

MEMORIA DE LA MAESTRÍA

**“FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL LENGUA
EXTRANJERA”**

UNIVERSIDAD DE LEÓN

En colaboración con la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER)

Los contenidos socioculturales en “*Voces del Sur*”

Una propuesta bibliográfica argentina para la enseñanza
del español como LE

Autor: Prof. Daniela María Maiz Ugarte

Director: Dr. Jesús Arzamendi

Fecha: Diciembre, 2010

ÍNDICE	PAG.
❖ I. INTRODUCCIÓN-----	5
❖ II. ESTUDIOS SOBRE EL TEMA-----	8
2.1. Situación problemática que se aborda: escisión entre lengua y Cultura en la enseñanza de ELE-----	8
2.2. Los implícitos culturales o “la cultura a secas”-----	8
2.3. Enseñar lengua y cultura en forma integrada-----	10
2.4. Los patrones de comportamiento-----	11
2.5. La complejidad del término “Cultura”-----	12
2.6. Los estereotipos-----	13
2.7. Diversidad conceptual para el término “Cultura”-----	14
2.8. Conclusión sobre este punto-----	18
❖ III OBJETIVOS-----	18
3.1. Preguntas de investigación-----	18
3.2.1. Objetivos generales-----	19
3.2.2. Objetivos específicos-----	19
❖ IV METODOLOGÍA-----	20
4.1. Paradigma de investigación-----	20
4.2.1. Instrumentos de investigación-----	22
4.2.2. Análisis e interpretación de los datos-----	25
4.3.1. Descripción externa del material-----	26

4.3.2. Descripción interna del material-----	27
4.3.3. Consideraciones sobre la Introducción de “Voces del Sur” 1 -----	29
4.3.4. Análisis de los contenidos socioculturales por Unidad -----	31
4.3.4.1. Análisis de la Unidad I -----	33
4.3.4.2. Análisis de la Unidad II-----	41
4.3.4.3. Análisis de la Unidad III-----	51
4.3.4.4. Análisis de la Unidad IV-----	61
4.3.4.5. Análisis de la Unidad V-----	71
4.3.5. Cuadro Sinóptico de Contenidos Socioculturales por Unidad -----	76
4.3.6. Apéndice-----	78
4.3.7. Material de Audio-----	81
❖ V. RESULTADOS-----	82
❖ VI. CONCLUSIONES-----	83
❖ VII. BIBLIOGRAFÍA-----	90

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi profundo agradecimiento al Dr. Jesús Arzamendi, a la Prof. Tutora Leticia Rojas y al Arq. Álvarez, Director de Funiber Argentina, por su dedicada y humana atención, en todo momento. Gracias por todo.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mis dos hijos *Dolores* y *Mikel*. Estudié con ellos en mi falda, en mi pecho, durmiéndolos. Un antiguo proverbio árabe, mi favorito, dice: “La mujer, con una mano mueve su cuna y con la otra, el mundo”. Superarme profesionalmente y como ser humano, día a día, es parte esencial del amor que siento por ellos.

AGRADECIMIENTO Y DEDICATORIA

Un especial de agradecimiento y dedicatoria merece Martín, mi esposo, quien con su inalterable fe en mí, apoya siempre todos mis emprendimientos. Su inestimable ayuda con los soportes informáticos hizo posible la realización de mis estudios a distancia.

'La cultura de la sociedad proporciona la materia prima de la que el individuo hace su vida. Si ella es magra, el individuo sufre; si es rica, el individuo tiene la posibilidad de disfrutar de sus oportunidades'.

RUTH BENEDICT

"EL Hombre y la Cultura".

I. INTRODUCCIÓN

De acuerdo a la bibliografía consultada la integración de los contenidos socioculturales en la enseñanza de las lenguas extranjeras se perfila desde fines de los años sesenta, tal como lo demuestran importantes obras tales como: Background Teaching of French de Howard L. Nostrand (1967), o Teaching Culture in the foreign language classroom de Nelson Brooks (1968). Respecto de la primera, afirma Martinez Vidal (1994: 514): "A estos trabajos de Nostrand habría que añadir los de Renate Schulz, Robert Laffayette, Genelle Morain, Alan Singerman y muchísimos otros. Desde esos años se ha venido aceptando este elemento cultural en la enseñanza de la lengua".

En cuanto a español como lengua extranjera, los trabajos de examen crítico de manuales de enseñanza y de desarrollo teórico y práctico, avalados por un soporte crítico, son de momentos mucho más recientes, como pudimos comprobar en nuestro relevamiento bibliográfico, desde veinte años a esta fecha.

En una ponencia del año 1991 Enrique Martínez Vidal plantea los aspectos problemáticos que conlleva la enseñanza de la cultura en cursos de español como lengua extranjera. Señala allí, que el problema es aún más complicado cuando se piensa en el español como lengua extranjera, en la medida en que al hablar de cultura hablamos de un abanico cultural inmenso y diverso. El español, como lengua “contiene todo tipo de matices y elementos dialectales que provienen de diferentes experiencias históricas y sociales”. (1991:82) Más aún estamos ante un punto problemático, plantea el autor, si pensamos en que no hay un concepto unívoco de cultura. Por tanto, reconoce una cultura con minúsculas y una cultura con mayúsculas, la primera centrada ante todo en información relevante sobre lo histórico y lo geográfico de España e Hispanoamérica; la segunda referente a los modos de vivir de los distintos pueblos de habla hispana. Es aquí donde afirma debería ponerse más énfasis explicativo y donde sin embargo, encuentra mayor cantidad de errores, tanto en aspectos de la lengua como en los de la cultura. “...hay casos, quizás demasiados, en que la falta de cuidado o de cierta preparación cultural de los autores hace que éstos, aún cuando sea de manera inconsciente, se conviertan en una fuente constante de continuación de tópicos y de información que vaya de lo inexacto a lo simplemente erróneo, tanto en el nivel lingüístico como en el cultural” (1991:81). Además agrega, “Son muchas las veces en que se puede decir que, si hay elementos culturales, estos son más bien pretextos para la enseñanza de la lengua” (1991:81).

Al evaluar críticamente los contenidos socioculturales en un manual de español para alumnos norteamericanos marca los errores que se cometen en dichos manuales, pese a las buenas intenciones de sus autores. Plantea por ejemplo, que en una parte del libro examinado, se le explica al estudiante norteamericano que el *farmacista* es el *boticario* e ir al curandero es una alternativa que uno tiene. Y señala el autor: “Lo erróneo viene del hecho bien patente de que lo que puede ser cierto en algunas regiones rurales de Hispanoamérica, puede ser interpretado por el estudiante americano como lo normal en cualquier país hispanoparlante” (1991:86).

Eso sin contar, agregamos, que en muchos lugares de Hispanoamérica no se le llama *farmacista o boticario* a quien expende los medicamentos, sino *farmacéutico*.

Martínez Vidal señala las deficiencias e inexactitudes léxicas y lingüísticas en el material que examina como ejemplo, atribuyéndola a una falta de información y formación adecuada por parte de los autores en el aspecto cultural, que sobre todo no respeta la gran diversidad que presenta el mundo hispanoparlante.

Tres años más tarde, (1994) el autor profundiza estos conceptos, señalando, como antes citábamos, que si bien la preocupación por incluir los contenidos socioculturales se expresa desde los años 60 y que, en dicho sentido, se podían observar progresos, seguía habiendo muchos errores, inexactitudes y malas interpretaciones que producen el vicio del estereotipo o malentendido cultural.

Hay tres puntos relevantes en estas dos ponencias de Martínez Vidal que luego observaremos tratados y analizados, progresivamente, en producciones teóricas y críticas:

Un primer problema que se plantea en relación a los contenidos socioculturales en la enseñanza de lenguas extranjeras en general, que es qué entendemos por cultura, o sea la disquisición en cuanto al *término cultura* se trata.

Otros dos problemas, inherentes al español como lengua extranjera, en su aspecto cultural, cómo son:

- ✓ qué variedad del español deben reflejar los manuales de español, cómo presentar la heterogénea variedad lingüística de esta lengua que fue la lengua de un imperio y lo es hoy de un riquísimo mosaico cultural.
- ✓ qué aspectos de la cultura presentar, qué datos, qué grupos humanos, sin caer en la simplificación y el estereotipo.

Los estudios sobre el tema que presentamos a continuación no sólo incursionan en estos puntos problemáticos sino que los profundizan, investigan y enuncian a su vez, distintas propuestas, para la integración de los contenidos socioculturales en la enseñanza del español como lengua extranjera. Estas propuestas son sustentadas por un soporte teórico, que les otorga una fundamentación a su tratamiento. Este

marco teórico es el que luego nos servirá de base al análisis bibliográfico del manual “Voces del Sur”, que presentamos.

II. ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

2.1 Situación problemática: escisión entre lengua y cultura en la enseñanza de ELE.

En un artículo que ya es un referente en cuanto a contenidos socioculturales se trata, Lourdes Miquel y Neus Sans (1992) plantean algo que a primera vista se presentaría como un axioma indiscutible en la enseñanza de un idioma: lengua y cultura son contenidos inseparables. Pero la realidad de la práctica pedagógica de español como lengua extranjera, presenta otro panorama: como afirman las autoras, en clase se produce una notable escisión, la lengua se enseña por un lado y la cultura por otro. Más aún, la lengua aparece, como “el pariente pobre”, un mero instrumento para acceder a la cultura. Efectivamente, el mencionado trabajo se centra en reflexionar acerca de las relaciones existentes entre el componente lingüístico y el cultural y el lugar que debe concedérsele a este en las clases de ELE. El mismo nos servirá de escalón inicial, a partir del cual, desarrollar nuestro análisis de las relaciones entre la lengua y la cultura, incursionando, paso a paso, en los trabajos de diversos autores avocados a esta temática.

En la concepción de las autoras, los contenidos socioculturales deben ir ineludiblemente asociados al trabajo del profesor sobre la competencia comunicativa del alumno: “Si, desde una perspectiva comunicativa, queremos que el estudiante sea *competente*, es decir, que no tenga sólo conocimientos *sobre*, sino que estos conocimientos le sirvan para actuar en la sociedad o con los individuos que hacen uso de la lengua-meta, la necesidad de abordar la competencia cultural como una parte indisociable de la competencia comunicativa es incuestionable.” (2004:3)

2.2 Los implícitos culturales o la “cultura a secas”.

Luego de explorar algunas definiciones de cultura, las autoras establecen una clasificación de los fenómenos culturales a través de un esquema (2004:4) donde plasman una concepción de cultura que se divide en tres: la cultura con Mayúsculas, aquella relacionada a los fenómenos emblemáticos de la cultura de un país, referidos a arte, historia, literatura; la cultura “a secas”, referida a la vida cotidiana y

los modos de actuar de una comunidad y por último, lo que denominan la cultura con K, aquella de los códigos que sólo manejan quienes pertenecen a determinados grupos una comunidad.

En este esquema las autoras ponen su atención en el cuerpo central, el que corresponde a lo que se llama “cultura a secas” puesto que es este aspecto de la cultura el que remite a los otros dos y el que permite comprender prácticas culturales, situaciones comunicativas concretas, así como adecuarse para poder participar en ellas. La “cultura a secas” es aquello que subyace, sobreentendido, y que comparten todas las personas pertenecientes a una misma cultura: el color negro para representar el luto, evitar determinados temas de no existir mucha confianza, restar importancia a los elogios, etc. Afirman que la mayor parte del trabajo de los profesores deben centrarse en este cuerpo central: en la medida que el alumno incorpore prácticas sociales y valores culturales podrá incursionar hacia los otros dos extremos del esquema, la cultura con mayúsculas: “Don Quijote”, “El Guernica”, por ejemplo, y la cultura con K: el argot, la cultura underground, etc.

Para las autoras, trabajar la cultura a secas exige que el profesor se enfoque sobre los implícitos culturales, todo aquello que para un nativo es tan natural y obvio y que, en cambio, para un extranjero puede ser motivo de incompreensión, equívocos y malos entendidos.

Finalmente, las autoras arriban a una serie de conclusiones:

- El componente cultural no debe enseñarse como un elemento aparte sino como un elemento más.
- Este debe trabajarse en relación a la competencia comunicativa.
- Todas las propuestas deben estar imbuidas de lo cultural.
- Esta cultura no debe ser de estereotipos, debe huirse de los tópicos e incluir un material variado que ayude al alumno a pensar la cultura.
- Debe proporcionársele al alumno la información adecuada y suficiente para que puedan distinguir qué se espera de ellos en cada situación comunicativa.
- Poner en contacto las culturas propias con la cultura de la lengua meta ayudará asimismo al alumno a orientarse en su aprendizaje y a adquirir autonomía de pensamiento a través de la observación de los distintos fenómenos culturales que se pongan a su alcance.

2.3 Enseñar la lengua y la cultura en forma integrada.

Cuatro años más tarde, en una ponencia del VII congreso Asele 1996, Ana Lucía Estevez Dos Santos Costa, retoma la línea teórica esbozada por Miquel y Sans (1992), para analizar la realidad de la enseñanza de la cultura en los libros de texto de español circulantes en ese momento. La autora se pregunta: “¿Qué cambios han ocurrido en el aula de español lengua extranjera desde entonces? ¿Trabajan hoy en día profesor y aprendices una nueva visión de lengua y cultura? Parece que algo ha cambiado pero no mucho.” (1996:193)

La investigadora sostiene, a través del análisis de distintas propuestas bibliográficas, que: “En la mayoría de los manuales, la programación de los contenidos dentro de cada una de las unidades se organiza bajo una perspectiva nocional-funcional. Se les reserva a los temas culturales una sección especial que suele ser el cierre de la unidad. Se reproduce así en las unidades el mismo planteamiento relativo a los niveles de lengua: el fenómeno cultura representa el punto de llegada en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera” (1996:198). La autora observa la desvinculación de lengua y cultura, señala el título de capítulos dedicados a la cultura “Algo más” (1996:199), en la mayoría de los manuales la cultura aparece en una sección aparte, y en algunos casos se observa una completa descontextualización de la información que se le proporciona al alumno. Luego del recorrido que establece la autora, arriba a las siguientes conclusiones:

- El componente cultural es uno de los más legítimos e imprescindibles para la enseñanza de una lengua extranjera.
- Jerarquizar la cultura por sobre la lengua y, por tanto aislarla, impide al alumno entender tanto la cultura como la lengua que se le enseña.
- Potenciar la enseñanza de lo cultural significa abandonar esta jerarquía de la cultura frente a la lengua así como de la cultura con mayúsculas frente a la cultura a secas.
- El trabajo del docente de lengua debe enfocarse a enseñar bajo el término *cultura* todas las instancias de significación que esta comprende, cada una con su importancia y rentabilidad pedagógica, romper con las generalizaciones y estereotipos.

- El amplio universo de la cultura de un idioma debe ser ofrecido al aprendiz en toda su variedad y diversidad para que pueda realmente ser comprendida, incorporada y aprovechada en forma creativa e innovadora.

2.4 Los patrones de comportamiento.

En la misma línea de pensamiento Alberto Carcedo González (1996), plantea que en los pueblos existen diversas formas de actuación, muy específicas, que no aparecen en otras culturas. Estos “patrones de comportamiento” son muchas veces motivo de choques culturales debido a malos entendidos, equívocos o incompreensión entre personas de diferentes culturas. El autor afirma que, más allá de toda metodología, la lengua debe ser enmarcada en un contexto cultural concreto. Citando (1996:165) a Jimeno Menéndez (1993), asevera que el dominio de una segunda lengua implica no sólo sus estructuras formales sino también su uso social y su funcionamiento en situaciones comunicativas diarias. Retomando (1996:165) a Sapir (1954) que establece: “la lengua que expresa una civilización es como un índice de la red de patrones culturales de esa civilización”, el autor se propone determinar cuáles son los actos de comportamiento que merecen ser considerados unidades de cultura y qué propuestas pueden ser las adecuadas para su enseñanza.

En la propuesta de este autor la cultura no es algo escindido de la lengua sino por el contrario, un emergente de las manifestaciones lingüísticas, donde se hacen patentes los hechos socioculturales. Y afirma: “La cultura, por tanto, a la par que se hace patente en unas formas lingüísticas determinadas, actúa como aglutinante y factor uniformador de la lengua, impidiendo la fragmentación de ésta. La lengua, por su parte, ayuda a mantener la cultura, si bien hay usos y costumbres que han permanecido aunque la lengua de la comunidad de la que eran propios haya desaparecido” (1996:167). Como lo plantea Carcedo González, ambas realidades lengua y cultura son inseparables; por un lado la cultura se expresa a través de las estructuras que le ofrece la lengua, por otro y simultáneamente, la lengua es un elemento aglutinante que mantiene la cultura.

No obstante la claridad de los conceptos expresados teóricamente, al incursionar en el terreno de las prácticas pedagógicas el autor reconoce que en él reside la mayor dificultad: ¿qué se debe enseñar? Estimando que muchas propuestas pedagógicas

están plagadas de clichés y estereotipos, que en vez de esclarecer los fenómenos culturales tienden a confundir y a brindar una imagen artificial de la sociedad. Plantea entonces, cuáles deben ser las formas de actuación o unidades culturales que deben ser objeto de atención. Señala con agudeza, que tratándose del español este idioma ofrece la dificultad adicional la heterogeneidad de los pueblos que hablan la lengua o sea el variadísimo universo de “lo hispánico”.

Para el autor es importante trabajar sobre lo que llama “unidades de comportamiento”, estableciendo una comparación entre la cultura del aprendiente y la de la lengua meta, distinguiendo distintos tipos de costumbres, aquellas más alejadas de la cultura del aprendiente, que no existen en su sociedad de origen, estableciendo una gradación que va desde lo desconocido hasta costumbres con idéntica función y significado que presentan diferencias en ambas sociedades. Finalmente, el autor arriba a la conclusión de que en la enseñanza de español a extranjeros el profesor deberá prestar atención suficiente a los “patrones culturales” (1996:172), operando una comparación entre las unidades de comportamiento propias de la comunidad cuya lengua enseña y la de los alumnos a quienes enseña, detectando diferencias, para posibilitar una mejor comprensión de las costumbres de la comunidad de la lengua que aprende y así poder alcanzar una mayor competencia comunicativa en la L 2.

