amigo boliviano". Este es también uno de los pocos textos que incluyen a una persona de un país latinoamericano. En este texto en particular, un chico español llamado Víctor que estudia en el bachillerato en Barcelona, conoce a un chico llamado Alfredo, que ha llegado a Barcelona como estudiante de intercambio de Bolivia. Dado que un estudiante boliviano es uno de los participantes en el diálogo, uno podría esperar ver un intercambio de información

²³ Hay una foto disponible en el apéndice.

²⁴ Traducción propia.

en dos direcciones, pero ese no es el caso. El párrafo introductorio explica que “Alfredo quiere saber cómo es la vida en España y cómo funciona el colegio” (Masoliver, Barnéus & Rindar, 1993, p. 58). El diálogo es, en otras palabras, unilateral. Parece más como si Alfredo estuviera entrevistando a Víctor:

Alfredo ¿A qué hora empiezas por la mañana?

Víctor Empezamos a las nueve y media y acabamos a las cinco y media. A las doce menos cuarto hay una pausa. Después, a la una y media, comemos. A las tres y cuarto volvemos a clase y estudiamos hasta las cinco y media. Hay dos pausas, una para comer y otra para el recreo.

Alfredo ¿Qué haces durante el recreo?

Víctor En el recreo abren el bar. Tenemos dos bares, uno para los profesores y otro, una especie de chiringuito, para los estudiantes. Allí tomamos coca-cola o cosas de estas. Y jugamos. Hay salas de pimpón y una sala de tenis.

Alfredo ¿Almuerzas en el colegio?

Víctor Sí, y la comida es muy buena. (Ibid.)

Hubiera sido natural incorporar preguntas de regreso sobre la vida escolar en Bolivia, pero no es así. Como ya se ha mencionado, las personas latinoamericanas juegan papeles de apoyo, mientras que los lugares y las personas españolas siempre tienen el protagonismo.

Independientemente del tema, más o menos todos los contenidos culturales son tratados informativamente. Los hechos están alineados, como en el ejemplo de las frutas españolas: “En el norte de España hace menos calor y hay muchas manzanas. Por eso los asturianos producen y beben sidra” (Masoliver, Barnéus & Rindar, 1993, p. 38). De esa manera, se enseña a los estudiantes a reproducir hechos en lugar de tomar una perspectiva intercultural (Tornberg, 2000, p. 197). *Por supuesto I* tiene similitudes con *Eso sí I*, ya que se centra en textos informativos sobre regiones y formas de vida, mezcla ilustraciones y fotos, e incluye diálogos en diferentes situaciones cotidianas. No hay aproximaciones a la gente, y muchos personajes se llaman impersonalmente “El camarero” (Ibid., p. 42; 76), “Empleada” (Ibid., p. 54), o “El vendedor” (Ibid., p. 46), etcétera.

En general, la posición inicial del manual es la de un turista que ve los países y culturas de habla hispana como destinos turísticos para ser vistos como un visitante desde el exterior. En otras palabras, la perspectiva utilizada en el tratamiento de los elementos culturales en *Por supuesto I*, es la de la mirada turística, y la perspectiva es eurocéntrica e informativa. Hay pocos ejercicios, si los hay, que tienen el potencial de promover la competencia intercultural en los estudiantes, si no el profesor toma la iniciativa de añadir otros materiales y discusiones al contenido del manual. El manual en sí no tiene mucho potencial para desarrollar

estudiantes interculturalmente competentes.

3.3. Contenidos culturales en *Caminando 1* (2012)

El tercer y más contemporáneo manual del análisis es el único de los tres que promete llevarnos a "ambientes emocionantes" (Waldenström, Westerman & Wik-Bretz, 2012, p. 3) tanto en España como en América Latina. En la página web de la editorial del manual, se describe que la serie del material didáctico *Caminando* está "transmitiendo conocimiento en español con gran autenticidad" (Natur & Kultur, s.f.). Se escribe además que lo "más apreciado de *Caminando* es que las personas y los alrededores son auténticos" (Ibid.).²⁵ Se tendrá esto en cuenta durante el proceso del análisis.

3.3.1. Representación o la falta de la misma/qué culturas se representan

El cambio más notable se ha producido en el último y más contemporáneo manual del presente estudio. Es el manual con el enfoque más multicultural, y contiene presentaciones personales de personas auténticas de una manera que los manuales anteriores han omitido. En *Caminando 1*, también hay aspectos culturales escritos en sueco, que — a diferencia de los manuales anteriores — no limita el contenido a los conocimientos de la lengua española de los estudiantes. Como se mencionó anteriormente, el manual (otra vez, a diferencia de los dos primeros manuales de la investigación) se centra en personas y entornos tanto en España como en América Latina. Después de la tabla de contenidos, hay un mapa del mundo en el que ocho personas se colocan alrededor del mapa mostrándonos dónde viven en el mundo. El enfoque del manual parece ser multicultural, incluyendo personas de España, Chile, Nicaragua y Estados Unidos.

