



UNIVERSITAT DE BARCELONA - UNIVERSITAT POMPEU FABRA

**MÁSTER OFICIAL DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA
2007-2009**

MEMORIA DE MÁSTER

**La representación de Hispanoamérica en dos manuales
de ELE de nivel avanzado**

Alumna: Tiziana Castagnani

Asesora: Dra. Montserrat Ribas Bisbal

Barcelona, junio de 2009

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Flor, Sebastián, Fabián, Luigi, y a mis amigos y amigas que me sostuvieron y apoyaron en este año tan particular. Agradezco también a aquellos que me han aportado ideas y que han cedido parte de su valioso tiempo leyendo los primeros borradores.

Agradezco muy especialmente a los compañeros del máster que me animaron en los momentos de desánimo y me dieron fuerzas para continuar trabajando. Gracias totales por su energía y cariño.

Agradezco también a la Dra. Montserrat Ribas Bisbal que me ha orientado y apoyado en el arduo camino de la investigación.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	6
1.1 Justificación y presentación del tema de análisis	6
1.2 Descripción de la articulación de la memoria	7
2. MARCO TEÓRICO	9
2.1 Estado de la cuestión	9
2.2 Definición de conceptos básicos	12
2.2.1 El libro de texto	12
2.2.2 El componente cultural	15
2.2.3 El Análisis Crítico del Discurso	19
3. METODOLOGÍA	21
3.1 Preguntas y objetivos de la investigación	21
3.2 Procedimientos de recogida de datos	22
3.2.1 Justificación de la selección de los materiales	22
3.2.2 Justificación de la selección de los textos	22
3.3 Procedimientos y conceptos utilizados en el análisis de datos	23
4. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE DATOS	25
4.1 Referencias a la cultura meta y referencias internacionales	25
4.2 La representación de Hispanoamérica	27

4.2.1 Quiénes escriben sobre Hispanoamérica	27
4.2.1.1 Las voces europeas	30
4.2.1.2 Las voces hispanoamericanas	35
4.2.2 Qué temas se tratan	37
4.2.2.1 Sobre Eva Perón	38
4.2.2.2 Sobre Hernán Cortés	39
4.2.3 Cómo se organiza el discurso	41
4.2.3.1 Textos literarios y no literarios	42
4.2.4 Países representados	43
4.3 Reflexiones finales sobre los manuales	46
4.4 Otras observaciones que se desprenden del análisis	49
5. CONCLUSIONES	52
6. BIBLIOGRAFÍA	56
7. ANEXO	61

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Justificación y presentación del tema de análisis.

El objetivo de este trabajo de carácter exploratorio es indagar cómo se representa discursivamente a Hispanoamérica en los manuales de español como lengua extranjera (en lo sucesivo ELE), *Prisma Consolida* y *El ventilador*. El interés por estudiar los libros de textos no es nuevo; muchas disciplinas se han ocupado de ello: la sociología crítica de la educación, los estudios culturales, la didáctica, entre otras. Nos situaremos desde la perspectiva de la didáctica de las lenguas extranjeras aunque nuestro análisis no se centrará primordialmente en aspectos didáctico-metodológicos.

Debemos recordar que por más que haya habido publicaciones e investigaciones que tienen ya cierta antigüedad, el manual ELE, no deja de ser un fenómeno relativamente nuevo en comparación con otros manuales para la enseñanza de lengua extranjera como, por ejemplo, los de inglés. El español como lengua extranjera se ha enseñado, y en muchos sitios aún se enseña, con libros producidos en países ajenos al mundo hispanohablante como por ejemplo Marruecos, Hungría, Francia, etc. Si hemos tenido la oportunidad de hojear algunos de esos libros, nos hemos sentido, muchas veces, ajenos tanto a los modelos de lengua como a la imagen de la cultura hispana que allí se presentaban. Ahora bien, con respecto a los manuales editados en España, como latinoamericana, muchas veces también me he sentido alejada del modo en el cual algunos manuales representaban a los países de América. Este es el motivo que me llevo a indagar este tema, aparte de mi fuerte interés por el desarrollo de materiales didácticos.

Morales¹ (2007) sostiene que aprender una lengua extranjera es ir más allá de una actividad puramente lingüística ya que, como nos dice la autora,

significa también poder encontrarse continuamente con la alteridad, con la diferencia. Este encuentro no siempre se da de forma explícita y clara; es bueno entonces recordar que el ámbito de enseñanza de lengua extranjera está fundamentalmente atravesado por dos grandes campos discursivos. Uno de ellos, constituido por los estudios en lingüística y los asociados a la lingüística; el otro, por los estudios que tratan sobre el componente cultural de la lengua en estudio.

1

<http://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol7/pdf/Narrativas%20de%20identidad%20en%20la%20formacion%20de%20profesores%20de%20lengua%20extranjera.pdf>

Las investigaciones en estos dos campos han contribuido a que la enseñanza del español como lengua extranjera mejorara cualitativamente y esto se ha evidenciado en los materiales. Basta con ver manuales de años atrás para notarlo. Sin embargo, acerca de la información sobre Hispanoamérica transmitida por manuales de ELE, las pocas investigaciones que existen concluyen que la información suele ser escasa y superficial en relación con la información transmitida sobre España. Generalmente, se vehicula una visión de Hispanoamérica como lugar exótico resaltando básicamente sus bellezas naturales. Además, los trabajos analizados en el estado de la cuestión subrayan que Hispanoamérica aparece siempre retratada a partir de voces europeas.

Reconociendo que la presencia de Hispanoamérica en los manuales ELE publicados en España ha ido aumentando en los últimos tiempos, la presente investigación tratará de establecer si dos de los manuales más utilizados en Barcelona en la actualidad sostienen la visión antes mencionada de Hispanoamérica o presentan una propuesta superadora teniendo en cuenta los aportes de las últimas investigaciones sobre interculturalidad en el aprendizaje de idiomas. Situado en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras, este trabajo también toma elementos del análisis crítico del discurso para examinar estos manuales. Estos libros de texto, si bien diseñados esencialmente con el objetivo de enseñar una lengua extranjera (en lo sucesivo LE), no dejan de ser portadores de valores y opiniones que condicionan la forma de percibir la cultura meta. Además, debido al lugar privilegiado del libro de texto en el aula, sus contenidos, muchas veces, revisten un carácter de verdad incuestionable. Es por todo lo dicho que nos parece pertinente investigar los manuales para, humildemente, contribuir a mejorarlos.

1.2 Descripción de la articulación de la memoria.

El presente trabajo se inicia con el *Marco teórico*; subdividido en *Estado de la cuestión* y *Definición de conceptos básicos*. En el primero, hacemos un recorrido por los trabajos que, en mayor o menor, profundidad han abordado el tema. En el segundo, como su nombre lo indica, se definen y delimitan los conceptos teóricos básicos de nuestra memoria. Se explicita la importancia de analizar los libros de texto como portadores de mensajes más allá de su intención pedagógica. También se analiza que se entiende por componente cultural y se hace un breve resumen de la evolución de este concepto. Creemos que los contenidos culturales necesitan tener un tratamiento adecuado ya que forman una parte insustituible del proceso de aprendizaje de una L2 o LE. Adherimos a la concepción de que todos los discursos tienen la capacidad de formar nuestro modo de percibir y

comprender el mundo. Por lo tanto, examinaremos los textos apoyándonos en los aportes del Análisis Crítico del Discurso.

El capítulo tres está dedicado a la *Metodología*. Primeramente, se aclaran cuáles son las preguntas y los objetivos que guían la investigación. También se explicitan los procedimientos seguidos en la recogida de datos justificando tanto la selección de los manuales analizados, *Prisma Consolida* y *El ventilador*, como la selección de los de textos al interno de cada manual.

Iniciamos el capítulo cuatro, *Presentación y discusión de los datos*, distinguiendo en cada manual la proporción de textos dedicados a las referencias internacionales frente a las referencias a la cultura meta. Dentro de esta última, seguidamente, distinguimos entre las referencias a España y a Hispanoamérica, nuestro objeto de estudio. Luego, entramos en el análisis propiamente dicho de la representación de Hispanoamérica. Aquí subdividimos el capítulo en los siguientes apartados:

- quiénes escriben sobre Hispanoamérica
- qué temas tratan estos textos
- qué tipo de secuencia textual predomina
- cuáles son los países de América que aparecen representados.

Posteriormente, en *Reflexiones finales sobre los manuales* recopilamos lo dicho hasta el momento sobre cada manual y comentamos algunas particularidades de cada uno. En *Otras observaciones que se desprenden del análisis* haremos algunos comentarios sobre los textos de los manuales y las actividades que los acompañan desde una mirada didáctica. En el capítulo cinco exponemos las conclusiones a las que hemos llegado tras el análisis de los textos de los dos manuales elegidos. El capítulo seis contiene la bibliografía utilizada y el ocho el anexo donde se encuentran los textos analizados y las tablas que han servido para recopilar los datos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Estado de la cuestión

Cabe mencionar que no se ha hallado ningún trabajo de investigación referido exclusivamente al tema que nos ocupa. Los estudios sobre la representación de Hispanoamérica en los manuales ELE se encuentran en un apartado dentro de trabajos mayores que indagan sobre cómo se representa a España en los libros de texto de ELE o, los trabajos que tratan el tema mas puntualmente, han sido ponencias o presentaciones en congresos por lo cual su profundidad se ve limitada. A pesar de su brevedad, estos trabajos son cualitativamente valiosos ya que contribuyen a saber más sobre este tema tan poco explorado. No obstante, no deja de ser significativo que no haya trabajos de profundidad al respecto. Primeramente, recorreremos las investigaciones que analizan la imagen de España pero que incluyen algún apartado sobre Hispanoamérica.

Vacas Lobato (2007) analiza la percepción del ocio a través de los inputs visuales de cuatro manuales² ELE utilizados en Marruecos. La autora maneja un corpus de 154 imágenes de las cuales

sólo tres se ocupan de Hispanoamérica y pertenecen al manual *Español para progresar*; esto quiere decir que en el resto de los manuales no encontramos ni una sola imagen de Hispanoamérica. Por lo tanto, la imagen de los aspectos socioculturales hispánicos referidos al ocio, que reciben los alumnos marroquíes de segundo año de español, es exclusivamente de España, por lo que Hispanoamérica aparece completamente ignorada. (98)

González Casado (2002) en su investigación “Contenidos culturales e imagen de España en manuales E/LE en los años noventa” analiza ocho manuales³ y concluye que solamente tres de ellos brindan información cultural sobre los países hispanoamericanos mientras que en el resto de los manuales “no se ha encontrado ninguna información relacionada con Hispanoamérica” (79). Otra

² Manuales analizados: S’Houli, A., Ramdane, F. Jarif, S. 2006. *Español para Progresar*. Casablanca: Imprimerie El Maarif Al Jadida; Dabene, L. 1972. *¿Adónde?* Paris: Librairie Armand Colin; Comisión nacional del Ministerio de Educación. 1993. *El español en 2º*. Rabat: Imprimerie El Maarif Al Jadida; Villegier, J., Molina, F., Mollo, C. 1972. *La pratique de l’espagnol en 1ère*. Paris: Hatier.

³ Manuales analizados: Borobio, V. 1991. *E/LE1. Curso de español para extranjeros*. Madrid: S/M; Sánchez, A et al. 1995. *Cumbre. Curso de español para extranjeros*. Madrid: SGEL; Centellas, A. 1996. *Método de español para extranjeros*. Madrid: Edinumen; Miquel, L. y Sans, N. 1990. *Intercambio 2*. Barcelona: Difusión; Miquel, L. y Sans, N. 1994. *Rápido. Curso intensivo de español para extranjeros*. Barcelona: Difusión; Millares, S. y Centellas, A. 1995. *Método de español para extranjeros*. Madrid: Edinumen; Chamorro Guerrero, D. et.al. 1995. *Abanico. Curso avanzado de español lengua extranjera*. Barcelona: Difusión; Millares, S. 1996. *Método de español para extranjeros*. Madrid: Edinumen.

conclusión a la que arriba esta autora es que casi todos estos manuales hacen referencia al mismo acontecimiento histórico: el descubrimiento de América.

Orenga Portolés (2001) indagó sobre la imagen de España en manuales ELE editados en Hungría⁴ e incluyó un apartado sobre la imagen de Hispanoamérica en los mismos. La autora señala que todos los manuales registran un interés mayor por España que por Hispanoamérica. A pesar de que en los manuales se mencionen todos los países y nacionalidades hispanoamericanas, los contenidos socioculturales se centran mayoritariamente en España. Sobre el tratamiento de los temas relacionados con Hispanoamérica la autora subraya lo siguiente:

Obsérvese que cuando se recurre a temas referentes a Hispanoamérica se procede como si esta constituyera el elemento exótico dentro del mundo español: viaje a lo lejano exótico, gastronomía y productos peculiares, culturas precolombinas, literatura contemporánea de calidad, el Descubrimiento y la Conquista de América, anécdotas curiosas y, a la vez, rodeadas de cierto misterio, peculiaridades léxicas y lingüísticas del español de América. (71)

Como dijimos en la introducción, también se hallaron artículos y ponencias de congreso que analizan la representación de Hispanoamérica exclusivamente. Estos trabajos, si bien breves en su extensión, nos acercan un poco más al tema. Nascimento Dominique (2006) luego de analizar Español sin fronteras 1, 2 y 3⁵ concluye que

Si bien el tono general del libro demuestra una intención clara de mantener un discurso tolerante y progresista, esto no tiene un reflejo en las ilustraciones o en los participantes y tipos de relación que se establecen entre éstos. Predomina la desigualdad de género y una visión estereotipada de los papeles de cada sexo y de los grupos de edad, además de limitarse a una sola clase social: la clase media urbana, que si bien es la mayoritaria en España, no es la única ni es representativa del mundo hispano en general. Esto nos lleva a otro problema, el de la falta de un acercamiento a la realidad de los otros países que hablan español. La información que se transmite de ellos es superficial y basada en lo anecdótico. (166)

Eide y Johnsen (2006) analizaron la presencia de América Latina en los manuales ELE utilizados en Noruega⁶ y han observado que en todos los métodos

⁴ Sandor, L. y Hubner, K. 1991. *Kevés szóval spanyolul*. Budapest: Tankönyvkiadó; Morvay, K. 1994. *Telespañol I. Magyarazattal*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó y MTV OPAL Producei Iroda; Kertesz, J. 1998. *Spanyol Nyelvkönyv I*. Budapest: Aula Kiadó Kft; Gidró, G. y Martínez, M. 1997. Paso doble. Método de español para principiantes. Budapest: Aula Kiadó; Nagy, E. y Seres, K. y Milán, V. 1998. *¡Viva el español! Spanyol Nyelvkönyv I*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

⁵ Sánchez, J. L. et al. 1998/2000. *Español sin Fronteras 1, 2 y 3*. Madrid: Editorial SGEL

⁶ Manuales analizados: Alves, C. et.al. 2004. *Tapas 1*. Oslo:Damm; Bugge, L., Svein, S. 2003. *Vidas 1*. Oslo: Cappelen; Bugge, L., Svein, S. 2003. *Vidas 2*. Oslo: Cappelen; Cleaverley, K. et.al. 2005. *Chicos chicas 1*. Oslo: Aschehoug; Groth, B y Aass, S. 2001. *Mundos 1*. 2. utg. Oslo: Aschehoug; Groth, B. et.al. 2006. *Mundos nuevos 1*. Oslo: Aschehoug; Görrissen, M. et.al [traducido y adaptado al noruego por Nils

se presenta lo exótico antes de lo cotidiano. Frecuentemente se ve América Latina mediante la mirada de los europeos, sean turistas o estudiantes españoles o noruegos. En ningún caso un hispanoamericano se pronuncia sobre España, y sólo en un caso un hispanoamericano se pronuncia sobre otro país hispanoamericano.

En el trabajo de Monte Alto (2007) se exponen algunos datos que enriquecen nuestra búsqueda. El autor analiza la representación de América Latina en cuatro manuales utilizados en Brasil⁷ y concluye que

Latinoamérica figura en la mayoría de los manuales como un lugar indefinido al que se adjudican tres visiones: como lugar anclado en el pasado, ya que es raro que aparezca cualquier referencia a su historia reciente; como lugar de naturaleza que invita al turismo, para disfrutar las bellezas que lo exótico ofrece al que viene de afuera; y como realidad caótica que sugiere cierta incapacidad local para gestionar los problemas sociales que, no obstante, nunca aparecen vistos desde una perspectiva histórica. (274)

Como se observa, el análisis de manuales de ELE editados en diferentes décadas y en países diversos determina que la información sobre Hispanoamérica transmitida por estos libros de texto suele ser escasa y superficial, cuando no nula, en relación con la información transmitida sobre España. En general, los manuales investigados brindan una visión de Hispanoamérica como tierra exótica resaltando sus bellezas naturales. En casi todos, el acontecimiento histórico destacado es el “descubrimiento” de América y en ninguno se menciona la historia reciente de los países latinoamericanos. En algunos manuales se hace referencia a los problemas sociales de Latinoamérica pero éstos no son tratados desde una perspectiva histórica. Además, Hispanoamérica aparece siempre retratada a partir de voces europeas.

Debemos reconocer que la presencia de Hispanoamérica en los manuales publicados en España ha ido aumentando en los últimos tiempos. El presente trabajo intentará establecer que visión de Hispanoamérica se vehicula a través de *Prisma Consolida* y *El ventilador*. La falta de un análisis que considere atentamente la representación de Hispanoamérica en los manuales ELE constituye un desafío para el presente trabajo así como también una futura vía de investigación.

Myklebost] 2005. *Caminos 1*. Oslo: Gyldendal undervisning; Håkanson, U., Masoliver, J., [edición noruega por Anne-Grethe Rønnow Jensen].1985. *Eso Sí 1*. Oslo: Gyldendal; Riquelme, A. et.al. 2004. *Amigos uno*. Oslo: Gyldendal undervisning.