2.5 La complejidad del término “Cultura”.

A lo largo de nuestro recorrido bibliográfico hemos encontrado ingentes definiciones de “Cultura”. Siguiendo a Baraló (2002: 153), nos interesa dejar asentada la complejidad del concepto, así como su carácter fluctuante y diverso, tal como lo afirma la autora: “El propio concepto de cultura es muy complejo, existen cientos de definiciones más o menos largas, más complicadas. Desde una perspectiva amplia, intentar comprender la cultura, tanto la propia como la ajena, implica examinar muchos aspectos de la vida, algunos bastante evidentes, pero otros más profundos y sutiles. Se trata de preguntarse por cosas tan cotidianas como éstas, entre otras muchas: ¿qué es bueno y qué es lo malo?, ¿cómo están estructuradas las familias?, ¿qué relaciones existen entre los hombres y las mujeres?, ¿cómo se percibe el tiempo?, ¿qué tradiciones son importantes?, ¿qué lenguas se hablan?, ¿qué normas regulan el consumo de alimentos y bebidas?, ¿cómo se distribuye y difunde la información?, ¿quién tiene el poder y cómo lo consigue?, ¿cuáles son las reacciones hacia otras culturas?, ¿qué es divertido?, ¿qué roles desempeña la religión? Dentro

de una cultura, las respuestas a este tipo de cuestiones son compartidas por sus miembros, de la misma manera que comparten referencias similares y juzgan las cosas de una manera parecida, en particular cuando se contrasta con una cultura diferente o extranjera. Las culturas no son estáticas, van cambiando y las respuestas del grupo también cambian a lo largo del tiempo.”

En este fragmento las reflexiones de la autora se asientan en dos puntos de máxima importancia: por un lado, el carácter complejísimo y fluctuante de las realidades culturales y, por otro, nuestra interpretación de esas manifestaciones. A ello apuntan las preguntas formuladas acerca de una determinada comunidad. Si pensamos en que las mismas pueden ser pasibles de una variedad de respuestas y concebimos un docente de idiomas que ponga a los alumnos en la tesitura de formularse estas preguntas, en relación a la cultura de la lengua meta, tendremos un estudiante posicionado reflexivamente en su proceso de aprendizaje.

2.6 Los estereotipos

Toda forma de pensar una cultura conlleva una interpretación; toda interpretación es a su vez subjetiva, personal, atravesada por lo ideológico y contrastada con la propia cultura de origen. Situando al alumno en un punto de reflexión es posible abstraerlo de los estereotipos. Afirma Baraló: “El objetivo del estereotipo es simplificar la realidad (...) En el lenguaje cotidiano es difícil diferenciar los estereotipos de los prejuicios, esto es, juicios que hacemos sobre otras personas sin conocerlos realmente.” (2002:153)

Martínez Vidal, autor que citábamos en la Introducción, observa que frente a la enorme complejidad que implica incluir el aspecto cultural en la enseñanza del español se pueda caer en el facilismo de los estereotipos: “¿no es posible que la presentación de una situación cultural tan compleja anonade por su dificultad y que uno pueda caer en la tentación de simplificar el sistema?” (1994:518) Y ofrece como respuesta a esta cuestión, las consecuencias que ineludiblemente implica esta decisión pedagógica. “La simplificación es de alto encomio si ayuda a explicar al alumno este multifacético sistema linguo-cultural. Sin embargo, este mismo deseo de simplificar, de hacer homogéneo lo que es heterogéneo, nos llevará por consecuencia a información distorsionada y, por lo tanto, a una falsa interpretación.

Falsa interpretación de la cultura que puede llevarlos a la creación de estereotipos. Es lamentable, cuando este proceso simplificador, hecho con las mejores intenciones pedagógicas, nos puede llevar a la destrucción de lo que es una rica cultura, hecha precisamente rica por su gran diversidad”. Haciendo una revisión de material didáctico afirma: “Esta simplificación y tendencia homogeneizadora ya se nota que se hace de los regionalismos lingüísticos del mundo hispánico. Diálogos que mezclan formas usadas exclusivamente en México y algunos países centroamericanos con otras de las Antillas o de España y con algún giro colombiano, chileno o argentino....Es curioso notar en los libros de texto que ni tan siquiera se menciona el uso del vos en zonas del Cono Sur y en otros lugares de la América de habla española” (1994:518).

Con toda claridad el autor expresa las consecuencias de este tipo de simplificaciones arbitrarias. Por tanto, podemos concebir que en la medida en que la cultura queda ceñida a estereotipos en los manuales de español como idioma extranjero, el aprendiente permanece imbuido en el desconocimiento de la cultura de la L2, ceñido a una interpretación unívoca de los hechos y escindido de la fluctuante realidad a la que cree, equivocadamente, estar acercándose.

2.7. Diversidad conceptual para el término “Cultura”.

En su trabajo “Para una teoría de la cultura” (2002) el profesor Tomás Austin Millán trabaja la génesis del concepto de cultura y las numerosísimas definiciones que de dicho concepto han devenido históricamente. Pero más allá de la enorme cantidad de definiciones existentes, Austin Millán distingue dos conceptos básicos: uno prevaleciente hasta los años 30 del siglo pasado que entiende a la cultura como los valores, tradiciones, costumbres, mitos, y folclore heredados y transmitidos de generación en generación, que presenta a la cultura como una cosa del pasado, y otro concepto, antropológico, que presenta a la cultura como un sistema de significación elaborado en base a pautas de comportamiento válidas, dentro de un determinado grupo humano. Ya desde los años cincuenta, afirma Austin Millán, desde la perspectiva antropológica la cultura es definida como “lo que uno debe conocer (saber o creer) para comportarse aceptablemente, de acuerdo a las normas de los demás” (2002:5). Asimismo, el autor hace referencia a un concepto humanista, referido a los fenómenos de la cultura clásica: arte, música, literatura, escultura, cine y demás artes.

En el recorrido conceptual que venimos realizando es posible inferir entonces que no existe una sola cultura, sino que cuando hablamos de cultura, estamos hablando de fenómenos diversos y complejos, de interpretación de los mismos, de grupos de pertenencia para los cuales esos fenómenos tienen un determinado valor, de los valores que, asimismo, tiene quien se pone en contacto con ellos, de cambios que se producen a través del tiempo y que provocan hondas modificaciones en los sistemas de valores o de la permanencia de los mismos, a través de los siglos, en la mentalidad de un mismo grupo.

En este sentido Clara Gómez Jimeno (2006:21) se remite a Galloway (1992) quien entiende por cultura “un complejo sistema de pensamiento y comportamiento elaborado por el ser humano, que se constituye en el marco de referencia que permite al grupo seleccionar, construir e interpretar percepciones, a la vez que están continuamente dando valor y sentido a la existencia diaria”. Gómez Jimeno destaca el pensamiento de Galloway que propone la creación de un nuevo marco de referencia para transmitir la cultura en clase, en base a un esquema que contemple como base las funciones y formas de la cultura, sus significados, necesidades y finalidades por un lado, y realizaciones de estos y sus variaciones, por otro.

También Gómez Jimeno (2006:21) hace hincapié en la idea de diversidad social dentro de la cultura, remitiéndose a Nelson Brooks (1968), quien ya en los años 60 distinguía entre una cultura mayor (big culture): textos literarios, la música, el arte y toda manifestación proveniente del pensamiento abstracto y una cultura menor (little culture): valores creencias, comportamientos y aquellos aspectos de la cultura que no implican formación intelectual y que se hallan presentes en todas las personas. Brooks subdivide a su vez en cinco tipos el concepto de cultura, a saber:

- Cultura Número Uno o de crecimiento biológico (biological growth).
- Cultura Número Dos o de refinamiento personal (personal refinement).
- Cultura Número Tres, la de la literatura y el arte.
- Cultura Número Cuatro, la que se refiere a los patrones sociales originados en la vida diaria.
- Cultura Número Cinco, la que suma todas las anteriores.

El autor sugiere que desde el comienzo de un curso de idiomas el profesor comience por el estudio de la Cultura Número Cuatro, conjuntamente con los conocimientos lingüísticos para luego añadir conocimientos provenientes de las

Cultura Número Tres y Cinco, integrando los elementos culturales y lingüísticos, estudiando de manera sistemática una serie de aspectos que el autor considera básicos en el concepto de cultura: su simbolismo, sus valores, su idea de la autoridad, del orden y de las jerarquías, sus ceremonias, noción del amor, sentido del humor y concepto de la belleza.

