
Artículos

EL COMPONENTE CULTURAL EN LOS MANUALES PARA LA ENSEÑANZA DE ELE EN CAMERÚN: EL CASO DE *NUEVA DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL I*

The Cultural Component in Textbooks for Teaching Spanish as a Foreign Language in Cameroon: the Case of *Nueva Didáctica del Español I*



CLRELyL

 **Oscar Kem-Mekah Kadzue ***
Universidad de Yaundé I, Camerún
oscar.kadzue@univ-yaounde1.cm

Cuadernos de Literatura
núm. 28, e2800, 2025
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
ISSN: 0326-5102
ISSN-E: 2684-0499
Periodicidad: Semestral
revistas@unne.edu.ar

Recepción: 13/07/2025
Aprobación: 26/09/2025

DOI: <https://doi.org/10.30972/clt.288991>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/785/7855484021/>

Resumen: En este trabajo analizamos el tratamiento del componente cultural en un manual para la enseñanza del español en la educación secundaria de Camerún. Nos preguntamos qué componentes de la cultura del mundo hispánico y del mundo camerunés vienen recogidos en el manual objeto de análisis y cómo están tratados. Nuestro objetivo es determinar si los contenidos culturales presentes en el libro de texto objeto de estudio son relevantes y suficientes como para permitir al profesorado desarrollar la competencia comunicativa intercultural del alumnado. Los resultados a los que llegamos demuestran que estamos aún muy lejos de la plena integración del componente cultural en el libro de texto analizado. Asimismo, se observa que los contenidos culturales de carácter enciclopédico son los más preponderantes en detrimento de las pautas culturales subyacentes en interacciones comunicativas que sustentan la reflexión sobre la cultura propia y la de la lengua meta, y favorecen el desarrollo de la competencia intercultural.

Palabras clave: libro de texto, competencia cultural, competencia comunicativa intercultural, Camerún, ELE.

Abstract: In this paper, we analyse the treatment of the cultural component in a textbook for teaching Spanish in

Notas de autor

- * **Oscar Kem-Mekah Kadzue** es doctor en Filología Hispánica, con especialización en Didáctica de ELE por la Universidad de Lleida. Actualmente es profesor en la Escuela Normal Superior (Universidad de Yaundé I) y en el CCE de la Embajada de España en Camerún. También ha sido profesor invitado en las universidades de Lleida, Barcelona y La Rioja. Examinador acreditado de DELE (del nivel A1 al C2), miembro de ASELE, presidente de la Asociación para la Promoción de la Interculturalidad y de las Lenguas Españolas y Camerunesas (APILEC), fundador de la biblioteca afrohispanica *L'Afroethèque* (Yaundé), es un amante y gran defensor de las lenguas, tanto camerunesas como española. Ha publicado varios artículos científicos sobre las innovaciones metodológicas y tecnopedagógicas en el aula de ELE y es también autor de la novela *No hay país para negros* (2018) y del libro *La enseñanza del español en Camerún, retos y propuestas didácticas* (2025).

secondary education in Cameroon. We ask ourselves which components of Hispanic and Cameroonian culture are included in the textbook under analysis and how they are treated. Our objective is to determine whether the cultural content present in the textbook under study is relevant and sufficient to enable teachers to develop their students' intercultural communication skills. Our findings show that we are still a long way from fully integrating the cultural component into the textbook analysed. We also observe that encyclopaedic cultural content predominates, to the detriment of the cultural patterns underlying communicative interactions that support reflection on one's own culture and that of the target language and promote the development of intercultural competence.

Keywords: textbook, cultural competence, intercultural communicative competence, Cameroon, ELE.

1. Introducción

En el siguiente trabajo analizamos la presencia del componente cultural en el manual para la enseñanza del español en Camerún. En realidad, tanto el aprendizaje de las reglas gramaticales como el conocimiento de la cultura son importantes para un buen desempeño comunicativo porque el dominio de algunas pautas o patrones culturales predetermina nuestra manera de relacionarnos con los demás, nos permite evitar malentendidos y choques comunicativos. Aprender una lengua extranjera y aprender su cultura, es decir, aprender el conjunto de modos de vida y costumbres de un grupo social, según la definición de la Real Academia Española, son indisociables. La lengua, la cultura y la comunicación son pues conceptos extremadamente ligados.

Aprender una lengua extranjera incluye pues aprender otra cultura, otra cosmovisión, otra manera de comunicarse y relacionarse con el mundo. Por eso, en el ámbito de la enseñanza de idiomas, se ha pasado gradualmente del desarrollo de la competencia lingüística como objetivo principal de aprendizaje a la necesidad de trabajar la competencia comunicativa y, actualmente, el concepto que tiene mayor aceptación es el de competencia comunicativa intercultural (en adelante CCI). En todos los marcos de referencia sobre la enseñanza de idiomas, tanto a nivel nacional como internacional, se establece el desarrollo del componente cultural como un objetivo curricular. Documentos de referencia como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante MCERL) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (en adelante PCIC) ponen en evidencia la importancia de trabajar la cultura en el aula de lenguas extranjeras, así como de desarrollar la competencia comunicativa intercultural en el alumnado.

A nivel nacional, citamos la Ley N° 98/004 del 14 de abril de 1998 sobre la orientación de la educación en Camerún, artículo 5, alineado 4 y artículo 11, alineado I, que recoge la misión de “la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun”. En este sentido, el aprendizaje de ELE se concibe como una oportunidad para reflexionar sobre la cultura propia, así como una ventana abierta al conocimiento del mundo hispánico para una formación global e integral del ciudadano camerunés. Más allá de las recomendaciones de las políticas educativas de Camerún, nos interesa indagar en el análisis del tratamiento del contenido cultural en el material pedagógico *Nueva didáctica del español I* (en adelante NDEI). En realidad, queremos comprobar si en el manual objeto de análisis se recogen los aspectos culturales junto con los contenidos lingüísticos, como el vocabulario o la gramática. Nos planteamos así pues los siguientes interrogantes: ¿Qué porcentaje ocupa la cultura en NDEI? ¿Se dedica el mismo tiempo a trabajar todos los tipos de cultura? ¿Existe una diversidad cultural en el manual? Es decir, ¿se tratan contenidos de España e Hispanoamérica, hispanoáfrica, Camerún? ¿El contenido cultural que recoge el libro responde a las necesidades comunicativas de los estudiantes? ¿Las actividades con contenido cultural fomentan la reflexión crítica sobre la cultura y permitirían evitar malentendidos y choques comunicativos en una situación comunicativa entre un camerunés y un español? ¿Tienen orientación contrastiva entre la cultura meta y las culturas camerunesas o africanas?

