El tratamiento de la cultura en las clases de español de enseñanza media en Senegal

SARA GONZÁLEZ CANTERO
Universidad Cheikh Anta Diop de Dakar, Senegal
sgonzalez2449@alumno.uned.es / sara_83__70@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0002-9025-7509

Resumen

Los estudios sobre el componente cultural en el aula de ELE han experimentado un auge en las últimas décadas, aunque no han sido numerosos en el contexto senegalés. A través del presente artículo pretendemos contribuir a este campo de estudio, con el objetivo de medir el equilibrio en el tratamiento de los siguientes aspectos en las clases de español en la enseñanza media en Senegal: las tres culturas, las culturas del mundo hispanohablante, y la cultura de la lengua meta en relación con la cultura del estudiante. Para ello, hemos revisado el programa de enseñanza de Senegal y uno de los manuales más empleados, *Horizontes*, cuyo contenido hemos contrastado con las prácticas docentes del profesorado de esta etapa mediante un cuestionario. Hemos podido constatar un desequilibrio en la medida en que la Cultura «con mayúscula» tiene una mayor presencia que la cultura «a secas» y la kultura «con k» está ausente en las clases de español. Asimismo, la cultura local, que no se aborda con frecuencia desde una perspectiva intercultural, también se trata en el aula, si bien en menor medida que las culturas del mundo hispanohablante, entre las cuales predomina la española. Se concluye el trabajo presentando algunas propuestas de mejora para la enseñanza del componente cultural en las clases de español en Senegal, entre las que destacamos la creación de un manual local de elaboración propia, que se corresponda con los contenidos del programa y que supere las carencias observadas en *Horizontes*.

Palabras clave

Componente cultural; español como lengua extranjera; enseñanza media; Senegal.

Treatment of culture in Spanish classes in the secondary education in Senegal

Abstract

Studies on the cultural component in the Spanish as a Foreign Language (ELE) classroom have seen significant growth in recent decades, although they have been limited in the Senegalese context. Therefore, through this article, we aim to contribute to this field of study. Our objective is to explore the balance of different aspects in the treatment of culture in the teaching of Spanish in secondary education in Senegal: the three cultures, the cultures of the Spanish-speaking world, and the culture of the target language in relation to the student's culture. To achieve this, we have reviewed the Senegalese education curriculum and one of the most commonly used textbooks, *Horizontes*, while also investigating the teaching practices of educators in this stage through a questionnaire. We have observed an imbalance in the fact that "Culture" has a greater presence than "culture", and "kulture" is absent from Spanish classes. Additionally, local culture, which is not often approached from an intercultural perspective, is also addressed in the classroom, albeit to a lesser extent than the cultures of the Spanish-speaking world, with Spanish culture predominating among them. The paper concludes by presenting some proposals for improving the teaching of the cultural component in Spanish classes in Senegal, among which we highlight the creation of a local manual, that corresponds to the contents of the program and overcomes the shortcomings observed in *Horizontes*.

Keywords

Culture; Spanish as a foreign language; secondary school; Senegal.

Recibido el 05/02/2024

Aceptado el 23/07/2024

Cómo citar/how to cite

González Cantero, S. (2024). El tratamiento de la cultura en las clases de español de enseñanza media en Senegal. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages, 22*, 169-191. https://doi.org/10.17345/rile22.3799

1. Introducción

La cultura es un aspecto intrínseco al ser humano, que conforma su ser y su identidad y que, al mismo tiempo, lo relaciona con otros seres humanos junto con los que forma una comunidad cultural con ideas, creencias y otros principios en común. Además, ese universo compartido permite diferenciarse de otras comunidades, con las que no se tienen esas características en común, y que forman la identidad cultural. Gómez Casanova (2009: 982) establece la distinción entre dos planos de cultura: uno concreto, tangible, que se manifiesta en productos materiales como los literarios, musicales, o artísticos; y otro abstracto, que reposa en el mundo de las ideas, actitudes, o creencias, que comparten los miembros de una comunidad cultural determinada.

La lengua es un fenómeno social, que no se puede desvincular de la cultura, ya que esta última funciona como marco en el que se encuadran la lengua y la sociedad. Así, la cultura, la lengua y la sociedad son tres elementos indisociables que, por tanto, se deben tratar de forma conjunta en la enseñanza/aprendizaje de una lengua. En la enseñanza de ELE, la cultura se presenta generalmente bajo la denominación de componente cultural, y ha sido objeto de numerosas investigaciones en las últimas décadas. En el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (en lo sucesivo, *PCIC*), su importancia se justifica de la siguiente manera en la *Introducción general* de la obra (Instituto Cervantes, 2006):

> el *componente cultural* responde a la convicción de que el aprendizaje de una nueva lengua adquiere pleno sentido en la medida en que permite al hablante ampliar su propia visión del mundo y desarrollar su personalidad social mediante el acceso a una realidad nueva. Desde la dimensión sociológica se ha puesto de relieve la importancia de tomar en consideración los factores sociales y culturales, como la organización social de la comunidad de hablantes a la que se accede, así como otros aspectos históricos, políticos y económicos cuyo conocimiento es fundamental en cualquier experiencia de aprendizaje de lenguas.

De esta manera, el *PCIC* coincide con el enfoque *plurilingüe* y *pluricultural* que se promueve en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002), en cuyas directrices se basa y aplica al caso particular del español.

En el contexto senegalés, entre los trabajos centrados en el componente cultural podemos destacar los de Diop (2013, 2017, 2019). Como antecedente al presente trabajo se puede resaltar el estudio de campo que realizó entre docentes de español de secundaria (2019) con el fin de evaluar la realidad de la aplicación del programa en la práctica docente. Además de interesarse por la ausencia de actividades de comparación entre la cultura hispana y la de origen del estudiante, se recogieron propuestas de mejora planteadas por los docentes. Ahora bien, otros autores como Bop (2022) o Diouf (2019) también han publicado investigaciones sobre la didáctica de ELE en Senegal, por solo citar dos ejemplos. El componente cultural suscita numerosos interrogantes en este contexto, como los siguientes: ¿qué contenidos culturales enseñar en clase de ELE en Senegal, los de España y/o los de Hispanoamérica? ¿Es relevante la integración de los contenidos

culturales locales, y privilegiar una perspectiva intercultural? ¿Qué concepciones, objetivos y equilibrio subyacen a la enseñanza de dichos contenidos culturales? ¿Están presentes «las tres culturas» (Cultura/cultura/kultura) en el aula de ELE en Senegal, y cuál predomina?

En relación con esta última pregunta, para este estudio nos hemos basado en la distinción de las tres culturas que propusieron Lourdes Miquel López y Neus Sans Baulenas (2004: 4-5) en su artículo *El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua*, que fue publicado por primera vez en 1992. La Cultura con mayúscula haría referencia a los conocimientos enciclopédicos, como los literarios, artísticos o históricos, entre otros; la cultura con minúsculas se relacionaría con la cultura cotidiana, como las fiestas o las costumbres; y la kultura con k se asociaría con la cultura más marginal, como podría ser la de un grupo social determinado. Posteriormente, Miquel López (2004) las denominaría cultura legitimada, esencial y epidérmica.

El objetivo principal de este trabajo radica en analizar los contenidos culturales presentes en el aula de ELE en Senegal, más concretamente en la enseñanza media. Para ello, se examinará en un primer momento el contenido del programa senegalés de español para la enseñanza de media; en un segundo momento, se revisará el tratamiento de la cultura en los manuales *Horizontes* de sus dos cursos en los que se enseña español; en un tercer momento, se interpretarán los resultados de un cuestionario llevado a cabo entre los profesores de español de esta etapa, para obtener datos sobre sus prácticas docentes y, por último, y se triangulará toda esa información.

Para llevar a cabo el análisis de la presencia del componente cultural en los manuales y en la práctica docente, hemos tenido en cuenta tres inventarios del *PCIC* en los que se refleja: *Referentes culturales*[1] (IRC, en adelante), *Saberes y comportamientos socioculturales*[2] (en lo sucesivo, ISCS) y *Habilidades y actitudes interculturales*[3] (IHAI, en las líneas siguientes).

El IRC reúne conocimientos de tipo «factual» o «enciclopédico» como se denominan en su introducción, e incluye características geográficas, sociales, políticas, educativas, etc., patrimonio histórico y cultural, y creaciones y productos culturales de distintos países del mundo hispano. Su contenido se podría relacionar con la Cultura con mayúscula.