Clara Gómez Jimeno (2006:22) hace también referencia a un autor como Seeley (1974), quien proporciona un concepto muy amplio de cultura y orienta la didáctica de la misma hacia objetivos que la autora define de este modo y que citamos textualmente por parecernos muy importantes y esclarecedores para nuestro trabajo de análisis:

“1- El sentido de la función del comportamiento, que siempre está condicionado culturalmente; esto nos permite comprender porque la gente reacciona de la manera que lo hace dadas las opciones admitidas socialmente.

2- La interacción del lenguaje y las variables sociales que consisten en entender de forma global como las variables “género”, “edad”, “clase sociales”, y “entorno donde se vive” influyen en el comportamiento y en la forma de hablar.

3- Las convenciones de comportamiento en situaciones cotidianas habituales, que contribuyen a comprender el papel de los convencionalismos en la formación y modelación del lenguaje y en las reacciones ante situaciones diarios y momentos de crisis.

4- Las connotaciones culturales de las palabras y frases, que nos hacen entender que las imágenes están culturalmente condicionadas y asociadas a las expresiones y palabras más frecuentes en el idioma.

5- La necesidad de evaluar los sistemas sociales a través de la evidencia de las afirmaciones, para que el alumno pueda sopesar la validez de las generalidades en relación a la cultura del idioma que se estudia.

6- El fomento de la investigación en la cultura del idioma en diferentes fuentes para desarrollar destrezas que permitan localizar y organizar información para su posterior uso.

7- El análisis de la propia actitud del estudiante hacia la nueva cultura, animándoles a tener curiosidad hacia ésta y a desarrollar empatía hacia sus miembros.”

Otro autor a quien hace referencia Gómez Jimeno (2006:23), es Robert Lafayette (1988), quien también trabaja el concepto de cultura en base a una distinción de cinco categorías:

1. La Cultura Superior (High Culture): consistente en contenidos referentes geografía, monumentos, historia, instituciones, etc.
2. El conocimiento de la vida diaria, cultura que sirve para interpretar y reconocer los patrones culturales relacionados con las actividades diarias.
3. Los valores personales de los grupos y subgrupos que el autor denomina: objetivos afectivos (affective objectives).
4. Los objetivos multiculturales (multicultural objectives), aquellos que permiten identificar los diferentes grupos sociales existentes dentro de una comunidad y sus relaciones entre ellos.
5. Una última categoría, que está constituida por los objetivos de proceso (process objectives), aquellos que desarrollan la capacidad de evaluar la validez de las afirmaciones sobre la cultura y a la vez le permiten interpretarla.

Referente a la postura pedagógica del profesor a la hora de enseñar cultura, Gómez Jimeno también se remite (2006:23) a otra importante producción teórica en cuanto a la concienciación cultural, la de Robert Hanvey (1979). Para este autor existen cuatro niveles de concienciación:

Un primer nivel donde prevalece la información superficial que se tiene sobre una cultura, ceñida a datos aislados y estereotipos, este nivel es llamado “modo de texto turístico” (tourist mode text).

Un segundo nivel implica un mayor conocimiento aunque todavía persiste un choque entre los valores de la cultura de origen y los de la nueva, este es el “modo de conflicto cultural” (conflict mode).

El tercer nivel implica una aceptación de la otra cultura a nivel intelectual (Intellectual Mode).

En el cuarto y último nivel el alumno alcanza un nivel de empatía, es el modo de inmersión cultural (cultural mode) y es el objetivo final a alcanzar en la enseñanza de un idioma y su cultura.

2.8 Conclusión sobre este punto

A través del presente desarrollo teórico-conceptual podemos apreciar la imposibilidad de situarnos, frente al análisis de los contenidos socioculturales de una propuesta bibliográfica, con un concepto unívoco de cultura. Este se desglosa a su vez en otros que contemplan las diferentes aristas de este complejo tema. Para el investigador es imposible atenerse a un esquema fijo, presentándose como más lúcida la opción de pensar la temática en base a las categorías y conceptos elaborados por los teóricos de la cultura. Es en función de dichas categorías que venimos explorando y de acuerdo al marco teórico que tomamos como referente, que elaboramos nuestros objetivos de investigación bibliográfica.

III. OBJETIVOS.

3.1. Preguntas de investigación

En la presente propuesta bibliográfica:

- 1) ¿Se vincula la cultura con la lengua a través de la ejercitación de las competencias comunicativas y la integración de los contenidos gramaticales?
- 2) ¿Se enseña en base a estereotipos o se incluye un material variado que impulsa a pensar la cultura de la lengua?
- 3) ¿Están representados los distintos grupos de una sociedad evidenciándose esto a través del lenguaje? (variedades lingüísticas).
- 4) ¿Se trabajan propuestas en base a patrones de comportamiento plasmados en el lenguaje?

5) ¿Cómo se presentan los contenidos socioculturales referentes al arte, la literatura y la música?

6) ¿Qué concepto de cultura subyace a la presente propuesta bibliográfica?

3.2.1. Objetivos generales

- Establecer la vinculación de los contenidos socioculturales y la lengua: integración de los contenidos socioculturales con los contenidos gramaticales y vinculación y ejercitación de los mismos en relación a las competencias comunicativas.
- Examinar la existencia o no de estereotipos, evaluando actividades que propicien la reflexión sobre la cultura en la presentación del material.

3.2.2. Objetivos Específicos

1. Sintetizar el concepto o conceptos de cultura que subyacen a la propuesta bibliográfica.
2. Constatar la presencia de diferentes grupos humanos, reconociendo variedades lingüísticas y estableciendo su vinculación con contenidos socioculturales.
3. Evaluar la presentación de contenidos socioculturales referentes al arte, la literatura y la música a través de diversos medios audiovisuales.
4. Identificar patrones de comportamiento o unidades de comportamiento en las actividades y lecturas.

IV METODOLOGÍA.

4.1 .Paradigma de investigación:

Nuestra investigación se inscribe en la tradición interpretativa, en la medida en que estudiamos los contenidos socioculturales y estos devienen de una construcción cultural. Con la complejidad, diversidad y variabilidad que esto presupone, no puede ser realizada en el marco de un paradigma positivista-racionalista. En cuanto al paradigma crítico, no es el propósito de esta investigación, analizar el libro desde el punto de vista ideológico.

Algunos planteamientos de la tradición interpretativa según, Ma. P. Colás y L. Buendía, (1994: 49), citados por Madrid, Pueyo y Hockly, (: 9) son:

- “La ciencia no es algo abstracto y aislado del mundo, sino que depende del contexto social sin el cual es difícil comprender la conducta humana ya que es dentro de él donde los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones.
- La conducta humana es más compleja y diferenciada que en otros seres vivos, por tanto, es imposible explicarla de la misma forma a como se explican los fenómenos en las ciencias naturales.
- Las teorías son relativas, ya que cada sociedad actúa con valores propios y éstos cambian con el tiempo. Ningún método puede considerarse como definitivo y menos aún modelo universal.”

Como señalan estos autores, la realidad es múltiple y compleja y debe ser estudiada comprendiendo esas cualidades esenciales. Por lo tanto es imposible aplicar un método universal, en abstracto. Afirman Madrid, Pueyo y Hockly (:10) que en este paradigma: “...la teoría es emergente y surge de situaciones particulares. La teoría se basa en los datos que se generan a partir de la propia investigación (grounded theory)...”

Podemos afirmar, además, y siguiendo la clasificación de las modalidades de la investigación educativa, que consideran y presentan estos autores, a partir de la que hacen Arnal, del Rincón y Latorre (Madrid, Pueyo y Hockly, :11-12).

Nuestra investigación:

Según su finalidad: es una investigación *práctica*, pues consiste en un análisis de materiales. Esta está respaldada por premisas establecidas en la investigación teórica y aplicada.

Por su alcance temporal: es una investigación *sincrónica*, dado que estudia el estado de una cuestión en un momento determinado.

Por su profundidad o su objeto de investigación:

Es una investigación *descriptiva*, pues tiene como objeto la descripción de los contenidos socioculturales tal como se presentan en una propuesta bibliográfica determinada.

Es una investigación *explicativa* en la medida en que se explicarán las relaciones que se establecen entre estos contenidos y los demás contenidos de la lengua vertidos en el libro estudiado.

Es una investigación *exploratoria* en la medida en que este primer análisis puede abrir y servir de pilar para análisis posteriores.

Según el carácter de la medida: es una investigación *cualitativa*, pues se basa en una metodología interpretativa y su interés se centra en el descubrimiento de conocimiento, la descripción y comprensión de los fenómenos y es generadora de hipótesis.

Según el marco en el cual tiene lugar: se trata de una investigación *de campo* pues se ha tomado esta propuesta bibliográfica de entre las existentes en el campo editorial actual.

Según la concepción del fenómeno educativo: constituye una investigación *idiográfica* pues es un estudio basado en la singularidad de esta propuesta bibliográfica, y de los contenidos socioculturales pertenecientes a una comunidad determinada, que dicha bibliografía refleja en forma particular.

Según la orientación que asume: es una investigación *orientada al descubrimiento*, ya que utiliza métodos interpretativos y su objetivo es interpretar y comprender el fenómeno investigado.

