

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN
REFLECTION REPORT

Hacia una perspectiva intercultural en los manuales de español lengua extranjera (ELE)

*Towards an intercultural
perspective in manuals for
spanish as a foreign language*

Artículo de investigación, proveniente de la tesis
doctoral titulada *Prácticas y representaciones
sociales de la escritura académica en el contexto
universitario (pregrado)*

Mariana González Boluda

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte
nº 22 enero-junio, 2015
ISSN 2145-9444 (electrónica)

zona
próxima



GISELA SAVDIE
<http://www.giselasavdie.com/when-abstract-hits-concrete.html>

MARIANA GONZÁLEZ BOLUDA

Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Murcia (España). Máster en Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España. DEA (Diploma de Estudios Avanzados) en Filología por la UNED. Doctoranda en el Departamento de Filología Hispánica de la Universidad de las Palmas de Gran Canarias (ULPGC) de España. Profesora de español lengua extranjera en la Universidad de las Indias Occidentales en Jamaica desde 1996 y en la Universidad de Tecnología de Jamaica (UTech) desde 2006. Directora de la Sección de Lenguas Extranjeras de la Escuela de Humanidades y Ciencias Sociales de UTech desde 2011. **Dirección:** University of Technology, Jamaica, School of Humanities and Social Sciences, Faculty of Education and Liberal Studies, 237, Old Hope Road, Kingston 6, Jamaica,

mgonzalez@utech.edu.jm
mariana_gonzalez04@yahoo.es

FECHA DE RECEPCIÓN: 28 DE ENERO DE 2014
FECHA DE ACEPTACIÓN: 3 DE MARZO DE 2015

<p>Todos los manuales reconocen la necesidad de integrar el elemento cultural en el aula de ELE, pero hay que analizar de qué manera se ve reflejado. En muchas ocasiones los objetivos relacionados con la reflexión y la diversidad lingüística y cultural son insuficientemente presentados y contextualizados. Este artículo se centra en el análisis de algunos textos e imágenes de un manual de ELE, por la discusión y polémica que provocaron algunas de sus imágenes y determinados contenidos culturales al llevarlos al aula con algunos de nuestros alumnos universitarios jamaicanos. Algunos manuales pretenden ser globales e interculturales para evitar el choque con estudiantes de culturas distintas. Nuestra práctica docente en un contexto cultural diferente prueba que sí se produjeron algunos “choques” con la cultura de los estudiantes. Es necesario detenerse en su evaluación teniendo en cuenta la calidad de las imágenes sociales y culturales que se transmiten y de los textos aportados, y analizando cuestiones tales como qué cultura se enseña, qué tipo de sociedad representan y cuál es la imagen que se proyecta de los grupos minoritarios en estos manuales.</p> <p>En este análisis se verá cómo muchos de los manuales proporcionan en algunas ocasiones una visión sesgada, tópica y superficial de los aspectos culturales de la lengua aprendida, lo cual lleva a producir imágenes estereotipadas en el alumnado. Si presentamos imágenes y contenidos culturales que mejor expresen las distintas realidades de nuestra sociedad, se aumentará el interés y la curiosidad de nuestros estudiantes, consiguiendo una mayor motivación de los alumnos que se traducirá en un mejor aprendizaje de la lengua meta.</p> <p>Palabras clave: interculturalidad, competencia intercultural, manuales, Español Lengua Extranjera</p>	<p>RESUMEN</p> <p>ABSTRACT</p>	<p>All Foreign Language manuals attempt to integrate the cultural element for the language classrooms but it is critical to analyze how effectively this cultural element is incorporated in the books. In many instances the objectives related to linguistic and cultural diversity are poorly presented and contextualized. This paper analyzes texts and images extracted from a particular manual due to the discussion and controversy that some of its images and cultural content provoked in the classroom with Jamaican students. The manual is intended to be global and intercultural in order to avoid culture clashes but our teaching practice in a different cultural context demonstrates just the opposite result. Therefore, it is necessary to evaluate the quality of social and cultural images and how they are transmitted when analyzing issues such as the teaching of a particular culture, the representation of a specific society, and the depiction of minority groups. The present analysis will demonstrate how many of the materials provide a biased, topical, and superficial vision of cultural aspects of the foreign language learned, rendering stereotypical images to students of foreign languages. The presentation of cultural content and images that better represent the diversity of the Hispanic world, will definitely increase the interest and curiosity of Jamaican students who will be greatly motivated to better learn the target language.</p> <p>Keywords: interculturality, intercultural competence, manuals, spanish as a foreign language</p>
--	--------------------------------	--