El ISCS recopila contenidos que «hacen referencia al conocimiento, basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc. que se dan en una determinada sociedad» (Instituto Cervantes, 2006, Saberes y comportamientos socioculturales. Introducción). Este inventario se podría asociar a la cultura con minúscula o cultura «a secas».

[1] https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_inventario.htm

[2] https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_saberes_y_comportamientos_inventario.htm#p31t

[3] https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_inventario.htm

El IHAI es un listado que recoge «una relación de procedimientos que, al ser activados de forma estratégica, permitirán al alumno aproximarse a otras culturas, y particularmente a las de España y los países hispanos, desde una perspectiva intercultural» (Instituto Cervantes, 2006, Habilidades y actitudes interculturales. Introducción). Esta interculturalidad permitirá al estudiante ser capaz de adaptarse a otros contextos sociales, de relacionarse en ellos de forma satisfactoria, de interpretar situaciones de acuerdo con los códigos culturales y de evitar y superar choques, conflictos, malentendidos, o estereotipos, entre otros.

Al término del estudio, daremos respuesta a las preguntas formuladas, y podremos confirmar o refutar nuestras hipótesis que son las siguientes: los contenidos culturales están presentes en el aula de ELE en Senegal; predomina la Cultura, la cultura está presente, y la kultura está ausente; se enseñan tanto la cultura española como las hispanoamericanas, y en escasas ocasiones la cultura propia (CP, en lo sucesivo); la perspectiva intercultural para el tratamiento de la cultura de la lengua meta (CM, en adelante), junto con la CP es una asignatura pendiente en el aula de ELE en Senegal.

2. Marco contextual: situación geográfica, sociocultural, lingüística y educativa de Senegal

La República de Senegal es un país que se ubica al oeste del continente africano, en la zona conocida como África occidental o África subsahariana. Senegal limita con Mauritania, al norte; con Mali, al este; con Guinea y Guinea-Bissau, al sur; y al oeste, con el océano Atlántico. Además, cuenta con un país enclavado, Gambia. La capital, Dakar, se sitúa en la costa oeste del país.

Senegal es un país multicultural en el que conviven diferentes etnias que, además de una lengua propia que puede haber derivado en dialectos, tienen sus propias tradiciones, rituales, músicas y bailes, comidas, y otras especificidades de orden sociocultural. La etnia wolof (39,3 %)[4] ocupa un espacio mayoritario en la parte norte y centro del país; tras ella destacan las etnias peul o pulaar (30,7 %), en la zona norte y sur del país; sereer (15,1 %), en la parte oeste; mandinga (4,5 %) y diola (3,9 %) en la zona sur, al este y sur de Gambia. Además, Senegal es un país multiconfesional: es un Estado laico según la Constitución, en el que conviven la religión musulmana, que es la mayoritaria y que practica aproximadamente el 95 % de la población (Sambou, 2021: 61); la cristiana, que es minoritaria y que la practicaría el 5 % restante; y las prácticas animistas, que existían en el país antes de la llegada de esas religiones y que siguen existiendo incluso entre personas que practican una de las dos anteriores.

Como consecuencia de la multiculturalidad que lo caracteriza, en Senegal se dan múltiples fenómenos lingüísticos. Para comenzar, es un país multilingüe en el que coexisten e interaccionan diferentes lenguas: las locales, que responden a circunstancias

[4] Datos extraídos de los resultados de la Encuesta Demográfica y de Salud (EDS) realizada por la Agencia Nacional de Estadística y Demografía (ANSD) de Senegal en 2023. Consultado en: https://www.ansd.sn/sites/default/files/2024-07/Rapport-tableaux-EDS-C_2023.pdf [27/07/2024]

socioculturales como la presencia de distintas etnias; y las extranjeras, que se deben a circunstancias históricas, como la imposición y posterior herencia del francés por la colonización francesa. Estas lenguas conviven en situación de diglosia, entendida en su sentido amplio (Sambou, 2021: 49). Por un lado, el francés goza de un estatus privilegiado: se impuso con la colonización y, tras la independencia, se proclamó por la Constitución como única lengua oficial del país, por considerar el gobierno de la época que era la mejor manera de garantizar la unidad y la estabilidad (Seydi, 2021: 259). Es la lengua de la administración y de la educación, pero no se utiliza como lengua de comunicación, ya que para ello se reservan las lenguas nacionales y, principalmente, la lengua wolof.

Por otro lado, las lenguas nacionales o locales se adquieren en un entorno familiar como lengua materna, y se relacionan con «la expresión de los sentimientos, la afirmación de la identidad y la aceptación de los valores nacionales» (Seydi, 2021: 259). Algunas lenguas locales tienen el estatus de lengua nacional, si bien esto no conlleva ningún poder. Entre ellas, el wolof se ha impuesto como lengua vehicular, *lingua franca* o lengua de comunicación nacional e interétnica. No obstante, si bien es la lengua materna o de comunicación familiar de muchos senegaleses, no es la lengua materna de todos. En consecuencia, se podría hablar de triglosia en Senegal entre el francés, el wolof, y otra lengua nacional o local, en donde el wolof gozaría de un estatus superior a las demás lenguas nacionales y locales, por su importancia para la comunicación a nivel nacional.

Además del francés y de las lenguas nacionales o locales, en Senegal están presentes también otras lenguas extranjeras: el árabe, que se aprende desde la infancia, por ser la lengua asociada al islam, religión mayoritaria; el inglés, que se aprende como lengua extranjera desde el colegio; y otras lenguas como el español, alemán, portugués o italiano, que se ofrecen entre las lenguas extranjeras optativas en esa misma etapa.

Como consecuencia del multilingüismo, otro fenómeno lingüístico extendido en Senegal es el plurilingüismo, si bien en muchos casos es únicamente oral, debido a que la alfabetización en lenguas nacionales no es todavía una realidad extendida ni implantada en el sistema educativo senegalés. Asimismo, el multilingüismo que caracteriza el territorio senegalés y el plurilingüismo de sus hablantes provocan a menudo una situación de contacto de lenguas, que conlleva fenómenos tales como la interferencia, la alternancia de código, la mezcla de código, o el uso de extranjerismos.

En lo que concierne la enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en Senegal, se trata de una lengua muy estudiada. Entre 2015 y 2020, la cifra de estudiantes de español de enseñanza media y secundaria aumentó de 294 616 alumnos a un total de 497 590[5]. Así, estos pasaron de representar el 27,22 % a constituir el 44,25 % del alumnado, lo que supone un aumento del 17,03 %. En cuanto al profesorado de español, incrementó de 2409 profesores sobre los 38 373 que formaban la totalidad de docentes de enseñanza media y secundaria, a 3017 sobre un total de 43 409, lo que re-

[5] Datos de los censos escolares realizados por la Dirección de la Planificación y de la Reforma de la Educación (DPRE) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Senegal y que recogen las cifras entre 2015 y 2020, facilitados por Jean Marie Ngom, presidente de la Asociación de Profesores de Español de Senegal (APES) en el momento de escritura del trabajo.

presenta un 6,97 % del profesorado. Además de estos datos, cabe citar igualmente otras muestras del creciente interés por el español en el país como la multiplicación de los círculos hispánicos en institutos y universidades, así como el aumento de candidatos a los exámenes DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera). En las convocatorias del DELE del año 2023 hubo un total de 145 candidatos, cinco veces más en relación a los que hubo en la primera convocatoria que se celebró en Dakar, en 2006, en la que fueron 26[6].

Este interés responde a diferentes motivos. En el programa nacional de enseñanza senegalés, concretamente en el programa de español para la enseñanza media (Ministerio de Educación de la República de Senegal, 2006: 2), entre las razones para la enseñanza/aprendizaje de esta lengua en el país, se hace referencia a motivos históricos y culturales (se menciona «la presencia del Negro en América Latina»), económicos («relaciones comerciales con España y con América Latina»), socio-profesionales (presencia del español en la enseñanza), y subjetivos (predilección por esta lengua). Otros factores pueden ser los que propone Guèye (2012: 62): «las buenas relaciones diplomáticas existentes entre ambos países» y «consideraciones culturales [...] por ejemplo la música, el deporte, las telenovelas, etc.», así como «el parentesco lingüístico, es decir, la notable similitud que entraña este idioma con el francés». Una gran parte de los estudiantes que opta por el aprendizaje del español tiene lazos afectivos con el mundo hispano: muchos senegaleses son seguidores de equipos de fútbol españoles (si bien eso no implica que vean los partidos en español). En la televisión senegalesa se emiten, aunque dobladas, telenovelas latinoamericanas. Respecto a la música, las generaciones anteriores crecieron con la música cubana, y la salsa ha tenido también gran influencia en la música senegalesa, que tiene su propia variedad de este género. La familia también es un factor de influencia: ya sea por haber visto a otros miembros estudiarlo, ya sea por la migración. Otros estudiantes se decantan por el español por su importancia a nivel internacional o para continuar sus estudios en el extranjero.

