

Español

para

dialogar

“Visión de la sociedad y la cultura hispanas en las imágenes del manual *Español para Dialogar*”

TRONCO COMÚN

El español en Marruecos: Aspectos socioculturales presentes en los inputs visuales de sus manuales



Alumna: **Antonia Liberal Trinidad**

Asesora de la memoria: **Encarna Atienza**

Universidad de Barcelona Virtual

Año de edición del máster: 2005-2007

Libro Del Alumno

➤ A.- Índice

-Capítulo 1.- Introducción

_____ Página 4

-Capítulo 2.-Metodología

_____ Página 9

-2.1.- Corpus del estudio _____ Página 9

-2.2.- Instrumentos de análisis _____ Página 11

-2.2.1.- Elaboración de la ficha de análisis _____ Página 11

-2.2.1.1.- Elaboración de la primera propuesta de ficha de análisis _____ Página 11

-2.2.1.2.-Selección de expertos y triangulación de la ficha _____ Página14

-2.2.1.3.-Revisión y modificación de la 1ª propuesta _____ Página14

-2.2.3.- Propuesta de entrevista a las autoras del manual *Español para*

Dialogar en relación a los aspectos socioculturales _____ Página 19

-2.2.3.1.- Revisión y modificación de la propuesta de entrevista a las autoras

del manual *Español para Dialogar* en relación a los aspectos socioculturales_ Página 19

-Capítulo 3.- El Contexto sociolingüístico marroquí

_____ Página 21

-3.1.- Las lenguas y la sociedad marroquí _____ Página 21

-3.2.- Las lenguas extranjeras en Marruecos _____ Página 24

-Capítulo 4.- El español y el sistema educativo público marroquí

_____ Página 27

-4.1.- El sistema educativo público marroquí y la enseñanza de las lenguas
extranjeras _____ Página 27

- 4.2.- El español en la escuela pública marroquí _____ Página 31

-Capítulo 5.-Manuales de español en Marruecos

_____ Página 33

-5.1.- Breve historia de los manuales de español en Marruecos _____ Página 33

-5.1.1- Breve historia de los manuales de español en Marruecos: la visión de
la sociedad y la cultura en los inputs visuales _____ Página 37

-5.2.- El nuevo manual: *Español para Dialogar* _____ Página 38

-Capítulo 6.- Marco teórico

_____ Página 50

- 6.1.- Los aspectos socioculturales en la enseñanza de lenguas extranjeras__ Página 50

- 6.1.1- ¿Qué entendemos por aspectos socioculturales? _____ Página 50

- 6.1.2- ¿Cuándo y por qué incluir los aspectos socioculturales en un curso de
LE o L2? _____ Página 54

- 6.1.3- Los aspectos socioculturales y la enseñanza de ELE _____ Página 56

- 6.2.- Los inputs visuales en la enseñanza de ELE y L2 _____ Página 57

- 6.2.1- ¿Qué es un input? _____ Página 58

- 6.2.2- La importancia de los inputs visuales en la enseñanza de
ELE y L2 _____ Página 59

- 6.3.- Estado de la cuestión _____ Página 62

-Capítulo 7.- Análisis de los aspectos socioculturales presentes en los inputs visuales del manual *Español para Dialogar*

_____ Página 66

- 7.1.- Tipología formal del input _____ Página 66

-7.2.- Temática sociocultural de los inputs visuales de *Español para Dialogar* _____ Página 72

-7.3.- Abanico temporal de los inputs visuales de *Español para Dialogar* _____ Página 88

-7.4.- Abanico espacial de los inputs visuales de *Español para Dialogar* _____ Página 84

-7.5.- Adecuación, coherencia y relevancia de los inputs visuales de <i>Español para Dialogar</i> _____	Página 95
-7.6.- Visión de la cultura que se transmiten a través de los inputs visuales de <i>Español para Dialogar</i> _____	Página 100
-Capítulo 8.- Conclusiones del análisis	
_____	Página 111
-Bibliografía consultada	
_____	Página 120
-Apéndice	
_____	Página 124
- Apéndice 1: Triangulación_____	Página 125
- Apéndice 2: Historia de los manuales de español en Marruecos_____	Página 126
- Apéndice 3: Entrevista a las autoras del manual <i>Español para Dialogar</i> ____	Página 130
-Apéndice 4: Análisis de los inputs visuales incluidos en el manual <i>Español para Dialogar</i> _____	Página 136

➤ Capítulo 1.-Introducción:

El sistema educativo público marroquí tiene algunas particularidades que influyen, de alguna manera, en la enseñanza del español en este contexto. De entre estas peculiaridades destaca notoriamente en la enseñanza-aprendizaje del Español como LE la existencia de un solo libro de texto a nivel nacional, es decir, en todas las aulas de la enseñanza pública marroquí se aprende español con el mismo manual. Además, éste debe ser avalado por el Ministerio de Educación Marroquí y editado en el propio país. De ello se deriva que las características del manual elegido (sus aciertos y sus desaciertos) serán difundidas a todos los alumnos de español en Marruecos¹.

La novedad del curso anterior fue la aparición e implantación de un nuevo manual: *Español para Dialogar* para el primer año de la *Enseñanza de Cualificación*, esto es, para los alumnos de la Enseñanza postobligatoria (nivel inicial A1; alumnos de 15-16 años). Vista la repercusión de los manuales marroquíes en la enseñanza del español en este país, he considerado que es fundamental un análisis de este material. Por cuestiones que atañen al factor tiempo y a la extensión que dicho trabajo implicaría, he decidido centrarme en el análisis de los aspectos socioculturales que se observan en los inputs visuales. He elegido este tema y no otro porque la enseñanza de estos aspectos parece quedar siempre relegada a un plano marginal o anecdótico, al igual que las imágenes que se incluían en los manuales.

Anteriormente, la función más común otorgada a las imágenes era la decorativa; se pretendía a través de ellas aligerar las páginas de los manuales. Pero pocas veces las ilustraciones desempeñaban un papel didáctico o se apreciaba en ellas una preocupación por ser adecuadas y relevantes de la cultura de la L2 o LE.

Sin embargo, este aparente descuido por las imágenes en los manuales de ELE de las décadas anteriores contrasta con la función tan importante que las imágenes tienen en el proceso de aprendizaje de una L2 o LE. Ya que el primer acercamiento de los alumnos al manual se hace, precisamente, por medio de las imágenes.

¹ El trabajo se refirió únicamente a la enseñanza pública, porque la privada tiene libertad para utilizar manuales no editados en Marruecos.

El objetivo principal de la presente memoria es el de analizar los aspectos socioculturales que trascienden de los inputs visuales recogidos en el manual *Español para Dialogar*. Por lo tanto, el análisis nos permitirá saber qué aspectos socioculturales se incluyen en el manual *Español para Dialogar* y cómo se reflejan en los inputs visuales. Además, conoceremos cuál ha sido el punto de partida para tratar estos aspectos socioculturales; si la cultura hispana o la marroquí.

Para poder encuadrar y contextualizar estas conclusiones en los capítulos 1 y 2 se da una visión general del contexto educativo marroquí y de la importancia del español en él.

Las preguntas de las que parto para la realización del análisis se pueden sintetizar básicamente en las siguientes:

- ¿Qué consideramos como aspectos socioculturales?
- ¿Qué contenidos socioculturales se han seleccionado?
- ¿Cómo se presentan estos contenidos?
- ¿En qué medida influye el contexto marroquí en ellos?
- ¿Responden éstos a una visión monocultural o intercultural? ¿Qué imagen de la cultura transmite?

Como ya se ha mencionado, la elección del manual *Español para Dialogar* se debe a que hasta el momento el único manual con el que se trabaja en este nivel actualmente en la enseñanza pública. A su vez, creemos que existen pocos estudios sobre los manuales marroquíes.

Por otra parte, hemos optado por los aspectos socioculturales porque después de enseñar español durante dos años en Marruecos y de estar en contacto directo con alumnos marroquíes durante este tiempo, nos parece que en general el alumnado marroquí es un poco reacio a acercarse a la cultura de la lengua meta. Por ello, nos parece muy interesante analizar los inputs que reflejan estos aspectos socioculturales de nuestra lengua en el manual con el que aprenden español.

Por lo que respecta al análisis de los aspectos socioculturales presentes en las imágenes, nos serviremos de una plantilla de análisis diseñada para este objetivo, así como de una entrevista a las autoras del manual. Estos materiales de análisis han sido diseñados específicamente para responder a los objetivos de esta memoria.

Esta memoria, tras la Introducción y la Metodología, está constituida por diferentes capítulos de descripción y análisis. En el tercero, titulado *El Contexto sociolingüístico marroquí*, se hace una descripción de las lenguas habladas en Marruecos, así como de su valor sociolingüístico en la sociedad marroquí. Además, se presta una especial atención a la importancia de las lenguas extranjeras en Marruecos.

El capítulo 4, *El español y el sistema educativo público marroquí*, describe el papel que desempeña la enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo público marroquí. Como cierre, el apartado se centra en el español como lengua extranjera dentro en la escuela pública marroquí, su importancia en la historia, niveles, número de alumnos...

Para completar esta descripción de la situación del español en la escuela pública marroquí, en el capítulo 5 se atiende a *Los manuales de español en Marruecos*. Para ello, una breve historia de los manuales de español en la escuela pública marroquí sirve de marco para la descripción del manual objeto de estudio. Esta breve descripción servirá para ver las novedades que ha supuesto la implantación del nuevo manual *Español para Dialogar* en la enseñanza del español en Marruecos. Para terminar, en este capítulo 5 se analiza y describe el manual *Español para Dialogar*.

Después de exponer el contexto en el que el manual es utilizado, el capítulo 6 hace un recorrido por las definiciones de cultura dadas hasta ahora y la importancia de los inputs visuales en el ámbito de la enseñanza de LE y L2. Asimismo, en este capítulo se incluye la delimitación de lo se entiende por aspectos socioculturales en este trabajo.

En el capítulo 7 son analizados críticamente los inputs visuales incluidos en el manual *Español para Dialogar*. Para realizar este análisis se ha tomado como criterios base la batería de preguntas incluidas en el instrumento de análisis. De esta manera, los

inputs son analizados a la luz de los criterios formales, temáticos, temporales, espaciales, coherencia, adecuación cohesión y visión de la cultura que se transmite.

En el último capítulo de esta memoria se vierten las conclusiones a las que se ha llegado tras el análisis de los inputs visuales incluidos en el manual *Español para Dialogar*. Es en este capítulo de conclusiones en el que se responderá explícitamente a las preguntas que se formularon al inicio de este trabajo.

➤ Capítulo 2.-Metodología

2.1.- Corpus del estudio

Español para Dialogar es un manual de español como lengua extranjera diseñado para alumnos marroquíes de la escuela pública.

Las autoras del manual son Asmaa S’houli, Fatima Ramdane y Saâdia Jarif. Todas ellas son marroquíes y con una gran experiencia en la enseñanza del español en Marruecos. Estas autoras conocen el contexto lingüístico y sociocultural en el que el manual se utiliza, es decir, la escuela pública marroquí, en el nivel denominado Marco Común.

<u>Ficha bibliográfica del manual:</u>	
Título:	<i>Español para Dialogar</i>
Autores:	-Asmaa S’houli, profesora de español -Fatima Ramdane, ex inspectora principal de español -Saâdia Jarif, profesora de español
Editorial:	-Imprimerie El Maarif Al Jadida, Casablanca
Fecha de edición:	-Septiembre 2005
Número de páginas:	128
Tamaño:	21 * 27 cm.
Destinatarios:	Tronco Común

Figura 1

El manual *Español para Dialogar*, según las autoras, aparece estructurado en ocho unidades, con sus respectivos contenidos culturales. Estos son los contenidos culturales de cada una de las unidades:

<i>Unidades</i>	<i>Contenidos culturales</i>
1. ¡Hola! ¿Cómo te llamas?	-Los saludos en España -Los países hispanohablantes -Personas famosas
2. Así es mi mundo	- Las comunidades autónomas - Lugares típicos de España
3.La familia	- La vivienda en España -¿Comprar o alquilar? -La familia real española -El libro de familia -México y Guatemala
4. No todos los días son iguales	-Horarios de establecimientos públicos - Las fiestas navideñas
5.Sobre gustos no hay nada escrito	-Las corridas -Algunos pintores españoles, hispanoamericanos y marroquíes
6.Hacer buenas migas	-Platos típicos... - Los restaurantes en España
7. Órdenes, consejos y peticiones	- Reglas de conducta. - Educación vial. - Educación medioambiental - Federico García Lorca: <i>La Casa de Bernarda Alba</i> .
8. Tiempo pasado siempre es deseado	- Biografías: - Camilo José Cela -Miguel de Cervantes - <i>El Quijote</i>

Figura 2

Con el análisis posterior se verá si son estos aspectos culturales los que aparecen en los inputs visuales.

2.2.- Instrumentos de análisis

Para el análisis propuesto con esta memoria de máster se han utilizado dos instrumentos de análisis. Los instrumentos y su función son:

- Plantilla elaborada para analizar los aspectos socioculturales: obtención de datos cuantitativos y cualitativos.
- Entrevista a las autoras del manual.

2.2.1.- Elaboración de la ficha de análisis

Para analizar las imágenes que aparecen en el manual *Español para Dialogar* se diseñó una ficha de análisis que recogiera una serie de puntos que condujeran, más tarde, a conclusiones sobre la visión de la sociedad y la cultura hispánica que se transmite a través de ellas. Esta ficha tenía como objetivo proporcionar datos cuantitativos y cualitativos sobre las imágenes publicadas en los manuales marroquíes *Español para Dialogar* y *Español para Progresar*.

En la elaboración de esta ficha pueden distinguirse varias fases:

- Elaboración de la primera propuesta de ficha.
- Selección de expertos y triangulación de la ficha.
- Revisión y modificación de la primera propuesta.
- Creación de la base de datos.

2.2.1.1.- Elaboración de la primera propuesta de ficha de análisis

La primera propuesta de ficha de análisis diseñada fue la siguiente:

● PROPUESTA DE FICHA DE ANALISIS

<p>Tipología formal del input</p>	<p><u>Imagen que representa la realidad</u> <input type="checkbox"/></p> <p>-foto (documental o artística) <input type="checkbox"/></p> <p>-dibujo (realista, caricatura, tira cómica) <input type="checkbox"/></p> <p>-otros (collage, folleto, cartel, anuncio, chapa, pegatina...) <input type="checkbox"/></p>	<p><u>Imagen que no representa la realidad:</u> <input type="checkbox"/></p> <p>-diagrama <input type="checkbox"/></p> <p>-esquema <input type="checkbox"/></p>
<p>Temática del input</p>	<p><u>Social.</u> <input type="checkbox"/></p> <p>- Ámbito socioeconómico <input type="checkbox"/></p> <p>-Ámbito social <input type="checkbox"/></p> <p>-Ámbito de ocio <input type="checkbox"/></p>	<p><u>Cultural:</u> <input type="checkbox"/></p> <p>-Ámbito literario y artístico <input type="checkbox"/></p> <p>- Ámbito histórico <input type="checkbox"/></p> <p>- Ámbito político <input type="checkbox"/></p>
<p>Abanico temporal y espacial del input</p>	<p>-Con marca temporal <input type="checkbox"/></p> <p>-<u>Espacio hispano:</u> <input type="checkbox"/></p> <p>- Hispanoamérica <input type="checkbox"/></p> <p>- España <input type="checkbox"/></p>	<p>-Sin marca temporal <input type="checkbox"/></p> <p>-<u>Espacio no hispano:</u> <input type="checkbox"/></p> <p>-Marruecos <input type="checkbox"/></p> <p>- Sin indicio <input type="checkbox"/></p>
<p>Adecuación y coherencia del input en su unidad.</p>	<p>- Se adecua al tema en el que se inscribe. <input type="checkbox"/></p> <p>-Coherencia respecto al sílabus <input type="checkbox"/></p> <p>-Es relevante en su unidad <input type="checkbox"/></p>	<p>-No se adecua al tema en el que se inscribe. <input type="checkbox"/></p> <p>-Falta de coherencia respecto al sílabus. <input type="checkbox"/></p> <p>- No es relevante en su unidad <input type="checkbox"/></p>
<p>Criterios de selección a los que responde</p>	<p>- Relevancia en la cultura de la L1 <input type="checkbox"/></p> <p>-Tabú en L1 <input type="checkbox"/></p> <p>- Imagen estereotipo, sí <input type="checkbox"/></p>	<p>-Relevancia en la cultura de la L2. <input type="checkbox"/></p> <p>-Tabú en L2 <input type="checkbox"/></p> <p>-Imagen estereotipo, no <input type="checkbox"/></p>
<p>Otros comentarios:</p>		

Figura 3

En relación con la primera propuesta de ficha de análisis, se seleccionó (Antonia Liberal Trinidad y Teresa Vacas Lobato) una batería de preguntas que pretendía dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en esta memoria. Esta batería de preguntas se agrupaba en los siguientes apartados:

- Tipología formal del input.
- Temática del input.
- Abanico temporal y espacial del input.
- Adecuación y coherencia del input en su unidad.
- Criterios de selección a los que responde.
- Otros comentarios.

La clasificación según la forma del input responde a la tipología propuesta por Dominique Macaire y Wolfram Hosch, recogida por Ch. Cuadrado, Y. Díaz y M. Martín (1999)² en su libro *Las imágenes en la clase de ELE*.

En cuanto a la clasificación temática del input, se ha seguido la propuesta basada en el *MCRE* que toma Pilar González (2002) para su análisis de los contenidos culturales e imagen de *España en los manuales de E/LE de los años noventa*³. Esta propuesta de análisis fue, a su vez, seguida por Laia Porta Santos⁴ en su trabajo sobre *la imagen de España en los manuales de ELE*

Los apartados *Abanico temporal y espacial del input*, *Adecuación y coherencia del input en su unidad* y *Criterios de selección a los que responde* son de diseño propio y no se recogen en la bibliografía. Dichos apartados están pensados para dar respuesta a algunos de las preguntas que se propone responder este trabajo. Para recordar algunas:

- ¿En qué medida influye el contexto marroquí en ellos?
- ¿Responden estos a una visión monocultural o intercultural?
- ¿Qué imagen de la cultura transmiten?

² CUADRADO, Ch., DÍAZ, Y., MARTÍN, M. (1999). *Las imágenes en la clase de ELE*. Madrid, Edelsa.

³ GONZÁLEZ CASADO, P. (2002) "Contenidos culturales e imagen de España en manuales de E/LE de los años noventa". *Revista Forma*, nº 4, Madrid, SGEL, pp. 64- 67.

⁴ PORTA SANTOS, L. "La imagen de España en los manuales de ELE". *Enciclopedia Virtual*, Elenet.

Son estos últimos apartados los que recogerán los datos más valiosos para las posteriores conclusiones, ya que se centran en los aspectos socioculturales propiamente dichos contextualizados en el ámbito dónde son enseñados: la escuela pública marroquí.

Los criterios de análisis y clasificación de las imágenes van desde lo más objetivo a lo más subjetivo. Esto es, el análisis comienza con un aspecto puramente formal y explícito en el manual (foto, dibujo, tira cómica...) y termina intentando mostrar la visión de la cultura que se transmite (relevancia cultural, tabú, estereotipo...).

2.2.1.2.- Selección de expertos y triangulación de la ficha

Para comprobar la validez del instrumento de análisis se seleccionaron seis expertas para triangular el instrumento de análisis. Todos los expertos tenían en común dos rasgos importantes para poder valorar el instrumento de análisis que se utilizaría en el estudio:

- Formación y experiencia en la enseñanza de ELE. Todas las expertas son asesoras técnicas de la Consejería de Educación o profesoras en el Instituto Cervantes en Marruecos.
- Conocimiento del contexto marroquí. Todas las expertas llevan viviendo en Marruecos más de tres años.

A cada experta se le entregó la ficha y una imagen elegida al azar (exactamente la que aparece al comienzo de la unidad 2 del manual *Español para Dialogar*). De esta manera se probó el grado de objetividad de la ficha. [cfr. Apéndice 1, imagen1]

2.2.1.3.- Revisión y modificación de la primera propuesta

La propuesta del instrumento de análisis sufrió algunas modificaciones tras las observaciones y comentarios de las expertas. Para esta modificación se tuvo en cuenta, por una parte, algunos comentarios incluidos directamente en la nueva ficha de análisis; por otra, algunas de estas sugerencias no fueron incluidas porque se alejaban del objetivo exacto de esta memoria, pero, por su parte, dieron pie a reflexionar sobre la ficha y sobre las características de las imágenes que aparecen en el manual.

Esta reflexión posterior a la triangulación, acompañada del análisis de más imágenes del manual, provocó nuevas modificaciones en la ficha. Sobre todo, la modificación se debe a las características formales de los inputs visuales incluidos en el manual *Español para Dialogar*. En este caso, el cambio no responde a la triangulación, puesto que a las expertas sólo se les entregó un input y no conocen las características del resto, sino a una observación más detenida de las características de las imágenes presentes en el manual objeto de estudio.

Los cambios incluidos en la ficha definitiva son:

- En “Tipología formal del input”:

El subapartado *Imagen que no representa la realidad: diagrama y esquema* fue eliminado en la nueva versión, ya que tras observar detenidamente las imágenes de los manuales *Español para Dialogar* y *Español para progresar* se comprobó que el número de imágenes encuadrables en este apartado era insignificante y, además, éstas no aportaban ningún conocimiento sociocultural. Después de suprimir esta opción, la casilla *imagen que representa la realidad* fue reestructurada y de ahí que la nueva clasificación formal de las imágenes quedase de la siguiente manera:

- Foto (documental o artística)
- Dibujo (documental o artístico).
- Tira cómica
- Signo, símbolo e icono.
- Otros (folleto, cartel, anuncio, mapa...)

A diferencia de la primera propuesta, se eliminó *caricatura, chapa, pegatina y collage* porque no había ninguna imagen que coincidiera con esta tipología formal.

Por su parte, en el subapartado de *dibujo* se retiró *caricatura*, pues no había ninguna caricatura en los manuales, y se reubicó *tira cómica* situándola en un sólo apartado, ya que en ambos manuales su

número es notablemente significativo. Además, se optó por seguir en el subapartado *dibujo* el mismo criterio que con *foto* y añadir a su lado *documental y artístico*. A su vez, un nuevo subapartado fue incluido en la ficha. En él se engloban *signos, símbolos e iconos* por la fuerte presencia que éstos tienen en el manual.

- **Temática del input:**

Fue el apartado que más comentarios suscitó. Varias expertas coincidieron en que la división entre lo *social* y lo *cultural* no presentaba límites claros. Por ello, se eliminó esta distinción y se optó por la propuesta que hace el *MCR* para los conocimientos socioculturales:

- La vida diaria
- Las condiciones de vida
- Las relaciones personales
- Los valores, las creencias y las actitudes.
- El lenguaje corporal
- Las convenciones sociales
- El comportamiento ritual

- **Abanico temporal y espacial del input:**

Algunas expertas opinaron que en el apartado *espacio no hispano* se podría incluir también un nuevo subapartado denominado *otros* para todas aquellas imágenes con indicios no pertenecientes ni a Marruecos ni al ámbito hispano. Sin embargo, tras observar las imágenes que aparecen en los manuales, se optó por no contemplar esta posibilidad porque no había ninguna que respondiese a este criterio. Igualmente, se pensó en la posibilidad de añadir en *espacio hispano* un tercer subapartado *otros* en el que incluir zonas hispanas que no fueran ni España ni Hispanoamérica, pero por la misma razón que en el anterior la opción se desestimó.

A su vez, en este apartado el *abanico temporal* se separó del *abanico espacial* y se añadió al apartado *con marca temporal* la distinción entre *actual* y *no actual*.

- **Adecuación y coherencia del input en su unidad:**

El título inicial de este apartado fue sustituido por *Adecuación, coherencia y relevancia del input*. La nueva denominación recoge mejor los contenidos que se analizan en este apartado.

- **Criterios de selección a los que responde:**

La denominación inicial de este apartado fue sustituida por *Visión de la cultura que se transmite*, ya que este último remite más acertadamente a los objetivos que se clasifican dentro de él.

Además de esta modificación, se cambió L1 por cultura marroquí, ya que las L1 de los alumnos pueden ser tanto árabe dialectal como bereber (muy pocos, o ninguno, de los alumnos de la escuela pública marroquí tienen como L1 el francés). De la misma manera, se sustituyó *tabú en la L1/L2* por *tabú en contexto marroquí/hispano*, y *estereotipo en la L1* por *estereotipo marroquí/hispano*.

El último cambio en este apartado fue incluir la respuesta *Sí/No* en cada uno de los subapartados, porque de lo contrario al no poner marca en un parte, daría por defecto la otra parte, y el hecho de que no sea estereotipo marroquí no quiere decir que lo sea hispano.

Tras estos cambios la nueva ficha de análisis⁵ quedó de la siguiente manera:

⁵ Para el instrumento de análisis se creó una base de datos realizada con el programa FileMaker Pro 5.0. Esta base de datos tiene como objetivo facilitar el posterior análisis cuantitativo de las imágenes del manual *Español para progresar*. La base de datos en FileMaker Pro 5.0 incluye la misma batería de preguntas que en la ficha de análisis que incluíamos más arriba.

Tipología formal del input	- Foto (documental o artística) <input type="checkbox"/> - Dibujo(documental o artística) <input type="checkbox"/> - Tira cómica <input type="checkbox"/> - Signos, símbolos e iconos <input type="checkbox"/> - Otros (folleto, cartel, anuncio, mapa...) <input type="checkbox"/>	
Temática sociocultural del input	-La vida diaria <input type="checkbox"/> -Las condiciones de vida <input type="checkbox"/> -Las relaciones personales <input type="checkbox"/> -Los valores, las creencias y las actitudes <input type="checkbox"/> -El lenguaje corporal <input type="checkbox"/> -Las convenciones sociales <input type="checkbox"/> -El comportamiento ritual <input type="checkbox"/>	
Abanico temporal	-Con marca temporal <input type="checkbox"/> - Actual <input type="checkbox"/> - No actual <input type="checkbox"/>	-Sin marca temporal <input type="checkbox"/>
Abanico espacial del input	- <u>Espacio hispano</u> : <input type="checkbox"/> - Hispanoamérica <input type="checkbox"/> - España <input type="checkbox"/>	- <u>Espacio no hispano</u> : <input type="checkbox"/> -Marruecos <input type="checkbox"/> - Sin indicio <input type="checkbox"/>
Adecuación, coherencia y relevancia del input.	-Se adecua al tema en el que se inscribe. <input type="checkbox"/> -Coherencia respecto al sílabus <input type="checkbox"/> -Es relevante en su unidad <input type="checkbox"/>	-No se adecua al tema en el que se inscribe. <input type="checkbox"/> -Falta de coherencia respecto al sílabus. <input type="checkbox"/> - No es relevante en su unidad <input type="checkbox"/>
Visión de la cultura que se transmite	-Relevancia en la cultura hispana: <input type="checkbox"/> - Sí <input type="checkbox"/> - No <input type="checkbox"/> -Tabú en contexto hispano <input type="checkbox"/> -Imagen estereotipo hispano: <input type="checkbox"/> - Sí <input type="checkbox"/> - No <input type="checkbox"/>	-Relevancia en la cultura marroquí: <input type="checkbox"/> - Sí <input type="checkbox"/> - No <input type="checkbox"/> -Tabú en contexto marroquí <input type="checkbox"/> -Imagen estereotipo marroquí <input type="checkbox"/> - Sí <input type="checkbox"/> - No <input type="checkbox"/>

Otros comentarios:

Figura 4

2.3.2.- Propuesta de entrevista a las autoras del manual *Español para Dialogar* en relación a los aspectos socioculturales

La segunda fuente de datos para el análisis es la entrevista a las autoras del manual. Con ella se pretende obtener respuestas de primera mano para las dudas metodológicas que este trabajo se propone resolver.

Las preguntas que esta propuesta de entrevista recogía giraban en torno al valor de las imágenes y de los aspectos socioculturales en el manual. Su objetivo principal era el de ofrecer datos sobre aquellos aspectos más subjetivos del análisis de las imágenes en relación con los aspectos socioculturales.

- a. ¿Qué valor tienen las imágenes?
- b. ¿Qué tipo de cultura han pretendido recoger en el manual?
- c. ¿Qué importancia tiene la cultura en el manual?
- d. ¿Cuáles han sido los criterios de selección que han tenido en cuenta con respecto a los aspectos socioculturales?
- e. ¿Han tomado como punto de partida la cultura hispánica o la marroquí?
- f. ¿Ha influido el currículo marroquí en la selección de los aspectos socioculturales?
- g. ¿Existe algún aspecto de la cultura hispánica que no incluiría nunca en un manual marroquí?
- h. ¿Hay algún aspecto de la cultura hispánica que incluiría siempre en un manual marroquí? ¿Por qué?

Figura 5

2.3.2.1- Revisión y modificación de la propuesta de entrevista a las autoras del manual *Español para Dialoga* en relación a los aspectos socioculturales.

La modificación del instrumento de análisis obligó a rediseñar también la propuesta de entrevista, puesto que ésta debía estar en estrecha relación con los apartados de la ficha de análisis y, lo que es más importante, centrarse sobre todo en la última parte del instrumento de análisis (ficha de análisis de imágenes) donde la

clasificación puede resultar más subjetiva. Las preguntas de la entrevista pueden agruparse en: importancia de las imágenes e importancia de los aspectos socioculturales.