El objetivo de este trabajo es analizar el papel que desempeña la cultura en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE en Camerún a partir de la exploración del tratamiento que hace el libro de texto NDEI de los contenidos culturales. Para ello, hemos establecido los criterios de análisis de dichos contenidos tomando en cuenta tanto su organización y presentación en el PCIC como la clasificación de los tipos de cultura según la literatura sobre el tema. Asimismo, clasificaremos los diferentes contenidos culturales distinguiéndolos entre “Cultura con mayúsculas”, “cultura con minúsculas” y “kultura con k”. Finalmente, esperamos determinar si los aspectos culturales tratados en NDEI permiten enseñar con amplitud el componente cultural y el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural. Nuestro trabajo consta de tres partes. La primera reúne el marco conceptual, teórico y el estado de la cuestión. En la segunda parte presentamos la metodología y en la tercera, el análisis de los datos y la discusión.

2. Marco conceptual, teórico y estado de la cuestión

El *Diccionario de la lengua española* (DRAE) define la cultura en su segunda acepción como “conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico” y en la tercera acepción como “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico industrial, en una época, grupo social, etc.” (DRAE, s.p.). Según la evolución de la historia de la humanidad y de las disciplinas como la sociología, la antropología y la psicología, varias definiciones han sido atribuidas a la cultura. No obstante, según Fernando Poyatos:

Tratando simplemente de ser realistas y de no encasillarse en ninguna disciplina concreta, una cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de otros miembros. Una cultura se desarrolla como una asociación de gente que vive según ciertos patrones de creencias y conductas (1994, p. 25).

Esta definición deja en evidencia la importancia de la cultura, su complejidad y su impacto en varios dominios de la vida humana. En el ámbito de la enseñanza de lenguas, Miquel (2004, p. 515) advierte que la cultura es “como una visión del mundo, adquirida en parte junto con la lengua, que determina las creencias, presuposiciones y comportamientos lingüísticos y no lingüísticos de los hablantes”. Así pues, estos aspectos culturales deben enseñarse junto con los contenidos puramente lingüísticos. Miquel y Sans (2004), apoyándose en estudios sobre la cultura en el aula de lenguas extranjeras, realizaron una importante propuesta de clasificación de los tipos de cultura que aporta más precisión para la comprensión de este concepto y su importancia en el aprendizaje de lenguas. Así pues, dividieron el contenido cultural en tres concepciones diferentes pero interrelacionadas: la “Cultura con mayúsculas” (o “Cultura legitimada”, como la renombraron unos años más tarde), la “cultura con minúsculas” (“cultura a secas” o “cultura esencial”) y, finalmente, la “kultura con k” (“cultura epidérmica”) (Miquel y Sans, 2004, p. 3).

Ante la metafórica imagen de la cultura como un iceberg, Jiménez Ramírez (2018, p. 15) apunta que la “Cultura con mayúsculas” es la parte visible del iceberg, es la cultura objetiva. La “Cultura con mayúscula” comprendería los elementos tradicionales como la literatura, el drama, las artes, la música, la moda, la arquitectura. En palabras de Peón Villar (2016), corresponde con la noción tradicional de cultura y abarcaría los conocimientos que no son patrimonio de todos los hablantes, pero que se ha hecho popular por una determinada razón. Es la cultura popular. Reúne el saber geográfico, literario, histórico, artístico, musical, científico, técnico e institucional, con carácter enciclopédico y aprendido. Así pues, como ejemplos de

“Cultura con mayúsculas” en España tendríamos: el Quijote, los toros, Picasso, la guerra civil, el franquismo, el flamenco, la sevillana, la paella, el Real de Madrid, las Fallas, San Fermín, etc. En cambio, la parte invisible del iceberg representaría la “cultura con minúsculas” (“cultura a secas” o “cultura esencial”), es decir, “todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura”, que abarca “todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido” (Miquel y Sans, 2004, p. 4). También se la denomina “cultura subjetiva”. Los autores citados anteriormente la llaman “cultura esencial” porque consideran que debe ser el centro en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español ya que “su dominio permitiría a los individuos de una sociedad desenvolverse con éxito en las situaciones comunicativas diarias” (Peón Villar, 2016, p. 18). En el mismo sentido, Guillén Díaz, citado por Santamaría Martínez (2008, p. 31) la relaciona con “un saber acción, un saber hacer y saber ser/estar con los otros, que se sitúa en el ámbito del comportamiento, de la vida cotidiana de lo corporal”. Como ejemplos de cultura a secas en España, tenemos el conjunto de nociones culturales que ayudarían al aprendiz no nativo a relacionarse e interactuar correctamente si está en contexto de inmersión, como saber que en España cuando se recibe un elogio hay que reaccionar quitándole importancia; cuando un español te invita a su casa a cenar no hay que ir acompañado sin avisar como es común en Camerún, etc. Por eso la cultura en minúscula se refiere a aspectos como las nociones de buena educación, de belleza, de tiempo, de justicia, de distancia personal, etc. Finalmente, la tercera dimensión, la cultura con “k” (*kultura*) reúne las subculturas que existen dentro de una cultura y que permiten distinguir social y culturalmente, así como interactuar lingüísticamente, a grupos específicos; por ejemplo, las subculturas juveniles de determinadas zonas, el argot juvenil, etc.

A partir de las definiciones anteriores, sobre todo las relacionadas con la “cultura con minúsculas” (“cultura a secas” o “cultura esencial”), percibimos la importancia del componente cultural en la comunicación. Se aprende una lengua extranjera no para almacenar un sistema lingüístico nuevo, sino para comunicarse con ella. El buen uso de la lengua conlleva el conocimiento de un conjunto de valores y un artefacto cultural (Byram, 1989) que permiten al aprendiz tener una competencia para hacer cosas con la lengua (Austin, 1962). El uso de la lengua entre seres humanos crea vínculos y permite intercambiar y cohesionar, pero también puede transformarse en un obstáculo que los divide a causa de la no consideración de ese marco cultural. Pues uno puede emitir un discurso que es gramaticalmente correcto pero culturalmente incorrecto. De ahí la necesidad de desarrollar en los aprendices de ELE tanto la competencia lingüística como la competencia sociocultural, es decir, desarrollar en su integralidad la competencia comunicativa. El *Diccionario de términos clave de ELE* (2025, s.p) define la competencia comunicativa como la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de gramática y los otros niveles de la descripción lingüística como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. En otras palabras, la lengua, además de implicar la adquisición de un código lingüístico, supone contar con ciertas habilidades que permitan el uso adecuado de dicho código; es decir, “saber cuándo hablar y cuándo no, de qué hablar, con quién y de qué forma” (Hymes, citado por el *Diccionario de términos clave de ELE*, 2015, s.p.).

Ha habido varios modelos para clasificar los componentes de la competencia comunicativa. El modelo de Van Ek (1986) reconoce explícitamente el componente cultural como parte integrante de la competencia comunicativa en la medida en que distingue los siguientes seis componentes de la competencia comunicativa: competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia discursiva, competencia estratégica, competencia sociocultural, competencia social. No obstante, el modelo de Canale (1983) cuenta con cuatro componentes: la competencia lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. Este autor considera que la competencia sociolingüística incluye la cortesía y la pragmática, lo que nos invita implícitamente a hablar de la cultura en el aula de ELE. La clasificación de los componentes de la competencia comunicativa según el MCERL (2002) incluye todos los componentes del modelo de Canale (1983), excepto el componente estratégico y el discursivo.