⁷ Sánchez, A. et. al.1995. *Cumbre*. Curso de español para extranjeros. Nivel elemental. Madrid: SGEL, Péris, E. y Sans, N. 1997. *Gente*. Barcelona: Difusión; Cerrolaza, M. et. al. 1998. *Planet@ E/LE*. Madrid: Edelsa; Miquel, L. y Sans, N. 2001. *Rápido Rápido Curso intensivo de español*. Barcelona: Difusión

2.2 Definición de conceptos básicos

2.2.1 El libro de texto

Uno de los principales recursos didácticos en la educación es, sin dudas, el libro de texto. A pesar de los grandes cambios que se han producido en la educación, el libro de texto, introducido por Comenio en el siglo XVII, tiene en la actualidad plena vigencia. La clase de lenguas extranjeras no escapa a esta situación y es evidente el peso del manual. En la actualidad se dispone de una amplia gama de materiales didácticos, en diferentes formatos y soportes: impresos, digitales, recursos audiovisuales y multimedia. Pero, sin duda, el clásico manual es aún la “estrella” del aula. María Luisa Sabater (2004)⁸ en su artículo “La necesidad de la reflexión sobre la diversidad cultural en la formación de profesores de español para los negocios” se pregunta ¿cómo integrar en las clases de español para uso profesional elementos socioculturales de una manera adecuada? Y se responde: “En el mejor de los casos, el mejor auxiliar es el manual que se utiliza”. Claramente, se observa el lugar preponderante que se reserva al manual.

El libro de texto es una herramienta de innegable utilidad en el aula ya que orienta la programación del curso y ofrece un amplio número de actividades y ejercicios organizados. Esto les brinda tanto al profesor como a los alumnos “seguridad” con respecto a lo que va a ocurrir en la clase y, además, le permite a los estudiantes disponer de una fuente de información que pueden consultar en cualquier momento. La desventaja de basar la clase exclusivamente en la explotación del manual es que deja a un lado cualquier consideración de las necesidades, los intereses y expectativas particulares de los alumnos. En especial, como trataremos más adelante, en el caso de los manuales que se editan en países centrales⁹ y se venden en todo el mundo, llamados jocosamente por Gray (2008: 165) “one size fits all”.

El rol del libro de texto en la educación puede ser abordado desde distintas perspectivas teóricas. Una concepción tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje ve al libro de texto como un elemento primordial para asegurar una acción docente uniforme. Desde las pedagogías críticas de la educación, se cuestiona el valor universal del manual en el aula y se hace hincapié en que por muy neutral y objetivo que el manual pretenda ser, nunca está desprovisto de

⁸ <http://www.mepsyd.es/redele/revista/sabater.shtml>

⁹ Kachru quien en 1985 ha clasificado varios círculos de pertenencia a comunidades lingüísticas anglófonas se refiere a países como el Reino Unido, Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda como “comunidades marcadoras de las normas” ya se “se reconoce a sus hablantes como modelo de inglés” (en Byram 2001:28).

valores y opiniones que condicionan el modo de percibir la realidad. El manual de LE tiene unas características específicas que lo vinculan a cuestiones de identidad ya que, como hemos dicho anteriormente, el aprendizaje de una LE es una herramienta indispensable para propiciar el encuentro con la alteridad y cuestionar la propia cultura¹⁰.

Si bien no se puede negar que el libro de texto facilita el trabajo del profesor y de los alumnos, mediando entre ellos, tampoco se puede omitir que ha consolidado la división del trabajo entre teóricos y prácticos, relegando al profesor a un mero rol de “aplicador de recetas”, un intermediario de decisiones que han tomado otros y que responden a un proceso del cual, muchas veces, no se siente parte. Vale la pena recordar que en muchas ocasiones los profesores ni siquiera participan en la elección del manual con el que van a trabajar. Sin embargo, generalmente, los profesores adaptan y modifican las propuestas del libro de texto en función de las características de sus alumnos, los objetivos del curso y el contexto de enseñanza-aprendizaje.

Apple (1989) reconoce la importancia de indagar críticamente los libros de texto ya que

es el libro de texto el que establece en gran parte las condiciones materiales de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de muchos países de todo el mundo, y puesto que es también el que muchas veces define cuál es la auténtica cultura de élite y quién legitima qué es lo que debe transmitirse. (87)

Los contenidos de los manuales no son aleatorios y su modo de presentar la información tampoco lo es. Lichinsky y Morales¹¹ (2008) subrayan el riguroso control en el proceso de creación de un manual.

En el caso de los libros de texto, la sociedad presta gran atención a este contenido ideológico. Sometidos al control de sucesivas instancias editoriales y gubernamentales, numerosos dispositivos garantizan que los manuales no reflejan simplemente la idiosincrasia de los autores que los firman, sino que se ajustan a las reglas morales y administrativas. Es de esperar, por lo tanto, que la ideología que muestran esté formulada de tal modo de coincidir con las normas socialmente sancionadas; si contienen elementos sobre los que pesa una censura pública —como el racismo, cuya expresión explícita está muy desfavorecida—, estos tenderán a expurgarse u ocultarse a lo largo de este proceso. (124)

¹⁰ De hecho, Byram (2001:14) sugiere que el encuentro con la alteridad que implica el aprendizaje de LE y la desnaturalización de la cultura del alumno podrían llamarse “sociabilización terciaria”.

¹¹ La investigación de Lichinsky y Morales no se refiere específicamente a los manuales de LE, sino a los manuales de Ciencias Sociales utilizados en la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña pero creemos que su consideración también se aplica a nuestro estudio.

Es indiscutible que los libros de texto destacan una determinada visión de la realidad y silencian otras. Ahora bien, pensemos en un estudiante de ELE en contexto de no-inmersión; es evidente que el docente y el manual son los dos nexos más inmediatos e influyentes con la cultura de la lengua meta. El manual en la enseñanza de LE ocupa un lugar privilegiado por ser una de las principales herramientas de referencia. Con el avance de las nuevas tecnologías, esta situación está cambiando ya que los alumnos pueden vincularse con la LE a través de foros, chats, blogs, páginas Webs, etc. De todos modos, el hecho de que una institución adopte un determinado manual le otorga a este libro de texto un lugar muchas veces incuestionable. Adherimos a la idea de que los discursos toman poder sólo cuando son escuchados pero, a su vez, dicho poder se acrecienta dependiendo de quién lo transmita. Además, sabemos del peso de la letra escrita en la sociedad occidental. Frente a la fugacidad del habla, el texto escrito ofrece una estabilidad que popularmente lleva a equiparar lo escrito con lo verdadero. Si bien, los alumnos no son tontos y tienen, generalmente, acceso a muchas otras fuentes de información, creemos que no siempre dispone de las estrategias para cuestionar la información ofrecidas por el manual.

El español es una lengua con 300 millones de hablantes que viven en países y en situaciones muy variadas. También son variados los contextos en los que se puede adquirir una LE. Existen diferencias notables entre un estudiante chino que trabaja en España y un estudiante chino de español en la Universidad de Shanghai; entre un ruso que trabaja en Barcelona o un adolescente brasileño que aprende español en su colegio en Brasil. Tampoco cuando se aprende la LE en un contexto de inmersión las necesidades e intenciones de los sujetos son las mismas. Si el estudiante reside en la sociedad de la lengua meta por motivo de un intercambio lingüístico o porque ha tenido que emigrar de su país por motivos económicos o políticos, su situación de adquisición de la LE varía. En el caso de una lengua, como el español, que se habla en territorios tan vastos, los materiales didácticos deberían recoger esta realidad. Sería interesante pensar ¿qué imagen de Hispanoamérica se lleva un alumno de un curso avanzado de inmersión en España después de utilizar estos materiales?

Los manuales de inglés como LE han sido objeto de análisis en las últimas décadas y ha recibido muchas críticas de parte de autores como Phillipson (1992), Pennycook (1994, 1998), Canagarajah (1999). Estos autores han cuestionado muy fuertemente el contenido de manuales de inglés como LE por su actitud lingüística y culturalmente imperialista. Brown (en Gray 2008) califica al inglés de los manuales de inglés como LE de “cosmopolita”, una variedad que, según la autora,

assumes a materialistic set of values in which international travel, not being bored, positively being entertained, having leisure, and above all spending money casually and without consideration of the sum involved in the pursuit of these ends, are the norm. (160)

Gray también señala la exclusión de los discapacitados, los ancianos, los pobres, las lesbianas y los gays en dichos materiales didácticos. Otlowsky (2003)¹² en un artículo donde analiza los estereotipos de género y la diversidad étnica en los manuales de inglés como lengua extranjera asevera que la sociedad es mas complicada que lo que algunos manuales muestran y cita a Wajnryb quien sostiene que los manuales no ayudan a los estudiantes creando una imagen de mundo "that is safe, clean, harmonious, benevolent, undisturbed, and PG-rated."

No debemos olvidar que los libros son simultáneamente una herramienta pedagógica y una mercancía a comercializar. Esto pone en juego intereses comerciales, pedagógicos y éticos. En la misma línea de lo comentado previamente por Lichisnky y Morales, Gray (2008: 157) sostiene que los libros de inglés como LE, en cuanto a su contenido, se parecen entre sí debido a que los editores de estos manuales le exigen a los autores que sigan una serie de pautas en relación a qué contenidos incluir y cuáles son inapropiados. Si bien destacamos el lugar jerárquico del libro de texto, con esto no intentamos minimizar el uso que el profesor pueda hacer del mismo. Libros de textos con contenidos prejuiciosos pueden ser utilizados críticamente por el docente en el aula.

Los manuales de LE están diseñados esencialmente con el objetivo de enseñar una LE, cualquiera que ésta fuera, pero debemos tener presente que no dejan de ser portadores de mensajes culturales. Sería interesante analizar los niveles iniciales (A1, A2, según el Marco Común Europeo de Referencia, en lo sucesivo MCER) ya que allí es donde se encuentra la mayor cantidad de estudiantes y es, además, la primera aproximación para muchos extranjeros al mundo y a la cultura hispanohablante. El modo de representar a Hispanoamérica en estos manuales iniciales puede tener gran relevancia en el imaginario que el estudiante se haga de esta parte del mundo hispanohablante. El análisis de manuales de niveles avanzados de lengua (C1, C2) resulta significativo por otros motivos. En niveles como el C1 o C2 se encuentran muestras textuales de mayor complejidad. Los autores de estos manuales pueden tratar temas más variados, más complejos y con mayor profundidad ya que los alumnos en esta instancia tienen más recursos lingüísticos para abordarlos.

2.2.2 El componente cultural

La lingüística, la sociología y la antropología estudiaron los principios que regulan la comunicación humana, con la idea central que el dominio de una lengua no se consigue únicamente con el dominio del sistema formal. A

¹² http://www.asian-efl-journal.com/june_2003_mo.php

mediados de los años sesenta Chomsky introdujo los términos *competencia* y *actuación* en la lingüística moderna. La competencia se refiere al conocimiento de la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico que un hablante nativo ideal tiene interiorizado. Sin embargo, queda claro que producir textos, orales u escritos, gramaticalmente correctos no es equivalente a comunicar.

La competencia lingüística a la que hacia referencia Chomsky¹³ ha sido superada por el concepto de *competencia comunicativa* introducido por Dell Hymes en 1971. La noción de *competencia comunicativa* incluye no sólo la competencia gramatical sino también el hecho que la habilidad en el uso de una lengua tiene que tener en cuenta los factores extralingüísticos que lo determinan, es decir, el emisor, el receptor, la intención comunicativa, el contexto, la situación y el conocimiento del mundo, entre otros. Como señaló Wittgenstein (1953) “hablar una lengua consiste en participar activamente de una serie de formas de vida que existen gracias al lenguaje”. Si concebimos la lengua no como un mero sistema de signos sino como un instrumento “de interacción social, de estructuración de pensamiento y de la identidad de las personas y los grupos en sus interacciones y relaciones con el entorno” (Guillén Díaz 2005:837) es evidente que no basta con centrar la atención en la adquisición de la competencia lingüística, sino que hay que favorecer también la adquisición de la competencia comunicativa.

Posteriormente, en 1980, Canale y Swain subdividen la competencia comunicativa en cuatro componentes:

- La competencia gramatical
- La competencia discursiva
- La competencia sociolingüística
- La competencia estratégica

Aunque con diferencias en la terminología todos los autores que abordan el tema de la competencia comunicativa se refieren a la competencia sociocultural. Algunos la asocian a la competencia sociolingüística y otros, como Van Ek, le dan un estatus propio. El diccionario de términos claves del Centro virtual Cervantes define la competencia sociocultural como

la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla; estos marcos pueden ser parcialmente diferentes de los de otras comunidades y abarcan tres grandes campos: el de las referencias culturales de diverso orden; el de las rutinas y usos convencionales de la lengua; y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales.

¹³ En 1980 Chomsky distinguió entre la competencia gramatical (el conocimiento de las formas y el significado) y la competencia pragmática (conocimiento de las condiciones y el modo de uso apropiado en relación con las intenciones del hablante)

El MCER (2002) define en las competencias del alumno, las competencias generales del individuo y las competencias de la lengua. La competencia sociocultural se incluye en la primera categoría y el MCER le otorga

la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que en muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa y puede que esté distorsionado por los estereotipos (Epígrafe 5.1.1.2).

El MCER establece siete áreas de características distintivas de una sociedad que pueden ser objeto del conocimiento sociocultural:

- la vida cotidiana
- las condiciones de vida
- las relaciones personales
- los valores, creencias y actitudes
- el lenguaje corporal
- las convenciones sociales
- el comportamiento ritual

Un nuevo concepto, el de la competencia intercultural, supone un avance en el proceso de incorporación del componente sociocultural en la clase de ELE. El modelo de comunicación intercultural parte, según Byram y Fleming (2001:14), de un marco teórico basado en lo siguiente:

- la integración del aprendizaje lingüístico y cultural para facilitar la comunicación y la interacción;
- la comparación de otros con uno mismo para estimular la recapitación y el cuestionamiento (crítico) de la cultura central en la que se socializan los alumnos;
- un cambio de perspectiva que emplea procedimientos psicológicos de socialización;
- el potencial de enseñanza de idiomas para preparar a los alumnos a efectuar encuentros y comunicarse en culturas y sociedades diferentes.

Debemos destacar que la competencia intercultural no está orientada a que los alumnos imiten el comportamiento de un hablante nativo, modelo muy cuestionado en las últimas décadas. Byram y Fleming (2001) definen al hablante intercultural como un sujeto capaz

de establecer lazos entre su propia cultura y otras, de medir y explicar la diferencia y, fundamentalmente, de aceptar esa diferencia y vislumbrar la humanidad subyacente que la compone. (15)

También el MCER menciona la consciencia intercultural, que es el

resultado del conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el "mundo de origen" y el "mundo de la comunidad objeto de estudio" (similitudes y diferencias distintivas). (Epígrafe 5.1.1.3).

Sin embargo, y a diferencia de lo que hace en el caso de las competencias que considera estrictamente lingüísticas, el MCER no proporciona descriptores para distintos niveles de competencia sociocultural.

El Plan curricular del Instituto Cervantes (en lo sucesivo PCIC) (2006) estructura su contenido en cinco componentes, entre los que se incluye el componente cultural y lo presenta en tres inventarios separados: el de los "Referentes culturales", el de los "Saberes y comportamientos socioculturales" y el de las "Habilidades y actitudes interculturales". El inventario de los "Referentes culturales" se divide en tres apartados:

- *conocimientos generales sobre los países hispanos* (geografía, población, gobierno y política, economía e industria, medios de comunicación, etc.)
- *acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente*
- *productos y creaciones culturales.*

El inventario de los "Saberes y comportamientos socioculturales" trata las condiciones de vida y organización social de España (unidad familiar, días festivos, horarios y ritmos cotidianos, características y tipos de viviendas, tiendas y establecimientos, etc.), las relaciones interpersonales (en los diferentes ámbitos: personal y público, profesional, educativo) y la identidad colectiva y el estilo de vida (participación ciudadana y pluralismo, tradición y cambio social, fiestas, ceremonias y celebraciones, etc.). Cabe mencionar que las especificaciones que incluye el PCIC en este apartado se refieren solo a España y no a los países de Hispanoamérica debido a lo difícil que sería "realizar un análisis de la enorme variedad de aspectos que se dan en cada una de las sociedades de los países hispanos y ofrecer una presentación adecuada". (571)

El inventario de las "Habilidades y actitudes interculturales" contempla la configuración de una identidad plural (conciencia de la propia identidad cultural, reconocimiento de la diversidad cultural), la asimilación de los saberes culturales (en relación con los otros dos inventarios de este componente cultural), la interacción cultural y la mediación cultural.

En síntesis, en la enseñanza de las lenguas extranjeras, la capacidad de notar las diferencias culturales y de comprender otras culturas es una de las metas del aprendizaje, junto con la competencia comunicativa. Los aprendizajes de orden lingüístico y los de orden cultural deben complementarse. De esto se desprende que la presentación de los contenidos culturales en los manuales no es un tema

menor. González Casado (2002:66) sintetiza varias propuestas teóricas sobre cómo se presentan los contenidos culturales en los manuales de este modo:

a- ACULTURAL: casi no existe información cultural. Se dedican más a la transmisión de aspectos gramaticales o lingüísticos, pero aun así aparece alguna información cultural.

b- LA CULTURA COMO ANEXO: Los aspectos culturales están tratados en una sección especial, generalmente al final de cada unidad didáctica. En estos manuales la cultura está yuxtapuesta a la lengua y tiene el carácter de un mero apéndice.

c- LA CULTURA INTERRELACIONADA CON LA LENGUA: los aspectos culturales no se trabajan de forma aislada, sino que se van haciendo referencias en medio de y por medio de las unidades didácticas a través de ejercicios, diálogos, imágenes, etc. La cultura queda integrada en el marco de lo lingüístico.

2.2.3 El análisis crítico del discurso

Byram (1989:39) distingue dentro del ámbito de la enseñanza de lenguas tres aspectos entrelazados: la experiencia de la lengua usada para la comunicación, la conciencia sobre la naturaleza de la lengua y el estudio de las culturas. La relación entre lengua y cultura es extremadamente compleja y abarca dimensiones psicológicas, sociológicas y políticas que exceden el humilde objetivo de este trabajo. Si bien no nos vamos a ocupar aquí del vínculo lengua-cultura no podemos omitir que la enseñanza de lenguas no puede evitar contener referencias explícitas o implícitas a la cultura de esa lengua. Las implicaciones entre lengua y cultura en los ámbitos pedagógicos deben considerarse seriamente. Particularmente cuando, en contextos de lenguas extranjeras, las representaciones de ese todo cultural están fuertemente limitadas al aula de LE y la experiencia de la LE por parte del estudiante es, en gran medida, indirecta. Byram sintetiza el problema de esta manera. “el aprendizaje de una lengua es el aprendizaje de una cultura y en consecuencia la enseñanza de lengua es la enseñanza de cultura”.

