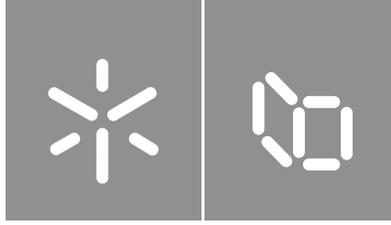


Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Sandra Ramírez Puente

**El componente cultural en los manuales:
análisis contrastivo de los manuales de
ELE e ILE**



Universidade do Minho

Instituto de Letras e Ciências Humanas

Sandra Ramírez Puente

**El componente cultural en los manuales:
análisis contrastivo de manuales de ELE e ILE**

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Espanhol Língua Segunda/ Língua Estrangeira

Trabalho efetuado sob a orientação do

Professor Doutor Carlos Pazos Justo

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial

CC BY-NC

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

RESUMEN

La cultura tiene un papel fundamental en los manuales de lengua, la presencia del componente cultural en el aula es muy importante. Uno de los principales objetivos de la enseñanza de idiomas es ayudar al alumno a aprender y adentrarse en una nueva cultura para que se convierta en un ciudadano intercultural. A fin de determinar qué idioma le da más importancia a la cultura en los manuales, en este trabajo de investigación, se analizan y comparan los contenidos culturales entre cuatro manuales de texto de dos idiomas distintos (español e inglés), y de dos niveles diferentes (A2 y B1). Tras su identificación y categorización según los inventarios del Plan Curricular del Instituto Cervantes, se podrá confirmar que los manuales de español como lengua extranjera (ELE) contienen más elementos culturales.

Palabras clave: análisis contrastivo, español como lengua extranjera, inglés como lengua extranjera, interculturalidad, manuales de texto

ABSTRACT

Culture plays a crucial role in language textbooks, the presence of cultural components in the classroom is very important. One of the main objectives of language teaching is helping the student get to really know a new culture for them to become an intercultural citizen. In order to determine which language focuses more on culture in textbooks, this investigation will analyze and compare the cultural contents in four textbooks of different languages (English and Spanish) and different levels (A2 and B1). After the contents are identified and categorized by the Plan Curricular del Instituto Cervantes inventories, we will be able to confirm that Spanish textbooks have more cultural elements.

Key words: contrastive analysis, English as a foreign language, interculturality, Spanish as a foreign language, textbooks

Índice

1. Introducción.....	1
2. Marco Teórico.....	4
2.1 Adquisición y aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras	5
2.2 Lengua y cultura	6
2.3 El componente cultural en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas	7
2.4 El Marco Común Europeo de Referencia	10
2.5 El Instituto Cervantes.....	15
2.6 Los manuales	19
2.6.1 Definición.....	20
2.6.2 La relación entre los manuales y la enseñanza de lenguas extranjeras	21
2.6.3. La cultura en los manuales.....	22
2.7 Destrezas comunicativas.....	23
2.8 La lengua española y la lengua inglesa.....	24
2.9 La enseñanza de inglés y español en Vietnam.....	28
3. Análisis contrastivo de contenidos.....	31
3.1 Objetivos	31
3.2 Metodología	32
3.3 Descripción general de los manuales	35
3.4 Análisis de contenidos	38
3.4.1 Análisis de los manuales Prisma.....	38
3.4.2 Análisis de los manuales Objective.....	46
3.4.3 Análisis por destrezas.....	52
3.5 Análisis contrastivo.....	55
4. Conclusiones	57

1. Introducción

A causa de la globalización, recientemente se ha producido un aumento de contacto intercultural entre países. Hoy en día, en la enseñanza de nuevos idiomas, la cultura tiene un papel cada vez más importante. Es por eso que los alumnos, a la hora de aprender una lengua extranjera, también deben aprender sobre la cultura de su idioma meta para así compararla con su propia cultura y poder desarrollar su competencia intercultural.

Uno de los principales objetivos de la enseñanza de idiomas, además de aprender una nueva lengua, es aumentar la tolerancia y comprensión entre culturas, es decir, aprender y adentrarse en una nueva cultura, convirtiendo así al alumno en un ciudadano intercultural, término que se verá más adelante. Algunos autores, como Corbett (2003), consideran la enseñanza de la cultura una gran parte de la enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas. Otros autores como Buttjes y Byram (1991) sin embargo, dejando de lado la enseñanza de lenguas, exponen que simplemente para que haya un contacto y una comunicación internacional, no solo se necesita una lengua en común, sino que también unas competencias culturales en común.

A fin de que los alumnos puedan comunicarse con otros hablantes en situaciones internacionales e interculturales y desarrollen estas competencias culturales, se le debe dar importancia a la cultura en el aula, tanto por parte del docente, como del manual en uso.

Este trabajo se basa en el análisis contrastivo de los contenidos culturales que aparecen en cuatro manuales de distintos idiomas, el español y el inglés. Tras la realización de un análisis y un contraste exhaustivo de todos los elementos culturales, se podrá observar la importancia que se le da a la cultura a hora de aprender un nuevo idioma y si el alumno entra en contacto con ella.

Tras haber trabajado en Vietnam durante casi dos años como profesora de inglés y español para extranjeros, he podido observar que los alumnos no poseían muchos conocimientos sobre las culturas de los idiomas que estaban aprendiendo. En las clases de español, los estudiantes conocían elementos culturales más

específicos que los estudiantes de inglés. Por ejemplo, en el aula de español, algunos habían oído hablar de tradiciones, costumbres o platos típicos de una región. Respecto a los alumnos de inglés, no tenían muchos conocimientos específicos, sino que más bien tenían una idea general de los países. Cabe destacar que el inglés es un idioma que ha obtenido mucha importancia y popularidad en los últimos años en Vietnam, mientras que la enseñanza de español es muy reciente, por lo que los estudiantes de español, puede que estudien el idioma por interés hacia la cultura del idioma español y no por necesidad.

Por este motivo, me planteo la siguiente pregunta: ¿Aparecen más contenidos culturales en los manuales de español o de inglés?

Para iniciar esta investigación, he seleccionado cuatro manuales que empleé en mis aulas en Vietnam. Dos de ellos son manuales de español, uno del nivel A2 (*Prisma Continúa*) y otro del nivel B1 (*Prisma Progresa*), y para poder comparar los contenidos culturales en los dos idiomas, he seleccionado otros dos manuales de inglés de niveles A2 (*Objective KET*) y B1 (*Objective PET*).

Otra de las dudas que planteo en este trabajo, es si los manuales de un nivel inferior, en este caso A2, contienen un mayor o menor número de contenidos que los manuales de un nivel B1.

Para darle una respuesta a esta cuestión, también se llevará a cabo un análisis contrastivo de los manuales del mismo idioma.

Como último objetivo, se comprobará en qué destreza comunicativa aparecen más elementos culturales, es decir, se verificará si los cuatro manuales coinciden en la destreza que transmite más elementos culturales, o si cada uno será diferente.

Para llevar a cabo este estudio, su contenido se estructurará en tres capítulos. El primero, el Marco Teórico, se basará en los conceptos de lengua y cultura, la competencia intercultural, las destrezas comunicativas, el componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras y su proyección en los manuales de texto. También hablará sobre lengua inglesa y española, y se dará un contexto a la enseñanza de lenguas en Vietnam. Además, se hablará del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y el Plan Curricular del Instituto Cervantes, que tendrán un papel clave en este trabajo, ya que el análisis se basará en el inventario de PCIC.

El segundo capítulo consistirá en el desarrollo del trabajo. Se establecerán los objetivos del estudio, como la identificación de los elementos culturales en los manuales, la comparación de prácticas de los manuales utilizados, el análisis cuantitativo y cualitativo del tratamiento del componente cultural en los manuales en función del idioma y el nivel y la identificación de las destrezas comunicativas más utilizadas al transmitir los contenidos culturales. Asimismo, se explicará la metodología que se empleará para el análisis de contenido. El análisis de contenido será contrastivo ya que se compararán los componentes culturales de cuatro manuales de español e inglés. Para el análisis y comparación de los contenidos, se seguirá la categorización de elementos culturales del Plan Curricular del Instituto Cervantes.

Además, se mostrarán los contenidos encontrados en los manuales, y su categorización según los inventarios del Plan Curricular y por destrezas comunicativas; además, se expondrá el proceso de análisis y categorización que se ha seguido con sus respectivos gráficos. También se elaborará un análisis contrastivo de los componentes culturales encontrados en los manuales de español (*Prisma Continúa* y *Prisma Progresá*) y los manuales de inglés como lengua extranjera (*Objective KET* y *Objective PET*). Mediante dicho análisis, se comprobará el tratamiento de los contenidos culturales en función del idioma, nivel y destrezas comunicativas de los manuales.

En tercer lugar, argumentaré mis conclusiones y reflexionaré sobre los resultados obtenidos tras los análisis, con el fin de responder a las preguntas anteriores. También expondré las dificultades y obstáculos encontrados y se verificará la hipótesis sobre la tendencia de los manuales a utilizar elementos culturales en las actividades para fomentar el aprendizaje de las lenguas.

2. Marco Teórico

En este primer apartado, se pretende hacer una aproximación al contexto de la investigación en cuestión. Se definirán los aspectos teóricos importantes relacionados con los objetos del análisis contrastivo, como los conceptos de lengua, cultura y su relación. También se profundizará en la importancia de los manuales y su papel en la enseñanza, la visibilidad de los contenidos culturales en ellos, y en las destrezas comunicativas. Además, se dará un contexto a los manuales escogidos, se hablará de las lenguas española e inglesa y de los países en que estas se hablan, también se abordará el contexto de la enseñanza y aprendizaje de inglés y español en Vietnam.

Esta aproximación nos facilitará la respuesta a una serie de preguntas de investigación y al cumplimiento de unos objetivos claros. Como se menciona en la introducción, el principal objetivo de este trabajo es observar si se le da más importancia a la cultura en la enseñanza de español o de inglés. Por lo que la primera y principal pregunta de investigación es la siguiente: ¿En qué manuales aparecen más contenidos culturales, en los manuales de español *Prisma*, o en los manuales de inglés *Objective*?

A partir de la formulación de dicha cuestión, emergen otras preguntas secundarias:

¿Cómo se tratan los contenidos culturales en los manuales de ELE e ILE?

¿Se le da más importancia a la cultura en manuales de niveles inferiores o superiores?

¿Qué cultura predomina en los manuales? ¿Aparecerán contenidos culturales solo propios de un país?

¿Qué destreza comunicativa transmitirá más contenidos culturales?

La respuesta a estas preguntas, se obtendrán tras analizar los manuales y hacer una categorización de sus contenidos, pero antes, expondré una serie de hipótesis:

- A partir de mi experiencia como profesora de ELE, los manuales *Prisma* contarán con más contenidos culturales que los manuales *Objective*.

- Debido a que la editorial de los manuales en español es de España, y la editorial de los de inglés es británica, los manuales se centrarán en las culturas de España y Reino Unido.

-A partir de mi experiencia como alumna de lenguas extranjeras, la mayoría de los elementos culturales saldrán reflejados en actividades de comprensión escrita, por la que está será la destreza comunicativa con un mayor número de dichos elementos.

-Debido a que los alumnos tienen un mayor conocimiento de la lengua en niveles como B1, entiendo que aparecerán más contenidos culturales en niveles más altos, ya que los alumnos los comprenderán con más facilidad.

Tras el análisis exhaustivo de los manuales que se llevará a cabo más adelante, se podrán verificar si las hipótesis anteriores son correctas.

2.1 Adquisición y aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras

En primer lugar, es importante diferenciar entre segunda lengua y lengua extranjera. Según Griffin (2005), una segunda lengua es aquella adquirida después de una primera lengua y mientras se reside en un país donde se habla esta lengua. El término lengua extranjera es aprendida después de haber adquirido una primera lengua, pero en otras condiciones de aprendizaje, en un país en el cual no se usa esta lengua y generalmente con una instrucción formal.

En relación con estos conceptos, cabe destacar los términos adquisición y aprendizaje, los cuales no son sinónimos. Según el Diccionario de términos clave de ELE, Krashen (1983) define la adquisición de una lengua segunda como “el conjunto de procesos de carácter natural e inconsciente mediante los cuales el aprendiente desarrolla —al igual que hacen los niños en la lengua primera— la competencia para la comunicación” mientras que el aprendizaje, según el autor, es “el conjunto de procesos conscientes en el marco de una enseñanza formal, en la cual se produce la corrección de errores, que permite al alumno alcanzar el conocimiento explícito de las reglas gramaticales y de uso lingüístico de la lengua segunda, así como la capacidad de expresar verbalmente ese conocimiento.”

Por lo tanto, la adquisición de lenguas se lleva a cabo de una manera más natural e inconsciente que el aprendizaje, el cual se realiza de una manera totalmente consciente y formal.

2.2 Lengua y cultura

Una de las preguntas de investigación que se plantean, cuestiona la relación entre la lengua y la cultura. Estos dos conceptos siempre han estado vinculados, pero ¿cómo?

Byram (2008) define el término cultura como las creencias, los valores y los comportamientos compartidos por un grupo social. Mientras que Kramsch (2002) define la lengua como aquello que expresa, corporiza y simboliza la realidad cultural. La lengua no es solo una herramienta empleada para el intercambio de información, sino que también es un sistema de símbolos que nos permiten expresar hechos, ideas, creencias y conocimientos sobre el mundo que compartimos con otros.

El lenguaje se utiliza para mantener y transmitir la cultura y sus vínculos culturales. El uso de diferentes idiomas dentro de una cultura crea diferentes ideas y visiones del mundo, esta relación entre cultura, idioma e idea empieza en nuestro nacimiento.

Según Leveridge (2008), cuando nacemos, nada es diferente a cuando nace un bebé en cualquier otra parte del mundo. No es hasta que somos expuestos a nuestro entorno que nos convertimos en individuos de un grupo cultural. Esta idea que recoge que todos somos similares cuando nacemos, lleva siendo discutida durante miles de años y fue argumentada por el filósofo chino Confucio en el libro escrito por sus seguidores, *Analectas* (Xu, 1997). Leveridge argumenta que, desde el nacimiento de un bebé, su vida, opiniones e idioma son determinados por su entorno. Brooks (1968) añade que todo el mundo es igual física y mentalmente, mientras que las interacciones entre personas o grupos sociales varían dependiendo del lugar. Es decir, en cada grupo se crean comportamientos e interacciones, pero no todas son aceptadas, las que sí lo son, varían de un sitio a otro, y así es como se forma el fundamento de diferentes culturas. Entonces, de estas diferencias, creamos nuestras visiones del mundo distintas.

Según Hantrais (1989), la cultura son las creencias y prácticas que gobiernan una sociedad en la que una lengua es el vehículo de expresión. Por lo tanto, las visiones del mundo de los individuos dependen de la cultura que les ha influenciado, además del idioma que ha sido moldeado por esa cultura. Emmitt y Pollock (1997) argumentan que a pesar de que los individuos hayan sido criados en un entorno con

comportamientos o situaciones culturales similares, si estos hablan diferentes idiomas, su visión del mundo puede que sea diferente.

Nuestras ideas están limitadas por el idioma que utilizamos para expresarlas, por lo tanto, diferentes idiomas crearán diferentes limitaciones. Leveridge afirma que las personas que comparten una cultura, pero no un idioma, tendrán diferentes visiones del mundo. Emmitt y Pollock añaden que el lenguaje tiene su origen en la cultura, y la cultura se refleja y transmite de generación en generación.

Por lo tanto, el aprendizaje de un nuevo idioma puede involucrar el aprendizaje de una nueva cultura (Allwright y Bailey, 1991). Lo que significa que los profesores de idiomas son también profesores de cultura (Byram, 1989).

En definitiva, el doctor Leveridge explica la estrecha relación entre el lenguaje y la cultura, dos conceptos que están vinculados desde que nacemos y tanto nuestro entorno como el idioma que hablamos pueden cambiar nuestra visión del mundo por completo. Por lo tanto, el rol de un profesor de idiomas tiene una gran importancia en el desarrollo de los alumnos como individuos de un grupo social, ya que, al enseñar un idioma, se está enseñando una cultura y un conjunto de nuevas ideas.

2.3 El componente cultural en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas

Con el fin de profundizar aún más en término de cultura y su papel en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, partiré del estudio de Rodríguez Abella para la Universidad de Milán. En su trabajo *El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras* (2004), la autora se pregunta dos cuestiones acerca del término cultura: ¿qué se entiende por cultura? Y, ¿qué se entiende por cultura en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras?, e intenta darles una respuesta.

Durante años, se le han dado muchas definiciones al término de cultura, como la mencionada anteriormente por Byram (2008), quien la define como creencias, valores y comportamientos compartidos por un grupo social. Rodríguez (2004, p.242) cita a varios autores que definen este concepto como ‘el hombre mismo’ según Coseriu (1991) o “aquello que una sociedad hace y piensa” según Sapir (1996, p.247). Otros autores como Claxton (2001) y Geertz (1987), argumentan que, sin la cultura, el ser humano sería deforme e incapaz

de sobrevivir, explican que la cultura tiene un papel tan importante, que dependiendo del lenguaje con el que uno haya crecido, su manera de ver y experimentar el mundo cambiará, incluso sus emociones pueden ser diferentes. Además, Serrano (1988, p.17) también añade que nuestra percepción del mundo viene programada por nuestra lengua, por lo que “personas de diferentes culturas no sólo hablan lenguas diferentes, sino que, en cierto modo, habitan diferentes mundos sensoriales”.

Como se puede observar, para muchos autores, la cultura es algo con un valor muy importante, nos define como personas y nuestro mundo puede cambiar completamente por haber crecido en una cultura u otra.

La autora también cita a Sánchez Lobato (1999), que argumenta que, en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, aprender un nuevo idioma conlleva aprender parte de la cultura en la que se ha dado, se da y se dará un sinfín de situaciones culturales. Además, Rodríguez (2004, p.243) añade que, al aprender una nueva lengua, “los alumnos necesitan adquirir además de una competencia gramatical, discursiva, estratégica, sociolingüística y sociocultural, una auténtica competencia intercultural en la lengua meta, es decir, una serie de nuevos conocimientos, actitudes y destrezas [...] que impedirán desarrollar comportamientos verbales y no verbales inadecuados.”

Es decir, si el alumno no desarrolla una competencia intercultural, a pesar de tener un buen dominio de la gramática en su lengua meta, puede cometer comportamientos verbales y no verbales que sean inadecuados e incluso ofensivos para la cultura de la nueva lengua.

Según Rodríguez, para integrar el elemento cultura en la enseñanza de una lengua extranjera, hay que seguir tres pasos. En primer lugar, hay que distanciarse de la propia cultura de uno mismo y tener una visión renovada de lo sabido y conocido. Los alumnos así verán la nueva lengua que se está aprendiendo como la expresión de una cultura diferente a la suya. En segundo lugar, hay que comparar y contrastar la cultura del estudiante con la cultura meta, así se llegará al entendimiento intercultural. Para hacer esta comparación, la autora (2004, p.245) cita a Balboni, que propone una ficha en la que “enumera los elementos de la competencia comunicativa intercultural que debemos tener en cuenta cuando nos «relacionamos» con otra cultura.” Estos modelos culturales y comunicativos que según Balboni habría que seguir, son los siguientes:

1. Valores culturales de fondo que interaccionan con la comunicación: el tiempo, la jerarquía y el poder, el respeto social y la «corrección política», etc.