Desde otra perspectiva, podemos añadir que el MCERL (2002) explícitamente considera oportuno enseñar la competencia cultural en el aula de lenguas y la ubica dentro del subgrupo de las competencias generales. Estas últimas son consideradas en el MCERL como las “menos relacionadas con la lengua” (2002, p. 99) y se dividen en cuatro componentes de los que tres integran el componente cultural. Tenemos en primer lugar el *saber (conocimiento declarativo)*, que implica tres subelementos: por un lado, los conocimientos del mundo como lugares, instituciones, acontecimientos, entidades concretas y abstractas y sus propiedades, etc.; por otro lado, el conocimiento sociocultural como las características distintivas de sociedades concretas, su vida diaria, condiciones de vida, relaciones personales, valores creencias y actitudes, etc., y, por otro, la consciencia intercultural orientada a la percepción y comprensión de las relaciones entre el mundo de origen y el de la comunidad de la lengua meta. En segundo lugar, viene el *saber hacer*, que trata de las destrezas sociales, profesionales, de ocio y de la vida cotidiana, así como de las habilidades interculturales, como la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y otra extranjera, la sensibilidad cultural, la intermediación entre la cultura propia y la extranjera, y superar las relaciones estereotipadas. Finalmente, el último componente que permitiría integrar la dimensión cultural e intercultural en el aula es el *saber ser (competencia existencial)* que implica las actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos y factores de personalidad que participan en la actividad comunicativa de los aprendientes.

En la misma línea, el PCIC considera importante trabajar el componente cultural en la medida que plantea como objetivo del aprendizaje la formación del aprendiente: como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo (Instituto Cervantes, 2006). En la dimensión de hablante intercultural considera tres aspectos: los *referentes culturales*, los *saberes y comportamientos culturales* y, finalmente, las *habilidades y actitudes interculturales*. El primer inventario, *Referentes Culturales*, presenta los aspectos culturales tanto de la realidad española como de las culturas de los países de habla hispana (historia, geografía, arte, productos culturales). Este conocimiento incluye características y patrimonio cultural de los países hispanos, y en algunos casos se incluyen creencias, valores, representaciones o símbolos, lo que, en la clasificación de Miquel y Sans (2004), equivaldría a la “Cultura con C mayúscula”, así como al saber o conocimiento declarativo del MCERL.

En cambio, el segundo inventario, de *Saberes y Comportamientos Culturales*, considera un conocimiento instrumental basado en la experiencia sobre aspectos relativos al modo de vida, situaciones cotidianas, organización social, relaciones personales, etc., que se dan en la sociedad española. Los saberes y comportamientos culturales hacen referencia a los valores, conocimientos y comportamientos compartidos por una comunidad de habla, lo que Miquel y Sans (2004) llamaban “cultura con c minúscula” o “cultura a secas”. La única precisión que hay que hacer es que las especificaciones que se incluyen se refieren solo a España y no a los países de Hispanoamérica, a diferencia de lo que ocurre en el inventario de *Referentes Culturales*. La “cultura con k”, puede aparecer tanto en referente como comportamiento sociocultural. El

tercer inventario, *Habilidades y Actitudes Interculturales*, presenta una relación de procesos que permitirán al aprendiente aproximarse a la cultura de los países hispanos, desde una perspectiva intercultural. En esta perspectiva, la comunicación trasciende el mero intercambio de información para abarcar la comprensión, la aceptación, la integración de los aspectos culturales y socioculturales que comparten los miembros de las comunidades de habla hispana. Esta dimensión también hace referencia a la “cultura con minúscula” de Miquel y Sans (2004).

Otro documento de referencia que trata el tema de la competencia intercultural fue diseñado por el Instituto Cervantes (2018), el cual presenta un modelo de competencias clave para el profesorado de lenguas segundas y extranjeras incluyendo entre ellas la de facilitar la comunicación intercultural. Esta competencia, a su vez, se compone de cuatro subcompetencias específicas: a) implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural, b) adaptarse a las culturas del entorno, c) fomentar el diálogo intercultural, y d) promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural (Instituto Cervantes, 2018). Byram y Zárate (1997) definen la competencia intercultural como la habilidad para comunicarse y relacionarse de manera eficaz en la cultura propia y ajena. El mismo autor define la competencia comunicativa intercultural como un constructo teórico que implica cuatro dimensiones (Byram y Zárate, 1997): lingüística, sociolingüística, discursiva e intercultural. A modo de síntesis, puede decirse que todas las referencias bibliográficas consultadas destacan la importancia de trabajar la competencia sociocultural e intercultural en el aula de ELE. En el manual objeto de estudio analizaremos los tipos de cultura predominante y la dimensión cultural más tratada de las presentadas en el marco teórico relativas.

El tema del tratamiento del componente cultural en el libro de texto ha sido objeto de muchas investigaciones. En el contexto camerunés, Fouodji Wagoum (2024) observa la falta de integración de elementos y precisiones para demostrar la diferencia cultural entre Camerún y España respecto al uso de las fórmulas de cortesía en los manuales de ELE usados en Camerún. Es así como concluye que “los diseñadores de los manuales didácticos a la hora de diseñarlos deben pensar en aspectos que favorecerán tanto la competencia pragmática como la lingüística porque no se puede pasar por alto ninguna de las dos” (Fouodji Wagoum, 2024, p. 17). Por su parte, Zong Nebouet (2015) analiza la competencia intercultural en los manuales de ELE del primer ciclo y concluye que los manuales analizados contienen un grado elevado de contenido cultural desarrollado a través de sus distintas actividades, aunque no aparecen todos los elementos de la realidad española e hispanoamericana. También señala que “estos manuales no son de actualidad de tal forma que no todas las informaciones culturales que se presentan en ellos son auténticas y correctas” (Zong Nebouet, 2015, p. 69). La originalidad de nuestro trabajo radica en que analizamos una nueva edición del manual analizado por el investigador anterior. Así pues, podemos llegar a unos resultados más actualizados sobre el tema objeto de estudio.

3. Metodología

El enfoque metodológico de esta investigación es cualitativo y se centra en el análisis de corpus. Pero cabe señalar que los datos serán tratados de forma cuantitativa y cualitativa y el análisis será interpretativo y estadístico ya que queremos presentar la tipología y la cantidad de actividades sobre el componente cultural e intercultural incluidos en el manual a analizar. Esta combinación nos permitirá obtener resultados más detallados sobre el tema objeto de estudio. Nuestro análisis será de tipo multimodal, es decir que combinaremos los modos textuales e icónicos. Dicho de otro modo, las muestras de componentes culturales serán analizadas en las diferentes actividades y recursos textuales (descriptivos, informativos, diálogos, etc.), así como en las ilustraciones visuales: como fotografías, imágenes o dibujos presentes en NDEI.

