

## Análisis de la marca-país reflejada en los materiales del *Aula Virtual del Español* del Instituto Cervantes

Palma Peña Jiménez<sup>1</sup>; Vicente Calvo Fernández<sup>2</sup>

Recibido: 11 de enero de 2017 / Aceptado: 16 de abril de 2020

**Resumen.** La lengua, como elemento transmisor de una determinada cultura, genera riqueza e influencia internacional, y es, por tanto, un reflejo de la marca-país como identidad corporativa. A los métodos de Español como Lengua Extranjera, especialmente a los institucionales, se les debe exigir que en sus materiales didácticos se expongan los contenidos de manera que prevalezcan los elementos (personas, lugares, temas, costumbres) que mejor representen la cultura propia, y esta condición favorecerá en los estudiantes la adquisición de la competencia comunicativa, puesto que los referentes situacionales podrán ser más fácilmente compartidos. En este artículo, se realiza un análisis crítico del *Aula Virtual del Español* del Instituto Cervantes con el fin de detectar hasta qué punto el diseño de estos materiales didácticos promueven o no una correcta imagen de marca y, en consecuencia, si resultan o no adecuados desde un punto de vista didáctico.

**Palabras clave:** Cultura hispánica, Marca-país, Español como Lengua Extranjera, Competencia comunicativa.

### [en] Analysis of the Country-brand presence in the educational content of the Cervantes Institute Virtual Classroom for Spanish students

**Abstract.** Language, by passing on the culture it represents, generates wealth and international influence, thus, a reflection of the country-brand as a corporate identity. It should be required to E/LE methods, especially institutional ones, that the contents of their didactic materials are presented in such a way as to have the elements (people, places, themes, traditions) that best represent the own culture, which contributes to the acquisition of the communicative competence as the situation-related aspects will be shared more easily. In this article, a critical analysis of the *Aula Virtual del Español* of Instituto Cervantes is carried out in order to detect to what extent the design of these didactic materials is promoting or not a correct brand image, and consequently, whether or not they are suitable from a didactic point of view.

**Keywords:** Hispanic Culture, Country Brand, Spanish as a Foreign Language, Communicative Competence.

### [fr] Étude de l'impact de la présence de la marque Pays dans le contenu pédagogique de la classe virtuelle de l'Institut Cervantes pour les étudiants espagnols

**Résumé.** La langue, comme élément de transmission d'une culture particulière, génère de la richesse et de l'influence internationale, donc c'est le reflet de la marque-pays et de l'identité corporative. Il faut que les matériels didactiques des méthodes d'Espagnol comme langue étrangère, notamment les institutionnels, exposent le contenu de manière à ce que prévalent les éléments (personnes, lieux, sujets, coutumes) qui représentent le mieux leur propre culture, et cette condition favorisera les étudiants dans l'acquisition de la compétence communicative, puisque les modèles situationnels peuvent être plus facilement partagés. Dans cet article, une analyse critique du *Aula Virtual del Español* de l'Institut Cervantes est effectuée afin de détecter jusqu'à quel point la conception de ces matériels didactiques promeuvent ou pas une image correcte de la marque et, par conséquent, s'ils sont ou pas appropriées d'un point de vue didactique.

**Mots-clés:** Culture Hispanique, Marque-pays, Espagnol comme langue étrangère, Compétence communicative.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Comunicación de marca-país. 3. Competencia comunicativa. 4. Análisis de la marca-país que transmiten los materiales del *AVE Global*. 4.1 Procedimiento y herramientas de análisis. 4.2 Resultados e interpretación. 5. Algunas sugerencias a modo de conclusión. 6. Bibliografía.

**Cómo citar:** Peña Jiménez, Palma; Calvo Fernández, Vicente (2020): "Análisis de la marca-país reflejada en los materiales del *Aula Virtual del Español* del Instituto Cervantes", en *Didáctica. Lengua y Literatura*, 32, 1-11.

<sup>1</sup> Universidad Rey Juan Carlos  
palma.pena@urjc.es

<sup>2</sup> Universidad Rey Juan Carlos  
vicente.calvo.fernandez@urjc.es

## 1. INTRODUCCIÓN

En el presente artículo se analiza la imagen de marca-país que se transmite a través del actual método de enseñanza de E/LE (Español como Lengua Extranjera) del Instituto Cervantes. Este método se desarrolla a través de una serie de materiales didácticos en línea denominados *Aula Virtual del Español Global* (a partir de ahora, *AVE Global*) y estructurados en varios niveles. Partiendo de la idea de que la marca de un país se construye desde diferentes ámbitos de actuación, se ha realizado un estudio sistemático en aras de identificar con qué valores se asocia España en dichos materiales. De hecho, el propio Plan Curricular del Instituto Cervantes incide en la importancia de que los docentes de español promuevan el acercamiento a la cultura hispanoamericana de forma frecuente para acercar a los estudiantes la realidad geográfica del mundo hispanohablante.

El objetivo de este trabajo es indicar de qué manera la imagen de España que resulta de los materiales de *AVE Global* satisface las expectativas en términos de adecuada comunicación de marca-país y, de resultados del análisis, proponer líneas de mejora para la elaboración de materiales en ediciones futuras. Sin desdeñar, por tanto, aquellos materiales culturales que hacen referencia a todo el ámbito hispano, nuestro análisis se circunscribe sobre todo a lo relacionado con España y a su imagen como país.

Para ello se aporta, en primer lugar, un marco teórico necesario para la comprensión de nociones como marca-país o comunicación corporativa. Por otro lado, en el ámbito de la actual enseñanza de E/LE, se exponen algunos conceptos de pragmática lingüística con el ánimo de clarificar cómo el carácter funcional con que se plantean los manuales, cuyo objetivo es que los discentes adquieran competencia comunicativa, repercute en esta marca-país. Se reflexiona así acerca del concepto de competencia comunicativa y se explican qué factores de índole lingüística y extralingüística determinan dicha competencia.

## 2. COMUNICACIÓN DE MARCA-PAÍS

La marca de un país se configura a partir de su identidad —identidad corporativa— y, también, a partir del comportamiento de cada uno de sus agentes.

Las empresas e instituciones incrementan su competitividad gracias a una oportuna gestión de su marca. En este aspecto resulta crucial su elemento diferenciador. Su valor diferencial es aquel que determinará su posicionamiento ante los *stakeholders* (Aaker y Joachimsthaler, 2005). Para toda organización, su marca y el posicionamiento de la misma son determinantes y, por ello, se hace necesario presentarla como única en la mente del destinatario (La Martinière Petroll, Damacena y Hernani Merino, 2008). Pero a tal identificación contribuyen de manera esencial los elementos “implícitos” (Shillington, 2012). Nos preguntamos, de este modo, con qué asociar una determinada marca, y cómo conseguir que la imagen deseada coincida con la imagen percibida.