A primera vista, parece que los contenidos culturales del manual están bastante divididos entre diferentes partes del mundo de habla hispana. Hay algunos capítulos dedicados a América Latina, especialmente a Nicaragua, y otros se centran en España. La división parece hecha uniformemente, y el manual da la impresión de tener un enfoque multicultural e inclusivo — un gran cambio con respecto a los manuales de décadas anteriores. Sin embargo, tras una inspección más detallada, resulta que la división entre diferentes culturas no es tan igual como parece. Como discute Samudzi (2016), hay una "diversidad superficial" y una presencia de diferentes personas sin un reconocimiento sincero

²⁵ Traducción propia.

de sus diferentes perspectivas. Si bien la intención del manual parece ser multiculturalidad, todavía existe una cierta jerarquía cultural.

Ya en las páginas introductorias, a España se le da más espacio. El texto introductorio sobre España es más largo, hay más fotos que muestran diferentes regiones de España, e incluso una tercera página que dice “un poco más de España” (Waldenström, Westerman & Wik-Bretz, 2012, p. 33), mientras que a América del Sur solo se le da una página para la introducción de todo el continente. Se presenta América del Sur con una estrecha explicación del continente en su totalidad, en un solo párrafo, acompañado por una sola imagen — una imagen muy familiar al resto del mundo como un lugar turístico, es decir Machu Picchu. Sin pie de foto, la imagen representa todo el texto sobre América del Sur, dando una visión muy simple solo tocando la superficie. También está dejando fuera a Centroamérica, el Caribe y México, que no se mencionan ni se muestran en absoluto.²⁶

En cuanto a las personas que se presentan en el manual, es decir, aquellas que ya se muestran en el mapa del mundo en las páginas introductorias, no se les da la misma cantidad de espacio. De hecho, algunos de ellos regresan en una serie de historias a lo largo del manual, mientras que a otros no se les da una voz tan importante. Por ejemplo, los dos adolescentes de Nueva York solo describen sus apartamentos.²⁷ El hombre de Chile solo está incluido en un ejercicio de escucha, y lo mismo ocurre con una mujer de Murcia en España. Un par de otras personas se mencionan en pequeños textos o ejercicios, pero no se muestran fotos de ellos y permanecen anónimos. Se presenta una pareja de médicos de Nicaragua, pero solo hay tres personas que continuamente conocemos a través de varios textos y diálogos — los tres son adolescentes de clase media de Barcelona.

La gente que conocemos en el libro de texto, es decir, aquellos cuyos nombres aprendemos, cuyas perspectivas tomamos, y aquellos que en cierto sentido son más humanizados y abordados son ciudadanos de clase media mayoritariamente privilegiados. Las personas menos privilegiadas y sus culturas solo se mencionan de manera informativa. Sobre ellos, no hay narrativas personales, sino más bien un distanciamiento, un tratamiento objetivo, y una visión de sus culturas como un producto (Tornberg, 2000, p. 24).

3.3.2. Generalización frente a la pluralidad cultural/cómo se representan las culturas

Los contenidos culturales del manual consisten en textos sobre algunas personas particulares de las culturas hispanas, pero el manual también contiene varios capítulos con hechos

²⁶ Hay una foto disponible en el apéndice.

²⁷ Excepto un pequeño ejercicio de escucha donde hablan de sus intereses.

culturales generales. Particularmente, los hechos culturales sobre España se plantean de forma recurrente y muchas veces se presenta a toda la población española como un grupo monolítico. En lugar de utilizar expresiones más matizadas como “es común para algunos españoles”, se refiere a “los españoles” como una masa generalizada, presumiendo que todos en esa masa viven y actúan de manera idéntica. Un ejemplo es lo siguiente: “El bar [...] o el café [...] son lugares donde **los españoles** pasan el rato y se encuentran con amigos”²⁸ (Waldenström, Westerman & Wik-Bretz, 2012, p. 49). El tratamiento de la cultura en el ejemplo es informativo y generalizador, dando una idea fáctica uniforme de cómo millones de personas dentro de un país tienen los mismos hábitos, intereses y formas de vida. Se podría cuestionar, al igual que Tornberg (2000, p. 270-1), si la nacionalidad y la cultura en cualquier ocasión deberían considerarse intercambiables, si la competencia intercultural es la que se persigue. Como señala también Lorentz (2018, p. 147), hoy existe una separación entre cultura y origen geográfico, y ya no podemos generalizar grupos de personas dependiendo de sus orígenes.²⁹

Sin embargo, hay que señalar también que hay algunos pasajes en el manual que están escritos con más matices, como por ejemplo: “**En algunas familias** españolas [...] **en muchas familias** se prepara una comida familiar”³⁰ (Ibid., p. 160), lo que demuestra, aunque no se diga, que esto no se aplica a todas las familias españolas. No obstante, estas formulaciones más matizadas no cambian el hecho de que solo un aspecto se resalta y normaliza, mientras que otros están ocultos. Independientemente de que los textos sean matizados o no, sigue siendo un hecho que se refieren continuamente a un grupo homogéneo, y como aclara Brown y Lee (2015), “la cultura no es ni monolítica ni estática”³¹ (p. 157). Por lo tanto, fingiendo que lo es, da una imagen poco realista de la realidad cultural plural.