INTRODUCCIÓN

Este artículo se centra en el análisis de algunos textos e imágenes del manual *Planet@ E/LE 1*¹. Es necesario detenerse en su evaluación teniendo en cuenta la calidad de las imágenes sociales y culturales que se transmiten y de los textos aportados. Además se han analizado cuestiones tales como qué cultura se enseña, qué tipo de sociedad representan y cuál es la imagen de los grupos minoritarios que proyectan en estos manuales. *Planet@ E/LE 1* consta de 5 unidades temáticas con títulos sugerentes como "La diversidad: todos somos extranjeros", "La calidad de vida: por un hábitat mejor", "El bienestar: consumidores conscientes", "La solidaridad: voluntarios sin fronteras", "El respeto: mujeres y hombres, coprotagonistas del futuro".

Los temas seleccionados, en palabras de los autores del libro, "estimulan y potencian el compromiso social y vital de los alum@s y dan como resultado no sólo la realización de actividades significativas en el aula sino también la adquisición de una verdadera competencia intercultural" (p. 3).

El manual *Planet@ E/LE 1* pretende ser global e intercultural para que no choque a estudiantes de culturas distintas pero nuestra práctica docente en un contexto cultural diferente prueba que sí se produjeron algunos choques con la cultura de nuestros estudiantes universitarios jamaicanos. En el apartado de análisis de imágenes se analizarán las causas que provocaron la reacción de nuestros estudiantes por la manera de presentar algunos temas como las minorías

¹ Cerrolaza, Matilde; Cerrolaza, Óscar; Llovet, Begoña (2006), *Planet@ E/LE 1*. Libro del alumno 1. Madrid, Edelsa, primera edición 1998.

discriminadas, cómo aparecen representados algunos grupos étnicos y finalmente cómo se presenta la vida urbana del mundo desarrollado y familias estereotipadas en algunas imágenes y textos del manual.

Cada unidad del manual ofrece un apartado cultural "350 millones"; se trata de dos páginas de acercamiento al ámbito cultural hispano. Aparecen información y actividades para reflexionar sobre la cultura hispanohablante donde se fomenta la conciencia intercultural del estudiante. Es un espacio reservado para los temas culturales y para conectar con la realidad social, desde una perspectiva "...no solo lingüística y cultural, sino también relacionada con aspectos étnicos y socioeconómicos" (Gil & León, 1998, p. 96).

Haciendo un rápido recorrido por el manual podemos observar inmediatamente su orientación multicultural. En la unidad 1 se alude a países, lenguas, regiones, población inmigrante, razas de España y Latinoamérica; en la unidad 2 se describen dos capitales latinoamericanas Lima y Buenos Aires; en la unidad 3 se presentan dos familias, una española y otra argentina, así como el perfil de la familia media del país del estudiante; en la unidad 4 se presenta a varios pueblos indígenas (aztecas, mayas, incas) y finalmente en la unidad 5 se alude a la historia de España y Méjico así como la historia del país del estudiante. Estos apartados culturales son muy valiosos y aparecen en casi todos los manuales de lenguas pero pueden quedar descontextualizados si no se les conecta con el resto de contenidos lingüísticos de cada unidad. Como indica Zamorano:

... son raros los métodos que hoy por hoy no incluyen determinados ejercicios orientados al desarrollo de la competencia comunicativa en situaciones multiculturales e ilustrados con fotografías que poseen igualmente una clara función perceptiva de entrenamiento multicultural. *Pla-*

net@ E/LE, Gente, Intercambio, Aula, Pasos...... Todos ellos incluyen materiales en forma de fotografías, textos, canciones, etc. que ilustran algún aspecto de la cultura hispanohablante. (2002, p. 540)

Según Iglesias Casal, el contraste entre culturas ha de ser tan sólo la etapa inicial. Posteriormente, "se animará al estudiante a que descubra que ese comportamiento aparentemente exótico tiene perfecto sentido si se ve dentro del contexto del resto de la cultura" (2000, p. 4) y supere lo que la misma autora ha denominado "efecto escaparate"², el cual provoca a su vez el "síndrome Nancy"³ (2000, p. 5). Muchos manuales de ELE, como el que se analiza, tratan aspectos culturales pero de manera superficial y centrándose solo en los tópicos y estereotipos superficiales, provocando así que nuestros estudiantes se equivoquen a la hora de interpretar la cultura meta.