El sistema educativo senegalés coincide con el modelo francés, como consecuencia de la colonización. La etapa en la que se enmarca este trabajo es el *enseignement moyen* o la enseñanza media en el sistema educativo senegalés. Es la tercera etapa tras la educación infantil y primaria, y se corresponde con la Educación Secundaria Obligatoria (ESO, en adelante) en el sistema educativo español y, al igual que en este, se divide en cuatro cursos: *sixième*, *cinquième*, *quatrième* y *troisième*. La enseñanza del español comienza como como asignatura optativa a partir del tercer curso, *quatrième*, equivalente a tercero de la ESO, y puede continuar hasta el último curso de secundaria, *terminale*, que sería el equivalente a segundo curso de Bachillerato. Esto significa que el español se enseña durante un total de cinco cursos, de los cuales dos en la enseñanza media; tal y como se indica en el programa (Ministerio de Educación de la República de Senegal, 2006: 4), el volumen horario que corresponde a la asignatura es de cuatro horas por semana en *quatrième*, y tres en *troisième*.

[6] Datos facilitados por el Instituto Cervantes de Dakar.

3. Metodología

El objeto de estudio del presente trabajo es el componente cultural, más concretamente su presencia en la enseñanza de ELE en un contexto determinado, que constituye nuestro marco de estudio: la enseñanza media en Senegal. Se han empleado dos instrumentos de recogida de datos: la ficha y el cuestionario, todos ellos de elaboración propia, de la manera que detallamos a continuación.

El primer objeto implicado en este estudio es un documento de referencia para la enseñanza de español en Senegal: el programa nacional de enseñanza, más precisamente el programa de español[7]. Fue elaborado por la Comisión Nacional de Español (Faye y Ngom, 2014: 516) y se publicó en el año 2006 por el Ministerio de Educación, tras su aprobación por la Inspección General de Educación Nacional (IGEN). Se ha analizado el contenido del programa correspondiente a la enseñanza media, a través de una ficha, en la que se ha extraído la estructura del programa, se han recogido los motivos que explican el interés y la demanda de enseñanza/aprendizaje de español en Senegal, así como las alusiones a la importancia del componente cultural y su integración entre los objetivos de la enseñanza del español. Se han apuntado igualmente las referencias a *Horizontes* y, por último, hemos compilado el contenido para la enseñanza media.

El segundo elemento implicado en nuestro estudio es el manual *Horizontes* de los dos cursos de enseñanza media en los que se imparte español: *Horizontes 4ème* (H4, en adelante) y *Horizontes 3ème* (H3, en lo sucesivo)[8]. Se trata de uno de los manuales de español más utilizados en la enseñanza media senegalesa: por un lado, el programa nacional de español propone el manual *Horizontes* (Ministerio de Educación de la República de Senegal, 2006: 4), si bien deja libertad al docente para escoger otros manuales; por otro lado, en el cuestionario realizado entre los profesores de enseñanza media de Senegal que se analizará más adelante, el 75 % de los docentes respondió que era el manual que utilizaban en clases. La colección fue elaborada por especialistas de Costa de Marfil, debido a que los manuales de creación europea (España y Francia, en su mayoría) que se utilizaban para la enseñanza del español en la educación media y secundaria en África occidental no respondían a las necesidades y realidades locales. Tras su difusión a lo largo de África francófona, autores de varios países han hecho una investigación de su uso contextualizado, como ha ocurrido en Gabon (Okome Beka, 2014a, 2014b, 2022; Bekale *et al*., 2020), Costa de Marfil (Djandué *et al*., 2019; Djandué, 2021), Benín (Bodjrenou, 2018), o Senegal (Diop, 2013, 2017).

La colección, que incluye material didáctico para los cinco cursos en los que se enseña español en el colegio o instituto, se publicó en la editorial EDICEF/NEI anualmente, partiendo del manual H4 en 1998. En el primer y segundo año de aprendizaje de español, en los cursos equivalentes a tercero y cuarto de la ESO, el material se compone de

[7] Ministerio de Educación de la República de Senegal (2006). *Programme d'espagnol du premier cycle*. Inspection Générale de l'Éducation, Comission Nationale d'Espagnol: Dakar.
[8] VV. AA. (1998). *Horizontes. Espagnol 4ème*. EDICEF/NEI.
VV. AA. (1999). *Horizontes. Espagnol 3ème*. EDICEF/NEI.

tres materiales: el libro del estudiante, el cuaderno de actividades, y la guía del profesor. En este trabajo se revisa únicamente el primero, al que nos referimos como manual. Para su revisión, hemos empleado las fichas con el objetivo de localizar y examinar la presencia del componente cultural. Se ha realizado un repertorio con las referencias culturales halladas en los manuales, para después analizarlas desde diferentes perspectivas: con qué categorías de los dos inventarios del *PCIC* se relacionan, si incluyen actividades interculturales de contraste entre la CM y la CP; en cuál de las tres culturas se pueden situar; y cuál es su espacio geográfico de procedencia. Cabe señalar que se han incluido las referencias a África junto a las de España, Hispanoamérica y Guinea Ecuatorial debido a que uno de los objetivos consiste en analizar el equilibrio entre la CM y la CP, a que el estudio se enmarca en un contexto de enseñanza de español concreto, el senegalés, y a que los manuales *Horizontes* están dirigidos a varios países africanos.

En lo que concierne a los elementos implicados en el estudio, se trata de una parte de los actores pedagógicos involucrados en la enseñanza y aprendizaje del español en Senegal: los profesores de la enseñanza media. El instrumento de recogida de datos aplicado a este sujeto ha sido un cuestionario que hemos elaborado y difundido entre el profesorado de español de enseñanza media senegalesa, con el objetivo de obtener la información necesaria para poder contrastar el contenido que promulga el programa nacional de enseñanza con la práctica docente y la realidad del aula.

Este cuestionario se ha creado utilizando la herramienta de formularios de Google y se ha difundido en línea. Para ello, hemos contado con la ayuda de la Asociación de Profesores de Español de Senegal (APES) y de otros profesores de español que han difundido el cuestionario en varios grupos de WhatsApp, a través de los cuales los docentes se mantienen en contacto. A pesar de todo, la participación y por tanto la muestra han sido menores de lo esperado, lo cual constituye una de las limitaciones del trabajo: se han obtenido 20 respuestas de profesores que enseñan exclusivamente en la enseñanza media, el 45 % de ellos, como de docentes que enseñan tanto en la enseñanza media como secundaria, el 55 % restante. Son pocos los docentes que trabajan exclusivamente en la enseñanza media, ya que se compone de solo dos cursos y, puesto que las respuestas de los docentes que enseñan también en secundaria incluyen datos relativos a la enseñanza media, también se han considerado relevantes para esta investigación.

El cuestionario es mixto, cualitativo y cuantitativo, con preguntas de respuesta cerrada como abierta, que se pueden dividir en los dos bloques que se presentan a continuación. Por un lado, el primer tipo de preguntas tiene como objetivo establecer el perfil del profesorado: género, edad, nacionalidad, nivel de estudios, formación en un país hispanohablante, conocimiento de las culturas española y/o hispanoamericanas, ciclo en el que enseña, cuerpo docente de adscripción, tipo de centro en el que enseña, años de experiencia docente. Asimismo, en este primer grupo se incluyen preguntas relacionadas con la didáctica, como el manual utilizado, y más concretamente con la didáctica del componente cultural: el espacio geográfico con el que se relacionan los contenidos culturales, los recursos que se utilizan para enseñarlo, y la integración de los aspectos culturales con la lengua. Se trata de preguntas de opción múltiple mayoritariamente. Por último, las dos últimas preguntas del cuestionario, si bien son preguntas abiertas, de

tipo cualitativo, están destinadas a obtener la opinión de los profesores de enseñanza media a partir de su experiencia docente sobre dos aspectos: el contenido que más interesa a los estudiantes, y propuestas de mejora para la didáctica del componente cultural en clase de ELE.