4.2.1 Instrumentos de investigación.

En el análisis específico de las unidades tomaremos, a su vez, en cuenta lo expuesto por María del Carmen Fernández López en su trabajo “Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos” (2004:715) En él la autora propone el uso de plantillas de análisis aplicables a la propuesta bibliográfica completa.

En nuestro caso, si bien nos guiaremos por los principios y criterios que expone la autora, lo haremos siempre en función del análisis de los contenidos socioculturales y en relación a los objetivos de investigación expuestos. Por lo tanto, no haremos la aplicación de una plantilla completa, puesto que esto implicaría incluir aspectos de análisis bibliográfico que nos llevarían más allá de lo establecido, en los objetivos antes mencionados. En cambio, sí tomaremos todos los referentes que menciona la autora respecto del análisis de los contenidos socioculturales.

Al respecto, la autora señala que: “Los contenidos socioculturales han cobrado especial importancia en los manuales basados en las nuevas metodologías de la enseñanza y por ello requieren un apartado específico para su estudio. Al igual que hacíamos con los contenidos comunicativos y lingüísticos, también en este caso se debe analizar la programación, progresión e incorporación de los contenidos culturales, evaluando la importancia de la cultura formal y no formal, de la diversidad cultural presentada, esto es, la representación de la variedad del mundo de habla hispana (España e Hispanoamérica) en cuanto a escenas de la vida cotidiana, personas, tipos humanos, folclore, tradición, etc., y si todo ello se presenta con una orientación contrastiva entre la cultura meta y las culturas de las que proceden los alumnos. Respecto a la presentación de los aspectos culturales, uno de los puntos más importantes es el grado de integración entre lengua y cultura, en el que poco a poco las nuevas metodologías van consiguiendo una mayor armonía en su presentación y ejercitación; y muy relacionado con esto se encuentra la representación de los aspectos culturales en fotos, imágenes, dibujos, referencias a personajes conocidos, a tópicos y lugares comunes españoles e hispanoamericanos, aspectos todos ellos que conforman una visión del mundo que es la que el manual quiere reflejar” (2004:730).

En estos conceptos estarían comprendidos, asimismo, aquellos que se mencionan en otro trabajo citado por Fernández López (2004:720), el cual se centra en tres

puntos para el análisis de lo sociocultural en los manuales. Este es el análisis que realizaron Ramírez y Hall (1990) de los manuales de español estadounidenses y que tiene en cuenta los siguientes puntos, que a su vez tomaremos en cuenta en el análisis de las unidades:

- 1) Qué grupos y naciones de hispanohablantes están representados en el manual.
- 2) Cómo está representada la información cultural (métodos visuales - fotos, mapas, dibujos- o escritos).
- 3) Qué aspectos de la sociedad son tratados (qué temas culturales).

Haciendo un resumen de lo que plantea la autora, determinamos los puntos y aspectos a tener en cuenta en el análisis de los contenidos socioculturales son:

- integración lengua/cultura.
- cultura formal/no formal.
- diversidad cultural presentada.
- variedades lingüísticas.
- variedad de grupos humanos.
- orientación contrastiva

De este modo, arribamos a una síntesis entre el marco teórico seleccionado para presentar la situación problemática que abordamos y los instrumentos de análisis que nos servirán para explorar el material a tratar.

En función de esta síntesis y a partir de los datos recabados en las lecturas, de las preguntas de investigación surgidas a partir de la reflexión teórica, de las cuales emergieron, a su vez, los objetivos diagramados para investigar, hemos conformado las presentes *categorías de análisis* que aplicaremos en cada una de las unidades del libro a analizar.

-Integración lengua-contenidos socioculturales.

-Estereotipos.

-Patrones de comportamiento.

- Información cultural: arte, lugares emblemáticos, literatura, música.
- Variedades lingüísticas.
- Grupos humanos representados.
- Reflexión cultural.

Recordemos con Madrid, Pueyo y Hockly (:112) que: “En las investigaciones de tipo cualitativo, en las que los datos se han obtenido mediante la observación, entrevistas, diarios o cualquier otro procedimiento cualitativo, la información se recoge en grabaciones o informes escritos. Entonces, el investigador ha de identificar los segmentos más importantes del texto de acuerdo a un esquema organizado. Bastante a menudo las categorías emergen de los datos, sin que el investigador tenga que recurrir a una taxonomía fija para realizar el análisis. A veces, el investigador hace lo contrario: aplica a los datos un sistema de clasificación predeterminado”. Subrayamos, precisamente, el hecho de que las categorías pueden emerger de los datos relevados a partir de la observación misma. En nuestro caso, tratándose de un análisis de materiales, los datos han surgido a partir de la lectura y la indagación bibliográfica.

Tal es el marco y los instrumentos con los cuales planteamos nuestra investigación. Hemos establecido estas categorías que tienen un sustento teórico-crítico que las avala y que presentan las características que deben observar las categorías para cumplir con su función. Nos remitimos a Noguera Rodrigo (1998:11) para fundamentarnos aún en la categorización que hemos realizado: “En el proceso de delimitación de los objetos que son tomados en cuenta en la construcción teórica nos encontramos con la necesidad de clasificarlos, de establecer categorías de los eventos. Para efectuarlo se requiere la concreción de criterios, de clasificación –que tienen que cumplir con las características lógicas de toda clasificación- que se pueden dividir en dos tipos distintos: los criterios de clasificación y los de gradación, propios de la seriación. El criterio sugiere la norma de referencia que nos ayudará a establecer las distintas clases de eventos que queremos observar y analizar. La definición del criterio para la clasificación tiene que ser precisa, no dar lugar a dudas, por tanto, las categorías tienen que ser excluyentes. Las categorías, además tienen que ser homogéneas, responder a un único criterio o norma. Finalmente, para que

las categorías cumplan su función no pueden haber ningún evento que no pertenezca a alguna de las categorías definidas (exhaustividad)”.

En el modo en que Nogueral Rodrigo define las categorías, podemos afirmar que las que hemos logrado establecer, responden a esos criterios siendo claras, bien definidas y conceptualizadas, no dando lugar a confusiones entre sí, por lo que cada una es excluyente y homogénea.

4.2.2 Análisis e interpretación de los datos.

En la primera de sus dos propuestas de plantilla para el análisis de materiales, Fernández López, indica realizar una descripción externa y otra interna del manual a analizar, lo cual, como el primer paso de interpretación del material, procedemos a hacer a continuación, en la página siguiente.

4.3.1. Descripción externa del material

PORTADA DEL LIBRO: “Voces del Sur” 1

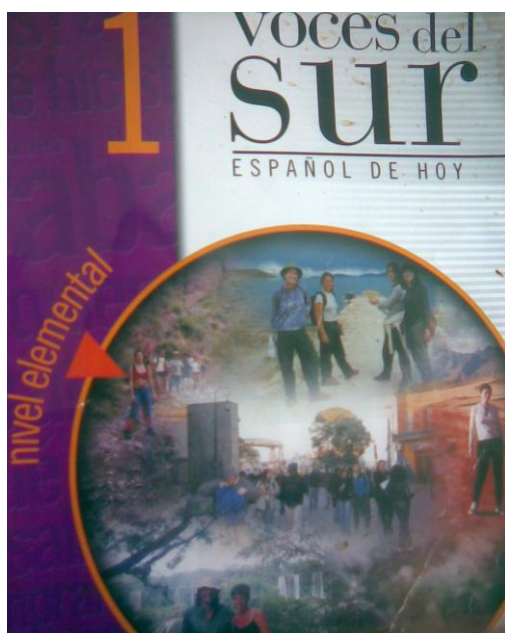


Foto 1

TÍTULO

“Voces del Sur” 1

AUTORES: Beatriz Auteri, María José Gassó, Elina Malamud, Lilia Mosconi, Pablo Preve.

COORDINACIÓN GENERAL: Claudia Oxman

DATOS BIBLIOGRÁFICOS: Ediciones Voces del Sur, 1era edición 2002, 2da edición 1era reimpresión 2006, 1era edición corregida, tercera reimpresión, 2007.

MATERIAL:

- **IMPRESO:** Libro I (Nivel elemental)
- **SONORO:** CD de audio (Nivel Elemental)
- **VISUAL:** no tiene.
- **MULTIMEDIA:** no tiene.

4.3.2. Descripción interna del material:

LIBRO: *Voces del Sur 1 Español de hoy (nivel elemental)*

Objetivos Generales

- Enseñar español en un contexto dinámico e interactivo.
- Dirigirse a aquellos que necesiten el español para comunicarse, hacer negocios, estudiar en Argentina, vivir en un país hispanohablante por razones de trabajo o estudio.
- Dirigirse a quienes desean aprender la lengua por interés y gusto por la cultura de las comunidades hispanohablantes.

Metodología:

Cada unidad se centra en un material auténtico (artículo periodístico, publicidad, historieta, u otros) a partir del cual se despliegan las actividades.

Se aborda el material con consignas de comprensión global y consignas de comprensión detallada.

Luego del trabajo de lectura una serie de dobles páginas proponen actividades de aprendizaje de los recursos lingüísticos necesarios para desenvolverse en diversas situaciones comunicativas propuestas por el material auténtico orientador. Estas actividades son grupales e individuales y buscan el desarrollo de la producción oral y escrita.

