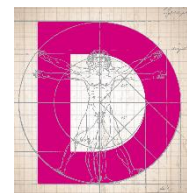


Digilec 12 (2025), pp. 207-230

Fecha de recepción: 01/09/2025

Fecha de aceptación: 11/12/2025

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2025.12.12578>



e-ISSN: 2386-6691

EL SESGO CULTURAL EN LOS MANUALES DE FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

THE CULTURAL BIAS IN THE TEXTBOOKS OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE

Cristian DÍAZ RODRÍGUEZ

Universidad de La Laguna

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7519-7376>

Pedro DEL CAMPO VELASCO

Universidad de La Laguna

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-1183-7098>

Resumen

Este estudio tiene como objetivo analizar el tratamiento de la cultura en los manuales de Francés como Lengua Extranjera (FLE) utilizados en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en España, con el fin de identificar sesgos en la representación cultural y evaluar su alineación con las directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y la LOMLOE. Para ello, se ha realizado un análisis de cinco métodos didácticos ampliamente utilizados en el contexto educativo español. A partir de un corpus de 153 manifestaciones culturales identificadas en los manuales, se ha procedido a su categorización siguiendo la taxonomía establecida por el MCER, diferenciando entre «conocimiento del mundo», «conocimiento sociocultural» y desarrollo de la «conciencia intercultural». Los resultados revelan que, si bien algunos métodos favorecen una integración transversal de la cultura y promueven la reflexión intercultural a través de actividades contrastivas, en la mayoría de los casos persiste una preeminencia de referencias centradas en Francia metropolitana y una fragmentación del contenido cultural en secciones específicas. Además, se detecta un sesgo exotizante en la selección de manifestaciones no hexagonales, priorizando lo pintoresco y lo folklórico sobre la realidad sociocultural contemporánea y proyectando una visión estática de la cultura. La presencia de expresiones culturales no institucionalizadas, así como de variaciones sociolingüísticas, es prácticamente residual, lo que refuerza un enfoque normativo y patrimonialista de la francofonía. El estudio concluye con la necesidad de

superar la perspectiva eurocentrada predominante en los manuales de FLE y apuesta por una representación más equitativa, plural y dinámica de la diversidad francófona, con el fin de potenciar una enseñanza culturalmente más inclusiva y alineada con los principios del MCER y la LOMLOE.

Palabras clave: competencia intercultural; didáctica de la cultura; diversidad francófona; Francés como Lengua Extranjera (FLE); manuales escolares; educación secundaria; sesgo eurocentrado; sesgo exotizante

Abstract

This study aims to examine the treatment of culture in French as a Foreign Language (FFL) textbooks used in Secondary Education in Spain in order to identify cultural biases and assess their alignment with the guidelines set forth by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the Spanish education law LOMLOE. Based on the analysis of a corpus consisting of five widely used FFL teaching methods, 153 cultural occurrences were categorized and evaluated according to the CEFR's taxonomy, distinguishing between «knowledge of the world», «sociocultural knowledge», and the development of «intercultural awareness». The results reveal a dominant focus on metropolitan French culture, with limited representation of other Francophone realities and a fragmentation of cultural content into specific sections, restricting its integration into linguistic learning. Additionally, a noticeable exoticizing bias is observed in the selection of non-metropolitan manifestations, which not only prioritize the picturesque and folkloric but also perpetuate a static view of culture, neglecting its evolution in the context of globalization. The study further identifies the absence of non-institutionalized cultural expressions, such as countercultural and subcultural phenomena, as well as sociolinguistic variations, reinforcing a normative and patrimonialist representation of the Francophone world. From a pedagogical perspective, the methods analyzed show differences in the integration of cultural components. While some emphasize transversal integration and include activities promoting comparison and intercultural reflection, others isolate cultural content in separate sections, limiting its pedagogical impact. The study concludes with recommendations to overcome the Eurocentric bias in the textbooks and promote a more equitable and dynamic representation of Francophone diversity in FFL teaching.

Keywords: intercultural competence; cultural pedagogy; francophone diversity; French as a Foreign Language (FFL); school textbooks; secondary education; Eurocentric bias, exoticizing bias

1. INTRODUCCIÓN¹

Huelga recordar el carácter indisoluble de la relación existente entre las lenguas y las culturas, pues, aun reconociendo que las primeras actúan como vectores de difusión de las segundas, no dejan de ser, al mismo tiempo, un producto de estas mismas (Firth, 1957). No en vano, como ya apuntaba Humboldt en el siglo XIX (1836: § 7), las lenguas constituyen la apariencia externa del espíritu de los pueblos, de manera que: «Ihre Sprache ist ihr Geist und ihr Geist ihre Sprache» [su lengua es su alma y su alma su lengua]. No resulta sorprendente, por ello, que los currículos de Lenguas Extranjeras incorporen, ora como puntos específicos del temario, ora como ejes transversales, elementos representativos de las culturas que se comunican en las lenguas epónimas de las asignaturas impartidas.

Sin embargo, a la luz de la Agenda 2030, propuesta por las Naciones Unidas (2018) y orientada al cumplimiento de los ODS, el binomio lengua-cultura, en nuestro caso específico, francés-cultura(s) francófona(s), está llamado a experimentar una resignificación (cfr. Klett, 2022). Esta, lejos de reproducir cánones coloniales eurocentrados, debe reconocer, por una parte, la polinormatividad de las lenguas (Pöhl, 2001, 2005) y, por otra, avanzar hacia un verdadero policentrismo cultural que desmonte las desfasadas relaciones centro-periferia heredadas de los procesos coloniales. Así, para poder alcanzar el ODS 4 (Naciones Unidas, s.f.), orientado a «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad», y la meta 4.7, que subraya la necesidad de valorar la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, es necesario interrogarse sobre la manera en que los aprendientes de lenguas extranjeras se enfrentan a las manifestaciones culturales en su alteridad: una otredad heterogénea, declinada a través de la diversidad y contada con miles de matices acentuales (cfr. Poissonnier, 2021).

Con este mismo propósito, la LOMLOE y los decretos autonómicos que regulan su concreción apuestan por privilegiar la competencia plurilingüe. Además de «reconocer y respetar los perfiles lingüísticos individuales y aprovechar las experiencias propias para desarrollar estrategias que permitan mediar y hacer transferencias entre lenguas», se hace hincapié en su rol vehiculante de culturas como elemento democratizante, ya que «integra, asimismo, dimensiones históricas e interculturales orientadas a conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural de la sociedad» (RD 2017/2022: 27).

No obstante, pese a los avances registrados en las últimas décadas en la integración de la cultura en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas (véase, entre otros, en el caso concreto del francés, Zarate, 1986; Byram, 1999; Beacco, 2000; Cuq & Grucca, 2005; Puren, 2005, 2022; Falardeau & Simard, 2011; Argaud et al., 2017; Argaud, 2021; Martínez Lara, 2022; Hernández Cabrera, 2024) y el énfasis creciente en la necesidad de impulsar «l'ouverture sur les espaces d'expression française autres que ceux de la métropole» [la apertura hacia los espacios de expresión francesa distintos de la Francia

¹ Este trabajo se inscribe en el proyecto “Nuevas narrativas de los imaginarios insulares atlánticos (s. XV-XVIII) desde las Humanidades Digitales”, dentro del programa TALENTUM de Investigación Aplicada ULL-Antonio González, financiado por el Cabildo de Tenerife.

metropolitana] (Argaud, 2021: 5), la mayoría de manuales de enseñanza de Francés como Lengua Extranjera (en adelante, FLE) destinado a los niveles cubiertos por la legislación vigente siguen ofreciendo, tal y como sucede en el plano lingüístico (Blanchet & Coste, 2010) una aproximación sesgada y parcial del universo cultural francófono. Esta situación responde, por un lado, a una concepción academicista restrictiva que limita la diversidad cultural a la Cultura —con mayúscula— y a la cultura —a secas—, excluyendo la *kultura* que completa la terna descrita por Miquel López y Sanz (2004)²; y, por otro, a la persistencia de una política lingüística y cultural eurocentrada que establece jerarquías entre un francés de primera —supuestamente metropolitano y artificialmente estandarizado— y un francés de segunda —el conjunto de las demás variedades—, con sus correlatos culturales indisociables: culturas de primera vs. culturas de segunda. Aello se suma una tendencia a la folklorización que conduce a privilegiar lo pintoresco y lo marcadamente diferencial, favoreciendo dinámicas de exotización y una parcelación sesgada de la cultura estudiada.