En muchas ocasiones se habla del tema de la interculturalidad en el aula pero sin profundizar en ella y sin lograr que se superen estos conocimientos superficiales. Como señalan García y Barragán, "...enseñar cultura no significa promover la interculturalidad, ...conocer al otro no implica, ni mucho menos, comprenderlo ni re-conocerlo" (2000, p. 230).

² Iglesias Casal se refiere con el efecto escaparate al conocimiento superficial de las cosas cuando se mira desde fuera, justamente lo que se trata de superar.

³ Nancy, estudiante norteamericana en España, es la protagonista de la novela de Ramón J. Sender, *La tesis de Nancy*. Como explica Iglesias Casal en una nota a pie de página, el síndrome de Nancy se refiere al hecho de que la protagonista casi siempre se equivoca al interpretar el significado lingüístico y cultural de expresiones y comportamientos que va registrando. En este contexto se trata de superar el conocimiento superficial de la cultura del otro que nos lleva a lanzar falsas hipótesis.

El aspecto afectivo y el bagaje cultural del estudiante no se consideraban en el enfoque monocultural de Murphy (1988), basado en el concepto de cultura asociado a un pueblo y sin relacionarla con otras culturas. El enfoque intercultural contempla tanto de la cultura del alumno como de la cultura extranjera. Según Zamorano, difícilmente se puede aplicar el término intercultural a un manual en el que la biculturalidad se plantea de forma sucinta o en el que el verdadero desafío pedagógico aparece meramente planteado pero no solucionado (2002:540). Debemos esforzarnos en crear una mirada crítica, sensible y lo más objetiva posible en nuestros alumnos, una mirada distanciadora que se identifique con la tercera y última etapa señalada por Meyer (1991) (como se cita en Oliveras, 2000, p. 38) en la adquisición de la competencia intercultural, el nivel transcultural. Al llegar a este estadio se superan los estereotipos y se eliminan los prejuicios culturales y sociales. En el nivel transcultural "el alumno es capaz de funcionar como mediador entre ambas culturas gracias a la distancia alcanzada respecto a las dos culturas en contacto" (Nikleva, 2012, p. 172).

Es por esto que como propone Zamorano, es necesario "transcender los materiales culturales tal y como nos vienen siendo planteados, superando tópicos, prejuicios y estereotipos y comprendiendo al otro en su entorno y el nuestro" (2002, p. 544).

MARCO TEÓRICO

Hay que destacar dos enfoques fundamentales en el desarrollo de la competencia intercultural, el enfoque de las destrezas sociales y el enfoque holístico. En este artículo se parte del enfoque holístico, "que se centra en conseguir la sensibilidad y la empatía necesarias para convivir con las diferencias culturales" (Nikleva, 2012, p. 172).

En este enfoque tanto la cultura del alumno como la cultura extranjera están presentes explícitamente y se tienen en cuenta en el aula. Para hacer intercultural el aula de español, y por ende el de cualquier segunda lengua que se imparta, es necesario hacer explícita tanto la cultura del discente como la de la lengua extranjera (Jaeger, 1995, como se cita en Oliveras, 2000, p. 34). Tal y como señala Hall (1978) (como se cita en Oliveras, 2000, p. 38):

no es posible describir una cultura únicamente desde dentro ni únicamente desde fuera sin hacer referencia a otra. Las personas biculturales y las situaciones de contacto cultural amplían las posibilidades de comparación.

De ahí la importancia de entender tanto la lengua como la cultura de otras personas.

Tal enfoque va más allá del conocimiento de la otra cultura e implica igualmente su comprensión y la empatía hacia los que la comparten pero siempre conservando la identidad propia. Tan importantes pasan a ser, pues, las actitudes como los conocimientos (Oliveras, 2000, p. 40).