(42)

En el caso de una lengua, como el español, que se habla en territorios tan extensos y en contextos de interculturalidad tan diversos es poco frecuente que el estudiante de ELE tenga conocimiento directo con muchas de esas realidades. Como hemos dicho anteriormente, para los alumnos de ELE en contexto de no inmersión o para aquellos que estudian ELE en España gran parte de su conocimiento de Hispanoamérica está mediado por la información que reciben a través del manual. Andersen y Risager (en Byram 1989:72) conciben la

enseñanza de LE como un factor en la sociabilización del estudiante y que, por lo tanto, requiere que los libros de texto reflejen una experiencia verídica de la sociedad que dicen representar. El manual tiene un rol crucial en la clase en el sentido en que establece, en cierta medida, la agenda, es decir, dicta el repertorio de asuntos sobre los que se hablará. También establece la jerarquía de importancia en que son dispuestos los temas; así como hay ciertos temas que se hipervisibilizan hay otros que se invisibilizan. En el presente trabajo intentaremos indagar sobre cómo se representa discursivamente a Hispanoamérica en dos manuales de ELE y para ello creemos que el Análisis Crítico del Discurso (en lo sucesivo ACD) es una herramienta adecuada para aproximarnos al tema.

Entendemos toda expresión lingüística no como un reflejo mecánico de una situación socio histórica sino como el espacio donde las tensiones ideológicas tienen lugar y desde donde se construye la realidad. Creemos que todos los discursos, pero de modo particular el discurso legitimado por las instituciones educativas, tienen la capacidad de moldear nuestro modo de percibir y entender el mundo. El ACD postula que el discurso es una forma de “práctica social”. Esto significa que existe una relación dialéctica entre el discurso, o discursos particulares, y las instituciones o estructuras sociales que lo enmarcan. Dicha relación dialéctica es recíproca, es decir, que por un lado, las estructuras sociales moldean al discurso, pero por otro lado, el discurso tiene la capacidad de transformar los elementos que constituyen la estructura social, por ejemplo, las identidades, las relaciones entre personas y grupos, los objetos de conocimiento, las situaciones sociales, etc. Fairclough y Wodak (2000) señalan que el discurso constituye a la sociedad en el sentido de que contribuye a sustentar y reproducir el statu quo social, y también en el sentido de que contribuye a transformarlo. Y puntualizan:

Debido a la importancia de la influencia social del discurso, este plantea importantes cuestiones relativas al poder. Las prácticas discursivas pueden tener efectos ideológicos de peso, es decir, pueden ayudar a producir y a reproducir relaciones de poder desiguales entre (por ejemplo) las clases sociales, las mujeres y los hombres, las mayorías y las minorías culturales o étnicas, por medio de la manera como representan a los objetos y sitúan a las personas (368).

Ambos autores señalan, asimismo, que tanto los factores ideológicos como las relaciones de poder subyacentes en el empleo de las prácticas discursivas no suelen ser evidentes a las personas; de este modo, la tarea del ACD es dilucidar dichos aspectos contenidos en el discurso.

3. METODOLOGÍA

3.1 Preguntas y objetivos de la investigación

De lo expuesto previamente surgen las preguntas de investigación que detallamos a continuación:

- ¿Cómo se representa a Hispanoamérica en los textos de los manuales *Prisma Consolida* y *El ventilador*?
- ¿Se siguen las tendencias mencionadas en “Estado de la cuestión” o los materiales editados más recientemente muestran mejoras en el aspecto que nos ocupa?
- ¿*Prisma Consolida* y *El ventilador* presentan visiones diferentes o similares de Hispanoamérica?

Nuestra investigación, basada en los manuales escogidos como representativos de los más utilizados en Barcelona en la actualidad, tiene los siguientes objetivos:

- Comparar la presencia porcentual de textos referidos a Hispanoamérica y a España en los manuales estudiados.
- Interpretar la presencia/ausencia de Hispanoamérica en determinadas temáticas.
- Analizar cómo se construye la representación de Hispanoamérica en cada manual identificando:
 - qué voces hablan de Hispanoamérica
 - qué temas y tipos de textos predominan
 - cuáles son los países representados
- Contribuir a mejorar los de materiales didácticos desenmascarando las relaciones de poder que continúan reproduciéndose en las sociedades contemporáneas.

3.2 Procedimiento de recogida de datos

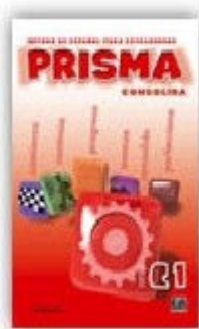
3.2.1 Justificación de la selección de los materiales

Con la intención de hacer un análisis situado se consultó a nueve escuelas de idiomas de la ciudad de Barcelona sobre cuáles eran los manuales ELE que utilizaban para cada nivel. De de las escuelas consultadas al respecto, respondieron cinco. Mientras que una de ellas desarrolla su propio material, las otras cuatro coinciden sólo en los manuales que utilizan el nivel avanzado (C1, C2)¹⁴. Dos de estas escuelas utilizan *Prisma Consolida* mientras que las otras dos usan *El ventilador*. Ambos manuales cumplen las directrices dadas por el MCER o por el PCIC y pertenecen a editoriales de reconocido prestigio con un amplio número de títulos dirigidos a estudiantes de ELE.

Prisma Consolida cuenta con material de apoyo como libro de ejercicios, libro del profesor y CD de audiciones. *El Ventilador* integra el libro de ejercicios al libro del alumno y adjunta un CD de audio y un DVD. Debido a que la extensión del trabajo no nos permite elaborar un análisis exhaustivo de todo el material. En ambos casos se han analizado única y exclusivamente los contenidos que aparecen en el libro del alumno. Además, es el libro del alumno al que el estudiante recurre con mayor frecuencia y con el que está más familiarizado.

El corpus lo conformaron:

PRISMA CONSOLIDA. Método de español para extranjeros



EDITORIAL: Edinumen

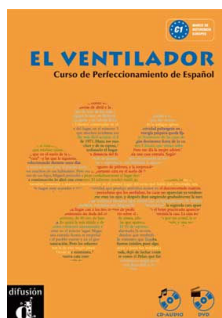
AUTORES: Margarita Arroyo, María Ángeles Casado, Esther Fernández, Zara Fernández, Raquel Gómez, Manuel Marti, Iván Mayor Mar Menéndez, Silvia Nicolás, Carlos Oliva, María José Pareja, Ana Romero, Ruth Vázquez, Hugo Wingeyer.

LUGAR Y AÑO DE EDICIÓN: Madrid, 2007

La serie Prisma incluye los seis niveles determinados por el MCER. *Prisma Consolida* está desarrollado acorde al PCIC, según el convenio suscrito entre esta institución y la editorial en 2001. El libro del alumno consta de doce unidades y

dos de repaso. Cada una de las unidades se divide en: contenidos funcionales, contenidos gramaticales, contenidos léxicos y contenidos culturales. El objetivo de *Prisma Consolida* es facilitar a los alumnos de C1 los contenidos necesarios para interactuar de forma fluida en situaciones de comunicación en un contexto hispanohablante. La metodología seguida parte de los principios comunicativos y tiene en cuenta diferentes tendencias.

EL VENTILADOR. Curso de español de nivel superior



EDITORIAL: Difusión

AUTORES: María Dolores Chamorro Guerrero, Gracia Lozano López, Aurelio Ríos Rojas, Francisco Rosales Varo, José Placido Ruiz Castillo, Guadalupe Ruiz Fajardo.

LUGAR Y AÑO DE EDICIÓN: Barcelona, 2006

El ventilador no pertenece a ninguna serie, es un manual destinado al nivel C1, según el MCER. Se basa en una concepción comunicativa de la enseñanza de lenguas centrada en el enfoque por tareas. Uno de los objetivos del manual es presentar un material dinámico ya que tradicionalmente los cursos de nivel superior se han construido alrededor de la enseñanza de la literatura y modelos de lengua culturalmente sacralizados. En la introducción, sus autores señalan que este manual viene “a proponer contenidos, dinámicas y enfoques inéditos para este nivel” (2006:8)

3.2.2 Justificación de la selección de los textos

A pesar de que los manuales incorporan cada vez más cantidad de imágenes, de mayor tamaño y más atractivas se ha decidido dejarlas de lado debido a que el análisis de las mismas excedería la extensión de este trabajo. Entendiendo que las imágenes pueden ser abordadas como texto, el análisis de las imágenes de estos manuales podría ser una futura vía de investigación que complementa el presente trabajo.

El corpus de análisis está formado por todos los textos escritos no intervenidos encontrados en ambos manuales, es decir, se han descartado las transcripciones de las audiciones así como también las de DVD. Por *texto no intervenido* entendemos aquellos textos que no han sido manipulados con un objetivo

gramatical, por ejemplo textos precedidos de consignas como las siguientes, “Completa el texto con las preposiciones necesarias” (*Prisma* 2007:221), “En este texto faltan algunas palabras que debes elegir entre las opciones que tienes debajo” (*El ventilador* 2006:131), no han sido tenidos en cuenta. Con respecto a los textos no literarios, se han incluido aquellos de una extensión mayor de cien palabras. En resumen, el corpus queda configurado de la siguiente manera:

	Textos literarios	Textos no literarios	Total
El Ventilador	9	11	17
Prisma	8	10	21

3.3 Procedimientos y conceptos utilizados en el análisis de datos

Primeramente se clasificaron los textos siguiendo la propuesta de Cortazzi y Jin (en McKay 2002: 88) quienes distinguen tres tipos de información cultural que puede ser incluida en los materiales didácticos de LE:

- 1) contenido cultural basado en la cultura del estudiante
- 2) contenido cultural basado en la cultura de los países donde se habla la lengua meta como L1
- 3) gran variedad de material que refleje diferentes culturas aparte de la cultura de la lengua meta, llamadas por los autores “referencias internacionales”

La primera categoría no ha sido tomada en cuenta ya que los dos manuales analizados no están dirigidos a un público de una lengua materna en particular, por lo tanto, no se puede pensar en un contenido cultural basado en una cultura en particular. *Prisma* en su introducción explicita que “persigue atender a la diversidad de discentes y docentes” (3) mientras que *El ventilador* señala “El libro que tienes en tus manos es un manual destinado a lo que hemos venido llamando nivel superior” (8). Dicho esto, se han clasificado los textos teniendo en cuenta si su temática hacía alusión a referencias internacionales o a la cultura de la lengua meta. Dentro de esta última, se distinguió entre los textos referidos a Hispanoamérica y aquellos referidos a España para tener una visión cuantitativa sobre como estaban constituidas las referencias culturales en ambos manuales.

Seguidamente, se elaboraron unas tablas¹⁵ de recogida de información tomando los criterios delineados por el PCIC en su sección “Referentes culturales”. Dicha sección es extensa por lo tanto, se activaron sólo las categorías que contaban con textos. En esta fase, se trabajó sólo con los textos que hacían referencia a Hispanoamérica. Como las categorías propuestas por el PCIC eran muy amplias por ejemplo “Acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural” se decidió volver a clasificar los textos. Finalmente, se elaboró una plantilla para analizar ciertos aspectos que consideramos relevantes para sistematizar la representación de Hispanoamérica. Se realizó un vaciado de información teniendo en cuenta los siguientes criterios:

Tema: Tipo de texto /trama textual Autor/a: País:
--

Una vez elaboradas estas tablas, se han analizado los datos con el objetivo de ver, a partir de la cantidad y el tipo de información, que representación de Hispanoamérica sostiene cada manual; y si hay coincidencias entre los mismos o no. Para facilitar el análisis contrastivo entre la información contabilizada en ambos manuales se generaron tablas para comparar la cantidad de textos en cada categoría y también se presentó el porcentaje de cada valor respecto del total.

¹⁵ Ver tabla III en el Anexo.

4) PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

En este apartado, en primer lugar se observará la cantidad de textos de cada manual y su correspondiente clasificación siguiendo la propuesta de Cortazzi y Jin (en Mc Kay 2002) mencionada anteriormente. Esta clasificación nos resulta pertinente porque nos posibilita contextualizar nuestro objeto de estudio, es decir, nos permite observar la proporción de textos dedicados a Hispanoamérica en relación con aquellos dedicados a España y a los referentes “internacionales”.

Una vez contextualizado nuestro corpus entraremos de lleno en la exposición de los datos. Se analizarán los textos que refieren a Hispanoamérica teniendo en cuenta lo siguiente:

- quiénes escriben sobre Hispanoamérica
- qué temas tratan estos textos
- qué tipo de secuencia textual predomina
- cuáles son los países de América que aparecen representados.

4.1 Referencias a la cultura meta y referencias internacionales

Cortazzi y Jin diferencian tres tipos de información cultural a incluir en los manuales de lenguas extranjeras. Como ya habíamos mencionado en el apartado 3.3, el contenido cultural basado en la cultura del estudiante se desestimó por no aplicarse al caso de los manuales que nos ocupan. Por lo tanto, las categorías restantes son:

a- contenido cultural basado en la cultura de la lengua meta

b- material que refleje varias culturas aparte de la cultura meta, llamado por los autores “referencias internacionales”¹⁶.

Dentro de las referencias a la cultura meta, distinguimos entre las referencias a España¹⁷ y a Hispanoamérica¹⁸. Se obtuvieron los siguientes resultados.

¹⁶ Ver tabla I en Anexo.

¹⁷ Ver tabla II en Anexo.

¹⁸ Ver tabla IV en Anexo.

	El ventilador	El ventilador	Prisma	Prisma
Referencias internacionales	7 textos	13,7 %	16 textos	24,2 %
Referencias a la cultura meta: España	27 textos	53,0 %	29 textos	44,0%
Referencias a la cultura meta: Hispanoamérica	17 textos	33,3 %	21 textos	31,8 %
Totales	51 textos	100 %	66 textos	100 %

Tabla 1. Cantidades y porcentajes de textos según la clasificación de Cotazzi y Jin.

Prisma tiene casi un 10% más de textos que hacen referencia a cuestiones internacionales que *El ventilador*. Este último tiene este 10% más de referencias a España que *Prisma*. Con respecto Hispanoamérica, que es nuestro tema de investigación, ambos manuales dedican prácticamente el mismo porcentaje de textos: un poco más del 30%. Si sumáramos el total de textos referidos a la cultura meta y recalculáramos los porcentajes de los textos que hacen referencia a España y a Hispanoamérica los resultados serían los siguientes:

	El ventilador	El ventilador	Prisma	Prisma
Referencias a la cultura meta: España	27 textos	61,4 %	29 textos	58,0 %
Referencias a la cultura meta: Hispanoamérica	17 textos	38,6 %	21 textos	42,0 %
Totales	44 textos	100 %	50 textos	100 %

Tabla 2. Cantidades y porcentajes de textos que aluden a la cultura de la lengua meta: España e Hispanoamérica discriminadas por manual.

Si bien los porcentajes no son exactamente iguales, se puede verificar la misma tendencia en ambos manuales. Tanto *El ventilador* como *Prisma* dedican alrededor del 60% de sus textos a España y el 40% a Hispanoamérica. Esto se podría pensar como un avance de la presencia de los países de América en los manuales de ELE en relación con lo que ocurría décadas atrás. Sin embargo, Monte Alto (2007) en su estudio plantea que la orientación de los manuales didácticos de ELE en torno a dos grandes entidades culturales – España e Hispanoamérica – “se apoya en una mirada que viola los términos de la comparación al igualar un país a un continente” (271). Teniendo en cuenta que

los hablantes hispanoamericanos representan el 88,15 %¹⁹ de los hablantes nativos de español podríamos decir que los manuales analizados no reflejan esta realidad.

4.2 La representación de Hispanoamérica

De acuerdo con Foucault (1992), los discursos están regulados por ciertas estrategias. Una de ellas es la que se refiere al control de los individuos que hablan. Sólo a aquellos que cuentan con un determinado capital cultural se les está permitido tomar la palabra. Es innegable que el hecho de tener la palabra está asociado a tener un cierto poder. Como ya hemos dicho, el ACD destaca la naturaleza discursiva de las relaciones de poder; cómo éstas son ejercitadas y negociadas en el discurso. Los autores de los manuales, en este caso, equipos españoles, controlan los temas a tratar y desde qué punto de vista van a ser tratados. Así como también qué textos incluir en el manual y la extensión de cada texto. No debemos olvidar que la selección temática es una operación discursiva que tiene implicaciones ya que seleccionar un tema o un autor quiere decir focalizar un aspecto de la realidad en detrimento de otros.

Es importante resaltar que una de las características de los manuales modernos de LE es que son extremadamente “polifónicos” porque incluyen tipos de textos muy diversos como un poema, una receta de cocina, una encuesta, una noticia, etc. Los autores de materiales didácticos muchas veces toman textos que han sido publicados en otros contextos y para otros usos y los reutilizan con un fin didáctico. En este sentido, los manuales de LE son muy diferentes a los manuales de otras asignaturas.

4.2.1 Quiénes escriben sobre Hispanoamérica

Hemos dividido esta sección en dos apartados. En el primero, observaremos si los autores de los textos son hombres o mujeres mientras que en el segundo, intentaremos ver si las voces que hablan de Hispanoamérica son voces hispanoamericanas o no.

a) Textos escritos por:

¹⁹ Porcentaje calculado en base a los datos del Instituto Cervantes publicados en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_99/otero/p03.htm

	El ventilador	El ventilador	Prisma	Prisma
Hombres	10/17	58,8 %	7/21	33,3%
Mujeres	3/17	17,7%	3/21	14,3%
No se explicita	3/17	17,7%	1/21	4,8%
Se explicita fuente pero no género	1/17	5,8%	10/21 ²⁰	47,6%

Tabla 3. Cantidades y porcentajes de textos producidos por voces femeninas o masculinas

La proporción de autores en relación con las autoras es significativa en ambos manuales. En *Prisma* un poco más del doble de los textos están escritos por hombres (33,3% vs. 14,3%) mientras que en *El ventilador* la proporción se triplica (58,8 % vs. 17,7 %). El porcentaje de textos en los cuales no ha sido posible identificar a un autor/a²¹ es del 23,5 % en *El ventilador*, y el 52,4 % en *Prisma*. La autoría de estos textos podría corresponder a los autores del manual. Es interesante resaltar que en *Prisma* el 38,0% de los textos provienen de Internet.

Hay algunos autores que aparecen más de una vez en el mismo manual. Por ejemplo, *El ventilador* presenta dos fragmentos de G. G. Márquez; uno proveniente de *Vivir para contarla* (12) y el otro de *Un señor muy viejo con unas alas enormes* (154). También de Alejo Carpentier se presentan dos fragmentos; uno de *Concierto barroco* y otro de *Los pasos perdidos* en las páginas 152 y 154 respectivamente.

