

## El tratamiento de los contenidos socioculturales en manuales de ELE utilizados en Flandes, Bélgica<sup>1</sup>

Dra. María Isabel Pozzo

maria.isabel.pozzo@gmail.com

Mg. Hanne Bongaerts

hanne.bongaerts@gmail.com

La enseñanza del español en Bélgica, específicamente en la Comunidad flamenca, cuenta con un desarrollo importante en términos de matrícula estudiantil. Ante este interés sostenido, resulta relevante estudiar la presencia y el tratamiento de contenidos socioculturales en los manuales utilizados para la enseñanza del ELE.

El estudio de los contenidos socioculturales en los manuales de ELE se justifica por la importancia que revisten estos contenidos en el aula de español, sumado al hecho de la amplitud y diversidad del mundo hispanohablante.

Con este propósito, se presentan a continuación:

- a. Una breve sinopsis del panorama de ELE en Flandes.
- b. Una referencia teórica acerca de los contenidos socioculturales en la enseñanza de lenguas extranjeras.
- c. La estrategia metodológica diseñada para el análisis de una muestra de libros de español para extranjeros.
- d. Los resultados de dicho análisis.
- e. Conclusiones.

### a) ELE en la Comunidad flamenca.

En Flandes existen cursos de español como lengua extranjera (ELE) en diversos niveles y centros de enseñanza (Ministerio de Educación de España –2009<sup>2</sup>). Es decir, se imparten cursos tanto en centros de enseñanza secundaria como en la educación superior (centros universitarios y no universitarios), en instituciones de formación de adultos, en las Escuelas Europeas y en centros vinculados a España (como el Instituto Cervantes y la Agrupación de Lengua y Cultura Españolas de Bruselas).

En cuanto a la importancia cuantitativa de ELE en Flandes, destacan las cifras de estudiantes de español en la enseñanza superior –universitaria y no universitaria– y en los centros de formación para adultos.

*En la enseñanza superior no universitaria, el español suele formar parte del currículo de muchas de las titulaciones (por ejemplo, en los estudios de Traducción e Interpretación, y de manera generalizada también en Administración de Empresas, Turismo y Secretariado de dirección). En la enseñanza superior universitaria, el estudio de los idiomas cobra vital relevancia en las especialidades de Lenguas y Literaturas de las Facultades de Filosofía y Letras (Simons y Soetewey, 2008: 9).*

En Flandes existen cursos de español como lengua extranjera (ELE) en diversos niveles y centros de enseñanza

Con la implementación de los acuerdos de Bolonia, que generaron nuevos planes de estudio adaptados al Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES), se ha facilitado la elección del español en las universidades. En los programas anteriores, estudiar español significaba elegir también el francés, ya que el español solamente estaba presente en el currículo de lenguas románicas. Sin embargo, hoy en día se puede combinar libremente un idioma románico con uno germánico, y la opción español-inglés es una de las opciones más populares (Curto Herrero, 2008: 5).

Durante el año académico 2008-2009, en la *Katolieke Universitet Leuven* (KU Leuven – Universidad Católica de Lovaina)<sup>3</sup>, el español fue la cuarta lengua más elegida (241 alumnos), después del francés (262), mientras que el neerlandés (366 alumnos) y el inglés (426 alumnos) fueron los idiomas más elegidos. En total, “la cifra de estudiantes de español en la educación superior de la Comunidad flamenca durante el curso 2008-2009 fue de 4.959 alumnos” (MECDE, 2009: 68).