1. ¿Qué valor tienen las imágenes en los manuales?
2. ¿Qué importancia tiene la cultura en los manuales?
3. ¿Con qué objetivo (didáctico), cuál es la finalidad de las imágenes en los manuales?
4. ¿Qué tipo de cultura han pretendido recoger en los manuales?
5. ¿Cuáles han sido los criterios de selección que han tenido en cuenta con respecto a los aspectos socioculturales?
6. ¿Cuáles han sido los criterios de selección que han tenido en cuenta con respecto a las imágenes?
7. A la hora de seleccionar los aspectos socioculturales, ¿han tenido en cuenta los aspectos relevantes de la cultura hispánica o de la marroquí?
8. A la hora de seleccionar las imágenes, ¿han tenido en cuenta los aspectos relevantes de la cultura hispánica o de la marroquí?
9. ¿Qué función didáctica pueden tener los estereotipos en el manual?
10. ¿Qué tratamiento tienen los estereotipos hispánicos en los manuales?
11. ¿En la selección de los aspectos socioculturales para los manuales: qué parte procede de su visión particular de la cultura hispana; qué parte procede de los libros y manuales al uso; y qué parte de las expectativas desde el contexto marroquí?
12. ¿Existe algún aspecto de la cultura hispánica que no incluiría nunca en un manual marroquí?
13. ¿Hay algún aspecto de la cultura hispánica que incluiría siempre en un manual marroquí? ¿Por qué?
14. Algunas de las imágenes que aparecen en los manuales se refieren específicamente al mundo árabe o a Marruecos. ¿Cómo debemos interpretarlo? ¿Qué quieren conseguir con ello?, ¿Qué les ha llevado a hacerlo?
15. Observaciones que las autoras crean importantes señalar:

Figura 6

➤ **Capítulo 3.- El Contexto sociolingüístico marroquí**

Para poder entender el posterior análisis de los aspectos socioculturales que aparecen en las imágenes del manual *Español para Dialogar* es imprescindible conocer el contexto sociolingüístico en el que este manual se inserta. Para ello, debemos saber cuáles son las lenguas y culturas de los destinatarios de este manual, qué visión tienen estos destinatarios de sus propias lenguas maternas y del resto de lenguas del país. Es decir, saber, por un lado, cuál es la identidad lingüística y cultural de los alumnos marroquíes que van a estudiar nuestra lengua con el manual *Español para Dialogar* y, por otro, cuál es la visión y consideración que estos alumnos tienen de su identidad lingüística y cultural.

Esta descripción puede resultar de valor para, después, entender cómo los destinatarios del manual *Español para Dialogar* verán la lengua y la cultura hispana que estudian.

➤ **3.1.- Las lenguas y la sociedad marroquí**

No todos los alumnos que aprenden con el manual *Español para Dialogar* tienen la misma lengua materna, y por lo tanto sus necesidades y visiones de la lengua no son las mismas. Esta diversidad de lenguas maternas entre los alumnos, se debe a que Marruecos es un país plurilingüe donde conviven varias lenguas en un mismo espacio; por lo que puede ocurrir que en una misma aula encontremos alumnos cuya lengua materna sea el árabe dialectal o el bereber (en cualquiera de sus variedades), y que tengan un grado de conocimiento muy diferente de las distintas lenguas oficiales del país (árabe clásico moderno y francés).

De la misma manera que estas lenguas conviven en un mismo espacio académico, también lo hacen en los demás dominios de la vida diaria del país. Sin embargo, esta convivencia de las lenguas habladas en Marruecos no siempre es sencilla y, aunque las funciones de cada una de ellas están muy claras en teoría, la realidad lingüística de estos usos es muy diferente en la práctica. La complejidad de estas

relaciones entre las lenguas que conviven en el espacio marroquí se asocia directamente con las tensiones entre las distintas comunidades sociales que consideran cada lengua como propia. Cada una de estas comunidades tiene su propio prestigio en la sociedad marroquí y, por consiguiente, sus lenguas también tendrán el mismo grado de prestigio.

Al igual que veíamos al principio con el contexto aula, en Marruecos resulta casi imposible encontrar un espacio en el que se utilice una sola lengua. Normalmente encontramos dos, tres o más lenguas que están, en la mayoría de los casos, en situación de diglosia (Pierre Bordieu: 1992)⁶.

Como sabemos, el aula es un pequeño espacio en el que queda representada la sociedad de un país. En este reducido contexto académico aparecen representadas las características identitarias de cada una de las lenguas, culturas y sociedades de un país. Así, en las aulas marroquíes aparecen caracterizadas sociolingüísticamente cada una de las lenguas que coexisten en Marruecos⁷. En estas aulas, al igual que en cualquier espacio del país, cada lengua aparece asociada a su valor sociolingüístico, sus contextos de uso y la comunidad que las habla mayoritariamente dentro de esa realidad plurilingüe que es Marruecos.

En esta realidad plurilingüe marroquí existen dos lenguas socialmente prestigiosas: el árabe clásico moderno y el francés. El árabe clásico moderno es la lengua oficial y goza de un gran prestigio debido a su origen religioso. El francés, por su parte, tiene un estatus de segunda lengua en Marruecos. Además de estas dos lenguas socialmente prestigiosas, existen otras dos autóctonas el árabe dialectal y el bereber con sus tres variedades.

En cuanto al estatus de las lenguas en Marruecos, A. Moustouai⁸ (2004) habla de lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. Esta diferenciación se basa en criterios relacionados con la situación sociopolítica de cada lengua, del uso y de su número de hablantes. En cuanto al uso, este autor diferencia entre lenguas institucionales, que en el caso de Marruecos serían el árabe clásico y el francés, y, por otro lado, lenguas

⁶ BORDIEU, Pierre (1992) *Le marché linguistique. Questions de sociologie*. Paris. Éditions de Mounir.

⁷ La lengua con una menor presencia en las aulas de la escuela pública marroquí es el francés.

⁸ MOUSTAOU, Adil (2004), *Conflicto lingüístico y política lingüística en Marruecos: una propuesta de análisis*. Barcelona, Forum 2004.

vehiculares (lenguas maternas y de uso común), integradas, a su vez, por dos subgrupos: el de las lenguas mayoritarias de uso corriente (el bereber con sus tres variedades y el árabe dialectal), y el de las lenguas minoritarias (el francés, el árabe clásico y en algún caso, el español).

Esta compleja situación plurilingüe provoca conflictos lingüísticos. (Moustaoui: 2004):

El conflicto entre el francés y el árabe clásico. Como es habitual, el conflicto entre dos lenguas no viene provocado por las lenguas en sí, sino por el grupo social que las considera como propias. En este caso, entre el grupo que es partidario de la arabización y el que lo es de la francofonía. La causa, según Moustaoui, está en que las dos lenguas son institucionales y minoritariamente vehiculares. El francés se considera, al ser la lengua de prestigio más utilizada, la variedad alta y dominante no sólo sobre el árabe clásico, sino también de las otras variedades. Por otra parte, el francés es considerado como la lengua de apertura a la modernidad, frente al árabe clásico, más relacionado con la tradición. Así, una vez más, para poder entender los usos y situaciones de las lenguas no se puede olvidar su valor dentro de la sociedad en la que se utiliza, sus connotaciones sociales o políticas.

El conflicto entre el bereber y el árabe y sus variedades. Este conflicto se debe a la existencia de una relación de diglosia y subordinación lingüística del grupo bereber frente al arabófono.

Estos son los principales conflictos lingüísticos que se observan en la sociedad marroquí, aunque el conflicto más visible en las aulas marroquíes será entre el árabe dialectal y el bereber, pues como vimos al principio, estas son las lenguas maternas más comunes de los alumnos de la escuela pública marroquí.

Para terminar, algunas ideas sobre los contextos de uso de cada una de las lenguas que se hablan en Marruecos se hacen necesarias.

En cuanto al árabe clásico, no se utiliza en ningún sitio como medio de comunicación corriente, ni es la lengua materna de ningún hablante. Esta lengua es la que permite comunicarse a todos los árabes entre sí, la lengua panárabica por excelencia. Es también, y sobre todo, la lengua de conexión entre un musulmán y su referente cultural y religioso.

Para mejorar la situación de diglosia en la que convivía con el árabe dialectal, a partir del siglo XIX se promovió la modernización de esta lengua, pero esta modernización no llegó a los países del Magreb hasta después de la Independencia. La modernización es la que dio lugar al árabe clásico moderno que es la lengua utilizada para las situaciones oficiales y administrativas; es lengua que se usa en los medios de comunicación y se enseña en las escuelas.

El árabe dialectal o *darija*, a pesar de ser una lengua sociolingüísticamente poco prestigiosa, es la lengua más utilizada en el país, por su número de hablantes y situaciones. Esta lengua oral se usa en la comunicación cotidiana, en ámbitos privados y familiares, en la calle, en situaciones no oficiales tanto por la clase culta como por la clase popular.

El bereber es la lengua materna de casi el 40% de los marroquíes, según datos oficiales. El bereber durante mucho tiempo ha sido considerado como un dialecto vulgar y no como una lengua. Sin embargo, durante los últimos años ha habido un proceso de rehabilitación de dicha lengua a nivel oficial.

Y por último, el francés es también la lengua de la administración, de los medios de comunicación y la lengua vehicular que permite comunicarse a las diferentes comunidades lingüísticas que conviven en el país. Es también la lengua de la enseñanza privilegiada y asignatura muy importante para los alumnos de la escuela pública.

De esta caracterización de las lenguas en Marruecos, se puede desprender la idea de que la mayoría de los alumnos que utilizarán el manual *Español para Dialogar* tendrán como lengua materna el árabe dialectal o el bereber, es decir, ninguna de las lenguas oficiales del país, pero sí las que cuentan con mayor número de hablantes en Marruecos.

➤ 3.2.- Las lenguas extranjeras en Marruecos

En un panorama sociolingüístico de gran riqueza y variedad como el marroquí, no pasa desapercibido el importante papel y la presencia de las lenguas extranjeras que también lo integran, contribuyendo a perfilar la realidad plurilingüe del país;

Esta destacable presencia de las lenguas extranjeras en Marruecos no es un fenómeno reciente, aunque sí de un grado de importancia fluctuante. Es decir, la importancia y reconocimiento otorgados por parte de las autoridades políticas del país no ha sido siempre la misma. Así, por ejemplo, en los primeros años de la Independencia las fuerzas políticas del país opinaban que la identidad nacional de Marruecos sólo se asociaba a una única lengua, el árabe, como “lengua nacional enseñada y de enseñanza⁹”. Pasados estos primeros años de la Independencia y hasta el año 1999 en los discursos del Rey Hassan II se hacía referencia a las lenguas extranjeras occidentales, pero su referente era sólo el francés, ya que era la lengua extranjera más utilizada en Marruecos.

En cuanto a la situación actual de estas lenguas extranjeras en *el mercado lingüístico* marroquí (Pierre Bordieu: 1992)¹⁰, su situación y dominio es bastante diferente. En lo que respecta al número de estudiantes, el español es entre estas tres lenguas extranjeras la que menor número de hablantes cuenta, pero, a pesar de que su presencia sea inferior a la del francés o inglés, hay datos que señalan un crecimiento muy significativo. Las razones de este crecimiento se deben poner en relación con su gran difusión internacional y su valor en el mercado laboral internacional e, incluso, en el estatal.

En lo que se refiere a la situación del inglés en Marruecos, su presencia es fundamental, sobre todo, en el sector privado, tanto laboral como educativo. Este papel del inglés en el panorama sociolingüístico marroquí hay que ligarlo con un hecho que no se limita sólo a las fronteras marroquíes: la globalización. Este hecho social hace que se tome en consideración la importancia del inglés como lengua extranjera en el ámbito educativo, lo que propició una nueva política lingüística, aplicada desde el curso académico 2004/2005, por la que el inglés sería lengua obligatoria desde la enseñanza primaria.

⁹ EL KHOUTABI, Mohamed (2005), “Breve historia de la enseñanza de la lengua y cultura españolas en el sistema educativo marroquí”. *Revista Aljamía*. N°XV. Tánger. Revista de la Consejería de Educación y Ciencia en Marruecos.

¹⁰ BORDIEU, Pierre (1992) *Le marché linguistique. Questions de sociologie*. Paris. Editions de Mounir.

Según el profesor Adil Moustaoi¹¹ (2004), en Marruecos existe un conflicto de intereses socioeconómicos entre la *Francofonía*, la *Hispanofonía* y la *Anglofonía* sobre todo, si se tiene en cuenta la situación geo-estratégica de este país. Este conflicto entre las lenguas extranjeras obligó a que se revisara la política lingüística con respecto a estas lenguas y su relación con las lenguas nacionales.

Como se puede entender de esta descripción del papel de las lenguas extranjeras en la enseñanza secundaria pública, la enseñanza de las lenguas extranjeras goza de un puesto privilegiado en el sistema educativo público del Marruecos actual. El escenario académico descrito es muy importante para difundir una imagen real de la sociedad y de la cultura hispánica a los estudiantes que se acercan al español. Esta imagen real puede transmitirse tanto a través de los profesores de español como a través de los manuales utilizados.

Como se ha descrito anteriormente, la situación sociolingüística marroquí es bastante rica, pero no por ello fácil de definir. La complejidad del contexto sociolingüístico de Marruecos reside, como se ha visto en este capítulo, en que en un mismo contexto conviven y compiten varias lenguas con un valor social muy dispar. Estas lenguas son el árabe clásico moderno, el francés, el árabe dialectal marroquí o *darija* y el bereber. A estas lenguas se suman otras lenguas extranjeras, como el español, que tienen un gran peso en la educación pública marroquí.

En el capítulo 2 de este trabajo se detalla la situación actual del español en la escuela pública marroquí: su carga horaria dentro en los diferentes cursos en los que es posible cursar este idioma, el número de alumnos marroquíes que estudian español, así como, las novedades que supone la *Charte Nationale d'Éducation et de Formation* con respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras, en general, y del español, en particular.

¹¹ MOUSTAOU, Adil (2004) *Conflicto lingüístico y política lingüística en Marruecos: una propuesta de análisis*. Barcelona. Congreso “Diversidad lingüística, sostenibilidad y paz”.

➤ **Capítulo 4.- El español y el sistema educativo público marroquí**

Después de haber descrito brevemente el panorama sociolingüístico marroquí y su correspondencia en las aulas marroquíes, se hace necesario analizar el marco educativo en el que se desarrollará la enseñanza del español con el manual *Español para Dialogar*.

La caracterización de este contexto permite tener presentes algunas generalizaciones sobre el contexto aula en el que este manual será utilizado. Así como algunas cuestiones relacionados con la carga horaria de la enseñanza del español en el sistema educativo público marroquí. Consideraciones que serán importantes para entender el proceso de enseñanza-aprendizaje en este contexto.

➤ **4.1.- El sistema educativo público marroquí y la enseñanza de las lenguas extranjeras¹²**

La organización y características del sistema educativo público marroquí están sufriendo en los últimos años múltiples cambios. Estos cambios se deben a que una de las prioridades del país es la reforma de su sistema educativo.

Los cambios más significativos de la reforma educativa se han producido tras la promulgación en el año 2000 de la nueva ley de educación, *Charte Nationale d'Éducation et de Formation*¹³. Con su promulgación en el año 2000 se iniciaba el denominado decenio nacional de la educación (2000-2009). Este decenio se dará por terminado en el año 2009 con la implantación definitiva de dicha reforma del sistema educativo.

¹² Para la elaboración de este apartado ha sido de gran ayuda la información facilitada por la Asesoría Lingüística de la Consejería de Educación Española en Marruecos.

¹³ Carta Nacional de Educación y Formación.

En cuanto a la organización por niveles del sistema educativo marroquí:

El primer nivel corresponde a la enseñanza primaria y está formado por la escuela preescolar y la escuela primaria. *La enseñanza preescolar* es una enseñanza no obligatoria que va dirigida a alumnos de edades comprendidas entre 4 y 6 años, y que tiene una duración de dos cursos escolares. En cuanto a *la enseñanza primaria*, con ella comienza la enseñanza obligatoria y va destinada a alumnos de entre 6 y 12 años y se estructura en dos ciclos: el primer ciclo, de dos años de duración (de los 6 a los 8 años de edad) y el segundo ciclo de cuatro años de duración (de los 8 a los 12 años de edad). Al terminar este nivel los alumnos obtienen un *Certificado de Estudios Primarios*.

El segundo nivel se identifica con la enseñanza secundaria y está compuesto a su vez por *la enseñanza secundaria colegial* y *la enseñanza secundaria de Cualificación*. *La enseñanza secundaria* va destinada a alumnos de entre 12 y 18 años y se estructura en dos ciclos: El *Ciclo colegial* que dura tres cursos y se imparte en colegios (y muy raramente en institutos). Al final del ciclo colegial el alumno obtiene el *Brevet d'Enseignement Collégial (BEC)*. Este diploma permite, o bien, seguir los estudios de secundaria de cualificación o bien optar por una especialización profesional. El segundo ciclo de la enseñanza secundaria es el *Ciclo de Cualificación*, donde hay que distinguir entre la *formación profesional* y el *bachillerato*. Por una parte, el ciclo de *formación profesional* dura dos cursos y al finalizarlo se obtiene un *diploma de formación profesional (DQP)*. Por otra, el bachillerato está integrado por 3 cursos. El primero de ellos es común (*Tronco Común*), y en los dos cursos siguientes (*1º y 2º de Bachillerato*) los alumnos pueden optar por cursar el *bachillerato de la rama general* o el de la *rama tecnológica y profesional*.

Al finalizar el *bachillerato general*, los alumnos reciben un *diploma de Bachillerato de Enseñanza General (BEG)* que da acceso a la enseñanza superior. Al finalizar el *bachillerato de la rama tecnológica y profesional*, los alumnos reciben un diploma de *Bachillerato de Enseñanza Tecnológica y Profesional (BETP)* que da acceso a la enseñanza superior o a la vida laboral.

El tercer nivel corresponde a la enseñanza superior. En ésta se puede distinguir: la enseñanza universitaria, la enseñanza en los institutos especializados y escuelas superiores, los estudios superiores islámicos; así como las ramas de la llamada *formación corta* que preparan a los *técnicos especializados* y a los *cuadros de maestría* (equivalentes a los ciclos formativos de grado superior españoles).

En Marruecos existe además, y de forma paralela, la llamada *Enseñanza Original*. Ésta cuenta con un componente importante de materias dedicadas al estudio del Islam y de la lengua árabe, y tiene como objetivo preservar la vida espiritual y la afirmación de la identidad cultural marroquí. Esta enseñanza abarca todos los niveles educativos, desde Preescolar hasta finalizar el Bachillerato, e incluso puede tener continuación en los estudios superiores o universitarios.

Comparemos ahora los sistemas educativos marroquí y español con la tabla que proporciona la Consejería de Educación y Ciencia en Marruecos¹⁴:

SYSTÈMES EDUCATIFS COMPARÉS							
MAROC			ESPAGNE		ÂGE		
Enseignement Secondaire			3 ^o	6 ^o	Bachillerato	17 ans	
			2 ^o	5 ^o	Enseignement Secondaire Supérieur	16 ans	
			1 ^o	4 ^o	Deuxième Cycle	Enseignement Secondaire Obligatoire ESO	15 ans
Premier Cycle	Enseignement Fondamental ou Primaire		9 ^o	3 ^o	Premier Cycle	14 ans	
Deuxième Cycle			8 ^o	2 ^o	Troisième Cycle	Éducation Primaire	13 ans
			7 ^o	1 ^o			12 ans
Maternelle			6 ^o	6 ^o	Maternelle	11 ans	
			5 ^o	5 ^o		10 ans	
			4 ^o	4 ^o		Deuxième Cycle	9 ans
			3 ^o	3 ^o		Premier Cycle	8 ans
			2 ^o	2 ^o			7 ans
Maternelle			1 ^o	1 ^o		6 ans	
			2 ^o	3 ^o		5 ans	
Maternelle			1 ^o	2 ^o		4 ans	
				1 ^o		3 ans	

Figura 7

En cuanto a las novedades de la reforma educativa en relación a la enseñanza de las lenguas extranjeras, *la Carta Nacional de Educación y Formación*¹⁵ recoge explícitamente la importancia del conocimiento de estas lenguas para los alumnos marroquíes. El documento oficial explica que su importancia se debe, entre otras

¹⁴ <http://www.mec.es/sgci/ma/es/estudiarenesp/comparados.shtml>

¹⁵ LEVIER (2000). *Charte nationale d'éducation et formation*. Commission Spéciale Education Formation, Royaume du Maroc. pp. 50-52

razones, a “la posición geoestratégica del país como encrucijada de civilizaciones, los lazos de vecindad en su dimensión magrebí, africana y europea, y su inserción en la actual corriente de apertura y comunicación a escala mundial”.

El propósito de la *Carta Nacional de Educación y Formación* para que los estudiantes marroquíes reconozcan la gran importancia que tienen las lenguas extranjeras en el Marruecos actual se refleja por un lado, en la temprana incorporación de estas materias en los planes de estudio del sistema educativo marroquí y, por otro, en la carga horaria de estas materias.

Antes de la reforma educativa, los alumnos comenzaban a estudiar una lengua extranjera en el *3º curso de Primaria*, con ocho años de edad, y estudiaban siempre como primera lengua extranjera el francés con una carga horaria de 8 horas semanales. Al comenzar la *Enseñanza Secundaria* la carga horaria se reducía a 6 horas semanales.

Con la nueva reforma educativa los alumnos se adentran en el estudio del francés en el segundo curso de *Primaria*.

En cuanto al estudio de la segunda lengua extranjera, hasta ahora comenzaba en el curso de *Tronco Común*, equivalente en el sistema educativo español a 4º de la ESO, y su carga horaria era de cuatro horas semanales. Las segundas lenguas extranjeras más estudiadas eran el inglés y el español, aunque en algunos centros, muy pocos, existía también la posibilidad de estudiar alemán o italiano.

La *Carta Nacional de Educación y Formación* establece que el estudio de la segunda lengua extranjera comience en *Quinto de Primaria*. Sin embargo, este cambio no ha sido todavía introducido en la escuela pública marroquí, ya que su implantación requiere una gran dotación presupuestaria y de profesores especializados en la didáctica de lenguas extranjeras para alumnos de esta edad. No obstante, la implantación es paulatina y así, de manera experimental, en el último curso de Colegial se comienza a estudiar inglés como segunda lengua extranjera en algunos centros.

En relación con la implantación de otras lenguas extranjeras en este nivel, en el año académico 2004-2005 se llevó a cabo un proyecto de formación didáctica de profesores de español, alemán e italiano.

➤ 4.2- El español en la escuela pública marroquí

El español tiene una gran presencia en el sistema educativo público marroquí. Presencia que algunos autores como Mohamed El Khoutabi¹⁶ y Mostafa Ammadi¹⁷ explican, por un lado, por razones socioeconómicas y geopolíticas y, por otro, por razones históricas muy relacionadas con las características del Protectorado Español en Marruecos (1912- 1956), ya que los marroquíes de las regiones del norte, según estos autores, “no han conservado de España la imagen de una potencia avasalladora¹⁸”.

Según autores como Mohamed El Khoutabi y Mostafa Ammadi, después de los años del Protectorado Español, España parecía no estar demasiado preocupada por la difusión de su lengua en Marruecos y por su implantación en el sistema educativo marroquí donde comenzó a introducirse en los años 60 junto al inglés, el alemán, el ruso, el italiano y el portugués. Sin embargo, a pesar de la despreocupación de España en este sentido, hubo varias oportunidades para favorecer el estudio de esta lengua. Así, el español pasó a ser una lengua preferente en el Colegio Real, y el Ministerio de Educación Marroquí invirtió en la producción de manuales para la enseñanza del español. Por su parte, Day Ould Sidi Baba, ministro de Educación en los años setenta, declaró su voluntad de generalizar el estudio del español en todos los centros marroquíes. Objetivo que no pudo realizarse debido a la falta de profesores.

Aunque el español empezó a formar parte del sistema educativo marroquí en los años 60, no fue hasta la década de los noventa cuando el español comenzó a tener un cierto peso en la enseñanza pública marroquí pero sin ser todavía destacable su presencia.

En relación a la situación actual, el español se estudia como segunda lengua extranjera desde la *Enseñanza Secundaria Colegial* hasta la *Enseñanza Superior* en el sistema público.

Un nuevo proyecto de formación didáctica del profesorado de Español se inició en el curso 2004-2005. Y, así, de manera experimental, se comenzó a impartir el

¹⁶ EL KHOUTABI, Mohamed (2005), “Breve historia de la enseñanza de la lengua y cultura españolas en el sistema educativo marroquí”. *Revista Aljamía*.NºXV. Revista de la Consejería de Educación y Ciencia en Marruecos. Tánger.

¹⁷ ¹⁸ AMMADI, Mostafa. “*El español en Marruecos: historia y presente*” *Actas delVII Congreso de Profesores de Español* .ISSN 1678-0981.

español como segunda lengua extranjera en *3º de Colegial*. La experiencia piloto se llevó a cabo en 24 centros públicos, con 31 profesores de la plantilla de *Secundaria de Cualificación* de otros centros de la zona, que fueron los encargados de impartir esta materia a más de 2.000 alumnos¹⁹.

Secundaria Colegial	Centros	Profesores	Alumnos
Totales	24	31	2.343

Figura 8

En lo que respecta a la enseñanza del español como segunda lengua extranjera en la educación *Secundaria de Cualificación*, el español se imparte en quince de las dieciséis Academias educativas de Marruecos. Los datos facilitados hasta ahora por el Ministerio de Educación Nacional de Marruecos se refieren al curso 2.004-2005: 242 institutos, 575 profesores y 49.759 alumnos.

Tras observar los datos que facilitan la Consejería de Educación en Marruecos y la publicación del *Mundo Estudia Español*, se puede afirmar que la situación actual del español en Marruecos goza de buena salud tanto cuantitativa como cualitativamente. Cuantitativamente, como se recoge en los datos incluidos en este capítulo, el número de alumnos y de profesores en Marruecos ha ido en aumento en los últimos años. En relación a la apreciación cualitativa, en el siguiente capítulo se describe cómo las condiciones en las que se imparte el español en la escuela pública marroquí han ido mejorando a lo largo de la historia de la enseñanza de ELE en Marruecos; mejora que se debe, sobre todo, gracias a los nuevos manuales de español que han aparecido recientemente en el panorama de la enseñanza pública marroquí.

¹⁹ Datos obtenidos del MUNDO ESTUDIA ESPAÑOL:

<http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/elmundo/marruecos.pdf>

➤ **Capítulo 5: Los manuales de español en Marruecos**

Los manuales de español tuvieron y tienen una gran importancia en la enseñanza del español en Marruecos. La evolución de la enseñanza de ELE en Marruecos también se comprende, en cierta manera, gracias a la evolución de los manuales. En este capítulo los manuales que se han utilizado hasta ahora en Marruecos.

➤ **5.1.- Breve historia de los manuales de español en Marruecos**

Como se ha visto en el capítulo anterior, el español se introdujo en la enseñanza pública marroquí en los años 60. Pero este estudio del español no vino acompañado de un interés y esfuerzo por parte de España en la difusión de su lengua en Marruecos, pues España parecía tener en estos años otros problemas de más prioridad que la enseñanza de su lengua en Marruecos (KHOUTABI: 2005)

La falta de preocupación por la difusión del español en el país vecino hizo que en las primeras décadas de enseñanza del español, después de la Independencia de Marruecos, fuera Francia, y no España u otro país hispano, quien se ocupara de enseñar y crear materiales para la difusión del español.

La mayoría de los manuales utilizados en este periodo eran franceses, pensados y diseñados para alumnos de esta misma nacionalidad, y no para alumnos marroquíes para los que no se contemplaba ni sus L1 ni su entorno sociocultural. En estos manuales de español, la imagen de la cultura y los países hispanos venía impuesta por la óptica e intereses de Francia. Lo mismo ocurría con la visión de la didáctica de las lenguas extranjeras²⁰. Así, el método de estos primeros manuales de español franceses era el método clásico de gramática-traducción y más tarde el *método activo*²¹. Incluso, como

²⁰ ²¹ROLDÁN, Magdalena, (2006) “El español en el contexto sociolingüístico marroquí. Evolución y perspectivas (II) Aljamía. Revista de la Consejería de Educación y Ciencia en Marruecos. Número 15 (Vol. II). Tánger.

nos indica Serghini (2005)²² en estos primeros manuales podemos encontrar las explicaciones gramaticales y las consignas de los ejercicios en francés.

A pesar de esta primacía francesa en la enseñanza del español, el *Programme d'Espagnol* propuesto por el Ministerio Educación Marroquí para la Enseñanza Primaria y Secundaria en 1976 se mostraba reacio hacia esa presencia francesa constante en la enseñanza del español y así se puede leer en el documento:

“La enseñanza del español no debe pasar por la relación con el francés. Es peligroso acostumbrar a los alumnos a traducir al francés en lugar de aprender a pensar únicamente en la lengua extranjera”²³

Con estos manuales se transmitía una visión de España e Hispanoamérica ya marcada por una óptica cultural extraña a la lengua y cultura meta y a los receptores del manual. Este hecho hacía que la visión de España no fuera real y actual con respecto al momento de edición de dichos manuales. La desfiguración de la realidad de España, según Khoutabi (2005), respondía a un interés muy claro por desanimar a los alumnos animados a estudiar español pues, según este autor, ningún libro es inocente y menos los destinados a la enseñanza de las lenguas extranjeras.