Por otro lado, el segundo tipo de preguntas del cuestionario están destinadas a analizar qué aspectos culturales están presentes en las clases de español. Todas ellas son de opción múltiple, y se han estructurado siguiendo el contenido del *PCIC*, y los tres inventarios en los que se sitúa la cultura que hemos presentado en apartados anteriores. Las tres categorías en las que se dividen tanto el IRC como el ISCS corresponden a tres preguntas, respectivamente. El IHAI, que está dividido en cuatro categorías, se ha reducido a dos preguntas, ya que se trata en todas ellas de habilidades y actitudes interculturales.

4. Resultados

4.1 Análisis del programa nacional senegalés para la enseñanza media

El programa nacional de español para la enseñanza media comienza con una introducción en la que se habla de las motivaciones del alumnado senegalés para estudiar español y que ya se han presentado previamente. Tras ello, el programa expone los siguientes aspectos: el perfil de salida del alumno de español, esto es, los objetivos que tiene que cumplir el estudiante al final del aprendizaje de español durante la enseñanza media; el método que se aconseja, que es el comunicativo, en este caso; los manuales recomendados; el volumen horario que corresponde a la asignatura en cada curso; el coeficiente de la misma, mediante un sistema de ponderación de las asignaturas; las competencias, bajo forma de funciones, si utilizamos la terminología del *PCIC* y los temas, para ambos cursos de español en la enseñanza media; el contenido gramatical y la conjugación, para cada uno de los dos cursos; y la evaluación.

Respecto a la presencia de la cultura entre los objetivos didácticos, el programa incluye entre sus objetivos uno relacionado con el componente cultural. Se formula de la siguiente manera: «*avoir des notions de la culture et de la civilisation hispaniques*» (Ministerio de Educación de la República de Senegal, 2006: 3), que se puede traducir como tener nociones sobre la cultura y la civilización hispánicas. Puesto que es el primer nivel de toma de contacto con la lengua española y sus culturas, se trataría de una primera aproximación a la CM.

En cuanto al contenido para la enseñanza media, el programa lo estructura en los siguientes cuatro apartados: el primero es el de las competencias exigibles, que se formulan en forma de funciones, y que se dividen según su ámbito (por ejemplo: opiniones, sentimientos, invitaciones, etc.); el segundo apartado consiste en los temas que se deberán tratar en ambos cursos; el tercero recopila el contenido gramatical; y el cuarto, está dedicado a la conjugación, donde se determinan los tiempos y verbos que se deberán tratar. Los dos primeros apartados, las competencias o funciones y los temas, se refieren

de forma conjunta a los dos cursos de enseñanza media, *quatrième* y *troisième*; los dos últimos apartados, el contenido gramatical y la conjugación, dividen el contenido para cada uno de los dos cursos.

No existe en el programa de enseñanza media ningún aspecto relacionado de forma específica con contenidos culturales del mundo hispano. Sin embargo, algunas funciones pueden ofrecer la oportunidad de abordar aspectos culturales en el aula: por ejemplo, en la séptima competencia de «la utilización social de la lengua», en el caso de «saludar», (Ministerio de Educación de la República de Senegal, 2006: 5), se pueden tratar las distintas fórmulas de saludo y los besos en los países hispanos, siguiendo el ISCS del *PCIC*, más precisamente el segundo apartado, *Relaciones interpersonales*. Asimismo, los temas, a pesar de ser muy generales y no estar relacionados directamente con una realidad cultural, también podrían suponer una ocasión para tratar aspectos tanto de la CM como de la CP. Los temas que se proponen son los siguientes: «*La vie en société, l'habitat, la nature, les transports, les télécommunications, la vie quotidienne, le commerce, les services, le monde professionnel, les loisirs, la santé, les saisons, les vacances*»[9] (Ministerio de Educación de la República de Senegal, 2006: 6) y se pueden situar en el inventario de *Nociones específicas* del *PCIC*. Por ejemplo, en el tema de las estaciones, se puede partir de las estaciones en Senegal, esto es, lo que conocen los estudiantes, la CP, para llegar a las estaciones en diferentes lugares del mundo hispano, es decir, lo ajeno, la CM. Así se propone en el IRC del *PCIC*, más precisamente en el primer apartado, *Conocimientos generales de los países hispanos*, en la sección que corresponde a la Geografía física.

4.2. Revisión de manuales *Horizontes* para la enseñanza media

Ambos manuales se componen de 8 unidades. En H4, los temas son los siguientes: *Vida escolar*, *En el hogar*, *Tu ámbito*, *Compras*, *Naturaleza*, *La ciudad*, *Ocios*, y *Vacaciones*. En H3 se proponen estos temas: *Recuerda* (repaso de H4), *Ser joven hoy*, *Por España*, *Por África*, *Por América*, *Fiestas y tradiciones*, *Hablando del futuro*, y *Por el mundo*. Podemos apreciar que los temas del primer curso son más generales, y que en el segundo se incluyen unidades dedicadas a los tres espacios geográficos que aparecen en esta colección: España, África e Hispanoamérica. Si se cotejan los temas de *Horizontes* en la enseñanza media con los del programa de español de Senegal, podemos observar que la gran mayoría de ellos coinciden en su contenido, algunos incluso en la denominación (como la naturaleza o las vacaciones). Sin embargo, dos de los temas del programa, los servicios y el mundo profesional, no se han podido asociar a ninguna de las unidades de *Horizontes* por no incluir ningún contenido relacionado esas temáticas.

La cifra de elementos culturales presentes en H4 se eleva a un total de 70 casos; por su parte, en H3 hemos clasificado 77 elementos. Para comenzar, se han relacionado los elementos culturales presentes en ambos manuales con el IRC y el ISCS: el primero

[9] La vida en sociedad, el hábitat, la naturaleza, los transportes, las telecomunicaciones, la vida cotidiana, el comercio, los servicios, el mundo profesional, los pasatiempos, la salud, las estaciones, las vacaciones [traducción propia].

presenta un total de 61 casos en H4 y 55 ocurrencias en H3, un número superior al de los casos que presenta el segundo, en el que se recogen un total de 13 casos en H4 y 37 casos en H3, respectivamente. Entre las seis categorías que incluyen los inventarios, en ambos manuales ha resultado la categoría 3, *Productos y creaciones culturales*, la que se refleja en un mayor número de elementos culturales, con un total de 51 (que equivale al 69 %) y 36 (un 41 % del total) casos, respectivamente. Más allá de las categorías, hemos asociado los elementos culturales a los aspectos más concretos en los que se divide cada una de ellas, que han proporcionado información sobre la presencia de las tres culturas en los manuales. Podemos comenzar señalando que la kultura está ausente en ambos manuales ya que no se ha relacionado esta con ninguno de los elementos culturales, y que un elemento cultural de H3 no se ha asociado a ninguna de las tres culturas.

La Cultura con mayúscula o cultura epidérmica es la que cuenta con una mayor frecuencia de aparición en ambos manuales: se manifiesta en 56 casos (un 80 % de ellos) en H4, y en 48 elementos (un 64% del total) en H3. En este primer nivel de cultura predominan los textos literarios, de diferentes géneros y procedentes de los cuatro espacios geográficos, motivo por el cual el aspecto del IRC con mayor frecuencia de aparición en ambos manuales es el de *Literatura y pensamiento*. Además, ambos manuales coinciden también en la presencia de elementos culturales relacionados con la *Geografía física*, como los mapas o los textos relacionados con la fauna o flora, por ejemplo. En H4 cabe señalar también la presencia de la *Arquitectura* ya que se presentan varios monumentos de España, Hispanoamérica y África. Mientras tanto, en H3 también se tratan aspectos político-administrativos y lingüísticos, como los relacionados con las comunidades autónomas de España, a los que se refieren los aspectos de *Gobierno y política*, y *Organización territorial y administrativa*, y *Política lingüística*.