“Imagen” no es lo mismo que “reputación”, y como plantea Cubillo (2014), esta última desempeña un papel esencial en la generación de confianza de la marca-país. Decía Abraham Lincoln que “la reputación es como el árbol y la imagen como su sombra”, de tal forma que “la imagen —continúa— es lo que percibimos, el árbol es la realidad”. A partir de la sentencia, Villafañe establece (2013, 16) que “la imagen se basa en percepciones”, si bien “la reputación es el resultado de comportamientos, de realidades objetivables”.

En suma, son tres los aspectos que hemos de tener presentes:

1. Lo que es (el ser en sí mismo de un país en nuestro caso de estudio).
2. Lo que trasmite (actos de comunicación múltiples y diversos).
3. La imagen que proyecta (lo que, en última instancia, perciben sus públicos, sus *multistakeholders*).

Es necesario tener presente que todas las acciones de comunicación contribuyen a construir imagen y reputación. Van Riel (2012) nos habla de tres identidades: la identidad “deseada” (valores y principios que aspira a tener y comunicar), la “proyectada” (la comunicación que trasmite: desde su página web hasta el último de los actos de comunicación promovidos por las instituciones que de ella dependen) y la “percibida”, ligada a la percepción de sus correspondientes *stakeholders* o grupos de interés.

Todo lo anterior invita a pensar que la comunicación de los materiales de una lengua requiere de una transmisión de los aspectos culturales correspondientes. Cuando hablamos de cultura, no nos referimos solo a los grandes hechos históricos, o a los autores literarios más conocidos, sino también a “los conocimientos, actitudes y hábitos compartidos por una misma sociedad” (Santamaría Martínez, 2012, 30), que incluye los modos de vida y costumbres, las actividades cotidianas, los hábitos compartidos, las relaciones sociales, las normas de conducta y un largo etcétera, para los que la lengua es vehículo y condición necesaria en el desarrollo global de esa manifestación cultural.

Es impensable separar el aprendizaje de una lengua del entorno social y cultural, porque precisamente una lengua es resultado de intercambios socioculturales. Es verdad que la lengua no refleja toda la cultura de un país o de un grupo humano, ni la cultura se trasmite solo con la lengua, pero, cuando se trata de materiales didácticos destinados a quienes desconocen una lengua y difundidos por una institución pública, se hace particularmente necesario atender a “la didáctica de lo cultural” (Sánchez Bureta 2005, 605). Y en el caso del español —como sucedería con otras lenguas

de amplia extensión geográfica, recorrido histórico y diversidad diastrática—, conviene no perder de vista los fenómenos de “interculturalidad”, término que “propugna la igualdad entre todos los grupos que construyen una cultura, una sociedad” (Ríos Rojas y Ruiz Fajardo, 2008, 13).

### 3. COMPETENCIA COMUNICATIVA

Antes de presentar nuestro análisis, parece oportuno recordar ahora otros conceptos relacionados con la eficacia didáctica de un método de aprendizaje de segundas lenguas. El objetivo que se persigue en la tarea de enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua es que los discentes adquieran no solo una competencia gramatical, sino lo que desde el último tercio del siglo pasado se conoce como “competencia comunicativa”, que incluye tanto el conocimiento del código de esa lengua, como de otro conjunto de saberes, algunos con perfiles menos nítidos que los que se dibuja en un sistema estructurado (como es la Gramática de las lenguas), pero, no por ello, menos reales ni menos necesarios para que resulte efectiva la comunicación. No basta así con que los aprendices o estudiantes de una lengua que no es la materna conozcan las reglas del código —que simplificamos bajo la denominación genérica de “gramática”—, sino que, para considerar que se ha completado satisfactoriamente el aprendizaje, es preciso acudir a criterios de tipo funcional o factual, algunos de los cuales son objeto de la Pragmática, disciplina que se ocupa de la parte de la comunicación que no depende estrictamente del código, sino de los factores que configuran la situación en la que el mensaje es emitido (Escandell Vidal, 1993, 27). Todos sabemos que aprender chino no es solo emitir sonidos en chino, sino, por ejemplo, presentarnos o saludar de manera adecuada a como se hace en China. Del mismo modo, aprender español es aprender a comunicarse en español. Para esto es necesario, además de unos conocimientos lingüísticos, adquirir otros conocimientos culturales relacionados con el país o con el espacio de actuación de dicha lengua.

El problema radica precisamente en los perfiles menos nítidos que acabamos de apuntar. Los hechos gramaticales son estructurales y cabe, en consecuencia, un análisis formal de sus constituyentes, que en muchos casos se ordenan en paradigmas cerrados. Pretender, por el contrario, un análisis de factores como, por ejemplo, el conocimiento del mundo que comparten emisor y receptor o de la intención comunicativa, se antoja una tarea mucho más inasible. Para Gutiérrez Ordóñez (1997, 29), la diferencia entre los hechos de la Lingüística y la Pragmática reside en que la información lingüística, frente a la pragmática, está codificada. Por eso, la Pragmática resulta una disciplina particularmente compleja y cualquier enfoque pragmático deviene un reto.

Sin embargo, no se puede prescindir de este enfoque; no en vano, son muchos los modelos teóricos de análisis que se han ido proponiendo desde Hymes (puede verse un resumen de estos modelos en Bagarić y Djigunović, 2007, o en Gutiérrez Ordóñez, 1997). No se concibe, en fin, otro modo de abordar el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas sin tener en cuenta las habilidades y destrezas que resultan de adquirir una adecuada competencia comunicativa.

Como ya apuntó Hymes (1964, 3), cuando estableció los cimientos de estas nuevas propuestas: “It is not linguistics, but ethnography —not language, but communication— which must provide the frame of reference within which the place of language in culture and society is to be described”. No es, en definitiva, la lingüística propiamente dicha, sino más bien todos los aspectos de la comunicacionales de la lengua los que constituyen el marco de referencia dentro del que debemos considerar el lenguaje. El foco, por tanto, debe ponerse en la comunicación, para lo que hay que considerar factores culturales y sociales, aparte de los lingüísticos, que indiquen el uso real del mensaje, adaptado a la situación, interlocutores y contexto correspondientes.