Nos parece oportuno hacer una breve presentación global de la *Nueva didáctica del español I* (NDEI). Se trata del manual oficial recomendado por las políticas educativas camerunesas para impartir clases en la educación secundaria. Se trata de una edición actualizada, publicada en enero de 2024, acorde a la reforma curricular. Por eso lleva la etiqueta “nueva”. El material a analizar está constituido de cinco módulos o unidades didácticas en 189 páginas. Cada módulo viene constituido únicamente de tareas y actividades. Una vez seleccionados todos los contenidos o actividades culturales del libro analizado, los analizaremos resaltando los tipos de contenidos predominantes.

4. Análisis de datos y discusión

Antes de adentrarnos al análisis del contenido de NDEI, cabe detenerse en el análisis de la portada y contraportada del libro. A nivel de la portada, se pueden apreciar dos imágenes: una fotografía del Pórtico la Gloria en Santiago de Compostela, y una del alumnado camerunés de secundaria, seguramente desfilando en la ocasión de la fiesta de la juventud o de la fiesta nacional de Camerún. Esta cubierta deja entrever que en el libro se encontrará un diálogo entre elementos culturales del mundo hispánico y del universo camerunés. En la contraportada aparece el mapa de Camerún y los colores de la bandera camerunesa en un fondo verde que simboliza sin duda la zona tropical a la que pertenece Camerún.



Figura 1. Portada de *Nueva didáctica del español I*.

4.1. Análisis de los contenidos culturales en el módulo introductorio (páginas 10-31)

Este módulo introductorio viene constituido de cuatro tareas/temas y dentro de cada tarea hay un conjunto de actividades. Todo el manual tiene la misma estructura.

Tabla 1. Presentación del módulo introductorio.

Módulo introductorio	Número de tareas	Nº total de Actividades	Actividades con contenido de interés cultural
----------------------	------------------	-------------------------	---

Ninguno de los objetivos formulados al inicio del módulo remite explícitamente al desarrollo del componente cultural	Tarea 1. Nos presentamos	16	2
	Tarea 2. Descubrimos el alfabeto español	16	0
	Tarea 3. Distinguimos las vocales y consonantes español y conocemos las sílabas acentuadas	17	0
	Tarea final. Jugamos con letras y comunicamos	7	2
Número total	5 tareas/temas	56 actividades	4

A nivel macroestructural, puede decirse que, según los objetivos planteados al inicio de este módulo y tomando asimismo en cuenta la formulación de las tareas, parece que este módulo carece de contenido de tipo cultural. No obstante, después de un análisis pormenorizado de cada actividad y de los elementos iconográficos, podemos percibir que de las 56 actividades del módulo introductorio solo dos han sido diseñadas explícitamente considerando el componente cultural como objetivo de aprendizaje. Se trata de las actividades 6 y 7 de la tarea final que permiten enseñar el tema de “los países de habla hispana”. La actividad 6 presenta informaciones de cultura general sobre el español en el mundo y la actividad 7 permite al alumnado conocer los países de habla española y sus respectivas banderas. En cierta medida, también podría decirse que la actividad 14 incluida en la tarea/tema 1 permite trabajar el conocimiento del mundo (competencias generales) sobre el nombre de ciertos países clasificados por continentes, así como favorece el conocimiento de algunos nombres de pila típicos en diversos países del mundo. Por otra parte, la actividad 7 del tema 1 presenta un encuentro intercultural entre una camerunesa (Samé) y una española (María) y un guineano (Mario) que se saludan y se presentan.

4.2. Análisis de los contenidos culturales en módulo 1 (páginas 32-77)

A continuación, presentamos de manera sucinta el módulo 1.

Tabla 2. Presentación del módulo 1.

Módulo 1.vida familiar e integración social	Número de tareas	Nº total de Actividades	Actividades con contenido de interés cultural
Ninguno de los objetivos formulados al inicio del módulo remite explícitamente al desarrollo del componente cultural	Tarea 1. Intercambiamos civilidades e informaciones personales	20	4
	Tarea 2. Hablo de mi familia	28	3
	Tarea 3. Actividades de la vida diaria	23	3
	Tarea 4. Nuestro Colegio	32	2
	Tarea final.	9	0

Número total	5 tareas/temas	112 actividades	12
--------------	----------------	-----------------	----

De las 20 actividades incluidas en la tarea 1, *Intercambiamos civilidades e informaciones personales*, observamos que solo 4 tienen menciones de algunos elementos que pueden permitir trabajar la cultura en el aula de ELE. Reiteramos que se trata tan solo de menciones, porque *a priori* no se trata de actividades diseñadas con el objetivo de integrar el contenido cultural en el manual.

Nos referimos a las actividades 2, 6, 9 y 14. En la actividad 2, tenemos un diálogo entre una camerunesa (Samé) y un ecuatoguineano (Adamú) que se presentan. En la misma línea, la actividad 6 pone de manifiesto una situación de comunicación en Madrid entre una española (Rosa) y una camerunesa (Samé) que son vecinos en un edificio y se están conociendo, ilustrada con tres dibujos que representan el contexto comunicativo. No obstante, cabe señalar que los elementos textuales e iconográficos de esa situación de comunicación no nos parecen suficientemente ricos, culturalmente hablando, para trabajar la cultura desde la perspectiva del desarrollo de la competencia intercultural. Por ejemplo, no se sabe si Rosa y Samé se dan besos al saludarse, si estrechan la mano o si se dan un abrazo. Se tutean pero no hay ninguna explicación sobre el tratamiento en España, el cual dista mucho de la realidad camerunesa. Pues en Camerún, en una situación comunicativa parecida, dos vecinos que no se conocen se tratan de usted. Pasa lo mismo con la actividad 2. Respecto al saber o conocimiento declarativo relacionado tanto con la cultura española como camerunesa, tan solo podemos limitarnos a destacar la toponimia presente en dicha actividad: “De Camerún”, “En Camerún hablamos francés e inglés”, “Vivo en Madrid” (p. 34). En la actividad 9, destacamos espacios geográficos de Camerún: “Mi barrio es Mokolo”, “Vivo en Mintom”, “Vivo en Makari” (p. 34). Como conocimiento del mundo, en la actividad 14, podemos destacar la manera de dar la dirección de su casa que no es la misma en Camerún: “Silvia vive en Madrid, calle de la bolsa número 19” (p. 36). Esta información puede ser objeto de reflexión intercultural en clase sobre la diferencia cultural respecto a este tema.

De las 28 actividades que integran la tarea 2, *Hablo de mi familia*, se concluye que 3 tienen elementos característicos de la realidad cultural camerunesa y ninguna sobre el mundo hispánico. Podemos destacar la descripción de la familia numerosa de Samé y así como los nombres y apellidos de algunos de los miembros (act. 2, 11 y 18, p. 41, 44 y 46) como características de la onomástica camerunesa.