Las dos últimas secciones de la unidad focalizan la producción independiente del alumno. El Proyecto Lectura propone la lectura de textos más complejos y actividades de producción más libre, en tanto que el Proyecto fuera del Aula busca poner en práctica el conjunto de los contenidos y competencias adquiridos en el transcurso del trabajo.

Organización en niveles:

Se contemplan dos niveles Inicial e Intermedio. El Libro I corresponde al nivel Inicial.

Destinatario:

Jóvenes estudiantes universitarios, personas que se establezcan en el país para trabajar o estudiar, personas interesadas en la cultura y el mundo hispanohablante.

Programación de objetivos y contenidos:

El libro se estructura en cinco unidades y un apéndice.

Las Unidades están organizadas en torno a un tema. Ese tema es desarrollado en función de cuatro contenidos: tipos textuales, gramaticales, léxicos y socioculturales. Estos se integran a través del tema común, en función de los objetivos comunicativos, mediante los ejercicios y actividades planteadas.

El apéndice consta de tres partes: 1) síntesis gramatical, 2) autoevaluación, 3) guías de trabajo con material auténtico.

Organización de cada lección:

Las lecciones se introducen giran en torno a un tema central planteado para la unidad, a partir de un material auténtico.

Primeramente, se trabajan las destrezas de lectura con la comprensión global inicial del material y luego la comprensión lectora detallada. Luego aparecen una serie de actividades en doble página donde se integran actividades de producción oral y escrita y donde el alumno realizará una serie de ejercicios y actividades que tienen como propósito desarrollar su competencia comunicativa, poniéndolo en el contexto de diversas situaciones de comunicación.

Sobre el final de cada unidad se incluyen dos proyectos: Proyecto de Lectura y Proyecto Fuera del Aula, ya descriptos en el apartado Metodología.

4.3.3. Consideraciones sobre la Introducción de “Voces del Sur” 1.

En su breve repaso histórico por el análisis de manuales y materiales, Fernández López menciona los trabajos de Raimundo Ezquerra (1974), el cual recomienda poner especial atención al prólogo proponiéndose: “Comprobar si un método está bien elaborado con relación a sus propias leyes y conceptos. Para esto último, una comparación de los resultados del análisis con las intenciones y posiciones teóricas de los autores, expresadas generalmente en el prólogo o apéndices diversos, es de la máxima utilidad”. (citado por Fernández López (2004:717).

Coincidimos en este punto en la medida en que en la elaboración un material bibliográfico es necesario evaluar en qué medida los propósitos son coincidentes con los resultados. En función de ello haremos una breve consideración del prólogo del Libro.

“*Voces del Sur*” 1, como su nombre lo indica, hace alusión a esta zona del planeta, Sudamérica. En el prólogo al Libro I los autores hacen mención explícita a ello, situando al español que muestra ‘*Voces del Sur*’, un español real, característico de Buenos Aires, que busca verse plasmado a través del uso de materiales auténticos.

Los autores hacen explícita en este prólogo, la orientación de esta propuesta bibliográfica: está pensada para estudiantes jóvenes que vienen a realizar estudios a Buenos Aires y otras ciudades de Argentina. También, para personas que tienen el objetivo de establecerse trabajando en el país.

Un punto relevante de esta introducción es el énfasis que se pone en señalar que el español que se utiliza en esta propuesta, es un español concreto, no una lengua neutra, con lo cual los autores se proponen reflejar un contexto, un “aquí y ahora”, demostrativo del uso social de la lengua, objetivo que busca apoyarse con la utilización de materiales reales.

A la vez, los autores ponen un marcado acento en lo sociocultural, tomando a Buenos Aires como el epicentro de un área cultural de marcada importancia, haciendo no obstante, cierta proyección hacia América Latina.

Debido al énfasis que se pone en aclarar que el español que se toma como referencia es el español del Río de la Plata es conveniente, por nuestra parte, señalar en este punto, que el mismo difiere de otros modos de hablar español en las diferentes regiones de la Argentina, igualmente importantes en cuanto a la cultura, aunque no constituyan una metrópolis como la ciudad de Buenos Aires.

El texto del prólogo al libro I cierra con una reflexión que hace explícitos los deseos de difundir el quehacer cultural de esta región y de fomentar su interés y conocimiento por parte de quienes se interesan en el idioma.

4.3.4 Análisis de los contenidos socioculturales por unidad.

Por tanto, tenemos desde el comienzo un énfasis puesto en el aspecto sociocultural de la lengua, con un contexto concreto de referencia.

En la diagramación o programación que antes incluimos los contenidos aparecen divididos en:

- Tipos textuales
- Contenidos gramaticales
- Contenidos léxicos
- Socioculturales

Allí los contenidos socioculturales se presentan como un contenido más de la programación, no en módulos o apéndices incluidos aparte. A su vez, la programación se divide en cinco unidades, a las que corresponden los contenidos socioculturales siguientes:

Unidad I Aquí y ahora

Turismo en Latinoamérica

Unidad II De compras

Comidas en la Argentina (tipos, horarios) Comidas típicas. Las compras.

Unidad III Planes

Calendario, ritmos culturales, Vacaciones, siesta, fiestas, feriados.

Unidad IV Todos los días

La vida cotidiana en la ciudad de Buenos Aires

Unidad V ¿Qué pasó?

Buenos Aires en la época de la Colonia. Las madres de Plaza de mayo.

En el presente análisis se respetará la organización de cada lección, tal como se la describió en el punto **4.3.2. Descripción interna del material. Metodología.** Haciendo uso de las categorías de análisis ya especificadas.

4.3.4.1 ANÁLISIS DE LA UNIDAD I

AQUÍ Y AHORA

“Aprender a aprender español”

La primera unidad comienza con una actividad pensada para orientar al alumno. Titulada “Aprender a aprender” incluye frases interrogativas mediante las cuales el alumno puede preguntar aquello que desconoce: ¿Cómo se dice esto en español?, ¿Cómo se pronuncia esta palabra?, ¿Cómo se escribe?

Seguidamente, se introduce al alumno en el alfabeto español y allí aparecen los primeros contenidos socioculturales: estos son referentes geográficos, nombres de ciudades y países de América, incluida América del Norte. Están asociados a las letras del alfabeto español y secundados por una actividad que pide al alumno ubicar todos estos lugares geográficos. También se incluye una referencia al diccionario, con aclaraciones acerca de cómo buscar los significados de una palabra, sus diferentes acepciones, y algunas aclaraciones ortográficas.

“Aquí y ahora”

Esta actividad se asocia a la siguiente en la medida en que la misma consiste en rellenar una ficha personal por internet (material real), en el sitio www.dearriba.com, donde el estudiante volcará una serie de datos personales, que incluyen su nacionalidad, origen, idioma, lugar de residencia.

“¿De dónde?”

Se presentan aquí diálogos para practicar en voz alta. Son diálogos entre estudiantes, los mismos tienen como tema el lugar de origen y las nacionalidades. Los contenidos socioculturales como los países y las nacionalidades aparecen asociados al uso de los adjetivos gentilicios y al uso del verbo ser.

En los diálogos, que se llevan a cabo entre jóvenes estudiantes de diferentes lugares del mundo, aparecen otros contenidos socioculturales, además de las nacionalidades y lugares de origen. En los mismos podemos observar el uso de la

variedad lingüística propia del Río de la Plata, a través del voceo, por ejemplo: “¿De dónde sos? – en vez de “¿De dónde eres?”-, “¿Vos sos de Estados Unidos?” –en vez de “¿Tú eres de Estados Unidos?”-. Del mismo modo podemos observar otro contenido sociocultural que tiene que ver con los patrones de comportamiento: el trato informal entre los jóvenes.

Este patrón de comportamiento aparece en el dialogo y luego es explicitado en un cuadro que confronta las fórmulas de trato y cortesía a nivel formal y a nivel informal. El cuadro distingue el trato entre *vos* y *usted*, muy importantes para manejarse correctamente en la vida social y las fórmulas de saludos y despedidas formales e informales. También se puntualizan las marcas temporales en los saludos, los horarios en los que corresponde decir: Buenos días, Buenas tardes y Buenas Noches.

“¿Quién es quién?”

La actividad está centrada en la presentación de distintas personas, referentes de distintos grupos humanos, que viven en distintos lugares del mundo y tienen diferentes profesiones. Estos contenidos socioculturales aparecen asociados al uso de verbos y pronombres. De hecho, la primera página de la actividad ofrece al estudiante un amplio cuadro con los verbos: *ser*, *estudiar*, *llamar-se*, *dedicar-se*, *vivir* y *comer*, con la correspondiente distinción de usos con los pronombres: *tú/vos*, y *vosotros/ustedes*.

“¿Qué español hablamos?”

