

Lengua, cultura y conflicto (o cómo afrontar la alteridad)

Rosa M.^a Rodríguez Abella
Università di Verona

Alicia pensó que todo aquello era bastante absurdo, pero la miraban tan serios que no se atrevió a reírse; y, como no se le ocurría nada que decir, se contentó con hacer una inclinación y coger el dedal con el mayor aire de solemnidad que pudo.

Carroll, *Alicia en el país de las maravillas*

0. Introducción

A Alicia la curiosidad la lleva a perseguir a un Conejo Blanco de ojos rosas y si bien el ingreso en la madriguera la traslada a una nueva y sorprendente realidad, no se deja abatir por el desconcierto, sino que por el contrario afronta las absurdas y extrañas situaciones que se le plantean con la mayor naturalidad. Por ejemplo, cuando al comerse el pastel empieza a estirarse «como un telescopio» y ve como sus pies se alejan de ella, se plantea simplemente cómo enfrentar la nueva condición para que éstos sigan cumpliendo su función: ir donde ella quiera:

«¡Me pregunto quién os pondrá ahora los zapatos y las medias! Seguro que yo no podré. Estaré demasiado lejos para ocuparme yo misma de vosotros. Tendréis que arreglároslos lo mejor que podáis... ». «Pero debo ser amable con ellos –pensó Alicia–, no vaya a ser que se nieguen a ir donde yo quiera. Vamos a ver: les regalaré unas botinas todas las Navidades». Y siguió haciendo planes sobre cómo se las arreglaría (Carroll, 2003: 53-54).

Hoy en día, no sabemos si afortunada o desafortunadamente, para descubrir nuevos mundos y nuevas realidades ya no es necesario ni embarcarse ni entrar en una madriguera, basta salir a la calle y mirar

alrededor: constataremos que vivimos inmersos en una sociedad multicultural y plurilingüe, vivimos en una época compleja.

Esta breve digresión sobre *Alicia en el país de las maravillas* nos sirve para establecer algunas premisas básicas que conviene tener en cuenta a la hora de afrontar una nueva realidad/cultura.¹

1. Si bien es cierto que la enseñanza de lenguas por su propia naturaleza encarna la presencia de lo extranjero, en el sentido de que:

elles sont orientées vers lui, l'intègrent dans la classe et obligent celle-ci à faire à l'altérité sa place nécessaire. D'autres matières (l'histoire par exemple ou la géographie) conduisent à se décentrer, à regarder et à le laisser entrer dans l'enceinte, mais selon d'autres modalités. Seules les langues, dites justement étrangères, contiennent intrinsèquement en leur sein cette dimension de l'«étrangeté de l'étranger» qui constitue l'un des aspects de l'interculturel (Abdallah-Pretceille y Porcher, 2001: 105).

Por otra parte, también es verdad que la coexistencia dentro de un mismo territorio de culturas cada vez más diferentes confiere al tema de la interculturalidad una importancia cada vez mayor, y no sólo en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, sino sobre todo en ámbito social y educativo. Este hecho nos lleva a pensar que, en realidad, el tema de la alteridad debería afrontarse ya en la educación primaria. Lo conveniente sería concebir el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural como parte de la formación integral de los individuos, puesto que como sostiene Andreas Schleicher, director del *Informe PISA* de la educación, «el desafío no es preparar a los jóvenes para un mercado laboral estático sino

¹ En esta comunicación no nos detendremos en analizar qué entendemos por cultura en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras porque este tema ya ha sido objeto de estudio por nuestra parte, véase Rodríguez Abella, R.M. (2004): «El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras», en Domenico Antonio Cusato, Loretta Frattale, Gabriele Morelli, Pietro Taravacci y Belén Tejerina (a cura di): *La memoria delle lingue. La didattica e lo studio delle lingue della penisola iberica in Italia. Atti del XXI Convegno AISPI, Salamanca, 12-14 settembre 2002*, Messina, Andrea Lippolis Editore, vol. II, pp. 241-250.

para lo desconocido y lo cambiante»² ya que «el tejido social y educativo está definitivamente marcado por una heterogeneidad estructural creciente. Ésta se manifiesta en el plano cultural, lingüístico, social, religioso y regional, y se multiplica a nivel regional, europeo y mundial» (Abdallah-Pretceille, 2001: 7).

2. Como sostienen algunos antropólogos, cuando nacemos somos todos etnógrafos, es decir, «nos ocupamos de entender el mundo que nos rodea observando, escuchando y, con el tiempo hablando. Cada cosa es extraña hasta que llega a ser normal» (citado en Barro *et al.*, 2001: 82). Pero con el crecimiento perdemos la práctica etnográfica. Es evidente, pues, que es mucho más difícil, si no imposible, cambiar la percepción y actitud que los adultos tienen frente al *otro* que no la que puede tener un niño o un adolescente. De hecho, para Orefice, la característica principal de la edad adulta es la *stratificazione dei saperi*, esto es:

con l'andare del tempo, attraverso l'esperienza i saperi percettivi, fantastici, emotivi, cognitivi si sedimentano nel soggetto e diventano le fondamenta del suo modo di vedere e di rapportarsi con il mondo.
È difficile quindi che cambino i saperi di fondo, strutturali, dell'adulto (Orefice, 1997: 27).

3. Es impensable, como sostienen entre otros, Abdallah-Pretceille y Porcher, pretender aprender *toda* una determinada cultura, porque los individuos seleccionamos, en función de nuestros objetivos, intereses y situaciones, las informaciones culturales que necesitamos, esto es, no nos comunicamos con *toda* la cultura, sino únicamente con fragmentos que manipulamos según las diferentes circunstancias y necesidades. En consecuencia, hay que evitar reducir la cultura a proporcionar informaciones sobre el Otro porque para comunicar:

il ne suffit pas de connaître «la réalité» culturelle mais de développer une compétence pragmatique qui permet de saisir la culture à travers le langage et la communication, c'est-à-dire la culture en acte, la culturalité (Abdallah-Pretceille y Porcher, 2001: 73).

² *El País* sábado 27 de noviembre de 2004, p. 36. Para más información sobre el Informe PISA véase también *El País*, domingo 12 de diciembre de 2004, pp. 40-41.

Establecidas estas tres premisas, paso a afrontar el primer punto de mi comunicación, a saber, cómo mejorar la comunicación intercultural interpersonal y así evitar el conflicto. Posteriormente analizaré cómo tres recientes cursos de español para italianos tratan el tema cultura.

1. La comunicación intercultural: conocerse para conocer

La mayoría de los autores a la hora de afrontar la comunicación intercultural suelen distinguir tres dimensiones: la emotiva, la cognitiva y la conductual. La dimensión emotiva implica en nuestro caso que los alumnos tomen conciencia de lo propio reflexionando sobre su cultura,³ porque la influencia que ésta ejerce: «es más que una simple influencia de sustrato. Tiene un efecto profundo en los procesos que tienen lugar en el aula» (Jin y Cortazzi, 2001: 104). El conocernos a nosotros mismos conlleva el ser conscientes de nuestra naturaleza, cualidades y de las relaciones que establecemos con las personas, las cosas, etc., es decir, el conocerse equivale a ser capaces de reconocerse. La *concienciación emotiva*, según Dal Fiume, se presenta, por consiguiente, como:

necessario presupposto per ogni successiva elaborazione razionale relativa alla propria relazione con gli altri. Ma normalmente l'emotività è esclusa dai percorsi educativi e formativi scolastici ed extrascolastici, ed è addirittura negata nella tradizionale immagine (che costituisce il modello pedagogico classico di riferimento) di adulto inteso come «colui che controlla (reprime) le proprie emozioni», e di età adulta intesa quasi esclusivamente come «età della ragione» (Dal Fiume, 2000: 194-195).

³ En efecto, como sostiene Rodrigo Alsina: «en la comunicación intercultural, lo primero que uno descubre es que las otras culturas son distintas. Este nivel de conocimiento es el más superficial. Un segundo nivel nos llevaría a plantearnos que en la cultura con que nos identificamos también hay diferencias. Por un lado, ha evolucionado a lo largo de la historia integrando elementos de culturas inicialmente foráneas. Así nos damos cuenta del carácter mestizo de nuestra cultura. Por otro lado, en la actualidad una de las características de las sociedades posmodernas es precisamente la complejidad y la diversidad [...] Hay que reconocer la propia diversidad cultural interna» (Alsina, 1999: 14).