Nuestro objetivo inmediato como profesores ha de ser sensibilizarnos con respecto a la cultura de los aprendices, abrirnos a ella y comprenderla. Para lograr esta empatía, hemos de partir de lo que García y Barragán llaman "*descentración*" de nuestra propia cultura" (2000, p. 227), que no consiste sino en relativizar nuestra propia posición cultural (Aranguren & Sáez, 1998, p. 106) y distanciarnos de la misma mediante una actitud crítica, pudiendo así actuar de mediadores entre culturas.

Si tenemos en cuenta lo anteriormente dicho se pueden identificar algunas dificultades a la hora de conseguir la adquisición de la competencia intercultural por parte del alumno, que vienen

tanto por parte de algunas resistencias del docente a incluir la cultura del alumno, como de algunos métodos existentes.

El estudiante, por su parte, es también responsable y para poder desarrollar su competencia intercultural debería tener un mínimo de sensibilidad y una formación previa que ha de comenzar en una etapa temprana de la vida (Zamorano, 2002, p. 544).

La interculturalidad exige así un esfuerzo mutuo tanto del alumno como del profesor.

Por parte de algunos métodos vemos que muchos de ellos se etiquetan de "interculturales" pero apenas tienen en cuenta la cultura del propio aprendiz y a veces confunden la propuesta intercultural con un proyecto educativo global que incluye temas universalmente aceptados como la ecología, el progreso científico y técnico, entre otros. Un método intercultural ha de ir más allá de las aportaciones lingüísticas, conferir información cultural que incluya también la cultura del alumnado, a la vez que transmitir valores tales como la reflexión, el contraste y la constante reevaluación de ideas (García Benito, 2009, p. 497).

ANÁLISIS DEL COMPONENTE CULTURAL DEL MANUAL PLANETA E/LE 1

Todos los manuales reconocen la necesidad de integrar el elemento cultural en el aula de ELE, pero hay que analizar de qué manera se ve reflejado. En muchas ocasiones los objetivos relacionados con la reflexión y la diversidad lingüística y cultural son insuficientemente presentados y contextualizados. Como ya se señaló en la introducción, en el manual objeto de análisis cada unidad ofrece un apartado cultural de acercamiento al ámbito cultural hispanohablante. En cuanto a las referencias a la cultura del estudiante

únicamente se formulan preguntas sobre el lugar de procedencia del alumno (p. 16). También se pregunta sobre personas de otras culturas y sus profesiones en el país de origen del estudiante de L2 (p. 25), sobre la ciudad donde vive el estudiante (p. 44), la capital de su país (p. 53), las diferencias con una plaza de su país (p. 59), un perfil de la familia de su país (pp. 76-77) y finalmente se le pregunta sobre el sistema educativo de su país, la edad a la que se casa normalmente la gente y se le pide que compare las estadísticas de cómo pasan el tiempo libre los españoles con la gente de su país (p. 119).

En *Planet@ E/LE 1* se analiza todo el mundo panhispánico. No sólo se presenta la cultura española sino también la latinoamericana. Hay referencias explícitas a aspectos culturales (literatura, pintura, baile, música, historia, entre otros) de España y de México, Perú, Argentina, Chile, Guatemala, Cuba. Se trata de ofrecer una orientación contrastiva entre España y Latinoamérica. Se comparan costumbres, hábitos, familias de Latinoamérica con España.

A pesar de la novedad de sus unidades temáticas, centradas en temas tan actuales y motivadores como la diversidad, la calidad de vida, el bienestar, la solidaridad y el respeto, algunas de ellas provocaron desacuerdo entre nuestros estudiantes que criticaron algunas de estas imágenes por ofrecer visiones limitadas de las personas de raza negra y grupos étnicos indígenas. Muchos de los materiales proporcionan en algunas ocasiones una visión sesgada, tópica y superficial de los aspectos culturales de la lengua aprendida, lo cual lleva a producir imágenes estereotipadas en el alumnado.

En el análisis realizado con el libro *Planet@ E/LE, 1* se verá cómo en determinados momentos se centra en reflejar la vida urbana del mundo

desarrollado, en presentar a familias estereotipadas españolas de clase media-alta que viajan con frecuencia de vacaciones, practican deportes como el golf, el esquí, entre otros y salen a comer en restaurantes o a realizar actividades de ocio tales como jugar al golf, ir de excursión a caballo. Así que se puede preguntar de qué manera se lograría una comunicación entre esas personas idealizadas y nuestros estudiantes reales de la lengua con estos valores culturales transmitidos, y de qué manera conseguiríamos agudizar el interés y la curiosidad de nuestros alumnos a través de imágenes y contenidos culturales más representativos de nuestra sociedad. Si se presentan imágenes y contenidos culturales que mejor expresen las distintas realidades, aumentará el interés y la curiosidad de nuestros estudiantes, consiguiendo una mayor motivación de los alumnos que se traducirá en un mejor aprendizaje de la lengua meta. Como señala Gardner (1985) una actitud positiva hacia la comunidad de la lengua objeto influirá de manera positiva en la adquisición de la lengua.