Prosigue la Unidad con una actividad de lectura titulada “¿Qué español hablamos?”, consistente en exponer al estudiante el concepto de las variedades lingüísticas que presenta el español en el nivel diatópico, con referencia al español hablado en los distintos países de Latinoamérica y España haciendo hincapié en la diferencia entre el español de Argentina y el del resto de los países de habla hispana con el uso del voceo, dando ejemplos pertinentes. También, nuevamente, se puntualiza el uso del *usted* en las situaciones formales, incluyendo ejemplos de diálogos formales e informales, es decir haciendo referencia a la adecuación pragmalingüística que debe observarse en las distintas situaciones comunicativas. Esto también constituye un contenido sociocultural, en tanto implica patrones de comportamiento adecuados a cada situación comunicativa.

“La familia”

Un contenido sociocultural importante que se introduce en esta unidad tiene que ver con la familia. La actividad, así titulada, incluye un breve texto, que transcribimos (la simbología del color es nuestra), y una foto familiar.

The worksheet is titled "la familia" in large orange letters. It features a photograph of a family of nine people. Below the photo is a text box with a "bla" icon and the instruction "2 Mire la foto y lea la descripción de esta familia." The text describes the family members and their relationships. Below the text is a genealogical chart titled "Árbol genealógico de la familia" showing the family structure.

Antonio y Rosa **tienen** cuatro hijos: Fernanda, Eduardo, Paula y María José. Antonio es jubilado y Rosa es ama de casa. Eduardo y su esposa, Silvina, **tienen** tres hijos: Candela, Sofía y Juan José. Ellos tres son los únicos nietos de Antonio y Rosa. Paula vive con Ignacio, su novio. Fernanda es ingeniera y vive sola. María José estudia arquitectura y vive con sus padres.

Árbol genealógico de la familia

```
graph TD
    RA[ROSA / ANTONIO] --> F[FERNANDA]
    RA --> ES[EDUARDO / SILVINA]
    RA --> PI[PAULA / IGNACIO]
    RA --> MJ[MARÍA JOSÉ]
    ES --> C[CANDELA]
    ES --> S[SOFÍA]
    ES --> JJ[JUAN JOSÉ]
```

foto 2: contenido sociocultural “La familia”.

“Mire la foto y lea la descripción de esta familia.

Antonio y Rosa **tienen** cuatro **hijos**: Fernanda, Eduardo, Paula y María José. Antonio es jubilado y Rosa es ama de casa. Eduardo y su esposa, Silvina, **tienen** tres **hijos**: Candela, Sofía y Juan José. Ellos tres son los únicos **nietos** de Antonio y Rosa. Paula vive con Ignacio, su **novio**. Fernanda es ingeniera y vive sola. María José estudia arquitectura y vive con sus padres”

En este breve texto hallamos los siguientes contenidos socioculturales:

los nombres de pila.

la estructura de una familia típica y los lazos de relación y parentesco.

las ocupaciones, trabajos y profesiones.

__costumbres: vivir solo, vivir con sus padres, vivir con su novio.

El breve texto da cuenta de patrones socioculturales de organización familiar, costumbres, ocupaciones laborales, lazos de parentesco, a la vez que nos remite a un grupo humano y socioeconómico que es una familia de clase media, muy representativa de la sociedad argentina, donde la clase media es la más numerosa.

En esta actividad el estudiante trabaja también en relación a su propia cultura y debe remitirse a su grupo humano de origen ya que debe responder preguntas como *¿Tenés hermanos? ¿Cómo se llaman? ¿Cuántos años tiene tu madre? ¿Cómo se llama tu padre? ¿A qué se dedica tu padre?*, también debe describir por escrito a un pariente. En estas actividades aparecen integrados contenidos gramaticales como el verbo tener (destacado en negritas en el texto), el verbo *ser*, *vivir*, y el uso de preposiciones *de* y *con*, vinculadas a la expresión de las relaciones de parentesco. Asimismo, aparece todo el vocabulario referente a ellas: madre, padre, hermanos, tíos, primos, sobrinos, nietos.

“La Reina del Plata”

La siguiente actividad nos introduce de lleno en lo que la Unidad propone como contenido sociocultural: el Turismo en Latinoamérica. Comienza mostrándonos un plano de la ciudad de Buenos Aires, seguido de sus referencias. La actividad está centrada en ubicar al alumno en relación a la ciudad, a ciertos lugares y puntos que figuran en el plano de la ciudad y en indagar el posible conocimiento que el estudiante tenga de los lugares emblemáticos de la ciudad más importante de la Argentina: Teatro Colón, Catedral, Congreso, Museos. A su vez, la actividad propicia la interacción del estudiante con su propia ciudad o lugar de origen pues debe hablar de ello y mencionar los lugares interesantes que pueden visitarse en su ciudad de proveniencia.

Hay interacción entre estos contenidos socioculturales y el uso de los verbos *estar*, *quedar*, y *haber*. A su vez, el uso de los pronombres interrogativos *¿Dónde?*, *¿De qué?*, *¿Cómo?*, *¿Cuántos?* enlaza en la siguiente actividad, con la práctica de los artículos vinculándose esta temática a la práctica gramatical.

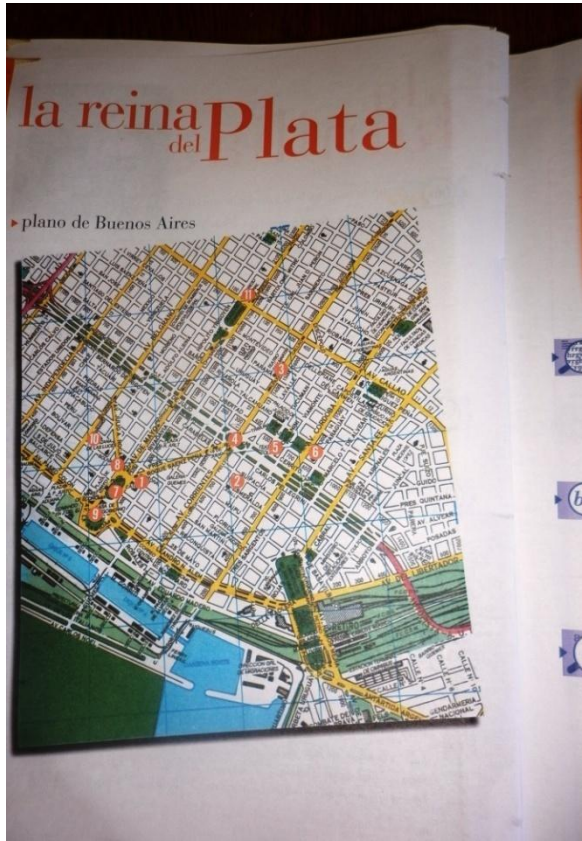


foto 3: Plano de Buenos Aires.

“¿Dónde está?”

Las páginas de esta actividad están dedicadas a relacionar diferentes contenidos gramaticales como son los artículos definidos e indefinidos y los adjetivos numerales, indefinidos y demostrativos en relación a los sustantivos: museos, bares, iglesias, calles, casas, comercios, residencias, farmacias; dónde el alumno ejercitará la descripción y la elaboración de preguntas sobre lo que puede observar en la ciudad. Hay ejercicios de redacción, de relleno de huecos y de ejercitación oral de las descripciones. Los alumnos deben comenzar por describir la calle que habitan en la ciudad en donde viven.

“¿Cómo voy?”

Continuando con la misma línea temática la siguiente actividad titulada presenta dos diálogos donde un joven de 20 años, Conrad, quiere llegar al teatro y sostiene dos conversaciones: una, con alguien mayor y otra, con alguien de su edad. En estos diálogos hay una clara diferenciación del trato que sostiene el joven con sus interlocutores. A ambos le pregunta lo mismo pero con ciertas diferencias fundamentales: al joven lo tutea “¿Disculpame cómo voy al Teatro San Martín?” en

cambio a la persona mayor le dice “Disculpe Señor, ¿Cómo voy al teatro Colón?” El señor le responde haciendo uso del tuteo pues es una norma de trato social educado no tutear a los mayores cuando, en cambio, ellos sí pueden tutear a quienes son jóvenes. La variedad lingüística rioplatense se plasma en estos diálogos en las formas verbales que el alumno extranjero podrá practicar aquí, como: cruzás en vez de cruzas, caminás en vez de caminas, doblás en vez de doblas.

Sigue la actividad con un dialogo entre dos jóvenes extranjeros Nasser y Joao que también utilizan un español rioplatense, con el uso del voseo y la consecuente variación en la acentuación de las formas verbales.

El dialogo versa sobre lugares de Buenos Aires y cómo llegar a ellos. Aquí el estudiante practicará las frases interrogativas referidas a cómo llegar a determinados lugares, y verbos como ir viajar costar, tomar, gastar, con preguntas como estas:

¿Qué transporte tomás para venir al curso?, ¿Cuánto cuesta?, ¿Tomás taxis?, ¿Cuánto gastás en transporte por mes?

“Arriba, abajo, delante, detrás”

La unidad prosigue con una actividad dedicada a trabajar las expresiones de lugar, concretamente preposiciones vinculadas a la descripción de un lugar. Este lugar es un hotel, un sitio muy conocido por los estudiantes viajeros. Las fotos se presentan acompañadas de la descripción del lugar, con las preposiciones y expresiones de lugar resaltadas en negrita.