Consecuentemente, trabajar sobre la dimensión afectiva supone lograr, en primer lugar, una «descentralización hacia fuera de la incuestionable realidad nativa» (Byram y Fleming, 2001:14). Esta descentralización o autoconciencia cultural hará que los aprendientes logren una mayor flexibilidad comprensiva. Flexibilidad, por otra parte, indispensable porque constituye el primer eslabón en el camino hacia la competencia comunicativa intercultural.

Por lo que se refiere a la dimensión cognitiva, como ya comentábamos al principio de estas líneas, es ingenuo pretender conocer *toda* la cultura meta, en realidad: «l’Autre n’est pas un objet, mais une aventure, un processus, un devenir, un événement et ne peut donc être réduit, momifié ou aseptisé» (Abdallah-Pretceille y Porcher, 2001: 71), en consecuencia, pensamos que sería más adecuado hablar de una dimensión formativa. Porque hay que tener en cuenta que la intercultural no es una actitud *espontánea*. En efecto, según Orefice:

l’educazione interculturale non è il semplice avvicinarsi ad una altra cultura, ma è dare a ciascuno gli strumenti di autolettura della propria cultura e di quella altrui. In questo senso essa diventa un’educazione che dà ai soggetti la possibilità di gestire, ancora una volta, il proprio processo formativo in relazione a quello di altri (Orefice, 1997: 25).

Así, en nuestra opinión, el cometido de los profesores debe ser el de proporcionar a los alumnos los instrumentos necesarios para que afronten de forma adecuada la alteridad. Es decir, se trata de formar a los aprendientes y no tan sólo de informarles sobre la nueva lengua y cultura. Por consiguiente, el enfoque formativo, idealmente, debería enmarcarse en un proyecto global de instrucción y tendría que implicar todas las áreas curriculares.

Orefice, a la hora de afrontar el proceso formativo, sugiere en primer lugar:

conoscere quali sono i sistemi dei saperi dei soggetti con i quali si lavora. È importante [...] dedicare il tempo dovuto all’analisi dei bisogni dei soggetti espressi dai loro saperi cognitivi e non. È un’attenzione che manca nel modello trasmissivo di pacchetti di conoscenze preconfezionati (Orefice, 1997: 25).

Este autor hace además hincapié en la importancia de los *saperi non cognitivi*⁴ en el marco del proceso formativo:

esiste tutto un campo di saperi non cognitivi a fianco a quello dei saperi cognitivi. I saperi in un soggetto costituiscono [...] i sistemi di lettura della realtà. Il sistema dei saperi è dunque il sistema di rappresentazione della realtà, non solo attraverso la via cognitiva, ma anche attraverso quella non cognitiva (Orefice, 1997: 24).

Para determinar las necesidades de nuestros alumnos tendremos que tener en cuenta, por consiguiente, sus características, motivaciones, nivel de instrucción, saberes cognitivos y no cognitivos, etc. Luego, podremos *entrenarlos* mediante diferentes tipos de actividades, por ejemplo, actividades de tipo etnográfico (es decir, de exploración, investigación y descubrimiento) o mediante la exposición, tanto auténtica como mediada, a la cultura meta para que aprendan a ser reflexivos/críticos, de modo que puedan constatar que en las otras culturas «además de la diversidad, hay más semejanzas de las inicialmente percibidas» (Alsina, 1999: 14). El objetivo a alcanzar es lograr que entiendan «la *normalidad* de los otros y, al mismo tiempo, la complejidad y el cambio en cada comunidad de hablantes, sea la propia o la ajena» (Areizaga, 2003: 40).

De todas formas, no hay que olvidar que, y pasamos ahora a ocuparnos de la dimensión conductual, «la culture s'appréhende au niveau des pratiques, des actions qui sont autant de formes discursives» (Abdallah-Pretceille y Porcher, 2001: 122).

⁴ Por lo que se refiere a los saberes no cognitivos señala que se pueden esquematizar de la siguiente manera: «saperi percettivi, saperi emotivi, saperi fantastici». Además, opina que «inizialmente, il nostro modo di leggere la realtà passa attraverso il campo percettivo. I sensi sono la prima strada, il primo livello di contatto con la realtà. Anche il campo dell'emotività ha un peso fortissimo nello sviluppo dei saperi sia per la sua incidenza rispetto agli altri saperi (tendiamo a conoscere le cose che ci piacciono), ma anche nel senso che le conoscenze che acquisiamo, per noi non sono mai completamente indifferenti, ma si colorano di significati emozionali in una direzione o in un'altra. Il campo della fantasia poi esprime il passaggio alla fuga della realtà e, nello stesso tempo, al ritorno creativo ad essa: è una componente elaborativa sistematicamente presente nel processo di conoscenza» (Orefice, 1997: 24).

En definitiva, la interculturalidad es una actitud de fondo, y lo que la formación intercultural se propone mediante diferentes estrategias es que los discentes sean capaces de desenvolverse en múltiples y distintos mundos según diversas perspectivas. Para ello tendrán que aprender a ponerse en el lugar del otro, a adoptar su punto de vista y a observarle a él mismo y a su grupo desde el exterior, sólo así podrán desarrollar el sentido crítico y el juicio, y determinar por ellos mismos el valor positivo o negativo de alguien o algo. A este respecto es importante tener en cuenta también que «la capacidad de descentración, de salir de uno mismo, no es innata, sino que requiere un aprendizaje sistemático y objetivo» (Abdallah-Pretceille, 2001: 77).

Al afrontar la comunicación intercultural interpersonal es importante que, obviamente, tengamos en cuenta tanto la comunicación verbal como la no verbal. Como sabemos, de toda la información que transmite una persona al hablar sólo el 10% corresponde a las palabras, a lo que se dice; el 55% es de naturaleza no verbal (gestos, posturas, etc.) y el 35% depende del tono de la voz. Por lo tanto, aproximadamente el 70-80% de la información que llega a la corteza del cerebro proviene de la vista, mientras que sólo el 10-15% proviene del oído, es decir, es evidente que «primero se nos ve y después se nos escucha» (Balboni, 1999:50). Además, hay que tener en cuenta que los lenguajes no verbales no son ni universales, ni naturales, ni globalmente compartidos; los aprendientes deben ser conscientes del carácter *cultural* de los lenguajes no verbales.

En este sentido, hay que decir que, afortunadamente, cada vez son más los estudios⁵ que se ocupan de los instrumentos de la comunicación no verbal,⁶ por ejemplo encontramos numerosos trabajos sobre el uso del cuerpo para fines comunicativos, sobre la distancia corporal, los efectos del entorno, los efectos de la conducta táctil, los efectos de la conducta visual,

⁵ Algunos de los trabajos más interesantes en este ámbito son los de Davis (1991), Birdwhistell (1979), Knapp (1982) y Balboni (1999).

⁶ Según Balboni «gli esseri umani hanno come strumenti comunicativi il corpo, oggetti sul corpo ed intorno ad esso, la lingua. Spesso si è portati a credere che la comunicazione linguistica sia *tutta* la comunicazione. Soprattutto chi usa una lingua straniera, e quindi ha problemi superiori a chi usa la lingua materna, focalizza buona parte della sua attenzione sulla lingua e perde di vista i linguaggi non verbali» (Balboni, 1999: 29-30).

etc.,⁷ bastante menos estudiado sin embargo aparece el campo relativo al uso de los objetos con fines comunicativos; existe algún trabajo sobre la relación entre la vestimenta y la comunicación (Knapp, 1982) y sobre el uso de los regalos (Sánchez y Castillo, 2003); pero, por el momento, el único intento de sistematización del uso de objetos con fines comunicativos se debe a Balboni.⁸

Un último aspecto de la comunicación no verbal que debemos tener también muy presente es el de la funcionalidad comunicativa, como nos recuerda Argyle (1994), ésta puede actuar de tres maneras diferentes. Esto es:

1. comunicando actitudes y emociones interpersonales. En este sentido, el canal no verbal se utiliza para negociar las actitudes interpersonales, mientras que el canal verbal se utiliza principalmente para transmitir información.

2. apoyando la comunicación verbal: bien sea completando el significado de las locuciones, controlando la sincronización, obteniendo *feedback* o señalando la atención.

3. sustituyendo al lenguaje, en el caso de que sea imposible hablar, por ejemplo: en un ambiente ruidoso, cuando se bucea, etc.

En el siguiente apartado veremos cómo en los cursos objetos de análisis se afronta el elemento cultura y si se tienen en cuenta también estos aspectos de la competencia intercultural.⁹

⁷ Algunos de los trabajos más importantes sobre este tema son los de Hall (1969, 1979, 1984, 2001), Knapp (1982) y Balboni (1999).