Otra visión sorprendentemente simplificada del mundo hispano, en mi opinión, se muestra en el último capítulo, que trata sobre la Navidad. En primer lugar, hay un texto explicando la celebración navideña española, con lo cual la siguiente página se centra en hacer una comparación entre la tradición navideña española y la de América Latina — con la tradición española como punto de referencia. La descripción concisa y uniforme de las Navidades en España se basa (una vez más) en la idea de que toda la población española celebra la fiesta de Navidad de la misma manera. Como explica Wellros (1998, p. 169), a

²⁸ Traducción propia. Las palabras de tipografía en negrita no están en negrita en la cita original.

²⁹ También se puede preguntarse cómo es que los hechos culturales en los ejemplos anteriores están transmitiendo descripciones tan simples cuando en realidad están escritas en sueco y no se limitan al limitado conocimiento de la lengua española de los estudiantes.

³⁰ Las palabras de tipografía en negrita no están en negrita en la cita original.

³¹ Traducción propia.

través de descripciones monolíticas se enseña a los estudiantes a ver a las personas como partes de un colectivo que sigue ciegamente las normas basadas en estereotipos y prejuicios atribuidos a todo el grupo.

De todos modos, el problema más palpable es el de representar a América Latina como una entidad homogénea. Solo se menciona a México, pero no hay otros países o regiones representados, sino que se hace referencia a América Latina en su totalidad con el título “¿Cómo se celebra la Navidad y el año nuevo en América Latina?”³² (Waldenström, Westerman & Wik-Bretz, 2012, p. 160-1). Esto es altamente problemático considerando la enorme heterogeneidad tanto entre las naciones latinoamericanas como dentro de ellas. Esto también lo señala Ennis (2019) quien dice:

El hecho de que en un manual de español se haga referencia a una práctica cultural como de Latinoamérica, como si no fuera un conjunto infinitamente variado de culturas y países distintos sino un conjunto uniforme, aporta a la construcción que se encuentra a lo largo de distintos manuales del español [...] y Latinoamérica queda desdibujada como cultura otra. (p. 32)

Aunque las culturas latinoamericanas en cierta medida están representadas en *Caminando 1*, el sentido de la alteridad es palpable en la forma en que se tratan estas culturas, en comparación con cómo se trata a las culturas españolas.

Lo mismo es aplicable cuando se trata de estratos socioeconómicos. Mientras que las personas de familias de clase media o media alta son presentadas y abordadas a lo largo del manual, las personas de otras clases sociales casi nunca se mencionan. De las personas que se introducen en el libro, la mayoría son de Barcelona, al igual que las dos hermanas llamadas Julia y Lali a las que se les da mucho espacio. Ellas regresan en varios textos con temas sobre sus vidas, por ejemplo, cuando van de compras, van a una fiesta, viajan a Madrid y van a un concierto. En la unidad 2c, a los estudiantes se les permite identificarse con las dos chicas y su problema del día: “Julia y Lali tienen un problema, el problema eterno: ¿Qué ropa van a llevar a la fiesta?” (Waldenström, Westerman & Wik-Bretz, 2012, p. 54). Dado que Suecia es un país del denominado primer mundo, algunos estudiantes pueden identificarse con tales problemas del primer mundo.³³ No es un problema en sí que tal texto se incluya en el manual, y no se vuelve problemático hasta que se examina el manual holísticamente y se da cuenta de

³² Traducción propia.

³³ Es importante señalar, sin embargo, que las personas en Suecia tampoco comparten una misma cultura o estándar socioeconómico. Asumir que los lectores del manual son el mismo grupo homogéneo es igualmente problemático y marginalizador como agrupar las culturas de la lengua meta, pero es un tema de otra investigación.

que los estudiantes que entran en contacto con *Caminando 1* solo tienen la oportunidad de identificarse con personas socialmente privilegiadas.

Más adelante en el manual, particularmente en la unidad 5c, Julia y Lali deciden viajar a Madrid para asistir a un concierto. Una hermana pregunta a la otra: “No es tan caro, ¿verdad?” y la otra responde: “No importa. Vamos a preguntarles a mamá y papá. Tienen que darnos permiso” (Waldenström, Westerman & Wik-Bretz, 2012, p. 145). Parece ser un tema recurrente para los jóvenes españoles que conocemos en el manual, es decir — dan por sentada la riqueza de sus padres — porque lo mismo ocurre con el adolescente Eloy de Barcelona, un hijo de un director de escuela. En la unidad 4b, nos presentan a Eloy en un diálogo escrito como entrevista. Se le pregunta: “*La entrada al Camp Nou es muy cara, ¿no? ¿Quién paga tus gastos?*”³⁴ y él responde: “Pues, mis padres pagan casi todo” (Ibid., p. 106). Como ya se ha mencionado, el mayor problema no es que los estudiantes tengan la oportunidad de conocer e identificarse con estas personas, sino que son las únicas personas con las que pueden identificarse mientras que una abundancia de personas y sus culturas son ignoradas y marginadas. No se muestra la verdadera pluralidad de culturas dentro o fuera de España.