En la década de los 80 empieza a generalizarse entre el profesorado de español marroquí la insatisfacción por la situación de la enseñanza del español en Marruecos y por las características de los manuales de español empleados en las aulas marroquíes. Y así, se refleja esta idea en las *Primeras Jornadas de Personal Docente de Lengua y Cultura Españolas en Países Árabes*, celebradas en octubre de 1982 en Madrid. En estas jornadas el Director del Centro de Cultura de Rabat, R. Gil Grimau (ROLDAN, M.: 2006) resume la mala situación de la enseñanza del español en Marruecos.

²² SERGHINI, A. (2005): “La evolución del español en la enseñanza secundaria marroquí: Breve recorrido histórico, estado actual y perspectivas” En revista CUADERNOS DE RABAT N° Especial Consejería de Educación. Embajada de España en Marruecos. Rabat.

²³ MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE, (Septiembre 1976.) *Programme d'Espagnole*.

Es en este mismo año, 1982, cuando se forma una comisión nacional para la elaboración de un manual marroquí de español. Esta comisión tenía como objetivo cambiar la visión que tenía Francia de la lengua y la cultura hispana por una visión propia, sin filtros.

En 1985 la visión de España y de Hispanoamérica que se transmite en los manuales de español utilizados en Marruecos comienza a cambiar (ROLDÁN, M: 2006). En este momento, y al contrario de lo que ocurría en las dos décadas precedentes, la visión de lo hispano no se proyecta ya desde la óptica francesa, sino ahora desde la perspectiva marroquí. En este cambio de visión de España en Marruecos también influyó que en ese mismo año llegaran a Marruecos 9000 ejemplares del manual *Para Empezar*. Este número de ejemplares del manual español fueron una petición al Ministerio de Cultura Español por parte del Ministerio de Educación Marroquí, consciente de la mala situación y calidad de los manuales de español usados en Marruecos en este momento.

A finales de la década de los ochenta, en el año 1988, se celebra el *Seminario sobre el español en el sistema educativo marroquí*, y en él, al igual que se reflejó en las *Jornadas* de 1982, vuelve aparecer la preocupación de los participantes por la mala calidad de los manuales utilizados en la enseñanza del español en la escuela pública marroquí. Según los participantes, estos manuales, todavía franceses en ese momento, aportaban una imagen desfasada de España que poco tenía que ver con la España de finales de los ochenta.

En estas décadas no había un único manual de español para todos los centros de Marruecos, pero sí que todos los manuales usados en las aulas marroquíes tenían un denominador común que ya hemos indicado: eran franceses. Los más utilizados en estos años fueron los manuales de los autores J. Villégier, F. Molina y C. Mollo *La pratique de l'Espagnol en Première* (1972) y *La pratique de l'Espagnol en Seconde* (1969), editados en Francia por Hatier. Se tratan de manuales de corte estructuralista, donde la imagen aparece sólo para ilustrar el inicio de los temas. Estos manuales incluyen un gran número de textos que tienen como objetivo entablar un debate sobre el tema del que trata el escrito. Las actividades de estos manuales son únicamente para trabajar contenidos morfosintácticos. Además, en estos manuales la lengua vehicular es el francés y no el español.

A esta serie de manuales les acompaña en la escuela marroquí los manuales *Lengua y Vida 1* (1979), *Lengua y Vida 2* (1980), *Lengua y Vida 3* (1978) cuyos autores son P.Dormangeat, L. Puveland, J. Fernández Santos [cfr. Apéndice 2, imagen1]. Estos manuales franceses de español se publicaron en la editorial Hachete. Al igual que los manuales de *La pratique de l'Espagnol*, estos manuales también siguen la corriente estructuralista, la metodología audio-oral. También, como en los manuales anteriores, los textos constituyen la base sobre la que se estructuran los temas y las actividades. La función de los inputs visuales en los manuales de *Lengua y Vida* es, por un lado, decorativa y, por otro, aunque escasa, didáctica.

También en estos años era de uso muy habitual el emblemático manual *¿Qué tal Carmen? Grands Commençants, 1er livre* (1968). Este manual se utilizaba también en otros países del Magreb, como fue el caso de Argelia²⁴, donde, al igual que en Marruecos, muchos alumnos estudiaron español con él. A este manual diseñado por Louise Debène. Dirección de J. Rebersat y A. Mercier, le siguió otro de los mismos autores y que pretendía ser la continuación del primero *¿Adónde? Grands Commençants, 1er livre* (1972) [cfr. Apéndice 2, imagen 2].

En la década de los noventa la situación del español comienza a cambiar poco a poco, entre otras razones, por la creación en 1989 de la Consejería de Educación Española en Marruecos y la política educativa que este organismo llevó a cabo en el plano de la enseñanza del español en el sistema educativo público marroquí.

Es también en esta década de los noventa cuando se empiezan a publicar los primeros manuales de español elaborados por profesores de español marroquíes asesorados por la Consejería de Educación en Marruecos. Estos manuales, a diferencia de los anteriores, serán de uso obligatorio para todos los alumnos de español de la escuela pública marroquí. Son manuales en los que se ha abandonado el uso del francés y la visión (aunque todavía muy centrada en la Cultura con Mayúsculas) ya no pasa por la óptica francesa.

²⁴ OUNANE, Ahmed. (2005) *El español en los países árabes*. FIAPE. I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro. Toledo.

Los primeros manuales publicados bajo las características que acabamos de mencionar fueron la serie de *El español en 1º* (1993), *El español en 2º* (1993) [cfr. Apéndice 2, imagen 3] y *El español en 3º* (1998). Los autores de esta serie de manuales fueron un grupo de profesores e inspectores de español marroquíes. El manual ya no se editó en Francia, al contrario de los anteriores, sino que se publicó en la editorial marroquí Al Maarif El Jadida.

A estos manuales le siguió en 1998 la reedición de los *(Reedición) El español en 2º* y *(Reedición) El español en 3º*.

➤ **5.1.1- Breve historia de los manuales de español en Marruecos: la visión de la sociedad y la cultura en los inputs visuales.**

Pasemos ahora a centrarnos en la visión que de la cultura hispana se transmitía a través de sus inputs visuales en los manuales de español utilizados en Marruecos hasta el momento de publicación de *Español para Dialogar*.

En los manuales de español franceses utilizados en Marruecos, abundaban las imágenes tópicas y estereotipadas de una España de folclore y toros, anclada en el pasado y en sus tradiciones.

Las imágenes de ciudades que aparecen en estos manuales son muy escasas y las pocas que se recogen en estos manuales son muy diferentes a las ciudades francesas [cfr. Apéndice 2, imagen 4]. De éstas se presenta la miseria y los barrios desfavorecidos que hace de las ciudades españolas lugares poco gratos para vivir. En los que las chabolas y las calles empedradas son la tónica general, pues en estos manuales no aparecen imágenes de ciudades, de las grandes ciudades españolas en las que el progreso comienza a hacerse presencia en esos años [cfr. Apéndice 2, imagen 5].

Además, en estos manuales de español franceses hay una primacía de la España rural sobre la España urbana [cfr. Apéndice 2, imagen 6]. Hecho que en cierta manera es verdad, lo que no quiere decir que esa España rural se corresponda de manera generalizada con la España rural de la década de los 80. Así, las imágenes que se

relacionan con el campo español lo presentan como un lugar pobre, degradado e inhóspito, con campesinos que viven con frío y en malas condiciones.

Para completar este marco agreste, el pueblo español se presenta en estos manuales como un pueblo campesino y paupérrimo, con mujeres enlutadas y con hombres que emigraron a otros países europeos [cfr. Apéndice 2, imagen 7]. Características de la sociedad española que no dejan de ser ciertas, pero que en este caso no responderían a una realidad total, sino sólo a una parcial y exagerada.

Al reducido número de imágenes recogidas en estos manuales, se suma que éstas no parecen haber sido seleccionadas con un criterio de relación con el texto al que acompañan o para mostrar un aspecto relevante en la cultura y sociedad de la lengua meta. Así, encontramos ejemplos difíciles de comprender, como la imagen de la benemérita en un contexto con el que no guarda ninguna relación [cfr. Apéndice 2, imagen 8].

Estas imágenes permitirán entender, al compararlas con las del nuevo manual *Español para Dialogar*, el gran salto e importancia que han cobrado en el nuevo manual de español los inputs visuales. Sin embargo, el cambio que ha supuesto el nuevo manual no se limita al plano de las imágenes, tal y como se describe en el siguiente apartado de este trabajo.

➤ 5.2.- El nuevo manual: *Español para Dialogar*

El manual *Español para Dialogar* representa una novedad dentro de la historia de los manuales de español en la escuela pública marroquí. La novedad de este manual puede entenderse entre otros planos, en el metodológico, estructural y del tratamiento de los aspectos socioculturales.

En el prólogo del manual, las autoras presentan *Español para Dialogar* como “un manual que va dirigido a alumnos del *Tronco Común* que se acercan por primera vez al español como segunda lengua extranjera. Viene como respuesta a la Reforma Oficial, ya que entre los objetivos fundamentales del sistema educativo figuran la

revisión de los programas y métodos así como la mejora en la enseñanza de las segundas lenguas” (2005:3). Los destinatarios de este manual son alumnos marroquíes que se acercan por primera vez al español y lo estudian en situación de no inmersión lingüística. Estos alumnos estudiarán español con este manual en un marco institucional concreto: la enseñanza pública reglada.

El manual pretende trabajar todas las destrezas para conseguir un nivel comunicativo competente en una situación básica. Así lo exponen las autoras en su Prólogo del manual: “Adquisición por parte de los alumnos de competencias básicas que les capaciten para desenvolverse en situaciones comunicativas cotidianas. Para eso utiliza un español usual y comunicativo” (2005:3).

Español para Dialogar tiene 128 páginas y está compuesto por ocho unidades que tienen por título:

- Unidad 1. ¡Hola! ¿Cómo te llamas?
- Unidad 2. Así es mi mundo.
- Unidad 3. La familia.
- Unidad 4. No todos los días son iguales.
- Unidad 5. Sobre gustos no hay nada escrito.
- Unidad 6. Hacer buenas migas.
- Unidad 7. Órdenes, consejos y peticiones.
- Unidad 8. Tiempo pasado siempre es deseado.

Cada una de estas unidades comienza con una presentación del nuevo tema y con la exposición de los objetivos de dicha unidad. En todas estas presentaciones se observa la misma estructura: título de la unidad, imágenes relacionadas con el tema y dos cuadros en los que se recogen los objetivos y contenidos, y que llevan por título “Vas a aprender a...” y “vas a ser capaz de...”. Estos contenidos y objetivos también están presentes al inicio del manual en forma de índice o guía del manual.

El manual es analizado en este trabajo aplicando los criterios de coherencia, autenticidad, claridad, variedad, equilibrio, rentabilidad, adecuación, flexibilidad, potencial de motivación y sentido ético²⁵.

El manual *Español para Dialogar* no se inscribe dentro de un único enfoque metodológico. Es decir, su orientación metodológica es, más bien, una combinación de diferentes enfoques, pues se pueden encontrar desde actividades que estarían dentro de un enfoque estructuralista hasta otras mucho más comunicativas. No obstante, en general, es posible encuadrarlo dentro de una metodología cercana a la que está mucho comunicativa de la primera generación (método nocional funcional²⁶).

En cuanto a metodología seguida, desde el comienzo del manual es aboga porque el proceso de aprendizaje con *Español para Dialogar* esté centrado en el alumno y sus necesidades, lo que supone toda una novedad en la historia de los manuales de español en Marruecos. Así, se observa, entre otros puntos, en el propio prólogo al manual en el que las autoras escriben “El profesor podrá alterar el orden de las actividades según sus criterios y las necesidades de sus alumnos” (2005:3), en el apartado de *autoevaluación* o en la selección de muchas de las imágenes incluidas en el manual.

Si el manual *Español para Dialogar* se analiza desde la óptica de la coherencia, se observa que se cumple este criterio con relación a la combinación de enfoques y su reflejo en las diferentes unidades. De esta manera, todas las unidades siguen una estructura muy similar. Así, al inicio de todas las unidades aparecen textos que presentan los nuevos contenidos del tema. Los textos suelen funcionar en este caso como input para poder, más tarde, asimilar los contenidos de la unidad que serán trabajados de una manera más sistemática por las actividades. Por su parte, estas actividades se inscriben dentro de una gran tipología, yendo desde las más estructuralistas, que tienen como objetivo principal la fijación de los contenidos gramaticales, hasta otras que podemos considerar mucho más comunicativas.

²⁵ Dossier y apuntes de la asignatura *Análisis y Diseño de materiales* en la UB Virtual impartida por Nuria Sánchez-Quintana en el curso 2005-2007

²⁶ RAHALI, Ahmed. MEDELE

El manual *Español para Dialogar* es coherente con respecto a las demandas de las actividades (ya sean más o menos comunicativas) y los contenidos presentados y trabajados en la unidad. Aunque, si bien es cierto, que en algunos casos el número de actividades dedicadas a algunos objetivos parece ser insuficiente para que el alumno pueda asimilarlos con éxito.

Igualmente y de manera general, la coherencia se observa, a su vez, entre los contenidos y su soporte textual. La tipología de estos textos es muy variada. Así, en el manual aparecen:

Tipología del texto	Número de textos
Novelas	03
Lecturas graduadas	06
Textos periodísticos	02
Textos creados por las autoras	23
Poemas	02
Canciones	03
Textos “aspectos culturales”	06
Textos de enciclopedias	06
Información de RAHALI, Ahmed. MEDELE²⁷	

Figura 9

Sin embargo, dicha coherencia no es tan visible en la progresión de los contenidos y de las actividades. La repartición de éstos a lo largo de las distintas unidades no es proporcionada, ya que en las primeras lecciones (sobre todo de la unidad 1 a la 3) se presentan demasiados contenidos lingüísticos difícilmente asimilables por un alumnado que se acerca por primera vez al estudio del español. Aunque, esta cantidad excesiva de contenidos en las primeras unidades podría ser aceptada o

²⁷ MEDELE: lista de distribución para la enseñanza del Español en el Magreb

justificada por el hecho de que éstos son posteriormente retomados; con lo que, ahora sí, el alumno podría trabajar más en profundidad aquellos contenidos que no fueron bien asimilados la primera vez que se presentaron.

Según el índice del propio manual, éstos son los contenidos estudiados y su progresión y secuenciación dentro del manual:

Unidad	Contenidos lingüísticos
<p>Unidad 1:</p> <p>¡Hola!</p> <p>¿Cómo te llamas?</p>	<p>-Presente de los verbos llamarse, ser, trabajar, vivir, tener, estar</p> <p>-El registro formal (Ud.)</p> <p>-El registro informal (Tú).</p> <p>-Los adjetivos de nacionalidad.</p> <p>-El alfabeto español.</p> <p>-Los números hasta 100.</p> <p>-Ortografía y pronunciación: la “b” y la “v”.</p>
<p>Unidad 2:</p> <p>Así es mi mundo</p>	<p>-Está, están+ adverbios y preposiciones.</p> <p>-Hay + artículos indeterminados.</p> <p>Verbos reflexivos + los verbos: ver y dormir.</p> <p>-Los ordinales.</p> <p>-Los números a partir de 100...</p> <p>La contracción: al; del.</p> <p>-Los adjetivos posesivos.</p> <p>-Verbos: seguir, coger.</p> <p>-Hay que + infinitivo.</p> <p>-Tener que + infinitivo.</p> <p>-Adverbios de lugar: aquí, ahí, allí, allá.</p> <p>-Ortografía plural de las palabras acabadas en –z.</p>
<p>Unidad 3:</p> <p>La familia</p>	<p>-Los pronombres y adjetivos demostrativos: este, ese, aquel...</p> <p>-Adjetivos para describir el físico y el carácter.</p> <p>-Ropa y colores.</p> <p>-La casa, las habitaciones...</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Situar y describir la ciudad. - Adjetivos sobre la casa y la ciudad. -Ser, tener, llevar... -Parecerse a... -Comparación de superioridad, de inferioridad y de igualdad. -El superlativo. -Estar + gerundio.
<p>Unidad 4:</p> <p>No todos los días son iguales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Los interrogativos. -Presente de verbos regulares e irregulares. -Expresiones de frecuencia. -Pretérito perfecto: (morfología y uso). Participios regulares e irregulares. -Contraste: pretérito perfecto/ presente. -Ortografía de los símbolos de los puntos cardinales y de los meses del año.
<p>Unidad 5:</p> <p>Sobre gustos no hay nada escrito.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Presente de indicativo de los verbos: gustar, encantar, apetecer, parecer, preferir, querer, odiar... -Los pronombres: a mí, a ti... -Adjetivos y pronombres indefinidos: alguien/nadie; algo/nada; algún/ningún... -Muy/mucho. -Expresión de la restricción con sólo, no... más que...; no... sino. -Ir a + infinitivo. -El sonido /x/ y el sonido /g/: ortografía y pronunciación.
<p>Unidad 6:</p> <p>Hacer buenas migas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Querer, desear. -Conmigo/contigo. -De primero, de segundo. -Pronombres personales directos e indirectos. -Imperativo regular e irregular (tú / usted). -Imperativo+ pronombre. -El acento: palabras llanas, agudas y esdrújulas.
<p>Unidad 7:</p> <p>Órdenes, consejos y</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Imperativo de los verbos regulares e irregulares. -Imperativo negativo.

peticiones.	<ul style="list-style-type: none"> -Presente de subjuntivo (verbos regulares). -Pronombres personales proclíticos y enclíticos. -La obligación personal impersonal. -La forma impersonal de “se puede”. -Los pronombres posesivos: mío, tuyo... -Ir + gerundio. -Adverbios en “mente” -La “c” y la “z”: ortografía y pronunciación.
Unidad 8: Tiempo pasado siempre es deseado.	<ul style="list-style-type: none"> -Pretérito indefinido de los verbos regulares e irregulares (morfología -uso) - Marcadores temporales del pretérito indefinido. -El imperfecto de los verbos regulares e irregulares (morfología y uso). -Marcadores temporales del imperfecto. -Soler (en imperfecto) + infinitivo. -Contraste: Imperfecto / Presente. Acentuación.

Figura 10

Además, la presentación y términos utilizados en el índice no son coherentes con el nivel de lengua y de conocimiento de los estudiantes de este manual; por lo que, el índice parece estar más pensado para el profesor que para el alumno, pues el léxico utilizado es demasiado específico, más propio para alumnos de L1 que para estudiantes de ELE.

En cuanto al criterio de autenticidad, la lengua aportada en el manual es, en general, real y adaptada al nivel de los alumnos, por lo que suele ser verosímil. Los textos auténticos, como se indicó anteriormente, son de diferente tipología: novelas y lecturas graduadas, artículos periodísticos, anuncios, fragmentos de enciclopedias, canciones, poemas... Sin embargo, aunque no muy numerosos, en el manual también se incluyen textos creados por las autoras para dar, de esta manera, respuesta a las necesidades didácticas del alumnado y a las necesidades específicas de la unidad. En cuanto a este último tipo de textos, cabe objetar que no son siempre muy reales. Pues,

no en todos ellos la lengua aportada resulta auténtica, sino más bien forzada y artificiosa.

Algunos ejemplos de esta artificiosidad los encontramos en los textos:

El fin de semana suelo levantarme tarde; el sábado por la mañana desayuno fuera, luego voy de compras, pero como muy a menudo en casa. Por la tarde veo la televisión, a veces leo algún periódico o una revista. Por la noche siempre salgo con mis amigos y siempre vuelvo tarde...

Página 57

- ¿Me deja usted el paraguas? Es que está lloviendo y no he traído el mío.
- Lo siento es que no he traído el mío.

- ¿Me das un folio, por favor? Quiero apuntar un número de teléfono.
- De acuerdo. Tómalo.

Página 100

En relación a la verosimilitud del proceso de adquisición - aprendizaje del español con el manual *Español para Dialogar*, anteriormente se indicó que no resulta demasiado verosímil que el alumno pueda adquirir todos los contenidos que aparecen en los primeros temas. Según las autoras, con el manual *Español para Dialogar* se pretende conseguir una “adquisición progresiva de una autonomía que permita al alumno desarrollar estrategias de uso de la lengua para solucionar problemas. De ahí, trae elementos lingüísticos, culturales, conceptuales que ayudarán al alumno a comprender, ser comprendido, descubrir y formarse, desarrollando en él el sentido del esfuerzo y el trabajo metódico” (2005:3).

En cuanto al criterio de claridad diremos que la estructura del manual es clara, puesto que se repite siempre el mismo esquema expositivo en cada una de las ocho unidades que configuran *Español para Dialogar*. De esta manera, en cada unidad encontramos en la primera página una serie de imágenes relacionadas con el tema de la

unidad y dos cuadros con los objetivos y contenidos de dicha unidad. Tanto los inputs visuales como textuales que sirven como presentación de la unidad tienen una determinación e interpretación clara.

Ya en el cuerpo de la unidad encontramos las actividades presentativas y capacitadoras, para terminar con un apartado dedicado a contenidos culturales titulado *Un poco más*. Por último, la unidad se cierra con un apartado de *autoevaluación*.

Además, el manual también es claro en la representación gráfica y en la disposición de los elementos de la página. Las páginas visualmente resultan claras y no sobrecargadas gracias a la combinación de elementos visuales y textuales elegida por las autoras. Además, y para contribuir con la claridad gráfica, las imágenes no son difíciles de interpretar, sea cual sea su tipología formal. Y, como tónica general, la relación entre ellas y la unidad está clara.

Si se aplica este criterio de claridad a las explicaciones gramaticales y a los esquemas y sistematizaciones de la lengua en el manual veremos que son claros, pero que en algunos casos parecen estar más hechos para alumnos de español como L1 que para alumnos de español como LE. Así, se puede observar esta objeción a la claridad de los esquemas en la página 89 al respecto de las reglas de acentuación en español.

Las consignas para la realización de los ejercicios son claras y están redactadas en una lengua fácilmente comprensible para los alumnos. Los objetivos y modo de realización quedan claros. Llama la atención de estas consignas, las que presentan actividades de “comprensión auditiva” pues en ellas aparece “cierra tu libro, tu profesor va a leer un texto...” Esta particularidad hay que ponerla en relación con la realidad de las aulas en las que este manual es utilizado, pues la mayoría de las aulas marroquíes no cuentan con los medios necesarios para poder practicar las actividades de comprensión auditiva de una manera convencional.

En relación al criterio de variedad, se percibe que los temas seleccionados para las diferentes unidades son variados, aunque en este caso la variedad no proviene del manual en sí, sino que su variedad es dictaminada desde el propio *Currículo de español* del Ministerio de Educación Marroquí.

Por otro lado, las dinámicas de clase no son muy variadas, se trata de actividades individuales o en parejas, lo que resulta comprensible si se relaciona con el gran número

de alumnos que suele tener una clase en la escuela pública marroquí. Por estas razones, sería imposible trabajar en grupos o en sesión plenaria. El papel del profesor en todas estas actividades y dinámicas es el de organizador y gestor del grupo-aula, por lo que se le otorga al alumno un papel autónomo dentro de su proceso de aprendizaje. Este papel autónomo se irá construyendo a lo largo de las ocho unidades, sobre todo, con los apartados de *autoevaluación*.

La autonomía del alumnado en el proceso de adquisición es uno de los propósitos de las autoras con *Español para Dialogar* y así lo indican en su prólogo: “Adquisición progresiva de una autonomía que permita al alumno desarrollar estrategias de uso de la lengua para solucionar problemas”. (2005:3).

El manual trabaja todas las destrezas a través de actividades de distinta naturaleza que posibilitan la interacción entre los alumnos. En ellas “el léxico y la gramática son introducidos de manera concreta y activa. Ilustran situaciones de la vida cotidiana española e hispanoamericana y de la vida del alumno” (2005:3). Este léxico y gramática son presentados de manera inductiva y deductiva, dependiendo del lugar que ocupe dentro de la secuenciación de la unidad.

En cuanto a la tipología textual del manual, anteriormente se indicó que los géneros y fuentes de los textos del manual son muy variados. Sin embargo, el registro de todos estos textos es neutro, con una lengua que sigue la norma culta del español peninsular, sin marcas de variedades diatópicas o diafásicas.

Pasemos a aplicar el criterio de equilibrio al manual *Español para Dialogar*; el manual, por razones externas a la lengua o al enfoque, prioriza las destrezas de comprensión y expresión escritas y relega a un segundo plano las orales, pues las aulas no cuentan con los medios técnicos necesarios para trabajar de forma equilibrada la comprensión auditiva. De la misma manera, las actividades de interacción oral son menos comunes. Debemos tener presente al respecto que este manual se utilizará únicamente en la enseñanza reglada marroquí, donde las clases muy numerosas son la tónica general.

El criterio de rentabilidad es difícil de aplicar sin trabajar directamente con el manual. Pero, si se analiza el manual con este criterio de rentabilidad de una manera externa, sin pilotarlo, parece que difícilmente el alumno puede rentabilizar y asimilar

todos los objetivos que el manual presenta en el tiempo de estudio para el que *Español para Dialogar* está diseñado.

Las situaciones comunicativas que el manual propone sí son rentables; como ya se señala al inicio, están pensadas para capacitar al alumno “para desenvolverse en situaciones comunicativas cotidianas” (2005:3).

Las actividades que aparecen en el manual no son siempre de una única respuesta, permiten aceptar como validas diferentes opiniones y elecciones, lo que se relaciona con una visión de la lengua y de la cultura flexible y polivalente en la que hay varias alternativas admisibles.

También el manual es flexible en el plano de la estructura y el orden de las actividades, ya que “el profesor podrá alterar el orden de las actividades según sus criterios y las necesidades de sus alumnos” (2005:3).

El manual *Español para Dialogar* es muy motivador desde el punto de vista de la implicación del alumno, ya que éste puede aportar su conocimiento propio del mundo y participar activamente en el proceso de aprendizaje. En el manual son muy frecuentes las actividades en las que el alumno habla de sí mismo, de su cultura, de su país; realidades que le son muy cercanas, lo que le puede resultar muy motivador, ya que si se desenvuelve en una situación real de comunicación en español, tendrá que explicar su entorno, su mundo. De esta forma, en el manual aparecen ejercicios en los que el alumno tiene que explicar un plato típico marroquí, sus gustos para el tiempo libre o relacionar una fiesta de Marruecos con una española.

Estas actividades implican además la figura del hablante “intercultural”, mediador, no ya sólo lingüístico, sino también, y fundamentalmente, cultural. Esta es la idea que trasciende de la intención de las autoras recogida en el prólogo, en el que abogan por la “construcción de competencias culturales que no se limitan a la mera transmisión de informaciones históricas, geográficas, sociológicas... de los países de habla hispana. Se trata más bien de sensibilizar al alumno a las especificidades culturales y concienciarles tanto de las similitudes como de las diferencias que pueden existir entre su cultura y la de los países de habla hispana en los usos, costumbres..., teniendo en cuenta que aprender una lengua extranjera es aprender a respetar al otro en su diferencia y adquirir el espíritu de tolerancia” (2005:3).

Tras aplicar los criterios de coherencia, autenticidad, claridad, variedad, equilibrio, rentabilidad, adecuación, flexibilidad, potencial de motivación y sentido ético a *Español para Dialogar*, es posible vislumbrar los cambios que este manual ha supuesto en la historia de la enseñanza del español en Marruecos.

Después de haber dado una visión general de las diferentes lenguas habladas en Marruecos y del rol que desempeñan las lenguas extranjeras en el contexto sociolingüístico marroquí, los siguientes capítulos se centran en el análisis de los inputs visuales que se incluyen en el manual *Español para Dialogar* haciendo un mayor hincapié en los aspectos socioculturales que se transmiten en ellos.

➤ **Capítulo 6.- Marco teórico**

Introducción

Como se ha visto en el capítulo anterior, el manual *Español para Dialogar* ha supuesto un gran cambio en la historia de los manuales de español en Marruecos. Este cambio se debe en gran medida a dos factores: la inclusión de los aspectos socioculturales en el manual, por un lado, y al tratamiento e importancia que los inputs visuales cobran en el manual, por otro. Son estos dos aspectos los que se analizará más exhaustivamente a continuación; así, el análisis se va a ocupar de cómo lo sociocultural y los inputs visuales se relacionan en el manual.

Antes de este análisis, se hace necesario exponer la importancia que tiene el componente sociocultural en la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas, así como el papel que los inputs visuales desempeñan en los manuales de LE y L2.

➤ **6.1- Los aspectos socioculturales en la enseñanza de lenguas extranjeras**

➤ **6.1.1- ¿Qué entendemos por aspectos socioculturales?**

Son muchas las culturas en el mundo, muchas las visiones que se tienen de una misma cultura e igual de numerosas son las definiciones sobre esa realidad multiforme que se conoce como cultura.

Asimismo, son muchos los que han intentado definir el concepto de *cultura*. Las definiciones para este término han sido lanzadas desde varios campos y bajo diferentes perspectivas. Un ejemplo de lo que se entiende por cultura, fuera del campo de la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lengua, es la definición que la UNESCO²⁸ propuso en 1982. En aquella fecha, este organismo internacional declaraba que “la

²⁸ UNESCO (1982) *Declaración de México*

cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se conoce como proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones...”