⁸ Este autor distingue seis categorías de objetos: 1. El vestuario: ¿qué importancia tiene en la comunicación la ropa?, ¿qué se considera cómo elegante o informal en cada cultura?, etc. 2. Los objetos que confieren un determinado *status symbol*: un sello, un reloj (obviamente no es lo mismo llevar en la muñeca un *rolex* que el reloj que regalan con el tambor del detergente), etc. 3. Los objetos que se ofrecen: cigarros, licores, etc. 4. Regalos: ¿qué tipo de regalos son más apropiados para cada cultura?, ¿se deben o no abrir los regalos delante de la persona que lo ha entregado?, etc. 5. Dinero: ¿se puede preguntar a una persona cuánto gana?, ¿si la casa es suya?, etc. 6. Tarjetas de visita.

⁹ Un primer acercamiento a este tema lo realizamos con el artículo «El componente cultural en algunos manuales de español para italianos» en VV. AA. (2004), *Variis Linguis*, Edizioni Fiorini, Verona, pp. 453-470. En aquel artículo nos ocupamos de tres manuales publicados en Italia entre los años 60 y 80.

2. *El componente cultural en tres manuales de español para italianos*

Si hemos optado por analizar estos textos y no otros ha sido, en primer lugar, porque se trata de cursos específicos para aprendientes italianos, muy utilizados y conocidos tanto en ámbito universitario como escolar. En segundo lugar, hemos tenido en cuenta la fecha de publicación: 2003, fecha relativamente reciente, lo que nos lleva a suponer que los tres métodos, probablemente, siguen las líneas didácticas del *Marco de Referencia Europeo para las Lenguas*. En concreto, con respecto al componente cultural, en el *MRE* se señala que:

en algunos aspectos, los pueblos europeos parece que comparten una cultura común. En otros aspectos, existe una considerable diversidad, no sólo entre una y otra nación, sino también entre regiones, clases, comunidades étnicas, sexos, etc. Hay que analizar cuidadosamente la representación de la cultura objeto de estudio y la elección del grupo o grupos sociales en los que centrarse (*Marco de Referencia Europeo*, 2002: 142).

1. *¡Hola! ¿Qué tal? (Curso de español para italianos)*

Autores: Maria Elena Boglio y Gianna Giovannetti Muñoz.

Datos editoriales: Torino, Petrini, 2003, 407 pp.

Materiales y contenidos:

- *Libro del alumno*: 18 unidades + *España e Hispanoamérica* + *Recapitulación final*¹⁰ + *Textos grabados* + *Apéndice* + *Grammatica sintetica*.

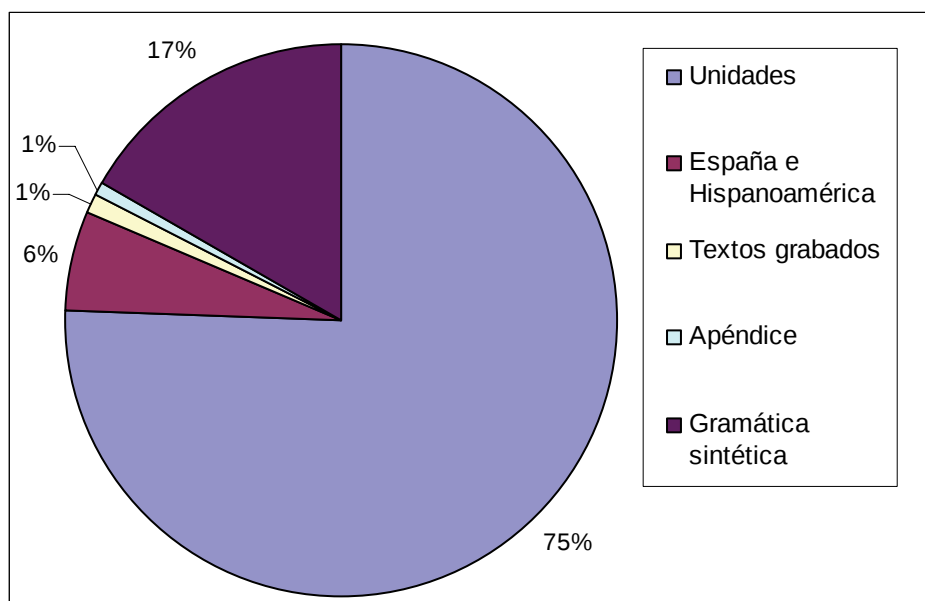
¹⁰ En realidad, cada cinco Unidades, es decir, al final de la *Unidad 5*, de la *Unidad 10* y de la *Unidad 15*, encontramos dos páginas que bajo el lema de *Recapitulación* proponen a los alumnos ejercicios de repaso y consolidación sobre algún aspecto gramatical tratado; por lo cual, a nuestro entender, estas seis páginas de *Recapitulación final* (pp. 327-332) no constituyen un apartado propio, sino que pertenecen a la sección *Unidades*. En efecto, no se entiende el porqué las autoras han decidido situar estas seis páginas después de la sección *España e Hispanoamérica* y no como cierre de la sección *Unidades*. Este hecho, como algún otro que veremos a continuación, crea confusión y no facilita una rápida consulta de la obra y, obviamente, no favorece la comprensión de la organización del texto.

- 2CD:

CD n.º 1 (Boglio, M. E. y G. Giovannetti): *¡Hola! ¿Qué tal?*

CD n.º 2 (Bermejo, F.): *Ejercicios de autoaprendizaje de los verbos españoles.*

El *Libro de alumno* consta de 18 unidades, y cada unidad se divide a su vez en 4 lecciones, después de las 18 unidades encontramos la sección *España e Hispanoamérica* (una serie de lecturas sobre el mundo hispano), seis páginas de *Recapitulación final*¹¹ (ejercicios para repasar las estructuras lingüísticas ya vistas en las diferentes lecciones), dos páginas con la transcripción de los *Textos grabados*, sigue un *Apéndice* en italiano con nociones sobre el alfabeto, la ortografía, el acento y la división silábica, y, por último, la *Gramática sintética* (de Michela Finassi Parolo) .



¹¹ Como señalábamos en la nota precedente, nos parece más lógico, a la hora de calcular el espacio que ocupa cada sección, incluir estas páginas dentro de la sección *Unidades*.

¡Hola! ¿Qué tal?, según se nos dice en la *Introduzione*, es un curso destinado a estudiantes italianos principiantes y se propone como objetivo, «durante un bienio de estudios», el que los aprendientes alcancen un nivel avanzado.¹²

En el manual –continúan las autoras–

pur nelle limitazioni implicite in un corso base, si è cercato di presentare gli aspetti più svariati della lingua (colloquiale, letteraria, settoriale, ecc.) e di variare al massimo le tipologie delle esercitazioni passando da quelle più strutturate a quelle più aperte e creative (Boglio y Giovannetti, 2003: 3).

El hecho de que se hable de «bienio de estudios» nos lleva a pensar que este curso ha sido ideado, si bien no se especifica en ningún momento, para ser utilizado fundamentalmente en la *Scuola superiore* italiana, lo que implicaría, por consiguiente, una carga lectiva¹³ de tres a cinco horas semanales, claro está dependiendo de qué tipo de Instituto se trate.

Por lo que se refiere a la competencia intercultural, no se hace mención alguna sobre ella, sólo en la introducción, al comentar la sección *España e Hispanoamérica*, las autoras afirman que ésta contiene «letture con diversi ambiti lessicali come occasione per ampliare il vocabolario e assumere nozioni di civiltà». Ésta es la única referencia conexa que hallamos con el concepto de cultura. Deducimos pues que las autoras identifican el término cultura con civilización, es decir, como «un conjunto de ideas, creencias religiosas, ciencias, técnicas, artes y costumbres propias de un determinado grupo humano» (DRAE).

De hecho, en las 24 páginas que ocupa esta sección¹⁴, que suponen, por lo tanto, el 6% con respecto al resto de materiales, encontramos una serie de lecturas que tienen que ver con la historia, la geografía, el arte, la literatura y la gastronomía. Identificamos, en concreto, cuatro áreas

¹² No queda claro si con *nivel avanzado* las autoras se refieren a la división clásica de *básico*, *intermedio* y *avanzado*, o, por el contrario, teniendo en cuenta el *MRE*, lo que se pretende es que los discentes logren alcanzar un nivel B2.

¹³ Las autoras tampoco especifican el número de horas lectivas necesarias para completar el curso.