1 Este trabajo fue posible gracias a un subsidio otorgado por la Universidad de Salamanca.

2 El Ministerio emite desde 2005 informes sobre el estado de la enseñanza del español en el mundo. En este caso, se denomina *El mundo estudia español*. Disponible en: <http://www.educacion.es/redele/elmundo/2009/BELGICA.pdf>

3 Estadísticas de la KU Leuven: [https://webwsp.aps.kuleuven.be/sap%28bD1ubCZjPTAwMA==%29/public/bsphttp/sap/z\\_studaantal/hoofd\\_DTO\\_hist.htm?parent=D\\_50269039\\_01&co=l&niveau=4%20&jaar=2008](https://webwsp.aps.kuleuven.be/sap%28bD1ubCZjPTAwMA==%29/public/bsphttp/sap/z_studaantal/hoofd_DTO_hist.htm?parent=D_50269039_01&co=l&niveau=4%20&jaar=2008)

Durante el curso 2008-2009, la población total de estudiantes de educación superior fue de 187.785 (Ministerio de Educación de la Comunidad flamenca, MECF, 2009: 37<sup>4</sup>), de los que un 2,64% optó por aprender español.

A pesar de los cambios favorables en los planes de estudio, este porcentaje de estudiantes de hispánicas fue menor al del curso 2001-2002 (MECDE, 2002: 54<sup>5</sup>), año en que alcanzó un 5,21% de la población estudiantil total, 163.632 estudiantes (MECF, 2003<sup>6</sup>). No obstante, el número de estudiantes de la KU Leuven (572 estudiantes) que eligieron estudiar español, francés o italiano en 2008-2009<sup>7</sup>, fue mayor al de los estudiantes inscritos en el programa de Lenguas Románicas durante su último año (curso 2003-2004), en el que había solamente 364 estudiantes. Además, al consultar a los docentes de español en la KU Leuven, se confirmó que, al menos en esa universidad, el volumen de estudiantes de ELE está en aumento desde la reforma de Bolonia.

En los centros de formación para adultos, se evidencia un crecimiento del interés por la lengua española. En 2001-2002, 15.748 estudiantes se inscribieron en un curso de español (MECDE, 2002: 54) mientras que 6 años más tarde, en el curso 2007-2008, esta cifra aumentó hasta 23.114 alumnos, un incremento de un 68%. Además, cabe destacar que el español es la lengua más estudiada en este tipo de centros (MECDE, 2009: 69).

Partiendo del análisis del número de estudiantes es posible afirmar que la enseñanza del español como lengua extranjera sigue siendo un área de interés en el sistema educativo superior flamenco y se está convirtiendo en un componente muy apreciado por los alumnos en centros de formación para adultos.

### b) El interés por los contenidos socioculturales (CSC).

La impartición de contenidos socioculturales responde al reconocimiento actual acerca de la importancia de la dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Tal importancia es enfatizada en el *Marco*

*Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER), (Consejo de Europa –CE–, 2002), en el que se destaca que “el aprendizaje de lenguas es también un aprendizaje de culturas” (Santamaría Martínez, 2010: 38) y en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) en su reciente actualización (2006), que caracteriza al alumno como “agente social, aprendiente autónomo y como hablante intercultural”.

*El hablante intercultural ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través de la lengua y desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes* (PCIC, 2006: 33).

*El Plan Curricular del Instituto Cervantes* propone trabajar el componente cultural en el aula, distinguiendo en él tres divisiones y ofreciendo un inventario pormenorizado de cada una de ellas. Dichas divisiones son:

- Referentes culturales.
- Saberes y comportamientos socioculturales.
- Habilidades y actitudes interculturales.

Los dos primeros repertorios se asemejan a la lista de temas presentados en el MCER (CE, 2002) como *Conocimiento del mundo* y *Conocimiento sociocultural* (p.99-101) mientras que el tercer repertorio presenta similitudes con lo propuesto como *Las destrezas y habilidades interculturales* y *La competencia existencial* (p. 102 -104).

En este trabajo se ha optado por seguir la descripción expuesta por el Instituto Cervantes, dado que recoge contenidos análogos al MCER pero de forma mucho más detallada. De los tres repertorios, se abordan los dos primeros –“referentes culturales y saberes y comportamientos socioculturales”– entendidos como contenidos socioculturales (CSC).