Si en esta definición de la UNESCO para *la cultura* se coloca al individuo en el centro y se considera que su proceso social y de contacto con la cultura es fundamental para su realización como ser individuo, hay otras que resaltan los múltiples aspectos que se encierran bajo la denominación de *cultura*. Un ejemplo de estas últimas es la propuesta por el sociólogo Tylor en *Cultura Primitiva*. Para él la cultura es “aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre.” (Tylor, 1995: 29)

Si este trabajo se acerca ahora a las definiciones que de cultura se han dado en el marco de la enseñanza de lenguas, se verá que este terreno tampoco es una excepción. En el marco de la metodología de LE y L2 la cultura se ha entendido y se entiende de muy variadas formas y bajo múltiples perspectivas.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas entiende la *cultura* y las *competencias socioculturales* de la siguiente forma: “Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturales, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia”.(MCER:2002:13-14) En este caso la definición del MCER no se distancia demasiado de aquella que veíamos de Tylor. Al igual que en aquella, el MCRE destaca los numerosos elementos que se encuadran bajo el término de *cultura*.

Por su parte, Mar Galindo Merino en su artículo “La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas Lenguas”²⁹, (2006:7) citando a Pastor Cesteros (2004), define la competencia sociocultural como “El conocimiento de las reglas sociolingüísticas y pautas culturales que permiten que las intervenciones lingüísticas sean adecuadas a los contextos. Evidentemente, se trata de que los aprendices no solo dominen el código lingüístico de la L2, sino de que sean capaces también de actuar de forma comunicativamente adecuada”.

En la misma línea del *MCRE* y la idea de englobar bajo la denominación de “cultura” múltiples aspectos presentes en una sociedad, Lourdes Miquel y Neus Sans (2004) escriben lo siguiente sobre este tema: “resumiendo a Harris (1990) podríamos decir que la cultura es un conjunto *aprendido/ adquirido socialmente* de tradiciones, estilos de vida y modos de pensar, actuar y pensar. Definición a la que podríamos añadir la de Porcher (1986) “*Toda cultura es un modo de clasificación, es la ficha de identidad de una sociedad, son los conocimientos de los que dispone, son las opiniones (filosóficas, morales, estéticas...) fundamentadas más en convicciones que en un saber*”. Y para completar este marco teórico nos permitimos añadir que la cultura es, ante todo, una *adhesión afectiva*, un cúmulo de creencias que tienen *fuerza de verdad* y que marca, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad”³⁰

Quizá una de las definiciones y clasificaciones de *cultura* más conocidas dentro del contexto de la metodología del español como lengua extranjera sea la propuesta por las autoras citadas anteriormente, Lourdes Miquel y Neus Sans. Estas autoras en el artículo titulado “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”, dividen el término *cultura* en: *Cultura con mayúsculas*, *cultura a secas* y *Kultura con K*, para aclarar esta clasificación la ilustran con el siguiente esquema:

²⁹ GALINDO MERINO, Mar. (2006) “La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas Lenguas”, *Revista Interlingüística* .

³⁰ MIQUEL, Lourdes y SANS, Neus (2004) “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”. *Revista redELE* . Número 0.

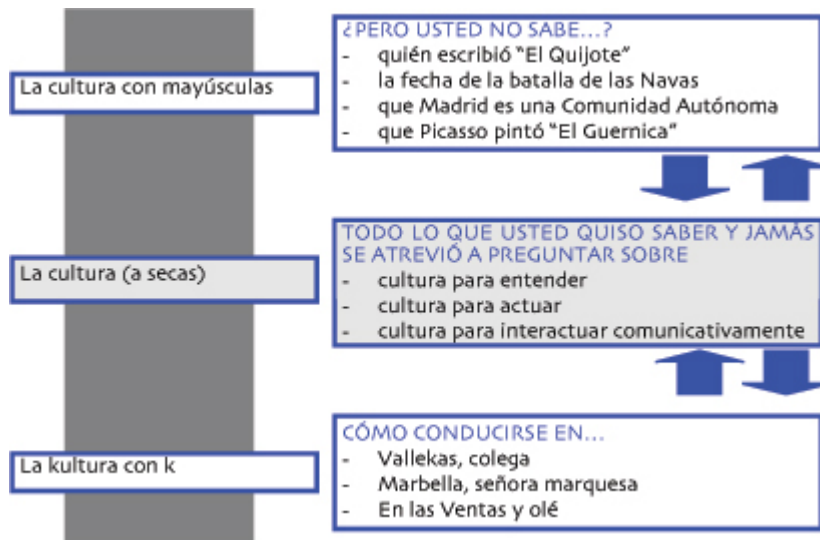


Figura 11

La que tiene mayor interés para este análisis de los inputs es, precisamente, la que ocupa la parte central de este esquema, lo que las autoras denominan *cultura a secas*. En palabras de las autoras esta *cultura* “comprende todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura. Sería algo así como un estándar cultural, el conocimiento operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas”.

A modo de síntesis y de recopilación de las diferentes visiones y elementos que el concepto de aspectos socioculturales encierra, en el *Vademecum para la formación de profesores* en el capítulo dedicado a estos aspectos Lourdes Miquel³¹ escribe: “el componente sociocultural -haciendo una síntesis personal de las muchas definiciones que se manejan- es donde se concentran todos los elementos que rigen la educación: es el conjunto de informaciones, creencias y saberes, objetos y posiciones de esos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones (rituales, rutinas, etc.) socialmente pautados que confluirán en cualquier actuación comunicativa y que harán que ésta sea adecuada o predeterminadamente inadecuada” (2005: 513) Según

³¹ MIQUEL, Lourdes. (2005) “La subcompetencia sociocultural” *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.

esta autora los dominios en los que los componentes socioculturales están presentes son muchos y muy variados, por lo que su importancia en la enseñanza de ELE parece clara.

➤ **6.1.2.- ¿Cuándo y por qué incluir los aspectos socioculturales en un curso de LE o L2?**

Las definiciones anteriores sobre los términos *cultura* y *sociocultural* recogen la infinidad de matices y aspectos que implican estos conceptos, olvidarlos o dejarlos de lado sería como enseñar una lengua a la mitad porque como indican Lourdes Miquel y Neus Sans en su artículo *El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua* (2004) “enseñando lengua, entendida como un instrumento de comunicación, se enseña, aun sin ser consciente de ello, una serie de prácticas sociales y de valores culturales. Debe, en consecuencia, quedar claro que jamás se llegará a potenciar en el estudiante la competencia comunicativa en una lengua extranjera, si no se considera como uno de sus componentes básicos de la enseñanza la competencia cultural”. Por lo tanto, si se pretende que los alumnos de una lengua extranjera sean competentes comunicativamente, se “deberá conceder un papel esencial al componente cultural, como un elemento indispensable e indisoluble de la competencia comunicativa”.

Para poder capacitar comunicativamente al alumno y aportarle una serie de conocimientos socioculturales, el *Marco Común de Referencia* (2002: 70) aconseja a los profesores de lenguas extranjeras y segundas lenguas que tengan “presente en qué temas tendrá que desenvolverse el alumno, cómo se le capacitará para ello o que se le exigirá al respecto”

Es cierto que los aspectos socioculturales relacionados con la lengua objeto de estudio pueden producir en el alumno un choque cultural, pero, tal y como nos recuerda Isabel Moreno López³² (1997:559) “la enseñanza de la cultura como práctica social provoca reacciones positivas y negativas en clase, pero casi nunca da cabida a la indiferencia”.

³² MORENO LÓPEZ, Isabel. (2006) “La enseñanza de la cultura en la clase de ELE” *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro: actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*.

Sobre esta posible reacción ante la cultura de la lengua meta, Dolores Soler-Espiauba (2006:15) insta a “provocar en el grupo el choque cultural que pueda llevar a una mejor comprensión de la otredad y de la diferencia, situándonos a una distancia de nuestra propia cultura, para mejor poder juzgarla, evitando al mismo tiempo caer en los estereotipos, tópicos y clichés que tan a menudo dificultan una percepción real de las culturas ajenas”³³.

Esta idea de comprensión de la otredad y distanciamiento relativo de la propia cultura para comprenderla mejor se relaciona en cierta medida con la ya propuesta por Lourdes Miquel (1999:33). Según esta autora “los miembros de una cultura no son conscientes de la relatividad de esa cultura. Todo miembro de una cultura que no haya hecho un proceso de distanciamiento y/o de mestizaje, la percibe y la vive como universal y por tanto, el comportamiento distinto del otro aparece como intencionado y trasgresor, cuando en realidad, a lo único que responde es a un automatismo que le hace reproducir sus pautas culturales que a su vez, vive como universales”.

Hasta el momento, se han expuesto en este apartado muchas razones para incluir los aspectos socioculturales en un curso de LE o L2. Pero, ahora la cuestión es ¿cuándo incluirlos?, ¿en qué momento del curso? y ¿en qué momento del proceso de adquisición-aprendizaje de la lengua extranjera o segunda lengua?

Para Van Ek la respuesta a estas preguntas es muy clara y rotunda, los aspectos socioculturales deben incluirse ya desde la primera clase de lengua, puesto que para este autor la adquisición de la competencia sociocultural es inseparable de la adquisición de la competencia lingüística. Además de ser incluidos desde la primera sesión según Lourdes Miquel y Neus Sans (2004) los elementos culturales no deben tener un lugar apartado en los materiales, sino que en todas las propuestas didácticas tienen que estar, explícita o implícitamente, relacionadas con lo cultural. Es decir, para esta autora los elementos culturales son fundamentales en el diseño de una programación de un curso de ELE. Sin embargo, la importancia que se les otorga en la bibliografía actual no siempre ha sido la misma, y así los elementos culturales han sido contemplados con un grado de importancia mucho menor a lo largo de la historia de la enseñanza de ELE.

³³ SOLER-ESPIAUBA, Dolores. (2006) *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L.*, Madrid. Arco Libros.

➤ 6.1.3.- Los aspectos socioculturales y la enseñanza de E/LE

Hasta los años 70 la enseñanza del español, y no sólo del español, se basaba en el aprendizaje de unas reglas gramaticales y unas listas de vocabulario que permitían al alumno poder traducir, fundamentalmente textos escritos. Resulta evidente que con este objetivo en el aprendizaje de una lengua, la importancia concedida a la cultura era nula.

Progresivamente, se fue concediendo a la comunicación un papel más importante y con ella un mayor protagonismo de la cultura en el proceso de aprendizaje-adquisición del español (aunque todavía no el esperado y deseado).

Para poder entender el papel actual que ocupan los aspectos socioculturales en la enseñanza del español este trabajo se acerca a tres obras de consulta obligada para la enseñanza del español como LE o L2 y entender las directrices que esta enseñanza está llevando en los últimos años. Estas obras son el *Marco Común de Referencia*, *El Proyecto Curricular del Instituto Cervantes* y *El Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

El *Marco Común de Referencia* (2002:19) entiende la cultura desde una dimensión social, por ello sus recomendaciones al respecto son que la enseñanza de la cultura debe permitir al alumno “desenvolverse en los intercambios de la vida diaria de otro país y ayudar a ello a los extranjeros que residen en su propio país. Intercambiar información e ideas con jóvenes y adultos que hablen una lengua distinta y comunicarles sus pensamientos y sentimientos. Alcanzar una comprensión más profunda de la forma de vida y de pensamientos de otros pueblos y de sus patrimonios culturales”.

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* también concede un papel importante a la enseñanza de los aspectos socioculturales en las clases de E/LE. El *Plan Curricular* (1993:19) aboga porque a las características “de tipo formal hay que añadir otras, que desempeñan un papel igualmente importante: los elementos socioculturales, es decir, los usos y las maneras de hablar y de actuar, que se superponen a las meras reglas formales; las referencias de tipo cultural que impregnan esos usos y formas; y los sistemas de

valores que los condicionan. En definitiva, la visión del mundo que se refleja en esa lengua”.

Además, uno de los objetivos de la enseñanza del español según *El Proyecto Curricular del Instituto Cervantes* (1994:23) es “mediante la enseñanza del español, promover el acercamiento entre la cultura y la sociedad española y la del país de origen: transmitir una imagen auténtica de aquella y colaborar en la superación de los clichés, tópicos y prejuicios”. Y una de las formas de alcanzar y conseguir este objetivo es dar en los manuales de ELE una visión de la sociedad y de la cultura española actual y real, alejada de tópicos y estereotipos.

➤ 6.2.- Los inputs visuales en la enseñanza de LE y L2³⁴

En este apartado del marco teórico se delimita del otro elemento clave en este trabajo: Los inputs visuales.

En líneas generales y en relación al estado actual del tema sobre el que se indaga en este estudio, podría señalarse la escasa existencia de trabajos sobre el análisis del input visual en los manuales. Más escasos aún son los estudios sobre los manuales marroquíes en general, y todavía resultan más reducidos, si es posible, los análisis de los aspectos socioculturales en dichos manuales. Esta falta de bibliografía se podría explicar por varias razones:

En primer lugar, porque en Marruecos no se encuentra un abanico de manuales que poder utilizar de manera oficial; esto es, los manuales de español son únicos para todo el país y deben estar avalados por el Ministerio de Educación marroquí.

Por otra parte, el manual propuesto para este análisis es de reciente aparición. Hace sólo un año que se trabaja con él, por lo que es muy pronto para la existencia de cualquier tipo de análisis. Si existe, lo desconocemos.

³⁴ Para la elaboración de este apartado ha sido de gran ayuda la Memoria de Máster de Ana HERMOSO (2004) *La importancia del input visual en los manuales de ELE*. Dirigida por la Profesora Olga Juan. Madrid. Universidad Antonio Nebrija.

En cuanto al tema del análisis de los aspectos socioculturales, hay varios estudios sobre esta cuestión referidos a otros manuales de español como el realizado por P. González³⁵ (2002) sobre los manuales de ELE de los años noventa, o el artículo de R.M. Abella³⁶ (2004) sobre los manuales italianos. Sin embargo, no existe ninguno sobre los manuales marroquíes; si bien el análisis de los aspectos socioculturales no lo tratan en los inputs visuales, sino en los textuales.

➤ 6.2.1- ¿Qué es un input?

Según el *Diccionario de términos ELE* del Centro Virtual Cervantes, con el término input o aducto “se hace referencia a las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso.”

Las muestras de lengua meta a las que está expuesto el alumno desempeñan un papel muy importante en el proceso de aprendizaje-adquisición de una lengua extranjera, tal y como demuestran los estudios realizados por Krashen (1985) y McLaughlin (1987) y continuados por Bialystock (1990). En ellos se destaca que la importancia del input radica en que éstos representan el contacto y la experiencia con los datos de la LE o L2.

³⁵ GONZÁLEZ CASADO, P. (2002) “Contenidos culturales e imagen de España en manuales de E/LE de los años noventa” en *Forma*, Interculturalidad, 4, Madrid, SGEL, pp. 63- 86.

³⁶ RODRÍGUEZ ABELLA, R.M (2004). *El componente cultural en algunos manuales de español para italianos*. Verona, Universidad de Verona.

➤ 6.2.2- La importancia de los inputs visuales en la enseñanza de LE y L2

Los inputs visuales ocupan un lugar destacado en la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que son, en principio, mucho mejor comprendidos que los textuales, al no necesitar un conocimiento léxico o gramatical por parte del alumno.

Sin embargo, a pesar de las posibilidades didácticas de estos inputs, la historia de la metodología no ha prestado demasiada atención a este recurso y normalmente la función de los inputs visuales en los manuales de lenguas extranjeras o segundas lenguas era meramente estético, dejando a un lado el más importante: el acercamiento cognitivo del alumno a una idea o a una palabra en otra lengua distinta a la de su L1.

Los manuales más actuales comienzan a explotar las posibilidades didácticas de las imágenes. Se empiezan a encontrar actividades en las que los inputs sirven como punto de partida para generar una situación comunicativa, activan vocabulario, o sirven para repasar una estructura gramatical vista en el tema. Es decir, los inputs visuales no cumplen una mera función estética, sino que desempeñan un papel didáctico en los manuales,

Pero para poder conseguir la máxima efectividad didáctica de la imagen en el proceso de adquisición- aprendizaje de una LE o L2 -necesitamos conocer cómo el input visual es procesado por el alumno. En este sentido Ana Hermoso (2004)³⁷ nos recuerda que la importancia de estos inputs radica sobre todo en la medida en que son aprehendidos o adquiridos. Y de esta manera, gracias al conocimiento que podemos obtener de los procesos que se suceden en la mente de los alumnos, será posible conocer exactamente que tipo de input hay que administrar. Y es que como Dondis (1976) nos recuerda se hace necesaria la construcción de un sistema básico para el aprendizaje, la

³⁷ HERMOSO, Ana (2004) *La importancia del input visual en los manuales de ELE*. Memoria de Máster. Dirigida por la Profesora Olga Juan. Madrid. Universidad Antonio Nebrija.

identificación y la comprensión de mensajes visuales para que así sean manejables por todo el mundo³⁸.

El input visual es sobre todo importante en la enseñanza de ELE por su inmediatez y por su carácter directo a la hora de hacer llegar la información. El mensaje enviado visualmente no necesita de un periodo de tiempo para ser transmitido. Además, como afirma Dondis (1976), es de gran ayuda para transmitir conocimientos socioculturales por su relación con la realidad, pues la experiencia visual es esencial en el aprendizaje para comprender el entorno y reaccionar ante él. Por lo tanto, para este autor se comprende mejor porque se ve; y de ahí que al expandir la capacidad de ver, se amplíe también la capacidad de comprender el entorno.

La universalidad de la imagen se ve contrastada por la interacción con el medio social. No todas las culturas ven de la misma manera. Cada grupo social ve su entorno de una manera diferente que le conlleva a hacer un análisis de la sociedad diferente. Y es precisamente en este punto el que más nos interesa para entender cómo los alumnos del manual *Español para Dialogar* procesan los inputs visuales con un contenido sociocultural.

Además de la interacción del medio social en la descodificación del input visual, también se puede poner en relación la “educación visual” con la multimodalidad³⁹. Y es que como señalan Kress y Van Leeuwen los estudios sobre la multimodalidad son muy importantes actualmente, y no sólo en el ámbito de la enseñanza de LE o L2 pues “la comunicación visual se convierte cada vez menos en un dominio de especialistas y es cada vez más crucial en los dominios de comunicación pública... no tener competencia visual traerá sanciones sociales. La competencia visual será un asunto de sobrevivencia, especialmente en el trabajo”. (1996:3)⁴⁰

La multimodalidad se ocupa del sistema que representa de manera compleja una ideología detrás de una imagen. En este sentido, la multimodalidad está muy

³⁸ DONDIS, DONDIS A. (1976) *La sintaxis de la Imagen Introducción al Alfabeto Visual*. Barcelona: Gustavo Gili, 1976.

³⁹ FARÍAS FARÍAS, M. (2005) *Multimodalidad, lenguaje y aprendizajes*.

⁴⁰ KRESS, G. y VAN LEEUWEN, T. (1996) *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Londres. Arnold.

relacionada con la enseñanza de los aspectos socioculturales a través de los inputs visuales y la visión que se da de la cultura y de la sociedad de un país. Pues la multimodalidad se ocupa de la relación existente entre lo que se dice de manera lingüística y lo que se muestra a través de los inputs visuales, cómo se construye la representación ideológica. En esta construcción ideológica desempeña un papel importante diferentes factores como: grado de detalle, la profundidad de campo, la iluminación, la saturación de color y la modulación cromática; una convención cultural atribuye una mayor importancia a una determinada configuración de estas variables. Sin embargo, la modalidad es fuertemente dependiente de las convenciones culturales de cada género comunicativo; en las publicaciones científicas, por ejemplo, la modalidad de veridicción de un diagrama o esquema no realista puede ser mucho mayor que la fotografía del mismo dispositivo, al resaltar los elementos que resultan relevantes para la convención disciplinaria (Lemke: 2002).

Los estudios de multimodalidad en el campo de los libros de textos son de gran valor, pues estos manuales transmiten creencias, convenciones, valores, prejuicios e ideologías.

Sin embargo, a pesar de que los estudios sobre multimodalidad están muy relacionados con los aspectos socioculturales y los inputs visuales, estos estudios no son el centro de este trabajo porque el objetivo principal de éste no es tanto el análisis ideológico de las imágenes como la proyección sociocultural de éstas de cara a un planteamiento didáctico. Por lo tanto, con este trabajo se pretende analizar qué visión se transmite de la sociedad y la cultura hispana en el manual *Español para Dialogar* a través de los inputs visuales.

➤ 6.3.- Estado de la cuestión

El tema de la visión de la cultura y la sociedad hispana en los manuales de español marroquíes no cuenta con bibliografía hasta el momento. Además, no son demasiados los estudios que se han centrado en los manuales de español en Marruecos y, añadido a esto, los que lo han hecho ha sido para dar una visión de conjunto antes de centrarse en otro tema más específico, como es el caso de la tesis doctoral de Zineb Benyaya que tiene por título *La enseñanza del español en la secundaria marroquí: Aspectos fonéticos, gramaticales y léxicos. Materiales didácticos*. En esta tesis se hace un recorrido por los manuales de español utilizados en la enseñanza secundaria marroquí hasta el año 2005. En este estudio se hace una descripción de cada uno de los manuales.

En cuanto al tratamiento de la cultura en los manuales de español, sea cual sea su nacionalidad, es posible encontrar más de bibliografía, aunque sin llegar a ser ni mucho menos desbordante. Sobre este tema específico de análisis de la imagen de España en los manuales se encuentra, el artículo de Rosa María Rodríguez Abella titulado *El componente cultural en algunos manuales de español para italianos* y el trabajo de Laia Porta Santos titulada *Imagen de España en los manuales de E/LE*.

El artículo de Rosa María Abella sobre *El componente cultural en algunos manuales de español para italianos* hace un recorrido por cómo se reflejan los contenidos culturales en tres manuales de español para italianos publicados entre los años 60 y 80, siendo estos tres manuales: *Grammatica della lingua spagnola* (Vian y Bellini, Milano-Varese, Cisalpino, 1969), *Español situacional* (Calvi, Guasconi y Provoste, Milano, Unicopli, 1977) y *Materiales lingüísticos para la comunicación social* (Melloni y Capanaga, Bologna, Pitagora, 1980). En este artículo se estudia qué contenidos culturales aparecen siguiendo la plantilla propuesta por Balboni en su libro *Parole comuni, culture diverse* para quien estos contenidos se clasificarían de la siguiente manera:

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

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

Además de estos contenidos culturales la autora se propone dar respuesta a la cuestión de si estos manuales ofrecen suficientes pistas a los estudiantes para que puedan poner en marcha sus estrategias de adquisición cultural. Para dar respuesta a estas preguntas la profesora Rosa María Abella hace un recorrido por cada uno de los manuales viendo qué tipo de cultura se represente y cómo se transmite.

Por lo que respecta al primer manual analizado, *Grammatica della lingua spagnola*, entiende la cultura, fundamentalmente, como una expresión literaria y artística, y, en general, no tiene en cuenta la importancia de los aspectos culturales implícitos en el uso lingüístico. Según la parrilla que la autora aplica a los manuales en este estudio, los textos que aparecen en la *Grammatica della lingua spagnola* “no presentan modelos culturales y comunicativos, sino más bien información cultural”

En lo que se refiere al manual *Español situacional* (1977) la autora sostiene que a través de los inputs textuales que se recogen en el manual se transmite una visión no estereotipada de la cultura meta.

El último manual que se analiza en este trabajo sobre el componente cultural en algunos manuales de español italianos es *Materiales lingüísticos para la comunicación social. Nivel 1*. De los tres manuales analizados en este artículo es el que más importancia concede al componente cultural. En *Materiales lingüísticos para la comunicación social. Nivel 1* los contenidos culturales aparecen interrelacionados con

los demás aspectos de la lengua. La visión de España transmitida en este manual no es estereotipada.

Después de la lectura del artículo de Rosa María Abella sobre *El componente cultural en algunos manuales de español para italianos* podemos concluir que la cultura no tiene un papel fundamental en ellos y que es casi exclusivamente una cultura “con mayúsculas”, pero también es cierto que se trata de manuales publicados entre los años 60 y 80. Son manuales fruto de su tiempo y de la corriente metodológica imperante en la época.

En el ámbito de los manuales españoles el trabajo de Laia Porta Santos titulada *Imagen de España en los manuales de E/LE* nos aporta una valiosa información sobre qué tipo de aspectos socioculturales se transmiten en algunos de los manuales españoles más utilizados para la enseñanza del español como LE o L2. Los manuales que se analizan en dicha memoria son *Prisma Comienza*⁴¹, *Aula 2*⁴², *Gente 2*⁴³ y *Sueña 3*⁴⁴.

El primer manual analizado es *Prisma Comienza*, este manual presenta la cultura de forma interrelacionada con la lengua y de forma explícita. Las referencias textuales a la Cultura con Mayúsculas son 5, frente a las 32 de la cultura a secas. Por lo que se refiere al tipo de contenidos socioculturales que se transmiten en este manual, la visión de la sociedad española que se transmite, según la autora del estudio, en el manual *Prisma Comienza* es el de una sociedad muy preocupada por la familia y los amigos, gente muy interesada en las relaciones sociales y el ocio. Mientras que el trabajo o los temas sociales y política no son importantes para la sociedad española, o al menos, no lo suficientemente importantes como para ser incluidos en este manual de nivel inicial.

El manual *Aula 2* también es analizado en este estudio bajo la perspectiva de los contenidos culturales. En este manual de ELE las referencias a la Cultura con Mayúsculas son 13 y las relacionadas con la cultura a secas son 30. Este manual, destinado especialmente a un público joven, transmite una visión relacionada con casi

⁴¹ VVAA, (2002) *Prisma comienza*, Madrid, IEdinumen

⁴² CORPAS J, (2003) et al. *Aula 2*, Barcelona, Difusión.

⁴³ MARTÍN PERIS, E et al. , (2004) *Nuevo Gente 2*, Barcelona, Difusión.

⁴⁴ VVAA, (2001) *Sueña 3*, Madrid. Anaya.

todos los ámbitos socioculturales recogidos en el *MCRE* menos el socioeconómico, social y político, por lo que el alumno puede llevarse la impresión de que la sociedad española se preocupa sobre todo por el ocio y el tiempo libre y no por el sistema laboral.

El manual *Gente 2* aporta, según Laia Porta, una visión de España muy parecida a la que veíamos reflejada en los dos manuales analizados anteriormente. La cultura a secas sigue siendo mayoritaria, 30 referencias frente a 9 dedicadas a la Cultura con Mayúsculas. Este manual, como lo hacían los dos anteriores, obvia el ámbito político, social e histórico y se centra sobre todo en el ámbito de las relaciones personales.

El manual *Sueña 3* es el último analizado en el estudio que estamos comentando. Una diferencia entre este manual y los tres anteriores es que en éste la información cultural no se limita únicamente al ámbito español, sino que aparecen referencias culturales al mundo hispanoamericano. Además este manual recoge todos los ámbitos socioculturales recogidos en el *MCRE*. La autora del estudio *Imagen de España en los manuales de E/LE* pone en relación el hecho de que se de una mayor variedad de temas culturales con el nivel avanzado de español de los destinatarios del manual.

Laia Portas concluye con la idea de que todos los manuales analizados privilegian la parte ociosa de la sociedad española y por el contrario, la política, la economía y la problemática social sólo se recoge en los niveles superiores y de forma muy limitada.

Como se observa a través de estos estudios, poco a poco la cultura a secas va cobrando más espacio en los manuales de español como LE o L2, sin embargo se sigue administrando una visión, en cierta medida, un poco tópica, de una España de fiesta y de españoles para los que el salir y los amigos son lo más importante.

➤ **Capítulo 7.- Análisis de los aspectos socioculturales presentes en los inputs visuales del manual *Español para Dialogar***

Después de haber delimitado el marco teórico en el que se encuadra este trabajo, en este capítulo se analizarán los inputs visuales que aparecen en el manual marroquí *Español para Dialogar*. Este análisis permitirá llegar a unas conclusiones sobre qué aspectos socioculturales se transmiten en los inputs visuales y conocer qué visión se da de la sociedad y cultura hispana en el manual de español que es objeto de análisis.

Como datos generales de los inputs visuales, en el manual *Español para Dialogar* hay un total de 190 imágenes (sin incluir la portada ni la contraportada del manual). Estas imágenes tienen características y temáticas bien distintas que serán estudiadas a continuación.

➤ **7.1- Tipología formal del input**

Este apartado se propone clasificar formalmente los inputs visuales presentes en el manual *Español para Dialogar*. Tiene, pues, como objetivo conocer qué tipo de representación visual es la más usada en este manual de español marroquí, para ello, y habiendo estudiado de antemano las características de las imágenes presentes en el manual, se clasificarán formalmente en:

- Foto (documental o artística)
- Dibujo (documental o artística)
- Tira cómica

- Signos, símbolos e iconos
- Otros (folleto, cartel, anuncio, mapa...)

La clasificación formal del input es importante para nuestro estudio porque, como se comentaba anteriormente, la importancia de la imagen no radica sólo en el tipo de muestra, sino principalmente en la medida en la que es aprehendida o adquirida.⁴⁵ Por lo tanto, podría ser de utilidad para saber qué tipo de imagen es mejor aprehendida por los alumnos y de esta manera mejorar en el tratamiento y asimilación de los inputs visuales en los manuales de ELE.