¹⁴ Se presenta esta sección con un mapa de España y otro de Hispanoamérica, además aparece también un subtítulo: «Nociones de historia, geografía y arte».

temáticas: dos se refieren a España y las otras dos a Hispanoamérica. La primera se abre con un texto donde se describe la comunidad de Castilla-La Mancha (pp. 304-305), a continuación se plantea a los discentes una reflexión sobre el concepto de «descripción» y se pasa a proponer a los alumnos una serie de ejercicios para ponerla en práctica (p. 306), se concluye esta primera área con el famoso texto de los molinos de viento del Quijote (p. 307). La segunda área empieza con un texto sobre Andalucía (pp. 308-309), continúa con una descripción de la cocina andaluza (pp. 310-311), una actividad para explotar los conocimientos adquiridos –se les pide a los alumnos que preparen un menú– (p. 312) y se cierra con tres poesías de Federico García Lorca (pp. 313-314). La tercera área temática, ya sobre Hispanoamérica, empieza con un texto sobre el español de América (p. 316), prosigue con otro sobre México (p. 317) y, por último, se nos presenta un texto sobre Diego Rivera (p. 318), otro sobre Frida Kahlo (pp. 319-320) y otro sobre Octavio Paz (p. 321). La cuarta área temática¹⁵ inicia con una descripción de la República de Chile (pp. 322-323), sigue con un texto sobre Pablo Neruda (p. 324) y se cierra con varias poesías de este autor (pp. 325-326).

La tipología de textos utilizados pone de manifiesto que las autoras, aparte de la ya mencionada identificación cultura = civilización, tienden a considerar la cultura como alta cultura¹⁶, esto es, sólo los aspectos intelectuales de la nueva realidad, dejando de lado, por ejemplo, aspectos tan importantes como las emociones o la estructura sentimental propia de la nueva cultura. Por otro lado, hay que señalar que efectivamente, como comentaban en la *Introduzione*, los textos de esta sección, se conciben sólo como lecturas para ampliar el vocabulario y adquirir algunas nociones de civilización y, por consiguiente, se pierde la oportunidad de explotarlos para promover la competencia intercultural.

En este sentido conviene recordar que el *MRE* sugiere que, para alcanzar una adecuada competencia intercultural, se empiece por promover

¹⁵ Las autoras utilizan para esta cuarta área temática el título de «Latinoamérica-Chile», no compartimos, ni entedemos esta distinción con el área temática anterior, puesto que Chile es un Estado surgido del ámbito colonial español.

¹⁶ Véase al respecto Miquel, L. y N. Sans (1992): «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua», *Cable*, n.º 9.

la *consciencia intercultural*, es decir, los autores de material didáctico tendrían que determinar:

- Qué experiencia y conocimiento sociocultural previo se supone que tiene el alumno y cuál se le exigirá.
- Qué nueva experiencia y qué conocimiento de la vida social de su comunidad y de la comunidad objeto de estudio tendrá que adquirir el alumno con el fin de cumplir los requisitos de la comunicación en la segunda lengua.
- Qué consciencia de la relación existente entre la cultura materna y la cultura objeto de estudio necesitará el alumno para desarrollar una competencia intercultural apropiada (*Marco de Referencia Europeo*, 202: 99).

Vemos pues que en esta sección, por lo que se refiere a la competencia intercultural, no se tienen en cuenta las líneas didácticas del *MRE*.

Centrándonos ahora en las 18 Unidades de que se compone el libro constatamos un predominio de textos no auténticos, tanto en los diálogos de inicio de las diferentes secciones como en los ejercicios.

Por ejemplo, de los 72 textos de apertura que aparecen en la sección *Unidades*, sólo 16 son literarios, en concreto de los siguientes autores: Juan Valera (p. 70), Neruda (p. 132), Benedetti (pp. 140 y 264), García Márquez (pp. 148 y 292), Samaniego (pp. 168-169), Almudena Grandes (p. 182), Cervantes (p. 198), Juan Rulfo (pp. 210 y 238), Kipling (p. 222),¹⁷ Juan Marguch (p. 226), Javier Tomeo (p. 280), Carmen Recino (p. 288). Aparecen también 4 historietas de Quino (pp. 186, 234, 246 y 300)¹⁸ y en la p. 284 un fragmento de una historieta de la cual no se indica la autoría. Por

¹⁷ Dada la riqueza de la cultura hispánica, no nos parece necesario ni aconsejable recurrir en un manual de ELE a un autor inglés.

¹⁸ Las historietas de Quino de las páginas 246 y 300 ya han sido utilizadas (páginas 239 y 93 respectivamente) en un manual anterior muy conocido por todos los que se dedican a la enseñanza/aprendizaje de ELE, estamos hablando del libro de Miquel, L. y N. Sans (1989) : *¿A que no sabes...?*, Edelsa, Madrid.

último, de tipo periodístico¹⁹ contamos 3 textos, uno de *El País Semanal* sobre Carlos Núñez (p. 144), otro de la psicóloga Iciar Peña (p. 206) y el último de Juan Arias (p. 272).²⁰ El uso que se hace de todos estos textos es simplemente funcional, es decir, sirven única y exclusivamente para subrayar o evidenciar las estructuras lingüísticas, como por otra parte ya señalaban las propias autoras en la *Introduzione* «la prima pagina presenta le strutture linguistiche che si vogliono fare apprendere, quasi sempre attraverso un dialogo registrato o una lettura» (Boglio y Giovannetti, 2003: 3).

Algo parecido ocurre con los demás textos literarios y periodísticos²¹ que encontramos en los otros apartados de las lecciones: texto de *Platero* (p. 85), letra de una canción de Silvio Rodríguez (p. 193), texto de Ana María Matute (p. 225), texto de *El amor en los tiempos del cólera* (p. 299); esto es, se emplean para realizar ejercicios gramaticales o ampliar el léxico. En ningún momento se aprovechan para desarrollar la conciencia intercultural.

Por lo que se refiere al resto del material, dejando de lado la sección de apertura (de la que ya nos hemos ocupado), en líneas generales, tenemos que señalar que no siempre los textos o frases de los ejercicios están contextualizados y, algunas veces, nos encontramos con creaciones, en nuestra opinión, no muy afortunadas, por ejemplo:

- *Los soldados lucharon ... la patria* (p. 138).
- *El soldado hirió ... muerte a su enemigo* (p. 145).

Por lo que se refiere a la gráfica y las imágenes, hay que decir que la primera no nos parece muy atractiva y, en cuanto a la imágenes, hay que subrayar la pobreza o ausencia de éstas a lo largo del texto. De hecho, por

¹⁹ Creemos que son también textos periodísticos, no sabemos si adaptados o no, puesto que las autoras no indican la fuente, los que aparecen en las pp. 78, 96, 156, 194, 202, 250, 260, 268, 276 y 296.

²⁰ Este artículo de Juan Arias ya ha sido utilizado en un manual muy usado Italia, se trata del libro de Calvi, M. V. y N. Provoste (1990): *Hablar y escribir en español*, Unicopli, Milano, pp. 111-112.

²¹ Como ya indicábamos en la nota 19, en nuestra opinión, hay numerosos textos periodísticos de los cuales no se especifica la fuente, por ejemplo, en las pp. 215, 259, etc.

ejemplo, en las primeras 100 páginas del libro sólo encontramos 5 páginas con fotografías (y no de muy buena calidad):

- tres fotografías: una de Julia Roberts, la segunda de Frida Kahlo y la tercera de Paul Mc Cartney (p. 11).
- seis fotografías: tres retratos y tres de objetos (p. 37).
- cuatro fotografías de la casa de Juan Ramón Jiménez (p. 78).
- una fotografía de un salón (p. 79).
- dos fotografías de dos gatos (p. 83).

Vista la pobreza de imágenes no comprendemos el porqué en la página 112 aparece una imagen de Malí, otra del desierto de Mauritania y otra de Tailandia o en la página 120 encontramos de nuevo dos imágenes de Tailandia. Creemos que sería mejor que, vista su escasez, fueran representativas de algún aspecto del mundo o la cultura hispana.

2. *Contacto- Nivel 1*²²

Autores: José Pérez Navarro y Carla Poletti.

Datos editoriales: Bologna, Zanichelli, 2003, 303 pp.

Materiales y contenidos:

- Libro del alumno: 4 módulos (12 unidades) + Proyectos para el portfolio + Ejercicios + Índice analítico de los argumentos gramaticales.
- 1 CD audio.
- Guía didáctica + Test..

Contacto 1 forma parte de un método²³ en dos niveles pensado específicamente para estudiantes italófonos adolescentes y adultos, y lo que

²² Curiosamente, existe un método de español para extranjeros publicado en 1991 en Madrid por Lationamericana de Editores y Ediciones Júcar que lleva el mismo título: *Contacto*. Se trata de un curso realizado por Francisco Navarro de Diego y Nathan Quiñones que, en su momento, fue aprobado y adoptado por la Universidad de Valladolid en los estudios para extranjeros.