En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo principal detectar y analizar el sesgo cultural, en sentido amplio, en los manuales de FLE destinado a aprendientes españoles de la ESO. De manera más específica, se propone examinar cómo se seleccionan, organizan y tratan las manifestaciones culturales en estos materiales, así como evaluar su alineación con las directrices del MCER y la LOMLOE. Para ello, se describe en primer lugar el corpus y la metodología de análisis adoptada; a continuación, se presentan los resultados obtenidos desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa; y, finalmente, se ofrece una reflexión crítica orientada a señalar posibles vías de mejora que contribuyan a mitigar el enfoque reduccionista con el que los manuales de FLE representan las culturas que abordan.

2. METODOLOGÍA Y CORPUS

Para el presente artículo, se ha realizado un análisis detallado de la integración del contenido cultural en una muestra de manuales —publicados por las principales editoriales educativas— destinados a la enseñanza de FLE en los cuatro niveles en los que se organiza la Educación Secundaria Obligatoria en España. En efecto, más allá de explorar cómo estos materiales contribuyen al desarrollo de la competencia cultural en sus distintas dimensiones —conocimiento del mundo, competencia sociocultural e intercultural—, a partir de la valoración de sus contenidos, actividades y recursos explotados, así como de examinar su alineación con los marcos pedagógicos y legales

² Siguiendo la clasificación propuesta por Miquel y Sans (2004), retomada y sistematizada por Hernández Cabrera (2024: 133-135), se distingue entre *Cultura*, *cultura* y *kultura*. La *Cultura* (con mayúscula) remite a la cultura legitimada o formal, compuesta por las producciones canónicas de una sociedad —literatura, historia, artes, música, filosofía, patrimonio—, tradicionalmente asociadas al prestigio cultural y a la transmisión académica. La *cultura* (con minúscula) hace referencia a los saberes compartidos que estructuran la vida cotidiana de una comunidad —valores, creencias, normas sociales, hábitos, representaciones del tiempo, del espacio o de las relaciones interpersonales— y que permiten interpretar comportamientos y actuar socialmente de manera adecuada. Por último, la *kultura* (con k) designa las manifestaciones culturales no hegemónicas, vinculadas a subculturas o contraculturas, caracterizadas por prácticas simbólicas, lingüísticas y sociales propias de determinados grupos, que pueden definirse tanto por afinidad identitaria como por oposición a la cultura dominante.

vigentes — Marco Común Europeo de Referencia (en adelante, MCER), su volumen complementario (en adelante, MCER-v) y la LOMLOE—, este trabajo aspira a responder crítica y reflexivamente a una pregunta epistemológica fundamental: ¿qué cultura(s) se enseñan en el aula de FLE? Esta interrogación nos llevará a identificar, ante una pretendida diversidad francófona, la omnipresencia de un sesgo cultural declinado en diferentes niveles. El propósito último de este análisis es ofrecer una visión crítica y fundamentada sobre la presencia y el tratamiento de la cultura en estos materiales, evaluando su potencial para desarrollar una competencia cultural sólida y significativa en el aula. Asimismo, este estudio servirá como base para reflexionar sobre posibles mejoras en la selección y diseño de actividades culturales que permitan un aprendizaje más integral y alineado con las necesidades del alumnado y las exigencias del entorno educativo actual.

2.1. Corpus de estudio

El corpus analizado en este estudio está compuesto por una veintena de manuales correspondientes a cinco métodos diferentes destinados a la enseñanza-aprendizaje de la Segunda Lengua Extranjera-Francés y orientados a la adquisición de los niveles A1 y A2 del MCER, es decir, a los umbrales competenciales propuestos al finalizar cada uno de los dos ciclos en los que se organiza la ESO en España: 1º y 2º de ESO, por un lado, y 3º y 4º de ESO, por otro; produciéndose, en algunos casos, una subdivisión de niveles (A1.1, A1.2, A2.1 y A2.2) no prevista por el MCER, que, en cambio, facilita la correlación curso-nivel y permite organizar de manera más progresiva la secuenciación de contenidos y las exigencias competenciales que deben alcanzarse al final de cada etapa.

Como anticipábamos, los manuales aquí recogidos han sido elaborados por las principales editoriales escolares, lo que implica una gran aceptación por parte de los centros educativos para la enseñanza de la Segunda Lengua Extranjera-Francés en la ESO. No en vano, además de por su relevancia, estos métodos se han seleccionado por su alta frecuencia de uso y su consiguiente reconocimiento en el ámbito educativo. A continuación, ofrecemos una sucinta descripción sobre la manera en la que cada uno aborda la cultura.

- *Adomania*: este método, publicado por Hachette Éducation, consta de cuatro manuales que abarcan, respectivamente, los niveles A1.1, A1.2, A2.1 y A2.2 del MCER. Cada manual está organizado en seis unidades temáticas que contienen sendas secciones tituladas «Cultures/Plaisirs de lire», que exploran aspectos culturales de la Francofonía, como tradiciones, expresiones artísticas y literatura.
- *Les Reporters*, publicado por Macmillan Education y también organizado en cuatro manuales —del A1.1 al A2.2—, está diseñado específicamente para el aprendizaje del francés en el contexto español. Cada manual consta de seis unidades didácticas, cada una de las cuales gira en torno a la vida de un adolescente francófono y su relación con su ciudad, región o país. La sección «Fenêtre sur» profundiza en aspectos culturales específicos, explorando tradiciones locales, eventos históricos y manifestaciones artísticas. Además, incorpora un enfoque

interdisciplinario a través de la sección «DNL» (Discipline Non Linguistique), que conecta el aprendizaje del francés con disciplinas como la geografía, la historia o la economía.

- *Parcours*: desarrollado por la editorial Santillana, está organizado en cuatro niveles, que abarcan desde el A1 hasta el B1 del MCER. Cada manual se organiza en seis unidades que combinan actividades interactivas con documentos escritos, orales y visuales, y secciones dedicadas al léxico y la comunicación. Incluye, además, el suplemento *Livret+*, que ofrece recursos complementarios y pone un énfasis particular en los contenidos de «Culture et Citoyenneté».

- *Transit*: método igualmente publicado por Santillana y también organizado en cuatro niveles —del A1 al A2. Cada nivel está compuesto por seis unidades didácticas que incluyen sendas secciones tituladas «Interculture», con actividades diseñadas para desarrollar las competencias interculturales y socioculturales de los estudiantes.

- *Génération Lycée*: este método, publicado por Santillana Français en colaboración con Didier, cubre de los niveles A1 a B2 del MCER, organizados en tres manuales, de los cuales, tan solo el primero estaría recomendado para nuestro público objetivo —nivel A1-A2. En cada manual, cada dos unidades, se incluye la sección «Culture», donde se abordan temas como la organización política y geográfica de Francia, sus festividades, gastronomía y símbolos emblemáticos.

2.2. Metodología de análisis

En este apartado se detalla la metodología empleada para llevar a cabo el análisis de nuestro corpus, cuyo objetivo principal es, como hemos señalado anteriormente, evaluar la integración de los contenidos culturales francófonos, considerando tanto aspectos cualitativos como cuantitativos, con el fin de identificar su presencia, organización y enfoque pedagógico. En este sentido, la metodología propuesta permite abordar preguntas clave relacionadas con la forma en que se presenta y se trabaja la dimensión cultural en la enseñanza del francés en la ESO, pues, como nos recuerda Argaud (2021: 6): «On s'accorde généralement à penser que le culturel ce n'est pas seulement un ensemble de savoirs sur une culture donnée ; il est constitué aussi de pratiques sociales, individuelles ou collectives, qui s'appuient sur des représentations et des valeurs dont l'apprenant doit prendre conscience», de ahí que la autora desagregue la dimensión cultural en *savoir*, *savoir-faire* y *savoir-être*. En consonancia con esta tripartición, pero valiéndonos de la nomenclatura preconizada por el MCER, como muestra la Tabla 1, nuestro análisis se ha focalizado en la identificación de elementos culturales explícitos e implícitos presentes en los materiales didácticos, y su posterior clasificación en las subcategorías indicadas en la misma. (MCER: 99-103).