De las 23 actividades que conllevan la tarea 3, *Actividades de la vida diaria*, solo tres permiten hacer un acercamiento a la cultura española en el aula. Las actividades 7 y 8 tratan de la gastronomía, y se presentan las diferentes comidas según la tradición cultural española (desayuno, almuerzo, comida, merienda y cena) y sus respectivos horarios. No obstante, se echa en falta que no se haya hecho ninguna precisión sobre la diferencia cultural respecto a la hora de comida y cena en España, las que son significativamente diferentes a las de Camerún. La actividad 7 viene acompañada de fotografías pero se echa de menos imágenes auténticas de platos representativos de la dieta mediterránea o hispanoamericana. Las imágenes nos parecen bastante pobres y algunas incongruentes respecto a la realidad del mundo hispánico: no aparecen la tortilla de patatas, el jamón, el chorizo, los churros con chocolate, el bocadillo, el pan con tomate, las ensaimadas, etc. Para el desayuno solo se ve una taza de café americano, un envase de leche, pan de molde, magdalenas y donuts. Para la cena, tan solo se presenta un plato con dos huevos fritos. Para el almuerzo se presenta un plato de espaguetis con albóndigas y un pollo entero braseado, acompañado de una botella de vino. El almuerzo se considera en el libro únicamente como sinónimo de comida y no se precisa que en algunas zonas de España se denomina con esa palabra al tentempié que precede a la comida propiamente dicha. Para la merienda aparece una foto que parece ser un bocadillo de longaniza y una lata de refresco. La última actividad con contenido cultural es la nº 21, sobre la lectura de un poema de la poeta madrileña Gloria Fuertes, como una ventana para que los estudiantes conozcan el nombre de una escritora española y parte de su producción.

De las 32 actividades que componen la tarea 4, *Nuestro colegio*, solo dos pueden conducir al tratamiento de un contenido de tipo cultural. En la actividad 4, de comprensión lectora, María, la protagonista, habla de su colegio que se llama *Juan Ramón Jiménez*. Siendo este el nombre de un gran poeta español, a la hora de explotar este contenido el docente podría comunicar a los estudiantes esta información de interés cultural. En la actividad 25, tenemos unas referencias la realidad cultural camerunesa, caracterizada por la onomástica y la toponimia: “Susana Kanga y Pedro Bikele estudian en el Colegio Mongo Beti en Yaundé” (p. 70). Cabe recordar que Mongo Beti es un clásico de la literatura camerunesa. En la actividad 29 se presenta un fragmento de un mapa de Cataluña en el que se pueden leer dos informaciones de interés geográfico: “Parque Natural de la Sierra de Collserola” y “San Andrés de la Barca” (p. 72).

Uno de los aspectos que echamos en falta en este módulo es que al tratar el tema de la cortesía verbal (*a priori*, solo su componente lingüístico), no se haya hecho ninguna mención a los usos reales (componentes pragmático y sociocultural) de estas fórmulas en la cotidianidad de los españoles. Se observa pues una falta de integración de la lengua y la cultura en las actividades de aprendizaje. Níkleva (2012, p. 183) llega a la misma conclusión en su trabajo en el que analiza 19 manuales de ELE y concluye que “todavía se observa la falta de integración entre contenidos lingüísticos y culturales”.

4.3. Análisis de los contenidos culturales en el módulo 2 (páginas 78-109)

A continuación, presentamos la tabla recapitulativa correspondiente al segundo módulo del manual objeto de estudio.

Tabla 3. Presentación del módulo 2.

Módulo II. Medio ambiente, salud y bienestar	Número de tareas	Nº total de Actividades	Actividades con contenido de interés cultural
Ninguno de los objetivos formulados al inicio del módulo remite explícitamente al desarrollo del componente cultural	Tarea 1. ¿Qué tiempo hace?	26	13
	Tarea 2. Nuestro medio ambiente y nosotros	18	0
	Tarea 3. Nuestro cuerpo, nuestra salud	29	5
	Tarea 4. ¡Qué divertida es la vida!	11	1
	Tarea final.	5	0
Número total	5 tareas/temas	89 actividades	19

De las 26 actividades que forman el primer tema, observamos que 13 integran un contenido de interés cultural. Varias actividades del primer tema tarea 1, *¿Qué tiempo hace?*, incluyen elementos de la cultura española y camerunesa. Si bien la actividad 1 fue concebida con la intención de hablar del vocabulario del tiempo, gracias a la fotografía del mapa de España con sus diferentes provincias que acompaña dicha actividad, el docente podría aprovechar para trabajar la geografía y organización territorial del Estado español. Las actividades 4, 5 y 7 también incluyen el conocimiento declarativo (saber) en la medida en que permiten ahondar en el tiempo que hace en diferentes provincias de España. Las actividades 6, 9 y 10 permiten acercar al alumnado al conocimiento del clima en Camerún y en algunas capitales africanas: Abuja, Dakar y Kinshasa. El conocimiento de índole cultural relacionado con España también viene integrado en las actividades 12, 14, 15, 16 y 17 que tratan de las diferentes estaciones climáticas en el país y sus características. Seguidamente, las actividades 19, 21 y 22 tratan de las dos estaciones climáticas en Camerún.

Ninguna de las 18 actividades del segundo tema tarea 2, *Nuestro medio ambiente y nosotros*, incluyen un contenido que contempla la dimensión cultural. En cuanto al tema 3, *Nuestro cuerpo, nuestra salud*, hemos identificado dos actividades que podrían permitir trabajar la cultura: las número 19 y 21 (p. 98 y 99). Se trata de actividades de descripciones físicas en las que aparecen los nombres de dos cantantes españoles (Ricky Martín y Alejandro Sanz) y una canadiense (Madonna), y dos actores estadounidenses (Brad Pitt y Leonardo Dicaprio). Estas actividades podrían haber sido más ricas culturalmente hablando si los editores hubieran incluido otros perfiles de personajes importantes del mundo hispano (cineastas, actores, cantantes, pintores, escritores, futbolistas, etc.). Es curioso que los diseñadores del manual prefirieron poner más viñetas de desconocidos que imágenes de contenido cultural. En las actividades 19, 21, 22, 28 y 29 conllevan un contenido onomástico del mundo hispánico (Juan, Luis, Esteban, Rubén, Ernesto, José María, etc.) que también podrían considerarse como elemento representativo de la cultura hispana.

En la tarea 4, que lleva como tema *¿Qué divertida es la vida!*, así como en la tarea final, se observa que ninguna actividad está diseñada con la intención de trabajar la cultura. Lo curioso es que esta secuencia tiene muchas fotografías reales que podrían haber permitido hablar de lugares específicos de interés cultural en Camerún o España, pero dichas imágenes no vienen acompañadas de una leyenda (excepto la del río Sanaga-Camerún). Las actividades 4, 5, 9 y 10 también cuentan con la onomástica del mundo hispánico, lo que representa las únicas muestras de lo hispano en el conjunto de las actividades que integran la tarea 4.