La cultura con minúscula o cultura «a secas» está presente en el 20 % de los elementos culturales en H4, en 14 casos, mientras que en H3 se ha relacionado con 25 de ellos, un 35 % del total. Entre los aspectos del ISCS que se han situado en este nivel de cultura, en ambos manuales se pueden citar *Comidas y bebidas*, como los elementos que presentan recetas, o *Fiestas, ceremonias y celebraciones*, como la del ñame, las Fallas en España, o el Día de los Muertos en México. En H4 también aparecen otros aspectos como *Medios de comunicación e información*, *La vivienda*, y *Ecología y medio ambiente*. Por su parte, la cultura en H3 se manifiesta en elementos relacionados con aspectos como *La unidad familiar*; *Educación y cultura*; *Actividades de ocio, hábitos y aficiones*; *Compras*; *Salud e higiene*; *Identidad colectiva*; *Espiritualidad y religión*; y *Tradición y cambio social*.

Otro de los parámetros que se ha examinado en ambos manuales es la frecuencia con la que los elementos culturales recogidos introducen actividades de comparación, esto es, ejercicios que presenten una perspectiva intercultural que contrasten la CM y la CP. Por un lado, en H4 únicamente se han hallado dos casos, entre los 70 elementos culturales que hemos recogido en nuestro repertorio, lo que implica que el 97 % de los elementos no incluye ejercicios de comparación: el primer ejercicio consiste, tras buscar en el texto lo que el mes de diciembre tiene de particular en España, y de qué estación se trata, en decir si es igual en el país del estudiante y expresar las diferencias (VV. AA.,

1998: 55); en la segunda actividad, el alumno tiene que comparar sus actividades con las de un español (VV. AA., 1998: 27). Por otro lado, en H3 se han observado 10 elementos de los 77 catalogados (un 13 %), que incluyan actividades de comparación intercultural. Por ejemplo, tras un texto literario que habla sobre las tradiciones de los indígenas de Guatemala relativas a la naturaleza, se propone un debate para comparar esas tradiciones con la relación a la naturaleza que los estudiantes tienen en su país (VV. AA., 1999: 77). Junto con la receta de tortilla de patatas, se presenta la siguiente actividad: «Con el vocabulario y las construcciones (se…; cuando + subj.) dictad una receta de vuestra región» (VV. AA., 1999: 37).

El último parámetro que se ha analizado es el espacio geográfico al que remiten los elementos culturales catalogados. Hemos constatado que el espacio hispanohablante predomina sobre el africano; se manifiestan los tres espacios hispanohablantes, España, Hispanoamérica y Guinea Ecuatorial, aunque en medida desproporcionada. España es el espacio con mayor frecuencia, que en H4 representa el 51 % (36 casos), y en H3 un 47 % (43 casos). Entre los elementos referidos a España, se pueden citar ejemplos de distintos tipos de documento: mapas; imágenes como las del Museo Guggenheim de Bilbao o la Alhambra de Granada, de la Familia Real española, o de los Sanfermines en Pamplona; textos literarios, de diferentes géneros, como el teatro de Fernando Fernán-Gómez, la poesía de Antonio Machado o de Juan Ramón Jiménez, el cuento de Camilo José Cela, o la novela de Jordi Sierra i Fabra; y otros tipos de texto como tiras de cómic, la receta de tortilla de patatas, o textos periodísticos como la entrevista a un torero o un artículo sobre las lenguas de España.

Hispanoamérica aparece en 27 casos en cada uno de los manuales, que se corresponden con una frecuencia del 38 % en H4 y del 30 % en H3. Se han desglosado por países los elementos culturales referidos a Hispanoamérica, ya que se presenta con frecuencia en los manuales al mismo nivel que España, olvidando que Hispanoamérica no es un país sino un conjunto de ellos. Por un lado, en ambos manuales se encuentran elementos que se refieren a Hispanoamérica de forma general (el 4 % y el 36 %, respectivamente), como es el caso de los mapas, por citar un ejemplo. Por otro lado, a través de los elementos que remiten a un país específico se presentan 8 países hispanoamericanos en H4, y 7 en H3. Algunos de ellos aparecen en los dos manuales, como es el caso de Argentina (22 % y 24 %, respectivamente), México (15 % y 16 %), Venezuela (11 % y 4 %), Chile (11 % y 4 %) y Cuba (4 % y 8 %). Otros aparecen únicamente en uno de ellos: Perú (19 % en H4), Uruguay y Colombia (7 % cada uno en H4), Bolivia y Guatemala (4 % cada uno en H3). Entre las referencias a países específicos predominan los textos literarios en los que su autor se asocia a su país de origen. De esta manera, Argentina aparece representada por cuentos de Silvina Ocampo y tiras cómicas de Quino; Perú por cuentos de Alfredo Bryce Echenique y teatro de Mario Vargas Llosa; Chile por poemas de Pablo Neruda; Uruguay por novelas de Mario Benedetti y cuentos de Horacio Quiroga; Colombia por cuentos de Gabriel García Márquez; o Cuba por poemas de Nicolás Guillén. No obstante, también hay ejemplos de otro tipo de documentos, como una imagen de Chichen-Itza en México, la receta de buñuelos de Cuba, o un texto que habla sobre un baile tradicional de Guatemala, entre otros.

Guinea Ecuatorial no está presente en H4. Por su parte, en H3 se ha identificado en un 7 % de los casos (6 elementos): un diálogo entre ecuatoguineanos sobre la lengua oficial y lengua materna en el país, un texto sobre las dificultades de los estudiantes en Guinea Ecuatorial, y dos fragmentos literarios, uno en prosa de Donato Ndongo Bidyogo y un poema de Raquel Ilonbe. En los últimos años se ha tratado mucho sobre la ausencia de Guinea Ecuatorial en los manuales de español por su reducida presencia en comparación con otros países hispanohablantes, y también resulta así en este manual. No obstante, cabe señalar que la presencia de Guinea Ecuatoria es en realidad un aspecto innovador de *Horizontes* para su época, por la inclusión de referentes culturales africanos.

Por su parte, África (excluyendo Guinea Ecuatorial) aparece con una frecuencia del 11 % en H4 (8 casos) y del 16 % en H3 (15 casos). Se ha realizado asimismo el desglose de los elementos culturales africanos, por la misma razón: si España y Guinea Ecuatorial son un único país e Hispanoamérica un conjunto de ellos, África es todo un continente. Por un lado, algunos de los elementos culturales hacen referencia a realidades africanas que no se asocian a un país específico, como ocurre en el 63 % de los casos en H4 y en el 61 % en H3. Además de mapas, podemos citar como ejemplos textos sobre las casas tradicionales africanas o sobre el plurilingüismo africano. Por otro lado, hay elementos culturales que remiten a un país concreto: Costa de Marfil está presente en ambos manuales (25 % y 15 %, respectivamente); Senegal en H4 (12 %); y Togo, Mali y Uganda en H3 (8 % cada uno). Entre ellos, podemos encontrar un poema del marfileño Blaise Amoa, o de una imagen de una boda de Mali y un texto que describe una ciudad de Uganda, por solo mencionar algunos ejemplos.

4.3. Perfil y prácticas docentes del profesorado de español en la enseñanza media senegalesa

El cuestionario respondido por el profesorado de español de la enseñanza media senegalesa ha permitido establecer un perfil tipo, que se correspondería con un hombre senegalés de entre 30 y 39 años, con estudios superiores realizados en su propio país, a través de los cuales ha podido entrar en contacto con la CM, y que ha ejercido entre 5 y 14 años como docente en la enseñanza pública.

Entre los sujetos que han respondido al cuestionario, todos ellos de nacionalidad senegalesa, el número de hombres es mucho mayor que el de mujeres: los primeros representan un 70 %, frente a un 30 % de las segundas. Además, el rango de edad con una mayor frecuencia, el 55 %, es entre 30 y 39 años, si bien también hay un 25 % del profesorado que se sitúa entre 40 y 49 años, un 15 % entre los 50 y 59 y, por último, un 5 % entre los 20 y 29. En relación con el nivel de estudios, la mayor parte de los docentes, el 40 %, cuenta con una licenciatura equivalente a un grado universitario, de una duración de 3 años. Un porcentaje similar, el 35 %, cuenta con un *DUEL* o *Diplôme Universitaire d'Études Littéraires*, formación superior de 2 años tras el Bachillerato que existía antes de la licenciatura. Además, hay un 10 % de profesores que cuentan con un máster, que dura 2 años tras el grado universitario, y una misma cantidad de docentes cuenta con el

BAC o diploma de estudios secundarios. Además, hay un profesor, que equivale al 5 %, que se ha doctorado.