Canale y Swain (1980, 29-31), por su parte, concretaron en su modelo aplicado a la enseñanza de segundas lenguas, que la “competencia comunicativa” contiene, a su vez, otras competencias: 1) la “gramatical” (dominio del código), 2) la “sociolingüística” (reglas de comportamiento socioculturales, adecuación a la situación), 3) la “discursiva” (coherencia y cohesión del discurso) y 4) la “estratégica” (los elementos que ayudan y contribuyen a conseguir la efectividad comunicativa). En suma, podríamos definir la competencia comunicativa como el “conjunto de saberes, lingüísticos y extralingüísticos, situacionales, contextuales y de interacción que permiten que la comunicación logre su objetivo y sea efectiva” (Peña Jiménez, 2012). Dicho de otro modo, el enfoque pragmático y comunicativo tiene en cuenta que todos los factores que rodean ese acto de comunicación afectan, influyen y repercuten en los significados y en la producción de sentido (Gutiérrez Ordoñez, 1995, 1997).

A este respecto, cabe considerar otros enfoques como el interaccionismo simbólico, “una corriente de la micro-sociología que sitúa en primer plano el papel que desempeñan las interacciones en la vida social” (Calsamiglia Blancáfort y Tusón Valls, 2002, 20). Recuerdan estos autores la conclusión de Goffman (1971), quien asevera que “hasta las conversaciones más informales pueden verse como rituales a través de los cuales nos presentamos a nosotros mismos, negociamos nuestra imagen y la de las personas con quienes interaccionamos, así como negociamos el sentido y el propósito de nuestras palabras y acciones” (Calsamiglia Blancáfort y Tusón Valls, 2002, 20). En definitiva, transmitimos a través de nuestras acciones de comunicación —discursos y actuaciones discursivas— mucho más que un mensaje estrictamente lingüístico. Nuestros actos comunicativos son holísticos e integran un conjunto de elementos donde los aspectos lingüísticos son determinantes, pero no exclusivos.

En los modelos basados en la norma, la cultura ocupaba un lugar anecdótico, pero hoy se “exige una formación específica, una reflexión adecuada y una práctica en el aula de formación de lo que se ha denominado sensibilización cultural” (Santamaría Martínez, 2012, 9).

Esta visión, como es sabido, ya ha trascendido desde hace décadas a los manuales escolares, tanto de enseñanza de L2 como de L1 y, lógicamente, ha de ser tenida en cuenta en el análisis de la imagen de marca-país que realizamos en este trabajo. Un manual de E/LE, por ejemplo, da relevancia a determinados conocimientos culturales, sin los cuales el aprendiz no dominará la comunicación en esa lengua no nativa. El hablante nativo aprende aspectos culturales en inmersión, pero, cuando se trata de una segunda lengua, el “aprendiz debe ir adquiriendo competencias en cada uno de estos aspectos con la finalidad de destilar aquellos factores esenciales que marcan de forma clara una característica idiosincrática de los usuarios de una determinada lengua” (Bravo-García, 2015, 8).

En un trabajo reciente, Gutiérrez Rivero y Ruiz Rubio señalan directamente a Marca-España y proponen que se fomente un verdadero conocimiento de nuestro país y su cultura, y no solo de estereotipos, porque los conocimientos socioculturales aumentan “posibilidades para entender, actuar e interactuar comunicativamente con éxito en la sociedad de la cultura-meta” (Gutiérrez Rivero y Ruiz Rubio, 2015, 68). No es fácil, por supuesto, concretar los conocimientos culturales que pueden exigirse a un no nativo que desea aprender español, pero es más sencillo indicar cuáles resultan menos relevantes o cuáles pueden suponer un obstáculo en el aprendizaje por no haberse considerado factores pragmáticos (pensemos, por ejemplo, en presuposiciones o en implicaturas). Imaginemos una actividad en un manual de enseñanza de E/LE en la que a partir de una simulación de diálogo entre dos interlocutores se planteara una serie de preguntas:

- ¿Qué vas a hacer este fin de semana?
- Voy a conocer Segovia y sus alrededores: la Catedral, el Alcázar, La Granja...

Un aprendiz que contara con el léxico adecuado, pero no con suficientes parámetros culturales, podría inferir que ‘La Granja’ es una finca dedicada a la cría de animales y no el nombre popular de un conjunto arquitectónico y urbano de elevado interés cultural y turístico. Por eso, es fundamental discernir qué parte de los contenidos exige del aprendiz un “sustrato mutuo de información” (Gutiérrez Ordóñez, 1997, 38), porque resulta muy fácil que el hablante nativo que diseña el método incurra en una transgresión de los principios básicos de la comunicación al no considerar los sobreentendidos (Ducrot, cit. en Gutiérrez Ordóñez, 1997), esto es que los materiales, tal como están formulados, no permitan que el receptor descubra determinada información implícita, y máxime aún cuando se trata de un proceso de comunicación escrita, en el que es necesario hacer explícitos muchos factores contextuales. El profesor competente debe facilitar al alumno materiales que no presenten carencias y que presenten la necesaria “sinergia entre una lengua y su cultura” (Bravo-García, 2015, 24). Es necesario que los materiales del Instituto Cervantes, favorezcan la “sensación de inmersión y el aprendizaje experiencial, que se produce precisamente gracias a simulaciones en contexto de inmersión virtual” (Díaz Bravo, 2019). Estas consideraciones previas parecen necesarias si se intenta crear una imagen (en este caso, de país), porque los actos de comunicación, como se ha dicho arriba, afectan siempre a la imagen corporativa y a la reputación. En este sentido, cabe aprovechar los elementos que mejor definen la identidad de un país y que interesen hacer más reconocibles, pero a la vez, para que el proceso de comunicación que supone la transmisión de unos contenidos didácticos —en este caso, para la enseñanza del E/LE— sea eficaz, conviene no perder de vista aquellos elementos culturales del contexto que gozan de un reconocimiento más universal y permanente. No será posible lo primero sin lo segundo. Así, si se pretende asociar la imagen de España a un país con una rica tradición literaria, puede diseñarse una actividad en torno a un autor cuyo reconocimiento universal quede fuera de toda duda con base en datos objetivos: número de ediciones de sus obras, número de idiomas a los que ha sido traducida su obra, premios otorgados (por ejemplo, *El Quijote* es la novela más traducida de la literatura universal; *La familia de Pascual Duarte*, de Camilo José Cela, premio Nobel, ocupa el segundo lugar entre las novelas en español, etc.). Quizá interese promocionar la obra de otros autores, pero debe valorarse si vale la pena incluirlos en niveles básicos de los manuales de E/LE.

#### 4. ANÁLISIS DE LA MARCA-PAÍS QUE TRASMITEN LOS MATERIALES DEL *AVE GLOBAL*

Nuestro análisis de las actividades de *AVE Global* está centrado en los aspectos culturales relacionados con la transmisión de imagen de nuestro país. Debemos advertir, por tanto, que en ningún momento estudiamos —ni, en consecuencia, ponemos en duda— la eficacia de estos materiales para el aprendizaje de la lengua española en sus aspectos más normativos o lingüísticos. Este sería objeto de un trabajo de otro tipo, que no se ha contemplado. Nuestro interés se localiza en la adecuación al contexto y en los contenidos que se transmiten relacionados con la cultura en su más amplio sentido: lugares, temas, personas, etc.