Tabla 1

Clasificación de los contenidos culturales según el MCER

Categoría	Subcategoría	Ejemplo
Conocimiento del mundo	Lugares	Países y regiones donde se habla el idioma, ciudades emblemáticas.
	Instituciones y organizaciones	Unión Europea, UNESCO, la Francophonie.
	Personas	Personajes históricos, líderes culturales, figuras representativas de la francofonía.
	Objetos	Monumentos, símbolos culturales, productos gastronómicos.
	Acontecimientos	Festividades nacionales, eventos históricos relevantes.
	Procesos e intervenciones	Cambios sociales, sostenibilidad, desarrollo tecnológico.
Conocimiento sociocultural	La vida diaria	Comida, modales en la mesa, hábitos de ocio, días festivos.
	Condiciones de vida	Niveles de vida, condiciones de vivienda.
	Relaciones personales	Relaciones familiares, laborales, de género y generacionales.
	Valores, creencias y actitudes	Clase social, riqueza, identidad nacional, minorías, artes, literatura.
	Lenguaje corporal	Convenciones sobre gestos y comportamiento no verbal.
	Convenciones sociales	Puntualidad, regalos, vestimenta, tabúes.
Conciencia intercultural	Comportamiento ritual	Ceremonias religiosas, bodas, festividades públicas.
	Relación entre culturas	Similitudes y diferencias entre la cultura materna y el objeto de estudio.
	Diversidad regional y social	Conciencia de las variantes internas de ambas culturas.
	Perspectiva externa	Percepción de la comunidad objeto de estudio desde la perspectiva de otras culturas.
	Conocimiento objetivo	Información factual sobre ambas culturas.
	Toma de conciencia	Reflexión sobre estereotipos y su impacto en la comunicación.

A partir de esta clasificación, que reúne tanto aspectos tangibles de la cultura, tales como tradiciones y prácticas, como sus dimensiones más abstractas, incluidos valores, creencias y actitudes, se ha examinado, por una parte, la naturaleza de la manifestación en función de una serie de dicotomías —cultura *savante* vs. cultura popular; cultura canónica vs. cultura alternativa (subcultura, contracultura...), etc.—; en segundo lugar, el grado de diversidad cultural ofrecido de la francofonía, observado, de manera específica, bajo un prisma diatópico, es decir, poniendo el acento en la identificación del trato negligente o, al contrario, privilegiado de ciertas áreas y manifestaciones culturales frente a otras; y, por último, el acercamiento epistémico seguido por cada método para seleccionar los diferentes hechos culturales, examinado en términos de exotización —conversión del otro en objeto de curiosidad—, de mitificación —transformación de construcciones culturales en una esencia aparentemente natural— o incluso de

desnaturalización —reducción de la realidad cultural a una representación descontextualizada, esquematizada y desvitalizada.

De manera paralela, nos hemos centrado en analizar: a. el lugar que ocupan estos contenidos dentro de los recursos, para determinar si se presentan como ejes centrales de las unidades o como apartados secundarios y complementarios, lo que ha facilitado la identificación de patrones de organización de los contenidos culturales en los manuales; b. la relación entre lengua y cultura a partir del grado de cohesión mantenido entre los contenidos lingüísticos y los culturales —enfoque integrado vs. elementos desagregados—; c. el tipo de actividades propuestas en torno a los contenidos culturales —clasificadas según su tipología: comprensión lectora, ejercicios interactivos, proyectos colaborativos, entre otros—; y d. los documentos utilizados, diferenciando entre materiales auténticos y confeccionados *ad hoc*, de manera que se ponga de manifiesto la autenticidad, relevancia y capacidad de los recursos culturales empleados para conectar al estudiante con las realidades francófonas contemporáneas. Asimismo, se ha explorado el grado en que estas actividades fomentan no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de competencias interculturales.

En general, la metodología adoptada combina una observación detallada con una comparación sistemática de los elementos culturales y pedagógicos presentes en los materiales analizados, conducente a la identificación no solo de las fortalezas de los recursos, sino también de las posibles carencias en términos de contenidos culturales, actividades asociadas y su capacidad para fomentar una competencia intercultural genuina, amén de permitir medir el grado de diversidad representado en los recursos, evaluando la presencia de países y culturas francófonas más allá del territorio francés. Si bien la metodología que se acaba de exponer fue consensuada por ambos firmantes, en su aplicación se distinguieron dos momentos: primero, se llevaron a cabo sendos cribados y procesos evaluativos de manera individual y luego, se cotejaron y discutieron para reflejarlos en un documento común a partir del cual se obtuvieron los resultados que se muestran a continuación.

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados detallados del análisis de nuestro corpus de estudio, atendiendo a los elementos metodológicos descritos previamente, con el propósito de evaluar su alineación con los objetivos pedagógicos y culturales establecidos.

3.1. Resultados del análisis temático de la representación de la diversidad cultural

Antes de pasar a analizar el grado de diversidad cultural reflejado en los manuales de FLE para aprendientes de la ESO, conviene hacer una pequeña reflexión sobre el propio concepto de cultura y su extensión. Tradicionalmente, en didáctica de FLE, se han empleado, según las épocas, los términos *civilisation* y *culture* para referirse a la enseñanza de las diferentes manifestaciones culturales de la comunidad francófona. Sin

embargo, actualmente, ambos parecen estar desaconsejados en glotodidáctica (Denimal, 2013), dadas las connotaciones que acarrear en su significado: el término *civilisation* —tributario al pensamiento colonial decimonónico, que lo concibe por oposición a barbarie— favorece la jerarquización de las sociedades en función de su mayor o menor progreso. Culture, por su parte, a pesar de seguir gozando de gran aceptación, presenta el problema de su extensión, pues «devenue un concept globalisant, la notion de culture embrasse toutes les formes d'expression d'une société» [convertida en un concepto globalizador, la noción de cultura abarca todas las formas de expresión de una sociedad] (Argaud 2021: 12), con lo que podríamos caer, erróneamente, en una especie de culturalismo, pues:

[elle] favoriserait une compréhension homogénéisante des faits sociaux qui assignerait les groupements humains et les individus à ce qui serait leurs particularités culturelles, fonctionnant comme modes d'explication ou d'euphémisation des phénomènes sociaux conflictuels. Le culturel deviendrait un moyen (trop) commode d'explication des comportements³ (Argaud, 2021: 13-14).

A pesar de que somos conscientes del riesgo asociado al uso del término *cultura lato sensu*, por llevar a una posible «réduction des faits sociaux à des faits culturels» [reducción de los hechos sociales a hechos culturales] (Cuche, 2010: 63), mantenemos en este trabajo el uso de los términos *cultura* y *manifestación cultural*, en la medida en que permiten dar cuenta de un conjunto amplio y diverso de prácticas, representaciones y producciones sociales. En efecto, la plasticidad semántica de estos términos implica una ambigüedad inclusiva que, si bien puede acabar por desdibujar los límites, «a permis de légitimer et de valoriser des pratiques sociales, des goûts, des comportements, des choix et des modes de vie qui ont pu être ou se sentir minorés ou discrédités» [ha permitido legitimar y valorar prácticas sociales, gustos, comportamientos, elecciones y modos de vida que han podido sentirse en minoría o desacreditados] (Argaud, 2021: 13). Esta flexibilidad conceptual permite reconocer, en igualdad de jerarquía, la heterogeneidad de las expresiones culturales, desde las más institucionalizadas, académicas y eruditas hasta aquellas de alcance restringido (subcultura) o incluso marginal (contracultura), articulando así la tríada *Cultura*, *cultura* y *kultura*, a la que nos hemos referido previamente.

3.1.1. Representatividad del estrato cultural: academicismo vs. marginalidad

El escrutinio de los distintos manuales que componen nuestro corpus nos ha llevado a identificar un total de 153 manifestaciones culturales, abordadas de manera explícita ora como elementos puramente culturales, ora como recursos de base para el desarrollo de tareas lingüísticas. De manera general, se observa una predominancia de la *Cultura* con mayúsculas, haciendo especial énfasis en las manifestaciones literarias y

³ Traducción nuestra: «[ella] favorecería una comprensión homogeneizante de los hechos sociales que asignaría a los grupos humanos y a los individuos aquello que serían sus particularidades culturales, funcionando como modos de explicación o de eufemización de los fenómenos sociales conflictivos. Lo cultural se convertiría en un medio (demasiado) cómodo para explicar los comportamientos.»

patrimoniales. Así, por ejemplo, los métodos estudiados recurren sistemáticamente a referentes ampliamente consolidados en la enseñanza de FLE, como los autores canónicos Molière, Victor Hugo y Baudelaire, los personajes históricos más recurrentes, como Napoleón, o los acontecimientos emblemáticos, entre ellos la Revolución Francesa. Siguiendo este mismo criterio de selección, se destacan monumentos icónicos como el Mont-Saint-Michel y Notre-Dame de París, así como referencias puntuales a la francofonía, entre ellas la arquitectura colonial de Quebec o el Manneken Pis de Bruselas. Con menor frecuencia y sin un desarrollo significativo, se encuentran referencias a elementos alejados de la visión eurocéntrica, como la cocina martiniquesa y senegalesa, el vudú haitiano o la música de Madagascar.