En el caso particular de *Español para Dialogar*, y según las autoras, las imágenes tienen diferentes valores en el manual “tienen un valor informativo, comunicativo, ilustrativo, motivador, incluso redundante. Todos tienen una finalidad utilitaria didáctica que facilita el aprendizaje. Las imágenes se han vuelto como ayudas necesarias y contribuyen a presentar de manera concreta la realidad y la diversidad del mundo hispánico, las costumbres o las imágenes desarrollan la observación y enseñan a ver de una manera crítica”. [cfr. Apéndice: Apéndice 3] Conocer qué tipología formal del input es la más adecuada para cada uno de los valores de la imagen sería de gran ayuda para la elección de las imágenes de los próximos manuales de español en Marruecos.

En el manual *Español para Dialogar* la tipología formal de los inputs y el grado de aparición de cada uno de ellos es el siguiente:

⁴⁵ HERMOSO, Ana (2004) *La importancia del input visual en los manuales de ELE*. Memoria de Máster. Dirigida por la Profesora Olga Juan. Madrid, Universidad Antonio Nebrija..

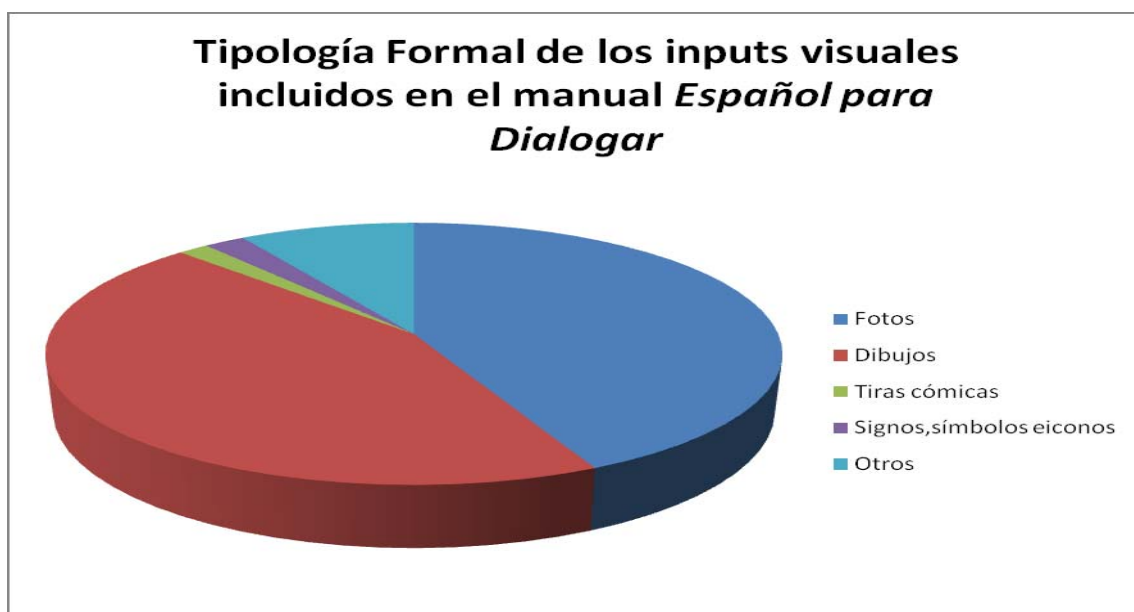


Figura 12

Fotografías	Dibujos	Tiras cómicas	Signos símbolos e iconos	Otros
43'16%	44'64%	1'58%	2'1%	8'94%

Figura 13

De esta tabla se desprenden los siguientes datos:

De los 190 inputs visuales analizados en el manual *Español para Dialogar* 82 de ellos son fotografías. Transformando esta cifra a porcentajes, supone que el 43'16 % de los inputs visuales presentes en el manual son fotografías.

Cabe destacar que la fotografía es usada en el manual para ilustrar el comienzo de todas y cada una de las unidades. Por lo tanto, sirve para abrir el tema y de ese modo acercar a los alumnos al ámbito que se va a tratar en la unidad, como comentaban las autoras del manual en la entrevista.

En seis de las ocho unidades aparece una fotografía de un tamaño mayor de lo que es habitual en el manual y en dichas fotografías se representa algo directamente relacionado con el tema que comienza [cfr. Apéndice 4: ejemplo 179]. Así, el alumno se acerca a la unidad de una manera visual, no necesita las palabras para comprender de qué se va a tratar en dicha unidad.

Sin embargo, en las unidades 4 y 5 de *Español para Dialogar* la composición de fotografías es múltiple. Es decir, en ellas se incluye un mosaico de fotografías relacionadas directamente con el tema que va a comenzar. Estas dos unidades tienen como tema central realidades más complejas, más variadas y subjetivas, en cierto sentido, y es por este motivo por el que las autoras del manual han recurrido a abrir el manual con fotografías de composición múltiple relacionadas con los gustos y el ocio. [cfr. Apéndice 4:116-120]

Por otro lado, este soporte es utilizado para representar realidades complejas y difíciles de transmitir a través de otro soporte diferente a la fotografía. Es el caso de los platos típicos de España, Hispanoamérica y Marruecos, antes los que el alumno no podría hacerse una idea de lo que son si no fuera por este input visual. Con las imágenes sobre la gastronomía se transmiten a su vez aspectos socioculturales [cfr. Apéndice 4: 113].

A su vez, las autoras del manual recurren principalmente a este tipo de soporte formal cuando quieren reflejar una realidad concreta y precisa, no a una idea general y vaga. Por este motivo, es el soporte más utilizado para incluir en el manual a personajes de la sociedad hispana o marroquí o ciudades [cfr. Apéndice 4: 16].

Además de estos personajes representativos y platos típicos de la cultura hispana y marroquí, el manual se sirve también de la fotografía para transmitir información sociocultural de fiestas que no existen en la cultura del alumno. Tal es el caso de la fiesta taurina [cfr. Apéndice 4: 132] o la de los Reyes Magos.

Por último, en un número muy reducido de input visuales la fotografía se utiliza para presentar o revisar el léxico, dado que para el aprendizaje de este componente no es necesario tener una imagen concreta y perfecta del objeto o idea al que se hace referencia con dicha palabra [cfr. Apéndice 4: 64]. Tan solo necesitamos una idea general, esquemática, del referente que alude a esa palabra.

En cuanto a la segunda tipología de los inputs visuales y a su valor en el manual, el análisis cuantitativo desprende que de los 190 inputs visuales presentes en el manual *Español para Dialogar* 85 son dibujos, lo que representa el 44'74 % de los inputs visuales del manual.

La función principal de los dibujos en este manual de español es la de presentar y revisar vocabulario. Ya que para comprender el significado de una realidad no compleja no son necesarios los detalles, sólo la idea general. Si un alumno de este manual necesita conocer el significado de “Tomar un café” [cfr. Apéndice 4:100] no necesita saber la marca y el color del café, ni quién es exactamente quien bebe el café, solo le sirve una visión cercana a la realidad de dicha acción, por lo que el dibujo se ajusta bien a estas necesidad didáctica de aprender vocabulario.

En algunas ocasiones los dibujos sirven para ilustrar pequeños diálogos en los que el personaje dibujado es considerado como uno de los interlocutores del diálogo al que acompaña este input visual [cfr. Apéndice 4: 122].

A esta función de presentación del léxico de los dibujos en el manual *Español para Dialogar*, se suma la de introducir situaciones comunicativas tales como la de realizar una presentación y mostrar los gestos asociados a esas mismas situaciones comunicativas que el dibujo representa [cfr. Apéndice 4: 4].

Los dibujos también son utilizados en este manual para transmitir información sociocultural relacionada con lo que hemos llamado “Cultura con Mayúsculas”, más exactamente con la pintura. Aparecen dibujos artísticos de autores españoles, hispanoamericanos y marroquíes [cfr. Apéndice 4: 131]. Son principalmente dibujos del siglo XX, aunque también hay otros anteriores, como es el caso de una obra de Velázquez.

En relación al tercer tipo de inputs visuales: *las tiras cómicas*, el análisis concluye que en el manual *Español para Dialogar* sólo 3 de los 190 input visuales son tiras cómicas, aunque una de ellas [cfr. Apéndice 4:57] podría considerarse como dibujo en el que se transmite información gestual. Este reducido número de inputs visuales que se inscriben bajo esta clasificación formal hace que solamente el 1,57% de las imágenes del manual sean tiras cómicas.

Dos de estas tres tiras cómicas que aparecen en *Español para Dialogar* son de *Mafalda*, por lo que además se está transmitiendo información cultural de un personaje importante dentro del mundo hispano: Quino. Por las características de los personajes de *Mafalda*, estas tiras cómicas transmiten ironía, una crítica al mundo actual y, en

cierta medida son inputs visuales que aportan al alumno una visión, aunque parcial, sobre el sentido del humor hispano. [cfr. Apéndice 4: 146].

A su vez, en el manual *Español para Dialogar* aparecen inputs visuales que se pueden encuadrar dentro de la tipología formal de “signos, símbolos o iconos “. De los 190 inputs visuales analizados en el manual, 4 de ellos son signos, símbolos o iconos. Esto hace que el 2’1 % de los inputs visuales presentes en el manual sean o signos, símbolos o iconos.

Dos de los inputs que se inscriben dentro de esta clasificación formal son banderas. Una de Marruecos y otra de España. No aparece ninguna bandera de otro país hispano. Estas dos imágenes acompañan a un ejercicio para trabajar los colores. Las frases a las que ambas se asocian son " La bandera de España tiene dos franjas _____ y una _____ " y “La bandera de Marruecos es _____ con una estrella _____ " [cfr. Apéndice 4: 65].

Los otros dos inputs visuales que pueden considerarse como “signos, símbolos o iconos” son una publicidad de un restaurante de comida rápida y una serie de señales de tráfico.

Por otro lado, bajo el apartado de folletos, carteles, anuncios o mapas se encuentran clasificados 17 inputs visuales. Lo que supone que el 8,94 % de las imágenes de *Español para Dialogar* son folletos, carteles, anuncios o mapas. Además, 7 de estos 17 inputs son mapas [cfr. Apéndice 4: 83].

Los mapas son mayoritariamente de España, aunque también los hay de Guatemala y México. Su función es la de ubicar alguna información que aparece en los inputs textuales a los que acompañan.

Además estos inputs visuales también sirven para transmitir información sobre realidades no presentes o presentes de otra manera en la sociedad y cultura de los alumnos, como es el caso del carnet de identidad español [cfr. Apéndice 4:5].

Los folletos y anuncios que aparecen en el manual son documentos reales sacados de la prensa en su mayoría. Éstos aportan información sociocultural sobre los horarios y programas de la televisión española o sobre alguna campaña de concienciación social. [cfr. Apéndice 4: 168].

Tras este análisis de los inputs visuales del manual *Español para Dialogar* bajo el criterio de la tipología formal se puede concluir que la tipología de estas imágenes es bastante variada. Como se vio anteriormente, los tipos de inputs más numerosos son las fotografías y los dibujos, hecho que está en estrecha relación con la función que cumplen los inputs visuales en el manual. Pues, las fotografías y los dibujos son los tipos de inputs visuales más propicios para las principales funciones didácticas que las tutoras otorgan a las imágenes de *Español para Dialogar*. Las autoras del manual consideran que “las imágenes operan como soporte de descripciones y de explicaciones (*Español para Dialogar*: 57 observa las ilustraciones y di...), aportan nuevas informaciones (página 81, la lista de la compra), suponen expresar icónicamente un mensaje ya planteado, en otras ocasiones revisten una función secundaria; en una palabra facilitan el trabajo, ayudan a la comprensión de textos (página 38 Mi familia). Ahorran mucho tiempo y permiten lograr el objetivo que se ha planteado el profesor eficaz y rápidamente (página 39 la ropa)” [cfr. Apéndice: Apéndice 3]. Por lo que podemos concluir que función y características formales están en concordancia en los inputs visuales del manual *Español para Dialogar*.

➤ **7.2.- Temática sociocultural de los inputs visuales de *Español para Dialogar***

En este capítulo se analiza qué tipo de información sociocultural se transmite a través de los inputs visuales. Es decir, cuál es la temática sociocultural de los inputs que encontramos en *Español para Dialogar*.

La información que se obtiene con el análisis de la temática sociocultural lleva a responder una de las principales preguntas de análisis que nos planteábamos al inicio de este trabajo: ¿Qué contenidos socioculturales se han seleccionado?

Aunque el trabajo sociocultural o intercultural no sea la función principal en todos los casos, en la ficha de análisis se ha indicado una temática sociocultural para cada uno de los inputs visuales que aparecen en *Español para Dialogar*. A demás, para muchos inputs se ha indicado más de una temática sociocultural, ya que el profesor puede utilizar la misma imagen para trabajar en clase más de un objetivo sociocultural.

La temática indicada en la ficha es la propuesta por el *MCRE* para los conocimientos socioculturales. El *Marco* propone y distingue entre los siguientes temas:

- La vida diaria
- Las condiciones de vida
- Las relaciones personales
- Los valores, las creencias y las actitudes
- El lenguaje corporal
- Las convenciones sociales
- El comportamiento ritual

Es cierto que la función principal de todos los inputs visuales en el manual no es la de trabajar lo sociocultural, pero como el manual *Español para Dialogar* no tiene guía didáctica para el profesor, el profesor y el alumno pueden interpretar los inputs desde una óptica propia.

Para las autoras de este manual de español los aspectos socioculturales tienen una gran importancia en el manual y así lo indican en la entrevista que se les realizó: “El elemento sociocultural es algo indisociable de la competencia comunicativa. Se ha demostrado que el desconocimiento de las otras culturas lleva a la incompreensión, a los malos entendidos, a la falta de respeto y a la incompreensión por eso conocer más la otra cultura es una buena herramienta contra la xenofobia, el racismo, la intolerancia y la resistencia al diálogo. Creemos que es de nuestra misión como profesores de idiomas y como autoras acercar al alumno a la otra cultura Es una parte inherente del aula de idiomas”. [cfr. Apéndice 3]

Los principios interculturales por los que abogan las autoras podrían trabajarse desde diferentes temáticas socioculturales y desde distintos soportes textuales. Este análisis se centra en los inputs visuales y su posible explotación de los aspectos socioculturales presentes en ellos. Con él se pretende conocer que temática sociocultural tiene más presencia en el manual.

Las diferentes temáticas socioculturales propuestas por el *MCRE* aparecen con el siguiente porcentaje en el manual *Español para Dialogar*.

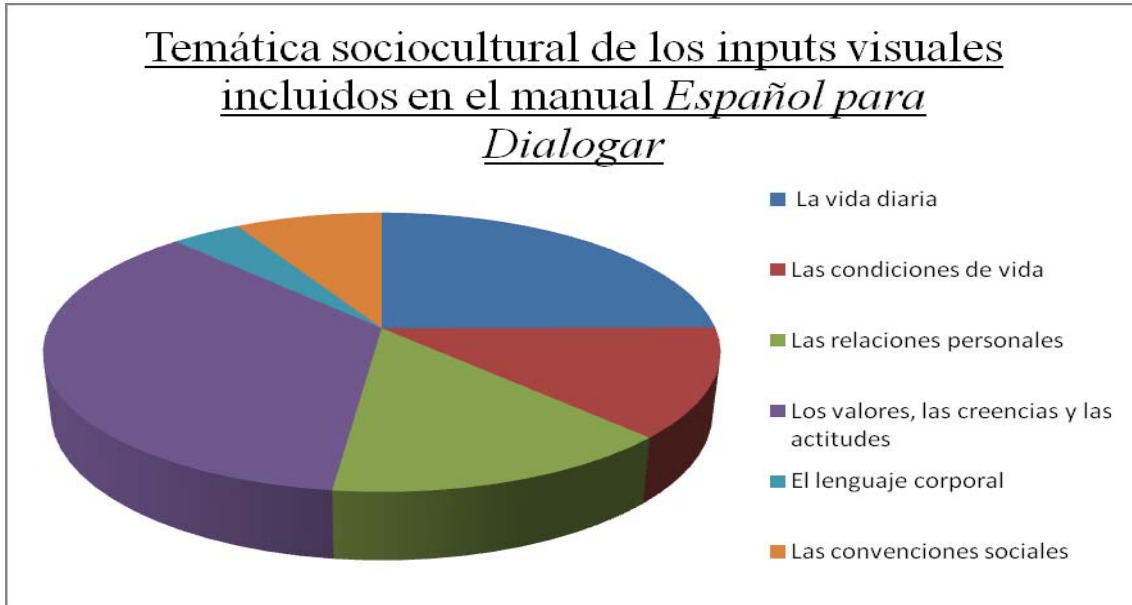


Figura 14

La vida diaria	Las condiciones de vida	Las relaciones personales	Los valores, las creencias y las actitudes	El lenguaje corporal	Las convenciones sociales
30%	15'26%	17'37%	43'16%	4'73%	10%

Figura 15

De los 190 inputs visuales presentes en *Español para Dialogar*, 57 tienen una temática que se relaciona con “*La vida diaria*”. Tal cifra supone que el 30% de las imágenes del manual se ajusta a la temática sociocultural, considerada en el *MCRE* como de importancia en la enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua.

Dentro de esta distinción temática de “*La vida diaria*” se pueden encuadrar imágenes relacionadas con las “*Actividades de ocio (aficiones, deportes, hábitos de lectura, medios de comunicación)*”⁴⁶. Así, de los 57 inputs relacionados con “*La vida diaria*”, 22 se refieren a las “*Actividades de ocio*”.

⁴⁶ Los subtemas que se indican este capítulo son los propuestos por el *MCRE* para el trabajo de los aspectos socioculturales.

Las actividades de ocio que se representan en el manual son muy variadas: viajes, baile, lectura, fútbol, nuevas tecnologías... por lo que se da una visión muy amplia y heterogénea de la temática sociocultural. Generalmente, los inputs que muestran "*Actividades de ocio*" aparecen asociados entre sí y no de forma aislada, reforzándose de esta forma la idea de "*Actividades de ocio*" variadas.

Sirva de ejemplo el análisis de conjunto de las imágenes que abren el tema 5, "Sobre gustos no hay nada escrito". A través de ellas, podemos observar una visión muy variada de los gustos de los adolescentes, pues ofrecen un gran abanico de posibilidades que van desde la lectura a las nuevas tecnologías, pasando por el baile y el deporte. Es de subrayar, por tanto, que no se trata de una imagen estereotipada de la adolescencia. [cfr. Apéndice 4:116-120].

Estas imágenes resultan muy adecuadas para el perfil del alumno y pueden ser muy motivadoras para tratar el tema de las preferencias de los jóvenes hispanos y marroquíes en cuanto a las actividades de ocio y aficiones.

Bajo la misma temática de "*La vida diaria*", localizamos también inputs visuales relacionados con "*Comida y bebida, horas de comidas, modales en la mesa*". Temática que está íntimamente relacionada con la "cultura a secas". En *Español para Dialogar* aparecen 21 imágenes que se suscriben a este subgrupo dentro de la temática sociocultural. La gran mayoría de estos inputs representan platos de la gastronomía hispana y marroquí [cfr. Apéndice 4: 139].

Llaman la atención algunas de las imágenes que se relacionan con los "*horarios de comidas*". Como estas dos imágenes [cfr. Apéndice 4:100-102] que, aunque han sido clasificadas espacialmente como: "Sin indicio", contienen un detalle que hace posible relacionarlas con la sociedad hispana más que con la marroquí. El enunciado del ejercicio dice "Estas viñetas describen un día normal en la vida de Jaime. Ordénalas". Es el nombre del personaje el que lleva a pensar más en una persona hispana que marroquí. Si seguimos los indicios que tenemos y asociamos esta imagen a la cultura hispana, no podemos obviar que no se corresponde con la realidad, ya que la hora no resulta demasiado adecuada.

Normalmente se toma café después de comer y en España no se come hasta las 14:00 ó 14:30. De la misma manera que ocurría con la imagen de "tomar café"[cfr.

Apéndice 4:100], la imagen “Comer” [cfr. Apéndice 4:102] tampoco se corresponde con la realidad de la sociedad hispana. El horario de la comida abarca una franja horaria más tardía. En este caso, se podría pensar que la información sociocultural sobre los horarios de comida ha sido localizada en España, pero adaptada a las costumbres marroquíes. Es decir, se habría tomado como punto de referencia la cultura marroquí. A pesar de que las autoras aseguran que se han tomado como referencia “Las dos culturas. De la cultura hispánica para satisfacer la curiosidad de los alumnos que quieren conocer y aprender algunos aspectos de la vida de los pueblos que hablan esta lengua, pero sin perder de vista la realidad marroquí”. [cfr. Apéndice 3]

En el manual *Español para Dialogar* hay un input visual que podemos relacionar con la temática “modales en la mesa” [cfr. Apéndice 4:147]. El profesor puede utilizar esta imagen para trabajar en clase qué tipo de instrumentos se utilizan para comer. Esta propuesta es posible porque, en el caso de Marruecos, en un contexto tradicional, se come con las manos ayudándose del pan y, sin embargo, en España se utilizan siempre los cubiertos. La información sobre las diferencias en los “modales en la mesa” puede ser muy útil para los alumnos marroquíes, ya que la aplicación de los modales tradicionales de la mesa marroquí puede llevar a un malentendido si se emplean en contexto hispano.

En *Español para Dialogar*, podemos encontrar también 4 inputs visuales relacionados con “*La vida diaria: Horas y prácticas de trabajo*” [cfr. Apéndice 4: 112]. Estas imágenes aportan al alumno información sociocultural sobre los horarios españoles.

Sin embargo, como ocurría anteriormente con los inputs sobre los horarios de las comidas, los horarios de trabajo no resultan siempre adecuados a la realidad. Socioculturalmente, la imagen que se adjunta acerca al alumno a un conocimiento sobre el horario de entrada al trabajo después de la pausa para comer. Lo que no parece muy real es el horario que indica.

Por último, en *Español para Dialogar* podemos encontrar 3 inputs relacionados con “*La vida diaria: días festivos*”. Los 3 inputs aportan al alumno información sociocultural sobre algunos días festivos en contexto español [cfr. Apéndice 4: 115]. No obstante, en el manual no aparecen días festivos en contexto hispanoamericano o marroquí. La información que acompaña a estos inputs visuales sobre “*La vida diaria:*

días festivos” ha sido tomada de la *Guía de usos y costumbres de España* de Máximo Cortés Moriano (2003).

Por otra parte, la temática sociocultural “*Las condiciones de vida*” tiene un hueco en el manual *Español para Dialogar*. Así, se distinguen 29 inputs visuales con la temática sociocultural de “*Las condiciones de vida*”. Este número de inputs hace que el 15’26 % de las imágenes del manual *Español para Dialogar* responda a dicha temática. Porcentaje bastante elevado que contrasta con la idea de las autoras recogida en la entrevista. Pues según, las autoras del manual se ha pretendido recoger información sociocultural relacionada con “la cultura con mayúscula, un poco de todo para que el alumno se familiarice con la cultura y civilización de los países de habla hispana” [cfr. Apéndice 3]

De los 29 input relacionados con “*Las condiciones de vida*”, 27 tienen como temática “*Las condiciones de vida: Condiciones de la vivienda*”. Tal cifra supone que el 93’1 % de los inputs que tienen como temática “*las condiciones de vida*” se centran en “*las condiciones de la vivienda*”. El alto porcentaje se debe a que en el manual muchas de las imágenes relacionadas con “*las condiciones de la vivienda*” tienen como función una explotación léxica.

En general, estos inputs son dibujos. Además, por las características formales del input, no se asocian ni con las viviendas de los países hispanos, ni con las viviendas marroquíes en exclusiva. Pero, eso sí, pueden servir como punto de partida para que profesor y alumnos reflexionen sobre las similitudes y las diferencias entre las viviendas en Marruecos y España e Hispanoamérica.

Un buen ejemplo para trabajar el tema de “Las condiciones de las viviendas” es la imagen del salón [cfr. Apéndice 4:26], ya que normalmente el salón marroquí no es como el que aparece en el input. El salón marroquí, generalmente, tiene una especie de sofá en forma de u que rodea todas las paredes. La diferencia no se encuentra meramente en el terreno de la decoración, sino que su función en la sociedad marroquí es muy importante, puesto que se asocia con la acogida a los huéspedes y a la gran familia marroquí. Sería muy interesante que en el aula se trataran estas cuestiones socioculturales relacionadas con las funciones de la casa en la sociedad, así como los conceptos que se asocian con cada una de las partes de la casa en las dos culturas presentes en este proceso de aprendizaje.

En relación con este mismo subtema, hay un dibujo que se puede asociar más con el contexto marroquí: el dibujo de una alfombra [cfr. Apéndice 4:25]. La alfombra es muy importante en la cultura marroquí musulmana. Forma parte indispensable de la decoración de una casa y se utiliza también para el rezo. Para las autoras del manual, este tipo de imágenes son valiosas porque *Español para Dialogar* “es un manual marroquí dirigido a marroquíes y al estudiante le encanta ver algo suyo para valorarlo” [cfr. Apéndice 3].

En el manual *Español para Dialogar*, se encuentran también 2 input visuales con información valiosa sobre el tema de “Las condiciones de vida: Condiciones de la vivienda”. Se trata de dos documentos reales sobre viviendas en venta [cfr. Apéndice 4: 74]. Este input visual aporta conocimientos socioculturales al alumno al poder leer en él datos relacionados con los precios y medidas de la vivienda en España.

Por otro lado, el tema de las relaciones personales es recurrente a lo largo de todo el manual *Español para Dialogar*, pues encontramos 33 inputs relacionados con esta temática sociocultural. Ese número supone que el 17’37 % de los inputs visuales tengan como tema “Las relaciones personales”.

De las imágenes relacionadas con “*las relaciones personales*”, 3 tienen como subtema “*las relaciones entre sexos*”. En estos inputs se presentan grupos mixtos en una situación de confianza y de no confianza, por lo que, aunque el número de ejemplos es reducido, se aporta una pequeña información sobre las “*las relaciones entre sexos*” en contexto formal y familiar [cfr. Apéndice 4: 1].

Se localizan además 4 inputs visuales que proporcionan conocimiento sociocultural sobre “*Las relaciones personales: Estructuras y relaciones familiares*”. Dicho número no resulta demasiado elevado si pensamos que en ambas sociedades esta estructura es muy importante. 3 de estos inputs muestran las familias reales de Marruecos y de España. Sólo hay un dibujo de una familia que no sea Real [cfr. Apéndice 4:63].

Todas las imágenes muestran familias tradicionales formadas por un padre y una madre y con varios hijos, todos siempre en una actitud sonriente.

En el manual *Español para Dialogar* se han incluido 6 inputs visuales relacionados con “*Las relaciones personales: Relaciones en situaciones de trabajo*”. En

5 de estos 6 inputs se ha optado por tomar el aula como “*Situación de trabajo*”, por lo que la relación es mayor con el objetivo del manual y con el contexto del alumno. En el caso de la imagen que se incluye [cfr. Apéndice 4:2], ofrece al alumno información sociocultural importante para él, ya que muestra cómo son las relaciones personales entre profesor y alumno en una clase. La profesora se presenta con su nombre y no con el tratamiento de "señora" o con el apellido, como lo haría si se tratase de un contexto marroquí, pues por influencia francesa se llama a la profesora “Madame” seguido del apellido.

También en este subgrupo de *Español para Dialogar* se incluye un input que se asocia con “*Las relaciones personales: Las relaciones con la Administración*”. Esta imagen [cfr. Apéndice 4:5], además de aportar al alumno información sobre cómo es el carnet de identidad en España, proporciona información sobre el uso de los dos apellidos en España, una diferencia con Marruecos, en donde sólo se transmite el apellido del padre.

La siguiente temática sociocultural clasificada es la denominada “*los valores, las creencias y las actitudes*”. De los 190 inputs visuales incluidos en *Español para Dialogar*, 82 tienen como temática sociocultural “*Los valores, las creencias y las actitudes*”, lo que equivale al 43’16 % del total de las imágenes del manual.

“*Los valores, las creencias y las actitudes*” es la temática sociocultural más recurrente a lo largo del manual. Y es que, como veíamos anteriormente, la cultura es, según Porcher (1986) “un modo de clasificación, es la ficha de identidad de una sociedad, son los conocimientos de los que dispone, son las opiniones (filosóficas, morales, estéticas...) fundamentadas más en convicciones que en un saber”.

Atendiendo a criterios numéricos, dentro de la temática de “*Los valores, las creencias y las actitudes*” destaca el subtema de “*Historia: sobre todo, personajes y acontecimientos representativos*”, puesto que 30 inputs visuales subscriben este tema sociocultural. Con estos inputs se hace un recorrido por personajes relacionados con las artes, el deporte y la política marroquíes y españoles. De esta manera, encontramos imágenes de la Princesa Lalla Selma, Ana María Matute, Rodríguez Zapatero, Hicham El Guerrouj, David Bisbal, Ronaldiño, Antonio Banderas, Cervantes, Lolita, Federico García Lorca, Frida Kahlo, Chaibïa, Cela... Como podemos comprobar, se da una visión bastante actual y variada de los personajes más representativos de la sociedad española

y marroquí. Esta temática sociocultural estaría más relacionada con la denominada “*Cultura con Mayúsculas*”.