Prisma es sólo recurrente con un autor: J. L. Borges. De Borges se publican dos sonetos, “La pesadilla” y “El sueño”; un fragmento de una conferencia en el que Borges explica el origen de “La pesadilla” y una biografía. Si bien *Prisma* no repite textos de otros autores se podría decir que refuerza la figura del autor exponiendo luego del texto literario una biografía del escritor. Esto ocurre, además del ejemplo ya mencionado de Borges, en el caso de Rubén Darío (54) y Ma. Luisa Bombal (86).

Ambos manuales seleccionan más voces masculinas que femeninas contribuyendo a crear una representación de Hispanoamérica donde las mujeres prácticamente no tienen la palabra continuando la tradición literaria canónica de escritores. *El Ventilador* presenta dos pasajes breves de las autobiografías²² de

²⁰ De estos diez textos, ocho provienen de Internet.

²¹ Estos porcentajes se han obtenido de sumar las categorías “No se explicita” y “Se explicita fuente pero no género”.

²² La autobiografía es un género controvertido ya que se sitúa en la frontera entre literatura e historia. En este estudio lo hemos considerado como perteneciente al ámbito de la literatura.

Eva Perón y Frida Kahlo, y un texto de Graciela Reyes²³. Los textos recopilados en *Prisma* son un fragmento adaptado de la novela *La amortajada*, de Ma. Luisa Bombal; un fragmento de un relato de Zoé Valdés²⁴ y un extracto de un poema de Ma. Elena Walsh²⁵ sobre Eva Perón.

Es interesante resaltar que, exceptuando el texto de Reyes, todos los otros textos escritos por estas mujeres son textos literarios donde las protagonistas son mujeres, es decir mujeres escribiendo sobre otras mujeres o sobre ellas mismas. En lo que respecta a la temática, podríamos decir que la muerte es el hilo conductor en muchos de ellos. El fragmento de *La amortajada* describe cómo se ve a sí misma una mujer a la que están velando. Tanto la autobiografía de Eva Perón como el poema de Walsh sobre Eva hablan de su muerte. Analizaremos este punto más en profundidad en el apartado 4.2.3.1. Con respecto al texto de Kahlo, aunque no aborda el tema de la muerte, sí habla del “nefasto día en que cambió mi vida” en referencia al accidente²⁶ que tuvo cuando era joven. Podríamos emparentar en algún modo, el accidente a la muerte ya que después del mismo, la pintora tuvo que pasar largas temporadas en cama y someterse a muchas cirugías. El texto de Zoe Valdez es el único que tiene un tono más distendido. Sin embargo, los infructuosos intentos de Juana, la protagonista, por retratarse transmiten una sensación de pesadumbre y desdicha.

En Hispanoamérica, existe no sólo una tradición femenina de escritura creativa, sino también ensayística, y académica, de la cual el texto de Reyes sirve como ejemplo. La presencia real de numerosas escritoras a lo largo de los siglos, algunas ignoradas y otras respaldadas por el reconocimiento del público y por premios importantes no se corresponde con el espacio que se les asigna en ambos manuales. La elección de los textos a incluir en los manuales, tal vez, no debería plantearse en términos de género, sino como un problema de cultura silenciada. La cultura femenina, perteneciente a un grupo de población fuera del poder a causa de su sexo, es una cultura subalterna, que ha dialogado, pero también polemizado, con la cultura dominante. Como hemos venido diciendo, seleccionar ciertos textos implica focalizar un aspecto de la realidad en detrimento de otros. Ambos manuales escogen textos donde las voces femeninas hablan de la muerte y el sufrimiento dejando en la oscuridad otras temáticas.

²³ Graciela Reyes, lingüista argentina, aparece citada porque se incorpora un fragmento de su libro *Ejercicios de Pragmática* con motivo de hablar de las diferentes formas de tratamiento en español. Ésta es una de las tantas referencias que un alumno ELE no reconocería como ligada a Argentina pero este punto lo trataremos más adelante.

²⁴ No se menciona a qué obra corresponde el fragmento. Además, el texto no tiene título. Sólo se menciona que fue adaptado de *El Semanal*.

²⁵ No se menciona el título del poema.

²⁶ Kahlo tuvo un grave accidente que la dejó con lesiones permanentes debido a que su columna vertebral quedó fracturada y casi rota, así como diversas costillas, cuello y la pelvis.

b) Textos escritos por:

	El ventilador	El ventilador	Prisma	Prisma
Hispanoamericanos	11/17	64,6%	9/21	42,85%
No hispanoamericanos	3/17	17,7%	3/21	14,3%
No se explicita	3/17	17,7%	9/21	42,85%

Tabla 4. Cantidades y porcentajes de textos producidos por voces hispanoamericanas y no hispanoamericanas.

Con respecto a qué voces hablan de Hispanoamérica, en *Prisma* el 42,85% son de origen hispanoamericano mientras que en *El ventilador* éstas representan el 64,70%. Estas cifras mostrarían un avance si se tiene en cuenta lo expuesto anteriormente en el apartado *Estado de la cuestión* cuando la mayoría de los autores que habían investigado el tema mencionaban el hecho de que las voces que hablaban de Hispanoamérica eran en su mayoría europeas. Analicemos cuáles son las voces hispanoamericanas y las no hispanoamericanas. De ahora en adelante, nos referiremos a estas últimas como “europeas” para ser más específicos ya que todas las voces no hispanoamericanas provienen de Europa. No se hallaron textos que recopilen voces de otros orígenes que se pronuncien sobre Hispanoamérica.

4.2.1.1 Las voces europeas

En *El ventilador*

- a. Carta de Colón a los Reyes Católicos (127)
- b. Carta de Hernán Cortés a Carlos V (128)
- c. Discurso de agradecimiento de Federico García Lorca al público de Buenos Aires (129)

Los tres textos están comprendidos en la sesión 4: “Saber entender”, apartado 4.4. “Viajes de ida y vuelta”. Al inicio de la unidad se expresan los objetivos de la misma:

Vamos a acercarnos a una buena parte de la población española que no nació en España, pero que es hablante nativa o casi nativa de español. Se trata de personas cuyos países de origen fueron colonias españolas, algunas hasta hace poco tiempo. Vamos a ver como se sienten en España. Y vamos a ver también cómo vieron algunos españoles sus países en diferentes momentos históricos. (126)

La tarea final de la sesión 4.4 consiste en que los alumnos, en grupos, van a imaginar que forman el equipo de asesores para asuntos de inmigración del Presidente del Gobierno español y deberán pensar en qué medidas el ejecutivo debería tomar en cuestiones de inmigración a corto, mediano y largo plazo. Hay

más especificaciones que conciernen al andamiaje metodológico de la tarea pero no nos ocuparemos aquí de ellas.

Hay cuatro tareas posibilitadoras que se dividen bajo estos subtítulos: Cuba, México, Marruecos²⁷, Argentina. El procedimiento es el mismo en todos los casos, aunque la temática tratada es levemente diferente. El manual explicita que los alumnos van a leer una serie de textos sobre españoles que, en diferentes momentos históricos, “estuvieron en América y África, casi todos como colonizadores o conquistadores.”(127). Luego, los alumnos ven un DVD en el cual hablan una chica cubana, una argentina y un hombre mexicano que relatan su experiencia en España.

Comencemos por el primer texto, el texto a. Aquí Colón describe a los habitantes de la isla de Cuba. Le impresionan su desnudez, el hecho de que no poseen armas y la hospitalidad hacia la tripulación aunque él debe interceder para que ésta no intercambie con los nativos objetos sin valor como pedazos de vidrio. Además, explica que los nativos creían que Colón y su tripulación venían del cielo. Colón percibe que las mujeres trabajan más que los hombres y que cada hombre tiene una mujer salvo el “mayoral o rey” que tiene hasta veinte. Cree entender que todos los bienes son comunes, en especial los alimentos. Colón les pide a los Reyes que le envíen especiería, algodón y esclavos. A cambio, él les entregará todo el oro.

La carta de Colón a los Reyes Católicos transmite una imagen de una sociedad hospitalaria, armónica, jerárquicamente organizada y con bienes en común. La mujer se encuentra en una posición desfavorable con respecto al hombre aunque no se tiene demasiada información al respecto. La intención de la carta es impactar a los soberanos españoles y conseguir más recursos para continuar con las expediciones. Esta lectura se contrasta con el visionado de un DVD en el que aparece Daylin, una chica cubana que dejó su país porque se enamoró de un muchacho español. El manual propone que los alumnos reflexionen sobre la acogida que recibió Colón en Cuba y la que recibió Daylin en España.

En el texto b, Cortés describe Temixtitan²⁸, la capital del reino²⁹ azteca. La descripción resalta que la ciudad es tan grande como Sevilla y Córdoba. A Cortés le impresionan las calles porque son muy anchas y muy derechas y, además, porque una mitad de la calle es de tierra y la otra es de agua por donde

²⁷ El texto sobre Marruecos no ha sido tenido en cuenta porque temáticamente no forma parte de nuestro corpus

²⁸ También conocida como Tenochtitlán.

²⁹ Palabra utilizada en el manual. Al estado que floreció en el siglo XIV en Mesoamérica siempre se lo denominó “imperio” azteca. Desconocemos si esta elección léxica tiene algún sustento o es simplemente fruto de un error.

los nativos andan en canoas. También, le impresionan sus plazas con sus vivos mercados y enumera todo lo que se puede vender y comprar allí. Compara a la gente de la ciudad con la de las provincias en cuanto a la vestimenta y modales. Se admira del modo de vida tan próximo al de España a pesar de que esta gente sea tan “bárbara y tan apartada del conocimiento de Dios y de la comunicación de otras naciones de razón”. (128)

Cortés describe Tenochtitlán con tono de asombro y de maravilla. Cortés describe la ciudad como si fuera un observador no participante, como si su presencia fuese inadvertida para los habitantes de Tenochtitlán. Sus observaciones son muy detalladas y su valoración de la ciudad es muy positiva. El hecho que la ciudad azteca fuera muy desarrollada se destaca en la pregunta que guía la lectura: “¿En qué se parecen la ciudad de México que describe Cortés y una ciudad moderna?” (128).

Es valioso que *El ventilador* aborde un tema recurrente en los manuales de ELE como el de la llegada de los españoles a América desde un lugar diferente. Los textos elegidos, si bien no le dan voz a los pueblos originarios americanos, los representan como sociedades organizadas, armónicas y desarrolladas. De todas maneras, se omite decir que la llegada de los españoles a América significó el genocidio³⁰ de los pueblos americanos. Un alumno de ELE, usuario de este manual, que no contase con más información sobre este tema, podría llegar a pensar que el llamado “encuentro de dos mundos” fue un encuentro grato y pacífico ya que es ésta la impresión que se transmite a través de estos textos.

Es meritorio, además, que el manual confronte un tema del pasado con lo que sucede en la actualidad; relacionando la llegada de los españoles a América con el tema de la inmigración actual. *El ventilador* recoge las voces de los y las inmigrantes y enfoca el asunto de la inmigración sin estereotipos mostrando una amplia gama de motivos por los cuales las personas dejan sus países de origen.

El texto c es el discurso de agradecimiento de Federico García Lorca al público de Buenos Aires por la hospitalidad, cordialidad y simpatía con que lo han recibido. Lorca resalta la actitud positiva de Argentina hacia la inmigración. Las preguntas que guían este texto se dirigen a que el estudiante centre su atención en aspectos formales del discurso como: “¿Qué tipo de texto es: una carta, unas instrucciones...? ¿Cómo definirías su estilo?”

³⁰ Se estima que la llegada de los españoles a América produjo un número de víctimas de entre setenta y cien millones.

En Prisma

a. Columna periodística de Quim Monzó (174) sobre el poder del dinero en la cual se citan los versos de Andrés Calamaro “No se puede vivir del amor”. Unidad 10: El dinero. Apartado 2: El dinero no da la felicidad

b. Artículo de *El País Negocios* (182) titulado “Latinoamérica vuelve a encantar. Las empresas españolas lideran el masivo retorno de capitales extranjeros a la región”. Unidad 10: El dinero. Apartado 4: La banca y yo

c. Revista *Emprendedores* (183) adaptación de artículos de prensa sobre Argentina, Brasil y México. Unidad 10: El dinero. Apartado 4: La banca y yo

Es significativo observar que estas tres voces europeas que se refieren en mayor o menos medida a Hispanoamérica se encuentran en la unidad titulada “El dinero”. En el caso a, Quim Monzó utiliza varias canciones populares, entre ellas la del músico argentino Andrés Calamaro, para sustentar el argumento de su columna de que en ocasiones el dinero ayuda a sostener el amor. Monzó utiliza estas canciones a modo de ilustrar y proporcionar evidencia empírica de su razonamiento.

El texto b es un artículo extraído de un prestigioso periódico español. Sabemos que el titular de una noticia condensa la información considerada relevante. Es interesante observar el verbo del titular “vuelve”. *Volver*, según el diccionario virtual de la RAE, significa “repetir o reiterar lo que antes se ha hecho”. El mismo diccionario define el término *encantar* de este modo: “atraer o ganar la voluntad de alguien por dones naturales, como la hermosura, la gracia, la simpatía o el talento”. Es difícil no preguntarse ¿A qué alude el titular? ¿En qué momento histórico Latinoamérica ha “encantado” a los españoles? ¿En qué momento histórico Latinoamérica ha atraído a los españoles por sus dones naturales? ¿Qué implica este titular en el momento histórico presente? Encontramos en este artículo ecos de un discurso colonial actualizado, la comparación aunque implícita es evidente. En el pasado América atrajo a los conquistadores. Ahora, atrae a los empresarios. Según van Dijk (2003:60) “la opción de expresar una información o dejarla implícita no es neutral”. En este caso, se deja implícita la información relacionada con el pasado colonial español.

Como a través de Bajtín sabemos que todo enunciado es ideológico, la aseveración de van Dijk no parece desmesurada. La relación que dicho enunciado impone entre Hispanoamérica y España, a través del dinero, repone contextos históricos diferentes (el pasado colonial versus el presente globalizado) pero no

se permite hacerlo en forma expresa. Si bien las prácticas que propone son las mismas (la atracción por las riquezas de Hispanoamérica), las formas discursivas han cambiado. Los enunciados posibles, los que la moral de cada época permite, van cambiando. Reponer, entonces, una retórica colonialista escapa a las posibilidades enunciativas de la época actual, sometiéndola a una elipsis de sentido (no expresar verbalmente el contenido colonialista del mensaje) pero sí dejarlo implícito en las elecciones léxicas, pero veamos cómo sigue el texto.

En el cuerpo del artículo encontramos la siguiente frase: “Como un hombre que se reencuentra con un viejo amor, las empresas españolas han vuelto a intensificar sus inversiones en Latinoamérica” (1.13). La información que se transmite implícitamente tiene ecos del discurso colonial español; rememora un pasado español “glorioso” a expensa de las riquezas provistas por las colonias. Remitámonos a la elección léxica de la palabra “reencuentro”. Reencuentro, en la segunda acepción que el diccionario de la RAE tiene para esta palabra, es (el efecto de) “recobrar cualidades, facultades, hábitos, etc.”. El reencuentro supone un pasado común, este pasado común, que es la colonia, es lo que se elide en el nivel superficial del texto, pero que aparece con todo su contenido ideológico a través de lo que las palabras proponen en su estructura profunda. La representación colonialista, sobre todo en el discurso económico que hoy se distribuye a través de los medios masivos de comunicación, está fuera de las posibilidades contemporáneas de lo que es posible decir. El discurso económico, como todos los discursos excepto el literario, está atado a convenciones de su época que delimitan las posibilidades de lo decible, es por esto que sería imposible para un artículo de periódico representar explícitamente cualquier retorno al orden colonial, muchos menos intentar crear cualquier tipo de analogía con un pasado que, en términos de “corrección política”, es más recomendable ocultar.

El texto c está dividido en tres partes; una dedicada a Argentina, otra a Brasil y otra a México. Se destacan los problemas políticos y económicos de cada uno de estos países y se resaltan como puntos favorables en sus políticas económicas el pago de la deuda externa al Fondo Monetario Internacional y el tratado de libre comercio entre México y EEUU. Los textos son breves pero abundan palabras como: depresión, pocas garantías de prosperidad, crisis, caos, graves dificultades, inflación, deuda externa. La selección léxica contribuye a generar una imagen altamente negativa. Un estudiante que nunca ha estado en Argentina, Brasil o México, ¿qué imagen se representa sobre la vida en estos países?

Después de leer el artículo de *El País* (texto b) y el texto c, se les pide a los alumnos que tomen el rol de directivos de “Banco Dinero” que ha decidido abrir una filial en Latinoamérica. Tienen que decidir cuál es el mejor país para establecerse. La tarea propuesta por *El ventilador* es, sin duda, superadora de la

propuesta por *Prisma*. En principio porque la tarea de *El Ventilador* propone dos puntos de vista, los españoles en América y los hispanoamericanos en España, mientras que la de *Prisma* sólo uno, el de conveniencia de la empresa. En este punto sería interesante pensar qué perfil de alumno tienen en mente los autores del material.

Las descripciones tanto de Colón como de Cortés y de Lorca sobre las ciudades y personas que hallaron en América Latina son altamente positivas. Se resalta su generosidad, hospitalidad, desarrollo, etc. Las opiniones vertidas en *Prisma* representan a América Latina como una región caótica que no puede resolver sus problemas a no ser recibiendo ayuda externa. Si bien los problemas económicos de la región existen, lo que no se comenta en *Prisma* es cómo se llegó a esta situación. Sólo se da la “foto” del presente de América Latina y desde este único punto de vista.