##### 4.1. Procedimiento y herramientas de análisis

Para el análisis de los materiales, se han revisado cada una de las actividades de los niveles A y B. Se ha diseñado a estos efectos una tabla de análisis en la que se han de consignar los siguientes ítems:

- Localización de la actividad, por el que se determina el lugar donde se ubica la actividad (dentro de qué nivel y en qué tema).

- Motivos relacionados con la marca-país, que se han clasificado del modo siguiente:
  - a) Lugares
    - a.1) Topónimos
      - a.1.1) País
      - a.1.2) Ciudad
      - a.1.3) Región / comunidad / comarca
      - a.1.4) Barrio / distrito / calle / plaza
    - a.2) Monumentos y espacios de interés cultural
      - a.2.1) Museos
      - a.2.2) Conjuntos arquitectónicos o urbanísticos
      - a.2.3) Civiles
      - a.2.4) Religiosos
      - a.2.5) Esculturas
  - b) Personas
    - b.1) Del mundo de la cultura y las artes:
      - b.1.1) Literatura
      - b.1.2) Artes plásticas
      - b.1.3) Música
      - b.1.4) Artes escénicas
      - b.1.5) Otros
    - b.2) Del mundo de la política, representantes institucionales (reyes, gobernantes...)
    - b.3) Del ejército
    - b.4) Científicos, descubridores, inventores, etc.
    - b.5) Del mundo de la comunicación
  - c) Costumbres
    - c.1) Relacionadas con fiestas populares
    - c.2) Relacionadas con la gastronomía
    - c.3) Relacionadas con oficios
  - d) Otros motivos
    - Breve descripción de la actividad.
    - Contenidos e implícitos que se pueden inferir.
    - Acción de mejora, en su caso.

A continuación, a modo de ejemplo, se ofrece una de las tablas cumplimentadas:

Tabla 1

Localización	Motivo	Descripción	Contenidos e implícitos	Acción de mejora
A1.2. tema 5 sesión 8 activ. 2	a.1 Topónimos  a.2.2 Monumentos y espacios de interés cultural  (conjuntos arquitectónicos o urbanísticos)	Actividad 2:  Emparejar la fotografía de un monumento con el nombre de una ciudad europea	El monumento que representa a Madrid son las Torres KIO (en realidad Torres ‘Puerta de Europa’).  Es discutible que se trate del monumento con el que mejor se identifique la ciudad de Madrid, porque hay una evidente descompensación con el reconocimiento universal de los monumentos que representan a las demás ciudades europeas, por ejemplo: Coliseo (Roma), Big Ben (Londres), Torre Eiffel (París), La Sirenita (Copenhague)	Se propone plantear otro monumento icónico, por ejemplo, el Palacio Real, la Puerta de Alcalá o el conjunto de la Plaza de España

Tal como se hace con este ejemplo, se ha elaborado el análisis de todas las actividades en las que, de un modo u otro, se hacía referencia a alguno de los motivos del elenco que ofrecemos arriba, es decir, a aspectos en torno a la imagen del país. Se han tenido presente tanto los relacionados con la Marca-España, como los relativos a otros países donde el español es la lengua oficial, ya que los materiales estudiados presentan en muchos casos referencias al mundo del español en su conjunto. Ahora bien, puesto que nuestro objetivo es el estudio de la marca-país,



el análisis se ha centrado en las actividades directamente relacionadas con España y solo se ha aludido a los otros países en la medida en que se ha considerado relevante, por ejemplo, para establecer algún tipo de comparación o de relación porcentual.

## 4.2. Resultados e interpretación

Sería excesivamente prolijo incluir en este trabajo cada una de las tablas de análisis, por lo que nos limitamos, a continuación, a agrupar los resultados más relevantes con una breve interpretación, siempre a la luz del marco teórico en el que se encuadra nuestra contribución.

Lo primero que cabe decir es que, en muchas de las actividades examinadas que incluyen referencias culturales, se observa una notable falta de contextualización. Es decir, algunos materiales, sobre todo en los niveles A.1.1 y B, los ejercicios parecen elaborados en clave nacional o local y dan por sobreentendidos conocimientos que, en la mayoría de los casos, los estudiantes no nativos —incluso muchos nativos— pueden no tener. Un ejemplo puede ser la actividad en torno a El Rastro, que se utiliza para trabajar la entonación (véase figura 1):

1. *Entonación descendente*. Lea en voz alta las siguientes frases. Arrastre la flecha hasta las cinco pausas que marcan un descenso mayor en la entonación. Luego escuche las frases y corrija su hipótesis, si es necesario.

El típico domingo de rastro  empieza sobre las nueve de la mañana.

Primero recorro la avenida central,  porque en esa zona hay mucha ropa que me gusta.

Sobre las doce o una del mediodía,  dejamos la zona del mercado para ir a tomar un aperitivo.

Luego,  nos vamos a comer un menú sin salir de la zona del rastro.

Casi todos los domingos  acabamos a las cuatro de la tarde,  hora en la que vamos a echarnos una siesta.

AVE. © Instituto Cervantes

Aceptar

Figura 1: Captura de pantalla AVE global

Presuponer la capacidad de un alumno de español con residencia en China, Egipto o California para averiguar dónde se sitúa El Rastro de Madrid, qué es y lo que representa, no parece muy razonable. En este sentido, por evidente que se entienda la utilidad de emplear muestras reales de conversación para trabajar diferentes aspectos de la lengua, resulta también incuestionable su necesaria contextualización, sin dar nada por sobreentendido.

Es evidente que esta circunstancia, sola y en sí misma, no incide directamente de modo negativo en la marca-país, salvo por el hecho de que se desperdicia una ocasión para ofrecer referencias mejores y más universales a estudiantes culturalmente alejados de España. Sin embargo, desde el punto de vista de la eficacia didáctica, la ausencia de un conocimiento compartido entre alumno y profesor (en el caso de análisis la figura del profesor lo representan los materiales del *AVE Global*) dificulta el desarrollo de la competencia comunicativa.