Análisis de Imágenes del manual Planeta E.L.E 1

Como bien señala Gimeno Sacristán (1992) es necesario revisar estos materiales, ejemplos e ilustraciones, ya que como se verá en este análisis, suelen ser fuentes de visiones demasiado etnocéntricas y devaluadoras de la experiencia cultural de otros grupos culturales y algunos de ellos carecen de una perspectiva intercultural.

En la primera imagen que aparece en el tema 1 del manual *Planeta E/LE 1* (p. 12) se hace referencia a una campaña por la igualdad con el título: "¿Acaso te crees mejor que estas personas? ¡Por todos y todas, un respeto!". Aparecen personajes famosos diferentes tales como Stephen Hawking, junto al calificativo de "inútil", y por contraste

“físico y matemático”; a Jorge Valdano se le denomina “sudaca”, junto a “Jugador del Mundial de Fútbol”. A Martin Luther King, se le llama “basura negra” junto a “Nobel de la Paz”; a la bailaora de flamenco, Carmen Amaya, se la describe como “gitana tenía que ser” y al escritor Oscar Wilde se le achaca su condición de homosexual.

Para entender el contexto hay que explicar que esta campaña por la igualdad fue difundida por el gobierno español contra las actitudes de intolerancia que denunciaba la discriminación basada en estereotipos. La campaña se hizo para desmitificar los prejuicios sobre las minorías discriminadas, como minusválidos u homosexuales pero también con el objetivo de exigir respeto para todos y concienciar a la gente. Tal como indicó en su momento el coordinador de la campaña, Jordi Petit⁴, “la pluralidad y la tolerancia son valores positivos e integradores para rechazar el renacimiento de la xenofobia los ataques contra los inmigrantes u otras situaciones de marginación y de rechazo.” Sin quitarle al manual el mérito de incluir esta campaña por la tolerancia y el compromiso por los valores positivos, nos parece inadecuada para incluirla en el primer tema de un libro para un grupo de estudiantes principiantes, tanto por la complejidad semántica de algunos términos léxicos usados, como por las implicaciones culturales que tienen fuera del contexto español y muy difíciles de entender por grupos culturales diferentes a nuestra cultura. Lejos de haber sido seleccionados estos términos léxicos según el índice de frecuencia y productividad, que es la práctica normal, parecen un poco forzados, lo que no contribuye precisamente a despertar el

4 El artículo donde se explican los objetivos de la campaña puede encontrarse en los archivos de la revista El tiempo, disponible en <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-16398>

interés y la motivación del alumnado (Zamorano, 2002, p. 542).

En otras imágenes del libro donde quedan representados los grupos étnicos negros e indígenas (p. 14), otra imagen que chocó entre nuestros estudiantes es la imagen de un nigeriano que se presenta como refugiado político cuando le preguntan por su profesión (p. 14). El objetivo de la actividad es presentar las diferentes profesiones de gente de diferentes nacionalidades (técnica telefónica, estudiante, consultora en un banco, propietario en un restaurante, profesor de español, au-pair). Aparece, sin embargo, el estatus de refugiado político que no es una profesión y, además, aparece asociado a la única persona negra y de nacionalidad nigeriana.

En las imágenes y textos que hacen referencia al valor de la solidaridad (pp. 86-87) se presentan dos tipos diferenciados de familias. Por una parte una familia española que podríamos asociar a una clase media-alta con profesiones liberales (arquitecto y profesora), que practican deportes (juegan al tenis y van al gimnasio), uno de ellos aprende alemán después del trabajo y hace psicoterapia. Ambos colaboran en proyectos de voluntariado. Los niños van al colegio y realizan actividades de ocio (la niña hace judo y el niño va a clase de piano). Por otra parte, se nos presenta a una familia indígena peruana de clase social baja que vive y trabaja en el campo. El niño a veces no puede ir a la escuela porque tiene que trabajar con su padre. La conexión que se ofrece entre estas dos familias es que la familia peruana está apadrinada por la familia española.