4.2.1.2 Las voces hispanoamericanas

En *El ventilador*

- a- Fragmento de *Vivir para contarla*, de G. G. Márquez (12)
- b- Fragmento de la autobiografía de Frida Kahlo (85)
- c- Fragmento de la autobiografía de Eva Perón (85)
- d- Canción de Tomás Méndez *Cucurrucucú Paloma* (112)
- e- Fragmento de *Concierto barroco* de Alejo Carpentier (152)
- f- Fragmento de *Un señor muy viejo con unas alas enormes* de G. G. Márquez. (154)
- g- Fragmento de *Los pasos perdidos* de Alejo Carpentier (154)
- h- Fragmento de *Luvina* de Juan Rulfo (154)
- i- Fragmento de un texto (no se menciona cuál) del escrito nicaragüense M. A. Asturias (156)

En *Prisma*

- a-Poema “Lo fatal” de Rubén Darío (53)
- b- Fragmento de *La Amortajada* de María Luisa Bombal (86)
- c- Fragmento de un texto (no se menciona cuál) Zoe Valdez (101)
- d- Poema de Ma. Elena Walsh sobre Eva Perón, no se menciona el título del mismo (108)
- e- Soneto de J. L. Borges “El sueño” (170)
- f- Poema de J. L. Borges “La pesadilla” (170)

En general, los autores hispanoamericanos seleccionados, principalmente en *El Ventilador*, están relacionados con lo que se dio en llamar en literatura “el boom latinoamericano³¹”. Esta expresión hace referencia a la literatura latinoamericana publicada a partir de 1970 aproximadamente que dio difusión en Europa a autores latinoamericanos. Para muchos críticos, el concepto de “el boom latinoamericano” está asociado a la forma en que Europa ve a América Latina más que cómo América Latina se ve a sí misma, sin embargo, no es ni una cosa ni la otra. América, como tierra receptora de una cultura literaria heredada, lucha por encontrar una identidad propia que la defina como tal. Este proceso de hibridación es definido por Ángel Rama (1982) como ‘transculturación’:

Entendemos que el vocablo *transculturación* expresa mejor las diferentes fases del proceso transitivo de una cultura a la otra, porque éste no consiste solamente en adquirir una cultura, (...) sino que el proceso indica también necesariamente la pérdida o desarraigo de una cultura precedente, lo que pudiera decirse una parcial desculturación; y, además, significa la consiguiente creación de nuevos fenómenos culturales que pueden denominarse *neoculturación*. (22)

Este proceso transitivo al que Rama hace mención es el responsable de la apropiación que el público europeo ha podido hacer de los textos americanos. Si bien los temas que trata esta nueva generación de autores latinoamericanos, englobados en lo que se denominó el “boom”, son “americanos” por su naturaleza y por los personajes que en ellos se presentan, sus estructuras narrativas corresponden a estructuras literarias originadas en Europa. Es conocida la deuda de Borges con el ultraísmo español en sus primeros poemas. No obstante, la figura central, y que de hecho da título a un libro de poemas, es el poeta argentino, costumbrista y poco conocido fuera del ámbito local, Evaristo Carriego. Los temas y la imaginería americana penetran entonces en el público europeo a través de estructuras que les son asimilables por familiares, como por ejemplo la exuberancia del nuevo continente, retratada en las novelas neobarrocas y gongoristas del cubano Alejo Carpentier. Lo mismo sucede con otros autores del boom, como Julio Cortázar y Gabriel García Márquez, cultores de lo que se denominó “realismo mágico”, ambos atentos lectores de las vanguardias históricas francesas.

Hay que tener en cuenta que lo que hasta aquí hemos dicho es sólo uno de los motivos que sostienen a los autores del boom y la introducción de la literatura americana en el público lector europeo. Otra de las importantes razones para que este hecho se haya producido, es que el boom fue acompañado por un intenso crecimiento de la industria editorial en Latinoamérica, con sus centros de mayor gravitación en México y Buenos Aires, pero este tema lo abordaremos más adelante y con mayor detenimiento.

³¹ Consideramos aquí a los siguientes escritores: J. L. Borges, M. A. Asturias, Juan Rulfo, Alejo Carpentier y G. García Márquez.

4.2.2 Qué temas se tratan

El significado del discurso no se construye solamente con el significado de las palabras, también hay que tener en cuenta significados más globales como los “temas”. Los temas presentan la información más importante del discurso y explican de qué trata el texto. Van Dijk (2003) señala que los temas “son la información que más recordamos de un discurso” y que a pesar de caracterizar “de forma abstracta el significado de todo un discurso (...) también se formulan específicamente en el propio texto, por ejemplo en los titulares o subtítulos” (59).

La tabla siguiente está ordenada de mayor a menor en función de los temas sobre los cuáles se han recogido mayor cantidad de textos.

	El ventilador	Prisma	Totales
La historia	5	2	7
La identidad	4	1	5
El sufrimiento	3	2	5
La muerte	2	2	4
Los sueños	---	4	4
Negocios & dinero	---	3	3
Las etapas de la vida	---	3	3
Paisajes	3	---	3
El humor	---	2	2
Leyendas & mitos	---	2	2

Tabla 6. Cantidad de textos agrupados por temas en ambos manuales

Se observa que la temática que agrupa mayor cantidad de textos es la histórica. Los textos incluidos aquí son los siguientes:

El ventilador:

- fragmento de autobiografía de Eva Perón (85)
- carta de Colón a los Reyes Católicos (127)
- carta de Hernán Cortés a Carlos V (128)
- discurso de agradecimiento de Federico García Lorca al público de Buenos Aires (129)
- noticia sobre los comicios presidenciales en México, elecciones 2006 (165)

Prisma:

- poema de Ma. Elena Walsh sobre Eva Perón (108),

- texto de Carlos Fuentes sobre Hernán Cortés (155).

Hallamos en ambos manuales dos personajes históricos en común: Hernán Cortés y Eva Perón. Es significativo que con la cantidad y variedad de personajes históricos que se podrían haber incluido en un manual estos dos manuales coincidan en su selección. Observemos con mayor detenimiento que se dice acerca de ellos.

4.2.2.1 Sobre Eva Perón

Eva Perón aparece en *Prisma* en la unidad 6: “La memoria”; sección 5: “Dos mitos hispanos”. Teniendo en mente la clasificación propuesta por González Casado (2002), en este apartado el elemento cultural aparece como anexo. El mismo manual los registra de esta manera en su índice y en la presentación de los contenidos de la unidad “Contenidos culturales: Dos mitos hispanoamericanos: Che Guevara y Eva Perón” (93). El elemento cultural está tratado en una sección especial, al final de la unidad didáctica, como un mero apéndice.

El poema describe al pueblo desamparado tras la muerte de Eva. No se retrata a Eva Perón viva sino que para hablar de ella se elige un poema que resalta el impacto que causó su muerte. En el poema se menciona que “el poverrío se quedó sin **madre**” (1.2) y más adelante se la denomina a “**Madrecita** de los Desamparados” (1.8). Como sabemos, las palabras no se limitan a reflejar el referente, sino que lo construyen en cada enunciación. Eva aparece retratada metafóricamente en su rol de madre, construyendo la idea que ser mujer es equivalente con ser madre y, por carácter transitivo, la figura que se intenta imponer es la de la madre espiritual de una nación.

También *El ventilador* incluye la figura de Eva Perón y lo hace en su apartado “Saber cultura”, en la sección 3.2: “A flor de piel”. El título de la actividad es “Las emociones en la Historia³²”. El texto habla de sus dos grandes pasiones, “el amor por mi marido y por mi país al que lloré tanto como él luego lloraría por mí”. Vemos que también este texto, a pesar de ser tan breve, tiene dos referencias a la muerte de Eva. La que acabamos de presentar y la siguiente: “y fue por ellos por los que luché hasta el día de mi muerte”. El texto está relatado como si Eva reflexionase sobre su propia muerte después de muerta. Al igual que *Prisma*, *El ventilador* resalta la muerte de Eva. El manual no da información sobre la fuente del texto. Suponemos que este extracto proviene de *La razón de mi vida*, autobiografía que Eva Perón escribió en los tiempos en que ya estaba

³² Historia con letra mayúscula en el original. No discutiremos aquí las posibles implicaciones de lo que los autores del manual pueden suponer sobre Historia e historia

avanzado el cáncer que le provocaría la muerte. El libro fue editado por primera vez en octubre de 1951 y Eva fallece en julio de 1952.

Los otros dos textos de la actividad son fragmentos de las autobiografías de Juana la loca y Frida Kahlo. Curiosamente palabras como “pasión” y “amor” aparecen en las tres autobiografías. Si bien este manual incorpora la imagen de mujeres en la historia, lo hace de un modo sexista. Entendemos por actitudes sexistas no sólo aquellas que contribuyen a degradar a las mujeres, sino también las que contribuyen a ignorarlas o invisibilizarlas. En los textos que nos ocupan, no se resaltan las luchas políticas de estas mujeres sino que se resaltan sus “emociones” como lo indica el título de la actividad y lo refuerza el título de la sección: “A flor de piel”. Pareciera que sólo los personajes femeninos tienen emociones en el ámbito de la historia. Se vincula la emoción a las mujeres y por ende, a pesar de que no está explícito, la racionalidad a los hombres.

Los tres fragmentos son muy breves. Sin embargo, hay espacio para nombrar, en el caso de Eva, a su marido. El fragmento de Frida Kahlo habla, entre otras cosas, del cariño de ella hacia su padre y el texto de Juana la loca de cómo esta terminó enloqueciendo por el amor de Felipe el hermoso aunque no se lo menciona directamente. No nos detendremos aquí a analizar este texto porque está fuera de nuestro corpus. De modo velado, estas tres mujeres aparecen representadas “de la mano” de un varón, como si ellas no tuvieran entidad por ellas mismas.

4.2.2.2 Sobre Hernán Cortés

La figura de Hernán Cortés aparece en ambos manuales pero de modo diferente. En *El ventilador* aparece una carta suya enviada al emperador Carlos V que hemos mencionado anteriormente en el apartado 4.2.1.1. En *Prisma*, no aparece con voz propia sino representado a través de un texto de Carlos Fuente situado en la unidad nº 8: “La conquista”, apartado 5: “Los conquistadores y las conquistas”. Ya desde el título de la unidad queda claro que se explicitará sólo el punto de vista de “los conquistadores” ya que “los conquistados” no aparecen mencionados.

Como hemos dicho, el título y el subtítulo condensan la información más importante del texto y la que los lectores son más propensos a recordar. En este trabajo analizaremos sólo el título y el subtítulo ya que se trata de un texto extenso y analizarlo en profundidad nos llevaría más espacio del que tenemos. El título del texto es “El hijo del molinero. El héroe más temido”. Y el subtítulo:

Hernán Cortés fue un paladín del Renacimiento; con pocos efectivos destruyó un imperio indígena y fundó una cultura mestiza, dejando por el camino muchos muertos y algunas ruinas. (155)

Del título y subtítulo se desprende la actitud positiva de Fuentes hacia la figura de Cortés. Como ya hemos mencionado, creemos que el modo de denominar a un referente revela una determinada visión del mundo. Fuentes selecciona las siguientes expresiones para referirse a Cortés: “El hijo del molinero”, “el héroe más temido”, “paladín del Renacimiento”. En un primer momento se destacan sus orígenes humildes como “el hijo del molinero” para luego convertirse en “el héroe más temido”. La transformación enfatiza la capacidad de Cortés para devenir de la nada en héroe. En algún punto, se lo compara implícitamente con la fábula del mendigo devenido en millonario que es popularmente conocida para un lector actual. Todos los enunciados caracterizan a Cortés de modo positivo.

Es notable la denominación “paladín del renacimiento”. En términos históricos, el Renacimiento hace referencia al Renacimiento italiano de los siglos XV y XVI, pero sobre todo al renacimiento de una concepción humanista del mundo, contexto difícil de reponer en el caso de un marino conquistador. Las virtudes del paladín de la conquista de México se transforman, a través de una maniobra de carácter léxico, en las del paladín del Renacimiento. La pareja de términos Conquista-Renacimiento, aparentemente se repelen a nivel semántico pero el autor logra una simbiosis entre el Renacimiento artístico, de carácter humanista, del Renacimiento italiano, con el carácter guerrero de la Conquista, aunque ésta suponga, para los ojos del conquistador, un renacimiento de la civilización europea, donde el hombre nuevo, el del nuevo mundo “renace” para encontrarse con la “verdadera vida”, la europea.

El texto continúa de este modo: “con pocos efectivos destruyó un imperio indígena y fundó una cultura mestiza”. Se coloca en posición inicial la frase preposicional alterando el orden habitual (Hernán Cortés destruyó un imperio indígena con pocos efectivos) enfatizando el hecho de que contando sólo con un ejército pequeño pudo destruir a un imperio. Esto eleva a categoría de héroe al personaje, ligándolo, a través de una identificación imaginaria, al David de la historia, dejando al Imperio Azteca el rol de Goliat. Las dos acciones realizadas por Cortés en este extracto son “destruir” y “fundar”, nuevamente nos encontramos con términos que se oponen. Fuentes ubica estos dos significantes atenuando los efectos negativos de la conquista para acentuar los buenos. Se reconoce que destruyó una civilización pero inmediatamente se le atribuye la fundación de una cultura mestiza.

Si bien Fuentes reconoce que todo ocurrió dejando en el camino “muchos muertos y algunas ruinas”, podríamos comentar que el uso de la palabra “muertos” es un eufemismo ya que no fueron muertes naturales sino asesinatos.

Además, el uso de “muchos” y “algunas”, funcionan como atenuantes ya que se subespecífica, es decir, sobre las consecuencias del comportamiento de Cortes se dan poco detalles permitiendo que se diluyan los aspectos negativos de la conquista.

4.2.3 Cómo se organiza el discurso

Sobre el modo de organización del discurso tomamos como referencia las secuencias textuales prototípicas de Adam (en Calsamiglia y Tusón 2007: 259) entendiéndolas como esquematizaciones de los modos fundamentales de construir el discurso. Si bien las tramas textuales pueden aparecer combinadas o superpuestas, los textos se han clasificado tomando en cuenta la trama textual dominante.

	El ventilador	El ventilador	Prisma	Prisma
Descriptiva	13/17	76,5%	13/21	61,9%
Explicativa	4/17	23,5%	2/21	9,5%
Narrativa	---		3/21	14,3%
Argumentativa	---		2/21	9,5%
Diálogo	---		1/21	4,8%

Tabla 7. Cantidades y porcentajes de textos agrupados según secuencias textuales

En tanto que *Prisma* ofrece textos con mas variedad de tramas textuales (descriptiva, explicativa, narrativa, dialogo, argumentativa), *El ventilador* sólo contiene textos de trama descriptiva (76,47%) y explicativa con una clara prevalencia de la primera. La secuencia explicativa es la secuencia típica de los manuales ya que se vincula con la transmisión del conocimiento. Según Calsamiglia y Tusón (2007)

la explicación parte de un supuesto previo: la existencia de información. (...) Como actividad discursiva, la explicación consiste en *hacer saber, hacer comprender y aclarar*³³ (298).

Esto presupone un conocimiento que se toma como punto de partida. Mientras que las secuencias narrativas se caracterizan por presentar los datos en una sucesión temporal, en las descriptivas, se singularizan por representar lingüísticamente el mundo real o imaginario. Calsamiglia y Tusón (2007) señalan que el contenido de la descripción

³³ Cursiva en el original.

responde a preguntas, explícitas o implícitas, del tipo: *¿Qué es?, ¿Cómo es?, ¿Qué partes tiene?, ¿Para qué sirve?, ¿Qué hace?, ¿Cómo se comporta?, ¿A qué se parece?* (269).

Byram (1989) critica que en los manuales de LE “no hay intento, excepto en el nivel avanzado, de pasar de la descripción a la interpretación y explicación” (54). Sin embargo, este no parece ser el caso de estos dos manuales de nivel C1. Ambos manuales en lo concerniente a Hispanoamérica describen. Se podría leer el predominio de las secuencias descriptivas en los textos referidos a Hispanoamérica como si ésta fuese una región aún desconocida a la cual hay que describir por primera vez, tal como lo hicieron en sus cartas Colón y Cortés.

4.2.3.1 Textos literarios³⁴ y no literarios

En referencia a España

	El ventilador	%	Prisma	%	Totales	%
Literarios	10/27	37%	10/29	34%	20	36%
No literarios	17/27	63%	19/29	66%	36	64%

Tabla 8.1. Cantidades y porcentajes de textos literarios y no literarios que refieren a España

En referencia a Hispanoamérica

	El ventilador	%	Prisma	%	Totales	%
Literarios	9/17	53%	11/21	52%	20	53%
No literarios	8/17	47%	10 ³⁵ /21	48%	18	47%

Tabla 8.2. Cantidades y porcentajes de textos literarios y no literarios que refieren a Hispanoamérica.

En primer lugar, observamos que la proporción de textos literarios y no literarios en ambos manuales es muy similar. La diferencia notable radica en la proporción de textos literarios que refieren a España y a Hispanoamérica. Contabilizando ambos manuales, podríamos decir que la imagen de España se construye con 36% de textos literarios y con un 64% de textos no literarios. Hispanoamérica, en cambio, está representada por un 53% de textos literarios y un 47% de textos no literarios. Claramente, se advierte que más de la mitad de los textos que hacen

³⁴ En la categoría textos literarios se han incluido las biografías que *Prisma* incluye inmediatamente a continuación de la mayoría de sus textos literarios. Si bien es debatible si la biografía es un género literario o no, en *Prisma* se utiliza como “soporte” de los textos literarios. Por este motivo la hemos clasificado como tal.

referencia a España son no literarios mientras que lo opuesto ocurre con los textos que aluden a Hispanoamérica, es decir, más de la mitad son textos provenientes de la literatura.

Es significativo que gran parte de los textos que se refieren a Hispanoamérica sean textos literarios. La literatura es el ámbito de la ficción, de lo no real, de lo imaginario y América, desde su conquista, ha sido un territorio propicio para la imaginación europea. De lo que un primer momento fue el "nuevo mundo", la tierra de la oportunidad, se rescató siempre la idea de lo desconocido, de la aventura. Los textos literarios son el mejor medio para vehicular esta idea porque transportan información mezclada con el aporte de lo imaginario, convirtiendo a los textos de carácter literario en representantes, más que de una idea cabal, de una posibilidad.

A partir del texto de Mijail Bajtín *Estética de la creación verbal* sabemos que la literatura es el discurso donde todos los discursos convergen. Es decir, si aceptamos la división bajtiniana entre discursos primarios (el discurso médico, el político, el científico) y secundarios (la novela, la dramaturgia, la filosofía) podremos ver que a través de la literatura se conjuga una gran cantidad de saberes e informaciones. La literatura, como género secundario, incluye los saberes provenientes de géneros primarios, dando entonces a su discurso un poder representativo superior.

Si pensamos que, para Europa, América es más una idea que una realidad, podremos comprender que sean los textos literarios lo que plasmen mejor esta idea, dado que se mueve en terrenos de lo imaginario sin por ello dejar de aportar los datos necesarios que un manual debe llevar. La clara preponderancia de textos literarios en representación de Hispanoamérica es un índice del poder de la literatura, si pensamos en el poder de la literatura en los mismos términos en los que lo piensa Roland Barthes en *Sade, Fourier, Loyola* como lo que literatura puede hacer pragmáticamente, comprenderemos más cabalmente que sean textos literarios los elegidos a la hora de representar un continente que sigue siendo más una incógnita que una certeza.