²³ En la presentación se señala solamente que «el método es producto de la experiencia docente llevada a cabo con alumnos tanto de la enseñanza superior

lo define fundamental es que, según sus autores, tiene en cuenta las características esenciales de las dos lenguas afines. *Contacto 1* está dirigido:

a quienes se acercan por primera vez a la lengua y cultura españolas. Se trata de un método graduado diseñado para alcanzar una competencia lingüística básica que permita al estudiante desenvolverse en situaciones de habla cotidiana y acceder al Certificado Inicial de Español del Instituto Cervantes (Pérez Navarro y Poletini, 2003: II).

Ni en la presentación de *Contacto 1* ni en la *Guía didáctica y Test* se especifica el número de horas necesario para completar el curso, de todas maneras, tras haber consultado a varios profesores universitarios que utilizan este manual²⁴ podemos señalar que todos concuerdan en indicar que se requieren entre 120 y 140 horas lectivas.

El curso *Contacto 1* está compuesto por el libro del alumno que incluye a su vez un CD audio. Por su parte, la *Guía didáctica y Test*, que se refiere tanto a *Contacto 1* como a *Contacto 2*, consta de tres partes. La primera contiene las soluciones de las actividades y ejercicios de *Contacto 1* y 2, y también las transcripciones de las grabaciones de los textos auditivos. La segunda contiene 11 tests –seis para *Contacto 1* y cinco para *Contacto 2*, esto es, uno por cada dos unidades–. La tercera contiene material informativo sobre el MRE, el *Portfolio europeo* y las *Certificaciones europeas*.

Contacto 1 consta de cuatro módulos, proyectos para el portafolio, ejercicios con actividades suplementarias y de un índice analítico de los temas gramaticales .

como universitarios» (Pérez Navarro y Poletini, 2003: II). Aunque nuestro objetivo no sea analizar el planteamiento metodológico de este manual, podemos decir que, en líneas generales, los autores optan por un método ecléctico donde prevalece el enfoque contrastivo y comunicativo nociofuncional.

²⁴ Este manual se está utilizando, por ejemplo, en las universidades Bocconi y Cattolica de Milán.

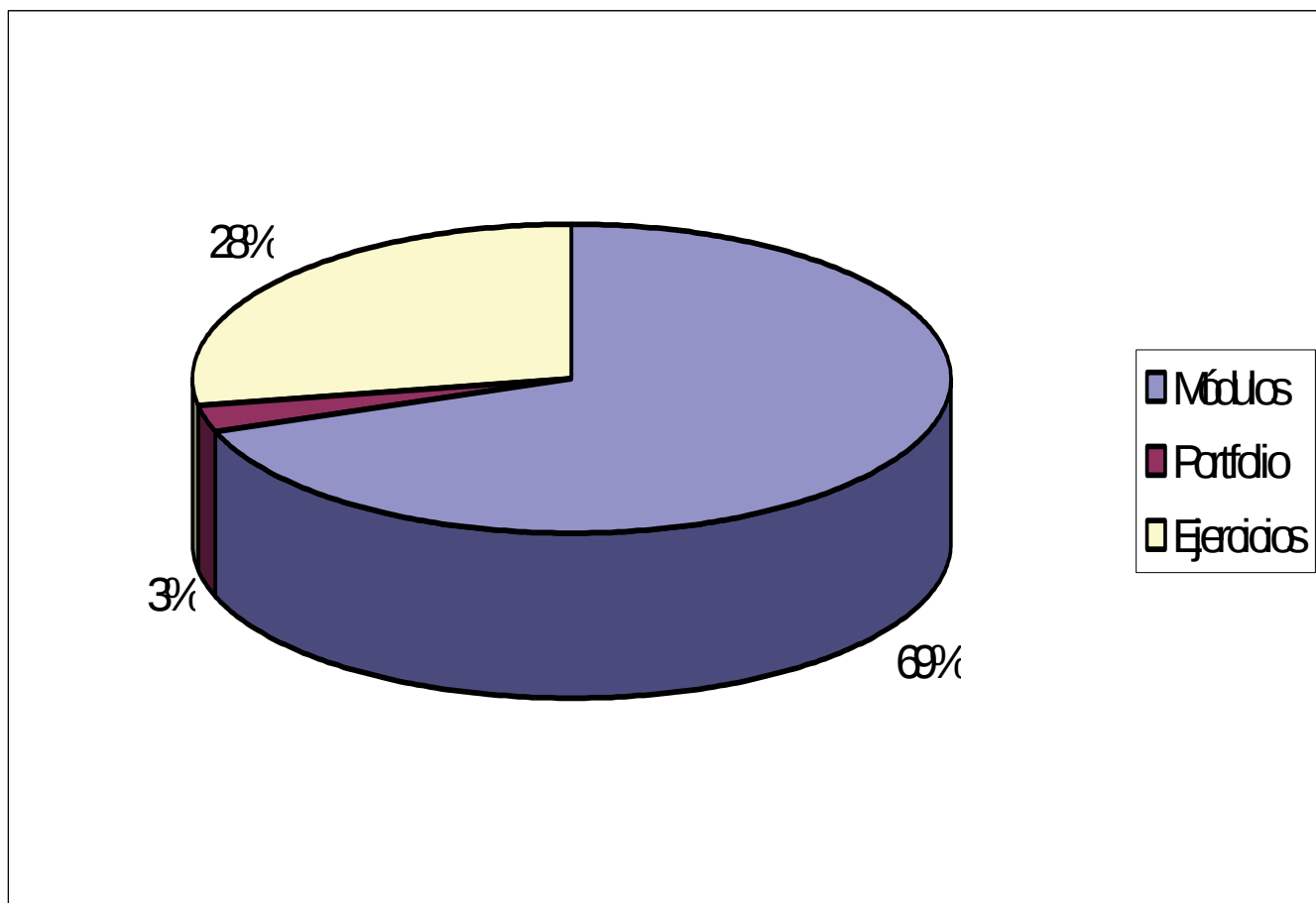


Fig. 2.1

Cada módulo se abre con la presentación de los contenidos funcionales y gramaticales y se cierra con un *Test de salida*. Los cuatro módulos comprenden un total de doce unidades, es decir, tres unidades por módulo. Cada unidad se articula en siete secciones o apartados fijos: *Apertura*, *Cada cosa con su nombre*, *Manos a la obra*, *Toma nota*, *Así se dice*, *así se escribe*, *Nuestro mundo*, *Ponte a prueba*.

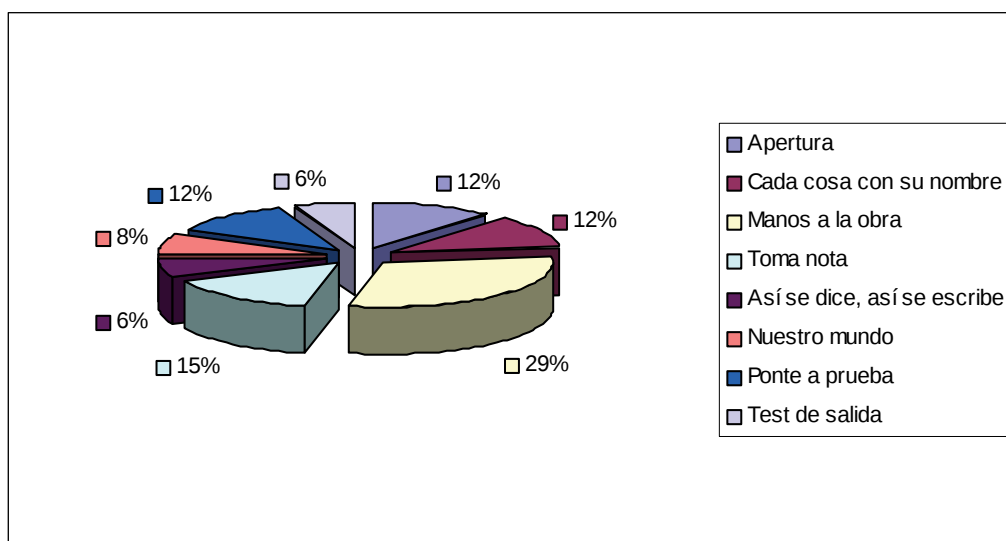


Fig. 2.2

En el prólogo se nos indica que la sección *Nuestro mundo* es una «sección cultural en la que se presentan temas de interés de la vida española y se ofrecen además direcciones de sitios en la red donde se puede profundizar el conocimiento del mundo hispánico» (Pérez Navarro y Poletini, 2003: III). Esta sección ocupa dieciséis páginas, es decir, el 8% con respecto al total de los cuatro módulos. Los textos que integran este apartado son de tipo divulgativo y se centran –excepto el de la Unidad 1: *Difusión del español*– fundamentalmente, en las siguientes áreas temáticas:

1. La organización territorial, política y administrativa de España: *Las lenguas de España*/ Unidad 2; *España política*/ Unidad 3; *La familia real*/ Unidad 4.
2. El ocio y modos de vida de la España de hoy: *Regreso a la tribu*/ Unidad 5; *Los jóvenes y el fin de semana*/ Unidad 7.
3. Cultura y tradiciones españolas: *Las Navidades*/ Unidad 6; *El camino de Santiago*/ Unidad 12.
4. El hábitat español: *Madrid y Barcelona*/ Unidad 8; *Casas de España*/ Unidad 9.