2. Uso del cuerpo para fines comunicativos: sonrisa, ojos, expresiones de la cara, brazos y manos, piernas y pies, sudor (y perfume), ruidos corporales, el beso, el espacio personal en el lugar de trabajo, etc.
3. Uso de objetos para fines comunicativos: la ropa, *status* symbol, objetos que se ofrecen: cigarrillos, licores, etc., regalos, dinero, tarjetas de visita, etc.
4. La lengua: tono de voz, velocidad, superposición de voces, superlativos y comparativos, registro formal/informal, estructura del texto, etc.
5. Acciones comunicativas: cambiar de tema, defenderse, preguntar, interrumpir, ironizar, quejarse, proponer, resumir, pedir perdón, callar, comprobar la comprensión, etc.
6. Situaciones comunicativas: diálogo, llamada telefónica, conferencia, reunión, etc. (p. 245)

En tercer lugar, tras haber comparado y contrastado la propia cultura con la cultura meta, se deberá observar, estudiar y reflexionar sobre la cultura de llegada desde una perspectiva etnográfica. Según Rodríguez (2004, p.246), “esto nos permitirá adaptarnos adecuadamente a la cultura extranjera y no actuar con las pautas propias de nuestra lengua materna (lo que, obviamente, no implica en absoluto una pérdida de la propia identidad), o sea, seremos capaces de comportarnos de acuerdo con las normas y convenciones del país cuya lengua estamos aprendiendo.” De esta manera, podremos comprender y ser comprendidos en un nuevo país extranjero mucho mejor.

Balboni (1999) añade que los profesores de lenguas extranjeras no deben transmitir informaciones vacías sobre la lengua meta, sino que deben ayudar a los alumnos con las estrategias de adquisición cultural proporcionándoles los instrumentos de análisis y catalogación necesarios para un aprendizaje auto-directo y continuo.

Por lo tanto, la competencia intercultural se puede dividir en tres dimensiones:

1. La dimensión afectiva: la apertura mental que el alumno debe tener para distanciarse de su propia cultura.
2. La dimensión cognitiva: el conocimiento de las unidades culturales típicas del país del que se está aprendiendo la lengua.
3. La dimensión comunicativa: la identificación del comportamiento más adecuado según la situación y los interlocutores.

Por lo tanto, para poder adquirir una intercultural, no solo los profesores de lengua deberán transmitir estos contenidos culturales, sino que el alumno también debe ser capaz de distanciarse de su propia cultura,

tener conocimiento de los aspectos culturales de los países del idioma que está aprendiendo, y saber comportarse según la situación comunicativa. Una vez el alumno posea conocimiento intercultural, este podrá comunicarse y actuar en países extranjeros de una manera más eficaz.

2.4 El Marco Común Europeo de Referencia

Para poder profundizar en los conocimientos culturales que un alumno de lenguas debe poseer, a continuación, se observará lo que establece el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) cuál es su función.

Según el MCER (2002, p.1), “El Marco común europeo de referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa.” El Marco describe lo que los estudiantes de lenguas deben aprender a hacer con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. “La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.” (2002, p.1)

Es decir, el Marco describe lo que los alumnos deberían aprender sobre los idiomas para poderse comunicar correctamente.

En el capítulo cinco del MCER, llamado las competencias del usuario o alumno, se habla de las varias competencias que deben utilizar los alumnos para realizar las tareas y las actividades que se requieren para abordar las situaciones comunicativas en las que se ven envueltos.

En el Diccionario de términos clave de ELE, se definen las competencias generales como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. Las ‘competencias generales’ son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas.” (Diccionario de términos clave de ELE, s.f., s.p.)

El MCER, da una importancia especial a las competencias generales en el aprendizaje de lenguas, y las clasifica en cuatro tipos:

1. El 'saber' o conocimiento declarativo, que es el conocimiento del mundo, que comprende lugares, personas, instituciones, acontecimientos, entre otros, y clases de entidades, propiedades, relaciones. Al aprender una nueva lengua, es importante tener este conocimiento relativo al país o países en que se habla esa lengua meta. En este conocimiento también se incluye el conocimiento sociocultural, que es el "conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad en la que se habla el idioma, relativo, por ejemplo, a la vida diaria, a las condiciones de vida, a las relaciones personales, a los valores, creencias y actitudes, al lenguaje corporal, a las convenciones sociales y al comportamiento ritual" (Diccionario de términos clave de ELE, s.f., s.p.). También se considera parte integrante del 'saber' la conciencia intercultural, que es el "conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio" (Diccionario de términos clave de ELE, s.f., s.p.). Debido a su relevancia, este conocimiento se explicará con más detalle más adelante.
2. El 'saber hacer' o conocimiento instrumental, que comprende varios grupos de destrezas, en primer lugar: las destrezas sociales, las de la vida cotidiana, las profesionales y las de ocio. En segundo lugar: las destrezas y habilidades interculturales.
3. El 'saber ser' o competencia existencial, que es "la suma de las características individuales y rasgos de personalidad que se relacionan con la imagen que uno tiene de sí mismo y de los demás, así como con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas" (Diccionario de términos clave de ELE, s.f., s.p.). Esta competencia también comprende las actitudes, motivaciones, valores, creencias, el estilo cognitivo y otros factores personales.
4. El 'saber aprender', que es "la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento. Comprende la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, la reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes, las destrezas de estudio y las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis)" (Diccionario de términos clave de ELE, s.f., s.p.).

El MCER (2002) apunta que el conocimiento de la estructura y la cultura social del país o comunidad del idioma meta, es una parte esencial de la competencia del idioma. Es importante acordarse de que los aprendices de una nueva lengua probablemente no tengan experiencia propia sobre las culturas metas y los estereotipos comunes puedan variar sus pensamientos.

Según la primera competencia explicada en el Marco (2002), el conocimiento declarativo o el 'saber', es "la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras a menudo es capaz de asumir que los alumnos ya han adquirido un conocimiento del mundo suficiente para esta finalidad. No obstante, no siempre ocurre así" (2002, p.99). Según el MCER, los conocimientos del mundo que los alumnos deberían aprender sobre la cultura meta son:

-Lugares, instituciones y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos. El alumno de una lengua debe darle especial importancia al conocimiento factual relativo al país o países en que se habla el idioma. Como, por ejemplo, las características geográficas, medioambientales, demográficas, económicas y políticas.

-Clases de entidades (concretas y abstractas, animadas e inanimadas, etc.), y sus propiedades y relaciones (espacio-temporales, asociativas, analíticas, lógicas, de causa y efecto, etc.). (MCER, 2002, pp.99-100)

Gracias al MCER (2002, p.100), se podrá tener presente "qué nuevo conocimiento del mundo, sobre todo respecto al país en que se habla la lengua, tendrá que adquirir el alumno y cuál se le exigirá que adquiera en el curso del aprendizaje."

El Marco (2002, pp.100-101) también establece qué conocimientos socioculturales el estudiante de una lengua extranjera debe adquirir, estos conocimientos de sociedad y cultura son los siguientes:

- La vida diaria: comida y bebida, horas de comidas, modales en la mesa, días festivos, horas y prácticas de trabajo, actividades de ocio (aficiones, deportes, hábitos de lectura, medios de comunicación).

- Las condiciones de vida: niveles de vida (con variaciones regionales, sociales y culturales), condiciones de la vivienda, medidas y acuerdos de asistencia social.

- Las relaciones personales, (incluyendo relaciones de poder y solidaridad): estructura social y las relaciones entre sus miembros, relaciones entre sexos, estructuras y relaciones familiares, relaciones entre generaciones, relaciones en situaciones de trabajo, relaciones con la autoridad, con la Administración..., relaciones de raza y comunidad, relaciones entre grupos políticos y religiosos.

- Los valores, las creencias y las actitudes respecto a factores como los siguientes: clase social, grupos profesionales (académicos, empresariales, de servicios públicos, de trabajadores cualificados y manuales), riqueza (ingresos y herencia), culturas regionales, seguridad, instituciones, tradición y cambio social, historia; sobre todo, personajes y acontecimientos representativos, minorías (étnicas y religiosas), identidad nacional, países, estados y pueblos extranjeros, política, artes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones y música populares), religión y humor.
- El lenguaje corporal. El conocimiento de las convenciones que rigen dicho comportamiento forma parte de la competencia sociocultural del usuario o alumno.
- Las convenciones sociales, entre las que destacan: puntualidad, regalos, vestidos, aperitivos, bebidas, comidas, convenciones y tabúes relativos al comportamiento y a las conversaciones, duración de la estancia y, por último, despedidas.
- El comportamiento ritual en áreas como las siguientes: ceremonias y prácticas religiosas, nacimiento, matrimonio y muerte, comportamiento del público y de los espectadores en representaciones y ceremonias públicas, celebraciones, festividades, bailes, discotecas.

Como se ha visto anteriormente, el conocimiento intercultural ayuda a los alumnos a comunicarse y actuar en los países extranjeros. Las características que los alumnos deberían aprender sobre las culturas meta los ayudarán a desarrollar habilidades sociales requeridas en dichas culturas. El conocimiento cultural también ayudará a los alumnos a sobrevivir en su día a día: en el trabajo, en casa, etc.

Por lo tanto, los usuarios del MCER deben tener presente:

- 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. (MCER, 2002, p.102)

Como dice el MCER, la conciencia intercultural ocurre cuando el alumno se da cuenta de la relación entre su propia cultura y la cultura objeto, por ejemplo, sobre las similitudes o diferencias entre las dos culturas. Es importante para los aprendices que entiendan e identifiquen estas diferencias. Asimismo, la conciencia

intercultural también incluye la comprensión de cómo la cultura objeto se ve desde el punto de vista de otra cultura.

El Diccionario de términos clave de ELE (s.f, s.p.) define la competencia intercultural como “la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad.”

Actualmente, existen tres enfoques que tienen en cuenta el desarrollo de la competencia intercultural, de los cuales destacan dos:

- El enfoque de las destrezas sociales (*The Social Skills Approach*), que se basa en el modelo del hablante nativo y “parte de la dimensión pragmática de la competencia lingüística para defender la utilización de técnicas de asimilación cultural, la importancia de la comunicación no verbal y la necesidad de desarrollar en el aprendiente destrezas sociales en los encuentros interculturales” (Diccionario de términos clave de ELE, s.f., s.p.). El objetivo de este enfoque es lograr que el alumno se comporte siguiendo las normas y convenciones de la comunidad de su lengua meta, tanto que parezca un miembro más de esta comunidad. Según este enfoque, la lengua se considera un obstáculo para la comunicación entre personas de diferentes culturas.

- El enfoque holístico (*The Holistic Approach*) consiste en:

“desarrollar en el aprendiente ciertos aspectos afectivos y emocionales, entre los que destaca una actitud, una sensibilidad y una empatía especiales hacia las diferencias culturales. Sólo así aquel superará el etnocentrismo sin renunciar ni a su personalidad ni a su identidad y, al reducirse impacto del choque cultural, será capaz de convertirse en un mediador entre las culturas en contacto” (Diccionario de términos clave de ELE, s.f., s.p.).

En este caso, la lengua se considera un elemento integrante de la cultura. Al contrario que en el primer enfoque, el énfasis ya no está en la cultura meta, sino que se encuentra en ambas culturas en contacto, la propia y la extranjera.

Según el Instituto Cervantes, hay tres etapas en el proceso de adquisición de la competencia intercultural:

- Nivel monocultural: el aprendiente observa la cultura extranjera desde los límites interpretativos de su propia cultura.

- Nivel intercultural: el alumno toma una posición intermedia entre la cultura propia y la extranjera, lo cual le permite establecer comparaciones entre ambas.
- Nivel transcultural: el aprendiente alcanza la distancia adecuada respecto a las culturas en contacto para desempeñar la función de mediador entre ambas.

2.5 El Instituto Cervantes

El Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC) se define como una obra que “desarrolla y fija los Niveles de referencia para el español según las recomendaciones que, en su día, propusiera el Consejo de Europa en su Marco Europeo” (Instituto Cervantes, 2006, s.p) y tiene como principal objetivo “proporcionar a los equipos docentes de la red de centros del propio Instituto, y a los profesionales relacionados con la enseñanza de ELE, un amplio repertorio de material que pueda servir a distintos fines y utilidades relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del español” (2006, s.p)

A parte de recoger conocimientos gramaticales, léxicos y fonéticos, el PCIC también trata los contenidos culturales relativos a España e Hispanoamérica, que el alumno debe aprender para obtener la competencia intercultural y ampliar su visión del mundo.

Los contenidos culturales están divididos en tres inventarios: el inventario de referentes culturales, el de saberes y comportamientos socioculturales y el de habilidades y actitudes interculturales. Cada inventario se presenta en tres fases: la fase de aproximación, profundización y consolidación. En la primera fase, de aproximación, se recogen los aspectos de mayor universalidad, mientras que en la de consolidación, los de menor universalidad. Por ejemplo, en la fase de aproximación, se recogerían autores famosos como Velázquez o Picasso, mientras que, en la fase de profundización, se recogerían autores representativos de diferentes épocas y movimientos artísticos, y, por último, en la fase de consolidación, se incluirían aspectos diacrónicos de tendencias, escuelas y autores.

En el capítulo 10. Referentes culturales del PCIC, se explica que estos tres inventarios constituyen:

“una de las dimensiones del análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación que está en la base del esquema conceptual de los Niveles de referencia para el español. El desarrollo de la dimensión cultural en estos tres inventarios incorpora el tratamiento de aspectos que, si bien no son estrictamente lingüísticos, tienen relación directa con la lengua en su proyección comunicativa. Estos aspectos permiten al alumno el acceso a una realidad nueva sobre

una base amplia e integradora en la que se imbrican los conocimientos, las habilidades y las actitudes que conforman un modo de competencia intercultural.” (Instituto Cervantes, 2006, s.p)

El alumno deberá aprender los contenidos de estos tres inventarios para poder obtener la competencia intercultural y ampliar su visión del mundo.

En el capítulo 10. Referentes culturales del PCIC, el primer inventario, el de referentes culturales, pretende “proporcionar una visión general de aquellos referentes que han pasado a formar parte del acervo cultural de una comunidad” (Instituto Cervantes, 2006, s.p.). Estos contenidos siempre se han formulado y descrito “a partir de grandes enunciados de carácter general que puedan englobar el conjunto de la realidad hispana y sean, pues, válidos para las distintas sociedades y comunidades hispanas.” (2006, s.p.) A parte de recoger conocimientos factuales también recoge creencias, valores, representaciones y símbolos en aquellos casos donde su aprendizaje sea rentable para el aprendizaje de la lengua y para el desarrollo de la competencia intercultural.

En este primer inventario, los contenidos se organizan en tres apartados:

- Conocimientos generales de los países hispanos, que incluyen conocimientos factuales relativos a las características geográficas, demográficas, económicas, políticas, etc. de los países hispanos, como las creencias y valores, representaciones y símbolos asociados a hechos y realidades culturales.
- Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente, que “incluye hitos fundamentales de la historia, de la sociedad y de la cultura de España y de los países hispanos, así como las personalidades con proyección internacional y los personajes históricos y legendarios que personalizan y simbolizan la historia de estos países.” (Instituto Cervantes, 2006, s.p.)
- Productos y creaciones culturales, que “recoge las tendencias artísticas y culturales, con sus autores y creaciones, que conforman el patrimonio cultural de España y de Hispanoamérica.” (Instituto Cervantes, 2006, s.p.)

En el capítulo 11 del PCIC, el segundo inventario, saberes y comportamientos socioculturales, hace referencia “al conocimiento, basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc. que se dan en una determinada

sociedad.” (Instituto Cervantes, 2006, s.p.) A diferencia del repertorio de referentes culturales, este inventario sólo hace referencia a España y no a los países de Hispanoamérica.

La parte de ‘saberes’ de este inventario se refiere a “conocimientos concretos de tipo declarativo que responden a preguntas del tipo: qué es, dónde, cuándo, cómo, quién.” (Instituto Cervantes, 2006, s.p.) Tienen que ver con las ideas, prejuicios, convicciones, estereotipos, entre otros, que tienen los miembros de un grupo social, y el sentimiento de estos hacia esos aspectos. Es decir, trata sobre “las normas y valores morales compartidos sobre los diferentes aspectos de la sociedad y de la cultura”.

Los ‘comportamientos’ ponen en relación el contenido y las situaciones de interacción, estos son:

“aspectos relacionados con las convenciones sociales en temas como la puntualidad, la hospitalidad, el modo de vestirse según la ocasión, los comportamientos no verbales (gestos, lenguaje corporal, sonidos extralingüísticos) asociados a determinadas situaciones, como las presentaciones, por ejemplo, así como la forma de expresar y de vivir los sentimientos, el sentido del humor, la aceptación y la percepción del llanto y de la risa, la crítica, etc.” (Instituto Cervantes, 2006, s.p.)

En el capítulo 11 del PCIC, este inventario también está organizado por tres apartados:

- Condiciones de vida y organización social, que “recoge aspectos relativos a la vida diaria (comida y bebida, horarios laborales, de servicios públicos, de tiendas, actividades de ocio, etc.) y a las condiciones de vida (niveles de vida, acceso a la vivienda, servicios, medidas sociales de atención y apoyo al ciudadano, etc.).” (Instituto Cervantes, 2006, s.p.)

- Relaciones interpersonales, que:

“incluye los saberes, las convenciones sociales y los comportamientos que regulan la estructura social y las relaciones entre sus miembros (relaciones entre sexos, generaciones, familiares, de amistad, en el ámbito laboral, etc.) en los cuatro ámbitos en que el MCER divide la esfera social: personal, público, profesional y educativo.” (Instituto Cervantes, 2006, s.p.)

- Identidad colectiva y estilo de vida, que “incluye todos los aspectos que permiten a los individuos sentirse parte integrante de una sociedad.” (Instituto Cervantes, 2006, s.p.) Como, por ejemplo, los saludos, despedidas, el comportamiento esperado en celebraciones, fiestas o en actos sociales, comportamiento ritual colectivo en ceremonias y prácticas religiosas, la participación ciudadana en la esfera social y las tradiciones.

En último lugar, el inventario de habilidades y actitudes interculturales presenta una relación de procedimientos que permitirán al alumno aproximarse a otras culturas desde una perspectiva intercultural. El alumno debe ampliar su personalidad social para así desarrollar una capacidad de adaptarse y desenvolverse con éxito en distintas situaciones de comunicación con personas de comunidades diferentes. Para ello, requiere desarrollar una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que le permitirán observar e interpretar las claves culturales y socioculturales de las comunidades a las que accede, desenvolverse con éxito en nuevos entornos sociales y culturales, actuar como intermediario entre los miembros de diferentes culturas.

Por lo tanto, el alumno deberá activar el conocimiento de otras comunidades, su conciencia intercultural, las destrezas necesarias para establecer relaciones entre culturas, la orientación de sus motivaciones, creencias, valores, emociones, sentimientos, etc., y la capacidad de incrementar progresiva e indefinidamente su capital de conocimientos, destrezas y actitudes. Siempre manteniendo una empatía e interés hacia la cultura de su lengua meta.