Por el contrario, cuando se plantean problemas de mayor trascendencia social en el mundo hispanohablante, se hace de una manera distante y fáctica que no da casi ninguna posibilidad a los estudiantes de identificarse con las personas de esas culturas, es decir, con personas que tienen una experiencia diferente a la de los ciudadanos de clase media. Se puede ver un ejemplo de esto en la unidad 3d titulada “Nicaragua”. Toda la unidad consiste en una lista de hechos en viñetas. Ejemplos de los hechos declarados son: “En la parte este del país viven algunos indígenas (**los misquitos, los sumos y los rama**)” así como “En Nicaragua no todos los niños van a la escuela. Muchos necesitan trabajar para que la familia obtenga comida. El analfabetismo [...] es alrededor del 20 %”³⁵ (Waldenström, Westerman & Wik-Bretz, 2012, p. 97). Se escriben objetivamente y no se discuten o se problematizan. No solo los indígenas se quedan completamente fuera del manual, nunca se acercan ni humanizan, sino que también se agrupan como si fueran un mismo grupo. Los problemas planteados tampoco se abordan, y hay un sentido de distancia, informándonos de “ellos”, “los otros”. En la página hay una gran foto de una niña, pero no hay subtítulos en la foto, la chica no se nombra, y no llegamos a conocerla. ¿Cómo es su vida y cómo sería estar en sus zapatos? A los estudiantes se les da la oportunidad de conocer repetidamente a las personas

³⁴ Las palabras de tipografía en cursiva también están en cursiva en la cita original.

³⁵ Traducción propia. Las palabras de tipografía en negrita también están en negrita en la cita original.

privilegiadas de Barcelona, sus nombres y sus vidas, pero esta chica de Nicaragua ni siquiera es nombrada.³⁶

Es solo a través de la visualización, representación y realce de culturas que son diferentes de las nuestras, que podemos crear comprensión. Como señala Ennis (2019): “Para comprender las culturas distintas a la nuestra, tienen que en primer lugar no ser borradas por parte del manual” (p. 38). Por lo tanto, marginar ciertas culturas del manual significa que a los estudiantes no se les da la posibilidad de entender esas otras culturas, y es solo a través del entendimiento de la posición de otra persona que podemos desarrollar empatía. A su vez, necesitamos el “desarrollo de la empatía para entender la alteridad” (Ibid.). Mediante la empatía, se puede promover la competencia intercultural, pero no por medio de ignorar una gran cantidad de culturas en el mundo de habla hispana.

Cabe mencionar, sin embargo, que hay un par de textos en el manual en que los estudiantes se familiarizan con personas de Nicaragua, más particularmente de la ciudad de León. El primer chico se llama Luis, tiene 16 años, y nos habla de su familia. No obstante, permanece anónimo y no llegamos a saber nada sobre su forma de vida, ya que solo describe su árbol genealógico. Tampoco hay una foto de él o de su familia.³⁷ También hay una pareja de médicos de León, que se presenta en la unidad 3a. El texto sobre ellos va acompañado de fotos, pero en este caso la elección de las fotos es bastante cuestionable. La introducción de los médicos es relativamente modesta, no diciendo a sus lectores mucho más que son médicos y viven en Nicaragua: “Aurora es médica y trabaja en un hospital [...] Está casada con Andrés Herrera, que también es médico, y vive con su marido en una casa pequeña” (Waldenström, Westerman & Wik-Bretz, 2012, p. 67).

En mi interpretación, parece que se ha hecho un intento de equilibrio dando luz a esta pareja relativamente exitosa en contraposición a la unidad 3d en la que se sacó a la luz las condiciones de vida más difíciles en Nicaragua. Sin embargo, lo que me parece problemático es la representación del hombre en la foto. Se para frente a dos vacas, una de las cuales lleva algún tipo de hojas cosechadas. Por lo tanto, a pesar del hecho de que el texto dice que la pareja trabaja como médicos en un hospital, las imágenes transmiten otro mensaje — el de un hombre que parece más a un granjero que a un médico. La yuxtaposición del contenido textual y las imágenes crea confusión y la imagen de la pareja médica aventajada no sale tan fuerte, ya que las imágenes expuestas no transmiten el mismo mensaje.³⁸ Esto es

³⁶ Hay una foto disponible en el apéndice.

³⁷ Hay una foto disponible en el apéndice.

³⁸ Hay una foto disponible en el apéndice.

especialmente un riesgo dado que los estudiantes del manual son principiantes en la lengua española, y por lo tanto las imágenes a menudo dejarán un mensaje más directo que los textos. Como explica Selander (1988, p. 102), las imágenes se convierten en portadores de información independientes.

En resumen, *Caminando 1* tiene un enfoque multicultural más aparente, los autores han hecho un claro intento de incluir una variedad de culturas hispanas, pero el enfoque sigue siendo en su mayoría informativo, tratando la cultura como un producto. En mi opinión, el manual en sí mismo no sirve para promover la competencia intercultural en sus lectores — al menos no sin el esfuerzo compensatorio de un profesor interculturalmente consciente. Volviendo al hecho de que *Caminando* se comercializa como un manual que incluye contenido auténtico, definitivamente se puede ver un cambio al compararlo con manuales anteriores con respecto a este aspecto. Los manuales analizados de décadas anteriores no incluían a personas reales, ni los representaban de una manera igualmente cercana como en *Caminando 1*. El manual ha logrado humanizar a algunas de las personas y sus culturas, creando así una experiencia más genuina para los estudiantes suecos, ya que son capaces de acercarse a las culturas hispanas y tomar sus perspectivas. Las culturas latinoamericanas también tienen más espacio que en manuales anteriores, pero todavía hay desequilibrio. Una jerarquía cultural sigue siendo palpable, y tanto en términos de la cantidad de las representaciones como de la calidad de las mismas — algunas culturas son favorecidas y destacadas, mientras que otras están marginadas y menos enfatizadas. *Caminando* podría estar caminando hacia un enfoque más intercultural, pero tiene que seguir caminando.