En el primer caso se nos transmite un modelo de familia en la sociedad española que desde nuestro punto de vista no es totalmente representativo sino limitado a una determinada clase social en España, de la misma manera que tampoco lo

es en el segundo caso en el que se presenta a la familia peruana campesina apadrinada por la familia española, ya que no creemos que todas las familias peruanas sean campesinas ni estén todas apadrinadas por familias españolas.

En este caso se recurre a materiales multiculturales pero se hace de manera estereotipada. Se muestra un estereotipo, es decir, un modelo fijo de cualidades que facilita la formación de impresiones limitadas a la hora de explotar estos textos en el aula. Se recurre a simplificaciones para una reflexión intercultural, que lo que debería implicar es la superación de esa visión estereotipada.

Por último, aparecen las imágenes de tres mujeres en tres situaciones distintas representando culturas diferentes (p. 99). Mientras que la mujer indígena aparece al lado de un puesto de frutas, aparecen otras dos mujeres que parecen representar la cultura occidental en situaciones bastante más favorecidas, una de ellas se encuentra en un despacho discutiendo con otra mujer con un libro en la mano, mientras que la otra mujer aparece haciendo ejercicio, probablemente en un gimnasio y mostrándonos de esa manera una imagen mucho más favorecida, con todas las implicaciones que esto puede tener para el alumno que se decida a escribir una historia u otra.

Estas imágenes analizadas ofrecen una visión claramente devaluadora de algunos grupos minoritarios, por lo que podemos concluir que en general estas imágenes carecen de consistencia debido a la visión limitada y estereotipada que se ofrece. Se exponen visiones limitadas que alimentan estereotipos y prejuicios sobre determinados grupos étnicos y mujeres pertenecientes a diferentes grupos sociales. Cuando en nuestro caso nos encontramos con grupos de estudiantes universitarios jamaicanos que son en su mayoría de raza negra y que pertenecen a un país en vías

de desarrollo, aparece el choque y el rechazo, porque la mayoría de las imágenes positivas corresponden al mundo occidental desarrollado frente al tratamiento de aspectos negativos asociados con países menos favorecidos.

Esta visión a veces bastante simplista y empobrecedora de la realidad lleva a limitar la visión del alumnado y frenar el desarrollo de la curiosidad positiva, la reflexión y la educación intercultural. Según Besalú la visión eurocéntrica de la realidad y el etnocentrismo son las pautas vigentes en muchos manuales que no son apropiados para la educación intercultural (2002, p. 183).

CONCLUSIONES

Muchos manuales de español lengua extranjera incluyen apartados culturales donde se presentan las diferencias culturales pero como señala Zamorano, es tan solo el primero paso hacia la interculturalidad.

la manera de enseñar a aceptar tales diferencias en un plano de igualdad, a enriquecerse con las mismas y a solucionar las incompatibilidades que puedan surgir entre ellas (Del Olmo, p. 65) es algo que está por explotar y que requiere un paulatino aprendizaje (2002, p. 546).

Planet@ E/LE 1 es un manual que puede ser muy útil pero dependerá del contexto y grupo cultural al que estemos enseñando. Podemos sacar partido de la gran cantidad de actividades grupales que se proponen a lo largo del manual pero en el caso de que estemos enseñando a grupos de cultura muy distinta a la nuestra deberíamos contemplar la posibilidad de modificar o no presentar al alumno visiones culturales que puedan causar conflicto o reacciones negativas ante visiones restringidas de la realidad cultural de algunos grupos étnicos.

Respondiendo a las preguntas planteadas al comienzo de nuestro estudio como el tipo de sociedad que se representa, se ha demostrado en este estudio que aparece una sociedad multicultural pero que reproduce estereotipos. En cuanto a la imagen de los grupos minoritarios en estos textos, tal como señala van Dijk (1995, p. 8) muchos manuales continúan ignorando a las minorías o representándolas como pobres, atrasadas o primitivas.