Este inventario está organizado en cuatro apartados que contienen las correspondientes habilidades y actitudes interculturales. En el capítulo 12. Habilidades y actitudes interculturales del PCIC, los apartados se dividen de la siguiente manera:

- Configuración de una identidad cultural, que recoge las habilidades y las actitudes interculturales que el alumno precisa desarrollar con el fin de disponer de las estrategias necesarias para atravesar las etapas de un proceso.
- Procesamiento y asimilación de saberes culturales y comportamientos socioculturales, que “proporciona especificaciones sobre las operaciones cognitivas (habilidades) necesarias para captar, elaborar, interiorizar, integrar en las propias estructuras, ensayar o practicar, y activar estratégicamente el conocimiento (saberes y comportamientos) que se precisa durante las vivencias interculturales.” (Instituto Cervantes, 2006, s.p.)
- Interacción cultural, que “presenta una organización que se corresponde con las fases de las tareas en las que se realiza la activación estratégica de competencias con el fin de establecer y mantener contacto con personas, hechos o productos culturales.” (Instituto Cervantes, 2006, s.p.)
- Mediación intercultural, que:

“supone la realización de tareas en las que el alumno lleva a cabo actividades destinadas a favorecer la negociación de significados, la correcta y adecuada interpretación de hechos y productos culturales, la erradicación de malentendidos o la neutralización de conflictos interculturales. Es, por lo tanto, la tarea y las fases (recurrentes) en las que se desarrolla el eje determinante de los epígrafes en los que se organizan las distintas habilidades: planificación, mediación, evaluación y control, reparación y ajustes.” (Instituto Cervantes, 2006, s.p.)

Al contrario de los otros dos inventarios, este no cuenta con las tres fases de profundización de aproximación, consolidación y profundización.

El conocimiento de los elementos de estos inventarios es imprescindible para una comunicación eficaz. Según el PCIC, “el alumno debe ser capaz de poner en relación sus competencias lingüísticas con el conocimiento de aspectos socioculturales que van a determinar la elección de los exponentes lingüísticos, del vocabulario, del registro, que deberá utilizar según la situación comunicativa en que se encuentre” (Instituto Cervantes, 2006, s.p.). Si el aprendiente quiere dirigirse a un desconocido, este deberá ser capaz de hacer uso de las funciones lingüísticas y el vocabulario adecuados, pero también deberá ser consciente de los factores extralingüísticos (uso del espacio, del tiempo, de los movimientos corporales) que se dan en esa situación comunicativa y cuyo desconocimiento puede ser fatal para el éxito de la comunicación.

Para la elaboración del análisis contrastivo que se presentará más adelante, se partirá de los dos primeros inventarios presentados, referentes culturales y saberes y comportamientos socioculturales.

2.6 Los manuales

En este apartado, se tratarán las características básicas de los manuales, su rol y su influencia en los alumnos, ya que los manuales forman una parte primordial de la enseñanza y para muchos docentes sirven como guía durante la enseñanza y el aprendizaje.

2.6.1 Definición

Según Johnsen (2001), la definición de manual puede incluir libros que se han escrito y publicado con un propósito educacional, o cualquier libro que sirva de ayuda en el aula, como podría serlo una novela. Los manuales también pueden estar relacionados con medios de enseñanza, como por ejemplo los CD, internet o videos. Los manuales están destinados a servir a diferentes grupos de usuarios, como los profesores, los alumnos o los padres y su función más importante es transmitir información. Además, Kalmus (2004) añade que los manuales escolares son considerados instrumentos importantes para transmitir valores, habilidades, y actitudes para la generación más joven.

El aprendizaje y enseñanza de idiomas tiene muchos componentes importantes, pero para muchos, el componente esencial es el manual. Sheldon (1988) sugiere que los manuales representan el corazón visible de cualquier programa de enseñanza (de inglés), y ofrecen ventajas considerables tanto para los alumnos como para los profesores. Hutchinson y Torres (1994) aportan que el manual es un elemento casi universal de la enseñanza.

Según Richards (2001), el manual es un componente clave en la enseñanza de lenguas extranjeras. En muchas situaciones, los manuales proporcionan el contenido esencial de las lecciones que se van a llevar a cabo. En otras situaciones, sirven para acompañar a los métodos del profesor.

Para los alumnos, el manual puede que sea todo el contacto que tienen con la lengua que están aprendiendo, a parte de la contribución del profesor. Para algunos profesores sin experiencia, el manual también puede servir como práctica y entrenamiento, ya que los manuales proporcionan muchas ideas para planear y enseñar lecciones. Gran parte de la enseñanza que ocurre hoy en día en el mundo no podría ser posible sin el uso de los manuales comerciales. Aprender cómo usar y adaptar manuales en el aula es una parte importante del conocimiento profesional de un docente.

Para la creación de un manual, Richards tienen en cuenta las siguientes cuestiones:

- El tipo de profesores, alumnos e instituciones que lo utilizarán.
- El enfoque y los principios del aprendizaje y la enseñanza que reflejará.
- Cuantos niveles tendrá el manual, en qué nivel empezará y acabará.

- El material que contendrá y cómo será su organización.
- El número de unidades que tendrá y el número de horas que serán necesarias
- Qué elementos auxiliares tendrá, como el libro del profesor, el cuaderno de ejercicios, audios, videos.
- El formato de las unidades y el tipo de ejercicios y actividades que se usarán

2.6.2 La relación entre los manuales y la enseñanza de lenguas extranjeras

Según Johnson (2011), cuando los alumnos más jóvenes quieren informarse sobre algún tema, acuden a internet, pero si lo que quieren es saber algo factual, lo buscan en un libro. Lo que el autor quiere decir es que ninguna otra fuente puede proporcionar información tan rigurosa como un libro. Bahar y Zaman (2013) añaden que los manuales desempeñan un papel muy significativo en la enseñanza y adquisición de lenguas.

McDonough y Shaw (2003) argumentan que, con la ayuda de un manual, los estudiantes aprenden a usar un idioma con el fin de comunicarse y no de seguir una estructura. Los manuales también proporcionan una idea del contenido y crean un equilibrio de las cuatro habilidades. Antes de aprender una nueva lengua, es necesario tener estructura o plan apropiado que muestren la dirección correcta en la que se debe llevar el aprendizaje. A parte de la importancia de los manuales, Butler (2004) remarca la importancia del dominio de la lengua del profesor.

Cortazzi y Jin (1999) definen al manual como un profesor, un mapa, un recurso, un entrenador y una autoridad. Como profesor, el manual da a los alumnos información relevante sobre la gramática y el vocabulario, como también sobre los países de habla de la lengua meta y su cultura. Como mapa, muestra un esquema de los elementos lingüísticos y culturales como un programa estructurado, también guía a los estudiantes y profesores a seguir los pasos que se han seguido en otras lecciones. Un manual es visto como un recurso porque contiene una colección de materiales y actividades disponibles para el profesor de los que este puede escoger. También añaden que puede servir de entrenador para los profesores novatos que necesitan ayuda y orientación. Como autoridad, un manual es válido, fiable, escrito por expertos y autorizado por editoriales importantes o ministros de educación.

Según Cunningsworth (1995), el papel de un manual es el siguiente:

- ser un recurso efectivo para el auto-aprendizaje y el auto-estudio.
- ser un recurso valioso para la presentación de material escrito y hablado.
- ser una fuente de ideas y actividades para la práctica de los estudiantes y la interacción comunicativa.
- ser una fuente de referencia para los estudiantes.
- ser una programación didáctica.
- ser una ayuda para los profesores novatos para que ganen confianza y demostrar nuevos métodos.

2.6.3. La cultura en los manuales

Según Mohamed (2015), uno de los problemas de los manuales es que contienen la visión del autor y entorno cultural. Risager (1991) argumenta que un manual representa un papel importante en moldear y construir una sociedad, porque llevan en ellos una realidad particular de una pequeña sección de todo el mundo. Oakes y Saunders (2002) añaden que un manual es un documento cultural que no permite que los alumnos tengan ninguna libertad en la enseñanza, sino que los dirige hacia una enseñanza pre organizada.

Según Cortazzi y Jin (1999), en los manuales se pueden encontrar tres tipos de materiales: materiales de la cultura de origen, materiales de la cultura meta y materiales internacionales. El primer tipo de materiales hace referencia a los contenidos culturales de la cultura del alumno. En algunos países, los manuales solo reflejan contenidos culturales de la cultura de ese país. Cortazzi y Jin ponen como ejemplo a los manuales en Venezuela, que solo muestran a los héroes nacionales y hablan sobre las ciudades venezolanas, pero no aparecen lugares de otros países. Su estudio también reveló que en los manuales de inglés en Turquía también tratan la cultura turca y no la cultura de la lengua meta.

La segunda categoría consiste en los materiales de la cultura meta, que son los elementos de la cultura de un país donde se habla la lengua que se enseña en el manual, en el caso de los manuales de inglés, los alumnos aprenderían sobre la cultura y la vida en países como Estados Unidos, el Reino Unido y Australia, entre otros. En manuales de español, los alumnos aprenderían sobre la cultura de países como España, México y Colombia, entre otros.

La tercera categoría hace referencia al material de cultura universal, que usa una variedad de materiales de diferentes países en el que no tienen por qué hablar la lengua meta del manual. Por ejemplo, si en un

manual de español aparecieran contenidos culturales de China, Francia y Bolivia, se consideraría material de cultura internacional.

Como se puede observar, la cultura en los manuales es un tema muy amplio, algunos autores defienden que los manuales muestran la cultura a partir de la visión del autor, y no la realidad, quitándole así libertad al alumno. Sin embargo, todos están de acuerdo en que los manuales tienen un papel muy importante a la hora de enseñar conocimientos culturales a los alumnos de lenguas.

2.7 Destrezas comunicativas

En el análisis contrastivo que se llevará a cabo, una de las categorizaciones de los componentes culturales se hará a partir de la división de las destrezas lingüísticas.

El Diccionario de términos clave de ELE define estas destrezas como formas en que se activa el uso de la lengua. Tradicionalmente se han clasificado por su modo de transmisión (orales y escritas) y por el papel que desempeñan en la comunicación (productivas y receptivas). Por lo tanto, han quedado establecidas de la siguiente manera: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva (u oral) y comprensión lectora (o escrita). Estos cuatro grupos serán los utilizados en el análisis de materiales en el próximo capítulo.

Según el MCER, la comprensión oral y la comprensión escrita son actividades lingüísticas de recepción, mientras que la expresión oral y la expresión escrita son actividades lingüísticas de producción. El Marco define estas cuatro destrezas de la siguiente manera:

- La expresión oral está relacionada con la producción del discurso oral. Es una capacidad comunicativa que “abarca no sólo un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua meta, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos. Consta de una serie de microdestrezas, tales como saber aportar información y opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, resolver fallos conversacionales o saber en qué circunstancias es pertinente hablar y en cuáles no.” (Diccionario de términos clave de ELE, s.f., s.p.)
- La expresión escrita se refiere a la producción del lenguaje escrito y se sirve del lenguaje verbal, pero también contiene elementos no verbales, como mapas y gráficos entre otros.

- La comprensión oral es la interpretación del discurso oral en la que intervienen, además del componente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. Esta destreza es:

“una capacidad comunicativa que abarca el proceso completo de interpretación del discurso, desde la mera descodificación y comprensión lingüística de la cadena fónica (fonemas, sílabas, palabras, etc.) hasta la interpretación y la valoración personal; de modo que, a pesar de su carácter receptivo, requiere una participación activa del oyente.” (Diccionario de términos clave de ELE, s.f., s.p.)

- La comprensión escrita se refiere a la interpretación del discurso escrito en la que intervienen, además del componente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. Se entiende como:

“una capacidad comunicativa que rebasa el plano estrictamente lingüístico y abarca el proceso completo de interpretación del texto, desde la mera descodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación y la valoración personal. En la lectura el lector no sólo extrae información, opinión, deleite, etc. del texto, sino que, para su interpretación, también aporta su propia actitud, experiencia, conocimientos previos, etc.” (Diccionario de términos clave de ELE, s.f., s.p.)

2.8 La lengua española y la lengua inglesa

Una de las cuestiones planteadas en el inicio de este trabajo, es si los manuales escogidos de ELE e ILE mostrarán más contenidos culturales propios de un país o de otro. Para poder encontrar una respuesta a esa pregunta de investigación, primero se deberá profundizar en estas dos lenguas, y en los países en los que se hablan. También se observarán el número de hablantes por país, para verificar si este dato tiene alguna influencia en el número de elementos culturales que aparecen en un manual.

Dylan Lyons, escritor de la revista *Babbel*, recopila datos sobre el español y los países en los que se habla en su artículo *How Many People Speak Spanish, And Where Is It Spoken?* (2020). Según las hipótesis iniciales, el manual de español que se ha escogido para ser analizado posteriormente, *Prisma*, contendrá más contenidos culturales sobre España. Si la hipótesis es correcta, ¿será por qué la mayoría de los hablantes de español reside en España? Si no es así, ¿Cuál es el país con el mayor número de hablantes de español?, ¿y del inglés? A continuación, se mostrarán datos recogidos por el Instituto Lingüístico del Mundo SIL International y la revista de idiomas *Babbel*.

El español es una de las lenguas más habladas del mundo, tras el chino, es la segunda lengua con más hablantes nativos del mundo, con casi 500 millones de hablantes. Como muchas otras lenguas, el español

no se habla de la misma manera en todos sitios, está formado por diferentes variantes debido a su dispersión geográfica y distintos niveles socioculturales de los hablantes. Sin embargo, no es fácil especificar el número de variantes por el que está formado, ya que esta lengua cuenta con muchos dialectos.

Lyons, en *Babbel* (2020), explica que el castellano no es el único dialecto del español en el mundo hoy en día. El dialecto andaluz del español apareció en el mismo siglo y todavía se habla en algunas regiones del sur de España. En el siglo XVI, España creó su imperio en las Américas y trajo su idioma. Hoy en día, España es hogar para menos del 10% de hablantes nativos del español.

Según SIL International, hay 20 países en el mundo en los que el español es el idioma oficial, estos son: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guinea Ecuatorial, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, España, Uruguay y Venezuela. Asimismo, a pesar de no ser el idioma oficial, el español también se habla comúnmente en Estados Unidos, Belice, Andorra y Gibraltar.

Hay casi 500 millones de hablantes nativos de español, lo que le hace el segundo idioma más hablado después del chino. El inglés, en tercer lugar, cuenta con 360 millones de hablantes nativos. El español es el tercer idioma más estudiado en el mundo, después del inglés y el francés. Además de sus 450 millones de hablantes nativos, 75 millones de personas alrededor del mundo hablan el español como segundo idioma.

A pesar de que la mayoría de los hablantes del español residen en las Américas o Europa, hay muchas personas que lo hablan en muchas partes del mundo. Un país que destaca es Filipinas, donde el español fue la lengua oficial a finales del siglo XVI hasta relativamente hace poco. Filipinas fue conquistado desde 1565 hasta 1898, pero después de la guerra, se quedó como idioma cooficial junto con el inglés hasta 1987, cuando fue designado como idioma opcional. Hoy en día, aproximadamente 3 millones de filipinos hablan español o chabacano, una lengua criolla basada en el español.

En África, el español es uno de los tres idiomas oficiales en Guinea Ecuatorial, donde alrededor del 68% de la población lo habla. El español también es hablado en territorios del norte de África que están controlados por España, y en Marruecos, que está geográficamente cerca de España. También hay pequeñas comunidades de hablantes de español en Angola, y Sudán del Sur.

Como se puede ver, el español cuenta con comunidades de hablantes por todo el mundo, y solo un 10% de hablantes nativos son de España. Entonces, ¿por qué se enseña tanto sobre la cultura española en los manuales de español como segunda lengua? ¿hablará *Prisma* sobre la cultura de España o también sobre las demás?

¿Ocurrirá lo mismo con la lengua inglesa? ¿Sobre qué cultura hablará más *Objective*?

En su artículo, Lyons también explica la historia del idioma inglés. Este idioma data del siglo XV, cuando las tribus germánicas invadieron el Reino Británico y sus lenguajes se combinaron con una forma de Inglés Antiguo. La forma del inglés más antigua es muy diferente del inglés moderno actual, pero ambos comparten palabras y raíces de palabras. En 1066, los Normandos conquistaron Inglaterra y trajeron una forma del francés. Muchas palabras francesas, y algunas latinas, se mezclaron con el Inglés Antiguo, y así nació el inglés medio. Con la imprenta en el siglo XVI, el inglés se estandarizó. La revolución industrial creó una necesidad de más palabras, y debido a la colonización británica, se adoptaron muchas palabras extranjeras. Todos estos factores hicieron que se creara el inglés moderno que conocemos hoy en día.

Según el gobierno británico, estos son los siguientes países con hablantes nativos de inglés: Antigua y Barbuda, Australia, Bahamas, Barbados, Belice, Canadá, Dominica, Estados Unidos de América, Granada, Guyana, Irlanda, Jamaica, Nueva Zelanda, el Reino Unido, San Cristóbal y Nieves, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas, y Trinidad y Tobago.

Pero la lista de países en el que el inglés es una lengua oficial es mucho más larga:

Botsuana, Camerún, los Estados Federados de Micronesia, Fiyi, Filipinas, Ghana, India, Kenia, Kiribati, Lesoto, Liberia, Malta, las Islas Marshall, Mauricio, Namibia, Nigeria, Pakistán, Palau, Papúa Nueva Guinea, Ruanda, Samoa, Seychelles, Sierra Leona, Singapur, las Islas Salomón, Sri Lanka, Sudán, Sudáfrica, Sudán del Sur, Suazilandia, Tanzania, Uganda, Zambia y Zimbabue.

De los 7.5 billones habitantes del mundo, 1.5 billones hablan inglés, lo que significa que un 20% de la población de la Tierra lo habla. Sin embargo, la mayoría de los hablantes no son nativos. Alrededor de 360 millones habla inglés como primera lengua. Además de ser muy hablado, el inglés es el idioma extranjero más estudiado del mundo, seguido por el francés.

En las Américas, la mayoría de los hablantes nativos residen en Estados Unidos - alrededor de 231 millones, otros 19 millones residen en Canadá. A pesar de que algunos países del Caribe tienen el inglés como lengua oficial a causa del colonialismo, la mayoría de la población no habla un inglés estándar. Alrededor de 800.000 personas en América del Sur son hablantes nativos de inglés.

De los 450 millones de personas de la UE, el 13% son 58 millones de hablantes de inglés. Los 3 países donde se habla más inglés en Europa son el Reino Unido e Irlanda, donde el 90% de la población lo habla, y Malta, donde el 62% de los habitantes habla inglés.

En África, como en el Caribe, algunos países tienen el inglés como lengua oficial debido al colonialismo. Sin embargo, en toda África, la cual tiene una población de unos 1.2 billones, sólo 6.5 millones hablan inglés como lengua nativa. En total, alrededor de 700 millones de africanos hablan inglés, incluyendo aquellos que lo hablan como idioma extranjero.

En Asia no hay muchos hablantes nativos, pero un gran número de personas lo hablan como segunda lengua. Es difícil estimar el número exacto o el porcentaje para Asia ya que es un continente muy grande y diverso. Sin embargo, según K-International, se sabe que India tiene el número mayor de hablantes de inglés, 125 millones, seguido por Pakistán, que cuenta con 94 millones y las Filipinas, con 90 millones.

La mayoría de los australianos son hablantes nativos, aproximadamente un 70% de la población. En Nueva Zelanda, aproximadamente 3.8 millones son hablantes nativos, pero la mayoría de los neozelandeses habla una variante del inglés conocida como Inglés de Nueva Zelanda.

Como se puede observar con todos estos datos, el inglés es comúnmente hablado en un gran número de países por todo el mundo y la mayoría de los hablantes residen en Estados Unidos, a pesar de que el idioma ha nacido en el Reino Unido. Como es el caso del español, la mayoría de los hablantes se encuentran en las Américas. ¿Tendrá esto influencia a la hora de aprender un nuevo idioma? ¿Se hablará más de la cultura de los países de las Américas en los manuales debido a que allí residen la mayoría de los hablantes nativos? Tras el análisis de los manuales, se podrá obtener una respuesta.