4. Discusión y conclusiones

Como la cultura, que se discute en el apartado 2.1., es un concepto tan vasto y perplejo, ha resultado imposible describir todos los detalles culturales representados en los manuales, dado el tiempo y el espacio limitado de este trabajo.³⁹ Sin embargo, a través de una perspectiva hermenéutica, unos de los aspectos culturales más centrales han sido seleccionados, interpretados, y analizados.

Un tratamiento común de los elementos culturales en los tres manuales, y especialmente en los dos más antiguos, es la tendencia a establecer informativamente hechos culturales, a menudo en forma de viñetas. Se suele generalizar y se presenta información no realmente contrastada. No se habla de la diversidad del mundo hispánico, ni dentro ni fuera de España, aunque se muestran más aspectos de España ya que el país domina los componentes culturales en los tres manuales. Hay una jerarquía cultural aparente, y a pesar de que América Latina ha sido más incluida en el último manual, todavía se trata como periférica en comparación con España. En términos de condiciones socioeconómicas, la clase media está representada superiormente en todos los manuales.

En algunos casos, hay atisbos de temas culturales que podrían tener potencial de dejar que los estudiantes reflexionen, pero los manuales en sí no producen la reflexión sobre esos contenidos. Un desarrollo positivo con el tiempo, sin embargo, es una reducción de estereotipos, representaciones más aproximadas de las personas, así como un enfoque más multicultural. No obstante, el manual más reciente, a pesar de su mayor enfoque multicultural, todavía ignora aspectos importantes de las culturas hispanas y solo toca la superficie en lugar de acercarse a la realidad cultural plural.

Al volver a las preguntas iniciales de investigación sobre si la competencia intercultural se destaca en los manuales y en qué medida la incorporación de los aspectos interculturales ha cambiado en los manuales a lo largo del tiempo, la respuesta es que sí, ha cambiado cuando se trata de un planteamiento más multicultural. Sin embargo, la promoción de la competencia intercultural no se enfatiza lo suficiente — definitivamente no en los manuales más antiguos, pero ni siquiera en el más reciente. Los contenidos culturales examinados en los tres manuales no son materiales didácticos suficientes para promover estudiantes con competencia intercultural, al menos no sin la pedagogía crítica explícita del profesor. Por lo tanto, no se puede enfatizar lo suficiente la responsabilidad de los profesores de ELE. Hasta el día (que

³⁹ Agradezco a Óscar García su lectura crítica, y por su ayuda a lo largo del proceso de este trabajo.

esperamos que llegue) en que los manuales estén a la altura del enfoque intercultural necesario, es responsabilidad de los profesores ser interculturalmente conscientes, ya que es su deber inculcar comprensión intercultural en sus estudiantes.

En cuanto a estudios futuros, me gustaría ver investigaciones que se centren en la teoría poscolonial como lente para analizar el material didáctico utilizado en la enseñanza de ELE. En el presente trabajo se ha demostrado que un eurocentrismo y una mirada colonial sobre las culturas no europeas es común, todavía hoy en día. Por consiguiente, creo que un análisis más detallado de este aspecto sería indudablemente apropiado. Otro estudio relevante sería el de comparar manuales de ELE de diferentes niveles e investigar si los aspectos interculturales son más comunes en manuales de niveles más avanzados.

A modo de conclusión, quisiera subrayar que, a pesar de que la competencia intercultural se considera fundamental en la enseñanza de lenguas extranjeras, todavía no se le da la importancia que merece. Como dice Níkleva (2013): “debemos otorgarle el lugar merecido a la competencia intercultural” (p. 183) y no ignorar su importancia política en nuestra sociedad multicultural y en nuestro mundo interconectado. Pues, en palabras de Samudzi (2016) — es imposible que la educación sea neutral o apolítica cuando los contenidos educativos son sitios de revisionismo histórico.

5. Bibliografía

5.1. Fuentes primarias

- Håkanson, U., Masoliver, J., & Sandström, G. (1984). *Eso sí 1: [nybörjarkurs i spanska för gymnasieskolan, vuxenundervisning, studiecirklar och självstudier].* Textbok (2. uppl. ed.). Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Masoliver, J., Barnéus, B., & Rindar, K. (1993). *Por supuesto 1: [nybörjarbok i spanska för gymnasie- och vuxenutbildningen].* Textbok (1. uppl. ed.). Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Waldenström, E., Westerman, N., & Wik-Bretz, M. (2012). *Caminando 1* (3. uppl. ed.). Stockholm: Natur & Kultur.