4.2.4 Países representados

Risager (2006:169) menciona que desde el proceso de construcción de los estados-naciones en las últimas décadas del siglo XIX, la enseñanza de las

lenguas extranjeras se ha focalizado en textos y temas sobre los países hablantes de la lengua meta³⁶.

	El ventilador	Prisma	Totales
Argentina	4	13	17
Chile	---	2	2
Colombia	2	---	2
Cuba	3	1	4
Nicaragua	1	2	3
México	7	5	12

Tabla 10. Cantidades de textos que refieren a países de Hispanoamérica, en orden alfabético

Si bien comprendemos que “todo” no se puede incluir y que un manual es siempre una selección de temas a tratar, tampoco podemos no señalar que de los dieciocho países que componen Hispanoamérica sólo se mencionan a seis. No se hace referencia alguna a Bolivia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay, Venezuela. Esta tendencia se observa en ambos manuales y es también significativo el hecho que los manuales coincidan en la selección de los mismos países. La única diferencia, en este aspecto, es que *Prisma* incluye referencias a Chile y no a Colombia mientras que *El ventilador* hace lo opuesto.

También debemos aclarar que las referencias a los seis países incluidos no son siempre explícitas y, para un alumno de ELE, muchas podrían pasar inadvertidas³⁷. Muchos de los textos de *El ventilador* no aclaran que los autores son hispanoamericanos³⁸. Esto puede ser interpretado como un intento de no transmitir una idea de la cultura meta clasificada fragmentariamente por países. *Prisma* tiene el criterio opuesto ya que aclara la nacionalidad del autor o a través de una biografía como en los casos de Maitena, Cantinflas, Rubén Darío, Ma. Luisa Bombal, Borges y Quino; o a través de las consignas como por ejemplo,

Aquí tienes un extracto de un poema de la escritora argentina María Elena Walsh, reconocida autora de libros, canciones y obras de teatro para niños, dedicado a Evita. (108)

Como dijimos, los dos países que en ambos manuales reciben más atención son Argentina y México. Podemos esbozar varias razones para explicar esta situación. En primer lugar, pensamos se puede deber a motivos de carácter

³⁶ No obstante, Hobsbawm (en Risager 2006:54) sostiene que la lengua no siempre ha sido un elemento a tener en cuenta al momento de constituir un movimiento nacional.

³⁷ Ver nota al pie N° 22 a modo de ejemplo.

³⁸ Esto sucede en los textos de las páginas 12, 85, y 69 de *El ventilador*.

demográfico. México junto con Colombia y Argentina son los países con más cantidad de hispanohablantes³⁹: México: 92.890.000; Colombia: 35.850.000; Argentina: 35.300.000. Si bien se puede pensar que Argentina y México están más representados en los manuales porque son dos de los países con mayor peso demográfico, creemos que ésta no es la única razón. Además, esta “hipótesis demográfica” no explicaría porqué Colombia está tan poco representada.

Otro posible motivo puede ser que los equipos editoriales españoles perciban tanto a México como a Argentina como culturalmente más próximos a España que el resto de Hispanoamérica. Desde la época de la colonia los lazos de la península con lo que actualmente es México D.F. y Buenos Aires debido a que éstas eran las capitales del Virreinato de Nueva España y del Río de la Plata respectivamente han sido muy estrechos. Luego de la independencia de estos países y de la formación de sus respectivos estados naciones los vínculos continuaron. En el caso de Argentina, uno de los principales puntos de unión con España fue, sin dudas, la inmigración. Entre 1895 y 1946 Argentina recibió 1.364.321 inmigrantes españoles⁴⁰. En el caso de México, si bien la corriente inmigratoria española no fue tan marcada como en Argentina, también fue un país que acogió a muchos exiliados políticos, particularmente, durante la guerra civil española.

Habíamos comentado anteriormente que la difusión de los textos literarios englobados en lo que se denominó el “boom latinoamericano” de debió tanto a la maestría de sus escritores como a la emergente industria editorial en América Latina. Tanto en México como en Argentina las industrias editoriales habían empezado a disminuir después del auge que ambas protagonizaron en la década del cuarenta. Así lo describen Rama (1982), Sarlo (1989) y Viñas (2003). Sin embargo, la introducción de autores hispanoamericanos en el mercado editorial europeo produjo un fuerte impulso en la industria editorial local, dejando colecciones de alta calidad literaria que incorporaban el riesgo con la publicación de nuevos autores en sus catálogos.

Editoriales como Editores Mexicanos Unidos, Fondo de Cultura Económica, Centro Editor de América Latina, EUdeBa y otras editoriales menores se lanzaron a la publicación de obras que, con la punta de lanza de los escritores del boom, atravesaron las fronteras y los mares para aterrizar en un mercado mucho más amplio y económicamente poderoso como el europeo. Si bien gran parte de la producción editorial se llevaba a cabo en sus más grandes centros editores (México D.F. y Buenos Aires), allí se publicaban autores de toda la América,

³⁹ Datos del Instituto Cervantes publicados en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_99/otero/p03.htm

⁴⁰ Datos extraídos de <http://www.argentina.gov.ar/argentina/portal/paginas.dhtml?pagina=259>

integrando en sus ediciones a países que antes se encontraban fuera del circuito cultural. La particular potencia de estos dos centros editoriales es una causa de la preponderancia de autores argentinos y mexicanos en las lecturas del público europeo, así fue como los autores de estos dos países se ven con mayor asiduidad en los catálogos europeos, ya que contaban con el aval de ediciones previas en su continente materno⁴¹.

4.3 Reflexiones finales sobre los manuales analizados.

Antes de pasar a cuestiones de índole más didácticas, recopilaremos lo dicho hasta el momento sobre cada uno de los manuales analizados. Comenzaremos teniendo en cuenta la clasificación de González Casado (2002:66) sobre el modo en que se presentan los contenidos culturales en los manuales y luego describiremos que representación de Hispanoamérica se vehicula en cada manual. En cuanto al primer punto, podríamos decir que ninguno de los dos manuales analizados es de corte “acultural” ya que en ambos el componente cultural tiene mucho peso. Veamos ahora que particularidades presenta cada manual.

Sobre *El Ventilador*

La tabla de contenidos de *El ventilador* se divide en:

- 1- Saber hablar: material para la conversación
- 2- Saber hacer: material para la reflexión y la práctica de cuestiones de pragmática.
- 3- Saber cultura: material sobre temas culturales.
- 4- Saber entender: material para el desarrollo de la comprensión audiovisual y lectora.
- 5- Saber palabras: material sobre vocabulario y diferencias de registro.
- 6- Saber gramática: material para la reflexión y la práctica de cuestiones formales.

Todas estas secciones están sub-divididas en cinco apartados, excepto “Saber gramática” que tiene ocho. Esta división llevaría a pensar que el manual concibe la “cultura como anexo”, siguiendo siempre la clasificación de González Casado, pero luego los contenidos que en el índice aparecen en contenidos culturales.

⁴¹ Para que tengamos una idea en números de lo que este auge produjo basta la muestra de la tirada de una de las novelas del boom en Argentina. Tomaremos como caso emblemático a *Rayuela*, de Julio Cortázar. La primera edición en Sudamericana tiene una tirada de ocho mil ejemplares, la segunda edición tiene una tirada de quince mil ejemplares y la primera edición europea, a cargo de Seix Barral, imprime sesenta mil ejemplares. Este número, inédito en la industria editorial latinoamericana hasta entonces, es una clara muestra del crecimiento de la industria editorial en América Latina que amplía su mercado con la incorporación de Europa en su público lector.

Sólo dos de los textos⁴² que conforman nuestro corpus proviene del apartado “Saber cultura”.

Entrando ya en el tema que nos ocupa, *El ventilador* dedica 86,3% de sus textos a referencias a la cultura de la lengua meta. De este porcentaje, el 53% se refiere a España, mientras que el 33,3% se refiere a temas vinculados con Hispanoamérica. En cuanto a quienes escriben dichos textos, observamos que el 58,8% fueron escritos por hombres. En este manual los textos escritos por hombres triplican a los escritos por mujeres; sólo hallamos tres textos escritos por mujeres hispanoamericanas: fragmentos de las autobiografías de Eva Perón y Frida Kahlo, y un fragmento de *Ejercicios de Pragmática* de Graciela Reyes.

Del total de textos que refieren a Hispanoamérica, el 64,6% está escrito por voces hispanoamericanas y éstas son en su mayoría autores de lo que se denominó en literatura el “boom latinoamericano”. Es significativo el hecho que *El ventilador* recoge en su mayoría textos literarios para referirse a Hispanoamérica; esta cifra coincide con *Prisma*. Las voces europeas que hablan de Hispanoamérica son Cristóbal Colón en una carta a los reyes Católicos, Hernán Cortés en una carta a Carlos V y Federico García Lorca a través de discurso de agradecimiento al público de Buenos Aires. Son tres relatos de europeos que por primera vez se encuentran en América y en sus textos se evidencia un tono de asombro por lo que allí experimentan. Estos tres testimonios describen a Hispanoamérica de manera muy positiva. La descripción es también la secuencia textual dominante en la mayoría de los textos del manual ya que alcanza el 76,5%.

En este manual, la temática histórica es la que agrupa más cantidad de textos. Se han hallado dos personajes que aparecen en ambos manuales: Eva Perón y Hernán Cortés. El hecho histórico que recibe más atención es el “descubrimiento” de América aunque este manual también registra hechos históricos más relacionados con el presente como, por ejemplo, la noticia que se incluye en la página 165 sobre los comicios presidenciales de México en 2006. Sin embargo, debemos aclarar que el texto no explicita el año porque ha sido desprovisto de su paratexto. Los países más representados por este manual son México con siete referencias, Argentina con cuatro y Cuba con tres.

Sobre *Prisma Consolida*

Si observamos el índice de contenidos de *Prisma*, notamos que está dividido de la siguiente manera: contenidos funcionales, contenidos gramaticales, contenidos léxicos, contenidos culturales. Al igual de lo que ocurre con *El ventilador*, este

⁴² Nos referimos a los fragmentos autobiográficos de Eva Perón y de Frida Kahlo

manual da la impresión, si sólo observamos la tabla de contenidos, de presentar la cultura como anexo pero las referencias culturales están presentes a lo largo de todo el manual. Sin embargo, encontramos algunos temas que quedan relegados al “apéndice cultural” si bien no está explícitamente dicho. Este es el caso de los textos de las páginas 170 y 108 de *Prisma* que comentamos en el transcurso de este trabajo.

El porcentaje de los textos referidos a la cultura meta se distribuye de este modo: 44,0% refieren a España y 31,8% a Hispanoamérica. De estos últimos, el 33,3% están escritos por hombres. En este manual los textos escritos por hombres duplican a los escritos por mujeres pero hay que tener en cuenta que un alto porcentaje de los textos son extraídos de páginas Web (38%), por lo cual, es imposible establecer el género del autor ya que no hay información al respecto. Si tenemos en cuenta la cantidad, y no el porcentaje, observamos que *Prisma* tiene sólo tres textos escritos por mujeres, al igual que *El ventilador*.

El 42,85% de los textos son escritos por hispanoamericanos. Estos textos son en su mayoría literarios. El único autor que es recurrente en este manual es J. L. Borges pero también se incluyen autores que no pertenecieron al boom como Rubén Darío, Ma. Elena Walsh, Ma. Luisa Bombal. En cuanto a la cantidad de textos que recogen voces europeas para hablar sobre Hispanoamérica, es la misma que en *El ventilador*. Los tres textos son una columna periodística de Quim Monzó, un artículo de *El País Negocios* y artículos adaptados de la revista *Emprendedores*. Los dos últimos construyen a Hispanoamérica como atracción económica pero, a su vez, como lugar de peligro ya que se seleccionan campos léxicos de connotación negativa.

Prisma abarca más variedad de temas que *El ventilador*. La temática que predomina en *Prisma* es la que hemos clasificado como “Los sueños” y abarca cuatro textos que refieren a Borges. Ellos son: su biografía, un extracto de una conferencia dada por el escritor y dos sonetos suyos, “El sueño” y “La pesadilla”. La temática histórica también está presente y, como ya hemos mencionado, Eva Perón y Hernán Cortés son los dos personajes históricos que ambos manuales comparten. Además de más variedad de temas, *Prisma* presenta más variedad de secuencias textuales aunque la más utilizada es, al igual que en *El ventilador*, la descriptiva. Los países que acaparan mayor número de referencias en este manual son: Argentina con trece, México con cinco; y Nicaragua y Chile comparten el tercer lugar con dos referencias.

4.4 Otras observaciones que se desprenden del análisis.

Si bien hemos trabajado los textos del corpus con la intención de analizar cómo se representa a Hispanoamérica a través de ellos, no olvidamos que estos textos forman parte de un manual de ELE y están ahí principalmente por un motivo didáctico. Es por esto, que las siguientes observaciones nos parecen pertinentes:

- Muchos de los textos no tienen títulos. De los 21 textos analizados en *Prisma*, sólo 10 tienen un título. En *El ventilador* la situación es mejor, de los 17 textos, 13 tienen título. La carencia de título es un obstáculo para la comprensión lectora ya que los títulos proporcionan indicios que activan el conocimiento previo del sujeto sobre el tema facilitando su posterior comprensión del mismo.
- Hemos dicho en reiteradas ocasiones que es llamativa la cantidad de biografías⁴³ que se presentan en *Prisma*. Muchos de estos textos se introducen sin motivo aparente. Didácticamente, no se hace ninguna explotación de ellos, como en las páginas 54, 86, 170; o la explotación es mínima. En el caso de la biografía de Maitena, la actividad propuesta es: “Después de leer la tira cómica y el texto informativo (la biografía), contesta las siguientes preguntas” (15). La biografía sirve para responder sólo una de las cinco preguntas. Debemos señalar que la biografía se inicia de este modo: “Esta tira cómica es una adaptación de una similar de la humorista argentina, Maitena”. Si hay un rasgo que caracteriza a una tira cómica es el trazo de su dibujante. En este caso, la “adaptación” tiene que ver con que los dibujos claramente no son los de Maitena. Es inevitable preguntarse porqué el equipo editorial no utiliza la tira original.

En la página 18, actividad 3.1, encontramos la biografía de Cantinflas precedida de esta indicación: “¿Conoces a este actor? Lee este texto informativo sobre su actividad profesional”. En el caso de la biografía de Quino, la consigna que la introduce es la siguiente: “Observa esta imagen (imagen de Mafalda), ¿sabes quién es este personaje?, ¿quién fue su creador?” Nos preguntamos cuál es el sentido de incluir estos textos, ¿mero adorno? Las actividades que siguen a la biografía de Cantinflas y Quino nada tienen que ver con el texto. Pareciera que los autores de *Prisma* tienen una visión enciclopedista del aprendizaje. Como si aprender fuera acumular datos sin importar si éstos se vinculan a otros saberes de manera significativa. Aparentemente, para el equipo de *Prisma*, la acumulación de datos es equivalente con conocimiento.

⁴³ Biografía de Maitena (p. 15), Cantinflas (p. 18), Rubén Darío (p. 54), Ma. Luisa Bombal (p. 86), J. L. Borges (p. 170), Quino (p. 204).

- Algunas palabras sobre el modo de abordar los textos literarios que, como ya hemos dicho, son muy numerosos. Observemos estas consignas que anteceden los poemas que aparecen en *Prisma*:

“Lee el siguiente poema de Rubén Darío y **escribe cuál es la idea principal**⁴⁴ del mismo” (53)

“Aquí tienes un extracto de un poema dedicado a Evita (...) Léelo y **resume en una idea lo que cuenta el poema**” (108)

“Lee el poema, subraya todas las palabras que te parezcan clave para entenderlo y **resume**, utilizando las palabras subrayadas, **el sentido del poema**”. (170)

La poesía es el género literario en el cual las cualidades estéticas del lenguaje tienen, tal vez, más peso que su contenido. La poesía se vale de diversos recursos a nivel fonético, semántico y sintáctico. Los autores de *Prisma* parecen no tener en cuenta todo esto y lo único que explotan de los poemas es su contenido con consignas en las que piden al alumno extraer “la” idea principal. Aparte de dejar de lado los otros elementos que mencionamos previamente, la tendencia a buscar una única interpretación del poema no hace más que anular la polisemia típica del lenguaje literario.

- Examinemos estos encabezamientos que aparecen en *Prisma*:

¿Qué te dicen los siguientes nombres: la Umita, Zapam-Zucum, los tinguiritas? Se trata de seres legendarios de Argentina. **Lee el texto y subraya las frases que expresen finalidad.** (190)

“Como ya visteis en el libro *Prisma A2*, los aztecas son una antigua civilización de América del Sur. ¿Qué sabéis de ellos? ¿Cuál era su forma de vida?”(187). A continuación, se les pide a los alumnos que lean “esta leyenda azteca sobre el origen del mundo” para realizar la siguiente actividad: **“Vamos a analizar algunos elementos del texto. En él aparecen conectores causales. ¿Puedes encontrarlos?”** (188).

Es evidente que las consignas no explotan el contenido del texto ni ayudan al estudiante a comprender estos mitos y leyendas. Es decir, no se utilizan estos textos para desarrollar la comprensión lectora. Los textos están solo en función de trabajar un elemento gramatical: los conectores causales y

⁴⁴ Todo lo destacado en negrita en las consignas de este apartado no pertenece a los textos originales, es nuestro.

de finalidad. Si bien es cierto que en una clase de LE se eligen los textos, entre otros motivos, con el objetivo de ejemplificar ciertas unidades lingüísticas y sus usos, limitar el texto a esto es tener una concepción muy pobre de texto. Observando una vez más la segunda consigna, no podemos evitar señalar la confusión en la que sumen al alumno usando tanto el pasado como el presente para referirse a los aztecas, “los aztecas **son** una antigua civilización de América del **Sur**” e inmediatamente le preguntan al alumno “¿cuál **era** su forma de vida?” Tampoco se puede pasar por alto el error del manual de ubicar geográficamente a los aztecas en América del Sur mientras que es ampliamente sabido que su imperio se desarrolló en lo que hoy en día es México, es decir, en términos geográficos América del Norte.

5. CONCLUSIONES

Primeramente, debemos decir que construir un manual de LE es una tarea muy compleja ya que hay que conjugar muchos aspectos: los estrictamente lingüísticos, los metodológicos, y los que tratan el componente cultural de la lengua meta. Con esta investigación, creemos haber hecho una tímida contribución a la reflexión sobre el componente cultural ya que la presencia de Hispanoamérica en los manuales ELE ha sido un tema poco explorado hasta el momento. Pensamos que hemos respondido a nuestras preguntas de investigación pero, como todo final siempre es un inicio, se han abierto nuevos interrogantes que desembocaran, o no, en futuras investigaciones.