2.9 La enseñanza de inglés y español en Vietnam

Los manuales que serán analizados en el siguiente capítulo son los que he utilizado personalmente durante mi tiempo como docente en Vietnam, por lo que es importante darles un contexto para así observar la presente situación de este país en cuanto a la enseñanza y aprendizaje de idiomas, ya que la como se ha visto antes, una cultura y un país pueden influenciar mucho a los alumnos.

Respecto a la enseñanza de ILE en Vietnam, se pueden encontrar varios artículos en línea y trabajos por varios autores, aunque no demasiados. Sin embargo, en relación con la enseñanza de ELE, se encuentran escasos trabajos. He basado este apartado en dos trabajos escritos, el primero *Teaching English in Primary Schools in Vietnam: An Overview* (2008) escrito por la docente, Nguyen Thi Mai Hoa (Universidad Nacional de Vietnam) y el experto Nguyen Quoc Tuan (National Institute for Education Strategy and Curriculum Development), y el segundo, *El Español en Vietnam*, escrito por Manuel Fernández-Conde del Instituto Cervantes.

Como en muchos países, la enseñanza de idiomas a veces se ve influenciada por las políticas de gobierno sobre el papel de los idiomas en la sociedad. Según la Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores, Vietnam es un país de 96.34 millones de habitantes (2018), situado en la península de Indochina, en el Sudeste del continente asiático. Históricamente, ha estado dominado por el Imperio Chino y Francia, lo cual se ve reflejado en la actualidad tanto en la lengua vietnamita como en la arquitectura, pensamiento, cultura, tradiciones y enseñanza de idiomas.

La profesora Sue Wright, en su artículo sobre la educación de idiomas en Vietnam (2002), trata la evolución de los idiomas extranjeros en la enseñanza que ha sido influenciada por la historia de este país asiático. Vietnam estuvo bajo el gobierno chino durante más de 1000 años, época en la que la educación era en chino y seguía la metodología china. En el año 939 Vietnam se independizó, pero el chino siguió siendo el idioma más influyente en la sociedad, y durante muchos siglos, la enseñanza de otros idiomas estuvo restringida al chino clásico. A mediados del siglo XVIII, el régimen colonialista francés implantó un gobierno colonial que controlaba todo el territorio de Vietnam, con el que también trajeron la enseñanza del francés como segundo idioma en algunas partes del país. Según Wright, en 1878 el idioma francés y el Quoc Ngu

(el idioma nacional), se permitía en documentos oficiales. Por entonces, el inglés no era muy común en las escuelas.

Tras la retirada de los franceses y el final de su periodo colonial en 1954, empezó la enseñanza de cuatro idiomas extranjeros en las escuelas: inglés, ruso, chino y francés.

El norte, que estaba apoyado por Rusia y China con ayuda militar y civil, perdió el francés como idioma oficial y fue reemplazado por el chino y el ruso. Sin embargo, en el Sur, donde la guerra contra Estados Unidos tuvo lugar entre 1955 y 1975, el inglés y el francés tuvieron más importancia. Wright, comenta que las estadísticas de la enseñanza de idiomas extranjeros en el Sur de Vietnam durante la guerra revelaron un gran cambio del francés al inglés. En 1975 el partido comunista vietnamita, llevó a Vietnam a terminar la guerra y reunir el país. El inglés y el francés desaparecieron tras la guerra en 1975. En 1979, la guerra con China hizo que las relaciones diplomáticas entre los dos países empeoraron, así que el idioma chino, francés e inglés desaparecieron casi por completo y fueron reemplazados por el ruso en el sistema educativo.

Como se puede observar con estos datos, el idioma inglés no tuvo una gran importancia en el pasado y el idioma español nunca apareció. No fue hasta 1986 que el gobierno vietnamita decidió dar un giro a la dirección política y abrir sus puertas al mundo para atraer a inversores extranjeros. Desde entonces, la enseñanza y el aprendizaje de inglés han tomado un papel muy importante en la sociedad. Su importancia fue notada por el gobierno vietnamita rápidamente y la enseñanza de este se hizo obligatoria empezando por las escuelas secundarias, y más tarde en el instituto y la universidad. Actualmente, el inglés es el idioma extranjero preferido y más popular en Vietnam.

Sin embargo, los autores Nguyen Thi Mai Hoa y Nguyen Quoc Tuan, afirman que la enseñanza de inglés en las escuelas secundarias e institutos se centran en la gramática, la estructura de las frases y el vocabulario. El inglés conversacional, u otros aspectos como la cultura no se tienen en consideración. Los exámenes también se basan en la gramática, por lo que los docentes y académicos solo enseñan lo básico para aprobar los exámenes y no contemplan las necesidades de los estudiantes.

Como se ha podido ver, el español en Vietnam nunca ha tenido un papel importante en la historia o cultura de este país. Actualmente, la enseñanza de español todavía está en fase de expansión por Vietnam.

España no inauguró su embajada en Vietnam hasta 1996, y desde entonces España ha apostado por la implantación del español en este país, como con la creación del Aula Cervantes en la capital, Hanoi, en

2001. En este centro de recursos y autoaprendizaje se puede encontrar material informático, audiovisual y bibliográfico.

En 2002, España inició un lectorado de español (AECI) en la Universidad de Estudios Extranjeros de Hanói, y más adelante en la Universidad de Ciencias Sociales y Humanidades de Ciudad Ho Chi Minh, en 2004.

Fernández-Conde explica que la oferta docente de español como lengua extranjera en Vietnam es, de momento, limitada en comparación con la demanda que suscita. Actualmente, en 2020, solo se ofrecen de manera oficial clases de español en las ciudades más grandes del país, Hanói y Ciudad Ho Chi Minh. Ambas ofrecen una licenciatura en español o cursos de español como lengua extranjera, en la Universidad de Estudios Extranjeros de Hanói y la Universidad de Ciencias Sociales y Humanidades en la Ciudad de Ho Chi Minh. Ambas ciudades también cuentan con varios centros de idiomas donde se enseña español.

En cuanto a la metodología, tanto en la enseñanza de inglés como de español se pueden encontrar algunos obstáculos con los métodos del profesorado vietnamita, que suelen ser más tradicionales y no promueven la interacción ni comunicación de los estudiantes. Como se ha mencionado anteriormente, en los exámenes y enseñanza del idioma inglés, se le da prioridad a la gramática y vocabulario.

En referencia a los manuales, en inglés se puede encontrar un mayor repertorio tanto en las librerías como en las escuelas de idiomas, que escogen utilizar diferentes. Sin embargo, en español, hay una gran ausencia en las librerías. Se deben pedir a las editoriales en España, o en el caso de la escuela de idiomas en la que yo trabajé personalmente, utilizaba manuales digitales, que eran impresos para el profesorado y los alumnos. Actualmente, el Aula Cervantes tiene contacto con diversas editoriales de ELE para la distribución de manuales de español en las principales librerías de Vietnam.

3. Análisis contrastivo de contenidos

En este apartado, se mostrará la parte analítica del trabajo. Siguiendo la categorización de los inventarios del PCIC del capítulo anterior, se elaborará un análisis descriptivo de los contenidos culturales encontrados en cada manual, se recopilarán todos los elementos culturales por idioma, se categorizarán y por último se contrastarán los diferentes resultados obtenidos. Estos resultados se mostrarán en gráficos con su explicación respectiva seguidamente.

3.1 Objetivos

Como se ha visto a lo largo del trabajo, los manuales tienen un papel muy importante en la enseñanza de lenguas, incluso a veces, es el único contacto que un alumno tiene con la lengua meta, por lo que los contenidos de este formarán la visión que el alumno tenga de la cultura de los países hablantes de la lengua estudiada en muchos casos.

También se ha podido observar que la cultura y el idioma están estrechamente vinculados. Por mucho que un alumno tenga un buen dominio de la lengua, como Rodríguez (2004) apunta, si este no desarrolla una competencia intercultural, a pesar de tener una buena gramática en su lengua meta, puede cometer comportamientos verbales y no verbales que sean inadecuados e incluso ofensivos para la cultura de la nueva lengua. Por lo tanto, la cultura tiene una gran importancia en los manuales de lenguas extranjeras.

El principal objetivo de este estudio es averiguar qué manuales darán más importancia a la cultura en la enseñanza, los de español, o los de inglés. Otros objetivos que se verificarán son la identificación de los elementos culturales en los manuales, la comparación de prácticas de los manuales utilizados, el análisis cuantitativo y cualitativo del tratamiento del componente cultural en los manuales en función del idioma y el nivel y la identificación de las destrezas comunicativas más utilizadas al transmitir los contenidos culturales.

Estos objetivos también se presentan en las preguntas iniciales propuestas en el capítulo anterior que se responderán tras el análisis comparativo de los cuatro manuales. Estas son las preguntas que se responderán en este capítulo:

¿En qué manuales aparecen más contenidos culturales, en los manuales de español *Prisma*, o en los manuales de inglés *Objective*?

¿Cuál es la relación entre lengua y cultura?

¿Cómo se tratan los contenidos culturales en los manuales de ELE e ILE?

¿Se le da más importancia a la cultura en manuales de niveles inferiores o superiores?

¿Qué destreza comunicativa transmitirá más contenidos culturales?

¿Qué cultura predomina en los manuales? ¿Aparecerán contenidos culturales solo propios de un país?

Estas preguntas conducen a mis hipótesis planteadas antes de iniciar el análisis contrastivo que más tarde serán verificadas:

- A partir de mi experiencia como profesora de ELE, los manuales *Prisma* contarán con más contenidos culturales que los manuales *Objective*.

- Debido a que la editorial de los manuales en español es de España, y la editorial de los de inglés es británica, los manuales se centrarán en las culturas de España y Reino Unido.

- A partir de mi experiencia como alumna de lenguas extranjeras, la mayoría de los elementos culturales saldrán reflejados en actividades de comprensión escrita, por la que está será la destreza comunicativa con un mayor número de dichos elementos.

- Debido a que los alumnos tienen un mayor conocimiento de la lengua en niveles como B1, opino que aparecerán más contenidos culturales en niveles más altos, ya que los alumnos los comprenderán con más facilidad.

3.2 Metodología

Los manuales seleccionados para este estudio son *Prisma Continúa*, *Prisma Progresa*, *Objective KET* y *Objective PET*. A pesar de que los manuales cuentan con un libro del profesor y un libro de ejercicios, solo se analizarán los contenidos culturales encontrados en el libro del alumno.

Para obtener una respuesta, el proceso será el siguiente.

En primer lugar, se hará una lectura de cada manual y se identificarán los elementos culturales encontrados.

Antes de llevar a cabo el análisis contrastivo, se realizará un análisis descriptivo de cada manual.

A partir de los inventarios del Plan Curricular del Instituto Cervantes, Referentes culturales y Saberes y comportamientos socioculturales, los elementos culturales identificados, se categorizarán en el inventario correspondiente. Estos son los inventarios con sus respectivos apartados que se utilizarán para la categorización:

Referentes culturales

1. Conocimientos generales de los países hispanos

- 1.1. Geografía física
 - 1.1.1. Climas
 - 1.1.2. Particularidades geográficas
 - 1.1.3. Fauna y flora
- 1.2. Población
- 1.3. Gobierno y política
 - 1.3.1. Poderes del Estado e instituciones
 - 1.3.2. Derechos, libertades y garantías
 - 1.3.3. Partidos políticos y elecciones
- 1.4. Organización territorial y administrativa
 - 1.4.1. Demarcación territorial y administrativa
 - 1.4.2. Capitales, ciudades y pueblos
- 1.5. Economía e industria
- 1.6. Medicina y sanidad
- 1.7. Educación
- 1.8. Medios de comunicación
 - 1.8.1. Prensa escrita
 - 1.8.2. Televisión y radio
- 1.9. Medios de transporte
 - 1.9.1. Transportes de largo recorrido: aviones, trenes y barcos
 - 1.9.2. Transporte urbano e interurbano
 - 1.9.3. Transporte por carretera

- 1.10. Religión
- 1.11. Política lingüística

2. Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente

- 2.1. Acontecimientos y personajes históricos y legendarios
- 2.2. Acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural

3. Productos y creaciones culturales

- 3.1. Literatura y pensamiento
- 3.2. Música
 - 3.2.1. Música clásica
 - 3.2.2. Música popular y tradicional
- 3.3. Cine y artes escénicas
 - 3.3.1. Cine
 - 3.3.2. Teatro
 - 3.3.3. Danza
- 3.4. Arquitectura
- 3.5. Artes plásticas
 - 3.5.1. Pintura
 - 3.5.2. Escultura
 - 3.5.3. Fotografía
 - 3.5.4. Cerámica y orfebrería

Saberes y comportamientos socioculturales

1. Condiciones de vida y organización social

- 1.1. Identificación personal
 - 1.1.1. Nombres y apellidos
 - 1.1.2. Documentos de identificación
- 1.2. La unidad familiar: concepto y estructura
- 1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos
- 1.4. Comidas y bebidas
 - 1.4.1. Cocina y alimentos
 - 1.4.2. Convenciones sociales y comportamientos en la mesa
 - 1.4.3. Establecimientos
- 1.5. Educación y cultura
 - 1.5.1. Centros de enseñanza
 - 1.5.2. Bibliotecas, museos y centros culturales
- 1.6. Trabajo y economía
- 1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones
 - 1.7.1. Hábitos y aficiones
 - 1.7.2. Espectáculos
 - 1.7.3. Actividades al aire libre
 - 1.7.4. Deportes
- 1.8. Medios de comunicación e información
 - 1.8.1. Prensa escrita
 - 1.8.2. Televisión y radio
 - 1.8.3. Internet
- 1.9. La vivienda
 - 1.9.1. Características y tipos
 - 1.9.2. Acceso a la vivienda y mercado inmobiliario
- 1.10. Servicios
 - 1.10.1. Instalaciones deportivas
 - 1.10.2. Parques y zonas verdes
 - 1.10.3. Mobiliario urbano
 - 1.10.4. Mantenimiento y limpieza de espacios públicos
 - 1.10.5. Protección civil
- 1.11. Compras
 - 1.11.1. Tiendas y establecimientos
 - 1.11.2. Precios y modalidades de pago
 - 1.11.3. Hábitos de consumo
- 1.12. Salud e higiene
 - 1.12.1. Salud pública
 - 1.12.2. Centros de asistencia sanitaria
- 1.13. Viajes, alojamiento y transporte

- 1.13.1. Viajes
- 1.13.2. Hoteles y alojamientos
- 1.13.3. Aeropuertos, puertos, ferrocarriles y carreteras
- 1.13.4. Transporte urbano
- 1.14. Ecología y medio ambiente
 - 1.14.1. Relación con la naturaleza y protección del medio ambiente
 - 1.14.2. Parques naturales y rutas
 - 1.14.3. Desastres naturales
- 1.15. Servicios sociales y programas de ayuda
 - 1.15.1. Atención a personas mayores
 - 1.15.2. Atención a inmigrantes
 - 1.15.3. Atención a personas sin recursos económicos
 - 1.15.4. Atención a personas maltratadas
 - 1.15.5. ONG
- 1.16. Seguridad y lucha contra la delincuencia

2. Relaciones interpersonales

- 2.1. En el ámbito personal y público
 - 2.1.1. Relaciones sentimentales, familiares y de amistad
 - 2.1.2. Relaciones entre clases sociales, generaciones y sexos
 - 2.1.3. Relaciones entre vecinos
 - 2.1.4. Relaciones con la autoridad y la Administración
- 2.2. En el ámbito profesional
 - 2.2.1. Relaciones con compañeros de trabajo
 - 2.2.2. Relaciones con clientes
- 2.3. En el ámbito educativo

3. Identidad colectiva y estilo de vida

- 3.1. Identidad colectiva: sentido de pertenencia a la esfera social
 - 3.1.1. Configuración de la identidad colectiva
 - 3.1.2. Participación ciudadana y pluralismo
 - 3.1.3. Minorías étnicas y religiosas
- 3.2. Tradición y cambio social
- 3.3. Espiritualidad y religión
- 3.4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros

- 3.5. Fiestas, ceremonias y celebraciones
 - 3.5.1. Fiestas populares
 - 3.5.2. Celebraciones y actos conmemorativos
 - 3.5.3. Ceremonias y ritos funerarios

A pesar de que el PCIC basa estos inventarios en las culturas hispanas, la categorización de elementos culturales propuesta por el instituto también se aplicará a los manuales de inglés y su cultura.

Seguidamente, se determinará y analizará el tratamiento de los contenidos culturales en función del idioma y nivel, y se identificará la destreza comunicativa en la que estos contenidos aparecen con más frecuencia. Finalmente, se compararán los resultados de los manuales de español con los de inglés.

Una vez finalizada la categorización de todos los elementos, se realizará un recuento de los contenidos culturales de cada inventario, destreza, idioma y nivel y se realizarán gráficos mostrando el número de contenidos encontrados, de esta manera, se podrán observar los resultados con más claridad. Asimismo, tras el análisis, se podrá determinar si los elementos encontrados son propios solo de un país, o si aparecen culturas de distintos países.

Los resultados obtenidos tras la realización de estos análisis se mostrarán en el siguiente apartado.

3.3 Descripción general de los manuales

La principal razón por la que se han seleccionado los manuales mencionados previamente para esta investigación es la experiencia propia en el uso profesional durante mis años como profesora de ILE e ELE en Vietnam.

Los manuales de español *Prisma*, fueron empleados en la escuela de idiomas Ngoại Ngữ You Can. Los de inglés, *Objective*, en la escuela Trung tâm Anh ngữ A+. Cabe destacar, que esta segunda escuela, se especializa en preparar a los alumnos a los exámenes oficiales de inglés como lengua extranjera de la Universidad de Cambridge, los exámenes ESOL (English for Speakers of Other Languages). Por lo que los dos manuales de inglés ya tienen un objetivo diferente, que es preparar al alumno para estos exámenes.

Muchos jóvenes vietnamitas buscan enriquecer su currículum y tener más oportunidades en el mundo laboral con los exámenes ESOL, por lo que manuales como *Objective*, son muy utilizados en Vietnam.

PRISMA, de la editorial Edinumen, es un método de español destinado a jóvenes y adultos extranjeros escrito por el Equipo Prisma (V.V.A.A). Prisma cuenta con seis manuales, cada uno de un nivel diferente: *Comienza* (A1), *Continúa* (A2), *Progresas* (B1), *Avanza* (B2), *Consolida* (C1) y *Perfecciona* (C2), según las directrices del Marco de Referencia europeo y del Plan Curricular del Instituto Cervantes. Para esta investigación, se analizará *Prisma Continúa*, publicado en 2002, y *Prisma Progresas*, publicado en 2003. Estos manuales tienden a usar métodos comunicativos, preparando al alumno para una comunicación intercultural con estrategias y conocimientos necesarios. Ambos manuales cuentan con un libro del alumno, del profesor, una ELEcta (extensión digital con prácticas interactivas por cada unidad) y un CD audio que contiene grabaciones de audio correspondientes a las unidades didácticas del libro del alumno, a las fichas de repaso y a las revisiones del libro del profesor. Los manuales abarcan unas 80 horas lectivas en los 4 primeros niveles y tienen un enfoque comunicativo.