Estos datos vienen a justificar, en parte, lo que señalaban las autoras en la entrevista a la hora de tratar el tema de la cultura transmitida en el manual. Para ellas en el manual *Español para Dialogar* la cultura transmitida era “La cultura con mayúscula, un poco de todo para que el alumno se familiarice con la cultura y civilización de los países de habla hispana (el arte: cuadros de pintura pp.42 Las meninas,74,75, 76 Murillo, Picasso, Frida, Rivera...“del “manual para dialogar” , la música pp.41, 88, la literatura (Lorca, p. 112,Cervantes p.124, Don Quijote p.125, Camilo J. Cela p. 119 Lazarillo de Tormes p.126.....) algunos datos relevantes de la Historia, geografía y civilización de España y de América Latina, Santiago de Compostela y Córdoba página 29, las comunidades autónomas página 34 y 35 monumentos declarados patrimonio de la humanidad, Perú p.116 Santiago de Chile p.118. ..)” [cfr. Apéndice 3]

Asimismo, forma parte de esta temática sociocultural de “*Los valores, las creencias y las actitudes*” el subtema de “*Países, estados y pueblos extranjeros*”, que tienen un hueco en el manual *Español para Dialogar* gracias a que 22 de los 82 inputs se ajustan a este argumento [cfr. Apéndice 4: 76].

Los inputs con temática “*Países, estados y pueblos extranjeros*” muestran a los alumnos algunos países y ciudades españolas e hispanoamericanas. En ese sentido, ponen un escenario a la lengua meta que están estudiando los usuarios de *Español para Dialogar*. Este tipo de inputs visuales son importantes para el manual y cumplen una de las finalidades que las autoras consideran importantes en los inputs visuales, pues este tipo de imágenes son “como ayudas necesarias y contribuyen a presentar de manera concreta la realidad y la diversidad del mundo hispánico” [cfr. Apéndice 3].

En estrecha relación con el tema anterior encontramos “*Los valores, las creencias y las actitudes. Culturas regionales*”. Sobre este asunto se incluyen 4 inputs visuales en el manual. En este caso, los inputs se relacionan espacialmente con España e Hispanoamérica [cfr. Apéndice 4: 78], pero no con las culturas regionales marroquíes.

Al mismo tiempo, es posible observar en el manual de *Español para Dialogar* imágenes sobre “*Minorías étnicas y religiosas*”. En este caso, los dos inputs pertenecen al contexto hispanoamericano [cfr. Apéndice 4:78-138]. Este subtema relacionado con

“*Los valores, las creencias y las actitudes*” debería tener una gran importancia en la enseñanza de contenidos socioculturales en un curso de LE o L2. Fundamentalmente en esta época en la que etnias y religiones parecen estar en permanente conflicto.

Tal vez, el número de inputs visuales encuadrables en este subtema debería ser mayor en el manual *Español para Dialogar*, pues estos ayudarían a evitar, en cierta medida, el desconocimiento total del otro. Y es que, como indican las autoras, “se ha demostrado que el desconocimiento de las otras culturas lleva a la incompreensión, a los malos entendidos, a la falta de respeto y a la incompreensión por eso conocer más la otra cultura es una buena herramienta contra la xenofobia, el racismo, la intolerancia y la resistencia al diálogo. Creemos que es de nuestra misión como profesores de idiomas y como autores acercar al alumno a la otra cultura. Es una parte inherente del aula de idiomas”

“*Los valores, las creencias y las actitudes: Grupos profesionales*” tienen, asimismo, una fuerte recurrencia en el manual. Se debe a que 14 inputs visuales tienen esta temática sociocultural en *Español para Dialogar*. El grupo profesional que ocupa mayor espacio es el relacionado con el ámbito académico. Sin embargo, aparecen profesiones más tradicionales, como las relacionadas con la agricultura, y otras liberales, como la de periodista [cfr. Apéndice 4:10] y médico. Estos inputs pueden aprovecharse para trabajar aspectos socioculturales, pues a partir de ellos profesor y alumnos pueden hablar sobre las profesiones más comunes en las dos sociedades y sobre las profesiones que son exclusivas del contexto marroquí e hispano.

“*Los valores, las creencias y las actitudes: Identidad nacional*” también tienen un lugar en nuestro manual de español como lengua extranjera. Así, se pueden distinguir tres inputs visuales que se asocian con esta temática sociocultural. Tal es así que en *Español para Dialogar* se incluyen las banderas marroquí [cfr. Apéndice 4:65] y española y una imagen del carnet de identidad español.

Es de destacar que las dos identidades nacionales estén presentes en el manual. Y lo que es más, a partir de esta temática se pueden tratar muchos otros temas socioculturales relacionados con las culturas presentes en este proceso de aprendizaje adquisición del español como lengua extranjera. Como es sabido, es una buena oportunidad para trabajar el “aprender a ser”, la dimensión social del contexto aula a través de la “Identidad nacional”.

“*Los valores, las creencias y las actitudes: Tradición y cambio social*” también tienen un espacio en el manual *Español para Dialogar*. Así, encontramos 3 inputs visuales que muestran la tradición y el cambio social de la cultura y la sociedad hispana [cfr. Apéndice 4: 133]. El cambio social es más explícito en los inputs textuales que acompañan a estas imágenes.

Por otra parte, en el manual *Español para Dialogar* “*El lenguaje corporal*” está representado someramente a través de 9 inputs visuales. Así el 4’73 % de las imágenes del manual tienen como asunto “*El lenguaje corporal*”.

Con esta temática sociocultural se le presta atención al lenguaje no verbal. El inconveniente que plantean estos inputs es que por sus características formales no siempre transmiten adecuadamente “*los gestos*”.

Así, aparece esta imagen [cfr. Apéndice 4:3] con la que se pretende transmitir la importancia que tiene el lenguaje no verbal en la comunicación. A pesar de que no haya palabras en la imagen, el acto comunicativo se comprende perfectamente gracias a los gestos que indican que la niña del centro está presentando al niño de la izquierda a la niña que tiene a su derecha.

Esta imagen [cfr. Apéndice 4:32] pretende trabajar los gestos y su significado comunicativo. Nuevamente, la dificultad radica en la representación de dichos gestos y su asociación con el contexto. La imagen adjunta aquí presenta una descodificación que resulta más difícil que la anterior.

Aparecen también varios inputs en los que los personajes mantienen una conversación que se acompaña de gestos [cfr. Apéndice 4:159]. Esta situación es habitual, tanto en contexto hispano como marroquí, dado que en ambas culturas se suele gesticular a la hora de hablar.

Por último, aparece un input visual en el que se hace referencia explícita a la comunicación no verbal. El título de esta imagen [cfr. Apéndice 4:145] es “Come con las manos. Exprésate con las manos”. Se trata de una publicidad de una cadena de restaurantes de comida rápida. El problema de este input visual es que no todos los gestos que se recogen son utilizados en una situación real.

Por otro lado, El 10% de los inputs visuales que se encuentran en el manual *Español para Dialogar* tiene como temática sociocultural “*Las convenciones sociales*”. Es decir, de las 190 imágenes que se incluyen en el manual, 19 se relacionan con dicha temática. Según las autoras del manual uno de los aspectos socioculturales que incluirían siempre en un manual de español es precisamente el de las convenciones sociales. Y así, lo expresan explícitamente en la entrevista “Las fiestas, el turismo, la gastronomía, las costumbres sociales (el saludo, las felicitaciones,.....) el uso del tú y del usted.... Aspectos históricos, geográficos, las civilizaciones etc.,.....casi todo menos lo antes citado.” [cfr. Apéndice 3]

A su vez, de los 19 inputs, 18 tienen como temática sociocultural “*Las convenciones sociales: Regalos. Aperitivos, bebidas y comidas*”. Las imágenes que responden a esta descripción pertenecen al ámbito español, hispanoamericano y marroquí.

En realidad, de esta temática sólo aparece representada la parte gastronómica [cfr. Apéndice 4: 141], pero no las convenciones sociales en relación con los regalos. Este tema, en sentido amplio, es de interés para los alumnos, ya que el conocimiento de las convenciones sociales en relación con la gastronomía puede resultarles útil en situación de inmersión o de contacto con hispanos dentro de Marruecos. Puede evitar malentendidos entre hispanos y marroquíes, dado que las situaciones y tipos de regalos no son iguales en las dos culturas. Un ejemplo que ilustra esta cuestión es el siguiente; si en España te invitan a una cena sueles llevar una botella de vino. En Marruecos sólo se llevaría en una situación de confianza y si se sabe que los anfitriones beben alcohol. De no ser así, no se regalaría nunca.

“*Las convenciones sociales: Vestidos*” tienen un espacio en el manual *Español para Dialogar*. Esta temática sociocultural aparece explícitamente sólo en un input visual.

En cuanto a las imágenes de vestidos [cfr. Apéndice 4: 64] que aparecen en el input, no podemos encuadrarlos en ningún país exclusivamente. Pueden pertenecer tanto a Marruecos, como a España o Hispanoamérica. Lo que sí es interesante es que no aparece ninguna prenda de vestir tradicional marroquí.

En relación a la temática sociocultural “*El comportamiento ritual: Celebraciones, festividades, bailes, discotecas, etc.*” en el manual *Español para Dialogar* se incluyen 5 inputs visuales. Es decir, 2,63% del total de los inputs del manual. Las imágenes que tienen esta temática sociocultural de “*El comportamiento ritual*” se relacionan con la cultura española y no con la hispanoamericana o marroquí. Como se indicó anteriormente, estas imágenes relacionadas con el contexto marroquí para las autoras del manual son muy importantes porque son “imágenes cercanas que motivarán más al alumno a la hora de participar en clase.” [cfr. Apéndice 3].

El poco espacio que tiene esta temática sociocultural en el manual se ve acrecentado por la simplicidad de los comportamientos rituales reflejados a través de los inputs visuales. Tal es así que solamente aparecen reflejados los comportamientos rituales relacionados con las uvas de noche vieja [cfr. Apéndice 4:114], el roscón de Reyes y la fiesta taurina, resultan bastante limitados.

Por lo tanto, tras analizar la temática sociocultural de los inputs visuales se puede concluir que los temas e imágenes son adecuados al perfil del alumno. En el manual *Español para Dialogar* son muy abundantes las representaciones y descripciones de temas relacionados con los gustos e intereses de los jóvenes. Al contrario de lo que se podría pensar, estos temas se abordan sin caer en los estereotipos sobre la adolescencia.

A su vez, el análisis de la temática sociocultural de los inputs visuales concluye que la diversidad de temas es mucho mayor que aquella que señalaban en la entrevista las autoras del manual *Español para Dialogar*. Pues, los temas socioculturales que aparecen en los inputs visuales del manual analizado son todos aquellos propuestos por el *MCRE* para la enseñanza de los aspectos socioculturales, siendo el tema que ocupa mayor espacio en el manual “*los valores, las creencias y las actitudes*” y el que menos “*el lenguaje corporal*”.

➤ 7.3.- Abanico temporal del input

En este apartado se analizan los inputs visuales de *Español para Dialogar* desde la perspectiva del criterio temporal. Para ello se ha aplicado una plantilla de análisis en

la que se distingue entre inputs con marca temporal e inputs sin marca temporal. Dentro de los inputs con marca temporal se hace una subdivisión entre actuales y no actuales.

La división entre lo actual y no actual es bastante amplia, y para aplicarlo se han tomado en consideración cuestiones como el personaje representado, la ropa, los coches que aparecen en la imagen...

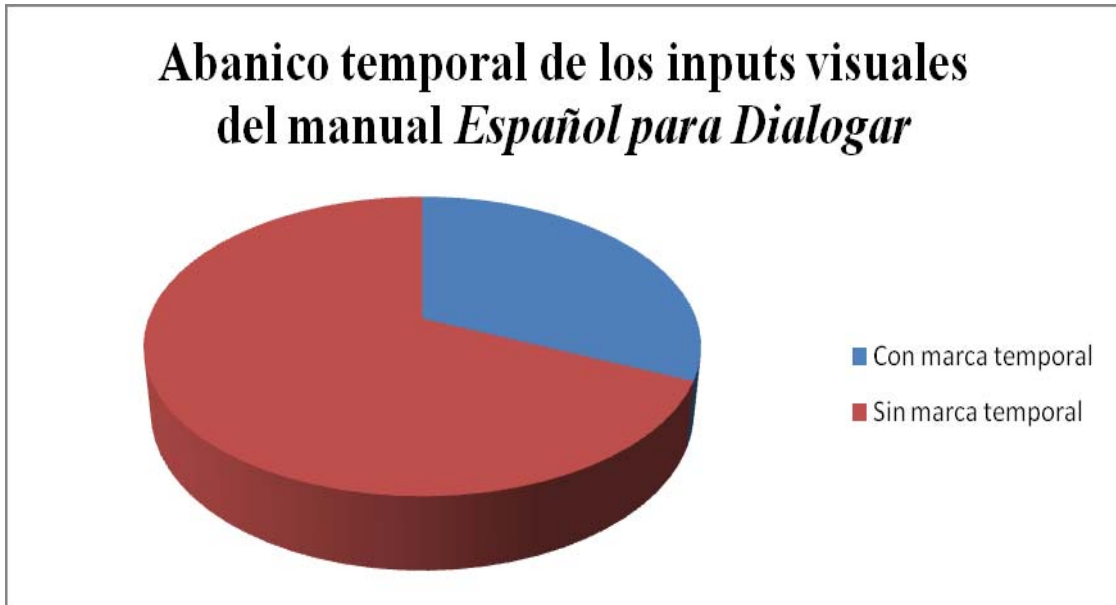


Figura 16

Con marca temporal	Sin marca temporal
31'58%	68'42%

Figura 17



Figura 18

Sin marca temporal	Actuales	No actuales
68'42%	25'27%	6'31%

Figura 19

Estos gráficos concluyen que la mayoría de los inputs visuales no tienen marca temporal y aquellas imágenes que la tienen son en un gran número actuales.

Se han analizado 190 inputs visuales y de ellos 60 tienen alguna marca temporal, de los que 48 son actuales y 12 no actuales.

Por lo que respecta a los inputs visuales actuales, éstos son en su mayoría fotografías de personajes representativos de la cultura hispana o marroquí del momento. Estos personajes pertenecen al campo de la literatura, el cine, la música, el deporte [cfr. Apéndice 4:15], la política...

Son también fotografías actuales de clases de idiomas [cfr. Apéndice 4:19], sobre todo de secundaria. Esta información temporal es indirecta y lo deducimos por la ropa de las personas retratadas. En este caso la imagen actual y el contexto en el que se explotan estas imágenes del manual *Español para Dialogar* están estrechamente interrelacionados. Representados y receptores del input comparten el mismo escenario: la clase de idiomas.

En muy pocos casos las imágenes actuales no son fotografías de personas, sino de objetos [cfr. Apéndice 4:49] o ciudades. Por otro lado, los inputs visuales actuales en los que se representan objetos sirven para introducir o repasar vocabulario. Se han considerados como actuales por el tipo de ropa, muebles o coches que aparecen.

Los aspectos socioculturales más relacionados con el ocio o con los problemas sociales también aparecen representados en el manual *Español para Dialogar* bajo una óptica temporal muy actual. Así, aparecen documentos reales actuales [cfr. Apéndice 4:74] sobre campañas de sensibilización sobre el medio ambiente y los incendios o sobre los accidentes de tráfico, la programación televisiva...

Las fiestas hispanas también aparecen reflejadas en el manual desde una perspectiva temporal actual. Así lo indican los personajes que seleccionan como representativos de este ámbito o la indumentaria que llevan las personas involucradas en la fiesta. Un ejemplo de input que se adscribe a estas características es el que encontramos en la página 77 del manual. Este input [cfr. Apéndice 4:132] presenta la fiesta de la corrida de toros, pero desde una perspectiva actualizada al elegir a un torero del panorama reciente. Se da, de esta manera, un toque diferente al estereotipo de la España del toreo al mostrar a un torero joven y no a una figura clásica de este mundo.

En alusión a los inputs visuales con una marca temporal no actual, se puede decir que son menos numerosos que los actuales, sólo 12 de las 190 imágenes que hay en el manual. Es decir, el 6'31% de los inputs visuales del manual *Español para Dialogar* no son actuales. Las características de éstos son, por un lado, imágenes relacionadas con la Cultura con Mayúsculas [cfr. Apéndice 4:128] o, por otro lado, imágenes no actuales porque el tema en el que se inscriben así lo requiere.

Los inputs visuales no actuales relacionados con la Cultura con Mayúsculas se adhieren al ámbito de las artes: pintura y literatura. Son en su mayoría cuadros de pintores españoles, hispanoamericanos y marroquíes del siglo XIX y XX. A su vez, encontramos también una fotografía de Lorca que se encuadra en este periodo.

Sin embargo, hay una serie de inputs visuales anteriores a estos siglos, que por lo conocido de su autoría, probablemente no le resulten tan alejados temporalmente al alumno. Son inputs, bien fotografías, bien cuadros, de Velázquez, Murillo y Cervantes [cfr. Apéndice 4:186].

Del mismo modo, En *Español para Dialogar* encontramos inputs no actuales debido a que se inscriben dentro de un tema dedicado a los pasados [cfr. Apéndice 4:179]. Por esta razón, a pesar de no dar una visión actual de la cultura y sociedad hispanas, se comprende su fin didáctico dentro del manual.

Por el contrario, 130 de los 190 inputs visuales del manual no tienen una marca temporal reconocible, por lo que el 68'42 % de las imágenes del manual *Español para Dialogar* son atemporales.

La mayoría de estos inputs visuales sin marca temporal son dibujos [cfr. Apéndice 4:31] y, por lo tanto, es difícil precisar qué período se representa en ellos. Se trata de dibujos inseridos en el manual con un fin determinado; su explotación didáctica parece ser meramente léxica, por lo que la temporalidad importa poco o nada para la efectividad del input.

De la misma forma, están dentro de esta clasificación de inputs visuales sin marca temporal las imágenes que son signos, símbolos e iconos [cfr. Apéndice 4:51]. Este tipo de imágenes no tienen nunca marca temporal, por lo que resulta más que comprensible que tampoco aquí la tengan, ya que no es posible en ellos.

Lo mismo ocurre con todos los mapas que aparecen en *Español para Dialogar*, ninguno tiene marca temporal, sean estos de España [cfr. Apéndice 4:50], de algún país de Hispanoamérica o mundiales.

Por otro lado, tampoco las fotografías de ciudades [cfr. Apéndice 4:52] tienen una marca temporal reconocible para poder afirmar que son fotografías actuales o no actuales. Estas fotografías de ciudades españolas e hispanoamericanas no tienen los suficientes detalles para poder encuadrarlas en un momento concreto o aproximado.

Para terminar, el análisis de los inputs visuales en relación al abanico temporal concluye que la mayoría de las imágenes no tienen una marca temporal reconocible y que esto se debe a que su función didáctica principal en el manual es léxica. Aquellos en los que se distingue una marca temporal, en su mayoría, esa marca es actual, pues se trata en un gran porcentaje de fotografías de personajes públicos actuales. En cuanto, a los inputs visuales que tienen una marca temporal no actual se puede concluir que, en líneas generales, se incluyen en la unidad que tiene como objetivo comunicativo hablar de situaciones pasadas.

➤ **7.4.- Abanico espacial del input**

En este capítulo dedicado al análisis espacial de los inputs de *Español para Dialogar* se determina si las imágenes presentes en el manual tienen como referencia espacial España, Hispanoamérica o Marruecos, o si, por el contrario, en el manual abundan los inputs sin marca espacial precisa, sin indicios en cuanto a su ubicación.

Para este análisis se hace una primera división entre los inputs con marca espacial y sin marca espacial. Dentro de los inputs con marca espacial distinguiremos entre aquellos que se ubican en España, en Hispanoamérica o en Marruecos.

Tras delimitar qué cantidad de inputs se encuadran en cada uno de estos apartados señalaremos cuál es la función que desempeñan cada uno de ellos en el manual *Español para Dialogar*.

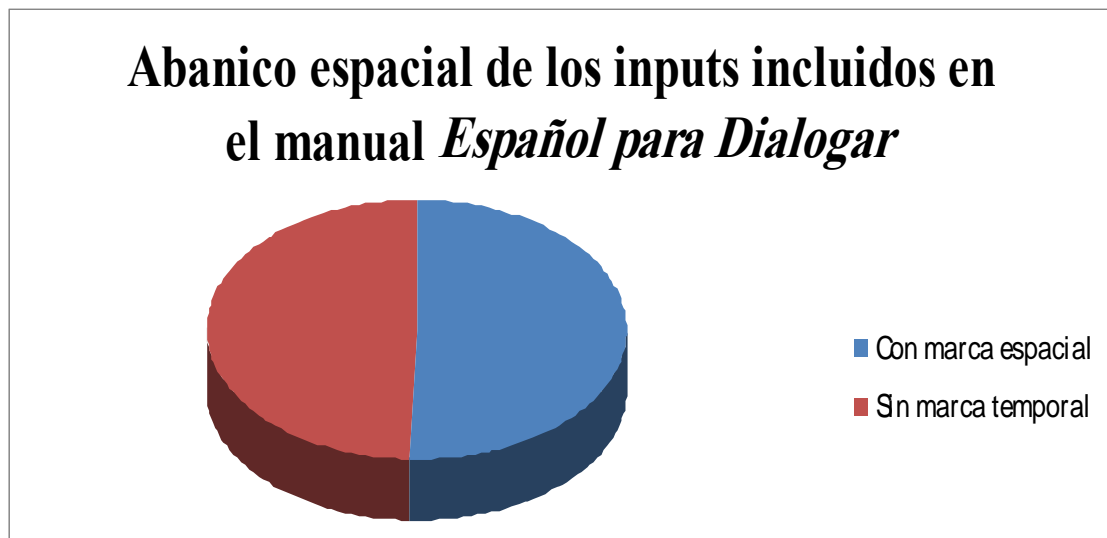


Figura 20

Con marca espacial	Sin marca espacial
50'52%	49'48%

Figura 21



Figura 22

Sin marca espacial	España	Hispanoamérica	Marruecos
49'48%	31'77%	10'52%	8'23%

Figura 23

Estos gráficos muestran las diferentes localizaciones espaciales de los inputs visuales en el manual *Español para Dialogar*. Tal y como se observa en los datos que se representan en los gráficos, en el manual aparecen imágenes que se localizan espacialmente en un contexto hispano y otros en contexto marroquí. Según las autoras del manual los inputs visuales han sido seleccionados teniendo en cuenta las dos culturas “la cultura hispánica para satisfacer la curiosidad de los alumnos que quieren conocer y aprender algunos aspectos de la vida de los pueblos que hablan esta lengua, pero sin perder de vista la realidad marroquí. Las fotos han sido seleccionadas con mucho esmero y prudencia evitando escotes, fotos de personas emborrachándose en los bares o parejas en situaciones críticas...” [cfr. Apéndice 3]. Por lo que en el manual, se encuentran inputs visuales de ambos contextos, cada uno de los contextos tendrá un objetivo y una finalidad didáctica en el manual.

De los 190 inputs visuales incluidos en el manual *Español para Dialogar* 96 tienen marca espacial, lo que supone que el 50'52 % de los inputs se puede relacionar espacialmente con un contexto o bien hispano o bien marroquí.

De estos 96 inputs visuales con marca espacial 61 se encuadran dentro del contexto español, lo que equivale al 63,54% de los inputs con marca espacial y al 31'77% del total de los inputs visuales presentes en el manual de español.

Estos inputs con marca espacial relacionados con España son de varios tipos. Por un lado, se encuentran los inputs visuales en los que aparecen personajes pertenecientes al ámbito de la literatura, la política [cfr. Apéndice 4:14], el deporte, la música española que aportan a los destinatarios conocimientos sobre el contexto cultural (con mayúsculas) español.

Por otro lado, en el manual *Español para Dialogar* aparecen bastantes inputs visuales de ciudades españolas que generalmente vienen acompañadas de un comentario sobre la ciudad o de un texto creado por las autoras en el que se cita la ciudad [cfr. Apéndice 4:53] que aparece en la fotografía. De esta manera, el manual acerca también al alumno a la geografía española, geografía que por proximidad con Marruecos es más conocida que la hispanoamericana por parte del alumnado marroquí.

También muy relacionados con esta descripción de inputs con marca espacial aparecen los que no son fotografías de ciudades, pero sí planos de ciudades españolas [cfr. Apéndice 4: 58], que como los anteriores guardan una estrecha relación con el input textual al que acompañan y complementan.

En cuanto a los mapas de España que aparecen en el manual *Español para Dialogar* es necesario comentar que éstos son de varios tipos. Aparecen, por un lado, mapas con las banderas regionales [cfr. Apéndice 4:59] acompañadas de una breve información de cada una de las comunidades autónomas españolas, siendo la fuente la *Guía de usos y costumbres de España* de Máximo Cortés. Llama la atención de estos mapas autonómicos que en ninguno de ellos aparezca ni Ceuta ni Melilla. Pues, como es sabido, un sector de la política y de la sociedad marroquí reivindica estas dos ciudades autonómicas como parte de Marruecos.

En esta misma línea de implicaciones en los mapas, aparecen en el manual ejemplos de inputs visuales en los que aparece representada la geografía española con

algunas peculiaridades. Parece que lo que se quiere mostrar es el mapa de España. Sin embargo, aparecen también las ciudades marroquíes de Tánger, Tetuán, Alhucema y Nador. Ceuta y Melilla están al mismo nivel que las ciudades marroquíes [cfr. Apéndice 4:60]. La explicación a las características de estos inputs son las mismas que se comentaban en el párrafo anterior.

También aparecen en el manual *Español para Dialogar* inputs visuales que se ubican en España por el tipo de fiestas o comidas [cfr. Apéndice 4: 140] que representan. Así, se localizan fotografías de la fiesta de Reyes, de Fin de Año, de corridas de toros con toreros españoles y espectáculos flamencos e imágenes de un plato de paella, del gazpacho, de un roscón de Reyes, uvas de fin de año...que aportan al alumno conocimientos sobre el comportamiento ritual y las convenciones sociales de la sociedad española. Aspectos éstos que las autoras del manual consideran de vital importancia y que siempre incluirían en un manual de español, como indicaban en la entrevista: “Las fiestas, el turismo, la gastronomía, las costumbres sociales (el saludo, las felicitaciones,.....) el uso del tú y del usted.... Aspectos históricos, geográficos, las civilizaciones etc...” [cfr. Apéndice 3].

Por último, otro tipo de inputs visuales que espacialmente se encuadran en España, son aquellos de campañas de sensibilización ambiental y cívica [cfr. Apéndice 4: 164]. En los que la parte textual del input hace que sean localizados en un contexto español.

En cuanto a los inputs que tienen marca espacial hispanoamericana, en *Español para Dialogar* hay 20 imágenes de las 96 que tienen una marca espacial. Esto supone que el 20’83% de estos inputs tienen una marca espacial hispanoamericana, y el 10’52% del total de los 190 inputs del manual. Este número de inputs con marca espacial hispanoamericana es mucho menor aquel de los inputs visuales con marca española. La primacía de la cultura y la sociedad española es mayor que la hispanoamericana en el manual *Español para Dialogar*. Este hecho puede ponerse en relación a la mayor proximidad geográfica y cultural de los alumnos marroquíes con España y su cultura.

Hispanoamérica aparece en el manual en forma de inputs con representaciones de mapas de Guatemala [cfr. Apéndice 4:79] y México. Acompañados de fotografías de las ciudades de Antigua, Ciudad de México, El Tajín, Santiago de Chile y Lima.

Asimismo, en este manual de español se localizan inputs con una marca espacial hispanoamericana que pueden ser relacionados con la Cultura con Mayúsculas. Son inputs relacionados con el arte hispanoamericano [cfr. Apéndice 4: 130], sobre todo, pictórico y en su mayoría contemporáneo.

Se pueden añadir también bajo la Cultura con Mayúsculas del espacio hispanoamericano las dos viñetas del dibujante argentino Quino [cfr. Apéndice 4: 156].

La gastronomía hispanoamericana también tiene un hueco en el manual *Español para Dialogar* [cfr. Apéndice 4: 148]. Aunque este espacio es mucho más reducido que el que ocupaba la española o la marroquí.

Por último, aparecen en el manual inputs visuales que espacialmente se relacionan con Hispanoamérica desde una perspectiva más social, ligados a los valores, las creencias y las actitudes. Estos inputs presentan la sociedad hispanoamericana desde la perspectiva de las minorías étnicas, presentan una Hispanoamérica indígena [cfr. Apéndice 4: 78].

En cuanto a la clasificación y análisis de los inputs visuales de *Español para Dialogar* que espacialmente se relacionan con Marruecos, en general, se puede afirmar que cuando aparece un inputs visuales que se localiza espacialmente en Marruecos éste acompaña a otros de la misma temática pero en contexto hispano. Por esta razón, los inputs que han sido clasificados en este apartado responden a la misma temática que la de aquellos localizados en contexto español e hispanoamericano.

En *Español para Dialogar* aparecen dibujos de profesiones que se pueden localizar espacialmente en Marruecos. En estos inputs se encuentran indicios de personajes marroquíes, aunque no de forma explícita. Como es el caso de la imagen del cartero [cfr. Apéndice 4:6] en el que, indirectamente, aparecen indicios que llevan a pensar que este input se localiza en Marruecos: como el bigote (sólo un indicio) y el uniforme de cartero.