Por otro lado, no parece excesivamente atinado el criterio de selección de lugares, personas, costumbres, etc. Es más, no solo se ha de tener en cuenta la presencia o ausencia del motivo en sí, sino su relevancia, que en gran medida depende del orden de aparición. En este sentido, llama la atención que, en las primeras actividades del nivel más básico (A1.1), las referencias a España quedan muy relegadas con respecto a las referencias a Hispanoamérica. Esto puede crear una enorme confusión en aprendices provenientes de culturas alejadas de la hispánica. Téngase en cuenta que se trata de los primeros contactos de los estudiantes con estos elementos culturales y son demasiado numerosas, por ejemplo, las actividades en torno a la geografía americana antes de aludir siquiera una vez a la geografía de la Península Ibérica. La primera actividad en la que aparecen elementos culturales españoles es la sesión 9 del tema 1. Eso significa que el estudiante se ha encontrado con más de una veintena de actividades previas en las que se le solicita aprender topónimos y gentilicios, o asociar un personaje famoso a una nacionalidad, sin que figuren referencias a España (salvo en el caso de una tarea cuya demanda es completar el gentilicio del actor Antonio Banderas —véase figura 2):

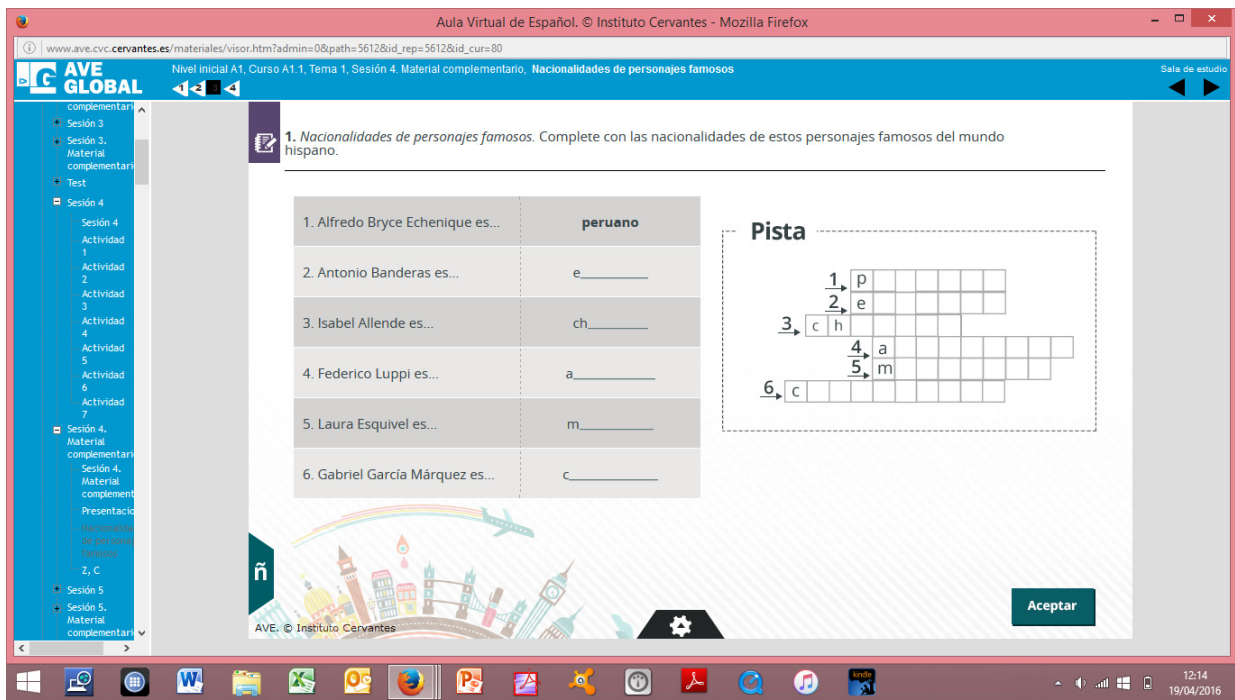


Figura 2: *AVE Global* del Instituto Cervantes, A1.1, tema 1, sesión 4, material complementario

En relación con los criterios de selección de contenidos en el ítem que hemos categorizado como “Personas”, se plantean, según qué actividades, tareas en torno a un personaje relevante de la cultura hispana.

Es, por ejemplo, el caso de Gabriel García Márquez. En torno a su figura encontramos varios ejercicios en el tema 1 del nivel B2.1, con una biografía breve, texto extractado de una de sus obras, etc. Si el alumno completa todas las actividades sugeridas, conseguirá un acercamiento a la figura del escritor. Sin embargo, no sucede igual en numerosas ocasiones acerca de otros escritores o artistas. Por ejemplo, en el nivel B1.1 (tema 2, sesión 5), la actividad número tres consiste en escuchar un audio y, siguiendo el ejercicio de comprensión, colocar el número correspondiente en el lugar destinado a tal fin.

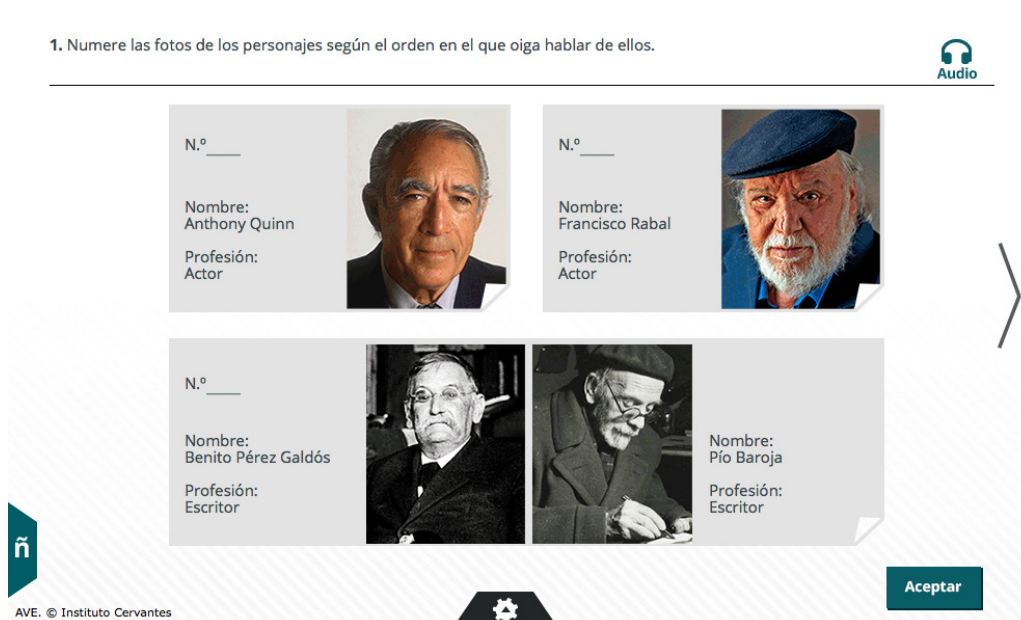


Figura 3: *AVE Global* del Instituto Cervantes, B1.1, tema 2, sesión 5, actividad 3

La transcripción del audio es la siguiente:

- “Esta semana me he enterado de cómo comenzó Paco Rabal en el cine, por lo visto era electricista y un día...
- Bueno, tú Juan y tú, ¿qué anécdota tienes?