En cuanto a la *cultura* a secas, los métodos trabajan aspectos de la vida cotidiana en la francofonía con enfoques desiguales: desde la vida urbana en París, Montreal o Ginebra —incluyendo saludos y fórmulas de cortesía— a la diferencialidad léxica diatópica, pasando por la realidad cotidiana de las distintas sociedades francófonas. Sin embargo, el peso de los contenidos sigue recayendo mayoritariamente en el contexto hexagonal, con referencias al uso del móvil entre adolescentes, el funcionamiento de las cantinas escolares, las normas de convivencia, el sistema educativo o los hábitos de movilidad urbana en territorio francés.

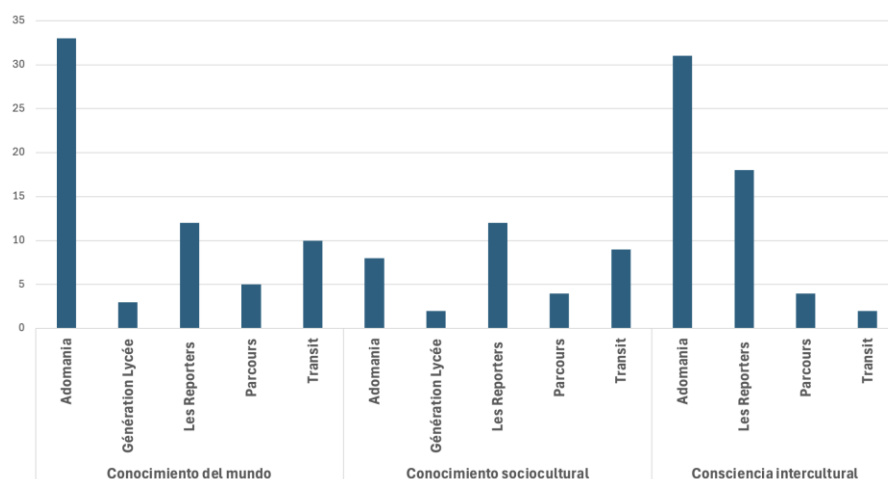
La *Kultura*, en cambio, es prácticamente inexistente en los manuales. No se refleja ninguna manifestación cultural que pudiera considerarse contracultural ni subcultural. Es más, ni siquiera se tratan desde una visión sociolingüística, de manera que cualquier variación diastrática o diafásica queda relegada en favor de una visión normativa del francés, lo que supone, sin duda, un sesgo que apuesta por seguir marginando y, por lo tanto, invisibilizando ciertas prácticas culturales.

3.1.2. Representatividad cultural según el MCERL

Tal como se indicó en el apartado metodológico, las 153 ocurrencias culturales identificadas han sido clasificadas conforme a la taxonomía propuesta por el MCER, ya presentada en la Tabla 1. De manera general, se distribuyen en 63 actividades vinculadas al «conocimiento del mundo», es decir, a los saberes; 35 relacionadas con el «conocimiento sociocultural»; y 55 orientadas al desarrollo de la «conciencia intercultural». No obstante, esta distribución no es homogénea en los distintos métodos analizados, como se ilustra en la Figura 1.

Figura 1

Distribución de las manifestaciones culturales por método y por categorías del MCER

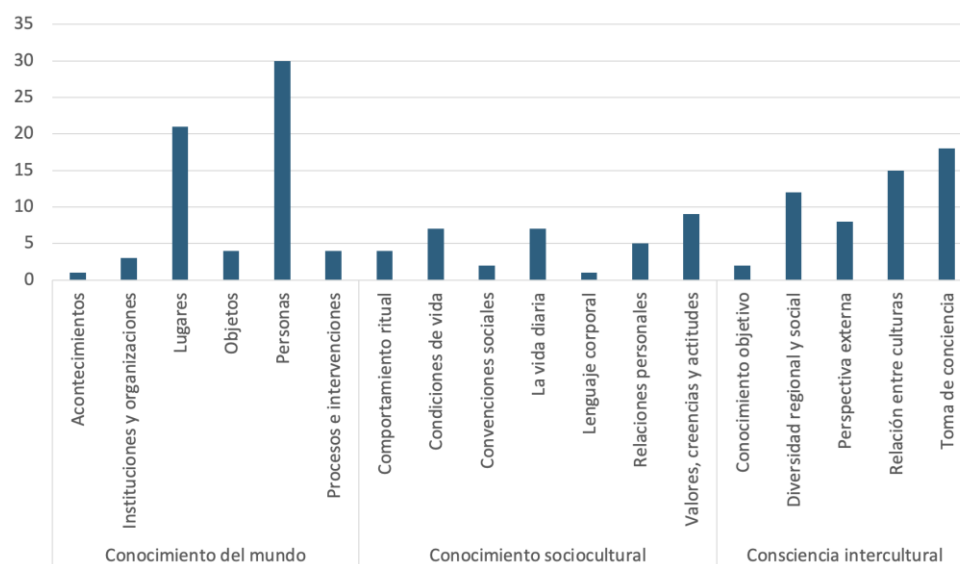


Como se observa en la Figura 1, la distribución de las manifestaciones culturales no es homogénea ni entre los distintos métodos analizados ni entre las tres subcategorías establecidas por el MCER. En todos los casos, el «conocimiento del mundo» concentra un número significativamente mayor de ocurrencias que el «conocimiento sociocultural» y la «conciencia intercultural», si bien con variaciones notables según el método. *Adomania* y *Les Reporters* destacan por una presencia cuantitativamente elevada de contenidos culturales en las tres categorías, mientras que *Génération Lycée*, *Parcours* y *Transit* muestran una representación sensiblemente más reducida, especialmente en lo relativo a la dimensión intercultural. Esta tendencia confirma que, más allá de las diferencias metodológicas, los manuales tienden a privilegiar contenidos culturales de carácter informativo y descriptivo en detrimento de aquellos orientados a la interpretación de las prácticas sociales y al desarrollo de una reflexión intercultural. El significado de esta distribución y sus implicaciones didácticas se analizan con mayor detalle en los apartados siguientes, a partir del examen cualitativo de los contenidos y de su integración en las actividades propuestas.

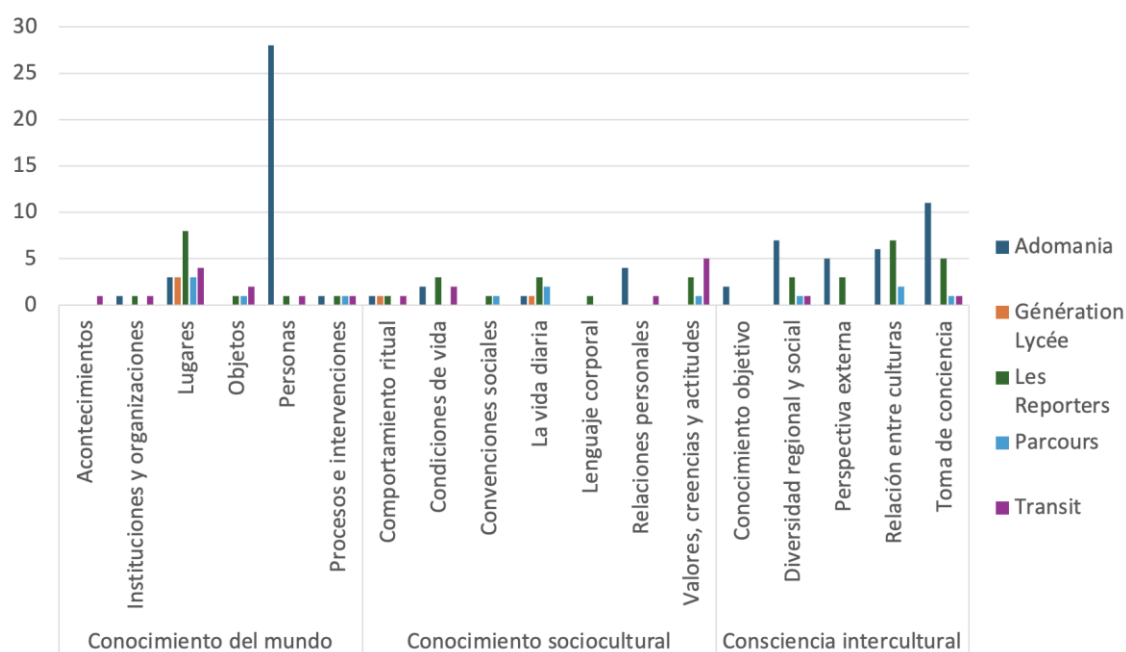
A continuación, se presenta la distribución detallada de las ocurrencias culturales en nuestro corpus, clasificadas según las subcategorías del MCER, tanto de manera global (ver Figura 2) como desglosadas por método (ver Figura 3).