5. La naturaleza y el ambiente español: *Los parques nacionales/* Unidad 10; *El clima/* Unidad 11.

Así pues, constatamos que –como por otra parte ya los propios autores señalaban en el prólogo al caracterizar esta sección– todos los textos, excepto el de la Unidad 1, se ocupan de aspectos que tienen que ver exclusivamente con la vida española.²⁵

Por lo que se refiere a la segunda afirmación que se hace sobre este apartado «[...] se ofrecen además direcciones de sitios en la red donde se puede profundizar el conocimiento del mundo hispánico» (2003: III), hay que decir que –aparte de la dirección del Centro Virtual Cervantes en la Unidad 1– encontramos en total siete direcciones de sitios: www.casareal.es (p. 65); www.descubremadrid.com, www.tour-madrid.com (p. 138); www.bcn.es, www.barcelona-on-line.es (p. 139); www.mma.es (p. 173) y www.xacobeo.es (p. 205), como se puede observar todas ellas tienen que ver únicamente con la realidad española, en nuestra opinión, en este caso, se ha hecho un uso excesivamente restringido del adjetivo hispánico.

Además, si tenemos en cuenta el *Plan curricular del Instituto Cervantes* vemos que entre los contenidos temáticos de *Lengua, cultura y sociedad*, cuya presencia en el currículo debe ser implícita, aparece un área temática que lleva por título *La España actual y el mundo hispánico*.²⁶ En efecto, algunos de los temas que se proponen en el *Plan curricular* para esta área son:

- Relaciones internacionales de España y de otros países del mundo hispánico.
- Organización territorial, política y administrativa de España y de otros países del mundo hispánico, etc.

²⁵ De hecho, aparte de la obligada enumeración de los veintiún países donde el español es lengua oficial y el correspondiente mapa en la Unidad 1, sólo encontramos en esta sección otro testimonio gráfico del mundo hispánico: varias imágenes de la Fiesta de Reyes de Juana Díaz, en Puerto Rico (*Las Navidades/* Unidad 6).

²⁶ Para una visión más completa y detallada sobre los contenidos temáticos de *Lengua, cultura y sociedad*, véase el Bloque 3 de contenidos del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (1994: 70-71).

Por consiguiente, constatamos que, por una parte, en esta sección no se presta atención a los temas y la realidad de Hispanoamérica.²⁷ Aunque, en justicia, hay que señalar también que, dejando de la lado la sección *Nuestro mundo*, hemos encontrado a lo largo del libro alguna que otra interesante referencia, texto o imagen relativas al mundo hispánico, si bien la mayoría de la veces de forma casual y sin explotar del todo sus potencialidades interculturales. Por ejemplo, se comenta la existencia de los dos apellidos en el mundo hispánico (p. 22); se habla del uso de los diminutivos en ámbito familiar (p. 23); encontramos tres viñetas de Quino (pp. 24-87-161); en el texto de un ejercicio se habla de Ricky Martin (p. 40); en el texto de otro ejercicio se comenta el *vertiginoso aumento de la población hispana en Estados Unidos* (p. 48); en una imagen con la bandera española aparecen las de otros ocho países hispánicos (p. 70); en la programación televisiva de la 2 vemos que aparece una película hispanomexicana (p. 88); encontramos una breve nota sobre el día de la Hispanidad (p. 93); se nos presenta una viñeta de Maitena (p. 115) y de los ocho textos literarios presentes en el libro uno es de García Márquez (p. 168) y los otros de autores españoles.

Por otra parte, observamos que tampoco se tienen en cuenta los ítems relacionados con la competencia sociocultural o sociolingüística que se recogen en el *Marco de referencia europeo*, por ejemplo, para el nivel B1 se indica que el usuario:

es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente. Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias (*Marco de referencia europeo*, 2002: 116).

En realidad, en la sección *Nuestro mundo* se presentan textos interesantes, sí, pero sin explotar –excepto en la Unidad 5 y 6– sobre la

²⁷ Sin embargo, curiosamente cuando después del plan del libro (p. VIII) los autores tratan de activar los conocimientos previos y el bagaje cultural de los alumnos en su primer acercamiento al español se sirven de una serie de imágenes – *sombrero mexicano, zorro*– y fotografías –*Shakira, Gabriel García Márquez, Rigoberta Menchú, Ernesto Che Guevara*– donde lo que prevalece no es la vida española, sino la hispanoamericana.

realidad española, es decir, los autores se limitan a informar a los aprendientes sobre algunos aspectos de la nueva realidad, pero no les facilitan los instrumentos de análisis o reflexión necesarios para adquirir una auténtica competencia sociolingüística²⁸ en la nueva lengua.

Además, otro elemento que conviene tener muy en cuenta, vista la cercanía entre ambas lenguas, es el de las falsas analogías entre las dos culturas, pues:

la mayor facilidad para el malentendido no se produce con personas de culturas muy lejanas, porque cuanto más diferente sea la cultura del otro de la nuestra, tanto más obvio resulta la existencia de normas distintas de comportamiento. [...] En cambio la cercanía relativa de culturas, como se da en el contexto europeo, puede difuminar la percepción de diferencias y crear una sensación precipitada de comprensión que a veces resulta ser equivocada y un error de este tipo puede traer unas consecuencias bastante más serias que las de un simple error gramatical (Beyrich y Borowski, 2000: 41).

Así pues, sobre la base del análisis que hemos realizado de este manual vemos que, en primer lugar, el elemento cultura ocupa un lugar marginal en las unidades didácticas. En segundo lugar, constatamos que si bien a lo largo del libro encontramos en las diferentes secciones numerosos textos auténticos, adaptados o creados que podrían servir de pretexto para despertar la conciencia intercultural, esta oportunidad viene casi siempre desaprovechada y se explotan casi exclusivamente sus potencialidades gramaticales.

²⁸ En el *MRE* se especifica que: «las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia» (*Marco de referencia europeo*, 2002: 25).

3. ¿Español? ¡Sí, señor!

Autores: Maria Teresa Manganaro y Susana Mendo.

Datos editoriales: Roma, CLITT, 2003.

Materiales y contenidos:

- Libro del alumno (volumen 1): 9 módulos (53 unidades), 334 pp.
- Cuaderno de ejercicios, 125 pp.
- 1 CD audio.

Este curso en dos volúmenes está pensado específicamente para los alumnos del bienio de la *Scuola superiore* italiana y sigue, según se nos señala, las indicaciones del *Marco de Referencia Europeo para las Lenguas* (Manganaro, M. T y S. Mendo (2003): 3). Al final del primer volumen, continúan las autoras, los aprendientes deberían haber alcanzado un nivel *Avanzado*. El volumen 1 consta de 9 módulos (*Fig 3.1*) y cada módulo se compone de un número variable de unidades (*Fig. 3.2*). Por lo que se refiere a la estructura de las diferentes unidades, según se evidencia en la presentación, en cada unidad:

sono presenti sei sezioni, presentate secondo lo sviluppo dell'unità stessa:

1. Jugando, jugando... [Momento ludico di riscaldamento (...)].
2. Para empezar. [Presentazione e primo sviluppo dei contenuti funzionali (...)].
3. Actividades. [Sviluppo dei contenuti presentati in "Para empezar" (...)].
4. ¿Te has fijado? [Concettualizzazione dei contenuti (...)].
5. ¿Cómo funciona? [Attività finalizzate al riutilizzo (...)].
6. El rincón del trotamundos. [Documenti o testi autentici collegati al contenuto dell'unità] (*Ibidem*) .