4.4. Análisis de los contenidos culturales en el módulo 3 (páginas 110-139)

Antes que nada presentamos la tabla recapitulativa correspondiente al módulo 3.

Tabla 4. Presentación del módulo 3.

Módulo III. Ciudadanía y apertura al mundo	Número de tareas	Nº total de Actividades	Actividades con contenido de interés cultural
---	------------------	----------------------------	---

Dos de los ocho objetivos formulados al inicio del módulo remite explícitamente al desarrollo del componente cultural	Tarea 1. Soy ciudadano de mi país	17	7
	Tarea 2. Soy un buen ciudadano	23	2
	Tarea 3. Conozco mis derechos y mis deberes	20	7
	Tarea 4. Descubrimos España	16	9
	Tarea final.	8	1
Número total	5 tareas/temas	84 Actividades	26

La foto de la portada del módulo es representativa de la cultura camerunesa: presenta un desfile de los estudiantes, seguramente en las celebraciones del día de la juventud (día festivo en Camerún). Se echa en falta, otra vez, la ausencia de una leyenda. Cabe subrayar que se trata del único módulo en el que se contempla el componente cultural (conocimiento declarativo del MCER) en el planteamiento de los objetivos: “Hablar de tu país y de sus sellos: el himno, la bandera, el lema” (p. 110). De las 17 actividades de la tarea/tema 1, *Soy ciudadano de mi país*, se concluye que 5 contemplan la dimensión cultural. Se trata de las actividades 1, 2, 3, 4 y 7 (respectivamente de las páginas 111 y 113). Se representa la cultura camerunesa con la ceremonia de izada de la bandera, así como el conocimiento del mundo materializado con las banderas de 5 países (España, Camerún, Guinea Ecuatorial, Gabón, Cuba) y sus lemas. Otros elementos de interés cultural son los himnos de España y Camerún que aparecen en la actividad 7 y la onomástica camerunesa (Meka, Wamba) en las actividades 9 y 10. En cuanto al segundo tema, *Soy un buen ciudadano*, se advierte que ninguna actividad integra contenidos culturales, a no ser que consideremos la onomástica española (actividades 18 y 19) como muestras de la cultura española. Respecto al tema 3, *Conozco mis derechos y deberes*, los contenidos culturales que podemos destacar son el texto del guitarrista español Luis Landero (actividad 8, p. 126), la integración de un ejemplo de frase con la moneda camerunesa en la actividad 14: “Abena ofrece 1000F CFA a los niños” (p. 129). Las principales actividades diseñadas explícitamente para enseñar la cultura camerunesa aparecen en las páginas 130 y 131 (actividades 15, 16, 17, 19 y 20) en las que se puede ver un mapa de Camerún donde aparecen las diferentes regiones y sus capitales, y los monumentos y los lugares de interés del país. Destacamos en este sentido las fotografías con leyendas del palacio de la presidente, el monte Camerún, el monumento de la reunificación, el museo nacional, el puerto autónomo de Duala y el aeropuerto de Nsimalen. En las actividades 19 y 20 se dan informaciones de interés sobre Camerún relativas a los días festivos y de celebración de fiestas nacionales, y a las lenguas oficiales.

El tema/tarea 4, titulado *Descubrimos España*, en la misma perspectiva que el anterior también aparece como una secuencia diseñada *a priori* para trabajar el componente cultural. Prueba de ello es que las actividades 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10 y 11 incluyen la dimensión cultural. Los aspectos culturales tratados son tanto al nivel iconográfico como textual: la presentación de un mapa de las comunidades autónomas españolas, textos breves sobre la presentación de España (lenguas, situación geográfica, fiestas nacionales, comunidades autónomas, la familia real), muestras de fiestas tradicionales (los encierros de San Fermín, Las fallas de Valencia, el carnaval, la nochebuena). En la tarea final, destacamos una actividad más de interés cultural sobre algunas fiestas y días festivos en España y Camerún. Este es el único módulo en el que muchas actividades fueron diseñadas explícitamente para trabajar la cultura.

4.5. Análisis de los contenidos culturales en el módulo 4 (páginas 140-163)

A continuación la tabla correspondiente al módulo 4: vida económica y mundo laboral.

Tabla 5. Presentación del módulo 4.

Módulo IV. Vida económica y mundo laboral	Número de tareas	Nº total de Actividades	Actividades con contenido de interés cultural
Ninguno de los objetivos formulados al inicio del módulo remite explícitamente al desarrollo del componente cultural	Tarea 1. Vamos de compras	13	3
	Tarea 2. ¡Qué cara es la vida!	12	3
	Tarea 3. Protagonista de mi propio negocio	10	1
	Tarea 4. Viajes y medios de transporte	13	0
	Tarea final.	6	1
Número total	5 tareas/temas	54 Actividades	8

En lo que se refiere al primer tema, *Vamos de compras*, el único aspecto cultural que podemos resaltar es la moneda usada en España y la utilizada en Camerún, Reino Unido y Estados Unidos y Canadá, reflejada en las actividades 2, 9 y 11. En el tema 2, el mismo aspecto viene presentado en actividades 1, 7 y 12. En cuanto al tema 3, destacamos la actividad 8 que trata de los oficios y conlleva elementos relacionados con el conocimiento declarativo sobre África: “Juan es guineano. Cría gallinas porque en Guinea se come mucho pollo asado”, “Ella es florista en el mercado central de Yaundé”, “Ella cose ropa tradicional llamada ‘kaba ngondo’” (p. 156). En el tema 4, no hemos identificado ninguna actividad con contenido cultural. En el último tema, el único aspecto cultural que podemos señalar es el uso de la expresión idiomática “costar un ojo de la cara” en la actividad 1, página 162.

4.6. Análisis de los contenidos culturales en el módulo 5 (páginas 164-189)

A continuación presentamos la tabla recapitulativa del último módulo.

Tabla 6. Presentación del módulo 5.

Módulo IV. Mass media y comunicación	Número de tareas	Nº total de Actividades	Actividades con contenido de interés cultural
Ninguno de los objetivos formulados al inicio del módulo remite explícitamente al desarrollo del componente cultural	Tarea 1. Los medios audiovisuales de comunicación	21	0
	Tarea 2. Escribimos cartas y mensajes	17	0
	Tarea 3. Las invitaciones	16	4
	Tarea 4. Las redes sociales	11	1
	Tarea final.	5	1
Número total	5 tareas/temas	70 actividades	6

Ninguna de las actividades de los dos primeros temas incluye la dimensión cultural. En cuanto al tema 3, *Las invitaciones*, pensamos que las actividades 1 y 2, donde se habla de las celebraciones de la boda islámica, el cumpleaños y el bautizo, pueden ser una ventana para reflexionar sobre estas celebraciones en España y en Camerún. En la actividad 3 se ve un diálogo entre dos compañeras de clase Maite y Concha. Nos parece que el docente también podría aprovechar la ocasión para explicar el origen vasco del nombre Maite y el nombre que da origen al diminutivo Concha (Concepción). Lo mismo podría hacerse en la actividad 5 donde se puede leer un diálogo entre Juan, José y Rocío. Como elemento representativo de la cultura camerunesa y española, destacamos también la actividad 11, en la que se puede leer dos frases sobre dos figuras de proa de la música española y camerunesa: “Me alegra escuchar a Manu Dibango”, “Nos gustan las canciones de Julio Iglesias” (p. 182). En el mismo sentido tenemos la actividad 12, en la que mencionan dos platos típicos de España: “¿Les gusta a ustedes comer la paella?”, “Comer la tortilla” (p. 183). También podría destacarse la actividad 3 del tema 2 en la que Ana escribe una carta a sus amigos Luis y José María. En su carta menciona el aeropuerto de Barajas.