- Os cuento lo que he encontrado hoy en Internet: los protagonistas son Pío Baroja y Benito Pérez Galdós. Por lo visto a estos grandes escritores no les gustaba la vida de campo. La anécdota cuenta que iban un día por Madrid y Pío Baroja se metió por un descampado, entonces Galdós le dijo: «Ten cuidado Pío, que eso es campo».
- Jajajaja (se oyen de fondo risas de los interlocutores)
- Pues yo he leído en una revista de cine que...”.

Con estos datos, parece imposible que un estudiante ajeno a la cultura española o hispánica pueda hacerse una idea aproximada sobre Galdós o Baroja, más allá de que eran dos grandes escritores a quienes no les gustaba el campo, y este mensaje aporta poco o nada para conocer, leer y entender los textos de Galdós o Baroja. Para trabajar la comprensión en E/LE2, los textos han de estar contextualizados y, para ello, se deben facilitar datos relevantes. El estudiante podría resolver la actividad asignando los números 1, 2, 3, 4 solo con identificar el nombre de cada uno de los personajes (aunque, incluso así, hay algún obstáculo, como el hecho de que Francisco Rabal, en el audio, es Paco Rabal, esto es, se le supone al estudiante el conocimiento del hipocorístico). Además, se mezclan personajes de diferentes ámbitos, épocas y profesiones, actores y escritores. Por todo lo cual, nos preguntamos qué criterio de selección se ha seguido, y si es necesario utilizar los nombres propios de escritores o actores para esta actividad, como también si, una vez que se decide llevar a cabo la actividad con estos personajes, no sería conveniente contextualizarlos y aprovechar la ocasión para darlos a conocer como grandes escritores de la lengua española. No aprovechar la ocasión para promocionar la obra de escritores como Baroja o Galdós, se convierte, a efectos de comunicación, en una “oportunidad perdida”.

Tal vez sería preferible, si el objetivo de aprendizaje es un ejercicio de comprensión sin más pretensiones, se deberían presentar personajes no históricos ni consagrados, para no desvirtuarlos o descontextualizar su obra, responsable de su importancia en la historia de la literatura española.

Es claro que el uso de motivos culturales siguiendo un criterio de reconocimiento universal basado en elementos objetivables permite una mejor contextualización y favorece la eficacia didáctica, porque garantiza salvar los sobrentendidos que dificultan la comprensión, pero además ayudan a dar a conocer nuestra cultura en un sentido amplio.

Sobre este asunto conviene reparar en otro de los casos detectados: en el nivel intermedio B1, curso B 1.1, tema 2, sesión 4, actividad 1, se plantea la entrevista a un escritor. Encontramos un audio que el discente debe escuchar. La actividad consiste en señalar el orden de los datos que aparecen a la derecha de la imagen. El vídeo lleva por título “Cambios. Un escritor famoso”. El texto transcrito comienza así:

- [Entrevistadora] “Buenas tardes, Miguel Moraleja, la primera vez que nos vimos fue en la entrega del premio al mejor autor novel, desde entonces ha escrito mucho.
- [Entrevistado] Uff, hace años, ya casi ni me acuerdo. Creo que entonces no peinaba canas ni llevaba corbata.
- Acababa de publicar su primera novela *Primavera en el espolón*, la primera parte de una trilogía que realmente tuvo mucho éxito, fue alabada tanto por el público como por la crítica, ¿cree que eso le influyó...” (Continúa la entrevista).

Destaquemos, para empezar, que no existe tal escritor ni obra alguna cuyo título sea *Primavera en el espolón*. Se trata de una entrevista ficticia, una simulación que sirve, con mayor o menor éxito, al propósito de la actividad sugerida y de sus correspondientes objetivos.

Figura 4: AVE Global del Instituto Cervantes, B1.1, tema 2, sesión 4, actividad 1



El análisis, a la luz de la imagen de la marca-país, como también desde el punto de vista de la eficacia didáctica, invita a replantear esta actividad. Por eso, en el campo “acciones de mejora” de nuestra tabla, proponemos, a esos efectos las siguientes ideas:

- La entrevista debe hacerse con veracidad, tanto en el tema como con el entrevistado. ¿Acaso *AVE Global* avisa de que es una entrevista ficticia? Saberlo podría generar como mínimo frustración, y, seguramente, desconfianza.
- No parece razonable dar por título a un vídeo “Un escritor famoso” cuando la entrevista la haremos a un figurante que, ni es famoso, ni tampoco escritor. Además, no contribuye en modo alguno a la difusión de la literatura en lengua española, sino más bien al contrario.
- Si el objetivo de aprendizaje es comprensión auditiva sobre una entrevista, existen numerosos portales donde encontrar muestras reales con ejemplos diversos. La página web de RTVE es un ejemplo, en la mayoría de las ocasiones con el subtítulo aparejado, o la propia web del Instituto Cervantes. Portales y sitios como los apuntados facilitan muchos ejemplos ciertos con los que trabajar y convertir en actividades didácticas.
- No parece adecuado plantear como escritor famoso a alguien que no lo es, con un nombre ficticio, “Miguel Moraleja”, cuando nuestra cultura es rica en autores y obras. Poseemos un listado interminable de escritores, tanto en España como en Hispanoamérica, dignos merecedores de ocupar este espacio, como para recurrir a un autor inexistente.

Idéntico supuesto puede verse en el nivel inicial A2 (tema 1, sesión 7, actividad 1), que presenta una directora de cine ficticia, de nombre Rosa Torres, y que, según la actividad propuesta, estrena una película de título igualmente inventado: *Con permiso*. En el currículum de esta directora imaginaria figura nada más y nada menos que el Premio a la Crítica y la Concha de Oro al mejor director en el Festival de Cine de San Sebastián. No parece que este tipo de planteamientos cumplan con el propósito de promover nuestra cultura, tal y como subraya el propio plan curricular del Instituto Cervantes, más allá de dar a conocer que existe un importante festival de cine que, efectivamente, goza de reconocimiento internacional. Incluir esta mención resulta relevante, pero hacerlo a través de un personaje y una obra inventada, no.

La enseñanza de lenguas hoy, como se ha apuntado en el marco teórico, aconseja muestras reales y no figuraciones de este tipo. Hemos encontrado más ejemplos en *AVE Global* que siguen esta tendencia, pero los temas no estaban relacionados de manera directa con la transmisión de la cultura. Tal vez estas actividades deban ser sustituidas por entrevistas a personas reales. Si nuestra pretensión es presentar una entrevista y plantear al alumno un ejercicio simple de comprensión, habremos de incluir un vídeo o un audio que correspondan a una situación cotidiana de comunicación, pero en ningún caso presentar bajo el título “Un escritor famoso” o similar a alguien que no reúne ninguna de las dos condiciones indicadas en el título.