Por su parte, los estudiantes también demandan contenidos socioculturales en sus clases. De una encuesta realizada en 22 centros de formación para adultos en Flandes se desprende que descubrir la cultura española es la actividad preferida por los alumnos flamencos (Simons y Soetewey, 2008: 13). El estudio no distingue entre la cultura española y la hispanoamericana. Una información detallada al respecto permitiría justificar el uso de un manual centrado en la cultura peninsular o bien rechazarlo por la visión limitada que proporciona acerca del mundo hispanohablante.

4 Hoger onderwijs in cijfers 2009. Disponible en: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/werken/studentadmin/studentengegevens/Hoger\\_onderwijs\\_in\\_cijfers\\_0910.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/werken/studentadmin/studentengegevens/Hoger_onderwijs_in_cijfers_0910.pdf)

5 La enseñanza del español en Bélgica, 2002. Disponible en: <http://www.educacion.es/exterior/be/es/publicaciones/estudios/espbe.pdf>

6 Onderwijsstatistieken 2003. Disponible en: <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2002-2003/jb0203/jb-1hdst51.pdf>  
<http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2002-2003/jb0203/jb-1hdst52.pdf>

7 Estadísticas de la KU Leuven [https://webwsp.aps.kuleuven.be/sap%28bD1ubCZjPTAwMA==%29/public/bsphttp/sap/z\\_studaantal/hoofd.DTO\\_hist.htm?parent=D\\_50269039\\_01&co=l&niveau=4%20&jaar=2008](https://webwsp.aps.kuleuven.be/sap%28bD1ubCZjPTAwMA==%29/public/bsphttp/sap/z_studaantal/hoofd.DTO_hist.htm?parent=D_50269039_01&co=l&niveau=4%20&jaar=2008)

En el presente trabajo se pretende analizar cómo se traduce el interés expresado en el MCER y en el PCIC por estos contenidos en los manuales de español como lengua extranjera utilizados en la región de Flandes, descrita al inicio. En la sección siguiente detallaremos el método.

### c) El método para el análisis de manuales.

Considerando que el español en Bélgica determina un aprendizaje exolingüe, fuera de la comunidad en la que esta lengua es hablada, y que el país se encuentra alejado geográficamente de la extensa región hispanoamericana, resulta de interés analizar el tratamiento que los contenidos socioculturales reciben en los manuales de mayor circulación en la Comunidad flamenca. A tal efecto, en el presente trabajo se analizan: *Rápido, rápido*<sup>8</sup>, un manual utilizado en la KU Leuven, y *Caminos*<sup>9</sup>, un manual de uso frecuente en los centros de formación para adultos, según se observa en el estudio de Simons y Soetewey (2008: 14)<sup>10</sup>.



El análisis de los manuales se organizó en dos partes: la primera, centrada en la presencia de contenidos socioculturales, y la segunda, referida al tratamiento de los mismos, según se hizo en otro estudio (Pozzo, Nava y Nardi, 2008).

En la primera parte, y con vistas a que el análisis de la presencia de contenidos socioculturales pudiera ser sistemático, comparable y coherente con nuestro marco teórico, se adoptó el inventario de contenidos socioculturales del Instituto Cervantes como tabla de análisis, la cual fue aplicada a los dos manuales. Los libros fueron examinados en su totalidad, página por página, se individualizaron los contenidos socioculturales en ellos

presentes, y se los encasilló en los distintos apartados de la tabla, identificándolos por orden de aparición en el libro junto al número de página, de manera que se pudieran localizar con posterioridad. Esta tabla sirvió para describir y cuantificar qué contenidos están presentes en cada libro y para establecer comparaciones entre ambos.

Con posterioridad, se unificaron los resultados de las dos tablas –una para cada libro– en una tabla-cotejo, manteniendo los números de las páginas en las que se localiza cada CSC.

Este método de análisis arrojó información cuantitativa, en virtud de la frecuencia de apariciones, entendiéndose por estas cada uno de los ejemplos, apariciones o materializaciones de los contenidos socioculturales enunciados en abstracto en el Plan Curricular del IC.