La organización en *Prisma* es la siguiente, tanto *Prisma Continúa* como *Prisma Progresas* constan de doce unidades didácticas y dos más de repaso. En el índice, ya se puede observar que las doce unidades están divididas por cuatro apartados: contenidos funcionales, gramaticales, léxicos y culturales, lo que indica que se van a encontrar un gran número de contenidos culturales.

Cada unidad es independiente, pero todas recogen contenidos gramaticales, léxicos y funcionales de unidades anteriores. Las unidades atienden a varios aspectos, uno es la integración de destrezas, ya que un gran número de las actividades están planteadas para potenciar la interacción, la comunicación y la interculturalidad. Otro aspecto de los manuales es la cultura hispana: muchas actividades cuentan con contenidos culturales de los países de habla española, que permite hacer reflexionar al alumno sobre la diversidad del español, como lengua y como culturas. La gramática en *Prisma* se presenta de forma inductiva y deductiva, de modo que los alumnos creen las reglas gramaticales basándose en su experiencia. Por último, la autoevaluación es otro aspecto que aparece en estos manuales, aparecen actividades en las que el alumno debe evaluar su proceso de aprendizaje, así como actividades que potencian y explicitan las estrategias de aprendizaje y comunicación.

Asimismo, en los manuales *Prisma*, cada actividad está marcada por un icono que muestra la destreza que se va a trabajar (hablar, escribir, leer, jugar) y la distribución de clase que se sugiere (trabajo individual, trabajo en parejas, trabajo en pequeño grupo, trabajo en gran grupo o puesta en común). A la hora de categorizar los contenidos culturales por destrezas, estos pequeños iconos facilitarán mucho el trabajo.

Objective KET, es un manual de inglés para extranjeros publicado por Cambridge University Press en 2005, sus autoras son Anette Capel y Wendy Sharp. Como indica su nombre, su objetivo es preparar a los alumnos para el examen oficial de ESOL, en este caso, al nivel KET (Key English Test) de Cambridge Key English Test de la Universidad de Cambridge; el nivel KET corresponde a un nivel A2, según el MCER. Actualmente este exámen es conocido como A2 Key.

Objective PET, escrito por Louise Hashemi y Barbara Thomas y publicado en 2005 también por Cambridge University Press, corresponde al nivel PET (Preliminary English Test), que es el nivel que sigue a KET. Este manual también es usado por muchas academias de idiomas para preparar a sus alumnos a los exámenes oficiales ESOL.

A diferencia de *PRISMA*, los manuales de inglés *Objective* son especialmente usados para la preparación de los exámenes de inglés como lengua extranjera de la Universidad de Cambridge. Por lo que una de las primeras diferencias entre los manuales de español e inglés, es que los últimos tienen un apartado llamado 'Exam' que repasa toda la gramática aprendida en la unidad. A pesar de ser manuales de preparación de examen, también aparece una gran variedad de temas.

Ambos manuales cuentan con un libro del alumno, del profesor y un libro de ejercicios, así como también con tres CD con material para escuchar que acompañan al libro del alumno.

Objective KET está compuesto por 20 unidades, y cada tres unidades un apartado de revisión. Cada unidad está dividida en cuatro apartados: estrategias de examen, gramática, vocabulario, pronunciación y ortografía. Por esta división, se pueden ver las destrezas que se practicarán. También cuenta con un apartado de materiales extra, una carpeta de gramática, una carpeta de vocabulario y una lista de verbos irregulares.

Objective PET está compuesto por 30 unidades. A diferencia de *Objective KET*, en este manual, cada unidad es seguida por un apartado llamado 'Exam Folder' que consiste en actividades de lectura, habla, escritura y escucha para preparar al alumno para el examen ESOL. Cada cinco unidades, aparece un apartado de revisión para que el alumno pueda repasar lo aprendido en esas unidades.

Cada unidad está dividida en cuatro apartados, gramática, funciones y vocabulario, pronunciación y revisión. Al final del libro, aparecen cinco secciones más: materiales visuales, carpeta de gramática, símbolos fonéticos, una lista de verbos irregulares, un guion de las grabaciones y las respuestas.

Como se puede observar, los manuales escogidos tienen funciones y objetivos muy diferentes, por una parte, a simple vista parece que los de español le den más importancia a la cultura y la comunicación intercultural. Mientras que los manuales de inglés tienen como objetivo dominar las destrezas necesarios para los exámenes ESOL. Por la organización y descripción general ambos, parece que *Prisma* contará con más contenidos culturales. A continuación, se podrá verificar esta hipótesis.

3.4 Análisis de contenidos

Como se menciona previamente, los siguientes análisis se realizarán siguiendo la categorización propuesta por el Instituto Cervantes. Este capítulo se dividirá en cuatro apartados, el primero hablará de los resultados encontrados en los manuales *Prisma* y el segundo, tratará los resultados de *Objective*, en tercer lugar, se mostrará la categorización por destrezas comunicativas y, por último, se hará un análisis contrastivo entre los manuales de ELE y de ILE. A fin de exponer los resultados con más claridad, las explicaciones se apoyarán en varios gráficos donde aparecen los contenidos clasificados. Con la ayuda de los gráficos, se expondrán los contenidos identificados, ya clasificados y se dará ejemplos de estos.

Finalmente, se recopilarán todos los datos, y se creará una última gráfica que muestre el porcentaje de elementos encontrados en cada idioma.

3.4.1 Análisis de los manuales *Prisma*

A continuación, se expondrán los resultados obtenidos tras analizar los manuales *Prisma*.

En *Prisma Continua*, el manual de nivel A2, se han podido observar 131 referentes culturales y 208 saberes y comportamientos socioculturales, lo que hace un total de 339 elementos culturales. Mientras que en *Prisma Progresiva*, de nivel B1, contiene 72 referentes culturales y 206 saberes y comportamientos, es decir, 278 elementos culturales en total.

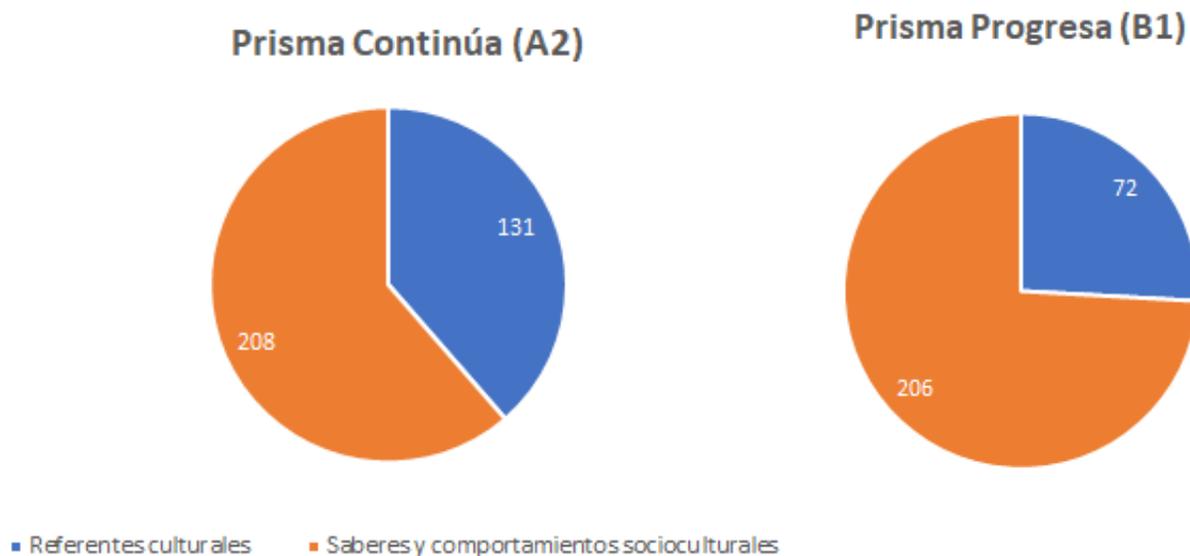


Gráfico I. Resultados de los referentes culturales y saberes y comportamientos socioculturales en *Prisma*.

Como muestran los gráficos, el manual de un nivel inferior, en este caso A2, contiene más contenidos culturales en ambos inventarios del PCIC. Esto se puede deber a que los autores de los manuales intentan acercar al alumno a las culturas hispanas desde un principio, es decir, desde niveles iniciales. Antes de empezar a analizar los manuales, estos resultados ya se veían reflejados en ambos índices. Como se ha visto en la descripción general de cada manual, cada unidad contiene un apartado de cultura, y en el índice ya aparecen los principales contenidos culturales que se van a tratar. En el caso de *Prisma Continua*, en el índice aparece una sección de literatura en cada unidad, sin embargo, en *Prisma Progresiva*, solo aparecen autores de literatura en ocho unidades. Con estos datos, que más tarde serán verificados tras el análisis, ya se puede deducir que *Prisma A2* va a contar con más elementos en el tercer apartado del inventario de referentes culturales, 'Productos y creaciones culturales'. Aparte de la escasa presencia de literatura en *Prisma B1* en comparación con el manual de un nivel inferior, en el índice también se puede observar que el apartado de cultura contiene más contenidos en *Prisma A2*. Por ejemplo, uno de los apartados con el mayor número de diferencias entre ambos manuales es el segundo apartado, 'Acontecimientos y

protagonistas del pasado y del presente' del inventario de referentes culturales. En el manual de A2 aparecen 27 elementos en este apartado, casi todos perteneciendo al apartado '2.1 Acontecimientos y Personajes históricos y legendarios', mientras que en el manual de B1 aparecen solo tres. Esto se debe a que, en el primer manual, los apartados de cultura hablan sobre la historia de España y otros países hispanos, mientras que en el manual de B1, apenas se tratan estos temas, quizás porque ya han sido vistos en el manual anterior. Más adelante, se mostrará una gráfica donde se puede apreciar esta diferencia.

En cuanto al inventario de saberes y comportamientos socioculturales, de nuevo aparecen más elementos en *Prisma A2*, pero no muchos más. La mayor diferencia que también se verá seguidamente, ha sido en el segundo apartado, 'relaciones interpersonales', en concreto la sección '2.2. En el ámbito profesional' del inventario, que trata sobre las relaciones con clientes y compañeros de trabajo. En este caso, en el manual de más nivel, *Prisma Progresiva*, contiene 14 contenidos más que *Prisma Continua*, mientras que este contiene más contenidos en el apartado '2.1. En el ámbito personal y público', que trata sobre las relaciones con familiares, entre vecinos y desconocidos. Esto se debe a que en el nivel B1, al ya haber visto el trato entre familiares y desconocidos en el un nivel anterior, se muestra el trato al ir a comprar o en una entrevista de trabajo, que normalmente es más formal y, por lo tanto, puede resultar más complejo para un aprendiente de lenguas.

A continuación, se profundizará en el inventario de referentes culturales y se observarán dos gráficos detallados con los apartados del inventario. Un gráfico corresponderá al manual *Prisma Continúa* (A2) y el otro a *Prisma Progresiva* (B1):

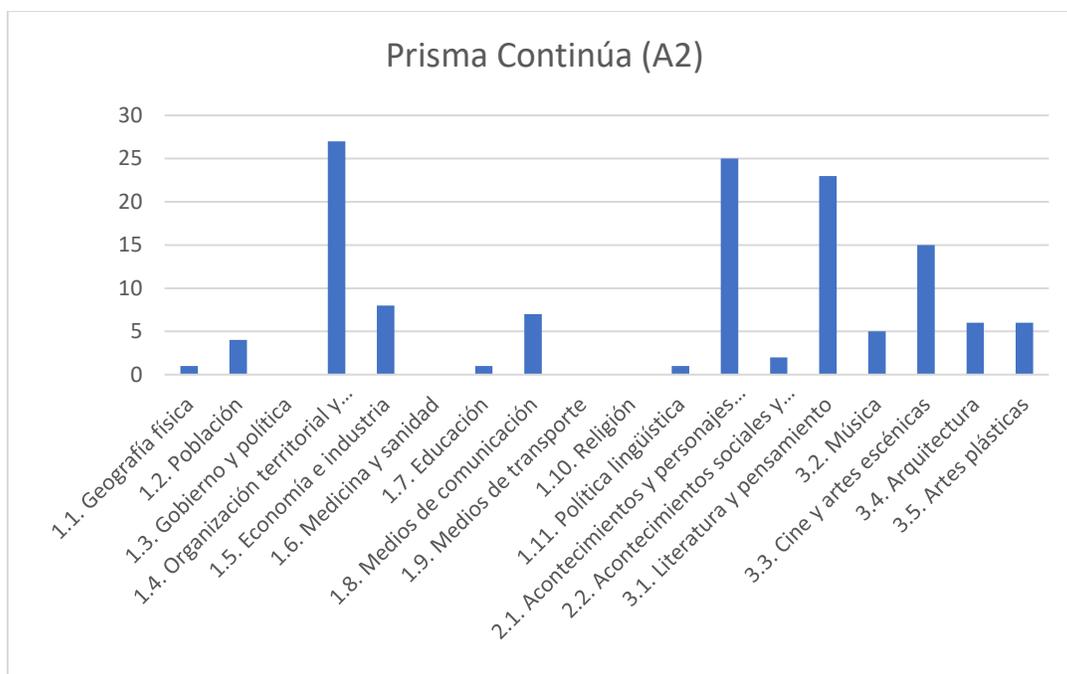


Gráfico II. Categorización de los referentes culturales en *Prisma Continúa*

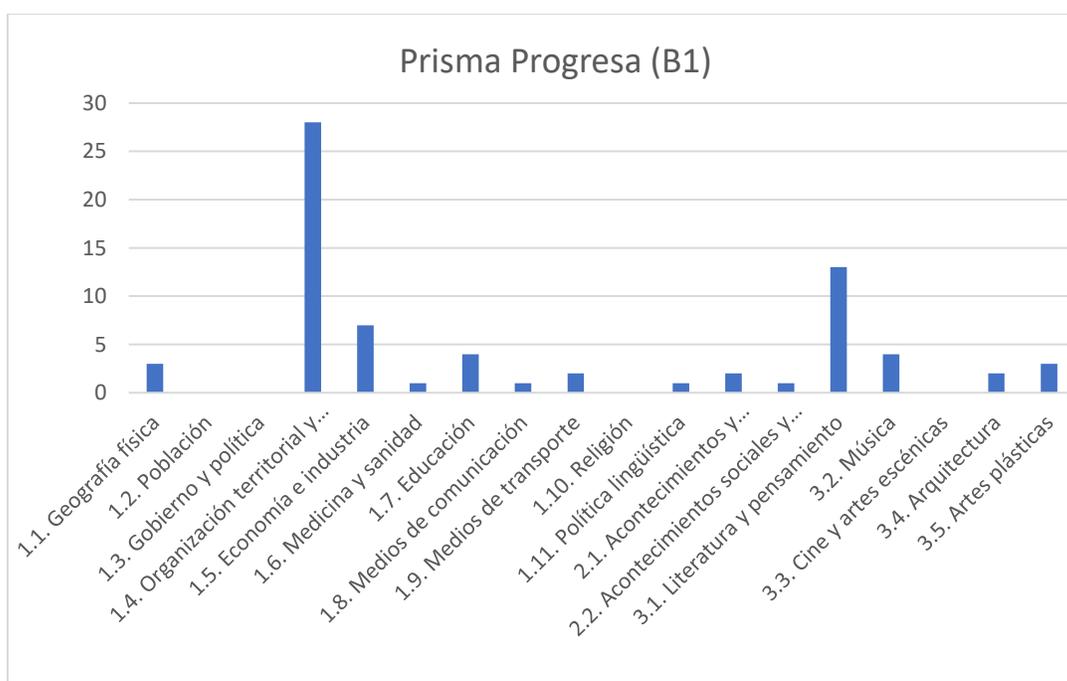


Gráfico III. Categorización de los referentes culturales en *Prisma Progresiva*

Como se ha mencionado antes y se puede ver en los gráficos, en *Prisma A2* se le da una gran importancia al apartado '2.1 Acontecimientos y personajes históricos del inventario' del inventario de referentes culturales. Por ejemplo, en la unidad ocho, se habla de la historia de España y aparecen términos como

Guerra Civil, Segunda República, la Transición española y se menciona el antiguo rey de España, Juan Carlos I y su papel en el país. En otras unidades también aparecen otros términos como el descubrimiento de América, la revolución mexicana de Chiapas, Felipe II, entre otros, pero son utilizados como ejemplos en actividades y no reciben una descripción.

Como se puede ver en los gráficos, la mayoría de referentes culturales forman parte del apartado '1.4 Organización territorial y administrativa', esto se debe a que, a lo largo de ambos manuales, aparecen varias ciudades importantes de países hispanos, como, por ejemplo, La Habana, Madrid y Barcelona en numerosas ocasiones, estas pertenecen al apartado '1.4.2 Capitales, ciudades y pueblos'. Pero también aparecen varios términos del apartado '1.4.1 Demarcación territorial y administrativa', como, por ejemplo, la paella o la Feria de Sevilla. En la unidad cuatro, en una actividad de comprensión lectora, un chico mexicano escribe una carta a sus padres y les explica todas las ciudades españolas donde ha estado, y lo que ha comido.

Como también se ha mencionado antes, otro apartado de este inventario con un gran número de elementos es el '3. Productos y creaciones culturales'. En ambos manuales aparecen muchos autores de gran importancia en los países de habla española, como Miguel de Cervantes, Pablo Neruda, Gabriel García Márquez (3.1.1 Literatura y pensamientos). En estos apartados de cultura, que pretenden acercar al alumno más a las creaciones culturales de los países hispanos, también aparecen muchos componentes musicales, como el movimiento musical de Nova Trova Cubana, el género bolero o el cantautor Silvio Rodríguez, que pertenecen al apartado '3.2 Música'. En cuanto al apartado '3.3 de Cine y artes escénicas', en varias actividades de comprensión lectora, como en la unidad 5, se mencionan los Premios Goya, el Festival Internacional de Plata (3.3.1 Cine), o bailes como las sevillanas (3.3.3 Danza). En cuanto a la arquitectura (3.4) y las artes plásticas (3.5), no aparecen tantos elementos, pero si se mencionan casas tradicionales españoles como un cortijo, arquitectos de proyección internacional como Gaudí y sus obras, o el Museo Guggenheim y Guernica de Picasso (3.5.1. Pintura).

Otros referentes culturales que no aparecen con tanta frecuencia son, por ejemplo, el apartado '1.8 de Medios de comunicación'. En el manual *Prisma A2*, aparecen diferentes canales de televisión y radio de España, como TVE y Onda Cero (1.8.2 Televisión y Radio). En la unidad once del manual *Prisma B1*, se le hace referencia a la Seguridad Social de España en una actividad de comprensión lectora sobre la cirugía estética en España, este término pertenece al apartado '1.6 Medicina y sanidad', pero es el único que

aparece de este apartado del inventario. En el apartado '1.6 Economía e Industria', en *Prisma A2* se pueden encontrar términos como el peso cubano en un texto sobre el país de Cuba que trata sobre su moneda y características del país, o en *Prisma B1*, donde aparece la moneda córdoba de Nicaragua.

En cuanto al apartado de Geografía (1.1), en el mismo texto sobre Cuba, se describe su clima subtropical (1.1.1 Climas). Asimismo, en la unidad siete del manual de nivel A2, se hablan de algunas civilizaciones precolombinas, como los mayas o aztecas. En la unidad seis también aparece la minoría étnica de los gitanos. Estos términos perteneces al apartado '1.2 Población'.