## 5. ALGUNAS SUGERENCIAS A MODO DE CONCLUSIÓN

Una vez analizados los materiales de *AVE Global* correspondientes a los niveles A y B, y a modo de conclusión, compartimos algunas sugerencias para futuras reediciones de estos materiales o para tener en consideración a la hora de elaborar métodos similares.

En primer lugar, creemos que es necesario ofrecer una mayor contextualización en lo relativo a aspectos culturales (lugares, personas, costumbres). Plantear actividades en clave local, teniendo en cuenta solamente los conocimientos culturales de un hablante nativo que vive en el país, repercute negativamente en la eficacia didáctica del método: los discentes que pretenden aprender E/LE se encuentran con obstáculos para resolver algunas actividades al no compartir los referentes culturales. Afirmaba Prado Aragonés (2005, 705), en relación con diccionarios para E/LE, que “el conocimiento de una lengua extranjera comporta necesariamente el conocimiento de su cultura e implica para quienes la aprenden descubrir y comprender, siempre a partir de su propia perspectiva, las costumbres, tradiciones y valores de la comunidad que habla esa lengua”. Puesto que el método está concebido en clave de competencia comunicativa, es decir, con ejercicios que simulan situaciones de comunicación real, no como una gramática, se precisa un conocimiento pragmático que resulta difícil para quien carece de tales referentes.

Esta deficiencia se podría paliar fácilmente incluyendo en muchas ocasiones unas líneas previas que proporcionaran el pertinente contexto, evitando presuposiciones que los autores del método, hablantes nativos, no comparten con los destinatarios, quienes no conocen ni están familiarizados en la mayoría de los casos con determinados lugares, temas o personajes. Pensemos en nuestra situación a la hora de estudiar una L2 (mandarín, inglés, alemán o cualquier otra): es evidente que requeriríamos de una introducción contextualizada antes de enfrentarnos a tareas que no implican solo el conocimiento de reglas gramaticales, sino que exigen el uso concreto del idioma en una situación comunicativa o determinados conocimientos extralingüísticos.

Es importante, tal y como apunta Bravo-García (2015, 24), “facilitar los materiales que cumplan requisitos de transparencia, pluralidad y veracidad y filtrar aquellos que deba manejar y no los cumplan”. Lo que no parece adecuado para el Instituto Cervantes, que representa la marca del español en el mundo, es utilizar materiales que no son

auténticos y plantear actividades sin referentes culturales del ámbito hispano cuando corresponde, ya que, en la clase de E/LE, lengua y cultura deben ir de la mano, como creemos que ha quedado suficientemente de manifiesto en las páginas precedentes.

Por ello precisamente, puesto que lograr la competencia comunicativa necesaria en el aprendizaje de una L2 implica adquirir una serie de conocimientos culturales que comparten los hablantes nativos de esa lengua, aprovechar para diseñar actividades que contribuyan a transmitir nuestro enorme patrimonio cultural —ya sea tangible o intangible— no solo resulta muy conveniente para la difusión de la Marca-España (cuando de lo que se trata es de enseñar español a extranjeros), sino que se convierte en una herramienta muy eficaz para lograr la contextualización necesaria que se requiere para poder usar la lengua en situaciones comunicativas reales y, en consecuencia, favorece la eficacia didáctica de un método de enseñanza de L2. Y esto, además —como se ha recordado en este mismo trabajo— constituye uno de los objetivos del Instituto Cervantes, que representa la lengua y cultura española en el mundo. También están presentes en el Marco Común Europeo de Referencia o el propio Plan Curricular del Instituto Cervantes.

Los autores del trabajo sobre estereotipos al que nos referíamos arriba presentan un estudio de campo orientado a conocer las ideas preconcebidas sobre la cultura española que tienen estudiantes de español principiantes. Pues bien, en este trabajo se concluye que:

[...] para el estudiante principiante en inmersión, cuando menos al comienzo de sus estudios, el acceso real a lo intrínsecamente español es reducido y, cuando existe, el estudiante no dispone necesariamente de los recursos para interpretarlo como los nativos de esa cultura; es decir, su competencia sociocultural es limitada (Gutiérrez Rivero y Ruiz Rubio, 2015, 66).

Además, por más que las diferencias entre extranjeros en inmersión en España y estudiantes de español fuera de España, no hayan resultado relevantes en su estudio, Gutiérrez Rivero y Ruiz Rubio apuntan que los principiantes extranjeros en España cuentan con un profesor que es “el individuo de la cultura meta con quien más y mayor contacto tienen” (2015, 66), pero, añadimos nosotros, cuando se trata de E/LE virtual se reduce aún más el contacto entre los estudiantes y el profesor, que no puede interactuar de una manera directa para evaluar sus conocimientos culturales.

Nuestras recomendaciones anteriores podrían concretarse en algunas acciones de mejora:

- Establecer criterios nítidos y rigurosos para la selección de los personajes que sirven de modelo a los materiales de *AVE Global*. Por ejemplo, se constata en el estudio que los nombres elegidos resultan en muchos casos cuestionables, bien por su reiteración excesiva (es el caso de actores como Javier Bardem o Penélope Cruz, o de cineastas como Pedro Almodóvar, de innegable relevancia, pero cuya recurrencia limita la aparición de otras figuras significativas), bien por constatarse ausencias notables. Así, si el criterio establecido fuera la presencia de directores y actores de cine que han obtenido un premio *Oscar*, correspondería que aparecieran personajes como Luis Buñuel, José Luis Garci, Fernando Trueba o Gil Parrondo, entre otros. En este sentido, presentar el cine español, su importancia y sus obras más internacionales es una posibilidad —si estuviera más contextualizada— muy interesante tanto para el estudiante como para el Instituto Cervantes como marca representativa del español y su cultura en el mundo.
- Evitar actividades equívocas con personajes ficticios si existe la oportunidad de diseñar otras similares con autores reales. Por ejemplo, la actividad “Un escritor famoso” que hemos analizado anteriormente no parece muy adecuada, como se ha dicho, y supone perder la ocasión de dar a conocer una rica y extensa tradición literaria y artística presentando autores españoles consagrados. En esta línea, cabe aprovechar la vida y obra de escritores como los que se mencionan arriba, Pío Baroja o Benito Pérez Galdós, y no ofrecer anécdotas descontextualizadas. O hablamos de Baroja y Galdós, o hablamos de anécdotas cotidianas.
- Aprovechar también para presentar elementos básicos de nuestro patrimonio cultural, cuya repercusión a nivel global es incuestionable. En este sentido, no incluir referencias (o mencionar de manera muy secundaria y subordinando la mención a otro tema) a lugares, monumentos, conjuntos artísticos, etc. supone también perder una oportunidad, tanto para difundir la marca-país como para acertar con referentes que permiten establecer una correcta comunicación entre interlocutores que no comparten parámetros contextuales. Llama poderosamente la atención que no existan apenas actividades en torno a Reales Sitios, por citar elementos indiscutibles de la historia y cultura española (solo hay una referencia aislada al Palacio Real de Madrid en el nivel A2, tema 1, sesión 1, actividad 1 y otra en sesión 3). Pero estas obras arquitectónicas y monumentales son, en cambio, lugares turísticos de máxima importancia y representan en gran medida la imagen que se tiene de España en el exterior.
- Replantear el orden de exposición de determinados contenidos. No cabe duda de que el Instituto Cervantes se esfuerza por subrayar que la lengua española no es patrimonio de España e incluye innumerables referencias a la cultura hispanoamericana. Pero tal vez sea oportuno sopesar la frecuencia de actividades relacionadas con el ámbito no español, sobre todo en los primeros temas de los niveles iniciales A1 y A2, donde hay una desproporción abrumadoramente favorable a lo hispanoamericano en detrimento de temas, personas o lugares de España.