Figura 2

Distribución de las manifestaciones culturales en el conjunto del corpus por subcategorías del MCER

**Figura 3**

Distribución de las manifestaciones culturales por método y por subcategorías del MCER



Como ya se desprendía de la Figura 1, la distribución de las manifestaciones culturales en el conjunto del corpus evidencia un predominio claro de los contenidos adscritos al «conocimiento del mundo» frente a aquellos vinculados al «conocimiento sociocultural» y, de manera más acusada, a la «conciencia intercultural». Esta tendencia se confirma en la Figura 2, que muestra, a nivel global, una concentración significativa de ocurrencias en subcategorías como *personas*, *lugares* y *objetos*, es decir, referentes culturales de carácter informativo y fácilmente identificables, mientras que los aspectos relacionados con la vida cotidiana, las convenciones sociales o las relaciones interpersonales aparecen de forma más limitada. El desglose por método presentado en la Figura 3 permite matizar esta lectura general, al poner de relieve diferencias editoriales y metodológicas relevantes: *Adomania* y *Parcours* refuerzan especialmente el peso del conocimiento del mundo, *Les Reporters* presenta una distribución más equilibrada entre las tres categorías del MCER, con una mayor presencia relativa de subcategorías interculturales, y *Transit* y *Génération Lycée* muestran una representación más reducida y fragmentaria de los contenidos socioculturales e interculturales. En conjunto, estas figuras confirman que, más allá de las diferencias cuantitativas entre métodos, persiste una tendencia general a privilegiar contenidos culturales descriptivos en detrimento de aquellos orientados a la interpretación de las prácticas sociales y al desarrollo de una reflexión intercultural.

Resulta pertinente, además, señalar la etapa académica en la que se introduce cada una de las nociones trabajadas (ver Tabla 2), cuya distribución desigual obedece previsiblemente a diversos factores pedagógicos y cognitivos, entre ellos el grado de madurez del alumnado, el nivel de competencia lingüística necesario para la comprensión de la manifestación cultural y su posible convergencia con los objetivos curriculares de otras materias en la misma etapa.

Tabla 2

Número de manifestaciones culturales incluidas en los manuales según categoría y nivel del MCER

Categorías MCER	Nivel		Total
	A1	A2	
Conocimiento sociocultural	14	21	35
Conocimiento del mundo	33	30	63
Conciencia intercultural	23	32	55
Total	70	83	153

3.1.3. Representatividad cultural según el MCERL

A pesar de las directrices establecidas en los currículos de enseñanza de Francés como Segunda Lengua Extranjera y de la diversidad sociocultural inherente al espacio

francófono, el tratamiento de la cultura en los manuales sigue centrándose mayoritariamente en Francia, dejando de lado otras comunidades francoparlantes igualmente ricas en manifestaciones culturales. Tan solo escapa a esta tendencia uno de los métodos, *Les Reporters*, que, gracias al modo en el que se ha organizado cada manual, consigue dar cierta representatividad a las realidades francófonas situadas fuera del Hexágono (ver Figura 4). Es más, en este método, incluso cuando se seleccionan manifestaciones culturales de Francia metropolitana, se tiende a situarlas en regiones o ciudades distintas de París (ver Tabla 3).

Figura 4

Distribución diatópica de las manifestaciones culturales francófonas en Les Reporters

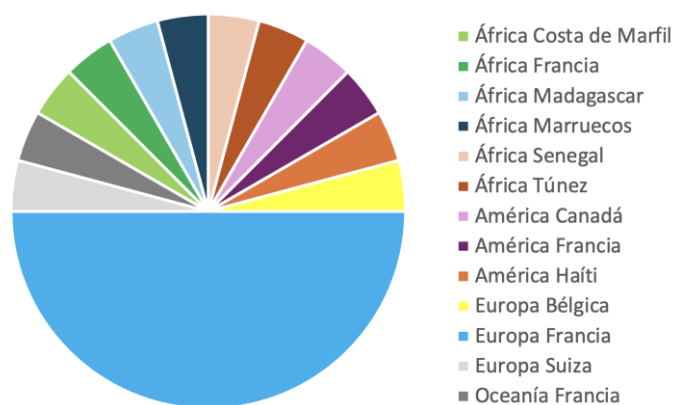


Tabla 3

Detalle de la distribución diatópica de las manifestaciones culturales francófonas en Les Reporters

Lugar	Continente	País	Región de Francia	DROM/DOM
París	Europe	France	Île-de-France	
Nantes	Europe	France	Pays de la Loire	
Genève	Europe	Suisse		
Montréal	Amérique	Canada		
La Réunion	Afrique	France		La Réunion
Bordeaux	Europe	France	Nouvelle-Aquitaine	
Lyon	Europe	France	Auvergne-Rhône-Alpes	
Toulouse	Europe	France	Occitanie	
Marrakech	Afrique	Maroc		
Bruxelles	Europe	Belgique		
Strasbourg	Europe	France	Grand Est	
Abidjan	Afrique	Côte d'Ivoire		
Marseille	Europe	France	Provence-Alpes-Côte d'Azur	
Rennes	Europe	France	Bretagne	
Sénégal	Afrique	Sénégal		

La Martinique	Amérique	France		La Martinique
Lille	Europe	France	Hauts-de-France	
Haïti	Amérique	Haïti		
Poitiers	Europe	France	Nouvelle-Aquitaine	
Grenoble	Europe	France	Auvergne-Rhône-Alpes	
Papeete	Océanie	France		Polynésie française
Montpellier	Europe	France	Occitanie	
Antananarivo	Afrique	Madagascar		
Tunis	Afrique	Tunisie		

Como se observa en la Figura 4, la distribución diatópica de las manifestaciones culturales en *Les Reporters* se caracteriza por una apertura significativa hacia espacios francófonos extra metropolitanos, que contrasta con la tendencia general identificada en el resto de los métodos analizados. Si bien Francia metropolitana sigue ocupando un lugar central, esta presencia no se articula de manera exclusiva ni dominante, sino que se ve complementada por referencias recurrentes a otros territorios europeos (Bélgica, Suiza), americanos (Canadá, Haití, Martinica), africanos (Senegal, Costa de Marfil, Marruecos, Túnez, Madagascar) y oceánicos (Polinesia francesa). Este reparto, visualizado de manera sintética en la Figura 4 y detallado en la Tabla 3, pone de manifiesto una voluntad explícita de representar la francofonía como un espacio geográfico y culturalmente plural. Asimismo, incluso cuando las manifestaciones seleccionadas remiten a Francia, estas se distribuyen en un abanico amplio de regiones y ciudades —como Nantes, Lyon, Toulouse, Rennes, Lille, Poitiers o Grenoble—, evitando una focalización sistemática en París. Esta diversificación territorial permite superar los límites de la centralidad tradicional y contribuye a una representación más descentralizada y dinámica de la francofonía, coherente con un enfoque didáctico que busca ampliar el imaginario cultural del alumnado y visibilizar la heterogeneidad interna del espacio francófono.