Ahora, se profundizará en el inventario de saberes y comportamientos socioculturales, se mostrará un gráfico para cada manual con los apartados correspondientes:

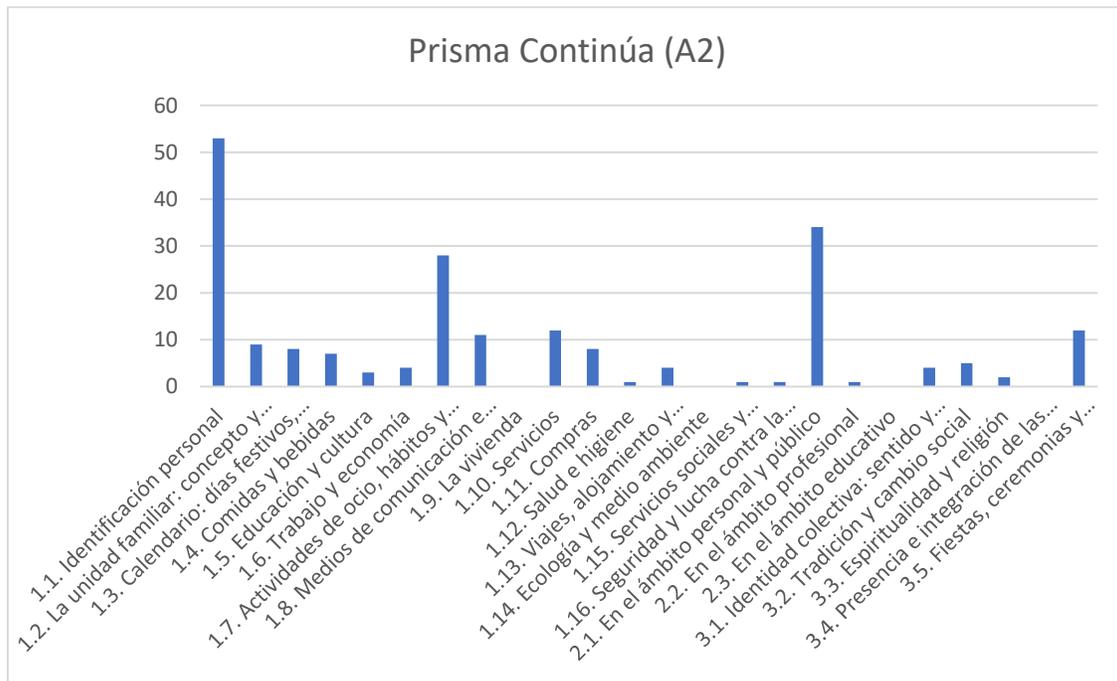


Gráfico IV. Categorización de los saberes y comportamientos socioculturales en *Prisma Continúa*

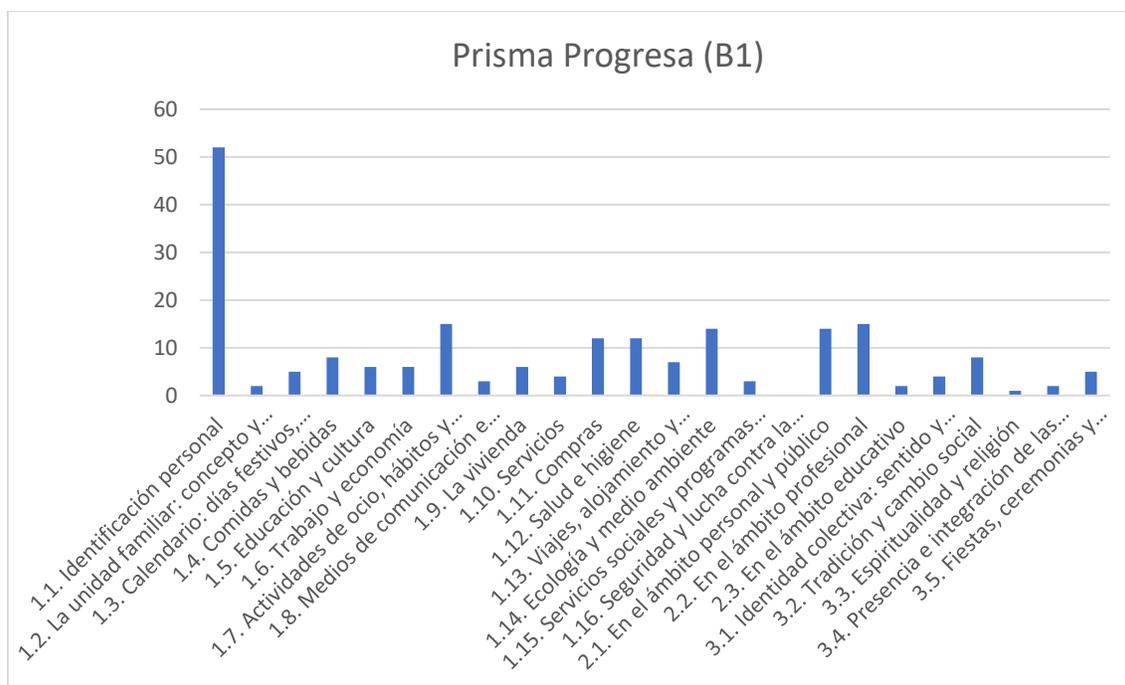


Gráfico V. Categorización de los saberes y comportamientos socioculturales en *Prisma Progres*

En el inventario de saberes y comportamientos socioculturales, la diferencia en número de términos no es tan grande como en el inventario de referentes culturales. La mayoría de los términos encontrados pertenecen al primer apartado ‘Condiciones de vida y organización social’. Entre los apartados de este inventario, destaca sobre todo ‘1.1 Identificación social’ en ambos manuales. En la unidad dos de *Prisma B1*, aparecen los nombres Mónica María Candelaria Misericordia y José Aguilar Bracesco, en estos ejemplos, el alumno puede observar que en los países de habla hispana los nombres compuestos se utilizan frecuentemente, así como el uso de dos apellidos. En la unidad siete de *Prisma A2*, se emplea y explica el término “ser una maruja”. Otro apartado que destaca es ‘1.3 Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos’. En la primera unidad del manual de A2, se habla de las fiestas a las que asisten los jóvenes españoles y de la hora a la que empiezan y acaban. En este manual también se muestran los diferentes saludos que se emplean según la hora del día (buenos días, buenas tardes). En el manual de B1, aparecen horarios de establecimientos y la hora de desayunar, comer y cenar de los españoles. El apartado ‘1.4 Comidas y bebidas’ también cuenta con un gran número de términos, algunos de estos son el acto de tapear y paella (1.4.1. Cocina y alimentos), también se explican las expresiones de pagar a pachas y poner bote a la hora de comer en un restaurante con más gente en España (1.4.3. Establecimientos). Asimismo, aparecen muchos elementos culturales en ‘1.7 Actividades de ocio, hábitos y aficiones’, en ambos manuales, el

alumno puede observar las diferentes actividades que hacen los jóvenes y adultos de España, como, por ejemplo, salir de marcha, hacer “botellón”, participar en una corrida de toros, ir de compras, jugar al baloncesto, ir al cine en la sesión de noche. También destacan los medios de comunicación e información (1.8) en *Prisma Continúa*, se habla de telebasura, y de los hábitos de la gente española al utilizar medios de comunicación e información, como leer prensa por la noche o levantarse escuchando música. En *Prisma Progresiva* aparece muchos elementos de las Compras (1.11) como por ejemplo en la unidad uno, donde se explica al alumno en qué consiste el rastro de Madrid y el regateo. Otro apartado que destaca en el manual de B1 y no en el de A2, es ‘1.14 Ecología y medio ambiente’. Esto se debe a que el alumno, al ya tener un nivel más avanzado de español, puede tratar temas más complejos sobre la ecología, como las inundaciones, la energía y el reciclaje, que aparecen en la unidad seis de *Prisma B1*.

Como se ha visto antes, otra de las mayores diferencias entre los dos manuales es el apartado de ‘Relaciones interpersonales’. Debido al alto contenido sobre las compras y el comercio del manual B1, aparecen más elementos culturales del ámbito profesional (2.2). A menudo, se muestran conversaciones entre vendedores y clientes, los saludos que se dan y el grado de formalidad o confianza que se suele tener, como, por ejemplo, en el regateo. En el manual A2, solo aparece un ejemplo en la unidad 11, en la que se muestra la conversación entre un farmacéutico y un cliente. En cuanto al ámbito personal y público (2.1), ambos manuales contienen muchas convenciones sociales y de cortesía. En la segunda unidad de *Prisma Continúa*, se expone cómo se saludan y despiden los españoles y en qué ocasiones se dan la mano, o dos besos.

En el tercer apartado del inventario de saberes y comportamientos socioculturales, aparecen más contenidos culturales en *Prisma A2*, sobre todo en ‘3.5 Fiestas, ceremonias y celebraciones’. En la unidad seis de este manual, se habla de la boda española y se explica la boda gitana y sus costumbres. También se trata la Navidad y los cumpleaños. En la unidad cuatro de *Prisma B1*, se menciona la Semana Santa, lo cual pertenece al apartado ‘3.3. Espiritualidad y religión’.

3.4.2 Análisis de los manuales Objective

Tras el análisis de *Objective KET (A2)*, se ha podido observar que este contiene 56 referentes culturales y 145 saberes y comportamientos socioculturales, es decir, un total 201 contenidos culturales. En cambio, *Objective PET (B1)* contiene 41 referentes culturales y 228 saberes y comportamientos socioculturales, con un total de 269 elementos relacionados con la cultura de los países de habla inglesa.

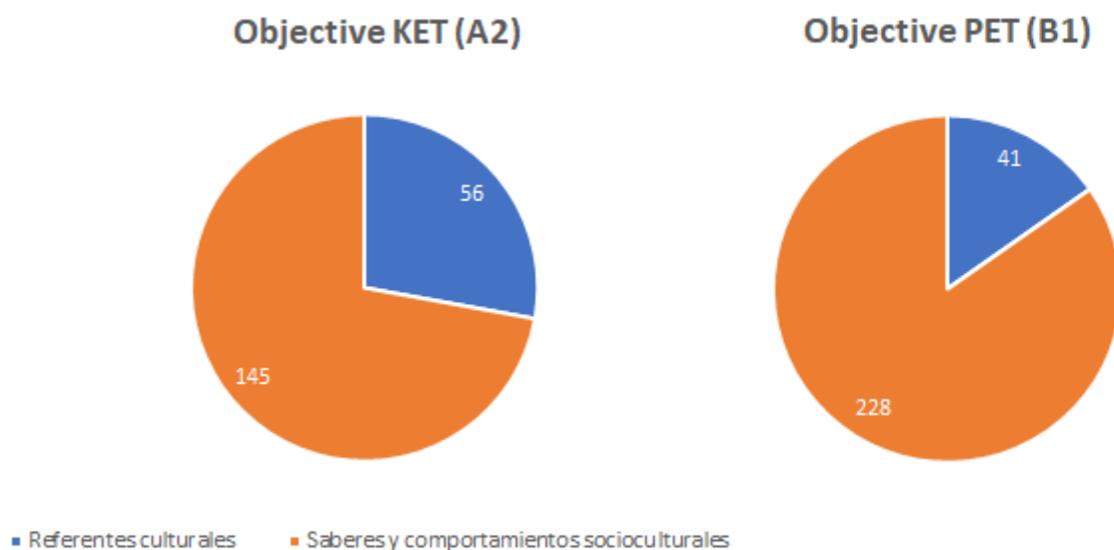


Gráfico VI. Resultados de los referentes culturales y saberes y comportamientos socioculturales en *Objective*.

El análisis de los manuales de inglés ha sido diferente al de los manuales de español. Mientras los manuales de ELE mostraban un alto contenido cultural, en los manuales de inglés difícilmente se han encontrado muchos elementos culturales, a pesar de que ambos manuales de ILE son más largos. Esto puede ser debido a que el principal objetivo de *Objective* es que el alumno obtenga los conocimientos necesarios para los exámenes de KET y PET, y no que se acerquen a las culturas de los países de habla inglesa, como sería el caso de *Prisma*. Durante el análisis de *Objective KET* y *PET*, se ha encontrado, sobre todo, contenido cultural universal. Es decir, elementos culturales que podrían categorizarse en los inventarios del PCIC si el manual enseñara más de un idioma. Los manuales cuentan con contenidos propios de Inglaterra, Australia y Estados Unidos, pero a la vez, en la misma unidad, página o actividad, aparecen contenidos culturales de China, España o la India. Se podría decir que estos manuales no están centrados en las culturas de países de habla inglesa, sino que en una cultura universal.

Otro problema que ha surgido es que la cultura del idioma inglés está tan extendida debido a la globalización, que algunos elementos culturales que se han encontrado parecen universales.

Aun así, se ha realizado un análisis de los contenidos culturales del idioma inglés que se han encontrado.

Como se puede ver el gráfico VI, *Objective KET* contiene más referentes culturales que *Objective PET*. La mayor diferencia entre los dos manuales de inglés en este inventario se encuentra en el tercer apartado, 'Productos y Creaciones culturales'. En *Objective KET*, en varias unidades se habla de celebridades, películas de Hollywood y músicos. En pocas ocasiones, los dos manuales nombran a personajes de la vida social y cultural (2.1) y ninguno nombra a ningún acontecimiento o personaje histórico. En cuanto al primer apartado del inventario, 'Conocimientos de vida y organización social', ambos tratan temas parecidos, que se verán a continuación.

Sin embargo, *Objective PET*, contiene más elementos pertenecientes al inventario de saberes y comportamientos socioculturales. Esto es debido a que *Objective PET*, tiene 30 unidades, 10 unidades más que *Objective KET*. La mayor diferencia entre ambos está de nuevo en el tercer apartado, en este caso, 'Identidad colectiva y estilo de vida'. El manual de B1, contiene muchos elementos relevantes a las tradiciones y cambios sociales, como Navidad y pascua, y también relevantes a 'Fiestas, ceremonias y celebraciones', como los comportamientos en un cumpleaños.

En el apartado de 'Relaciones interpersonales' y 'Condiciones de vida y organización social', ambos manuales no muestran muchas diferencias. A continuación, se mostrarán unos gráficos profundizando en el inventario de referentes culturales:

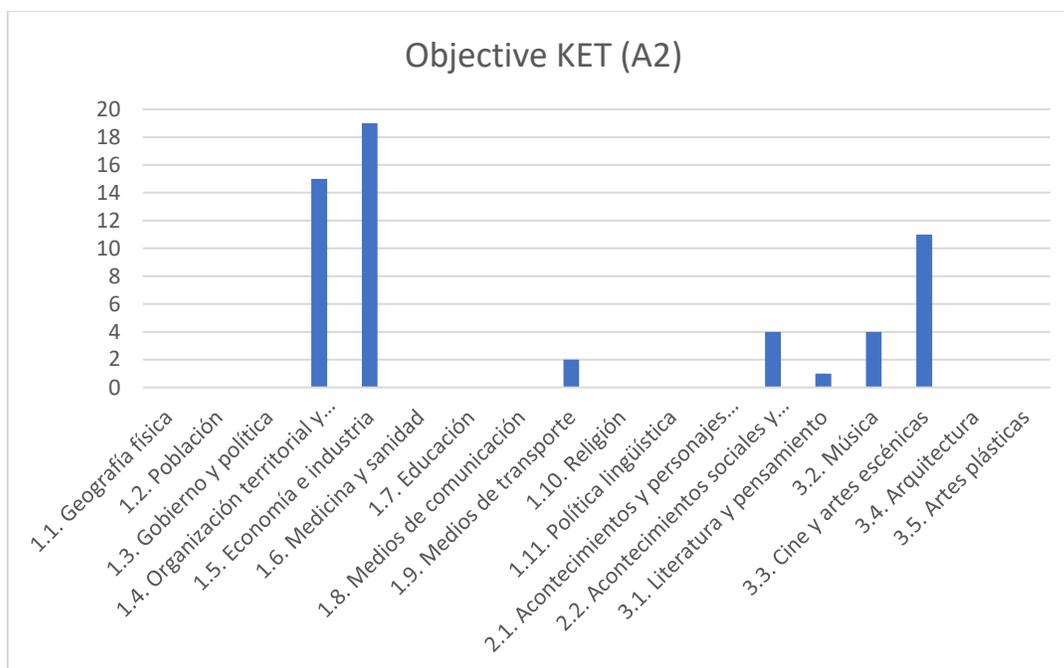


Gráfico VII. Categorización de los referentes culturales en *Objective KET*.

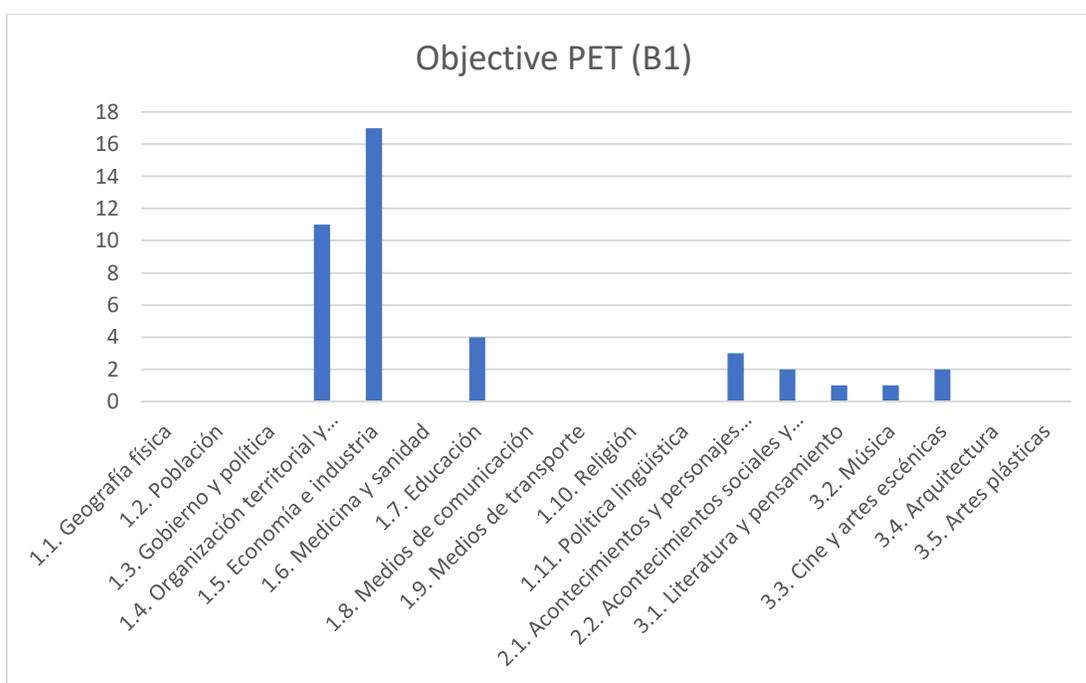


Gráfico VIII. Categorización de los referentes culturales en *Objective PET*.

Como se ha mencionado anteriormente y se puede ver en el gráfico, el manual de A2 cuenta con más referentes culturales. En varias unidades se pueden ver elementos relacionados con Hollywood, como en la unidad ocho, donde se habla de Tom Cruise, Carrie Ann Moss, las hermanas directoras Wachowski y Matrix.

En la unidad trece, se utiliza el ejemplo de la actriz americana Scarlett Johansson para desarrollar una serie de actividades de comprensión lectora. Estos términos pertenecen al apartado '3.3 Cine y artes escénicas'. En cuanto al apartado '3.2 Música', también aparecen artistas conocidos internacionalmente, pero de países de habla inglesa, como Eminem y U2.