Este estudio se convierte en más relevante con los datos que el propio Instituto Cervantes ha publicado en junio del 2020 sobre el incremento de uso de estos materiales a raíz de la situación de COVID19, publicación en la que

señalan cómo en marzo del 2020 se registraron 25.000 nuevas altas, lo que puede considerarse un crecimiento sin precedentes hasta el momento<sup>3</sup>. Estos datos tan solo vienen a certificar que las circunstancias de la COVID19 están incrementando de manera notable la docencia y el proceso de enseñanza-aprendizaje en remoto, por lo que resulta más necesario que nunca el cuidado de los materiales en todos los aspectos. El Instituto Cervantes, pionero en el uso de materiales digitales desde sus inicios, debe afrontar con liderazgo esta nueva etapa con la creación de materiales de calidad, ya que son una presentación de nuestra lengua en el mundo.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Aaker, David A. y Erich Joachimsthaler (2005): *Liderazgo de marca*, Barcelona, Deusto.
- Bagarić, Vesna y Jelena M. Djigunović (2007): “Defining Communicative Competence”, en *Metodika*, 8(1), 94-103.
- Bravo García, Eva María (2015): “América en la clase de español. Del contenido cultural al *Psycofact*”, en *MarcoELE*, 21, 5-26. [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/40366/america\\_en\\_clase\\_de\\_espa%C3%B1ol.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/40366/america_en_clase_de_espa%C3%B1ol.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Calsamiglia Blancáfort, Helena y Amparo Tusón Valls (2002): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel. [https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8166/LYT\\_18\\_2002\\_resenas.pdf](https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8166/LYT_18_2002_resenas.pdf).
- Canale, Michael y Merrill Swain (1980): “Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing”, en *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>.
- Cubillo, José María (2014): *Índice de confianza de la Marca España. Mesías-Inteligencia de marca España*, Madrid, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- Díaz-Bravo, Rocío (2019): “*Guadalingo*: aprendizaje experiencial de español LE/L2 en un entorno virtual gamificado”, en *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(1), 64-70. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1613078>.
- Escandell Vidal, María Victoria (1993): *Introducción a la Pragmática*, Barcelona, Anthropos.
- Gutiérrez Ordoñez, Salvador (1995): “La lingüística del habla: de la retórica a la pragmática”, en *Textos*, 3, 7-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=184015>.
- Gutiérrez Ordoñez, Salvador (1997): “Nuevos caminos en la lingüística: aspectos de la competencia comunicativa”, en *Didáctica de la lengua y la Literatura*, Joaquín Serrano y José Enrique Martínez (coords.), Barcelona, Oikos-Tau, 13-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1368502>.
- Gutiérrez Rivero, Antonio y José Ruiz Rubio (2015): “Ideas preconcebidas y estereotipos sobre la cultura española en el aula de ELE”, en *MarcoELE*, 21, 40-70. <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152429011.pdf>
- Hymes, Dell (1964): “The ethnography of communication”, en *American Anthropologist*, 66(6), 1-34.
- Instituto Cervantes (2006): “Norma lingüística y variedades del español”, en *Plan curricular del Instituto Cervantes*. [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/norma.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/norma.htm) [consulta: 3 de noviembre de 2016].
- Peña Jiménez, Palma (2012): “Competencia comunicativa y competencia mediática”, en *Comunicación, infancia y juventud. Situación e investigación en España*, A. García Jiménez (ed.), Barcelona, Editorial UOC, 217-230.
- Prado Aragonés, Josefina (2005): “Tópicos culturales en los diccionarios de enseñanza de ELE”, en *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad: Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla 22-25 de septiembre de 2004*, M.A. Castillo Carballo (coord.), Sevilla, Universidad de Sevilla, 705-709. [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/42519/15\\_0703%20Prado%20Aragon%C3%A9s.pdf?sequence=1](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/42519/15_0703%20Prado%20Aragon%C3%A9s.pdf?sequence=1).
- La Martinière Petroll, Martin de, Cláudio Damacena y Martín Hernani Merino (2008): “Medición y determinantes del valor de marca en la perspectiva del consumidor”, en *Contabilidad y Negocios*, 3(6), 19-37. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/contabilidadyNegocios/article/view/1171/1131>
- Ríos Rojas, Aurelio y Ruiz Fajardo, Guadalupe (2008): *Didáctica del Español como 2ª Lengua para Inmigrantes*, Sevilla, Universidad Internacional de Andalucía y Fundación Caja Rural del Sur. [https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/128/2008\\_didactica.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/128/2008_didactica.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Sánchez Bureta, José Luis (2005): *Lo cultural y social en libros de español LE hechos en el exterior: la imagen didáctica de España en el mundo desde los años 40* [tesis doctoral], Sevilla, Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/31408>.
- Santamaría Martínez, Rocío (2012): *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Shillington, Andrea (2012): *Branding for Good (Branding for Good: The Step-by-Step Brand Strategy Guide for Startups Before Hiring a Branding Agency or Graphic Designer)*. <http://www.brandfortheheart.com> [consulta: 3 de noviembre de 2016].
- Van Riel, Ceas. B. M. (2012): *Alinear para ganar*, Madrid, LID Editorial.
- Villafañe, Justo (2013): *La buena empresa. Propuesta para una teoría de la reputación corporativa*, Madrid, Pearson Educación.

<sup>3</sup> [https://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/prensa/2020/noticias/aumento\\_alumnos\\_ave\\_global.htm](https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2020/noticias/aumento_alumnos_ave_global.htm)