Asimismo, podemos observar que la gran mayoría de docentes, el 80 %, no ha realizado ninguna formación en un país hispanohablante. Entre el 20 % restante que sí ha participado en alguna, ha tenido lugar en España: se han mencionado Alcalá de Henares, Barcelona y Salamanca. La duración ha sido de 20 a 40 horas, de una semana, de 10 meses, y de un año y, respecto a su naturaleza, se han citado estudios de Filología, cursos de didáctica del español o ELE, y de reactualización lingüística, cultural y pedagógica. Entre los medios a través de los cuales han conocido las culturas española y/o hispanoamericana han predominado los estudios, que se mencionan en el 90 % de los casos. Además, también se ha observado una elevada frecuencia de aparición de las lecturas (60 %), de Internet (50 %), de las películas, series y televisión (50 %), o del contacto con familia, amigos o nativos (30 %).

En cuanto a la experiencia docente, ha sobresalido el profesorado que lleva enseñando entre 5 y 14 años (50 %), y mayoritariamente en un centro público (80 %), frente a un número reducido que lo hace en un centro privado (10 %) o en ambos tipos de centro (10 %).

Respecto a la práctica docente, ha resultado que el manual *Horizontes* sigue siendo muy utilizado en el aula de ELE en Senegal, ya que ha sido citado por el 75 % de los profesores. Además, un profesor ha señalado que utiliza varios (5 %) y una parte de los docentes (20 %) ha mencionado otros manuales, todos ellos de edición europea: *Qué tal Carmen*, *Español 2000*, *Buenos días*, *En directo*, *Reporteros*, *Vía libre*, *Pueblo*, *Caminos del idioma*, y el nuevo *A mí me encanta*.

Asimismo, los datos han mostrado que no hay un equilibrio en la presencia de los distintos espacios hispanohablantes, en consonancia con lo que ocurre en el programa y en los manuales: si bien los tres espacios están presentes, España es el que predomina, teniendo en cuenta la gran mayoría de los docentes (90 %) incluye en sus clases contenidos relacionados con este país. Es igualmente elevado, aunque menor, el porcentaje que los docentes que trabajan sobre Hispanoamérica (70 %). En cuanto al tercer espacio hispanohablante, Guinea Ecuatorial, tiene una frecuencia de tratamiento mucho menos importante (25 %). Cabe añadir que están presentes los contenidos culturales locales, especialmente nacionales, de Senegal (55 %) aunque también continentales, de África (30 %). Estos datos son coherentes con los resultados obtenidos en los análisis del programa y del manual *Horizontes*.

La presencia de la CP podría relacionarse con una mayor conciencia sobre la importancia de la interculturalidad: ejemplo de ello es una de las propuestas para una mejor enseñanza del componente cultural en el cuestionario, que propone «privilegiar el uso de manuales que favorecen la interculturalidad». En esta línea, los docentes han confirmado en el cuestionario la presencia en el aula de todas las habilidades y actitudes interculturales que recoge el IHAI. Por un lado, respecto a las habilidades interculturales, la que ha presentado una mayor frecuencia entre el profesorado de la enseñanza media senegalesa es la conciencia de la propia identidad cultural, citada en un 80 % de los casos. También han tenido una frecuencia alta la percepción de diferencias culturales

(65 %) y el reconocimiento de la diversidad cultural (55 %). Por otro lado, en cuanto a las actitudes interculturales, las más frecuentes con una diferencia significativa han sido la curiosidad y apertura, evocada por un 85 % de los docentes, si bien también ha habido un porcentaje alto que ha mencionado la tolerancia a la ambigüedad (65 %) y la empatía (55 %). Ciertas de estas habilidades se trabajan a nivel local en el contexto senegalés por su condición de multicultural y multiconfesional, que se refleja en el aula como en la sociedad.

En relación con los recursos utilizados por los docentes para la enseñanza de contenidos culturales, los textos han sido citados por la totalidad de los participantes; también se han mencionado las fotos (75 %) y vídeos (60 %). Se hacen asimismo presentaciones, tanto por parte del profesor (55 %) como de los alumnos (50 %) y, en menor medida, se utiliza el teatro (30 %). Además, estos contenidos culturales se presentan en clase tanto como integrados en los aspectos de la lengua como en forma de complemento a los contenidos de la lengua, con una misma frecuencia (65 %). Esta concepción integradora resulta positiva ya que, antes, era frecuente que los contenidos culturales quedaran relegados a un segundo plano, y se presentaban como complemento o apéndice al final de una unidad en algunos manuales.

Además, en referencia a los contenidos culturales que más interesan a los estudiantes, los contenidos más citados han sido las fiestas y celebraciones (25 %), la comida o la gastronomía (20 %), la música, las canciones y los bailes (15 %) y el deporte (10 %). También ha habido una serie de contenidos culturales con una única mención: la vida socio cultural, los intercambios personales, los españoles, la cultura española, «los temas que hablan de la vida social»[10], «los contenidos relacionados con el mundo de los jóvenes» y «teatro, textos, vídeos, y presentación de los alumnos».

Respecto a las mejoras que proponen los profesores para la enseñanza de la cultura en clase de español en Senegal, las propuestas que han hecho los docentes están relacionadas con diferentes aspectos. Dos de ellas hacen referencia al contenido que se enseña y a su actualidad: «mejorar la enseñanza y adaptar los contenidos tocante a la actualidad», y «hablar de temas que hablan de la vida moderna (redes sociales, problemas de la juventud, educación...)».

Nueve de las respuestas están relacionadas con los recursos: algunas de ellas se refieren a la necesidad de tener a disposición material audiovisual, como «videos/ cintas/ medios visuales y audibles». Se trataría de «tener más medios para proyecciones de vídeos!», o de «favorecer la adquisición de materiales didácticos audio-visuales o la posibilidad de viajes», lo cual facilitaría la inclusión de todas las destrezas, especialmente la comprensión oral. Otras respuestas hacen referencia al deseo de tener acceso a las nuevas tecnologías en el aula: «usar soportes numéricos[11] en clase […]». También encontramos algunas relacionadas con el tipo de manuales y documentos que se emplean en el aula: «documentación […]», «dar manuales suficientes», «[…] hay que dotar à los docentes

[10] Las frases entrecomilladas que figuran en este apartado están extraídas de las respuestas del profesorado al cuestionario, y no han sido modificadas.
[11] El docente se refiere a soportes digitales, es una interferencia del francés.

de manuales apriopriados y adaptados con el modo de vida de nuestra sociedad par la mayoria de los manuales que manupulamos son antiguas […]», «más materiales».

Cinco de las propuestas están relacionadas con las prácticas docentes. Por un lado, algunas se refieren a la metodología o el tipo de actividades que se llevan a cabo en el aula o fuera de ella: «enseñarla a través de la música», «plantear actividades de intercambio entre alumnos nativos por video conferencia», «variar los métodos de dar las clases sin olvidar contextualizar», «inmersiones, visitas de museos o centros culturales». Por otro lado, ciertas respuestas se relacionan con la preparación del profesorado, como «mejor capacitación de los profesores con viajes de inmersión lingüística y estudios en todas esferas hispanohablantes». Además, una de las propuestas está relacionada con dos de los aspectos anteriores, la práctica docente y el contenido: «innovar las prácticas docentes. adaptar el currículo actual y enseñar contenidos temáticos modernos e interesantes».

De todas las propuestas anteriores, llama la atención que varias insisten en la importancia de los viajes, tanto para docentes como para discentes. En el caso de los primeros, se habla de una «mejor capacitación de los profesores con viajes de inmersión lingüística y estudios en todas esferas hispanohablantes» y se pide también «[…] facilitar à los docentes la obtencion del visa en los paises de habla español para mejorarse». Se trataría de una inmersión beneficiosa desde un punto de vista tanto lingüístico como sociocultural, que se reflejaría en la práctica docente. En el caso de los estudiantes, se propone hacer «excursiones en España o en otros países hispanohablantes» y su objetivo sería permitir a los alumnos utilizar la lengua en un contexto real y experimentar en primera persona las realidades socioculturales más allá del plano teórico del aula. Otro docente sugiere «actividades de intercambio entre alumnos nativos por video» para permitir a los discentes el contacto con hablantes nativos de español sin necesidad de desplazarse.