Sin embargo, esta *supuesta* organización de las unidades, en la práctica, no se respeta; de hecho, no en todas las unidades aparecen todas las secciones y tampoco se mantiene el orden de las mismas que se indica al principio del volumen.²⁹ Hay que señalar también que la última unidad de cada módulo no es una unidad *stricto sensu*, en efecto, el número de páginas de que consta nos indica ya que es imposible que aparezcan todas las secciones. Así, como se puede apreciar a simple vista (*Fig. 3.1*), las

²⁹ Por ejemplo, orden invertido de las secciones pp. 9, 19-20, 24, 29, etc.

unidades de cierre de los diferentes módulos se caracterizan por su brevedad (ocupan de una a cuatro páginas como mucho), y también porque encontramos en todas ellas una nueva sección: Y ahora... ¡Manos a la obra!, que no aparece en ninguna de las otras unidades. Efectivamente, esta nueva sección constituye una especie de «tarea final» del módulo.

	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4	Unidad 5	Unidad 6	Unidad 7	Unidad 8	Unidad 9	Total páginas
Módulo 1	5	4	5	4	5	2				25
Módulo 2	7	6	7	6	7	6	3			42
Módulo 3	8	6	6	7	6	7	7	8	1	56
Módulo 4	9	8	9	5	4	1				36
Módulo 5	9	8	7	10	8	2				44
Módulo 6	7	7	9	7	6	2				38
Módulo 7	10	8	5	6	1					30
Módulo 8	10	7	5	1						23
Módulo 9	7	6	4	4						21

Fig. 3.1

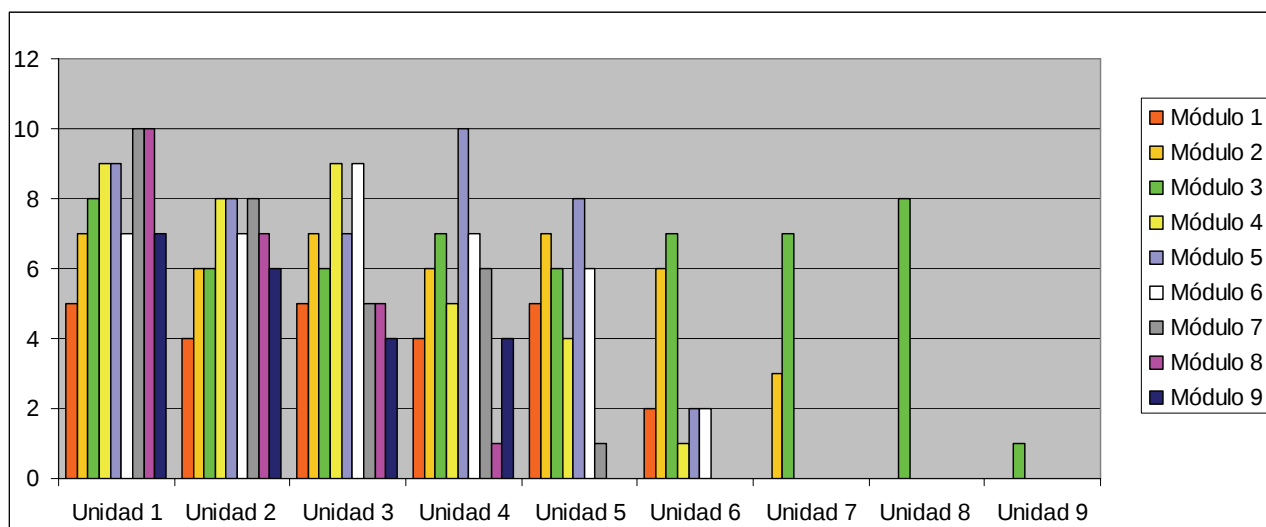


Fig. 3.2

En la *Presentazione* las autoras subrayan también que «i temi e le attività riflettono la realtà e gli interessi di ragazzi e ragazze di una fascia di età compresa tra i quattordici e i diciotto anni». De hecho, si centramos nuestro análisis en la sección El rincón del trotamundos,³⁰ formada por documentos o textos auténticos relacionados con el contenido de las unidades, constatamos que del número total de textos (44),³¹ la mayoría tienen que ver con el ámbito cotidiano (13).

En concreto se contabilizan cinco tests: el primero sobre el lugar favorito de la casa –la preferencia por un lugar u otro indicaría cómo somos – (p. 46), el segundo sobre colores y personalidad (p. 91), el tercero sobre la amistad (p. 110), el cuarto sobre nuestra capacidad para escuchar a los demás (pp. 274-275) y el quinto sobre si se va a seguir saliendo con él/ella en vacaciones (p. 330). Después cuatro textos instructivos: dos recetas mágicas para tener éxito en el amor (p. 117), instrucciones para una fiesta de fin de curso (p. 240) y una serie de recomendaciones para una alimentación sana (pp. 325-326). Y por último cinco textos sobre diferentes aspectos de ámbito cotidiano: una serie de fotografías sobre monumentos y rasgos típicos del mundo hispano (p. 16), un texto donde se describen las instalaciones y servicios del Instituto de Enseñanza Secundaria *Gregorio Marañón* de Madrid (p. 59); una tarjeta postal de agradecimiento (p. 168); las imágenes de varios carteles de Carnaval (p. 247); una serie de pintadas en una pared (p. 280).

Siguen en orden numérico 10 textos de tema musical, de hecho hallamos la letra de 6 canciones (pp. 12, 66, 72, 97, 124 y 187-188), la lista de éxitos de Los 40 principales (p. 21), un texto sobre Enrique Iglesias (p. 85), un texto sobre el Carnavalito (p. 231) y la letra de una jota (p. 306).

Después están los textos constituidos por historietas y chistes (9): una historieta de Nina de Grazia Nidasio (p. 40)³², dos historietas de

³⁰ Analizar el espacio que ocupan las otras secciones es casi imposible porque varía mucho de una unidad a otra, en algunos casos una sección ocupa pocas líneas (*Jugando, jugando...*, p. 26: 3 líneas) y en otras puede ocupar varias páginas (*Para empezar*, Unidad 6, Módulo 3, pp. 112-114).

³¹ Los textos de este apartado ocupan 52 páginas, esto es el 16,5% del total de páginas del libro.

³² Tanto esta historieta como la de Lupo Aberto de la página 180 están traducidas, creemos que sería más adecuado utilizar en esta sección sólo textos

Maitena (pp. 52-53), una historieta de Leo Verdura (p. 142), unas viñetas de Solo Suso (p. 159),³³ una historieta de Lupo Alberto (p. 180), una historieta de Romeu (p. 213), dos historietas de las que no se indica la fuente (una en la p. 253 y la otra en la p. 285) y una serie de chistes (p. 104).

Otros nueve pertenecen al ámbito de los medios de comunicación. En concreto se trabaja con 4 textos orales y 5 escritos. En el primer grupo encontramos dos transcripciones de la serie televisiva *Compañeros* (p. 129 y p. 224); un texto con una lista de objetos que hay que identificar viendo en el CD un anuncio del Corte Inglés (p. 150) y muy parecido también es el texto de las páginas 204-205, en el se pide a los estudiantes que, después de haber visto en el CD tres anuncios de la televisión española sobre comida, respondan a una serie de preguntas. En el segundo grupo se explotan tres textos publicitarios: uno sobre Italia (p. 25), otro de *Via Digital* (p. 164) y el último de CCC –un centro de estudios a distancia– (p. 311); dos artículos periodísticos: uno sobre un local de Madrid (pp. 194-195) y el otro sobre deportes con emoción (p. 320).

Por último tres textos literarios: uno de Rómulo Gallegos (p. 30), un poema de Gloria Fuertes (pp. 298-299) y un cuento desordenado (pp. 266-267).

En resumen, como se puede ver por el análisis realizado, en esta sección se trabaja, sobre todo, con textos escritos pertenecientes a la esfera cultural.

Por lo que se refiere a la explotación de los textos de esta sección, en general, los textos escritos se utilizan para trabajar la comprensión lectora y hacer ejercicios de léxico (por ej.: pp. 59, 66, 142, etc.). En algunos casos, después se pasa a trabajar la expresión escrita (por ej.: pp. 30, 298, 330, etc.) o la expresión oral (por ej.: pp. 117, 247, 320, etc.). En cuanto a los textos orales se utilizan sobre todo para trabajar la comprensión auditiva (por ej.: pp. 129, 204, etc.) y, en algún caso, sirven de pretexto para practicar alguna otra destreza (por ej.: la expresión oral-p. 12). Hay que señalar que sólo en dos casos (pp. 91 y 110) encontramos textos sin ningún tipo de instrucción.

auténticos del ámbito hispano, ya que pensamos que lo que se pretende es mostrar diferentes aspectos de la cultura de la L2.