5.2. Fuentes secundarias

- Arévalo, A., & González, A. (2018). Tratamiento de contenidos culturales en ELE: Aproximaciones al diseño de material didáctico. *Enunciación*, 23(2), 209-224.
- Barboza da Silva, A., & Wahlberg, V. (1994). Vetenskapsteoretisk grund för kvalitativ metod. En B. Starrin & P-G. Svensson (Eds.). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Besalú Costa, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brown, H. D., & Lee, H. (2015). *Teaching by principles*. NY: Pearson.
- Castro, A. (2014). Dialécticas de la lectura: el lugar de la literatura en los estudios de lenguas modernas en Suecia. En Söhrman, I., & Vajta, K. (Eds.). (2014). *La langue dans la littérature, la littérature dans la langue. Textes réunis en hommage à Eva Ahlstedt*. Göteborg: Universidad de Gotemburgo.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cruz, M. R., Tavares, S. P., & Fernandez, A. D. (2013). Por una (hiper)pedagogía crítica, intercultural y multisensorial en el aprendizaje de español como lengua extranjera. *MarcoELE revista de didáctica ele issn*, núm 17. (1-19).
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups.
- Englund, B. (2006). Vad har vi lärt oss om läromedel? *Skolverket*. Recuperado 2021-04-11 de: <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a655d8c/1553959190350/Forskarbilaga.pdf>
- Ennis, S. (2019). Perspectiva intercultural en la enseñanza de la gramática en los manuales de español como lengua segunda y extranjera. *El Toldo De Astier*, 10(19), 29.
- Gagnestam, E. (2003). *Kultur i språkundervisning: med fokus på engelska*. (Karlstad University studies, 2003:25). Karlstad: Karlstads universitet.
- Godfrey, J., Wearing, S., Schultenkorf, N., & Grabowski, S. (2020). The 'volunteer tourist gaze': Commercial volunteer tourists' interactions with, and perceptions of, the host community in Cusco, Peru. *Current Issues in Tourism*, 23(20), 2555-2571.

- González Boluda, M. (2015). Hacia una perspectiva intercultural en los manuales de español lengua extranjera (ELE). *Zona Próxima*, (22), 216-225.
- Gutiérrez Rivero, A. (2002). La relación lengua-cultura en un manual de español para finlandeses. *Centro Virtual Cervantes*, pp. 404-414.
- Gutmann, A. (2000). Why Should Schools Care about Civic Education?. En McDonnel, L. M., Timpane, P. M., & Benjamin, R. (Eds.). *Rediscovering the Democratic Purposes of Education* (Lawrence, Kansas: University Press of Kansas) pp. 73-90.
- Illescas, A. (2016). La competencia intercultural y su inclusión en los manuales de ELE. *Porta Linguarum*, 2016(26), 67-79.
- Kirsch, F-M. (2004). Språk och läroböcker i språk: nyckel till andra kulturer. En P. Lahdenperä. (Ed.). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Lahdenperä, P. (2004). Att utveckla skolan som interkulturell lärandemiljö. En P. Lahdenperä. (Ed.). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. (pp. 57-74). Lund: Studentlitteratur.
- Lorentz, H. (2018). Hur kan vi erhålla interkulturell pedagogisk kompetens. En H. Lorentz. (Ed.). *Interkulturell pedagogisk kompetens*. (pp. 133-197). Lund: Studentlitteratur.
- McRae, L. (2003). Rethinking tourism: Edward Said and a politics of meeting and movement. *Tourist Studies*, 3(3), 235-251.
- Miquel, L. (1999). El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula. *Carabela*, 45, 27-46.
- Nationalencyklopedin [NE]. (2016). Interkulturell kompetens. Recuperado 2021-04-09 de: <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/interkulturell-kompetens>
- Natur & Kultur. (s. f.). *Caminando I*. Recuperado 2021-04-11 de: <https://www.nok.se/titlar/laromedel-b2/caminando-caminando-1/>
- Níkleva, D. G. (2013). La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de Español como lengua extranjera. *Revista Española De Lingüística Aplicada*, 25, 165-187.
- Parlamento Europeo. (2021). *Language policy*. Recuperado 2021-03-31 de: https://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/en/FTU_3.6.6.pdf
- Real Academia Española. (2021). Cultura. En Diccionario de la lengua española (23.a ed.). Recuperado 2021-04-09 de: <https://dle.rae.es/cultura>
- Samudzi, Z. (2016). We need A Decolonized Not a "Diverse" Education. *Harlot Magazine*. Recuperado 2020-03-24 de: <http://harlot.media/articles/1058/we-need-adecolonized-not-a-diverse-education>
- Selander, S. (1988). *Lärobokskunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2017). *Kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk*. Recuperado 2021-04-11 de: <https://www.skolverket.se/getFile?file=3866>
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för gymnasieskolan*. Recuperado 2021-04-09 de: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>
- Skolverket. (2011b). *Ämnesplan för moderna språk*. Recuperado 2021-03-31 de: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fj>