Por último, en relación con las tres culturas, a través de las preguntas del cuestionario en las que se indagaba sobre la frecuencia con la que se presentan en el aula las distintas categorías y aspectos del IRC y del ISCS, podemos extraer que tanto la Cultura como la cultura están presentes en el aula, y que la kultura está ausente. Por un lado, la Cultura con mayúscula se refleja en distintos aspectos del IRC, entre los cuales más de la mitad de los docentes ha manifestado tratar los siguientes: *Población* (85 %), *Geografía física* (80 %), *Literatura y pensamiento* (75 %), *Música* (70 %), *Acontecimientos y personajes históricos y legendarios del pasado* (65 %), *Gobierno y política* (65 %), *Organización territorial y administrativa* (60 %), y *Educación* (60 %). Por otro lado, la cultura que se recoge en el ISCS está presente en las aulas a través de aspectos como: *Tradición y cambio social* (95 %); *Comidas y bebidas* (80 %); *Identificación personal* (80 %); *Fiestas, ceremonias y celebraciones* (75 %); *Unidad familiar* (75 %); *Seguridad y lucha contra la delincuencia* (70%); *Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos* (65 %); *Educación y cultura* (65 %); *Medios de comunicación e información* (65 %); *Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros* (65 %); *Identidad colectiva* (60 %); *Actividades de ocio, hábitos y aficiones* (60 %); *Compras* (60 %); *Vivienda* (55 %); y *Viajes, alojamiento y transporte* (55 %).

Los resultados obtenidos acerca de los aspectos más frecuentes en la práctica docente coinciden con los referidos a los manuales: en la Cultura, entre los elementos

culturales de los manuales predominaban los aspectos literarios y geográficos, que son también los más recurrentes en el cuestionario; en la cultura, en ambos manuales aparecían elementos culturales relacionados con temas como el calendario, las fiestas, las comidas, o los viajes, que tienen una frecuencia elevada en el cuestionario, si bien en este último aparece una mayor variedad de aspectos. Como excepción, el hecho de que en ambos casos en el cuestionario presente una alta frecuencia el aspecto de *Población* creemos que se debe al desconocimiento de su contenido.

5. Conclusiones

A la luz de los resultados obtenidos de la revisión del programa, de los manuales y de la actuación docente, se pueden confirmar las hipótesis que habíamos formulado al inicio del trabajo en relación a los contenidos culturales presentes en el aula de ELE en Senegal y al desequilibrio en su tratamiento. Las desigualdades presentes en los manuales coinciden con la actuación docente, lo cual podría explicarse como reflejo de las carencias del programa y el manual, en el caso de los profesores que utilicen *Horizontes*, o podría deberse a la falta de formación o de recursos para incluir estos contenidos.

En el programa para la enseñanza media no se determinan contenidos culturales específicos, por lo que la inclusión de los mismos dependerá del manual que se utilice o del profesor. Tanto en los manuales *Horizontes* como en la práctica docente, hemos observado desigualdades que conciernen tanto a las tres culturas como a los espacios del mundo hispano. Como se había hipotetizado, si bien la Cultura con mayúscula y la cultura «a secas» están presentes, la primera lo está en mayor medida que la segunda, mientras que la kultura está ausente. Predominan los conocimientos de tipo enciclopédico, relacionados con ámbitos como la geografía, la historia o la literatura. Cabe precisar que el predominio de la Cultura con mayúscula en los programas y materiales para enseñanza de ELE no es un fenómeno exclusivo al contexto senegalés ni a la enseñanza media, sino que también se ha observado en el contexto asiático, por solo citar un ejemplo, como en el caso de los manuales más utilizados en China (Delgado Polo, 2020) y Corea del Sur (Song, 2011).

Respecto a la cultura asociada a los distintos espacios geográficos, tanto en el manual como en la práctica docente, España está más presente que Hispanoamérica, y en esta última solo se hace referencia a algunos países. Además, Guinea Ecuatorial tiene una presencia mucho menor que los dos espacios anteriores, ya que las referencias en los manuales son escasas y un número reducido de profesores ha declarado tratar contenidos sobre este país en sus clases de español. En cuanto a las referencias culturales a la CP, en el caso de *Horizontes* hemos hallado elementos culturales que remiten a países africanos o al continente de forma general, y los profesores han declarado incluir referencias africanas y también senegalesas en sus clases. Si bien en el programa no se hace alusión a una perspectiva intercultural ni al tratamiento de contenidos relacionados con la CP, en los manuales hemos encontrado un número muy reducido de actividades que acompañan a los elementos culturales y que promueven la comparación entre la CM y la

CP. Por su parte, el profesorado ha declarado trabajar en el aula un número elevado de actitudes interculturales, y entre las propuestas de mejora formuladas por los mismos también ha habido alusiones a la interculturalidad.

Considerando los resultados de la revisión del programa y de los manuales *Horizontes* para la enseñanza media, así como las respuestas al cuestionario del profesorado de español de esta misma etapa, concluiremos el presente artículo con algunas propuestas de mejora para la enseñanza del componente cultural en Senegal. Por un lado, se debería realizar la evaluación y revisión del programa, para después trabajar en la creación de un manual local de elaboración propia, que se correspondiera con los contenidos del programa. Esto permitiría homogeneizar la didáctica de español en la enseñanza media senegalesa, ya que los temas generales que propone el programa, junto con la utilización de distintos manuales o de ninguno, conlleva desigualdades en la formación que reciben los discentes.

Por otro lado, la elaboración de un manual propio debería tener en cuenta las carencias observadas en *Horizontes* para superarlas. Primero, puesto que se trataría de un manual para un contexto específico, este incluiría referencias a la CP que propicien la interculturalidad, así como un número considerable de actividades que fomenten el contraste.

Segundo, es necesario que haya variedad en los tipos de cultura que están presentes: que las referencias culturales no se limiten a la Cultura ni a la literatura, y que no sean únicamente textuales, sino que se incluyan otro tipo de elementos ilustrativos de aspectos socioculturales de los países hispanos, como imágenes o material audiovisual.

Tercero, las actividades del manual tienen que integrar todas las destrezas, por lo que el libro debe ir acompañado de material auditivo o audiovisual, especialmente importante en la enseñanza/aprendizaje de idiomas para recibir *input* de nativos de diferentes espacios del mundo hispanohablante, y no únicamente del profesor. Por tanto, los docentes o centros deberían disponer de los recursos como el material necesario para la reproducción de este tipo de contenido.

Cuarto, el manual deberá incluir referencias culturales que reflejen los diferentes espacios del mundo hispano, con una distribución equilibrada y coherente de los mismos. Es necesaria la inclusión de contenidos referidos a Guinea Ecuatorial, y sensibilizar sobre la pluralidad de Hispanoamérica. Se debería dar una mayor visibilidad a los diferentes países que forman este espacio: si no es posible que todos estén presentes en un mismo curso o ciclo, por motivos espacio-temporales, se podría planificar la colección didáctica de tal manera de que no haya países que aparezcan en diferentes cursos, mientras otros están ausentes. Además, es importante evitar que un mismo aspecto cultural se repita y que transmita una imagen estereotipada de un espacio o cultura, como ocurre en los manuales analizados con las corridas de todos: además de aparecer en las portadas de ambos cursos, se tratan en dos unidades de un mismo manual, H3: la tercera, dedicada a España (VV. AA., 1999: 39) y la sexta, que trata sobre fiestas y tradiciones (VV. AA., 1999: 68-69).

Quinto, para garantizar una cierta perdurabilidad del manual, tendrá que ser revisado y actualizado: por un lado, para que se ajuste a las tendencias metodológicas, y al

mismo tiempo corregir posibles erratas, como las que hemos localizado en los manuales: «Liberíad» en lugar de Libertad (VV. AA., 1998: 31), «Silvia» por Silvina (VV. AA., 1998: 87), o «euzkera» en lugar de *euskera* (VV. AA., 1999: 38). Por otro lado, para modificar o sustituir el contenido cultural que con los años se vuelve desfasado y obsoleto: esto ocurre en H3 con un texto de testimonios de estudiantes españoles (VV. AA., 1999: 16) en los que se habla de COU y BUP, nombres de la antigua distribución de ciclos educativos en España; o con otro que trata sobre ordenadores (VV. AA., 1999: 102) en el que se presentan la imagen de un ordenador antiguo y el precio en pesetas.