En la segunda parte, para analizar el tratamiento de cada uno de los elementos socioculturales, no partimos de un instrumento preelaborado como el descrito, sino que realizamos un análisis cualitativo en lo que respecta a:

- 1- Si los CSC son motivo de una enseñanza explícita o si aparecen de manera implícita.
- 2- Si se refieren a alguna región geográfica en particular, predominante, o si el libro menciona distintas regiones.
- 3- Si se distribuyen transversalmente a lo largo del libro o están concentrados en secciones diferenciadas.

### d) Resultados de los manuales examinados.

En relación con la presencia de contenidos socioculturales en los manuales seleccionados encontramos una mayor cantidad en *Caminos* (57 referencias) que en *Rápido, rápido* (48 referencias). La cifra podría cobrar mayor magnitud si tuviéramos en cuenta que el primer libro tiene menor cantidad de páginas que el segundo (186 páginas y 311 páginas respectivamente). Este dato, no obstante, debe ser valorado con cautela ya que no tomamos en consideración la extensión de cada ejemplo.

De los contenidos socioculturales analizados, *Caminos* arroja una distribución bastante equilibrada entre referentes culturales (44%) y saberes y comportamientos (56%), mientras que *Rápido, rápido* manifiesta una mayor inclinación por los referentes, ocupando estos el 77% de los CSC.

Concretamente, los CSC presentan las siguientes variaciones en cada uno de estos manuales:

— En *Rápido, rápido* puede advertirse una mayor insistencia en los conocimientos generales de los países hispanos; específicamente, en lo que atañe a geografía física y organización territorial. Aparecen a continuación las referencias a productos y creaciones culturales, especialmente los referidos a literatura, siendo casi

8 MIQUEL, L. y SANS, N. (2006): *Rápido, rápido. Curso intensivo de español*. Libro del alumno, Barcelona, Intertaal y Difusión.

9 GÖRRISSEN, M., HÄUPTLE-BARCELÓ, M., SÁNCHEZ BENITO, J. y WIENER, B. (2006): *Caminos nieuw A2*, Ámsterdam / Antwerpen, Intertaal.

10 Según estos autores, los manuales más utilizados en los centros de formación para adultos son: *Caminos* (Nieuw) (60%); *Así es* (12,3%); *Gente* (9%); *Por supuesto* (6,2%); *Eso sí* (4,2%); *Nuevo ELE* (4,2%), *Nuevo Ven* (1,7%), *Planet@* (1,7%) y *Prisma* (1,7%).

inexistentes las referencias a los acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente. Los *Saberes y comportamientos*, en cambio, presentan una gran variedad, sin ninguna tendencia marcada.

— En *Caminos*, en cambio, abundan justamente elementos del repertorio de *Saberes y comportamientos*, destacando el espacio dedicado a la vivienda, el trabajo, las relaciones interpersonales (la cortesía, tanto en la vida privada como en la laboral) y las fiestas populares. A pesar de la menor presencia de contenidos que pertenecen a los *Referentes culturales*, cabe señalar que algunos temas (como, por ejemplo, el golpe de estado en Chile, el camino de Santiago y la pintora Frida Kahlo) poseen cierta extensión.

Con respecto al tratamiento de los contenidos socioculturales, se desprenden los siguientes resultados:

1- Se advierte que en ambos manuales los CSC son motivo de una enseñanza explícita. En ningún caso aparecen como mera ilustración o a modo de “escenario” de otros tipos de contenidos considerados “protagónicos”. Cuando distintos tipos de contenidos se presentan combinadamente, se advierte una integración entre ellos. Así encontramos que un texto sobre un tema cultural puede ir acompañado de otros ejercicios (comprensión auditiva, comprensión lectora, léxico...). Por ejemplo, —como se menciona en el apartado 3—, las fotos de las esculturas de la Isla de Pascua en la p. 25 de *Caminos* aparecen junto al léxico del cuerpo; en la p. 76, el léxico relacionado con la Navidad viene acompañado por una audición. De este modo, los CSC se integran de forma armoniosa dentro de una unidad, en lugar de figurar al final, como complemento inconexo del tipo ‘ahora vamos a hacer una actividad cultural’, que fácilmente podría ser saltada por el docente.