3.1.4. Exotización de las culturas francófonas extra metropolitanas

Otro de los ejes de análisis a partir del cual se ha examinado el material cultural en los manuales de FLE seleccionados para este estudio es el grado de exotización que condiciona tanto la selección como el tratamiento de determinadas manifestaciones culturales. Si bien, como se ha señalado en el apartado anterior, la realidad cultural ajena a Francia metropolitana tiende a quedar relegada, cuando se incorpora, lo hace frecuentemente desde una perspectiva exotizante que privilegia lo pintoresco, lo distante y lo folklórico en detrimento de la cotidianidad y las dinámicas socioculturales contemporáneas, aspectos más actuales y funcionales. Esto refuerza una visión fragmentada y descontextualizada de la francofonía, de la que los estudiantes no llegan a comprender su verdadero alcance. Así, por ejemplo, se reducen los territorios francófonos no europeos a un conjunto limitado y reiterativo de referencias —turísticas, gastronómicas, vestimentarias o paisajísticas—, que, aun formando parte de la cultura, aparecen descontextualizadas y sobrerrepresentadas en detrimento de otras dimensiones socioculturales se reducen los territorios francófonos no europeos a meras referencias

turísticas, a su gastronomía y vestimenta típica, a paisajes insólitos y a la presentación de tradiciones, normalmente de carácter religioso, descontextualizadas, sin explorar su realidad sociopolítica. Esta visión esencialista se extiende a la representación de la cultura como algo estático e inmutable, que escapa de toda evolución impuesta por la globalización imperante. En efecto, las representaciones seleccionadas por los diferentes métodos, incluso en el caso de que se aborde una manifestación cultural netamente francesa, congelan la diversidad cultural en una imagen anclada en el pasado y limitan la capacidad del estudiante para percibir la francofonía como un espacio dinámico en constante transformación.

Ahora bien, sería poco honesto no señalar que algunos de los métodos analizados incorporan estrategias para atenuar este sesgo y fomentar la competencia intercultural. Entre estas destacan las actividades de comparación cultural, en las que se invita a los estudiantes a presentar elementos representativos de su ciudad, explorar símbolos y festividades locales y establecer paralelismos con las referencias francófonas presentes en los manuales. Si bien estas iniciativas buscan propiciar un diálogo entre la cultura meta y la del estudiante, su integración no siempre resulta suficiente para contrarrestar la visión patrimonialista y folklorizada que sigue predominando en los materiales analizados.

3.2. Resultados del análisis del tratamiento formal de los elementos culturales

Como habíamos anticipado, entre los objetivos de nuestro análisis también se encontraba el de determinar ciertos patrones relacionados con la forma en la que se trata y se trabaja formalmente el contenido cultural en los manuales de FLE. Contrariamente a las tendencias generales de sesgo cultural que han sido reflejadas en el apartado anterior, el tratamiento formal del material cultural está estrechamente ligado al manual y a la línea didáctica elegida por cada editorial, de ahí que los resultados se presenten, por lo general, estableciendo una correlación con cada uno de los métodos.

3.2.1. Integración lengua-cultura

En nuestro corpus de estudio, se observa la coexistencia de dos posicionamientos metodológicos claramente divergentes. Por un lado, los métodos *Adomania* y *Les Reporters* proponen un tratamiento integrado, transversal y explícito de los contenidos culturales y los lingüísticos, lo que parece coherente con su naturaleza indisociable. De manera específica, en cada etapa del método *Adomania* se incluye una página dedicada a la sección «Culture/Plaisir de lire», donde se presenta una temática cultural, un fragmento literario vinculado con la unidad y un vídeo adaptado al nivel que enlaza con TV5 Monde, el cual se complementa con actividades diseñadas para trabajar la comprensión oral, el vocabulario y el desarrollo de la competencia intercultural. Además, cada unidad contiene una sección —«Notre défi»—, orientada hacia temas de ciudadanía global y desarrollo sostenible. De manera transversal, se integran otros aspectos culturales en diversas secciones de la unidad, como la página de apertura, con actividades para activar contenido lingüístico y cultural, o las tres lecciones de aprendizaje que conforman cada unidad, que

incluyen trabalenguas, la presentación textual de personajes o lugares de la francofonía acompañados de imágenes, vídeos o audios.

En el caso del método *Les Reporters*, en cada manual se introduce a seis adolescentes de diferentes regiones francófonas que sirven como punto de partida para explorar aspectos culturales y lingüísticos relacionados con su lugar de origen. Las ciudades representadas varían según el nivel, desde París, Montreal y La Réunion en A1.1, hasta Poitiers, Papeete y Antananarivo en A2.2, lo que permite una visión más amplia y diversa de la francofonía global. El método estructura los temas culturales de cada unidad alrededor de tres elementos principales. Primero, un vídeo introductorio presenta la temática de la unidad, contextualizándola en la vida cotidiana y cultural del personaje correspondiente. Segundo, la sección «Fenêtre sur» donde se exploran aspectos específicos del mundo francófono, sus habitantes y sus tradiciones, a través de reportajes, cuestionarios culturales y actividades de comprensión. Por último, encontramos la subsección «Journaliste en herbe», integrada también en la sección «Fenêtre sur», donde se incluye sistemáticamente una actividad que conecta el tema cultural tratado con la realidad local del estudiante, lo que favorece la promoción de la empatía y el entendimiento intercultural. Sin embargo, pese a la existencia de esta sección eminentemente cultural, el acercamiento a la cultura en este método está integrado de manera transversal a lo largo de toda la unidad, consecuencia directa del diseño pivotado entorno al adolescente-reportero perteneciente a un lugar concreto de la francofonía, quien introduce aspectos culturales ligados a su lugar de origen, no solo en las secciones culturales específicas, sino también en actividades enfocadas en competencias comunicativas y lingüísticas, lo que permite una experiencia pedagógica coherente y conectada.

Frente al posicionamiento anterior, en cambio, los métodos publicados por la editorial Santillana, es decir, *Parcours*, *Transit* y *Génération Lycée*, optan por reservar una sección independiente para el tratamiento de las manifestaciones culturales. Si bien esto no supone una separación absoluta, ya que algunos documentos empleados en las actividades lingüísticas incluyen referencias a la realidad cultural francófona, la presencia de estos contenidos fuera de las secciones específicas es considerablemente menor. En comparación con los dos métodos anteriores, en los que la cultura está más integrada de manera transversal, en estos manuales su tratamiento tiende a quedar circunscrito a apartados concretos, lo que limita su integración en el desarrollo global del aprendizaje. Así, en *Parcours*, el grueso de los contenidos culturales se desarrolla en los apartados dedicados a «Culture et citoyenneté». No en vano, esta sección eminentemente cultural no se encuentra en el manual de estudio, sino que se incluye en un suplemento denominado Livret +, que complementa el manual con documentos de vídeo y actividades interdisciplinarias en áreas como las artes plásticas, la geografía o la informática. Ciertamente, los documentos que permiten trabajar la lengua en contexto, en su mayoría creados y no auténticos, abarcan aspectos culturales, geográficos, sociales y tecnológicos, lo que permite al alumnado explorar la diversidad francófona desde distintas perspectivas, pero es, como decimos, en el ya nombrado Livret + y, de manera específica, en la sección «Culture et citoyenneté» donde se ofrecen recursos auténticos y actividades que conectan el aprendizaje con problemáticas globales y valores ciudadanos.

En el caso de *Transit*, el contenido cultural se aborda de manera segmentada en la sección «Interculture», presente en cada unidad, donde se trabajan temas como la gastronomía, el patrimonio local, las tradiciones y la ciudadanía global. Aunque estos aspectos forman parte del aprendizaje, su tratamiento se mantiene aislado dentro de este apartado específico, sin integrarse plenamente en el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas a lo largo del manual.

Por último, en el método *Génération Lycée*, los contenidos léxicos, fonéticos, gramaticales y comunicativos se presentan en contextos prácticos y variados, organizados en torno a temáticas progresivas que se adaptan al nivel de competencia de los estudiantes. No obstante, en lo que respecta al contenido cultural, este no se incorpora de manera orgánica en el desarrollo de las tareas y actividades lingüísticas, sino que se presenta de forma aislada en la sección «Culture», disponible únicamente cada dos unidades, lo que limita significativamente su presencia en el conjunto del manual. En este apartado, se abordan aspectos específicos de la cultura y sociedad predominantemente francesas, a través del análisis de documentos ora auténticos, ora diseñados *ad hoc*. Asimismo, se incorpora un «Atelier vidéo», también cada dos unidades, destinado al desarrollo de distintas competencias a través de proyectos específicos. No obstante, su contribución a la dimensión intercultural es muy limitada, ya que, en la mayoría de los casos, se centra en la producción audiovisual, la comunicación oral y el trabajo autónomo sin profundizar en la reflexión sobre la diversidad cultural. Excepcionalmente, algunas actividades, como la creación de fichas biográficas de personalidades francófonas elegidas por los alumnos, fomentan la «conciencia intercultural».