Nuestro análisis pone de manifiesto algunas semejanzas entre *Prisma Consolidada* y *El ventilador*. Un primer punto en común es que en ambos manuales, aunque en menor medida en *Prisma*, los elementos culturales están interrelacionados con la lengua. Los aspectos culturales no se trabajan de forma aislada, sino que van haciendo referencias a lo largo de las unidades didácticas. Ambos libros privilegian claramente los contenidos culturales que hacen referencia a la cultura de la lengua meta ya que los contenidos culturales “internacionales” tienen una incidencia relativamente baja.

Ahora bien, dentro de las referencias a la cultura meta, Hispanoamérica aparece representada en un 33,3% de los textos en *El ventilador* y en un 31,8% en *Prisma*, es decir, cifras prácticamente equivalentes; por lo cual lo podemos considerar como otro rasgo de semejanza. Ambos manuales son el resultado del trabajo de un equipo de profesionales españoles y esto indudablemente deja su marca, consciente o inconsciente, en los textos que los autores producen o escogen incluir en el manual. Teniendo en cuenta que los hablantes hispanoamericanos representan el 88,15 % de los hablantes nativos de español, pensamos que podrían estar mayormente representados en los materiales didácticos de ELE. No obstante, notamos una mejora significativa en cómo está tratado el tema en estos dos manuales analizados con respecto a las conclusiones expuestas por otros investigadores que hemos citado en el *Estado de la cuestión*.

Mencionábamos en el *Estado de la cuestión* que Hispanoamérica estaba representada, principalmente, a través de voces europeas. Sin embargo, tanto en *Prisma* como en *El ventilador* hay más voces hispanohablantes que europeas que se refieren a Hispanoamérica. En este punto notamos una diferencia entre ambos manuales. Los europeos que aparecen en *El ventilador* son europeos que vieron por primera vez América y dan sus primeras impresiones construyendo a Hispanoamérica como un lugar rico, desarrollado y organizado donde sus habitantes son generosos y hospitalarios. Las voces europeas de *Prisma* retratan a

Hispanoamérica como un territorio caótico y peligroso del cual se pueden obtener ganancias. Particularmente estos dos textos de Prisma, el artículo de *El País Negocios* y el de la revista *Emprendedores*, se enmarcan en un discurso económico y tienen un tinte colonial.

Un tema que los investigadores citados en el *Estado de la cuestión* han señalado como recurrente es el de la conquista de América. En este punto, los manuales analizados presentan diferencias. *El ventilador* enfoca el tema ligándolo con el momento histórico presente ya que se comparan los modos en que fueron acogidos Colón, Cortés y Lorca en América con el modo en que son acogidos tres inmigrantes en España en la actualidad. Si bien, en cierta medida, las circunstancias no son comparables, creemos que *El ventilador*, con esta tarea, da perspectivas alternativas para que el alumno reflexione fomentando, de este modo, la conciencia intercultural. Además, propone tareas que posibilitan la negociación entre los estudiantes. *Prisma*, en cambio, enfoca el tema desde una visión colonialista realzando la figura de Cortés como héroe. Si bien para que los ecos colonialistas pasen más inadvertidos se ha elegido un texto de un autor mexicano. En cuanto a las actividades, *Prisma* ofrece actividades de corte más tradicional con preguntas sobre el texto dirigidas al grupo clase.

Otra semejanza entre estos manuales es que en ambos aparecen dos personajes históricos: Eva Perón y Hernán Cortés. En *El ventilador* estos personajes aparecen con voz propia, es decir, los autores del manual seleccionaron textos donde tanto Eva Perón como Cortés hablan en primera persona. En cambio, en *Prisma* estos personajes son contruidos a través de las voces de otros autores. El punto en común en los dos textos sobre Eva Perón es su muerte. Sobre Cortés los manuales dan versiones menos similares. *El ventilador* escoge publicar una carta que escribe Cortés a Carlos V. En ella Cortés describe América en tono de sorpresa como si fuera un observador no participante. En tanto que el Hernán Cortés que presenta *Prisma*, a través de las palabras de Carlos Fuentes, es un aguerrido héroe español que tuvo el mérito de destruir el imperio azteca.

Las investigaciones citadas en el *Estado de la cuestión* no hacían ninguna mención respecto de las cuestiones de género. Sobre este tema hallamos que predomina la desigualdad de género; en ambos manuales se escogen más voces masculinas que femeninas contribuyendo a crear una imagen de Hispanoamérica dominada por hombres. En *El ventilador* las voces masculinas triplican a las femeninas mientras que en *Prisma* las duplican. La gran mayoría de textos escritos por mujeres corresponden al ámbito literario y se vinculan con la temática de la muerte y el sufrimiento. Creemos que la presencia de numerosas escritoras hispanoamericanas y la variedad de temáticas abordadas por ellas no se refleja en estos materiales. Si bien *El ventilador* tiene un gesto “renovador” al visibilizar el rol histórico de algunas mujeres, sin embargo, lo hace de un modo

sexista ya que se relatan sus emociones y no se mencionan sus luchas políticas. Además, *El ventilador* les da muy poco espacio ya que los fragmentos son muy breves pero el escueto espacio alcanza para retratarlas siempre junto a un hombre.

El modo de organizar el discurso es significativo. La secuencia textual que predomina en ambos manuales es la descriptiva y no la explicativa que es la típica de los libros de texto. La amplia mayoría de los textos sobre Hispanoamérica ni narran, ni explican ni argumentan; describen, como lo hicieron Colón y Cortés en sus cartas a sus soberanos. También, es muy significativo que sean textos literarios los elegidos para hablar de Hispanoamérica: el 53% en *El ventilador* y el 52% en *Prisma*; mientras que para referirse a España en ambos manuales prevalecen los textos no literarios. Como ya hemos dicho, la literatura es el ámbito de la ficción, de lo imaginario; y los vastos y desconocidos territorios americanos desde que fueron vistos, por primera vez, por Colón han sido terreno fértil para la imaginación europea. Según Bajtín, el discurso literario tiene la capacidad de incluir en su seno discursos provenientes de otros campos. Se comprende, entonces, que sean los textos literarios los que mejor vehiculen información e imaginación sobre un continente que en alguna medida sigue siendo una incógnita para los ojos europeos. Las voces hispanoamericanas seleccionadas por los autores de ambos manuales tienen que ver, en su mayoría, con el ámbito literario. En general, son autores pertenecientes a lo que se conoció en literatura como el “boom latinoamericano”. Autores en cuyas obras los temas y los personajes son típicamente americanos pero sus estructuras narrativas son europeas por lo que el público europeo puede percibir en ellos un cierto aire de familia.

Sabemos que representar “el todo” es una tarea imposible y un manual siempre selecciona temas dejando de lado otros. En el caso de los dieciocho países que componen Hispanoamérica tanto *Prisma* como *El ventilador* mencionan a seis. Los países más representados son México y Argentina. No creemos que esto se deba exclusivamente a causas demográficas, sino que, probablemente, los autores de los manuales sientan más cercanía con estos países. La razón de la posible cercanía se la atribuimos a los estrechos vínculos históricos y culturales que tanto México como Argentina han tenido con España a lo largo del tiempo. Hipotetizar sobre las razones que llevan a los autores de ambos manuales a representar a unos países más que a otros no nos impide notar la falta de acercamiento a las realidades del resto de Hispanoamérica.

Analizar estos manuales nos ha aportado datos no sólo sobre la representación de Hispanoamérica sino también sobre la concepción de la enseñanza-aprendizaje, si bien somos conscientes que la presente investigación ha tocado este tema de un modo tangencial. En este aspecto, creemos que las propuestas de *El ventilador*

son superadoras de las de *Prisma* ya que tienden a generar espacio para la discusión y que los alumnos construyan sentido a través de ellas. Con respecto a *Prisma*, como hemos observado en el caso de la comprensión lectora, en muchas ocasiones, la lectura no es constructora de sentido sino que es reducida a una herramienta para la apropiación de la lengua. Además, hemos advertido que *Prisma* adhiere a una concepción del componente cultural básicamente enciclopedista e informativa. Si bien reconocemos que el libro de texto tiene un rol fundamental, no podemos omitir que la interacción entre estudiantes y docentes también es muy influyente en el proceso de enseñanza aprendizaje. Pensamos que la clase de LE no es un espacio para informar sobre la lengua meta, sino para hacer cosas con ella. Sin duda alguna, la gestión del manual por parte del profesor puede permitir trabajar en una dirección u en otra.

6. BIBLIOGRAFÍA

Anadón, M. (2005). *Hispanoamérica y el español de América en la enseñanza del español como segunda lengua entre alumnos ingleses*. Memoria de Máster, Universidad de Barcelona.

Arroyo, M. et al. (2007). *Prisma Consolidada. Método de español para extranjeros*. Madrid: Edinumen.

Atienza Cerezo, E. (2007). (Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales). *Discurso & Sociedad*, 1(4), 543-573 en <http://www.dissoc.org/ediciones/v01n04/>. Consultado el 03 de marzo, 2009.

Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en la educación*. Barcelona: Paidós.

Bajtín, M. (1982 [1979]). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Traducción al español de Tatiana Bubnova.

Barthes, R. (1997 [1971]). *Sade, Fourier, Loyola*. Madrid: Ediciones Cátedra. Traducción al español de Alicia Martorell Linares

Byram, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Calsamiglia, H y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Caragarajah, A. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Centro virtual Cervantes. *Diccionario de términos claves de ELE* en http://www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm Consultado el 19 de marzo, 2009.

Chamorro Guerrero, M. et al. (2006). *El ventilador. Curso de español de nivel avanzado*. Barcelona: Difusión.

Consejo de Europa. (2002) *Marco común de referencia europeo para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas. Versión española del Instituto Cervantes* en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> Consultado el 20 de febrero, 2009.

Eide, L. y Johnsen, T. (2006). *La presencia de América Latina en los métodos E/LE en Noruega*. ANPE. I Congreso nacional: 2006, año del español en Noruega: un reto posible, 8-9/09/2006

Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. Eastbourne: Routledge.

Fairclough, N. y Wodak, R. (2000) “El Análisis Crítico del Discurso” en *El discurso con interacción social. Estudios del Discurso. Una introducción interdisciplinaria*, Teun van Dijk (comp.). Barcelona: Gedisa.

Fernández-Conde Rodríguez, M. (2005). *La enseñanza de la cultura en la clase de español para negocios*. Madrid: Arco Libros.

Foucault, M. (1992 [1970]). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores. Traducción al español de Alberto González Troyano.

Gómez Navarro, L. (2008). *El componente cultural en los manuales de ELE (nivel A1 y A2) para estudiantes de lengua alemana*. Memoria de Máster, Universidad de Barcelona.

González Casado, P. (2002). (Contenidos culturales e imagen de España en manuales de E/LE de los años noventa). *Forma. Interculturalidad. N° 4*. Madrid: SGEL, 63-86.

Gray, J. (2008). (The Global Coursebook in English Language Teaching) *Globalisation and Language Teaching*. Block, D. y Cameron, D. (Ed). Londres: Routledge.

Guillén Díaz, C. (2005). (Los contenidos culturales). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como L2/LE*. Madrid: SGEL

Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva.

Liberal Trinidad, A. (2007). *Visión de la sociedad y la cultura hispanas en las imágenes del manual Español parra Dialogar. El español en Marruecos: Aspectos socioculturales presentes en los inputs visuales de sus manuales*. Memoria de Máster, Universidad de Barcelona.

Lischinsky, A. y Morales, O. (2008) (Discriminación a través de las ilustraciones de libros de texto de Enseñanza Secundaria Obligatoria en España). *Discurso & Sociedad, Vol 2(1), 115-152* en <http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/> Consultado el 03 de abril, 2009.

Mc Kay, S. (2002). *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.

Miquel López, L. (2005). (La subcompetencia sociocultural). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como L2/LE*. Madrid: SGEL

Morales, G. (2007). (Narrativas de identidad en la formación de profesores de lengua extranjera). Borradores. Reflexiones sobre un objeto que se expande, Vol 7. Revista de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto en <http://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol7/pdf/Narrativas%20de%20identidad%20en%20la%20formacion%20de%20profesores%20de%20lengua%20extranjera.pdf> Consultado el 10 de febrero, 2009.

Monte Alto, R. (2007). (Reflexiones acerca de las variantes lingüística y cultural en la clase de E/LE) *Actas del Congreso Formación e investigación en lenguas extranjeras y traducción del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández*. Buenos Aires.

Orenga Portolés, A. (2001). *La imagen de España en los manuales húngaros de ELE de la década de los 90*. Memoria de Máster, Universidad de Barcelona

Otlowski, M. (2003). (Ethnic diversity and gender bias in EFL textbooks) *Asian EFL Journal*, 5(2) en http://www.asian-efl-journal.com/june_2003_mo.php Consultado el 10 de mayo, 2009.

Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Porta Santos, L. (2006). (Imagen de España en los manuales E/LE) *Enciclopedia virtual ELENet* en http://www.elenet.org/publicaciones/enciclopedia/Imagen_de_espana_en_los_manuales_de_E-L-E/default.html. Consultado el 08 de febrero, 2009.

Rama, A. (1982) *Transculturación narrativa en América Latina*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Risager, K. (2006) *Language and Culture. Global Flows and Local Complexities*. Clevedon: Multilingual Matters.

Sabater, M. (2004) (Necesidad de la reflexión sobre la diversidad cultural en la formación de profesores de español para los negocios) *Red ELE* <http://www.mepsyd.es/redele/revista/sabater.shtml> Consultado el 10 de mayo, 2009.

Sarlo, B. (1989). *Buenos Aires, una modernidad periférica*. Ediciones Nueva Visión: Buenos Aires.

Vacas Lobato, T. (2008) *La percepción del ocio en los manuales ELE en Marruecos: análisis de los aspectos socioculturales a partir de los inputs visuales*. Memoria de Máster, Universidad de Barcelona.

Van Dijk T. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.

Viñas, D. (2003). *Literatura argentina y política*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.

7. ANEXO

TABLA I: REFERENCIAS INTERNACIONALES. Se distingue entre textos literarios y no literarios. Si la fuente no se explicita es porque el manual no la consigna.

PRISMA⁴⁵

pp.	TEXTOS LITERARIOS
200	Adaptado de fábulas de Esopo
216	Adaptado de “Los mitos griegos” de Robert Graves

pp.	TEXTOS NO LITERARIOS
11	Definición de humor. www.analitica.com/biblioteca/roberto/humor2.asp
28	El origen del teatro. www.geocities.com/poeticarte/teatro/historia2.htm
30	La formación de actores www.usuarios.lycos.es
31	www.escaner.cl/escaner11/teatro.htm
61	La publicidad. Adaptado de www.monografias.com/trabajos16/publicidad-y-etica/publicidad-y-etica.shtml . BENEFA
68, 69	“El mercado el cliente y la distribución”. Adaptado de Rafael Muñiz González www.rincondelvago.com/consumo-y-consumismo.html
74	Adaptado de J. M. Costa “El Nuevo Realismo”, Suplemento de ABC (sobre el arte Pop)
107	Fragmentos de artículos de El Semanal sobre la memoria
126	Adaptado de www.mailxmail.com/curso/vida/medioambiente
132 133	Adaptado de “El perro de salvamento”. Planeta De Agostini
145	José A Marina, El Semanal
166	Insomnio www.euroresidentes.com
189	¿Por qué surgen las creencias? www.geocities.com/sapiencia.geo/apuntes.htm

⁴⁵ Los títulos entre comillas corresponden a los títulos del manual. Los que no tienen comillas, les hemos colocado un título para poder identificarlos ya que en el manual no contaban con título.

EL VENTILADOR⁴⁶

pp.	TEXTOS LITERARIOS
176	Lewis Carroll, "Alicia a través del espejo"

pp.	TEXTOS NO LITERARIOS
22	"Los suecos se movilizan para que el chimpancé Ola vuelva a casa".
26	Animales usados en experimentos (UE)
34	Venden un pueblo en California
76	Descripción de rituales de boda
79	"Una boda en Japón"
135	"Como triunfar con tu CV"

⁴⁶ Lo mismo que comentamos para *Prisma* se aplica a los títulos de los textos de *El ventilador*.