En lo que se refiere al tema de las redes sociales, destacamos la actividad 5 (p. 186) en la que se nombra a figuras importantes de la historia contemporánea de Camerún/África así como del mundo hispánico: Nelson Mandela, Cristóbal Colón, Douala Manga Bell, Eto’o Fils, Manu Dibango, etc. Finalmente, destacamos una muestra de la cultura camerunesa en la actividad 1 (p. 189) en la que se puede leer una conversación telefónica entre un cliente, un tal Sr Mbarga, y un agente de la compañía de viaje aérea camerunesa Camair-co.

4.7. Síntesis del análisis de componentes culturales

A modo de síntesis, presentamos la tabla recapitulativa del número de actividades que integran implícita y explícitamente el componente cultural en *Nueva didáctica del español I*.

Tabla 7. Actividades de aprendizaje en NDEI.

Nº total de Actividades	Actividades con contenido de interés cultural	
465	74 actividades	15,91%

De las 465 actividades, solo 74 tienen contenido de interés cultural relacionado o bien con el mundo hispánico o bien con Camerún en particular y África en general. En realidad, ese cómputo alcanza 74 porque hemos incluido las actividades que si bien no fueron diseñadas en principio para enseñar la cultura, pueden servir de trampolín (por haber mencionado un elemento cultural: el nombre de algún escritor en una frase, o el de una ciudad, apellidos y nombres de pila típicos de España y Camerún, etc.) para integrar la dimensión cultural a la hora de enseñar contenidos puramente lingüísticos. Las actividades diseñadas explícitamente para enseñar contenidos culturales en NDEI son muy pocas y se encuentran solo en el módulo III. A continuación, haremos un censo de los aspectos culturales presentes en el libro.

Tabla 8. Recapitulativo de los aspectos culturales en NDEI.

Aspecto o dimensión de la cultura	Referentes culturales (PCIC) / Cultura con mayúscula / Saber/conocimiento declarativo (MCERL)	Saberes y comportamientos Socioculturales (PCIC) / cultura con c minúscula o “cultura a secas” / Saber ser (competencia existencial) y saber hacer (MCERL)
Cultura española	<p>- Ámbito literario: Juan Ramón Jiménez, Gloria Fuertes. - Ámbito geográfico y organización territorial: mapas de las comunidades autónomas de España, mapa de las provincias de España, Sierra de Collserola, extensión, idiomas oficiales, capitales de comunidades autónomas, clima y estaciones del año. - Ámbito histórico: familia real, breve historia de España, lema de España, himno nacional, población, Cristóbal Colón. - Ámbito artístico: Julio Iglesias, Ricky Martin, Alejandro Sanz, Luis Landero. - Ámbito económico: moneda en España. - Ámbito onomástico: nombre de pila del mundo hispano. Juan, Esteban, Luis, Nuria, Pablo, etc. - Ámbito de ocio (fiestas y costumbres sociales): San Fermín, Nochebuena, carnaval, Las Fallas. - Ámbito arquitectónico: Pórtico de la Gloria. - Ámbito de ocio (gastronomía): tortilla de patata, paella.</p>	<p>- Condición de vida y organización social (días festivos): nochebuena, navidad, año nuevo, pascuas. - Expresiones idiomáticas: costar un ojo de la cara.</p>
Cultura de otros país de habla español	<p>- Ámbito geográfico y organización territorial: los países hispanoamericanos y sus banderas, Guinea Ecuatorial, etc. Ámbito histórico: lema y bandera de Cuba y Guinea Ecuatorial.</p>	Nada.
Cultura camerunesa y africana	<p>- Ámbito literario: Mongo Beti. - Ámbito geográfico y organización territorial: mapas de Camerún y sus regionales, Río Sanaga, idiomas oficiales, capitales de regiones, Yaundé, clima y estaciones del año, capitales de algunos países africanos, clima de Camerún y estaciones de Camerún. - Ámbito histórico: lema de Camerún, himno nacional. - Ámbito artístico: Manu</p>	<p>- Ámbito de las relaciones personales (familia): la familia numerosa de Samé. - Condición de vida y organización social (días festivos): navidad, Pascuas,</p>

	Dibango, Indira, Stanley Enow, etc. - Ámbito económico: moneda en Camerún. - Ámbito onomástico: Nombres y apellidos típicos de Camerún: Nti, Matá, Evemba, Ngah, etc. - Ámbito arquitectónico: monumento de la Reunificación, el monte Camerún, el museo nacional, el palacio de la unidad, el puerto de Duala, el aeropuerto de Yaundé.	ramadán, fiesta de la juventud, día del trabajo, fiesta nacional, día de la reunificación, desfile, ceremonia de izada de la bandera nacional.
Conocimiento del mundo	- Ámbito artístico: Madonna, Brad Pitt, Leo Dicaprio. - Ámbito histórico: lema y colores de la bandera nacional de Gabón. - Ámbito geográfico y organización territorial: clasificación de algunos países del mundo por continentes.	Nada
Comparación explícita o reflexión sobre la cultura propia / la de la lengua meta	Nada	Nada

A la luz de lo que precede, los resultados de nuestro estudio coinciden con los de la investigación de Peón Villar (2016) en la medida en que la Cultura con mayúsculas es la que cuenta con más referencias en el manual analizado. En este sentido, “se comprueba que se siguen introduciendo más contenidos culturales de carácter enciclopédico en los manuales” (Peón Villar, 2016, p. 51). Así pues, se concluye que no hay una atención suficiente a la cultura con c minúscula o “cultura a secas”, pese a que esta es la necesaria para una eficaz comunicación intercultural. También se observa que no hay diversidad en el tratamiento del componente cultural. El libro no permite que el alumnado tenga una visión completa de la cultura de los países donde se habla español. Zong Nebouet (2015, p. 70) en su trabajo sobre el análisis de la antigua edición de NDEI concluyó que “también, hemos notado algunas ausencias importantes tales como una ausencia casi total de los aspectos culturales de la realidad de los demás países hispanohablantes”. La tabla 8 refleja el mismo resultado. Así pues, pese a ser una edición actualizada y reciente, la misma problemática sigue planteándose. Es así como podemos concluir con Zong Nebouet (2015, p. 67) en que “el manual debe integrar algunos elementos de la cultura formal de los países de España e Hispanoamérica (aspectos geográficos, históricos y políticos)”. Por otra parte, observamos que en NDEI hay una carencia de “pautas culturales que se sobreentienden en determinados intercambios comunicativos” (Gil Burmann, 1998, p. 102). La “cultura con minúscula” también denominada “cultura esencial”, la que Miquel y Sans (2004, p. 4) consideran que debe ser el centro en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español ya que “su dominio

permitiría a los individuos de una sociedad desenvolverse con éxito en las situaciones comunicativas diarias” (Peón Villar, 2016, p. 18), tiene un porcentaje de representación casi nulo en NDEI. También se evidencia una carencia absoluta de comparación explícita o reflexión sobre la cultura propia y las culturas del mundo hispánico. Concluimos con Zong Nebouet (2015, p. 67) en que para subsanar esta carencia el docente camerunés en su planificación “debe presentar tanto el contraste como lo común de la cultura hispánica en relación con la cultura camerunesa según una perspectiva intercultural”.