En esta copresencia sí ocurre que un CSC aparezca secundariamente en función de otro contenido. En este sentido, seguimos hablando de ‘enseñanza explícita’ en la medida en que el CSC sea mencionado, aunque los ejercicios no siempre se centren en él.

Con respecto al espacio físico que ocupan los contenidos en ambos manuales, se puede comprobar que no ocupan menos de media página. Es notorio que la mayoría de las presentaciones, especialmente las referidas a Hispanoamérica, son de información turística.

2- En relación con el espectro geográfico, ambos presentan una atención repartida entre los diversos países de habla hispana, sin que pueda observarse una preferencia por una región geográfica en particular.

Por una parte, se incluyen temas comunes vistos desde el punto de vista en el que son tratados en distintas regiones.

Por ejemplo: *Caminos* aborda la situación de las lenguas minoritarias en la Península ibérica, en Puerto Rico, en Bolivia y en Guinea Ecuatorial.

Por otra parte, se describen independientemente temáticas propias de países hispanohablantes. Por ejemplo, *Rápido, rápido* se explaya sobre la vida en la isla de Taquile, Perú y, en otra unidad, sobre los jóvenes españoles. Al contabilizar las referencias a Hispanoamérica y a España, ambas regiones resultan equiparadas. Igualmente, al comprender Hispanoamérica una vasta superficie compuesta por numerosos países, puede dar la impresión de que España predomina. Esta sensación es mitigada con las alusiones a ciudades, en lugar de países.

Fuera del ámbito del mundo hispanohablante, cabe señalar que *Caminos* incorpora referencias a contenidos socioculturales de otros países (por ejemplo, cuentos y leyendas), mientras que *Rápido, rápido* no los incluye. En cambio, este último presenta temas universales (por ejemplo, la preocupación por el cuidado del medioambiente) sin ningún anclaje geográfico.

3- Por último, ambas propuestas editoriales distribuyen transversalmente los contenidos socioculturales a lo largo del libro. En el desarrollo de las unidades, no obstante, cada uno de los manuales plantea diferencias. *Rápido, rápido* es más estructurado, con secciones bien delimitadas. En ellas, los CSC aparecen siempre en las fotos de la portada y en las secciones de “Textos y Actividades”, y no en las de “Gramática” (excepto por alguna presencia implícita en el nombre de algún topónimo).

En *Caminos*, las portadas de las unidades también suelen comenzar con alguna foto, y en tres unidades se intercala un apartado especial que pretende dar a conocer un lugar determinado, como las Islas Canarias, Guatemala y Colombia. Por lo demás, los CSC figuran siempre dentro de las unidades, entre las demás actividades que el manual propone.

#### e) Conclusiones.

Contrariamente a las conclusiones que han arrojado otros estudios (cfr. Pozzo 2007 para Japón; Pozzo y Fernández 2008 para Dinamarca y Argentina; Pozzo y Nardi 2009 sobre Latinoamérica en manuales españoles y argentinos) podemos afirmar que la enseñanza de ELE en Flandes goza de muy buena salud en lo que respecta a la presencia y tratamiento de los contenidos socioculturales a juzgar por los manuales analizados.

De acuerdo con el exhaustivo inventario propuesto por el PCIC, hay una cantidad importante de CSC que no se incluyen: geografía, medicina y sanidad, medios de comunicación, medios de transporte, cine y artes escénicas, educación, espiritualidad y religión. Estas



ausencias, no obstante, tienen que ver con dos importantes desafíos: la vastedad de los contenidos socioculturales y las enormes dimensiones del mundo hispanohablante. Ante la dificultad que supone la selección de contenidos, los libros analizados siguen –de manera consciente o no– el principio de mayor universalidad, que es el criterio de gradación de dificultad propuesto por el Instituto Cervantes para estos contenidos (PCIC, 2006: 367).