TABLA II: REFERENCIAS A LA CULTURA META: ESPAÑA

PRISMA

pp.	TEXTOS LITERARIOS
22	Adaptado de “Revés de un derecho” de J. R. Jiménez.
38, 39	“Las aventuras del capitán Alatriste” de Arturo y Carlota Pérez Reverte. F
42	Calderón de la Barca, Monólogo de Segismundo
52	“Sobre la felicidad” Séneca
103	Texto de Rosa Montero
152	“Don Juan Tenorio” Esc XI, Acto II
162, 163	“El conde de Lucanor” de Don Juan Manuel F
192	“Prendimiento de Antoñito el Camborio en el camino de Sevilla”, García Lorca

pp.	TEXTOS NO LITERARIOS
12	Anécdota
13	Sobre el humor www.escuelai.com/gacetilla/98humor.html
34, 35	Sobre el Corral de las comedias www.corraldecomedias.com
52	Biografía de Séneca www.artehistoria.com/historia/personajes/4541.htm
57	Adicción al consumo. Informe UE promovido por la Junta de Castilla La Mancha www.diariomedico.com/entorno/ent060600comtris.html
58	Sobre la conversación en España www.crit.uji.es/htdocs/who/RobertoOrti/3.htm.3.0
75	La década del 70 en España www.juntadeandalucia.es/averroes/iescasasviejas/cviejas1/cviejas3/socifran/tema4.htm
76	El equipo Crónica, grupo de arte pop español
83	Sobre las hadas www.rincondehadas.webcindario.com/indexhadas.htm
116	Resumen de La casa de Bernarda Alba de F. G. Lorca
127	Sobre el lince ibérico. Adaptado de Conserjería de Medio Ambiente de la Junta de Andalucía
137	“La catástrofe de Doñana”, adaptado de Miguel Delibes
139	Texto adaptado de El libro de la caza menor de Miguel Delibes
150	“Así son los donjuanes de hoy” Revista Mía
151	Biografía de José Zorrilla y Moral
169	El método Dalí www.terra.es/personal/asg00003/dali/enigma.html
169	Análisis de un cuadro de Dalí www.terra.es/personal/asg00003/dali/enigma.html
193	Interpretación del romance de Lorca “Antoñito el Camborio”
194	Biografía de Camarón www.aytosanfernando.org/la_ciudad/flamenco.htm
206	Texto de Revista Aldeas (ONG española)
210	La ansiedad patológica, texto adaptado de La Vanguardia

EL VENTILADOR

pp.	TEXTOS LITERARIOS
50	Fragmento de “Algo más inesperado que la muerte” de Elvira Lindo
85	Fragmento de la autobiografía de Juana la loca
90	Villancico español
90	Villancico español
90	Villancico español
132	Copla española “Ni contigo ni sin ti”
162	“Égloga I “ de Garcilaso de la Vega
162	“Amor constante más allá de la muerte” de Francisco de Quevedo,
162	“Romance del Gerineldo y la Infanta”. Anónimo
198	“El lelo de Lolo” Anónimo

pp.	TEXTOS NO LITERARIOS
14	Orígenes y significados de nombres de pila
16	“Nacimientos en España en 2003.” Noticia de El Mundo.
22	Visones en Teruel
39	Informe de Martha Berman
78	“Una boda en España”
85	Origen varias expresiones populares
92	Dulces típicos de las fiestas en España
94	La convivencia de la cultura árabe y cristiana en la península Ibérica en la Edad Media
96	Fragmento de “La España Musulmana” de P. Guichard
96	Sobre Maimonides, Abraham Zacuto, Ibn Nagrella
96	Sobre Abd Allah, Tariq Ibn Ziyad, Yusuf Ibn Tachfin
97	Sobre Ziryab, Wallada, Al-Mutamid
97	Sobre Omar Ibn Hafsun, Zaida/Isabel de Castilla, Alfonso X El sabio
122	Las caras de Bélmez www.lo-inexplicable.com.ar
123	Testimonio del parapsicólogo que investigo el caso Bélmez www.lanzadera.com
126	“Los extranjeros serán el 27% de la población en España en 2015”
128	Fragmento de un diario de Pedro A. de Alarcón, novelista español

TABLA III:**TEXTOS CLASIFICADOS DE ACUERDO CON LA SECCIÓN “REFEERENTES CULTURALES” DEL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES.**

1) Conocimientos generales de los países de habla hispana

	Prisma	El Ventilador	Total
1.1 Fauna y flora		▪ P. 23 El armadillo	1
1.2 Partidos políticos y elecciones		▪ p. 165 Noticias sobre las próximas elecciones en México	1
1.3 Economía e industria	<ul style="list-style-type: none">▪ p. 181 Latinoamérica vuelve a encantar. Las empresas españolas lideran el masivo retorno de capitales extranjeros a la región.▪ p.183 La situación político-económica de Argentina, México y Brasil.		2
1.3 Medios de comunicación		▪ p. 28 Diario Clarín	1
1.4 Religión		▪ p. 14 Devotos de la Virgen de Guadalupe	1
1.5 Política lingüística		▪ p. 69 Graciela Reyes	1

2) Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente

	Prisma	El Ventilador	Total
2.1 Acontecimientos y personajes históricos y legendarios	<ul style="list-style-type: none">▪ p. 108 Poema de Ma. Elena Walsh sobre Eva Perón▪ p. 155 Texto de	<ul style="list-style-type: none">▪ p. 85 (Eva Perón)▪ p. 127 Cristóbal Colón sobre los habitantes de	6

	<p>Carlos Fuentes sobre Hernán Cortés y la conquista de México</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ p. 190 La Umita, Zapam-Zucum, los Tinguiritas 	<p>Cuba</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ p. 128 Hernán Cortés. Primeras impresiones de Temixtitan 	
2.2 Acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural	<ul style="list-style-type: none"> ▪ p. 15 Biografía de Maitena ▪ p. 18 Biografía de Cantinflas ▪ p. 54 Biografía de Rubén Darío ▪ p. 86 Biografía Ma. Luisa Bombal ▪ p. 170 Conferencia de J. L. Borges (F) ▪ p. 170 Biografía de J. L. Borges ▪ p. 204 Biografía de Quino 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ p. 129 F. G. Lorca ▪ p. 85 (Frida Kahlo) 	9

3) Productos y creaciones culturales

	Prisma	El Ventilador	Total
3.1 Literatura y pensamiento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ p. 53 “Lo fatal” poema de Rubén Darío ▪ p. 86 María Luisa Bombal, “La Amortajada” (A) ▪ p. 101 Zoe Valdez, (A) ST ▪ p. 170 “La cifra”, de J. L. Borges (F) ▪ p. 170 “La moneda de hierro” de J. L. Borges ▪ p. 187 <i>El sol y la luna</i>. Leyenda azteca 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ p.12 (G. G. Márquez) ▪ p. 154 (G. G. Márquez) ▪ p. 154 (Alejo Carpentier) ▪ p. 154 (Juan Rulfo) ▪ p. 156 (M. A. Asturias) 	11
3.2 Música popular y tradicional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ p. 174 Andrés Calamaro, No se puede vivir del amor 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ p. 112 (Tomás Méndez) 	2
3.3 Cine	<ul style="list-style-type: none"> ▪ p. 214 Guión película <i>El hijo de la novia</i> (F) ▪ p. 213 Sinopsis película <i>El hijo de la novia</i> 		2

TABLA IV:

PLANTILLA DE RECOGIDA DE DATOS PARA SISTEMATIZAR LA REPRESENTACIÓN DE HISPANOAMERICA.

EL VENTILADOR

1) La identidad

1.1

Texto: p. 12 Fragmento de *Vivir para contarla*

Tema: Los nombres que dan identidad. Se enumeran nombres extraños,

Tipo de texto: descriptivo

Autor/a: hombre, G. G. Márquez

País: Colombia

1.2

Texto: p. 14: Nombres de pila. Una pila de nombres

Tema: Etimología de nombres muy comunes en España. Sobre el nombre “Guadalupe” se comenta que en Extremadura y en México, a la Virgen de Guadalupe se le tiene gran devoción, su fiesta es el 12 de diciembre.

Tipo de texto: descriptivo

Autor/a: no se explicita

País: México

1.3

Texto: p. 28: Lo echan de una radio por su acento argentino

Tema: despido de un periodista de una radio madrileña debido a su acento argentino.

Tipo de texto: explicativo (noticia)

Autor/a: Diario Clarín

País: Argentina

1.4

Texto: p. 69: Fragmento de *Ejercicios de Pragmática*

Tema: las distintas formas de tratamiento en español

Tipo de texto: explicativo

Autor/a: mujer, Graciela Reyes

País: Argentina

2) Historia

2.1

Texto: p. 85 autobiografía de Eva Perón

Tema: el amor por su marido y por su país

Tipo de texto: explicativo

Autor/a: mujer, Eva Perón

País: Argentina

2.2

Texto: p. 127: carta de Cristóbal Colón a los Reyes Católicos.

Tema: Descripción de los habitantes de la isla de Cuba. Se destaca su desnudez, el hecho de que no poseen armas y su hospitalidad hacia la tripulación.

Tipo de texto: descriptivo

Autor/a: hombre, Cristóbal Colón

País: Cuba

2.3

Texto: p. 128: Carta de Relación al Emperador Carlos V.

Tema: Descripción de Temixtitan, capital del “reino” azteca. Se destaca el tamaño de la ciudad y el modo de vida tan próximo al de España a pesar de que esta gente sea tan “bárbara” Se la compara con Sevilla y Córdoba.

Tipo de texto: descriptivo

Autor/a: hombre, Hernán Cortés

País: México

2.4

Texto: p. 129: Palabras al público de Buenos Aires

Tema: Agradecimiento al público de Buenos Aires por su hospitalidad

Tipo de texto: descriptivo (Discurso)

Autor/a: hombre, F. G. Lorca.

País: Argentina

2.5

Texto: p. 165: Noticia sobre los comicios presidenciales en México

Tema: campaña presidencial mexicana 2006

Tipo de texto: Explicativo (noticia)

Autor/a: no se explicita

País: México

3) La muerte

3.1

Texto: p. 23: El armadillo

Tema: descripción física, hábitat, crías y hábitos del armadillo y cómo se les caza en Mex

Tipo de texto: descriptivo

Autor/a: no se explicita

País: México

3.2

Texto: p. 154: Fragmento de *Los pasos perdidos*

Tema: descripción del comportamiento de una mujer en un funeral. Se destacan sus sollozos, sus aullidos y su desesperación.

Tipo de texto: descriptivo (ficción)

Autor/a: hombre, Alejo Carpentier

País: Cuba

4) Los paisajes

4.1

Texto: p. 152: Fragmento de *Concierto barroco* (texto adaptado por Myriam Álvarez)

Tema: descripción de un paisaje de carnaval. Se destacan los colores y sonidos

Tipo de texto: descriptivo (ficción)

Autor/a: hombre, Alejo Carpentier

País: Cuba

4.2

Texto: p. 154: Fragmento de *Un señor muy viejo con unas alas enormes*.

Tema: descripción del paisaje de lluvia y el encuentro entre ambos. Se destaca la “invasión” de cangrejos y el lodazal debido a que hace días que no para de llover.

Tipo de texto: descriptivo (ficción)

Autor/a: hombre, G. G. Márquez

País: Colombia

4.3

Texto: p. 154: Fragmento de *Luvina*

Tema: Descripción del cerro Luvina y del viento del lugar. Se destaca la aridez del paisaje y la fuerza del persistente viento.

Tipo de texto: descriptivo (ficción)

Autor/a: hombre, Juan Rulfo

País: México

5) El sufrimiento

5.1

Texto: p. 85: Fragmento de la autobiografía de Frida Kahlo

Tema: sobre el accidente (“nefasto día”) que cambió su vida ya que quedó inmovilizada

Tipo de texto: descriptivo
Autor/a: mujer, Frida Kahlo
País: México

5.2

Texto: p. 112: Canción *Cucurrucucú Paloma*
Tema: La canción habla de la tristeza por la pérdida de un ser amado
Tipo de texto: descriptivo (canción)
Autor/a: hombre, Tomás Méndez
País: México

5.3

Texto: p. 156: Fragmento de un texto (no se menciona cual) de M. A. Asturias
Tema: El sufrimiento y el malestar provocado por la náusea
Tipo de texto: descriptivo (ficción)
Autor/a: hombre, Miguel Ángel Asturias
País: Nicaragua

PRISMA

1) La identidad

1.1

Texto: p. 101 Fragmento de un relato de Zoé Valdés
Tema: Todos los intentos de Juana por retratarse
Tipo de texto: descriptiva (ficción)
Autor/a: mujer, Zoé Valdés
País: Cuba

2) Las etapas de la vida

2.1

Texto: p. 204: Biografía del humorista argentino Quino
Tema: Biografía de Quino, se destaca que el creador de Mafalda.
Tipo de texto: descriptivo (Biografía)
Autor/a: www.arrakis.es/edufm/mafalda.htm
País: Argentina

2.2

Texto: p. 213: Sinopsis de la película *El hijo de la novia*
Tema: sobre la complicada vida de Rafael Balverde y su madre que sufre de Alzheimer
Tipo de texto: descriptivo (Sinopsis de la película)
Autor/a: www.labutaca.net/films/5/elhijodelanovia.htm
País: Argentina

2.3

Texto: p. 214: Parte del guión de la película *El hijo de la novia*
Tema: futuro casamiento del padre de Rafael y su madre que sufre de Alzheimer
Tipo de texto: diálogo
Autor/a: hombres, Juan José Campanella, Fernando Castets
País: Argentina

3) El humor

3.1

Texto: p. 15: Biografía de Maitena
Tema: En la biografía resalta como Maitena trascendió a medios de todo el mundo a través de “Mujeres alteradas”
Tipo de texto: descriptivo (Biografía)
Autor/a: Adaptado de www.clubcultura.com/clubhumor/maitena
País: Argentina

3.2

Texto: p. 18: Biografía de Cantinflas
Tema: se destaca que fue azarosamente que Mario Moreno se inició en la vida actoral mientras estudiaba medicina y cómo nació Cantinflas, su personaje más popular.
Tipo de texto: narrativo (Biografía)
Autor/a: www.famosos-tripod.com.mx/loscomediantes/id1.html
País: México

4) Leyendas/ mitos

4.1

Texto: p. 187: Leyenda azteca *El sol y la luna*
Tema: Cosmogonía azteca sobre cómo surgieron el sol y la luna
Tipo de texto: narrativo
Autor/a: Adaptado de www.americasfr.com/es/civilizaciones/leyendas/sol.html
País: México

4.2

Texto: pg 190: Textos sobre la Umita, Zapam-Zucum y los Tinguita.

Tema: descripción de seres legendarios.

Tipo de texto: descriptivo

Autor/a: Adaptación de www.temakel.com/index.htm

País: Argentina

5) Negocios y dinero

5.1

Texto: p. 174: Adaptación de una columna periodística del escritor catalán Quim Monzó. Se incluye aquí porque Monzó cita unos versos de Andrés Calamaro, músico argentino correspondientes a la canción “No se puede vivir del amor”.

Tema: El dinero y el amor

Tipo de texto: argumentativo

Autor/a: hombre, Andrés Calamaro

País: Argentina

5.2

Texto: p. 182: “Latinoamérica **vuelve a encantar**. Empresas españolas lideran el masivo retorno de capitales extranjeros a la región”

Tema: Latinoamérica vuelve ser económicamente atractiva para los españoles

Tipo de texto: Explicativo (noticia)

Autor/a: adaptada de El País Negocios

País: Argentina, México, Brasil

5.3

Texto: p. 183: tres artículos sobre la situación económica de Argentina, Brasil y México.

Tema: la situación económica de Argentina, Brasil y México.

Tipo de texto: Explicativo

Autor/a: adaptados de la revista Emprendedores

País: Argentina, Brasil y México.

6) Historia

6.1

Texto: p. 108: Poema de Ma. Elena Walsh

Tema: El poema aparece con motivo de tratarse en este apartado dos mitos hispanos: Evita y el Che. El poema habla de cómo con la muerte de Evita el pueblo quedó desamparado

Tipo de texto: descriptivo

Autor/a: mujer, Ma. Elena Walsh

País: Argentina

6.2

Texto: p. 155: El hijo del molinero. El héroe más temido.

Tema: Se reflexiona sobre el hecho que el conquistador Hernán Cortés es la figura olvidada en los homenajes a la cultura colonial mexicana

Tipo de texto: argumentativo

Autor/a: hombre, Carlos Fuentes

País: México

7) La muerte

7.1

Texto: p. 86: Biografía de la escritora María Luisa Bombal (Chile, 1910-1980)

Tema: en la biografía se destaca que estudió en Francia donde conoció el Surrealismo que luego introduciría en la novela chilena.

Tipo de texto: descriptivo (Biografía)

Autor/a: no se explicita

País: Chile

7.2

Texto: p. 86: fragmento adaptado de la novela *La amortajada*.

Tema: El fragmento describe como se ve a sí misma una mujer a la que están velando

Tipo de texto: descriptivo (ficción)

Autor/a: mujer, María Luisa Bombal

País: Chile

8) El sufrimiento

8.1

Texto: p. 53: Poema "Lo fatal" de Rubén Darío

Tema: Poema sobre la angustia que produce la incertidumbre de estar vivo

Tipo de texto: descriptivo (ficción)

Autor/a: hombre, Rubén Darío (1867- 1916)

País: Nicaragua

8.2

Texto: p. 54: Biografía del poeta nicaragüense Rubén Darío

Tema: Biografía de Rubén Darío. Se destacan sus obras más conocidas y la originalidad de sus rimas inspiradas en un mundo exótico

Tipo de texto: descriptivo

Autor/a: www.icarito.latercera.cl/encvirtual/archivo/web/seman20/personaj.html

País: Nicaragua

9) Los sueños

9.1

Texto: p. 170: Soneto de J. L. Borges “El sueño”

Tema: sobre el sueño y el despertar

Tipo de texto: descriptivo (ficción)

Autor/a: hombre, J. L. Borges

País: Argentina

9.2

Texto: p. 170: Biografía de Borges

Tema: Mas que referir hechos de su vida, se destacan características de su obra: mundo fantástica, metafísica y totalmente subjetiva. Se enfatiza que es compleja.

Tipo de texto: descriptivo

Autor/a: www.palabravirtual.com

País: Argentina

9.3

Texto: p. 170: Soneto de J.L. Borges “La pesadilla”

Tema: Descripción de una pesadilla

Tipo de texto: descriptivo (ficción)

Autor/a: hombre, J. L. Borges

País: Argentina

9.4

Texto: p. 170: Conferencia de Borges

Tema: las pesadillas de Borges

Tipo de texto: narrativo (anécdota)

Autor/a: hombre, J. L. Borges

País: Argentina

TABLA V:**CANTIDAD DE HABLANTES NATIVOS DE ESPAÑOL POR PAÍSES. TABLA EXTRAÍDA DE LA PÁGINA WEB DEL INSTITUTO CERVANTES.**

Tabla 2			
Hispanohablantes en países y territorios donde la lengua española es oficial			
	<i>Número de hablantes</i>	<i>Población</i>	<i>Hablantes % población</i>
Argentina	35.300.000	35.409.000	99,7
Bolivia	6.810.000	7.767.000	87,7
Chile	13.080.000	14.583.000	89,7
Colombia	35.850.000	36.200.000	99,0
Costa Rica	3.382.000	3.468.000	97,5
Cuba	11.190.000	11.190.000	100,0
Ecuador	11.100.000	11.937.000	93,0
El Salvador	5.662.000	5.662.000	100,0
España	38.969.000	39.323.000	99,1
Guatemala	7.270.000	11.242.000	64,7
Guinea Ecuat. [5]	443.000	443.000	100,0
Honduras	5.718.000	5.823.000	98,2
México	92.890.000	94.275.000	98,5
Nicaragua	4.112.000	4.632.000	87,4
Panamá	2.088.000	2.719.000	76,8
Paraguay	2.805.000	5.089.000	55,1
Perú	19.440.000	24.371.000	79,8
Puerto Rico	3.741.000	3.809.000	98,2
Rep. Dominicana	7.650.000	7.802.000	98,1
Uruguay	3.050.000	3.185.000	95,8
Venezuela	22.060.000	22.777.000	96,9
<i>Total</i>	<i>332.610.000</i>	<i>351.706.000</i>	<i>94,6</i>

Estimaciones para mediados de 1997. Fuente: *Britannica Book of the Year 1998*. Para una información más detallada sobre el cómputo de hablantes en cada país, véase el *Anuario del Instituto Cervantes 1998*.