3.2.2. Diversidad multimodal para representar y trabajar la cultura

Los recursos utilizados en los diferentes manuales para acceder a la cultura y explotarla en el aula de FLE son diversos y multimodales. Así, por ejemplo, la enseñanza de «conocimientos del mundo» va a privilegiar un tipo de soporte específico en función del contenido: mapas interactivos, textos descriptivos, imágenes, audiciones que abarcan conversaciones cotidianas, canciones y descripciones de lugares y vídeos empleados con el fin de contextualizar el aprendizaje, infografías, fragmentos literarios que resaltan la importancia cultural y patrimonial de los territorios francófonos, etc. En el caso de la enseñanza de los denominados «conocimientos socioculturales», se estructura en torno a las lecturas interactivas, los juegos de rol, los debates reflexivos y los proyectos colaborativos, para que el alumnado investigue, reflexione y desarrolle el pensamiento crítico sobre el impacto social de la cultura. Por último, en el caso del desarrollo de la «conciencia intercultural», se priorizan las actividades guiadas y las dinámicas grupales basadas en datos y testimonio reales conducentes a la identificación del contraste y el enriquecimiento del objeto mediante la confrontación de distintos puntos de vista, promoviendo, en última instancia, la empatía cultural.

En general, los manuales trabajan estos tres tipos de conocimientos combinando documentos reales y creados *ad hoc* que son explotados mediante actividades variadas y progresivas, que no solo promueven la reflexión cultural y la ciudadanía global, sino que también integran valores alineados con la Agenda 2030, tal como establece la LOMLOE

en su apuesta por la educación en valores, el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis comparativo de los cinco métodos analizados (*Adomania*, *Les Reporters*, *Parcours*, *Transit* y *Génération Lycée*) muestra un panorama diverso en cuanto a la forma en la que se trabaja el componente cultural en el aula de FLE, con independencia de que el foco se ponga en la cantidad, profundidad e integración de los contenidos culturales y lingüísticos, o su alineación con los objetivos del MCER y la LOMLOE. Sin embargo, el resultado es menos diverso en cuanto a la selección del contenido cultural ofrecido a los alumnos de la ESO en la asignatura de Segunda Lengua Extranjera-Francés, observándose, en todos los casos, la existencia de sesgos conducentes a priorizar manifestaciones eurocentradas y conformes con el canon academicista de la cultura, al que aún habría que añadir la predilección por la selección de temas que ahondan en la divergencia cultural por ser manifestaciones endémicas, localistas y de carácter eminentemente folklorizante. En efecto, a pesar de que algunos destaquen positivamente por prestar gran atención a la cultura (integrando contenidos culturales en todas las unidades), ofrecen una reducida representación de manifestaciones culturales no francesas. Otros, en cambio, apenas reflejan la diversidad cultural francófona, y se centran exclusivamente en Francia, con menciones puntuales a otros países francófonos. Así, por ejemplo, resulta curioso que en una de las secciones del método *Adomania* diseñada para dar a conocer de manera expresa la literatura francófona a los estudiantes («Plaisir de lire»), el 95,45 % de los autores sean de Francia metropolitana, con solo un autor foráneo —suizo— entre los 23 presentados, lo que, en términos de representatividad e incluso de justicia cultural, deja mucho que desear.

En cuanto a los temas predominantes, destacan los relacionados con la categoría «conocimiento del mundo» que incluye la geografía de la francofonía, el turismo y el patrimonio cultural, con referencias frecuentes a lugares icónicos, siendo los más frecuentes París, Dakar y Montreal. Dentro de Francia, París es con diferencia la ciudad más mencionada, destacando por su importancia simbólica y cultural. En la categoría de «conocimiento sociocultural», tienen un peso significativo temas como la gastronomía, las festividades y las tradiciones, siendo especialmente recurrentes celebraciones como la Navidad u otras de tradición francesa, como el *Poisson d'avril*. Las referencias a personalidades se concentran mayoritariamente en Francia; en esta categoría, la francofonía no francesa queda reducida a menciones puntuales: un belga (Stromae), una canadiense (Céline Dion) y un senegalés (Léopold Sédar Senghor). La «conciencia intercultural», por su parte, se aborda mediante un enfoque contrastivo, ya que la comparación permite acercarse tanto a las realidades locales como a las problemáticas globales a través de datos, documentos auténticos y actividades reflexivas. En cualquiera de los casos, queda de manifiesto el sesgo academicista con el que se elige el material cultural que se llevará a las aulas. En este sentido, no podemos sino señalar el trato

negligente que recibe, sobre todo, la *kultura*, que constituye, con mucho, el nivel menos representado en el corpus objeto de estudio.

En la mayoría de los métodos analizados, se distingue una separación entre los apartados dedicados a la enseñanza de la lengua y aquellos centrados en la cultura, siendo esta última generalmente abordada en secciones específicas. Por niveles, el tratamiento de los contenidos culturales varía notablemente. En los cursos dirigidos a la adquisición del nivel A1 (1º y 2º de la ESO), el enfoque se centra mayoritariamente en el «conocimiento del mundo» (47 %), abarcando temas como la geografía, el turismo y aspectos básicos de la vida cotidiana, mientras que el «conocimiento sociocultural» (tradiciones, festividades y normas sociales) representa un 20 %, y los contenidos sobre «conciencia intercultural», debido a la inclusión sistemática de actividades culturales contrastivas propuestas por *Les Reporters* y *Adomania*, alcanzan un 33 %. En cambio, en los cursos orientados a consolidar el nivel A2 (3º y 4º de la ESO), se aprecia un tratamiento más profundo y diversificado de los contenidos culturales. El «conocimiento del mundo» disminuye al 36 %, el «conocimiento sociocultural» aumenta al 25 %, y las manifestaciones de «conciencia intercultural» llegan al 39 %. En el caso de *Les Reporters*, las actividades para esta etapa incluyen proyectos más elaborados, debates y simulaciones que promueven la reflexión y la conexión entre culturas, valores alineados con la Agenda 2030 y con las competencias contempladas por la LOMLOE en su apuesta por la educación en valores, el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo.

De manera desagregada, y basándonos en el análisis detallado de cada método, el grado de integración de los objetivos culturales del MCER y la LOMLOE se clasifica de mayor a menor de la siguiente manera:

1. *Les Reporters*: destaca por su equilibrio entre lengua y cultura, así como por la cantidad y diversidad de referencias culturales, tanto dentro como fuera de Francia. Su enfoque permite integrar la dimensión cultural de manera transversal en el aprendizaje, evitando su aislamiento en secciones específicas. Además, favorece el desarrollo sistemático de la competencia intercultural en cada unidad mediante actividades específicas que invitan a la reflexión y al contraste entre la cultura francófona y la del alumnado.
2. *Adomania*: su integración de contenidos a lo largo de las unidades y su enfoque en temas como la sostenibilidad y la ciudadanía global lo convierten en un recurso coherente, aunque con limitaciones en cuanto a diversidad cultural. Si bien en menor medida que *Les Reporters*, también favorece el desarrollo de la competencia intercultural mediante actividades que estimulan la reflexión sobre la interacción entre la cultura francófona y la del alumnado.
3. *Parcours*: su enfoque estructurado y la sección «Culture et citoyenneté» aportan valor, aunque con una disgregación significativa, ya que los contenidos culturales quedan relegados al Livret+ y se centran mayoritariamente en Francia, con una apertura reducida hacia otras realidades francófonas. Además, el desarrollo de la competencia intercultural es escaso, restringiendo las oportunidades de reflexión sobre la diversidad y las interacciones entre distintas culturas.

4. *Génération Lycée* y *Transit*: ambos métodos presentan limitaciones notables en la integración de lengua y cultura. *Génération Lycée* aborda la cultura de forma aislada y con poca frecuencia, centrándose casi exclusivamente en Francia. *Transit*, aunque incluye una mayor cantidad de contenidos en la sección «Interculture», también se centra predominantemente en Francia, con pocas referencias a la diversidad francófona. En ambos casos, la conexión con el contexto local del alumnado es casi inexistente, lo que reduce su impacto intercultural.