En el segundo apartado del inventario, 'Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente', en ambos manuales se encuentran personajes como el expresidente americano Obama, el jugador de fútbol inglés David Beckham o el príncipe Enrique de Sussex.

En el primer apartado del inventario, como se ve en el gráfico, el mayor número de contenidos culturales forma parte de '1.5 Economía e industria', esto se debe a que un gran número de actividades hacen referencia a la moneda propia de los países del idioma inglés o a sus sistemas de peso y medidas. Debido a que estos son manuales de una editorial inglesa, la mayoría de los precios que aparecen son en libras. En la primera unidad de *Objective KET* aparecen kilogramos y libras, pero no es hasta la unidad ocho que se habla de dólares americanos. En la unidad cinco también se hace referencia al sistema métrico que se utiliza en el Reino Unido.

Ambos manuales contienen elementos del apartado '1.4 Organización territorial y administrativa'. Aparecen ciudades como Londres en Inglaterra o Sydney en Australia, y nombran lugares de interés histórico o cultural, como la Opera House en Sydney, la Casa Blanca en Washington, Estados Unidos, o el London Eye en Londres (1.4.2). En *Objective PET* aparecen canales británicos de televisión en la unidad diecisiete, como los canales BBC1, BBC2 o Channel 4, que pertenecen a '1.8.2 Radio y Televisión'. En *Objective KET* se nombran términos que pertenecen a '1.9 Medios de Transporte', como, por ejemplo, la compañía británica de viajes, Thomas Cook, o el aeropuerto de Londres, London Heathrow, en la unidad 16.

Seguidamente, se mostrarán los gráficos con los contenidos culturales que aparecen en el inventario de saberes y comportamientos socioculturales:

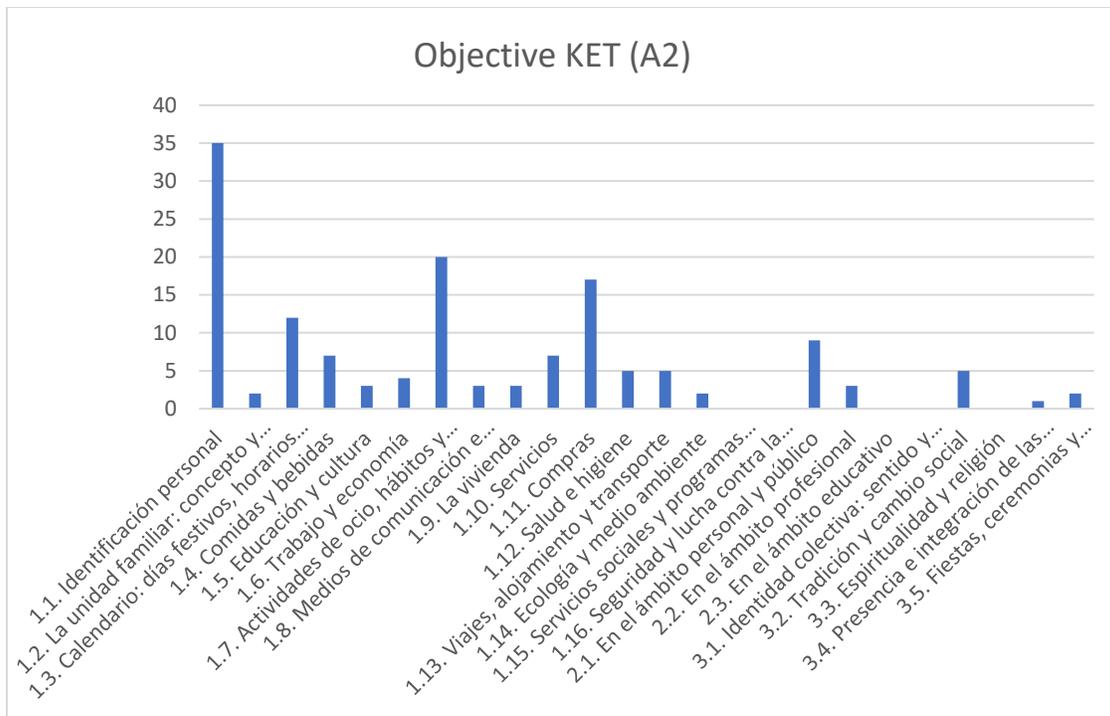


Gráfico IX. Categorización de los saberes y comportamientos socioculturales en *Objective KET*.

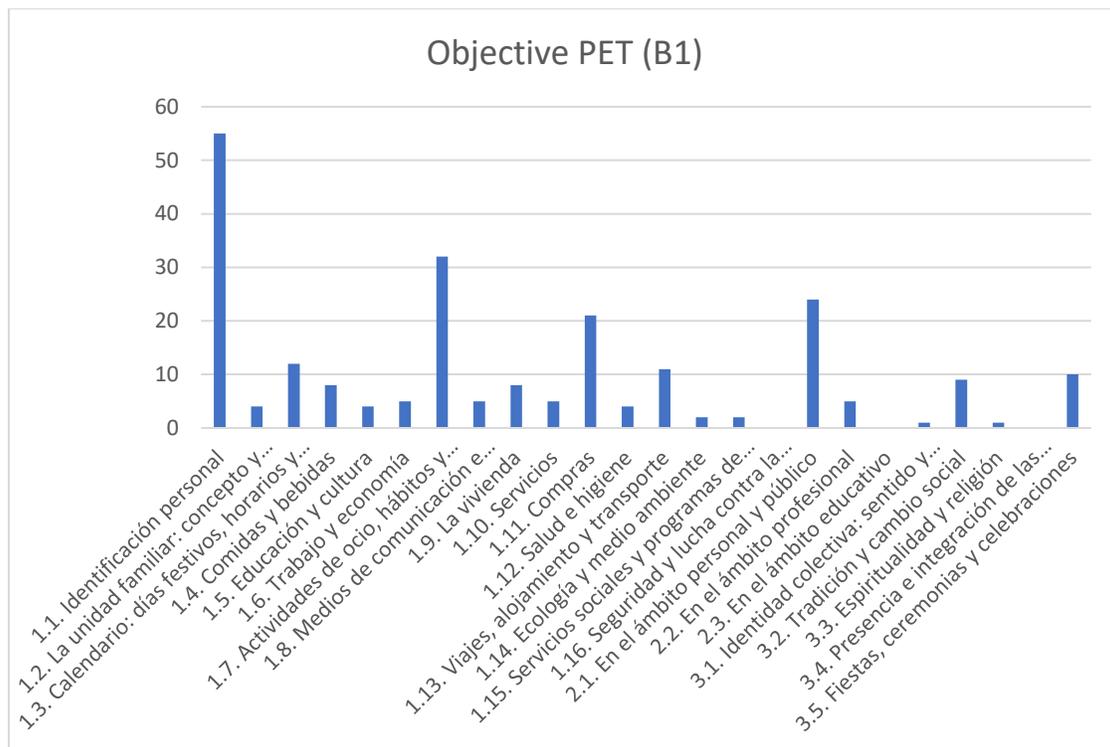


Gráfico X. Categorización de los saberes y comportamientos socioculturales en *Objective PET*.

Los elementos del inventario saberes y comportamientos socioculturales son más complejos. Como se ha mencionado antes, el manual *Objective PET* tiene 10 unidades más que *Objective KET*, por lo que cuenta con un mayor número de actividades en las que aparecen ejemplos de este inventario.

El apartado con más elementos culturales es el primero, '1.1 Identificación personal'. A lo largo de los manuales aparecen muchos nombres como ejemplo para las actividades. La mayoría de los nombres son propios de países de habla inglesa, pero también hay un gran número de nombres de otros países, por lo que, a la hora de realizar la identificación de contenidos, solo se han escogido los más comunes y frecuentes del idioma inglés. Algunos ejemplos de estos nombres que se ven en numerosas ocasiones son Susan, Max, Emma y George. En la unidad 12 de *Objective KET*, aparece una familia ficticia, los Hayden.

En las actividades del manual, también se hacen frecuentes referencias a los horarios de apertura los establecimientos, o a los ritmos cotidianos, como son los horarios o de almuerzo y cena, como aparece en la unidad 3 del manual de A2. Estos horarios pertenecen al apartado '1.4 Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos'. Los ritmos cotidianos como el desayuno, el almuerzo y la cena también pueden formar parte del apartado '1.5 Comidas y Bebidas', que también cuenta con varios contenidos, como el menú de un restaurante o la descripción de un plato típico de Inglaterra, el Lancashire Hotpot, que aparece en la unidad 29 del manual de B1.

Otra sección que destaca es '1.7 Actividades de ocio, hábitos y aficiones'. En ambos manuales aparecen varios ejemplos de elementos culturales de esta categoría, como, por ejemplo, los deportes que aparecen en las unidades 11 y 12 de *Objective KET*, como el béisbol y baloncesto, que tienen una gran popularidad en Estados Unidos, o el cricket y fútbol, comunes en el Reino Unido.

En cuanto a los elementos referentes a la vivienda (1.9), se hacen algunas referencias a las viviendas en países de habla inglesa, como en la unidad 13 de *Objective PET*, en la que se describen diferentes tipos de vivienda y sus divisiones en una actividad de comprensión oral. En el apartado de Servicios (1.10) en ambos manuales se mencionan diferentes instalaciones deportivas como piscinas, campos de fútbol, o gimnasios. En el apartado '1.13 Viajes, alojamiento y transporte', aparecen elementos como diferentes transportes o lugares donde se pueden comprar billetes, como en la unidad dos de *Objective KET*.

En cuanto a 'Relaciones interpersonales', no se dan muchos casos en el ámbito profesional o educativo, sin embargo, ambos manuales dan mucha importancia a los conceptos de amigo y a cómo se debe hablar con ellos, la manera de saludarles, hacerles favores o darles recomendaciones. Se muestran varios diálogos y

conversaciones por teléfono, como por ejemplo en la unidad uno y seis de *Objective KET*. En el ámbito profesional (2.2) aparecen diálogos entre un cliente y un agente de viaje o un dependiente en una tienda de bañadores, como en las unidades uno y nueve del manual A2, en ellos, se pueden observar los saludos en inglés y las fórmulas de tratamiento.

En el tercer y último apartado, 'Identidad colectiva y estilo de vida', destacan las tradiciones del Reino Unido, como San Valentín, Pascua, el Carnaval de Notting Hill y Navidad, que aparecen en la unidad ocho de *Objective PET*. También aparecen celebraciones, como los cumpleaños y los comportamientos del anfitrión y de los invitados en las culturas del idioma inglés. En la unidad ocho de *Objective KET*, también se habla de las bodas en el Reino Unido y sus costumbres.

3.4.3 Análisis por destrezas

A continuación, se mostrarán los resultados obtenidos tras categorizar todos los componentes culturales encontrados en las cuatro destrezas comunicativas:

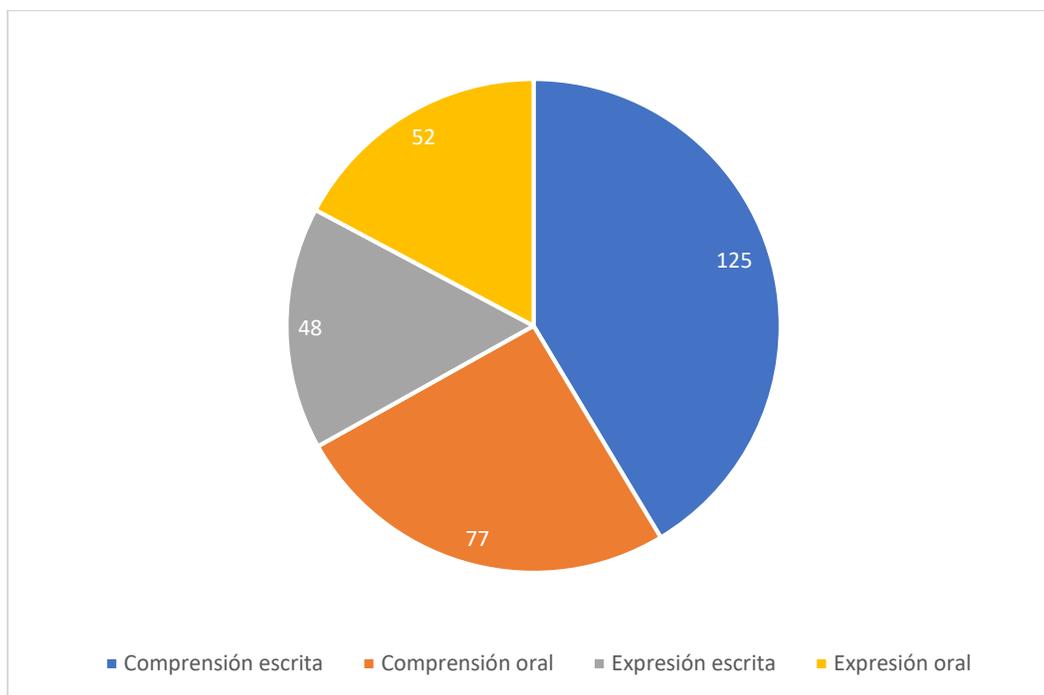


Gráfico XI. Categorización de los contenidos culturales encontrados por destrezas comunicativas.

Como se puede observar en los gráficos, en los cuatro manuales, la destreza que ha reflejado más contenidos culturales es la comprensión escrita, seguida por la comprensión oral.

Seguidamente, se observará un gráfico por destrezas de los manuales *Prisma*:

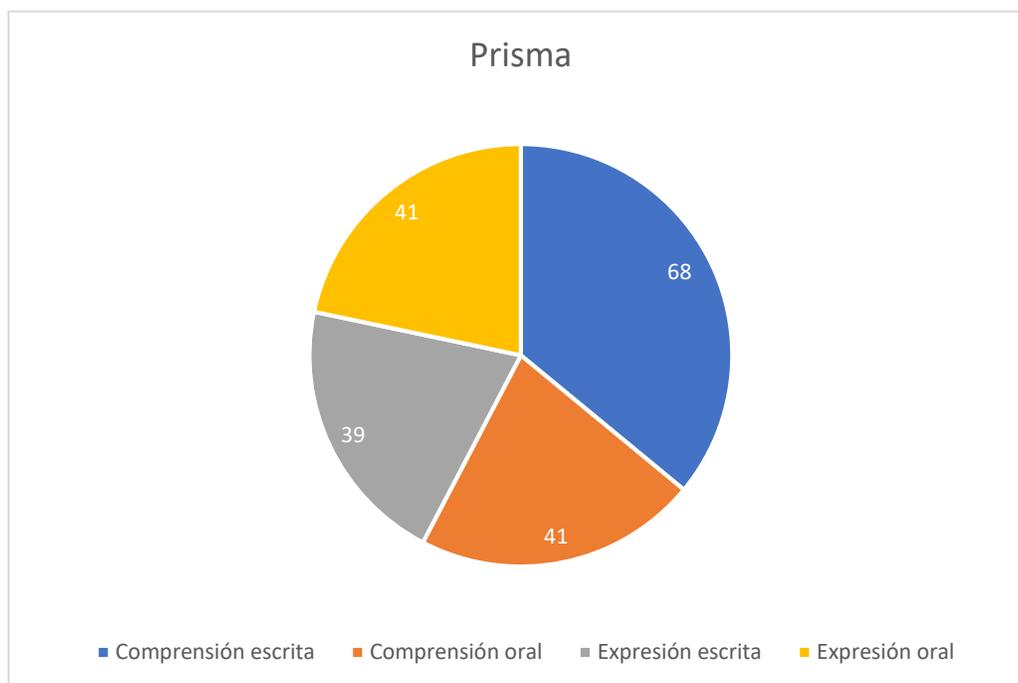


Gráfico XII. Categorización de contenidos culturales por destrezas en *Prisma*.

En el caso de *Prisma*, en la mayoría de los casos, los contenidos culturales se introducen a partir de un texto que el alumno debe leer y seguidamente comprobar su comprensión con una serie de ejercicios. Más adelante, aparecen actividades de comprensión oral, y en ocasiones de expresión escrita en las que los alumnos deben comentar el contenido cultural en cuestión.

Por ejemplo, en la página 81 del manual *Prisma A2*, aparece una actividad de comprensión lectora que trata sobre las bodas gitanas de España, contenido que pertenece al apartado '3.5 Fiestas, ceremonias y celebraciones' del inventario de saberes y comportamientos socioculturales. A continuación, se presenta una actividad de expresión escrita, en la que el alumno debe resumir las ideas del texto leído. Como se puede observar, el contenido cultural de bodas gitanas hace de núcleo para estas actividades de distintas destrezas comunicativas, y no solo aparece como ejemplo.

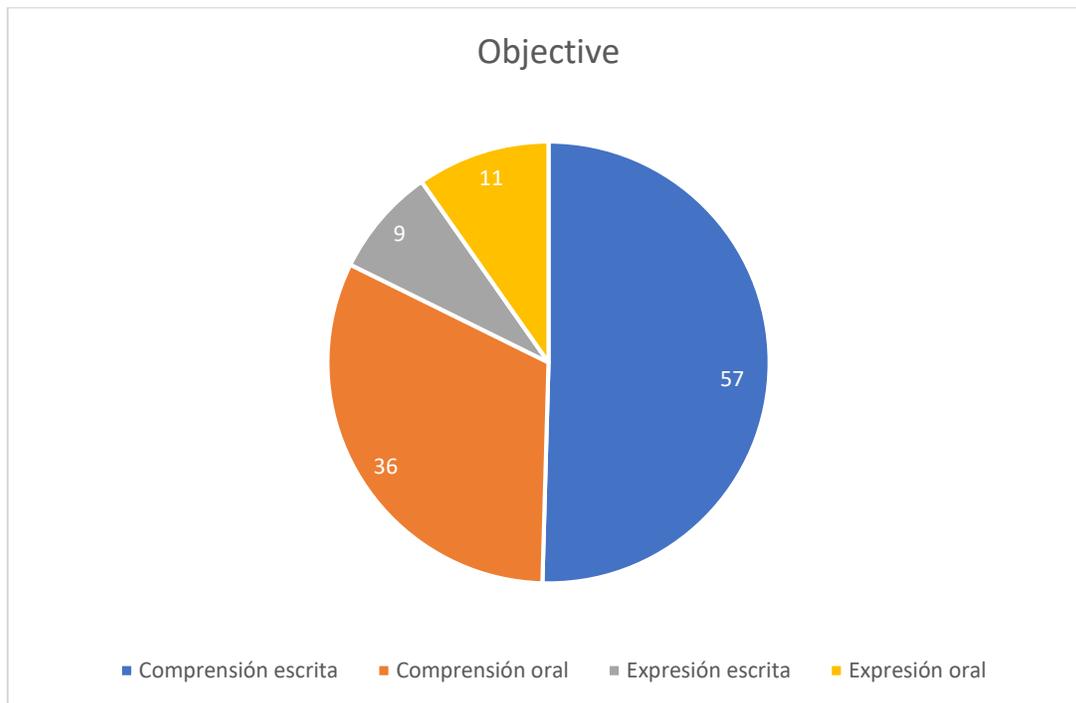


Gráfico XIII. Categorización de contenidos culturales por destrezas en *Objective*.

En el caso de *Objective*, hay una mayor diferencia. Mayoritariamente, los contenidos culturales aparecen en forma de ejemplo en textos de comprensión escrita o audios de comprensión oral.