Respecto a la última pregunta sobre qué cultura se enseña, se ofrece un modelo de sociedad multicultural en el que se muestra el ámbito cultural hispanohablante, aunque se deben revisar los estereotipos representados, tanto de la cultura dominante como de los grupos minoritarios, con el objetivo de conseguir un mayor acercamiento a la cultura meta y el desarrollo de la receptividad de nuestros alumnos ante distintas lenguas y culturas. Según Galindo, esto se conseguirá a través de actitudes positivas respecto a la diversidad cultural, eliminando prejuicios pero al mismo tiempo "reflexionando críticamente sobre la propia cultura a partir de otros marcos de referencia, siempre sin renunciar a la propia identidad" (2005, p. 440).

Insistimos en la necesidad de mejorar el tratamiento de los contenidos culturales presentados en algunos manuales de ELE, así como seguir investigando en esta línea y abrir un debate que cuestione y revise los aspectos culturales presentes en los manuales, superando estereotipos desde una perspectiva de educación intercultural.

Uno de los ejes que debe estructurar los manuales es la capacidad de compaginar la diversidad lingüística y cultural de la lengua materna con la de la lengua meta y producir un material más comunicativo en el que el alumno pueda iden-

tificarse y reconocerse como ciudadano de una sociedad multicultural (Pandolfi, 2012).

REFERENCIAS

- Aranguren Gonzalo, L. A. & Sáez Ortega, P. (1998). *De la tolerancia a la interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia*, Madrid, Anaya.
- Besalú Costa, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*, Madrid, Síntesis.
- Byram, M. & Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Cerrolaza, M., Cerrolaza, O. & Llovet, B. (2006). *Planeta E/LE 1*. Madrid: Edelsa, Grupo Didascalía, S.A
- De Olmo, M. (2000). El proyecto intercultural: ¿posibilidad o utopía? *Propuestas interculturales, Actas de las VI Jornadas Internacionales TANDEM*, 53-68. Madrid: Edinumen.
- Galindo, M. (2005). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Interlingüística*, 16(1), 431-441.
- García Benito, A. (2009). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. [Ponencia] *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, 1, 493-506
- García Castaño, F. J. & Barragán Ruis-Matas, C. (2000). Sociedad multicultural e interculturalismo versus inmigración extranjera: aportaciones teóricas para el debate. *Documentación Social*, 121, 209-232.
- Gil, M. & León, P. (1998). El componente cultural en los manuales de E/LE: Análisis de materiales. *REALE*, (9-10), 87-105. Recuperado de: http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7420/componente_gil_REALE_1998.pdf?sequence=1
- Gimeno Sacristán, J. (1992). Curriculum y diversidad cultural. *Educación y Sociedad*, 11, 127-153
- Hall, T. (1978). *Más allá de la cultura*. Barcelona: Gustavo Gili
- Iglesias Casal, I. (2000), "Diversidad cultural en el aula de E/LE: La interculturalidad como desafío

- y como provocación", en *Espéculo*, Universidad Complutense de Madrid, disponible en <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html>
- Jaeger, K. (1995). Teaching culture-State of the art. In A. A. Jensen, K. Jæger, & A. Lorentsen (Eds.), *Intercultural Competence. A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe*. (Vol. II, pp. 19-28). Aalborg: Aalborg
- Meyer, M. (1991). Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Language Learners. In D. Buttjies & M. Byram (Eds.), *Mediating Languages and Cultures* (pp. 136-158). Clevedon, Multilingual Matters
- Murphy, E. (1988). The cultural dimension in Foreign Language Teaching: Four models. *Language, Culture and Curriculum*, 1(2), 147-163
- Nikleva, D. (2012). La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera. *RESLA*, 25, 165-187.
- Oliveras, À. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua Extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Pandolfi, M. (2012). La interculturalidad en los manuales de español lengua extranjera. *Congreso Internacional de Español como Lengua Segunda y Extranjera*, Universidad del Salvador. Recuperado de: <http://www.salvador.edu.ar/vrid/ead/Pandolfi.pdf>
- Van Dijk, T. (1995). De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. *BELIAR (Boletín de Estudios Lingüísticos Argentinos) Año 2(6)*. Extraído de <http://www.discourses.org/De%20la%20gramatica%20del%20texto%20al%20analisis%20critico%20del%20discurso.html>
- Zamorano, S. L. (2002). Materiales multiculturales en el aula de español: recorrido Crítico. El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*. Murcia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Extraído de: http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0539.pdf