³³ En nuestra opinión, el uso de estas viñetas es poco acertado. En primer lugar, porque no se entiende dónde está la gracia y, en segundo lugar, porque el utilizar textos violentos nos parece poco educativo.

Por lo demás sólo en un caso (p. 25) se trabaja marginalmente un aspecto de la competencia comunicativa intercultural, en concreto, a partir de un texto publicitario sobre Italia se pide a los estudiantes que reflexionen sobre el tipo de Italia a que se refiere el texto y, posteriormente, se les sugiere que amplíen el mismo aportando nuevas ideas, es decir, se está concienciando a los alumnos de la identidad de su país, pero la explotación del texto se concluye en este punto. Esto es, no se explota plenamente la dimensión afectiva y no se tienen en cuenta la dimensión cognitiva y conductual de la competencia comunicativa intercultural. En este sentido conviene recordar que entre las destrezas y habilidades interculturales el *MRE* señala que los usuarios del mismo tendrán que determinar «qué características de las culturas propia y extranjera tendrá que distinguir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto» (*Marco de referencia europeo*, 2002: 100).

De todas formas, considerando globalmente *El libro del alumno* encontramos, en primer lugar, una gran variedad de textos auténticos. En segundo lugar, hay que destacar la gráfica, en nuestra opinión, muy acertada para un público tan específico. Y, en último lugar, la gran riqueza de imágenes y fotografías³⁴ presentes a lo largo del volumen. Único aspecto negativo quizás de esta obra el excesivo desequilibrio entre algunos módulos.

4. Conclusiones

Por todo lo expuesto, es evidente que consideramos fundamental que tanto profesores como aprendientes sean conscientes del carácter «cultural» y no «natural» de las maneras de decir, de hacer, de ser, de estar, etc., porque a la hora de afrontar la alteridad en ámbito educativo, no hay que olvidar que se trata de que los discentes logren: «apprendre à repérer, voir, comprendre et mesurer les modalités et le sens attribué aux éléments culturels dans la communication» (Abdallah-Pretceille y Porcher, 2001: 123).

En definitiva, se trata de intentar que nuestros alumnos, al igual que Alicia, puedan *trasladarse a y disfrutar en* otros mundos ordenados de forma distinta.

³⁴ Casi siempre representativas del mundo hispánico.

BIBLIOGRAFÍA

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (2001), *La educación intercultural*, Barcelona, Idea Books.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine y PORCHER, Louis (2001), *Education et communication interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France.
- AREIZAGA, Elisabet (2003), «La interculturalidad en el aula de español como lengua extranjera» en *Textos*, nº 34, Barcelona, Graó.
- ARGYLE, Michael (1994), *Psicología del comportamiento interpersonal*, Madrid, Alianza Editorial.
- BALBONI, Paolo E. (1999), *Parole comuni, culture diverse*, Venezia, Marsilio.
- BALBONI, Paolo E. (2002), *Le sfide di Babele*, Torino, Utet.
- BARRO, Ana; JORDAN, Shirley y ROBERTS, CELIA (2001), «La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo» en *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, 82-103.
- BEYRICH, D. y BOROWSKI, C. (2000), «Malentendidos interculturales en la comunicación cotidiana», en VV.AA., *Propuestas interculturales. Actas de las VI jornadas internacionales Tandem*, Madrid, Edinumen, 41-48.
- BIRDWHISTELL, Ray L. (1979), *El lenguaje de la expresión corporal*, Barcelona, Gustavo Gili.
- BYRAM, Michael y FLEMING, Michael (2001), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.
- CALVI, Maria Vittoria (1995), *Didattica di lingue affini: Spagnolo e italiano*, Milano, Edizioni Angelo Guerini.
- CALVI, Maria Vittoria (2001), *Lingua spagnola, competenza interculturale e turismo* (en prensa).
- CARROL, Lewis (2003), *Aventuras de Alicia en el país de las maravillas/ Al otro lado del espejo*, Madrid, Valdemar.
- CASADO VELARDE, Manuel (1991), *Lenguaje y cultura*, Madrid, Editorial Síntesis.
- CESTERO MACERA, Ana M.^a (1999), *Repertorio básico de signos no verbales del español*, Madrid, Arco/Libros, S.L.

- DAL FIUME, Giorgio (2000), *Educare alla differenza*, Bologna, EMI.
- DAVIS, F. (1991), *La comunicación no verbal*, Madrid, Alianza.
- ESCANDELL VIDAL, M. Victoria (1999), *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- GUMPERZ, JOHN J. y BENNETT, Adrian (1981), *Lenguaje y cultura*, Barcelona, Anagrama.
- HALL, Edward T. (1969), *Il linguaggio silenzioso*, Milano, Bompiani.
- HALL, Edward T. (1979), *Au-delà de la culture*, Paris, Seuil.
- HALL, Edward T. (1984), *La danse de la vie*, Paris, Seuil.
- HALL, Edward T. (2001), *La dimensione nascosta*, Milano, Bompiani.
- JIN, Lixian y CORTAZZI, Martin (2001), «La cultura que aporta el alumno: ¿puente u obstáculo?» en *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, 104-125.
- KNAPP, Martin L. (1982), *La comunicación no verbal (El cuerpo y el entorno)*, Barcelona, Paidós.
- LADO, Robert (1973), *Lingüística contrastiva. Lenguas y culturas*, Madrid, Ediciones Alcalá.
- LAVINIO, Cristina (ed. de) (1992), *Lingua e cultura nell'insegnamento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.
- LLAMAZARES GARCÍA-LOMAS, Olegario (2003), *Cómo negociar con éxito en 50 países*, Madrid, GMS.
- LLAMAZARES GARCÍA-LOMAS, Olegario y NIETO CHURRUCA, Ana (2002), *Negociación internacional (Estrategias y casos)*, Madrid, Ediciones Pirámide.
- LLAMAZARES GARCÍA-LOMAS, Olegario y NIETO CHURRUCA, Ana, *Marco común de referencia europeo para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas*. Versión española del Instituto Cervantes (2002), URL:<http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>
- MARIA ELENA BOGLIO, M. E. y G. GIOVANNETTI MUÑOZ (2003), *¡Hola! ¿Qué tal?*, Torino, Petrini.
- MANGANARO, M. T y S. MENDO (2003), *¿Español? ¿Sí, señor!*, Roma, CLITT.
- MARTÍN MORILLAS, J. M. (2000), *La enseñanza de la lengua: Un instrumento de unión entre culturas*, URL:<http://www.ub.es/filhis/culturele/morillas.html>, consultado el 12/11/2003.

- MCENTEE, Eileen (1998), *Comunicación intercultural (Bases para la comunicación efectiva en el mundo actual)*, México, McGraw-Hill.
- NAVARRO DE DIEGO, Francisco y QUIÑONES, Nathan (1991), *Contacto*, Madrid, Lationamericana de Editores y Ediciones Júcar.
- OLIVERAS, Àngels (2000), *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Edinumen, Madrid.
- OREFICE, Paolo (1997), *Formazione e processo formativo*, Franco Angeli, Milano.
- PÉREZ NAVARRO, José y POLETTINI, Carla (2003), *Contacto- Curso de español para italianos: Nivel 1, Módulos A-D*, Zanichelli, Bologna.
- PÉREZ NAVARRO, José y POLETTINI, Carla, *Plan curricular del Instituto Cervantes. La enseñanza del español como lengua extranjera* (1994), Instituto Cervantes, Alcalá de Henares.
- RODRIGO ALSINA, Miquel (1999), *Comunicación intercultural*, Anthropos, Barcelona.
- SÁNCHEZ, Inma y CASTILLO, Alicia (2003), *Actividades interculturales (I)*, [URL:http://www.ub.es/filhis/culturele/activ_cult1.html](http://www.ub.es/filhis/culturele/activ_cult1.html), consultado el 31/03/2004.
- TUSÓN, Jesús (2000), *¿Cómo es que nos entendemos? (si es que nos entendemos)*, Península, Barcelona.
- VV.AA. (1994), *Lingue tra culture. Per una didattica creativa delle lingue seconde e straniere*, Edizioni Alpha & Beta, Bolzano.
- VV.AA. (1998), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca.
- VV.AA. (1999), *Lengua y cultura en el aula de E/LE*, SGEL, Madrid.
- VV.AA. (2000), *Propuestas interculturales – Actas de las VI Jornadas Internacionales Tandem*, Edinumen, Madrid.