Lo mismo sucede con las profesiones de enfermera y médico. Aparecen indicios que hacen pensar en una localización espacial en Marruecos o en otro país árabe. En la bata de la enfermera [cfr. Apéndice 4:7] se observa el símbolo de la Media Luna Roja, símbolo que en España sería una Cruz Roja.

En el manual *Español para Dialogar* se encuentran también fotografías de personajes relevantes en el contexto marroquí. Aparecen personajes del mundo del deporte, de la literatura, pero sobre todo, aparecen muchas fotografías de la Familia real marroquí. Así, aparece una fotografía de Lalla Selma [cfr. Apéndice 4:12], personaje que goza, en general, de gran simpatía entre la sociedad marroquí, y para muchos es un modelo de mujer que combina la modernidad y la tradición. Las autoras del manual explican en la entrevista la inclusión de esta imagen en los siguientes términos: “La de la Princesa Lalla Selma (p. 17), esposa del actual rey de Marruecos, también se ha incluido dentro de la actividad sobre famosos, porque por primera vez en la historia de Marruecos se conoce a la mujer de un monarca marroquí. Esto también es motivo de orgullo para nuestro alumnado”. [cfr. Apéndice 3]

Otro ejemplo es la imagen que abre el tema 3 del manual *Español para Dialogar* [cfr. Apéndice 4:62], donde aparece un input visual de una fotografía bastante reciente de toda la Familia real marroquí. Al igual que la imagen anterior de la Princesa Lalla Selma, las autoras justifican la inclusión de la imagen de la Familia real marroquí porque ésta sirve para “ilustrar la primera página de la tercera unidad didáctica “LA FAMILIA”. Aunque no hay ninguna actividad prevista para esta imagen, el profesor la puede aprovechar para introducir el tema de la lección, y también para hacer una comparación con la familia real española cuya foto aparece al final de la lección”. [cfr. Apéndice 3]

En este manual de español también aparecen inputs visuales relacionados con la Cultura con Mayúsculas marroquí. Así, por ejemplo, aparecen obras de la pintora marroquí Chaïbia [cfr. Apéndice 4:131]. El hecho de que haya muestras de pintura tanto pertenecientes al ámbito hispano como al ámbito marroquí puede resultar muy enriquecedor para el alumno y para la visión de las dos culturas presentes en este proceso de enseñanza-aprendizaje.

En *Español para Dialogar* está presente también la rica gastronomía marroquí. Al igual que ocurriría con los demás inputs con localización marroquí, esta imagen de un plato de la cocina tradicional de Marruecos [cfr. Apéndice 4:149] aparece en relación con otros de la misma temática pero en contexto hispano. Para las autoras del manual, esta imagen tiene una explotación didáctica importante en el plano de los aspectos socioculturales en el aula de español. Así, la fotografía del *tajine*, plato típico marroquí,

aparece “ilustrando una actividad de expresión escrita en la que se invita al alumno marroquí que explique a un amigo español cómo se prepara un plato típico de Marruecos. Aquí aparece una actividad intercultural. Después de descubrir una serie de platos típicos españoles con todos sus ingredientes, le damos al alumno la oportunidad de reutilizar el vocabulario recientemente adquirido para hablar de un plato autóctono” [cfr. Apéndice 3].

Por otra parte, en el manual *Español para Dialogar* se incluyen 94 inputs visuales que no tienen una marca espacial precisa. Esta cantidad supone que el 49’47% de los inputs del manual no tengan indicios suficientes para localizarlos en el contexto hispano o marroquí.

La mayoría de estos inputs visuales sin indicios espaciales tienen una función y explotación léxica en el manual [cfr. Apéndice 4: 34]. Es por este motivo, muy probablemente, por el que no tienen marca espacial.

También, dentro de los inputs visuales que desempeñan una función léxica en *Español para Dialogar*, se encuentran imágenes para trabajar el léxico relacionado con acciones habituales que no se clasifican específicamente dentro de un contexto hispano o marroquí, aunque aparecen en ellos algunos indicios. Por ejemplo, el input que aquí se incluye [cfr. Apéndice 4:92] ha sido clasificado espacialmente como: "Sin indicio", aunque es cierto que hay un detalle que hacen relacionarlo más con la sociedad hispana que con la marroquí. El enunciado del ejercicio dice "Estas viñetas describen un día normal en la vida de Jaime. Ordénalas". El nombre del personaje hace pensar más en una persona hispana que marroquí.

Tampoco tienen marca espacial los inputs que formalmente son símbolos, signos o iconos. Generalmente estos inputs tienen en *Español para Dialogar* una explotación gramatical, como la imagen que sirve de muestra en este punto [cfr. Apéndice 4:169] que se usa en el manual para practicar el imperativo y las indicaciones en español.

El resto de inputs visuales sin marca espacial representan situaciones que no pueden encuadrarse exclusivamente ni en un contexto marroquí ni en un contexto hispano [cfr. Apéndice 4:178].

El resultado del análisis de los inputs visuales en relación al abanico espacial pone de manifiesto que el número de inputs visuales sin marca espacial y el de aquellos

con marca espacial es prácticamente idéntico. En relación con las imágenes en las que es perceptible y reconocible la ubicación espacial, en una gran medida se localizan en España, seguidos en número por aquellos que se relacionan con Hispanoamérica y, por último, los que se localizan en un contexto marroquí. A su vez, el análisis concluye que las imágenes que se localizan espacialmente en Marruecos aparecen siempre asociadas a otro input de la misma temática pero en contexto hispano

➤ 7.5.- Adecuación, coherencia y relevancia del input⁴⁷

En este capítulo trata la adecuación de los inputs respecto a los temas en los que éstos se inscriben, su coherencia respecto al sílabus y su relevancia dentro de la unidad en que se inscriben.

En general, todos los inputs son adecuados, coherentes y relevantes. En los casos en los que en la ficha de análisis se ha indicado que no lo son, si se atiende a las explicaciones se observa que si no cumplen estos requisitos respecto a la unidad, sí son adecuados, coherentes y relevantes en relación con los objetivos de dicha unidad.

Para las autoras del manual la adecuación de la imagen a la unidad ha sido uno de los criterios de selección que han tenido en cuenta para seleccionar e incluir un input visual en el manual. Para ellas los criterios de selección han sido “que sean adecuadas al tema, adaptadas al entorno sociocultural del alumno, que despierten su interés, que sean decentes, (ej: la foto de la página 80 del manual « Español para progresar »de una chica tendida; ésta ha sido criticada por muchos profesores y pidieron que las fotos de los manuales fuesen más decentes) que sean también de buena calidad y sobre todo que no choquen ni hieran la sensibilidad del alumno.(evitar por ejemplo fotos de mujeres violadas y maltratadas, fotos estereotipadas que desvalorizan a la mujer, al Islam, ...)” [cfr. Apéndice 3]

En relación a la adecuación, en este análisis se incluyen algunos ejemplos de inputs visuales que se adecuan y que no se adecuan a los temas en los que se inscriben.

⁴⁷ Puesto que la relevancia, la adecuación y la coherencia que se indica en la ficha de análisis responde a diferentes perspectivas y motivos, en este apartado no se han incluido ni gráficos ni estadísticas.

Para ello, se comienza por los inputs que se adecuan, primero los que su adecuación no deja duda y después, aquellos cuya adecuación es más relativa. Para terminar, se incluyen inputs visuales que no son adecuados al tema en el que aparecen.

En general, todos los inputs visuales son adecuados al tema en el que se inscriben. Y así, el primer ejemplo de adecuación total aparece en el input que abre el manual [cfr. Apéndice 4:1]. En esta fotografía aparece un grupo de adolescentes socializando, situación que se relaciona perfectamente con el tema de la unidad “Hola, ¿cómo te llamas?”.

También este input [cfr. Apéndice 4:87] es adecuado para el tema 4 del manual *Español para Dialogar*. El tema en el que se inscribe esta imagen se titula "No todos los días son iguales". La fotografía resulta adecuada al tema porque presenta un día de invierno para compararlo con otras estaciones del año. A su vez, es relevante en su unidad, ya que dos objetivos de esta unidad se pueden relacionar directamente con esta imagen: "Los días de la semana, los meses y las estaciones del año" y "Hablar del tiempo".

A su vez, también en el tema 4, se encuentra esta imagen [cfr. Apéndice 4:92] que es adecuada al tema en el que aparece: "No todos los días son iguales". La imagen aparece en el manual para presentar el léxico sobre acciones habituales. Además, es relevante en su unidad, pues se relaciona con el objetivo "Hablar de las actividades cotidianas y las del fin de semana".

El mismo grado de adecuación se observa en este input visual [cfr. Apéndice 4:127] que aparece en el tema “Para gustos no hay nada escrito”. La imagen es adecuada y coherente en su unidad porque sirve para contestar a una pregunta relacionada con los gustos: "¿Te gustan estos cuadros?", que aparece en un apartado mayor que lleva por título “Para gustos los colores”.

Sin embargo, no todos los inputs que se incluyen en *Español para Dialogar* se adecuan totalmente al tema en el que se inscriben, algunas imágenes son adecuadas sólo si son puestas en relación con algunos objetivos del tema en que estos inputs se sitúan.

La relatividad de la adecuación de la imagen [cfr. Apéndice 4:64] al tema en que se inscribe aparece, también, en este ejemplo encuadrado en el tema del manual dedicado a la familia. Es cierto que entre los objetivos del tema aparece: "Describir

personas: retrato físico y moral" y que, de ese modo, la imagen puede relacionarse directamente con el objetivo de describir físicamente a una persona. Sin embargo, este objetivo se enmarca dentro del tema de la familia y aquí ya la relación resulta mucho menos directa.

En el manual *Español para Dialogar* no todos los inputs son adecuados total o parcialmente al tema en el que se inscriben. Así, por ejemplo, en el tema 3 sobre la familia encontramos dos inputs de las banderas de Marruecos y España [cfr. Apéndice 4:66], imágenes que en principio no guardan relación con este tema en el que se insertan. Sin embargo, es de destacar que aunque las imágenes no se adecuen al tema de la familia, las autoras hayan decidido incluir las dos banderas, en primer lugar la marroquí y después la española, con la posible intención de trabajar el cercamiento de los países y culturas, de trabajar interculturalmente, ya que en este mismo tema aparecen más inputs que espacialmente se relacionan con la cultura y la sociedad marroquí y española.

Por último, en el manual *Español para Dialogar* también se observa un tipo de no adecuación entre input y ejercicio. En estos casos [cfr. Apéndice 4:107] los inputs visuales sí son adecuados al tema en el que se inscriben, pero no lo son con respecto al ejercicio en el que aparecen. Por ejemplo, la consigna de la actividad en la que aparecen estas fotografías dice: "Observa las ilustraciones y di lo que suele hacer Javier los fines de semana". Sin embargo, las imágenes no son adecuadas y coherentes con el enunciado, puesto que los protagonistas de cada una de las imágenes tienen un aspecto físico diferente; no puede tratarse del mismo Javier.

Los datos de este análisis muestran que, aunque las autoras hayan considerado como un criterio de selección de las imágenes, la adecuación ésta no siempre se ha conseguido totalmente. La no adecuación se ha debido bien a que el input solo es adecuado parcialmente al objetivo y no al tema, o bien a que el input no es adecuado al enunciado del ejercicio en el que se inscribe.

En relación a la coherencia de los inputs visuales en relación al sílabus, se observa que todos los temas e inputs son coherentes con el sílabus, es decir, con el Currículum Marroquí. Es este Currículum el que fija todos los contenidos, y no sólo gramaticales, que tienen que aparecer en los programas y manuales de español de la escuela pública marroquí. Así, las autoras del manual en relación a la selección de los

contenidos socioculturales, afirmaban que “ estos aspectos culturales son diseñados por La Carta Nacional de Educación y Formación y las Orientaciones Pedagógicas y el Currículo del Tronco común (nivel inicial) fijado por el Ministerio de Educación, así como el libro blanco(cahier de charge: cuaderno de despliegue) por lo que hemos intentado respetar las recomendaciones y al mismo tiempo fomentar en los alumnos una toma de conciencia de la cultura hispana contrastándola o comparándola con la suya” [cfr. Apéndice 3]

Probablemente los inputs visuales sobre la familia real marroquí y española sean los que más llamen la atención a quien se acerque *Español para Dialogar* sin conocer el contexto en el que este manual se utiliza. Y es que, como punto de partida para enfocar el tema de la familia, este manual toma una fotografía de la Familia real marroquí [cfr. Apéndice 4:62] que será recurrente a lo largo de toda la unidad. Para poder entender la inclusión de esta imagen se debe tener muy en cuenta la importancia otorgada a las representaciones de la Familia Real en cualquier ambiente, pues están presentes en todos los ámbitos en Marruecos. (Instituciones públicas, cafés, peluquerías...)

Por razones evidentes, y a pesar de que el tema de la familia arranque con esta fotografía, no es un prototipo de familia marroquí, pero su inclusión podría ponerse en relación con el Curriculum. Por otro lado, la imagen de la familia real que se ha seleccionado transmite la idea de una pareja alegre y feliz con su hijo. El pie de foto disminuye esta idea de normalidad y acercamiento: " Su majestad el Rey Mohammed VI, La Princesa Lalla Selma y el Príncipe Heredero Mulay El Hassan".

A su vez, en el manual aparecen otras fotografías sobre su homóloga española [cfr. Apéndice 4: 67]. Como se ha visto en otras imágenes de este tema, el concepto de familia vuelve a aparecer asociado con el de familia real. Tal vez, la aparición de esta imagen se deba a que las autoras han querido dar una imagen paralela o equilibrada entre Marruecos y España. Anteriormente se mostró la familia real marroquí y ahora se representan la familia real española, la bandera de Marruecos y la de España...

Por otra parte, como ocurría en la parte de análisis de los inputs en relación al criterio de adecuación, en el caso del criterio de relevancia no se incluyen porcentajes. Esto se debe a que, si bien en la ficha de análisis en algunos casos aparece “No relevante”, si se lee la parte de “Comentarios”, se observa que, en definitiva, todos los inputs son relevantes en la unidad.

Otro ejemplo ilustrativo es el siguiente [cfr. Apéndice 4:81]: a pesar de que señalamos en la ficha de análisis que esta fotografía no es adecuada al tema de la familia, en “comentarios” se incluye que es relevante en la unidad para poder cumplir y trabajar el objetivo de “Describir y comparar lugares: casas, calles...”.

Igualmente, tampoco esta imagen [cfr. Apéndice 4:69] se adecua al tema de la familia. Sin embargo, puede resultar relevante porque uno de los objetivos de este tema era "Describir físicamente" y en la letra de la canción de María Isabel aparecen muchos adjetivos relacionados con este objetivo de la unidad que ayudan a que los alumnos amplíen su vocabulario con respecto a este campo.

Lo mismo que se acaba de señalar sucede con esta imagen de la cantante Lolita [cfr. Apéndice 4:143]. Esta fotografía no se adecua ni es relevante al tema en el que se inscribe. A pesar de ello, si la ponemos en relación con el input textual al que acompaña, la canción de "Sarandonga", sí podemos considerarla adecuada y relevante, ya que la letra de esta canción se relaciona directamente con varios objetivos de la unidad: "Pedir un menú en el restaurante" y "Desenvolverte en situaciones de comida".

La siguiente imagen [cfr. Apéndice 4:89] es adecuada y relevante en la unidad en la que aparece porque trata de la programación televisiva de un día concreto, por lo que "no todos los días son iguales", como indica el título del tema.

Esta imagen [cfr. Apéndice 4:116], por su parte, es adecuada y relevante en el tema "Sobre gustos no hay nada escrito" porque muestra una forma de pasar el tiempo libre, representa una actividad de la vida diaria: la lectura. La foto, a su vez, puede relacionarse con los objetivos de la unidad: "Expresar gustos y preferencias" y "Comparar gustos". Además, las protagonistas de la imagen tienen una edad similar a la de los alumnos que utilizarán el manual *Español para Dialogar*, por lo que resulta también muy adecuada para el perfil del alumno.

También en esta unidad se incluye otra fotografía [cfr. Apéndice 4:133] que es adecuada y relevante en la unidad, pues muestra una afición que puede relacionarse perfectamente con el tema de "Sobre gustos no hay nada escrito".

Al contrario de lo que se ha visto, hay algunos casos, muy escasos, en los que los inputs son no relevantes. Por ejemplo, esta imagen [cfr. Apéndice 4:134] no es realmente relevante en la unidad en la que se inscribe, titulada "Sobre gustos no hay

nada escrito". Es cierto que se puede considerar que, tal vez, su inclusión en el manual se deba a que las autoras han querido tratar el tema de los gustos relacionados con la lectura. Sin embargo, este input acompaña a un texto en el que las relaciones con los gustos son poco perceptibles. Esta imagen aparece en el apartado "Más cosas" que se encuentra siempre al final de cada una de las unidades y que está dedicado a la cultura. En este caso, la información cultural no es relevante en la unidad dedicada a los gustos, y así lo podemos comprobar con la consigna que abre este apartado de "Más cosas": "¿Conoces la novela de *Don Quijote* de la Mancha de Miguel de Cervantes? ¿Sabes que en el año 2005 esta obra ha sido considerada el símbolo de la universalidad? ¿Por qué no lees este fragmento?".

Con este análisis de los inputs visuales en relación a los criterios de adecuación, coherencia y relevancia se determina que, en líneas generales, la mayoría de las imágenes incluidas en el manual cumplen estos principios. El análisis refleja, por lo tanto, la afirmación hecha por las autoras al señalar que la adecuación y la relevancia son dos de los criterios principales que se habían tenido en cuanto a la hora de seleccionar los inputs visuales. Sin embargo, esta adecuación, coherencia y relevancia no siempre es posible ponerla en relación al tema, ya que en algunas ocasiones, como se ha señalado anteriormente, se relaciona sólo con algunos de los objetivos de la unidad, pero no con la temática de dicha unidad.

➤ **7.6.- Visión de la cultura que se transmite a través de los inputs en *Español para Dialogar***

En este capítulo se analiza la visión que se da de la cultura hispana a través de los inputs visuales que aparecen en el manual *Español para Dialogar*. Con este análisis se concluirá, por un lado, si se han seleccionado elementos relevantes de la cultura y la sociedad hispana y marroquí. Y por otro lado, si se da una visión tópica de dichas culturas o si se representan tabúes en las imágenes de este manual de español. Además se analiza si el contexto marroquí influye de alguna manera a la hora de seleccionar determinados estereotipos.

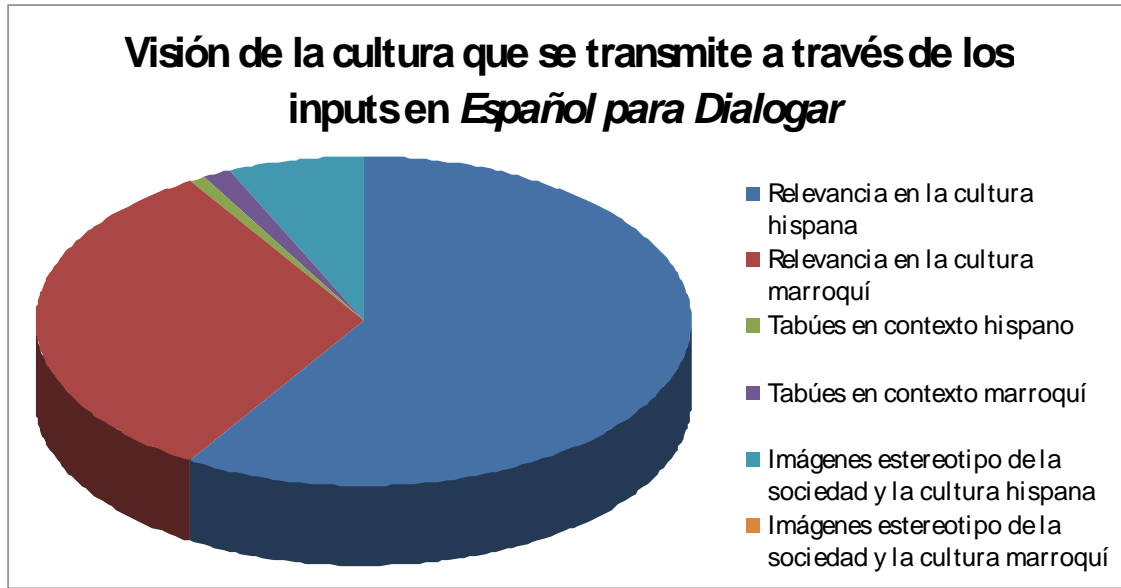


Figura 24

Relevancia en la cultura hispana	Relevancia en la cultura marroquí	Tabúes en contexto hispano	Tabúes en contexto marroquí	Estereotipos de la sociedad y la cultura hispana
65'26%	35'79%	1'05%	1'05%	7'36%

Figura 25

En palabras de las autoras del manual *Español para Dialogar* la cultura que se ha querido incluir en el manual es “La cultura con mayúscula, un poco de todo para que el alumno se familiarice con la cultura y civilización de los países de habla hispana (el arte: cuadros de pintura pp.42 Las meninas,74,75, 76 Murillo, Picasso, Frida, Rivera...“del “manual para dialogar” , la música pp.41, 88, la literatura (Lorca, p. 112,Cervantes p.124, Don Quijote p.125, Camilo J. Cela p. 119 Lazarillo de Tormes p.126.....) algunos datos relevantes de la Historia, geografía y civilización de España y de América Latina, Santiago de Compostela y Córdoba página 29, las comunidades autónomas página 34 y 35 monumentos declarados patrimonio de la humanidad, Perú p.116 Santiago de Chile p.118. ..) También aspectos relacionados a los hábitos, costumbres, creencias... (Página 19 de Español para Dialogar los saludos formales e informales, los nombres: Pepe, Paco,..., tú y Usted...” [cfr. Apéndice 3].

Con este análisis se pretende analizar si es esta cultura de la que hablan las autoras la que realmente se transmite o si, por el contrario, es mucho más amplia.

En el manual *Español para Dialogar* se incluyen 124 inputs con relevancia en la cultura hispana. La relevancia en la cultura hispana se explica por varios motivos que veremos con algunas imágenes incluidas en este apartado.

En el manual *Español para Dialogar* se incluyen inputs visuales que son documentos reales [cfr. Apéndice 4: 5]. Todos estos inputs son relevantes en la cultura hispana, como es el caso de esta imagen. Se trata de una muestra de un carnet de identidad español.

El manual se utiliza en un ámbito educativo, y es este mismo ámbito educativo el que tiene una importante presencia en el manual. Estos inputs son relevantes culturalmente. Y así, en este caso, el input [cfr. Apéndice 4:2] es relevante en la cultura hispana porque aporta muestras de lengua que responden a la realidad del contexto educativo hispano.

Siguiendo con el contexto educativo, se encuentran más inputs visuales relevantes en las dos culturas. Esta imagen [cfr. Apéndice 4:19] representa un aula y este ámbito es de vital importancia en las dos culturas. La imagen recoge una clase de francés como lengua extranjera. En la que la profesora escribe en la pizarra "Je suis belle". En este caso, la visión de la educación es mucho más moderna si la comparamos con el dibujo que encontrábamos en la página 8. Aunque también es cierto que la tipología formal del input también es diferente. Mientras que el primero (página 8) era un dibujo, éste es una foto. Por otro lado, la imagen transmite una idea de clase en la que la profesora es el centro, y ésta tiene una actitud de superioridad al dar la palabra a los alumnos señalando con el dedo.

Las imágenes relacionadas con el ámbito familiar y de las relaciones sociales también son relevantes culturalmente. Esta imagen [cfr. Apéndice 4:63] es pertinente en ambas culturas porque representa a una familia, base de la organización social tanto en España como en Marruecos. Se representa, entonces, un concepto muy relevante para ambas culturas, fundamentalmente para la marroquí, en la que el papel e importancia de la estructura familiar es vital.

En el manual *Español para Dialogar* se encuentran inputs visuales relacionados con las actividades de ocio. En cuanto a la relevancia en las dos culturas, se puede considerar que son relevantes porque lo representado por las imagen existen tanto en

Marruecos como en España e Hispanoamérica, aunque en cada cultura se asocie con elementos y características diferentes [cfr. Apéndice 4: 84-120].

Aparecen también más input que son relevantes e importantes para trabajar interculturalmente. Por ejemplo, este input [cfr. Apéndice 4:78] muestra un elemento, el mercado, que puede ser útil para trabajar los correspondientes mercados en la calle en países como Marruecos, Guatemala y España... Este tipo de imágenes pueden sensibilizar al alumno sobre la diversidad que implica un mismo acto social en diferentes partes del mundo.

Continuando con el trabajo intercultural y “el enseñar a ser”, las imágenes de las campañas de sensibilización también son relevantes en la cultura hispana, pues son muy comunes en nuestra sociedad [cfr. Apéndice 4: 165].

La relevancia en la cultura hispana también aparece asociada con la denominada “Cultura con Mayúsculas”. Por un lado, se encuentran imágenes relacionadas con la geografía y la gastronomía hispana. Las imágenes de ciudades [cfr. Apéndice 4: 52] y de platos hispanos [cfr. Apéndice 4:151] seleccionados son muy representativos, todos ellos muy conocidos y no sólo regionalmente. Además, la comida y sus horarios también son relevantes en la cultura hispana. Y no sólo como actividad cotidiana, sino también en como algo excepcional, pues la celebración se asocia, a su vez, con la gastronomía en el contexto hispano.

Son muchos los inputs visuales que son relevantes culturalmente por los personajes que representan. Estos personajes aparecen o bien por su obra o bien por sus fotografías. Los personajes que aparecen son relevantes por varias razones. Sobre el mundo de la literatura aparecen: Cervantes, Lorca y Ana María Matute. Así, la imagen de Ana María Matute [cfr. Apéndice 4:13] sí es relevante en la sociedad española, ya que, es una de las escritoras del siglo XX más conocidas y traducidas a otras lenguas.

En *Español para Dialogar* se incluye, a su vez, una fotografía de José Luis Rodríguez Zapatero [cfr. Apéndice 4:14]. Esta imagen es relevante en la cultura hispánica puesto que es la del presidente del gobierno español. Pero también lo es para la cultura marroquí porque en Marruecos se sigue de cerca la política española, sobre todo lo relativo a la política de inmigración e internacional (relaciones hispano marroquíes). Lo mismo ocurre con las imágenes de la Familia real marroquí, en España,

aunque quizás en menor medida, los medios de comunicación también se hacen eco de noticias relacionadas con la política marroquí.

Los personajes relacionados con el mundo de la música y el cine también son relevantes culturalmente. Así, la fotografía del cantante David Bisbal [cfr. Apéndice 4:16] puede ser considerada como relevante en las dos culturas porque es muy conocido tanto en el panorama musical hispano, como marroquí. Ya que en Marruecos es muy escuchada la música de ritmos latinos. Sobre el mundo del cine se ha incluido una imagen Antonio Banderas [cfr. Apéndice 4:18]. Este input visual es relevante en la cultura hispana porque es uno de los actores españoles con más proyección internacional.

Sin embargo, no todos los inputs visuales que se incluyen en el manual *Español para Dialogar* son relevantes. Normalmente la no relevancia cultural de estos inputs es debido a que su explotación en el manual es léxica [cfr. Apéndice 4: 36]. Aunque puedan utilizarse para tratar temas socioculturales a partir de ellas, tal y como están no son relevantes.

Tampoco todas las imágenes relacionadas con la “Cultura Mayúsculas” y la música son relevantes culturalmente. Así, la fotografía de María Isabel [cfr. Apéndice 4:69] no es realmente relevante en el panorama musical hispano. Pero, si se pone en relación con la edad del alumnado, la inclusión de esta imagen (acompañada de una canción) puede resultar relevante y motivadora para los receptores del manual. Además, socioculturalmente responde a una moda en España de los concursos de jóvenes promesas de la canción.

En relación a la relevancia en la cultura marroquí, en el manual *Español para Dialogar* se incluyen 190 inputs visuales, de estos 68 son relevantes en la cultura marroquí. Lo que equivale al 35’79% de los inputs del manual.

Los inputs visuales relacionados con la “cultura a secas” que son relevantes en el contexto marroquí pertenecen a varios ámbitos.

Relacionado con la temática de “*las condiciones de la vivienda*” en el manual se incluye un dibujo de una alfombra [cfr. Apéndice 4:35]. La alfombra es relevante culturalmente, pues es muy importante en la cultura marroquí musulmana. Forma parte indispensable de la decoración de una casa. Y se utiliza también para el rezo.

Como se veía en el apartado de “*relevancia en la cultura hispana*”, el ámbito educativo también es relevante en la cultura marroquí. Y así, se ha considerado que esta fotografía [cfr. Apéndice 4:126] es relevante en la cultura marroquí porque esta imagen acompaña a un texto en el que se habla de los gustos a la hora de aprender español. Por lo que, aunque es cierto que no será relevante para toda la sociedad marroquí, sí lo es para la parte de la sociedad receptora de esta imagen, puesto que es ella la que estudia español con este manual. La imagen también es relevante en la cultura hispana porque puede aportarle conocimientos sobre cómo se aprende mejor español (imagen y texto).