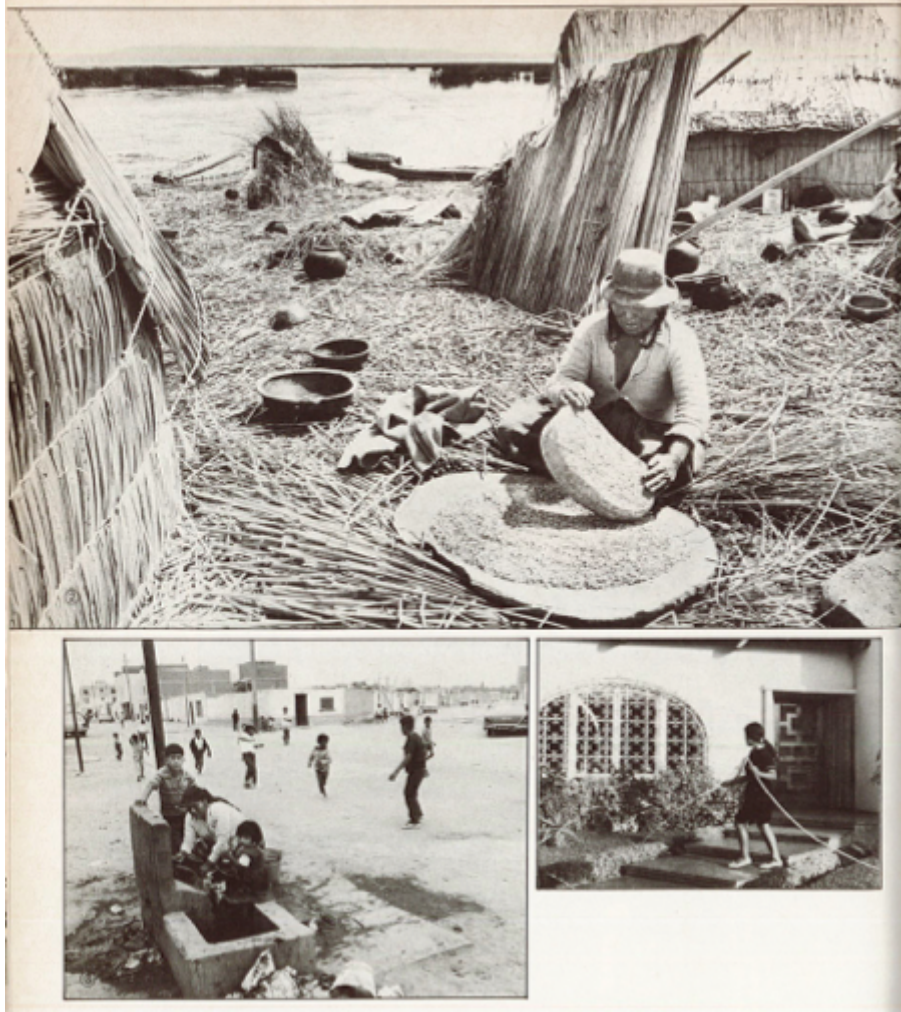
sp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMOD%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3

- Sun, L. (2013). Culture teaching in foreign language teaching. (Report). *Theory and Practice in Language Studies*, 3(2), 371-375.
- Sundberg, A-K. (2009). Att hantera det främmande är inte alltid så lätt. En U. Tornberg, A. Malmqvist & I. Valfridsson (Eds.). *Språkdidaktiska perspektiv: Om undervisning och lärande i främmande språk*. Stockholm: Liber.
- Tornberg, U. (2000). *Om språkundervisning i mellanrummet - och talet om "kommunikation" och "kultur" i kursplaner och läroplaner från 1962 till 2000*. (Uppsala studies in education, 92). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis: Univ.-bibl. [distributör].
- Wellros, S. (1998). *Språk, kultur och social identitet*. Lund. Studentlitteratur.

6. Apéndice

6.1. De *Eso sí* 1





Las fotos anteriores son del capítulo “Perú: dos lados de la misma cara”
(Håkanson, Masoliver & Sandström, 1984, p. 89-90).

6.2. De Por supuesto 1

20

La carta de Mariluz

Punta del Este, 5 de enero

Querida Cristina:

Llegué a Uruguay hace tres días y dentro de unas semanas salgo para Buenos Aires. ¡Qué vida! Ahora, te escribo desde la terraza de un bar de Punta del Este, frente al mar. Me gusta estar en casa, pero ya echo de menos muchas cosas de España.

Me acuerdo mucho de los días que pasé con ustedes en Turazona y de nuestras conversaciones en los cafés de Madrid.

Antes de venir acá pasé un día en Barcelona. ¡Cómo ha cambiado en pocos años! No tuve tiempo de hacer muchas cosas, pero estuve en las Ramblas, fui a la Catedral, estuve toda la mañana por el Barri Gòtic y entré en el museo Picasso, que es una maravilla. Comí cerca del puerto mi última paella, hice un poco de siesta y, por la tarde, estuve con un matrimonio amigo de mi padre. Paseamos, miramos escaparates y vimos la Sagrada Familia de Gaudí. En fin, todo lo que hacen los turistas ...



El popular barrio de la Boca de Buenos Aires.

80

A última hora, con prisas, compré unos zapatos para mí y unos regalos en una galería del Paseo de Gracia. Luego tomé el avión para Madrid y, sin salir de Barajas, por la noche volamos a Uruguay.

Al llegar a Montevideo tuve que abrir los paquetes y ...

¡Qué regalos! – ¡No había nada español! ... Un libro sobre Barcelona editado en Buenos Aires; un bolso de piel – eso sí, monísimo – hecho en Montevideo; una reproducción de un cuadro con un torero, pintado por Botero e impreso en Santiago de Chile. ¡Recuerdos de España!