Como señalan Djandué *et al.* (2019: 99), la utilización de un mismo manual, sin actualizar y durante un período demasiado extenso, además de afectar negativamente al contenido por dejar de ofrecer una visión fiel y actual de la realidad, afecta también a la pedagogía, ya que «utilizar el mismo manual durante tantos años mantiene al profesor en un letargo donde puede perder todo interés por el trabajo que hace y su conocimiento de la lengua fosilizarse en un nivel de interlengua que lo empobrece». En pocas palabras, tanto discente como docente se ven perjudicados por el uso de un manual no actualizado: el primero, por no tener a disposición herramientas adecuadas que ofrezcan una visión proporcionada del mundo hispanohablante y, el segundo, por una repetición excesiva que lleva a la desmotivación e incluso la pérdida de nivel en la lengua que enseña. En el caso de *Horizontes*, su carácter obsoleto debido a una permanencia excesiva en las aulas ha sido denunciado por diferentes autores: Djandué *et al.* (2019), Bekale *et al.* (2020) y Okome Beka (2022). Esto ha provocado su abandono en países como Gabón y Costa de Marfil: en el primero, a pesar de que los manuales *Horizontes* siguen estando presentes, predominan los europeos; en el segundo, *Horizontes* se está sustituyendo por los manuales *¡Ya estamos!*, en la enseñanza media y *¡Más allá!*, en la secundaria.

Por último, sería beneficioso apostar por la formación y actualización del profesorado para la mejora de la práctica docente. Para poder observar un tratamiento equilibrado en el aula de la CM en sus tres niveles, es necesario que el profesorado tenga los conocimientos necesarios sobre ella y sobre cómo tratarla en las clases. Al mismo tiempo, una buena formación permitiría al docente identificar y sobrepasar las limitaciones del material.

En definitiva, sería positiva la elaboración de un nuevo material didáctico que siga el precedente establecido por *Horizontes*, y que sea específico para el contexto senegalés. No obstante, para optimizar su impacto positivo, sería conveniente acompañarlo de otras medidas como la revisión del programa nacional de enseñanza, y la inversión tanto en recursos para los centros como en la formación del profesorado.

Referencias bibliográficas

BEKALE, H. D., CARO MUÑOZ, M., DJANDUÉ, B. D., RECUENCO PEÑALVER, M. Y SERRANO AVILÉS, J. (2020). Ampliación de horizontes: materiales didácticos ELE en África al sur del Sahara. *MarcoELE*, (30), 1-17. Consultado en: https://marcoele.com/descargas/30/bekale-et-al-materiales_ele_africa_sur_sahara.pdf [20/05/2021]

BODJRENOU, D. (2018). *La colección Horizontes, los manuales didácticos de la enseñanza del español en Benín pasados a la lupa*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Consultado en: https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0939874 [28/07/2024]

BOP, A. K. (2022). Análisis de la construcción del aprendizaje autónomo en ELE en el contexto escolar senegalés: caso del alumnado del Lycée Tamba Commune. *Ziglôbitha*, (5), 213-236. Consultado en: https://www.ziglobitha.org/wp-content/uploads/2022/12/014-ART.-ABDOU-KHADRE-BOP.pdf [27/07/2024]

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (trad. española). Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes (original en inglés, 2001). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ cvc_mer.pdf

DELGADO POLO, V. (2020). El componente cultural en el método para sinohablantes. Español Moderno: Un análisis de los libros de lectura. En M. BARGALLÓ ESCRIVÁ, E. FORGAS BERDET y A. NOMDEDEU RULL (eds.). *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios: Actas del XXVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera ASELE*, 195-204. Consultado en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_0017.pdf [27/07/2024]

DIOP, P. M. (2013). La didactique de l'espagnol langue étrangère au Sénégal : essai d'épistémologie disciplinaire et ses déclinaisons méthodologiques et didactiques operationnelles. *Revue Électronique Internationale de Sciences du Langage Sudlangues*, (20), 1-23. http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/DIDACT_ESP.pdf

DIOP, P. M. (2017). De la didactología de las lenguas-culturas: una aproximación axiológica a los contenidos de ELE en Senegal. En J. M. HERNÁNDEZ DÍAZ y E. EYEANG. (dirs.). *Los valores en la educación de África. De ayer a hoy*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 109-123.

DIOP, P. M. (2019). La construcción de la competencia cultural en el alumnado de ELE de nivel elemental e intermedio en Senegal: análisis de la intervención docente y perspectivas de consolidación. *Revue du Groupe d'Études et de Recherches Africaines et Hispano-Américaines (GERAHA)*, (5), 39-62.

DIOUF, A. (2019). Enseñanza-aprendizaje de ELE en los niveles medio y secundario del sistema de enseñanza de Senegal: análisis de los libros de texto y las prácticas pedagógicas. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona, España. Consultado en: https://ddd.uab.cat/record/215404 [27/07/2024]

DJANDUÉ, B. D., DJÈ, A. M. Y KUMON, A. S. (2019). De *Horizontes* a *¡Ya estamos!*: Lo que ha cambiado. *Revue Nzassa*, (2), 93-105. https://www.nzassa-revue.net/admin/img/paper/9.%20DJANDU%C3%89%20Bi%20Dromb%C3%A9%20et%20al..pdf

DJANDUÉ, B. D. (2021). Libros de texto y enculturación del español en Costa de Marfil. Cuestiones Pedagógicas, 1(30), 131-141. Consultado en: https://doi.org/10.12795/CP.2021.i30.v1.10 [17/10/2024]

FAYE, N. Y NGOM, J. M. (2014). Presencia del español en Senegal. En J. SERRANO AVILÉS (ed.), *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid: Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes, Casa África, Los Libros de la Catarata, 506-517. https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo24.htm

GÓMEZ CASANOVA, E. (2009). Fundamentos teóricos para el desarrollo de la competencia sociocultural en un curso de E/LE. En A. BARRIENTOS CLAVERO, J. C. MARTÍN CAMACHO, V. DELGADO POLO y M.ª I. FERNÁNDEZ BARJOLA (eds.). *El profesor de español LE/L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera ASELE*, (2). Cáceres: Universidad de Extremadura, 981-988. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0981.pdf

GUÈYE, C. (2012). Consideraciones generales acerca de la enseñanza y aprendizaje de la lengua española en Senegal. *El Guiniguada*, (21), 47-64. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/12279/1/0235347_00021_0003.pdf

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español* (3 vol.). Madrid: Biblioteca Nueva [en línea]. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA DE SENEGAL (2006). *Programme d'espagnol du premier cycle*. Inspection Générale de l'Éducation, Comission Nationale d'Espagnol: Dakar.

MIQUEL LÓPEZ, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. En J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO, (drs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 511-531.

MIQUEL LOPEZ, L. Y SANS BAULENAS, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en la clase de lengua. *RedELE*, (0), 1-13. https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_%2000/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9

OKOME-BEKA, V. S. (2014a). Contextualización e integración del afrohispanismo en los programas gaboneses y africanos de ELE. En J. M. Hernández Díaz y E. Eyeang (coords.), *Lengua, Literatura y Ciencias de la Educación en los sistemas educativos del África Subsahariana* (299-327). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

OKOME-BEKA, V. S. (2014b). La cultura hispanófona. Punto de encuentro entre América Latina y África. *Index. Comunicación*, *4*(2), 159-180. Consultado en: http://hdl.handle.net/ 10115/15414 [02/07/2023]

OKOME-BEKA, V. S. (2022). África y afrodescendencia en los manuales de ELE: análisis y perspectivas para una reapropiación de la historia colonial afrohispanista en Gabón. *Candil*, (22), 90-112. Consultado en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo? codigo=8842955 [02/07/2023]

SAMBOU, L. (2021). *Análisis de la transferencia de culturemas en las versiones españolas de Les tambours de la mémoire y Les petits de la guenon de Boubacar Boris Diop* [Tesis de doctorado no publicada, Universidad Gaston Berger de Saint-Louis, Senegal].

SEYDI, O. (2021). Análisis de las políticas y planificaciones lingüísticas postcoloniales de Senegal desde la ecolingüística. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, (43), 257-268. https://www.ull.es/revistas/index.php/filologia/article/view/3249

SONG, A. (2011). Perspectiva de la enseñanza de la cultura hispánica y propuestas didácticas para la interculturalidad en el aula de español en Corea del Sur. *RedELE*, (23), 1-12. Consultado en: https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/92022/00820113014645.pdf?sequence=1&isAllowed=y [27/07/2024]

VV. AA. (1998). *Horizontes. Espagnol 4ème*. París/Abiyán: EDICEF/NEI.

VV. AA. (1999). *Horizontes. Espagnol 3ème*. París/Abiyán: EDICEF/NEI.