Las imágenes relacionadas con el ámbito familiar son relevantes culturalmente. La imagen que se adjunta aquí [cfr. Apéndice 4:125] puede considerarse relevante culturalmente si se pone en relación con el texto al que acompaña. Se trata de una conversación entre dos primas sobre sus planes para pasar el domingo, una de las chicas va ir al campo con su familia e invita a su prima a acompañarles, ésta no acepta la propuesta porque prefiere ir al cine. Si se tiene en cuenta este diálogo es posible considerar que la imagen se relaciona con un día de campo en familia y en este caso podemos considerarla relevante culturalmente. Ya que esta forma de pasar el domingo es relativamente común en ambos contextos. Sobre todo, en contexto marroquí, pues la sociedad marroquí es una sociedad en la que la familia tiene un papel fundamental y pasar tiempo en familia es muy importante y muy común.

Las imágenes relacionadas con el ámbito del ocio son relevantes en la cultura marroquí. Si se analizan estas imágenes [cfr. Apéndice 4:121] en conjunto, se observa un gran abanico de posibilidades que van desde la lectura a las nuevas tecnologías, pasando por el baile y el deporte. Las imágenes son relevantes culturalmente porque muestran formas de ocio que existen en las dos culturas.

Por último, dentro de la denominada “*cultura a secas*” aparece un input visual [cfr. Apéndice 4:90] que puede ser considerado relevante en la cultura marroquí. La imagen es relevante en las dos culturas porque presenta un calendario muy utilizado por las dos sociedades. Sin embargo, podemos anotar que el calendario es gregoriano y no musulmán. Este último calendario no coincide con el que se representa en la imagen porque, a diferencia del gregoriano, se trata de un calendario lunar con una distribución distinta de los meses del año. A pesar de que pueda considerarse que la imagen está

más cerca de la cultura hispánica que de la marroquí, hay que tener presente que en Marruecos también se utiliza muy frecuentemente este calendario gregoriano.

La mayoría de estos inputs pertenecerían a la denominada “*Cultura con Mayúsculas*”. Los inputs visuales representan, por un lado, la geografía y la gastronomía marroquí [cfr. Apéndice 4:149] y, por otro, a personajes marroquíes e hispanos con una fuerte presencia en la cultura y en la sociedad marroquí.

Aunque no aparecen fotografías de ciudades marroquíes, sí aparecen en mapas. Sin embargo, en el manual aparece un input visual de una ciudad española [cfr. Apéndice 4:53] que es relevante en la cultura marroquí. Córdoba es relevante para ambas culturas, ya que la ciudad está bastante presente en la cultura marroquí por su pasado árabe.

Los personajes representativos incluidos en el manual pertenecen al ámbito de la política, la música y el deporte. Estos personajes marroquíes suelen aparecer en relación con su homólogo en la cultura hispana. Así, encontramos inputs visuales de la familia real marroquí y española. La familia real marroquí aparece para ilustrar el tema de la familia [cfr. Apéndice 4:62]. Como se vio anteriormente, su inclusión hay que ponerla en relación el Curriculum Marroquí y la importancia otorgada a las representaciones de la Familia Real, presentes en todos los ámbitos en Marruecos. (Instituciones públicas, cafés, peluquerías...)

Esta imagen, por lo tanto, es relevante en la cultura marroquí, aunque, evidentemente no es un prototipo de familia marroquí. Por otro lado, la imagen de la Familia Real que se ha seleccionado transmite la idea de una pareja alegre y feliz con su hijo. El pie de foto disminuye esta idea de normalidad y acercamiento: " Su majestad el Rey Mohammed VI, La Princesa Lalla Selma y el Príncipe Heredero Mulay El Hassan".

Como contrapunto hispano aparecen imágenes de la familia real española. En primer lugar, se incluye una fotografía de la Reina Sofía y la Princesa Leticia [cfr. Apéndice 4:67]. Esta foto aparece como soporte para trabajar la comparación. Las preguntas que aparecen son: "¿Quiénes son?, ¿Cómo van vestidas?, Compara a las dos mujeres". La primera pregunta presupone que el alumno debe tener una serie de conocimientos sobre la monarquía española. Pues, esta imagen, a diferencia de la foto de la Familia real española, aparece a sin pie de foto.

Sin embargo, aparece una fotografía de la familia real española [cfr. Apéndice 4:68] en la que sí encontramos pie de foto. El pie de foto es el siguiente. "De izquierda a derecha, Iñaki Urdangarín (con él su hijo Miguel), la infanta Cristina, la princesa Letizia, el príncipe Felipe junto a su sobrino Pablo Nicolás Urdangarín, la Reina Sofía, que apoya la mano en su nieto Juan Valentín Urdangarín; el Rey Juan Carlos con su única nieta, Victoria Federica de Marichalar; la infanta Elena con su hijo, Froilán, y Jaime Marichalar". Como podemos observar, la formalidad a la hora de hablar de la Familia real marroquí es mucho mayor (un ejemplo lo encontramos en la imagen de la página 37) que cuando se alude a la Española.

Con esta imagen y una de la Familia real marroquí el profesor podría trabajar algunos contenidos socioculturales: como, por ejemplo, la palabra princesa en España y en Marruecos. En Marruecos, princesa es la mujer del rey o las hermanas, mientras que España sería Reina o Infanta, según el caso.

El mundo del deporte, el arte, el cine y la música aparecen representados con las figuras Hicham El Guerrouj, Chaïbia, Antonio Banderas y David Bisbal. Aunque no todos son marroquíes, todos son relevantes en la cultura marroquí. El atleta Hicham Guerrouj [cfr. Apéndice 4:15] es muy conocido y querido en Marruecos. Lo mismo ocurre con Chaïbia [cfr. Apéndice 4:131], una de las pintoras marroquíes más conocidas dentro y fuera de Marruecos.

Por su parte, David Bisbal [cfr. Apéndice 4:16] es también relevante para la sociedad marroquí, ya que su música es muy escuchada en Marruecos. Lo mismo ocurre con Antonio Banderas, pues las grandes producciones estadounidenses protagonizadas por el actor español son muy vistas en Marruecos.

En relación al tipo de cultura que se transmite en el manual, se puede concluir que a diferencia de lo que afirmaban las autoras del manual, en *Español para Dialogar* no está sólo presente la Cultura con Mayúsculas, sino que están presentes en el manual inputs visuales que pueden relacionarse con la cultura a secas si el profesor los explota socioculturalmente.

En cuanto a los tabúes sociales en contexto hispano y marroquí, las autoras del manual consideran que en un manual de español "nunca se incluirían temas tabú como por ejemplo hablar de la homosexualidad o mostrar una foto de homosexuales o lesbianas casándose o besándose. Mujeres semidesnudas y hombres desnudos, la

prostitución, la sexualidad, parejas haciendo el amor” [cfr. Apéndice 3]. Sin embargo, el análisis de los inputs muestra la no inclusión de algunos aspectos importantes de la cultura hispana que no han sido incluidos en el manual y que pueden ser considerados tabúes en la sociedad marroquí.

Así, sólo 2 inputs de los 190 que se incluyen en el manual *Español para Dialogar* pueden considerarse como tabúes en contexto hispano. Lo que equivale al 1,05 % del total de los inputs visuales del manual de ELE.

En ambos casos se trata de un mapa de España en el que no aparece ni Ceuta ni Melilla [cfr. Apéndice 4:59-60]. Consideramos que puede ser un tabú en contexto hispano porque recoge la reivindicación de un sector de la población marroquí que reclama las ciudades de Ceuta y Melilla como marroquíes.

En el manual *Español para Dialogar* sólo hay dos inputs visuales que, tal vez, podrían considerarse como tabúes en la sociedad marroquí.

Dos de estos inputs visuales recogen el mismo tabú que señalábamos en el apartado dedicado a los tabúes en contexto hispano. Esto es, la reivindicación de las ciudades de Ceuta y Melilla como marroquíes [cfr. Apéndice 4:59-60] Es posible considerarlos tabú porque una parte de la sociedad marroquí así lo entiende.

Parece que lo que se quiere mostrar es el mapa de España. Sin embargo, aparecen también las ciudades marroquíes de Tánger, Tetuán, Alhucema y Nador. Ceuta y Melilla están al mismo nivel que las ciudades marroquíes.

En el manual *Español para Dialogar* se puede interpretar que 14 inputs visuales aportan una imagen estereotipada de la sociedad y la cultura hispana. Esto es, el 7,36 % del total de los inputs visuales incluidos en el manual.

Las autoras del manual consideran, en relación a los estereotipos, que han intentado alejarse “de los estereotipos “que son virus culturales muy persistentes que condicionan inconscientemente, el comportamiento de las personas, pero con el solo hecho de de evidenciarlo podemos desactivar buena parte de los efectos perversos que tienen” (Cenetredona del Campus for peace)”.

Centrándose en los estereotipos hispanos, las autoras afirman que han “dejado de lado lo tópico para ir a la realidad social y la presencia de algunos estereotipos puede

servir para informar, ser un pretexto para debatir sobre el tema, expresar su opinión, analizar, reaccionar y sacar conclusiones positivas desde luego, llevando (a los alumnos) a poner fin a los prejuicios y a los estereotipos” [cfr. Apéndice 3].

Por un lado, se puede considerar que esta imagen representa un estereotipo sobre la sociedad hispana al presentar a un personaje que duerme una siesta después de comer. Sin embargo, el horario con el que se relaciona la imagen no es el más común.

El manual muestra, en cierta manera, una imagen estereotipada de los gustos musicales de los españoles, ya que, entre todos los tipos de música y baile hispanos, representa precisamente el tipo de baile más conocido. Toma, en cierta forma el estereotipo de España como tierra de flamenco y toros.

Se puede considerar como relevante en la cultura hispana, aunque al mismo tiempo refleje un estereotipo de esta cultura. Sin embargo, aunque es cierto que la imagen muestra un estereotipo estrechamente relacionado con la cultura española, le da un toque diferente a este estereotipo al mostrar a un torero joven y no a una figura clásica del toreo. Muestra una versión más actual del estereotipo de la España del toreo.

Además, resulta muy interesante ver cómo el manual *Español para Dialogar* presenta este tema. El texto que acompaña a esta imagen destierra, en cierta manera, este estereotipo al elegir la corrida de toros como una polémica que divide a los españoles partidarios y contrarios a ella. El texto que acompaña a esta fotografía y a la anterior se puede leer: " (...) La corrida de toros ha sido una de las señas de identidad más reconocidas de España en el extranjero, hasta el punto de que junto con el flamenco y la paella parecen formar parte de la imagen internacional de España. Ahora bien, existe una gran polémica en torno a las corridas. Por un lado los aficionados y la industria taurina sostienen que forma parte de la cultura española. Por otro, quienes están en contra piensan que el maltrato del toro no es una expresión cultural y que hay que abandonarla porque no está en consonancia con los nuevos tiempos...”

Lo mismo con la comida, se muestran las comidas prototípicas de la gastronomía hispana: la paella, el gazpacho...

En cierta manera la visión de la literatura española es un poco estereotípica. Aparecen 8 inputs de Cervantes y Lorca, los escritores más conocidos.

Se puede concluir este análisis diciendo que, en líneas generales, todas las imágenes son relevantes culturalmente en contexto marroquí o hispano. Esta relevancia, como se ha señalado anteriormente, se debe a varios motivos.

A su vez, el análisis de los inputs visuales muestra que aunque varios inputs pueden considerarse como imágenes estereotipadas de la sociedad y de la cultura hispana, en la mayoría se observa una revisión y actualización del estereotipo. Por lo que la imagen no es propiamente estereotipada.

En relación a los tabúes en contextos hispano o marroquí, el análisis de los inputs muestra que el único tabú que aparece en el manual se refiere a las ciudades de Ceuta y Melilla. Sin embargo, la no inclusión de varios aspectos relevantes de la sociedad hispana en el manual puede ser también considerada como una forma de tabú.

➤ **Capítulo 8.- Conclusiones del análisis de los aspectos socioculturales presentes en los inputs visuales de *Español para Dialogar***

En este capítulo se sintetizan las conclusiones obtenidas con el análisis de los inputs visuales incluidos en el manual *Español para Dialogar*. Para sintetizar estas conclusiones se responde a las seis preguntas que se planteaban al inicio de este trabajo:

- ¿Qué consideramos como aspectos socioculturales?
- ¿Qué contenidos socioculturales se han seleccionado?
- ¿Cómo se presentan estos contenidos?
- ¿En qué medida influye el contexto marroquí en ellos?
- ¿Responden a una visión monocultural o intercultural ¿Qué imagen de la cultura transmiten?

Anteriormente se señalaba que bajo el concepto de “*aspectos socioculturales*” se esconde muy variadas concepciones. Por un lado, se encuentran corrientes que consideran que los aspectos socioculturales son aquellos que hacen referencia a acontecimientos, obras y personajes representativos de una cultura. Por otro lado, están las corrientes más humanistas que amplían este concepto de “aspectos socioculturales”. En esta última vertiente estarían incluidos todos aquellos aspectos que caracterizan a un pueblo, es decir, desde los acontecimientos y personajes representativos hasta las creencias, ritos o actitudes... más cotidianos.

➤ **¿Qué consideramos como aspectos socioculturales?**

Anteriormente se señalaba que bajo el concepto de “aspectos socioculturales” se esconde muy variadas concepciones. Por un lado, se encuentran corrientes que consideran que los aspectos socioculturales son aquellos que hacen referencia a acontecimientos, obras y personajes representativos de una cultura. Por otro lado, están las corrientes más humanistas que amplían este concepto de “aspectos socioculturales”. En esta última vertiente estarían incluidos todos aquellos aspectos que caracterizan a un pueblo. Es decir, desde los acontecimientos y personajes representativos hasta las creencias, ritos o actitudes... más cotidianos.

Si aplicamos esta pregunta al manual que nos ocupa, el concepto de “aspectos socioculturales” continúa teniendo dos vertientes: una más cercana a la “Cultura con Mayúsculas” y otra más amplia en la que la “Cultura a secas” tiene un espacio en el manual *Español para Dialogar*.

Las autoras del manual consideraban que los aspectos socioculturales tienen una gran importancia en el aprendizaje de lenguas extranjeras para no caer en estereotipos y tópicos de la cultura de la lengua meta. Sin embargo, los ejemplos de aspectos socioculturales que aportaban en la entrevista se referían únicamente a la Cultura con Mayúsculas. No obstante, y a pesar de las afirmaciones de las autoras, en *Español para Dialogar* se encuentran muchos más aspectos socioculturales que los citados por ellas. Pues, además de “los datos hispánicos (geográficos, literarios...)” en el manual se incluyen aspectos relacionados con los gustos, los horarios de comida, regalos para cada situación... aspectos de gran importancia para los intereses de los alumnos.

Por este motivo, se considera que es esta última concepción puede ser más útil para el alumno, pues es la que puede evitar malentendidos culturales. Y, según el análisis, parece que esta idea persiste en el manual *Español para Dialogar* ya que en él se encuentra una variada temática sociocultural que es una prueba del reflejo de la Cultura con Mayúsculas y la cultura a secas.

➤ **¿Qué contenidos socioculturales se han seleccionado?**

En el manual *Español para Dialogar* se han seleccionado contenidos socioculturales de diferente índole. Aunque, según Asmaa S’houli, Fatima Ramdane y Saâdia Jarif, autoras del manual, se han seleccionado contenidos relacionados con La cultura con una mayúscula. Pero si analizan los inputs visuales incluidos en el manual se concluye que los contenidos socioculturales seleccionados son mucho más variados. Es más, no todos se circunscriben a esta “Cultura con Mayúsculas”. Y la prueba de ello es el análisis de los inputs visuales realizado en el capítulo anterior. Este análisis concluía que podemos encontrar inputs de todas las temáticas socioculturales propuestas por el *MCRE*. En esta propuesta del Marco se aboga por una selección de contenidos socioculturales muy cercanos a la denominada “cultura a secas” y todos y cada uno de los temas que el *Marco* considera importantes en relación a los aspectos socioculturales han sido incluidos y plasmados en los inputs visuales del manual *Español para Dialogar*.

Por otro lado, este trabajo muestra que se han seleccionado contenidos socioculturales muy variados, pero todos en consonancia con el Curriculum de Español del Ministerio de Educación Marroquí.

A su vez, el análisis de los inputs visuales concluye que los contenidos socioculturales seleccionados son relevantes en la sociedad y en la cultura hispana y no responden a estereotipos de la cultura de la lengua meta del manual. En todo caso, cuando aparecen se suelen poner entredicho, bien por la polémica que crean dichos estereotipos, bien por la actualización y revisión de éstos.

➤ ¿Cómo se presentan estos contenidos?

Los contenidos socioculturales se presentan en el manual *Español para Dialogar* de diferentes maneras. En el manual de español se pueden encontrar contenidos socioculturales expuestos explícitamente, como es el caso del apartado denominado “*Más cosas*” en el que se tratan exclusivamente contenidos socioculturales. Pero, a su vez, aparecen contenidos socioculturales de una manera menos explícita, como es el caso de los inputs visuales que requieren una actitud observadora y analítica para entender dichos contenidos. Estos inputs visuales tienen una importancia notable en el manual porque según las autoras facilitan el aprendizaje.

No obstante, para que el alumno pueda apreciar los contenidos socioculturales que se transmiten a través de los inputs visuales, se requiere un periodo de sensibilización en el que el papel del profesor será fundamental para que los alumnos puedan leer la información sociocultural que se transmite, como se señalaban en el capítulo 5 de este trabajo. Esta sensibilización a la imagen y a lo sociocultural hará que progresivamente el alumno vaya siendo autónomo y vaya fomentando su faceta como agente social, como mediador entre su cultural y la de la lengua meta.

La intención de mediación entre las dos culturas presentes en el proceso de aprendizaje en el que se utiliza el manual *Español para Dialogar* se observa en que suele haber un paralelismo entre muchas de las imágenes seleccionadas. Esto es, según muestra el análisis de los inputs visuales, en muchos casos un mismo hecho aparece representado en contexto hispano y marroquí. Lo que fomenta la reflexión del alumno en materia intercultural. Éste llegará a sus propias conclusiones sobre las diferencias y las similitudes entre la sociedad y la cultura hispana y marroquí.

Siguiendo con la manera menos explícita de la representación de los aspectos socioculturales, el análisis de los inputs concluye que las características formales son muy variadas, yendo desde las que se pueden considerar más realistas, como las fotografías, a las más abstractas, como los iconos. La selección de una tipología formal u otra depende, como se ha visto en el capítulo de análisis, de la temática sociocultural que se transmita y de la función didáctica del input dentro de la unidad. Así, para la

representación de los aspectos socioculturales relacionados con los *valores, las creencias y las actitudes* se suele seleccionar la fotografía como tipología formal. Por lo tanto, el análisis de los inputs concluye que cuanto más abstracta es la temática del inputs, más realista es la tipología formal de éste.

➤ **¿En qué medida influye el contexto marroquí en ellos?**

Como se señalaba anteriormente el contexto marroquí influye en la selección y presentación de los contenidos socioculturales.

El factor que más influye en este sentido es el Currículo de Español del Ministerio de Educación Marroquí. En el análisis anterior de los inputs visuales se anotaba que para comprender la inclusión de algunas imágenes había que ponerlas en relación con el Currículo.

El contexto marroquí también influye en la no selección en el manual de determinadas costumbres muy presentes en la sociedad hispana. En este sentido, en el manual no se hace ninguna referencia a la costumbre hispana de la asociación de las celebraciones y el alcohol. Se habla de las fiestas y su gastronomía, pero no de que normalmente se brinda con vino. Se hace referencia a los regalos pero no a que normalmente cuando te invitan a una comida o cena se suele regalar una botella de alcohol. En este caso el contexto marroquí y la cultura musulmana han influido notablemente en la selección de determinados contenidos socioculturales relacionados con los comportamientos rituales de la sociedad hispana. Y es que, según las autoras, se han evitado “fotos de personas emborrachándose en los bares”.

El contexto marroquí también ha influido en los tabúes incluidos en el manual y en su representación en los mapas. Las características e inclusión de estos mapas de España sólo son entendidos si se ponen en relación con el contexto marroquí en el que aparecen.

➤ **¿Responden a una visión monocultural o intercultural? ¿Qué imagen de la cultura transmiten?**

Los inputs visuales incluidos en el manual *Español para Dialogar* responden, en líneas generales, a una visión intercultural. Pues, en el manual aparecen imágenes de la misma temática pero ambientadas en contexto hispano y en contexto marroquí. Y es que, según las autoras del manual, esta visión intercultural tiene la función de hacer reflexionar a los alumnos sobre las diferencias culturales y aceptarlas.

Sin embargo, aunque se da una visión intercultural, en el manual aparecen más imágenes ligadas al contexto hispano porque se presupone un trabajo intercultural a partir de ellas de alumnos y profesores.

Para concluir, se puede considerar que, en líneas generales, se ofrece una imagen de la cultura en movimiento, actual y con cambios, tanto en contexto hispano como en contexto marroquí. Aunque, por otra parte, hay aspectos de la cultura hispana que han sido omitidos en este manual por el contexto en el que *Español para Dialogar* es utilizado. En relación a los estereotipos socioculturales, el análisis de los inputs visuales concluye que, aunque en el manual aparecen tópicos culturales, estos se presentan siempre revisados o puestos en entredicho, bien por el input visual propiamente dicho, bien por el input textual que les acompaña.

Sin embargo, la visión y la explotación que se haga de los inputs visuales y de los aspectos socioculturales que se incluyen en el manual *Español para Dialogar* dependerán en última instancia del aula y del profesor.

➤ **Implicaciones pedagógicas de este trabajo**

Debido a que los últimos responsables de la visión y explotación de los inputs visuales son los alumnos y los profesores que utilizan el manual, en un próximo trabajo

se analizará cómo son trabajados los inputs que han sido analizados en este trabajo. Para ello, se aportarán datos sobre cómo son apprehendidos estos inputs visuales y aspectos socioculturales por los alumnos que estudian español con el manual *Español para Dialogar*.

Para llevar a cabo este trabajo se seleccionará varios institutos marroquíes en los que se estudia español con este manual y se hará un estudio de campo sobre el tema señalado. Los institutos serán de barrios de diferente condición social, por un lado, y, por otro, algunos serán urbanos y otros de ámbitos rurales.

Para terminar, diremos, y como síntesis de todo lo anterior, que el manual puede ser definido como novedoso, tanto por el tratamiento de los inputs visuales como por el de los aspectos socioculturales. Esta novedad es aún más apreciable si se pone en relación con el contexto en el que es utilizado y si se compara con los manuales anteriores.

➤ Bibliografía

- AREIZAGA, E. (2003) “La interculturalidad en el aula de español como lengua extranjera” *Textos*, Número 34.
- BENYAYA, Z. (2006) *La enseñanza del español en la secundaria marroquí: Aspectos fonéticos, gramaticales y léxicos. Materiales didácticos*. Granada. Universidad de Granada.
- BERMEJO FERNÁNDEZ, M. y SOLANO LUCAS, M^a D. (2002) “El mundo árabe, cultura y lengua. Implicaciones al proceso educativo” *Formación específica en compensación educativa e intercultural para agentes educativos*. Impartido en Murcia el 18 de febrero de 2002.
- BORDIEU, P. (1992) *Le marché linguistique. Questions de sociologie*. Paris. Editions de Mounir.
- BYRAM, M. y FLEMING M. (2001) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Madrid. Cambridge University Press.
- CASADO VELARDE, M. (1991). *Lenguaje y cultura*, Madrid. Editorial Síntesis.
- CUADRADO, Ch., DÍAZ, Y., MARTÍN, M. (1999). *Las imágenes en la clase de ELE*. Madrid. Edelsa.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid. Anaya.
- DONDIS, DONDIS A. (1976) "*La sintaxis de la Imagen Introducción al Alfabeto Visual*". Barcelona. Gustavo Gili.
- EL KHOUTABI, M. (2005), “Breve historia de la enseñanza de la lengua y cultura españolas en el sistema educativo marroquí”. *Revista Aljamía*. Número XV. Revista de la Consejería de Educación y Ciencia en Marruecos. Tánger.
- FARÍAS FARÍAS, M. (2005) *Multimodalidad, lenguaje y aprendizajes*
- FERNÁNDEZ SUZOR, C. (1993) “Los centros culturales y el Instituto Cervantes en Marruecos” *Presencia cultural de España en el Magreb: pasado y presente de una relación cultural “sui generis” entre vecinos Mediterráneos*, Madrid, MAPFRE, , pp.169-174.
- GALINDO MERINO, M. (2006) “La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas Lenguas”, *Revista Interlingüística*.

- GARCÍA SANTA-CECILIA, A (1992) *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid. Edelsa.
- GONZÁLEZ CASADO, P. (2002) “Contenidos culturales e imagen de España en manuales de E/LE de los años noventa” en *Forma*, Interculturalidad Número 4, Madrid, SGEL, pp. 63- 86.
- HERMOSO, A. (2004) *La importancia del input visual en los manuales de ELE*. Dirigida por la Profesora Olga Juan. Madrid. Universidad Antonio Nebrija.
- IGLESIAS CASAL, I. (1999), “Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo”, *Boletín de ASELE*, Número 21. pp13-30.
- KARMOUDI, L. (1991) “La enseñanza del español en Marruecos” *Aljamía*, Número 1, Casablanca, Consejería de Educación de la Embajada Española, pp.37-39.
- KRESS, G. y VAN LEEUWEN, T. (1996) *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Londres. Arnold.
- LA CHARTE (2000) Ministère de l’Education Nationale. Rabat.
- LEVIER (2000). *Charte nationale d’éducation et formation*. Commission Spéciale Education Formation, Royaume du Maroc. pp. 50-52
- LÓPEZ GARCÍA, M^a P. (2002): “Puntos de vista sobre el proceso de adquisición de la competencia cultural”, *Frecuencia L*, n° 20, pp 12-15.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2005) *El mundo estudia español*. Madrid. MEC.
- MIQUEL, L. y SANS, N. (2004) “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”. *Revista redELE* . Número 0.
- MIQUEL, L. (2005) “La subcompetencia sociocultural” *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE)*. Madrid. SGEL.
- MIQUEL, L. (1997): “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español”, *Frecuencia L*, n° 5, pp, 3-14.
- MORENO LÓPEZ, I. (2006) “La enseñanza de la cultura en la clase de ELE” *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro: actas del VIII Congreso Internacional de ASELE* , Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares , pp. 593-598.

- MOUSTAOU, A. (2004): “Conflicto lingüístico y política lingüística en Marruecos: una propuesta de análisis” ponencia presentada en el congreso Diversidad lingüística, sostenibilidad y paz Barcelona. (*Forum 2004 Barcelona*).
- MUÑOZ SÁNCHEZ-BRUNETE, J. (2003): “La enseñanza del español en los países del Magreb. Datos generales” Madrid. *Anuario del Instituto Cervantes 2003*.
- OLIVERAS, À. (2000) *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid. Edinumen.
- ORTÍ TERUEL, R. (2004) “Estudio de la competencia intercultural a partir del análisis sociocultural de interacciones orales con arabohablantes”. *Revista electrónica de estudios Filológicos*, Número VIII.
- OUNANE, A. (2005) “El español en los países árabes”. *I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro*. Toledo. FIAPE.
- PORTA SANTOS, L. “La imagen de España en los manuales de ELE”. *Enciclopedia Virtual*, Elenet.
- POYATOS, F. (1994) *La comunicación no verbal. I. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid. Istmo.
- PROJET DE CHARTE NATIONALE D’EDUCATION ET DE FORMATION (1999) Royaume du Maroc Comisión Spéciale Education Formation.
- RODRÍGUEZ ABELLA, R.M (2004). *El componente cultural en algunos manuales de español para italianos*. Verona. Universidad de Verona.
- ROLDÁN, M. (2006) “El español en el contexto sociolingüístico marroquí. Evolución y perspectivas (II) *Aljamía*. *Revista de la Consejería de Educación y Ciencia en Marruecos*. Número 17. Tánger.
- RUIZ, M. E. (2004). *Contenidos culturales en métodos de ELE y en manuales de cultura y civilización española*. Madrid.
- SERGHINI, A. (2005): “*La evolución del español en la enseñanza secundaria marroquí: Breve recorrido histórico, estado actual y perspectivas*” En revista CUADERNOS DE RABAT N° Especial Consejería de Educación. Embajada de España en Marruecos. Rabat.
- SOLER-ESPIAUBA, D. (2004) “La diversidad cultural, elemento didáctico en el aula de ELE. De la boina al turbante”, *Revista redELE*, nº 0, Madrid.
- JARIF, S’HOULI, A, RAMDANE, F. (2005) *Español para Dialogar*. Rabat. Imprimerie El Maarif Al Jadida,

-
- SOLER-ESPIAUBA, D. (2006) *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid. Arco Libros.
 - VALENCIA, Rafael (2004) *Marruecos: parámetros sociales, políticos y económicos y perspectivas de cooperación*. Documento de Discusión Número 1. Madrid. Centro de estudios de Cooperación al Desarrollo (CECOD)
 - VASSEUR, M.T. (2006) “Las culturas en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. Confrontaciones, articulaciones, choques. Cuestiones para la formación de los docentes en contextos multilingües”. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, Número 42. Barcelona, pp. 13-29.
 - VV.AA, (1998) *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Cuenca. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
 - VV.AA, (1999) *Lengua y cultura en el aula de E/LE*. Madrid. SGEL.
 - VV. AA. (2006) *Diseños Didácticos interculturales. La competencia intercultural en la enseñanza española*. Granada. Universidad de Granada.

Apéndice