Los resultados obtenidos permiten esbozar algunas orientaciones de carácter aplicativo y diversas líneas de mejora que atañen tanto a la concepción editorial de los métodos como a su puesta en práctica en el aula. Desde el punto de vista editorial, resulta pertinente, ante todo, cuestionar el aislamiento observado de los contenidos culturales. A este respecto, se propone integrar de manera sistemática la dimensión cultural de forma transversal a lo largo de todas las unidades didácticas, y no circunscribirla a una sección específica, lo que contribuiría a evitar una representación fragmentada o estática de la cultura. En efecto, todas las partes del manual, incluidas aquellas de orientación más gramatical o lingüística, constituyen espacios potenciales para la incorporación de manifestaciones culturales significativas y plurales.

Del mismo modo, sería necesario reforzar la visibilización de la dimensión plurilingüe y pluricultural del amplio espacio francófono, a fin de evitar una focalización excesiva en el ámbito europeo. Esta ampliación del foco podría acompañarse, además, de la selección de manifestaciones culturales no hexagonales y que superen los enfoques exotizantes, al desplazar lo pintoresco o lo folklórico en favor de realidades socioculturales contemporáneas, dinámicas y socialmente situadas. Conviene, asimismo, tener en cuenta que esta diversidad es cada vez más perceptible incluso en el seno de la Francia continental; por ello, con independencia del espacio francófono abordado, resultaría coherente reflejar dicha heterogeneidad en la selección de las referencias culturales propuestas por la editorial, evitando la proyección de una visión homogénea y esencializada de la cultura.

En esta línea, con el objetivo de favorecer enfoques no hegemónicos, dinámicas interculturales horizontales y procesos de reflexión metacultural, sería aconsejable recurrir con mayor frecuencia a tareas contextualizadas, pero suficientemente abiertas como para permitir al profesorado realizar ajustes y establecer vínculos con problemáticas y experiencias propias del entorno del alumnado. Este tipo de planteamientos facilita una aproximación a la cultura como práctica social situada y en constante transformación, al tiempo que limita lecturas fijas o desancladas de sus contextos sociales. Los materiales susceptibles de adaptación a contextos escolares diversos contribuyen, además, a una progresión cultural más ajustada al nivel lingüístico de cada grupo.

Asimismo, a la luz de las subcategorías propuestas por el MCER, los datos invitan a revisar el peso relativo asignado a los distintos tipos de contenidos culturales. En efecto, la primacía del «conocimiento del mundo» —centrado principalmente en lugares, personajes, acontecimientos o referentes patrimoniales— frente a una atención más reducida al «conocimiento sociocultural» y, de forma aún más marcada, a la «conciencia intercultural», limita el potencial formativo de los manuales en términos de reflexión,

polcentrismo cultural y comprensión de la alteridad. Atenuar este desequilibrio resulta especialmente pertinente, en la medida en que el acceso a informaciones culturales de carácter descriptivo o enciclopédico no garantiza, por sí mismo, el desarrollo de saberes interpretativos, actitudes críticas ni competencias de mediación intercultural, ni impide necesariamente la fijación de representaciones culturales estáticas. Desde esta perspectiva, una mayor presencia de contenidos socioculturales e interculturales podría materializarse en la incorporación de documentos que den cuenta de prácticas sociales ordinarias, discursos situados y miradas diversas —testimonios, materiales mediáticos contemporáneos, interacciones verosímiles o producciones culturales actuales—, así como en el diseño de actividades de contraste cultural orientadas a la comprensión y a la reflexión crítica.

Nos gustaría indicar, por último, que la metodología adoptada en esta investigación ha resultado satisfactoria pues ha permitido alcanzar el objetivo general con el que se planteaba este estudio: proporcionar una base empírica que permita reflexionar críticamente sobre cómo los materiales didácticos pueden contribuir a mejorar la enseñanza de la dimensión cultural en FLE. El enfoque adoptado ofrece herramientas para valorar tanto la profundidad como la pertinencia de los contenidos culturales presentados, así como su capacidad para preparar a los estudiantes para un entorno global e intercultural. No en vano, el análisis de estos manuales se ha centrado en identificar tanto los apartados específicos dedicados a la cultura como la integración transversal de contenidos culturales a través de actividades, textos y ejercicios. Asimismo, se han evaluado los tipos de materiales empleados, desde documentos auténticos hasta recursos adaptados, y su contribución al desarrollo de la competencia intercultural, en consonancia con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

REFERENCIAS

- Argaud, É. (2021). *Le fait culturel en classe de FLE*. Hachette, collection F.
- Argaud, É. et al. (Eds.). (2017). *Le proche et le lointain: enseigner, approfondir et partager des cultures étrangères*. Éditions des archives contemporaines.
- Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Hachette, collection F.
- Blanchet, P y Coste, D. (2010). *Regards critiques sur la notion d'interculturalité : pour une didactique de la pluralité linguistique et didactique*. L'Harmattan.
- Byram, M. (1999). *Culture et éducation en langue étrangère*. Didier.
- Cuche, D. (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales*. París: La Découverte.
- Cuq, J. P. y Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presse Universitaire de Grenoble. Collection FLE.
- Denimal, A. (2013). *Perspectives pour une didactique de l'interculturalisation : mises en discours des relations sociétales dans les manuels de français langue étrangère et seconde (Grèce, Liban, Maroc)*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad Paul Valéry-Montpellier III.

- Falardeau, E. y Simard, E. (2011). *La culture dans la classe de français*. PUL.
- Firth, J. R. (1957). *Papers in linguistics 1934–1951*. Oxford University Press.
<https://archive.org/details/papersinlinguist0000firt/page/n5/mode/2up>.
- Hernández Cabrera, I. (2024). *Didáctica de la competencia intercultural para traductores-intérpretes: una mirada hacia el África francófona*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de La Laguna.
- Humboldt, W. von. (1836). *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Druckerei der Königlichen Akademie der Wissenschaften.
- Klett, E. (2022). *Las lenguas extranjeras en foco. Aspectos psicológicos, didácticos y socioculturales*. Editores Asociados.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). *Boletín Oficial del Estado*, (340).
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Martínez Lara, D. (2022). *L'enseignement des dimensions culturelles en classe de FLE. Représentations et pratiques en France et au Mexique*. Tesis doctoral inédita. Université de la Sorbonne nouvelle- Paris III.
- Miquel López, L., & Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 0, 1–13.
- Naciones Unidas. (s.f.). *Objetivo 4: Educación de calidad. Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*.
- Poissonnier, A. (2021). *Atlas mondial de la francophonie: le français, plus qu'une langue*. Éditions Autrement.
- Pöll, B. (2001). *Francophonies périphériques*. L'Harmattan.
- Pöll, B. (2005). *Le français langue pluricentrique? Études sur la variation diatopique d'une langue standard*. Peter Lang
- Puren, C. (2005). «Interculturalité et interdidactique dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures». *Étude de linguistique appliquée*, n.º 140, pp. 491-512.
- Puren, C. (2022). *Les composantes de la compétence culturelle en didactique des langues cultures_V6*. <https://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/020/>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. (2022). *Boletín Oficial del Estado*, (76), 1–219.
<https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/30/pdfs/BOE-A-2022-4975.pdf>
- Unidad de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa. (2018). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprender, enseñar, evaluar. Volumen complementario con nuevos descriptores*. Consejo de Europa.
- Unidad de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprender, enseñar, evaluar*. Consejo de Europa.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Hachette.

Corpus de manuales de FLE estudiados

- Brillant, C., Ehrlich, S., Himber, C. & Reboul, A. (2023). Adomania [A1.1, A1.2, A2.1, A2.2]. Hachette Éducation.
- Brandel, K., Jade, C., Rouchy, D., Fouillet, R., Quétel, A., & Todorovic, H. (2018). Les Reporters [A1.1, A1.2, A2.1, A2.2]. Macmillan Education.
- Dauda, P., Giachino, L., & Baracco, C. (2017). Génération Lycée: Livre de l'élève 1 (A1-A2). Santillana Français.
- Gallon, F., Himber, C., & Gaudel, A. (2021). Parcours [A1, A2]. Santillana Français.
- Santillana. (2022). Transit [1, 2, 3, 4]. Santillana Français.