A lo largo del manual, aparecen varias actividades de comprensión escrita que tratan sobre un elemento cultural en concreto, como, por ejemplo, el London Eye, en la página 65 de *Objective KET*. En esta actividad, el alumno debe completar el texto conjugando los verbos que faltan en voz pasiva. A diferencia de las actividades de comprensión escrita de *Prisma*, aquí, el London Eye solo tiene función de ejemplo, y el ejercicio no se centra en este contenido cultural.

A pesar de haber algunas actividades de comprensión escrita que transmiten elementos culturales, en la mayoría de los ejercicios, el alumno debe hablar o escribir sobre su experiencia u opinión, el objetivo de la actividad no es reflejar los contenidos culturales que han podido aparecer en el texto o audio anteriormente, sino que se busca que el alumno haya aprendido los contenidos gramaticales de la unidad.

En conclusión, las actividades en los manuales de español dividen los contenidos culturales de una manera más equilibrada, sin embargo, en los manuales de inglés existe una gran diferencia, ya que los contenidos de cultura aparecen casi siempre en la comprensión escrita y oral, y mayoritariamente, con la función de ser un ejemplo.

3.5 Análisis contrastivo

Como se ha podido observar, los manuales de español *Prisma Continúa* y *Prisma Progresiva*, profundizan más en la cultura de países hispanos que los manuales de inglés *Objective Ket* y *Objective PET*.

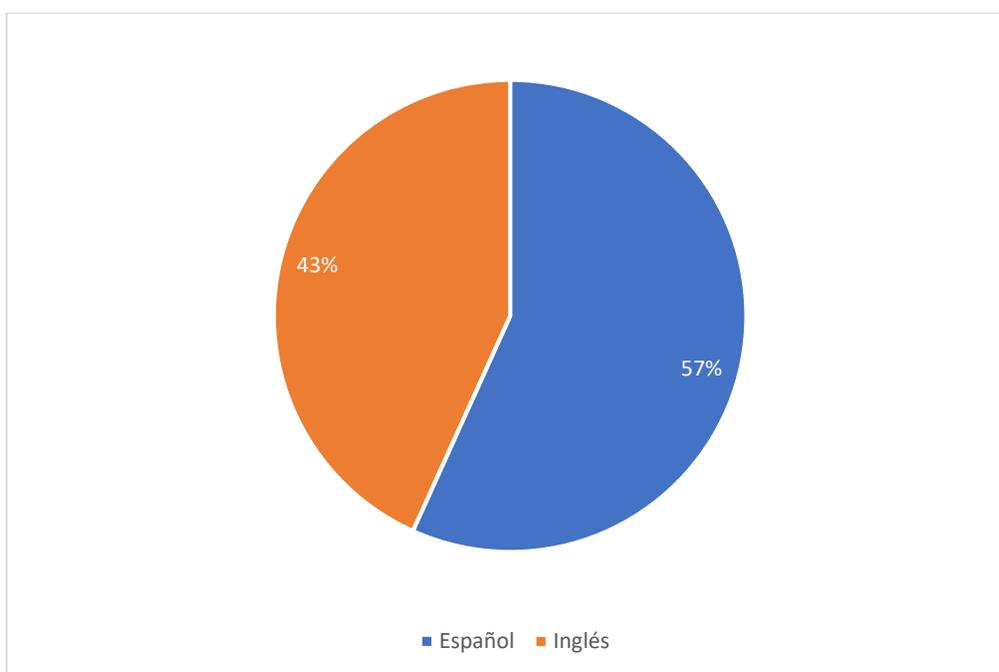


Gráfico XIV. División de los contenidos culturales por idioma.

Este gráfico refleja todos los contenidos culturales encontrados en los cuatro manuales, divididos por idioma, el español y el inglés. El 57% de contenidos culturales que se han identificado aparecen en los manuales *Prisma*, mientras que el 43% en *Objective*.

Como se ha mencionado anteriormente, desde un principio, ya se puede ver en el índice, que, en *Prisma* van a aparecer contenidos culturales muy a menudo. Sin embargo, los manuales *Objective*, dan más

importancia a los apartados de Examen. Ya que la cultura de los países de habla inglesa no es un elemento fundamental en los exámenes KET y PET, los manuales no se centran en ella. Esto se ve reflejado en las actividades, a diferencia de los contenidos encontrados en los manuales de español, en inglés sólo aparecen como ejemplo y pocas veces son el centro de la actividad. Un ejemplo muy común aparece en las actividades de comprensión oral, en la que el alumno debe asegurarse de que ha entendido los contenidos del audio, y en este aparecen diálogos en los que se discuten el precio de la entrada del cine, y el horario de apertura de este. Sin embargo, en los manuales de español, el contenido cultural es el centro de la actividad muy a menudo. En numerosas actividades, aparece la biografía de autores literarios, con la que los alumnos deben desarrollar una serie de actividades. Además, en *Prisma*, también aparecen ejercicios en los que el alumno debe usar correctamente las formas de saludo con desconocidos o amigos.

En resumen, a pesar de que en los manuales de inglés aparezca un gran número de contenidos culturales, en especial del inventario de saberes y comportamientos socioculturales, no tienen una función tan importante como en los manuales de español. Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, los manuales de inglés tienen como objetivo principal el aprobado del alumno para los exámenes oficiales de Cambridge, y no la comunicación o interculturalidad del alumno, a diferencia de *Prisma*.

4. Conclusiones

El objetivo principal de esta investigación ha sido comprobar qué manuales para extranjeros dan más importancia a la cultura, los de español o los de inglés. Tras un análisis cuantitativo y cualitativo del tratamiento del componente cultural en función del idioma, se ha podido confirmar que los manuales de español analizados transmiten más contenidos culturales en la enseñanza de ELE, en especial, referentes culturales.

Otra cuestión planteada al inicio del estudio sobre las destrezas comunicativas también ha podido ser verificada. Por mi experiencia como alumna y profesora de lenguas, he podido observar a lo largo de los años las diferentes actividades que acercaban al alumno a la cultura del idioma, estas normalmente eran textos de comprensión lectora. Tras el análisis de los contenidos culturales según la destreza en la que aparecen, se ha podido verificar que, en los cuatro manuales, aparecen con más frecuencia en las prácticas de comprensión escrita, seguidamente de la comprensión oral. Estos resultados han sido los mismos en los dos idiomas, como se ha visto en los gráficos. Además, la manera en que los contenidos se presentan en las prácticas de comprensión lectora ha sido similar en ambos idiomas, los ejercicios introducían un tema cultural en el texto, y a raíz de esta práctica se formulaban otras actividades de otras destrezas comunicativas conservando el tema como núcleo de las actividades.

Algo que diferencia a los manuales, es que, en el caso de *Prisma*, los contenidos aparecen repartidos en las cuatro destrezas de una manera más equilibrada. Tanto en la expresión escrita como oral, se trabaja la cultura, como, por ejemplo, algunos ejercicios piden al alumno que escriba o resuma un texto sobre un componente cultural que se ha aprendido en esa unidad, o en el caso de las actividades de expresión oral, los alumnos, en parejas o grupos, deben comentar y dar su opinión sobre dicho contenido cultural. En el caso de los manuales *Objective*, la mayoría de las actividades de expresión escrita y oral están dirigidas al alumno de una manera más personal, frecuentemente el alumno debe relatar una historia o carta sobre un tema no relevante a la cultura, o intercambiar ideas con un compañero sobre temas no culturales, como, por ejemplo, sobre sus últimas vacaciones.

Asimismo, también se ha podido observar qué nivel transmite más contenidos culturales, a pesar de haber encontrado algunos obstáculos. En los manuales de ambos idiomas, los de un nivel inferior, en este caso

A2, contenían más referentes culturales y un número similar de saberes y comportamientos socioculturales. A la hora de contabilizar estos elementos, desde un principio no tuve en cuenta que uno de los manuales (*Objective PET*) tenía un mayor número de páginas, y que, por lo tanto, fuera posible que contara con más elementos culturales, a pesar de no haber sido así, en el caso de referentes culturales. Por lo tanto, se ha podido confirmar que, en el caso de los manuales escogidos, los de un nivel inferior contienen más contenidos culturales, esto puede deberse a que, en los manuales iniciales, el alumno debe acercarse a la lengua en muchos aspectos, tanto por cultura, como por lingüística. De modo que, en el caso de los cuatro manuales seleccionados, mi hipótesis ha sido errónea, los manuales con más presencia cultural han sido los de un nivel inferior, y no los de B1, como yo había propuesto.

A pesar de haber trabajado personalmente con ambos manuales en mis clases de ELE e ILE, nunca había llevado a cabo un análisis de su contenido tan exhaustivo. A simple vista, se puede observar una gran presencia de elementos culturales en *Prisma*. Sin embargo, mi mayor obstáculo fue la cultura universal que transmite *Objective*. Ambos manuales de inglés contienen una gran cantidad de elementos universales con los que no contaba antes de llevar a cabo el análisis. Claramente, *Objective* no tienen como objetivo principal la interculturalidad del alumno, ya que están destinados a alumnos interesados en presentarse a los exámenes de Cambridge, PET y KET. Por lo tanto, notoriamente *Prisma* le da más importancia a las culturas de los países hispanos que *Objective* y busca que el alumno sea un hablante intercultural para no tener problemas en la comunicación.

Además, a pesar de que en *Objective* el componente cultural sea principalmente universal, los elementos culturales relevantes al idioma inglés que se han identificado pertenecen mayoritariamente al Reino Unido. Algunas unidades, como el sistema monetario, las medidas, y las distancias aparecen de acuerdo con los sistemas de unidades británicos. Asimismo, la mayoría de las ciudades que aparecen como ejemplo en actividades, son ciudades del Reino Unido. En *Prisma*, a pesar de estar centrado en la cultura española, muestra un gran número de elementos culturales de los países de Hispanoamérica. Los manuales de ELE profundizan más en la cultura española, como en su historia, su familia real, las relaciones interpersonales, pero a la vez tratan de acercar al alumno a todas las culturas de países hispanohablantes.

Como se ha mencionado anteriormente, otro punto que cabe destacar es el papel del componente cultural en los manuales de inglés. En *Objective*, los contenidos culturales identificados no tienen una función importante en las actividades, frecuentemente aparecen como ejemplo en ejercicios destinados a que el alumno obtenga los conocimientos de gramática estudiados en esa unidad. En pocos casos, la actividad se centra en el elemento cultural y acerca al alumno a la cultura del país. En cambio, en los manuales de español, un gran número de actividades se centran en el componente cultural, aportando así conocimientos culturales al alumno y ayudándole a desarrollar su interculturalidad. De nuevo, esto se debe a que los manuales de ELE buscan desarrollar la interculturalidad del alumno, mientras que para los manuales de ILE, la cultura no es una prioridad. Por lo tanto, se puede concluir que los resultados obtenidos tras el análisis de los cuatro manuales son indicio relevante de que en ELE aparecen más contenidos culturales que en ILE.

Asimismo, he podido observar la importancia de la cultura en los manuales, como se ha mencionado, muchos autores opinan que la cultura no sale reflejada como es en realidad en los manuales, y en algunos países, como en Venezuela, los manuales de ILE reflejan la cultura venezolana y no la de los países de habla inglesa.

Los manuales tienen una función esencial en el aprendizaje, y en mi opinión, *Prisma* cumple todas las características para acercarse a la cultura de un idioma y aprender una lengua. Como maestra de ELE, recomendaría su uso, en especial por la frecuente presencia del componente cultural, y por la diversidad de culturas de distintos países que aparecen reflejadas.

Aparte de los resultados obtenidos tras el análisis contrastivo de los manuales. En mi investigación para el marco teórico, también he podido apreciar la importancia que la cultura tiene en la enseñanza de lenguas, y la estrecha relación que tiene con la lengua. Como se ha podido observar, el hecho de haber nacido en una cultura u otra, o haber crecido hablando un idioma u otro, puede cambiar la visión del mundo de uno por completo. La cultura y el idioma que hablamos tienen más influencia en nuestras vidas de la que creemos. A veces, uno no se da cuenta hasta que empieza a aprender otra lengua, o se muda a otro país, la interculturalidad es algo que todos deberíamos tener presente y deberíamos intentar desarrollar en nosotros mismos, de esta manera, nos conoceríamos mejor a nosotros mismos y a nuestra cultura. Con la redacción de este trabajo, no solo he desarrollado mi interculturalidad, sino que también he podido

desarrollar nuevas competencias, tanto en el ámbito profesional como personal. A pesar de haber utilizado los manuales *Objective* y *Prisma* como profesora, con este estudio, he aprendido de ellos como alumna, no solo sobre la cultura de otros países, sino también sobre España. Además, con el análisis de los inventarios del Plan Curricular del Instituto Cervantes, he podido observar los numerosos tipos de contenidos culturales que existen. Muchos de los elementos que aparecen forman parte de mi rutina diaria, pero ignoro que son conceptos y convenciones sociales con las que he vivido siempre, no ha sido hasta su análisis y categorización, que he observado que para el resto del mundo no es algo común.

En conclusión, la redacción este trabajo me ha enseñado mucho sobre mi profesión, pero, sobre todo, ha hecho que le dé más importancia a la cultura a la hora de la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Bibliografía

- Allwright, D., y Bailey, K. (1991). *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bahar, H., y Zaman, B. (2013). *Significance of Text Book Evaluation for the Purpose of Effective Second Language Acquisition*. ISOR Journal of Humanities and Social Science.
- Balboni, P. (1999), *Parole comuni culture diverse*. Venezia, Marsilio.
- Burton, J. (2018). The Most Spoken Languages In America. WorldAtlas, Recuperado de: <http://worldatlas.com/articles/the-most-spoken-languages-in-america.html>
- Butler, Y. (2004). *What Level of English Proficiency Do Elementary School Teachers Need to Attain to Teach EFL? Case Studies from Korea, Taiwan, and Japan*. TESOL Quarterly.
- Buttjes, B., y Byram, M. (1991). *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education*. Multilingual Matters.
- Byram, M (1989) *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Bristol: Multilingual Matters.
- Caballero, C. (2005). Pragmática e interculturalidad en la enseñanza del español como lengua extranjera. Las estrategias de cortesía en los manuales de E/LE. *Revista RedELE N°4*.
- Capel, A., y Sharp, W. (2010). *Objective KET*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Claxton, G. (2001), *Aprender*. Barcelona: Paidós.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. New York: Multilingual Matters.
- Coseriu, E. (1991), *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Cortazzi, M., y Jin, L. (1999). *Cultural Mirrors: Materials and Methods in EFL Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cunningsworth, A. (1995), *Choosing your Coursebook*. Oxford: Heinemann

- Emmitt M & Pollock J (1997) *Language and learning: an introduction for teaching*. Melbourne: Oxford University Press.
- Equipo Prisma (2003). *PRISMA A2, Continúa, Libro del Alumno*. Madrid: Edinumen.
- Equipo Prisma (2003). *PRISMA B1, Progresá, Libro del Alumno*. Madrid: Edinumen.
- Esteves, A. L. (1998). *El espacio de la cultura en los libros de texto de español como lengua extranjera*, en: Celis, A., y Heredia, J. R., *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Galindo, M. (2009). *Análisis contrastivo y enseñanza de idiomas: de la gramática a la pragmática intercultural*. Interlingüística.
- Galindo, M. (2005). *La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas*. Interlingüística.
- Geertz, C. (1987). *Interpretazione di cultura*, Bologna, Il Mulino.
- Griffin, K. (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco Libros.
- Hantrais L. (1989). *The undergraduate's guide to studying languages*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Hashemi, L., y Thomas, B. (2010). *Objective PET*. Cambridge: Cambridge University Press
- Hutchinson, T., y Torres, E. (1994). *The Textbook as Agent of Change*. *ELT Journal*.
- Instituto Cervantes (1997-2020). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Instituto Cervantes (1997-2020). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Jimenez, A. (2019). *The History Of The Spanish Language And Its Many Influences*. *Babbel Magazine*.
- Johnsen, E. (2001). *Textbooks in the Kaleidoscope, A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*, Tønsberg: Vestfold College
- Johnson, H. (2011). *Books vs. Internet: Whose Information Is More Accurate?* Recuperado de: http://publishingperspectives.com/2011/10/books-vs-internet-moreaccurate/#.Vvgqw_I96Uk
- Kalmus, V. (2004). *What do pupils and textbooks do with each other? Methodological problems of research on socialization through educational media*. *Journal of Curriculum Studies*
- Krashen, S. D. y Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.

- Lappalainen, T. (2011). *Presentation of the American culture in EFL textbooks: An analysis of the cultural content of Finnish EFL textbooks for secondary and upper secondary education*. Jyväskylä, University of Jyväskylä.
- Leveridge, N. *The Relationship between Language & Culture and the Implications for Language Teaching*, TEFL.net
- López, M.^a P. (2000). *Relaciones lengua-cultura en la didáctica del español como lengua extranjera: Implicaciones pedagógicas*, Granada, Universidad de Granada.
- Lyons, D. (2020). *How Many People Speak Spanish, And Where Is It Spoken?* Babbel Magazine.
- McDonough, J., y Shaw, C. (1997). *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Ministerio de Asuntos Exteriores del Gobierno de España, 2016. Vietnam. Recuperado de Oficina de Información Diplomática: www.exteriores.gob.es/Documentos/FichasPais/VIETNAM_FICHA%20PAIS.pdf
- Miquel, L., y Sans, N. (1992). *El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua*. Madrid: Difusión.
- Mohamed, M. (2015). *The Role of English Language Textbooks in the Reproduction of Racism*. International Journal of English Language & Translation Studies
- Nguyen, T., y Nguyen Q. (2007) *Teaching English in Primary Schools in Vietnam: An Overview*. Current Issues in Language Planning.
- Peón, M. (2015). *El componente cultural en los manuales de aprendizaje de español como extranjera*. Oviedo, Universidad de Oviedo.
- Pinheiro, M. (2012) *Análisis del componente cultural en manuales de español para estudiantes brasileños de la enseñanza fundamental y media*. Granada, Universidad de Granada.
- Raigón, A., y Larrea, A. (2015) *General and Specific Culture Learning in EFL Textbooks Aimed at Adult Learners in Spain*. Studia Anglica Posnaniensia. Córdoba.
- Richards, J. (2001). *The Role of Textbooks in a Language Program*. Cambridge, UK Cambridge University Press.
- Risager, K. (1991). *Cultural references in European foreign language textbooks: an evaluation of recent tendencies*.
- Rodríguez, R. (2004). *El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras*. Centro Virtual Cervantes. Universidad de Milán.
- Ruiz, M. E. (2004) *Contenidos culturales en los métodos de ELE y en los manuales de cultura y civilización española*. *Revista RedELE N°1*.

- Santamaría, R (2010). *La Competencia Sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica*. Madrid: Monografías del Ministerio de Educación.
- Serrano, S. (1988). *Signos, lengua y cultura*. Barcelona: Anagrama.
- Sheldon, L. E. (1988). *Evaluating ELT textbooks and materials*. ELT Journal.
- Simons, G., y Fennig, C. (2018). Ethnologue: Languages of the world. SIL international. Recuperado de: <https://www.ethnologue.com/>
- VIVAS, J. (2006) *El enfoque intercultural en la enseñanza ELE y su aplicación en el Aula*. Salamanca, Universidad de Salamanca.
- Wright, S. (2002) *Language education and foreign relations in Vietnam*. Language Policies in Education: Critical Issues
- Xu ZG (1997) *Interpretation of Analects*. Beijing: People's Literature Press.