5. Conclusiones

Llegados al término de nuestro trabajo, cabe volver a las preguntas que nos planteamos al inicio de esta investigación. Nos interesaba saber, entre otras cuestiones, qué porcentaje ocupa la cultura en NDEI, qué tipo de cultura es la predominante, qué contenidos de España e Hispanoamérica, hispanoáfrica o Camerún son los más representativos, y si las actividades con contenido cultural fomentan la reflexión crítica sobre la cultura de cara a evitar malentendidos y choques culturales en diferentes situaciones comunicativas entre un camerunés y un español. A la vista de los resultados de nuestra investigación, puede concluirse que estamos aún muy lejos de la verdadera integración del componente cultural en NDEI. De las 465 actividades del manual analizado, solo 74 tienen contenidos de interés cultural relacionados o bien con el mundo hispánico o bien con Camerún en particular y África en general. Los contenidos culturales sobre España son los más destacados, en detrimento de las realidades culturales de otros países de habla español que tienen una presencia casi nula. Algunos aspectos de la cultura camerunesa también están recogidos en NDEI.

Asimismo, se observa que los contenidos culturales de carácter enciclopédico (Cultura con mayúscula) son los más preponderantes, en detrimento de las pautas culturales subyacentes en interacciones comunicativas, que sustentan la reflexión sobre la cultura propia y la de la lengua meta, así como el efectivo desarrollo de la competencia intercultural. Los resultados de nuestro estudio también demuestran una falta de integración de contenidos lingüísticos y culturales en las actividades de aprendizaje. A este respecto, podemos concluir con Areizaga (2002, p. 168), a modo de recomendación, que “no practicamos primero la lengua y después hablamos sobre la cultura de las personas que hablan la lengua, ni esperamos a que el alumno tenga un nivel intermedio-alto en la lengua meta para poder tratar los aspectos culturales en lengua meta”. La lengua y la cultura son indisociables y deben enseñarse de manera integrada en el aula de ELE para desarrollar la competencia comunicativa intercultural de los discentes. Así pues, los diseñadores de materiales didácticos también deberían tomar en cuenta esta aparente dualidad para diseñar libros que contengan tanto los contenidos lingüísticos como culturales. También es de destacar que los contenidos iconográficos, en algunos casos, son relativamente pobres, pocos atractivos, y no siempre permiten completar o ampliar los contenidos textuales.

Referencias bibliográficas

- Areizaga, Elixabete. (2002). El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico. *Cultura y Educación*, 14(2), 161-175.
- Austin, John. (1962). *How to do things with words*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Bidoung, Habissou y Sepúlveda, Félix. (2024). *Nueva didáctica del español I*. Yaoundé, Editions Habibi. [NDEI]
- Byram, Michael. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon, Multilingual Matters Ltd.
- Byram, Michael y Zarate, Geneviève. (1997). Defining and assessing intercultural competence: some principles and proposals for European context. *Language Teaching*, 29, 14-18.
- Canale, Michael. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera Cànaves, Miquel (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-83). Madrid, Edelsa.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://tinyurl.com/yd72w5mu> [MCERL]
- Fouodji Wagoum, Roseline. (2024). La pragmática en la enseñanza del ELE/L2: aproximación a algunos manuales diseñados y usados en Camerún y España. *Revue Akiri. Revue des sciences humaines et sociales, lettres, langues et civilisation*, 006, 1-19.
- Gil Burmann, María. (1998). El componente cultural en los manuales de ELE: análisis de materiales. *Revista de estudios de adquisición de la lengua española*, 9/10, 87-105.
- Instituto Cervantes. (2025). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid, Publicación del Centro Virtual Cervantes.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, Instituto Cervantes. <https://tinyurl.com/27ctnfp8>
- Instituto Cervantes. (2018). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid, Dirección Académica del Instituto Cervantes.
- Jiménez Ramírez, Jorge. (2018). *La enseñanza de cultura*. Madrid, Arco/Libros-La Muralla.
- Miquel, Lourdes. (2004). La subcompetencia sociocultural. En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 511-531). Madrid, SGEL.
- Miquel, Lourdes y Sans, Neus. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 0, 1-13.
- Níkleva, Dimitrinka. (2012). La competencia intercultural y el tratamiento de los contenidos culturales en los manuales de español como lengua extranjera. *Revista española de lingüística aplicada*, 25, 165-188.
- Peón Villar, Marta. (2016). *El componente cultural en los manuales de aprendizaje del español como lengua extranjera* [Trabajo de fin de máster]. Universidad de Oviedo. <https://tinyurl.com/258qmcew>
- Poyatos, Fernando. (1994). *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid, Istmo.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Vigésimo segunda edición. Madrid, RAE.

- República de Camerún. (1998). *Loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun*. Journal Officiel de la République du Cameroun.
- Santamaría Martínez, Rocío. (2008). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica* [Trabajo de fin de máster]. Universidad de Carlos III de Madrid. <https://tinyurl.com/258qmcew>
- Van Ek, Jan. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I). Virginia, Council of Europe.
- Zong Nebouet, Pascal. (2015). *Desarrollo de la competencia intercultural a través de los manuales de ELE de enseñanza secundaria en Camerún* [Trabajo de fin de máster]. Universidad de Lleida. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85350504006>

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/785/7855484021/7855484021.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Oscar Kem-Mekah Kadzue

EL COMPONENTE CULTURAL EN LOS MANUALES
PARA LA ENSEÑANZA DE ELE EN CAMERÚN: EL CASO
DE *NUEVA DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL I*

The Cultural Component in Textbooks for Teaching Spanish as
a Foreign Language in Cameroon: the Case of *Nueva Didáctica
del Español I*

Cuadernos de Literatura

núm. 28, e2800, 2025

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

revistas@unne.edu.ar

ISSN: 0326-5102

ISSN-E: 2684-0499

DOI: <https://doi.org/10.30972/clt.288991>



CC BY-NC 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0
Internacional.**