Este estudio transversal podría proseguir con otro longitudinal que describiera los manuales que complementan los ejemplares analizados en este trabajo, como el nivel inicial y el nivel superior de *Caminos*, y algún manual que continúe el aprendizaje de la lengua española iniciada en *Rápido, rápido*.

El tratamiento explícito en ambos libros de los contenidos socioculturales, y su distribución transversal a lo largo de cada unidad, aseguran que estos contenidos no puedan ser saltados a lo largo del curso. De este modo, el profesor no estará inclinado a dejarlos de lado.

Desde una perspectiva latinoamericana, caracterizada por una preocupación por la hegemonía peninsular, los manuales presentan un paisaje bastante equilibrado. La insistencia de la perspectiva turística sobre Hispanoamérica, no obstante, puede reforzar la imagen exclusiva del aprendiz europeo que mira al nuevo continente desde afuera. Más allá de esta observación, no se advierten presentaciones recortadas ni estereotipadas acerca de Hispanoamérica.

Los resultados obtenidos reavivan la necesidad de avanzar en el estudio realizado por Simons y Soetewey (2008) acerca del interés de los estudiantes flamencos por la cultura, verificando si dicho interés se limita a España o si comprende la totalidad del mundo hispanohablante. Otros análisis posteriores de manuales podrían centrarse en analizar la adecuación de los contenidos de los manuales a los intereses manifestados por el alumnado. Además, se podría pensar en un estudio más cualitativo dedicado a la profundización de cada uno de estos contenidos para indagar qué saberes importantes y referentes destacados están ausentes y deberían incluirse. Somos conscientes de que el manual es solo un instrumento, cuyo máximo aprovechamiento está en manos del docente, quien siempre podrá alterar el orden de los contenidos o complementarlos, modificar las consignas, apelar a preguntas introductorias que recaben los conocimientos previos sobre los temas a enseñar, las diferencias con sus culturas de origen, etc. En cualquiera de estas situaciones, es importante la adopción de criterios fundamentados para actuar de manera acorde con principios pedagógicos.

Estos criterios acerca de cómo se presenta la información cultural pueden ayudar a un docente a entender si el manual es limitado en sus contenidos o no; si debería desestimarlo o al menos enriquecerlo. La intención de este artículo ha sido la de contribuir al desarrollo de estos criterios.

### Referencias bibliográficas

CURTO HERRERA, F. (2008): Introducción a *Mosaico* 21, p. 5.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular. Niveles de Referencias para el Español*. Edelsa, Madrid.

POZZO, M. I. (2007): “La enseñanza del español en Japón. Una mirada desde sus textos”. *Japonés IV para hispanohablantes*. Buenos Aires: Dunken, pp. 73-84.

POZZO M. I. y FERNÁNDEZ S. (2008): “La cultura en la enseñanza de español LE: Argentina y Dinamarca, un estudio comparativo”, en *Diálogos Latinoamericanos*, n.º 14, pp.99-127. Universidad de Aarhus, Dinamarca.

POZZO M. I. y NARDI L. (2009): “Miradas desde y hacia América Latina en los materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera”. *Actas del III Congreso Internacional de Educación “Construcciones y perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina”*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina.

POZZO, M.I., NAVA, M. y NARDI, L. (2008): “Los contenidos socioculturales en la enseñanza de español como lengua extranjera. Aportes para su redefinición en términos de contenidos transversales en los planos teórico, metodológico y didáctico”. Ponencia presentada en las XII Jornadas y II Congreso Nacional de Producción y Reflexión sobre Educación. Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

SANTAMARÍA MARTÍNEZ, R. (2010): *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE, una propuesta didáctica*. ASELE Colección Monografías n.º 13, Ministerio de Educación de España.

SIMONS, M. y SOETEWY, K. (2008): “La enseñanza del español como lengua extranjera en la Comunidad flamenca: estructura, objetivos, contenido y metodología”, en *Mosaico* n.º 21, p. 6-16.