Menos mal que en una tienda de Montevideo pude comprar una botella de amontillado y una caja de turrón español para mis viejos, porque si no ...

Ahora espero una larga carta de España, con muchas noticias buenas. Muchos recuerdos a tus padres y un fuerte abrazo para ti y Eduardo,

Mariluz

Punta del Este.



81

6.3. De Caminando 1

América del Sur es un continente grande. En el sur, en la Tierra del Fuego, hace bastante frío, pero en el norte, en el Caribe, hace mucho calor. En nueve países hablan español: Argentina, Uruguay, Paraguay, Chile, Perú, Bolivia, Ecuador, Colombia y Venezuela.

Tareas

Mira el mapa y contesta. Arbeta två och två, ställ frågorna. Med hjälp av informationen på kartan över Sydamerika kan du svara som i mönstret.

- ¿Cuántos habitantes hay en Colombia?
–En Colombia hay 46,8 millones de habitantes.
- ¿Cómo se llama la capital de Colombia?
–La capital de Colombia se llama Bogotá.
- ¿Dónde está Caracas? ¿En Bolivia?
–No, Caracas está en Venezuela.

América del Sur	Sydamerika
un continente	en kontinent
grande	stor
el sur	söder
la Tierra del Fuego	Eldslandet
hace frío	det är kallt
el norte	norr
el Caribe	Karibien, här: kustlandet mot Karibiska havet
hace calor	det är varmt
mucho	mycket
nueve	nio
el país, los países	land, länder
hablan	de talar, här: talar man
mira	titta
el mapa	karta
contesta	svara
¿cuántos?	hur många?
el/a habitante	invånare
hay	det finns
el millón,	miljon,
los millones	miljoner
millones de	miljoner
habitantes	invånare
la capital	huvudstad
está	(det) ligger





- * I östra delen av landet lever några indianfolk (**los misquitos, los sumos och los ramas**).
- * I Nicaragua går inte alla barn i skolan. Många måste arbeta för att familjen ska få mat. Analfabetismen (**el analfabetismo**) är ungefär 20 %.
- * Många skolor har undervisning i tre perioder (**tres turnos**): förmiddagsskola, eftermiddagsskola och kvällsskola. På så sätt kan många barn t.ex. arbeta på förmiddagen för att få råd att gå i skolan på eftermiddagen.
- * Alla skolbarn måste ha uniform, blå kjol eller byxor och vit blus eller skjorta. Det är samma färger som i Nicaraguas flagga (**la bandera**).
- * Sverige har under många år stött Nicaragua med olika former av bistånd.

12 EL ÁRBOL DE LA FAMILIA

A) Läs igenom släktbeskrivningen och fyll i de släktord eller namn som saknas på släktträdet.



Yo, Luis, tengo 16 años. Vivo en León. Tengo dos hermanos, una hermana mayor, Elisa, que tiene 18 años, y un hermano menor, Enrique, de 6 años. Enrique es mi medio hermano porque no tenemos la misma madre. Mis padres están divorciados.

Mi padre se llama Pedro. Está casado con Julia. Mis abuelos paternos se llaman Miguel y Ana.

Elisa y yo vivimos con mi madre Teresa. Mi abuela materna, Eulalia, no vive pero mi abuelo, Paco, sí. Es viudo y vive en casa con nosotros.

Mi madre tiene dos hermanos, Juan y José. Juan vive en EEUU. Está casado con Carmen y tienen dos hijos, mis primos Cristina y Maynor. José vive solo.

Mi padre tiene un hermano, mi tío Jesús. Con su mujer, Rebecca, tienen una hija, mi prima Pilar.

B) Svara på följande frågor utifrån texten

1. ¿Cómo se llama la madre de Luis?
2. ¿Quién es el padre de Cristina?
3. ¿Cuántos primos tiene Luis?
4. ¿Cuántos hijos tienen los abuelos paternos de Luis?
5. ¿Quién es Rebecca?

C) Rita ditt eget släktträd. Presentera det för din kamrat och skriv sedan en berättelse om din egen familj.

porque / därför att / en casa con / hi
 si / här: / lever däremot

unidad 3a

Aurora Aragón, de León

Aurora Aragón es de León. Pero no de León de España. Vive en Nicaragua, un país pequeño de América Central.

Aurora es médica y trabaja en un hospital. Es un trabajo muy interesante y le gusta mucho. Aurora tiene cuatro hermanas mayores y tres menores. Viven muy cerca y tienen muchos hijos que son los sobrinos de Aurora.

Está casada con Andrés Herrera, que también es médico, y vive con su marido en una casa pequeña. Francisco, el hijo de Andrés, vive con su mujer en Corinto, un puerto al norte de León. Tienen una hija pequeña, Isis.



América Central

la médica
el hospital
el trabajo
interesante
le gusta
mayor
cerca
los hijos
el sobrino
casado
el médico
el marido
la casa
el hijo
la mujer
el puerto
la hija

Centralamerika

läkare (kvinna)
sjukhus
arbete
intressant
hon tycker om (det)
äldre
nära
barn
syskonbarn
gift
läkare
man; make
hus
son
kvinna; fru, hustru
hamnstad
dotter

AURORA ARAGÓN, DE LEÓN UNIDAD 3A