Esta actividad está ciertamente vinculada al tema sociocultural explícito en la planificación de esta Unidad, que es el turismo y a la actividad siguiente, que trata sobre una ciudad latinoamericana, del Perú, Cusco.

Proyecto Lectura: “Cusco”

El Proyecto Lectura de la presente Unidad versa sobre Cusco, una de las ciudades más antiguas de América y de las primeras en florecer durante la época del virreinato, llena de lugares históricos y geográficos interesantísimos para el visitante.

La primera parte de la actividad sobre la ciudad de Cusco, está centrada en la comprensión lectora. Presenta un artículo de enciclopedia (material real), sobre la ciudad, un plano de la misma con sus referencias a lugares emblemáticos y principales referentes históricos, a partir de lo cual el estudiante debe realizar todo un trabajo de interpretación, responder preguntas y completar un cuadro. A su vez, debe averiguar datos sobre Perú.

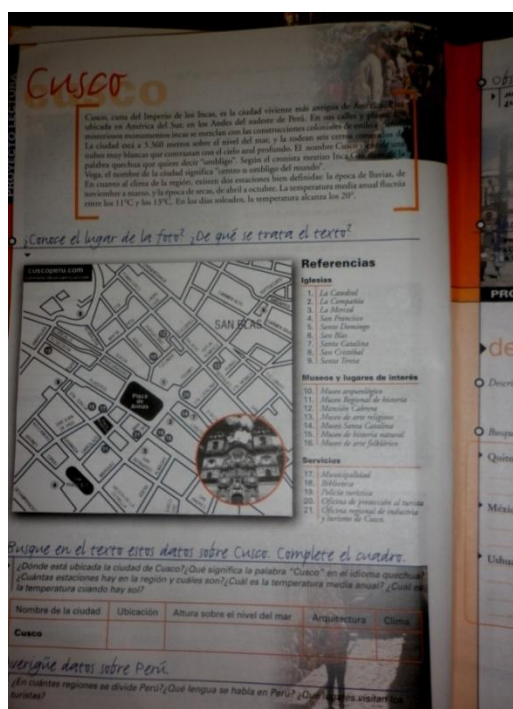


foto 4: Plano de Cusco

El punto siguiente de la actividad consiste en observar el plano y realizar la siguiente consigna “Juan está perdido en Cusco ¿lo pueden ayudar?” Allí figuran una serie de preguntas que los estudiantes deberán responder y esto sólo lo pueden hacer remitiéndose a la actividad anterior y usando el plano. Este punto complementa con el siguiente, que dice “Ahora Ud. está en la plaza de armas de Cuzco. Pregunte a su compañero cómo llegar a los lugares turísticos”, de modo que el estudiante integre la lectura del plano con la comprensión del mismo y la formulación de frases

interrogativas a sus compañeros con lo cual ejercitará la destreza oral y la comunicación.

Proyecto Fuera del Aula

Como todas las unidades del presente volumen la Unidad I cierra con un Proyecto fuera del Aula, que consiste en que el alumno describa su ciudad de nacimiento, investigue sobre la ciudad de nacimiento de sus compañeros y a su vez, busque en una pequeña investigación, datos sobre tres ciudades que se le proponen: Quito, México D.F. y Ushuaia.

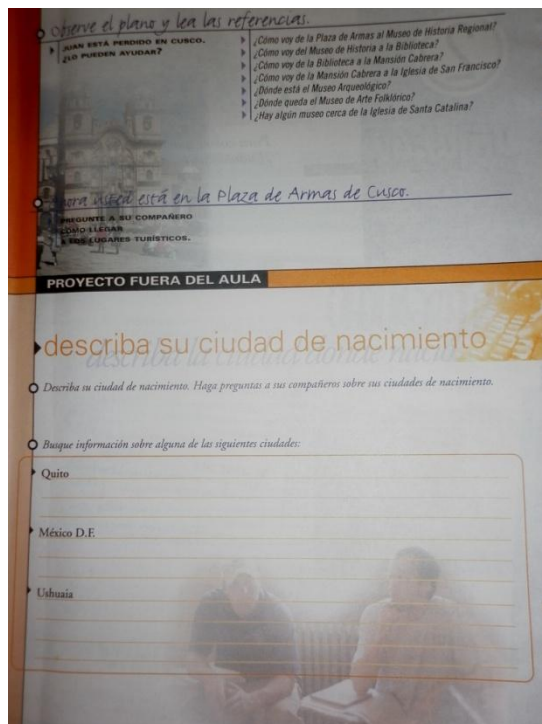


foto 5: Contenidos sociocultural:”Ciudades”

4.3.4.2 ANÁLISIS UNIDAD II:

DE COMPRAS

En la Unidad II “*De compras*”, tal como se lo explicita en la programación, el contenido sociocultural central es la comida. A diferencia de la Unidad anterior, donde el contenido sociocultural del turismo aparece un tanto desvinculado de otros, en este caso las compras sirven como eje aglutinante para vincular otros temas como son los de la ropa y del dinero, los gustos y preferencias. Vinculados a la actividad de salir de compras o salir a comer o pedir comida, así como manifestar gustos y preferencias, aparecen los patrones de comportamiento, como un contenido sociocultural insoslayable, a la hora encarar este tipo de situaciones comunicativas.

Comienza la Unidad II con un menú de restaurante cuyo nombre remite a algo muy específico de la cultura del país “SuperGaucho”. Es importante remarcarlo porque las preguntas sobre este particular nombre surgirán en la clase y con ello el profesor remitirá al alumno a un importante punto de la historia y de la literatura argentina.

El menú incluye en forma detallada los nombres de las comidas y sus precios. En los casos de algunas comidas hay descripciones, en otros no. Esto constituye un buen disparador de preguntas, ya que las mismas surgirán, de seguro, en torno a cómo están hechas esas comidas. Incluso, puede ser que esta lectura conecte con la experiencia personal del alumno, en la medida que ya puede haber almorzado en un restaurante y haberse encontrado con un menú del cual desconocía la mayor parte de sus componentes. Por ello, es muy atinada la actividad siguiente donde el alumno debe decir qué comidas conoce y cómo imagina las que no conoce.



foto 6: Contenido sociocultural: un menú, la comida.

A continuación, el estudiante debe seleccionar comidas de la carta de menú y armar uno de su predilección. En esta actividad se especifican también los horarios de comidas y el tipo de comidas o colaciones que se consumen en dichos horarios. Sabemos que esto puede ser muy similar con respecto a algunos países y muy divergente de las costumbres de otros.

Las comidas en América Latina

Un breve texto sobre las comidas en América Latina intenta dar al estudiante cierta noción de la variedad de comidas que se presentan en esta región del planeta. Mayor especificidad respecto de las comidas y los ingredientes que lleva cada plato, así como de horarios y situaciones para comer lo dan los diálogos que siguen.

Diálogos

El primero, “En el restaurante”, organizado en cinco partes, ofrece al estudiante una actividad de comprensión lectora donde el alumno debe leer, reconocer la secuencia en que se lleva a cabo el dialogo y ordenar las partes del mismo. Con gran detalle el alumno puede observar como se ordena la comida, las preguntas pertinentes al mozo, cómo está constituido un plato, así como ciertas costumbres: comer postre luego del plato principal y al final, el café. Asimismo, respecto de la costumbre de dejar propina se evidencia en este dialogo que en nuestro país es algo optativo y no obligatorio, como en otros.

Estos contenidos socioculturales aparecen asociados a contenidos gramaticales como el uso de los verbos *querer*, *necesitar*, *preferir* y el verbo *tener* + *que*, vinculados a las expresión de deseos, necesidades y preferencias en conjunción con el uso del conector adversativo *pero* y el de causa -consecuencia *porque*.

— **Quiero** comer una porción de torta de chocolate, **pero** no puedo.

— ¿Y porqué no podés?

— **Porque** quiero bajar de peso.

— ¿En serio?

— Sí, **necesito** bajar diez kilos.

— ¿Diez kilos? Es mucho ¿Y te dejan tomar alcohol?

— Sí, puedo tomar un poco de alcohol, pero **prefiero** tomar jugos de fruta.

— Ah... **Pero** yo creo que no **necesitás** bajar tanto.

La expresión de gustos y preferencias relacionadas a la comida, salidas y otras actividades recreativas aparece plasmada en cuatro diálogos siguientes: “Comer en casa y al aire libre”, donde los protagonistas son jóvenes argentinos y extranjeros. Aquí se ponen en práctica los verbos gustar, preferir y parecer que evidencian los diferentes usos y matices que puede tener su utilización.

En el primer dialogo, *Frank* habla con la cocinera de la residencia universitaria que lo interroga sobre sus gustos en el desayuno y también si le gusta el mate, bebida típica argentina. El verbo gustar aparece aquí referido sólo a comidas y bebidas, en cambio en el segundo, *Marisa* y *Carla* hablan sobre los gustos de *Ari*, un amigo, aquí el verbo aparece aplicado a todos los gustos, actividades, música, comida.

Los patrones de comportamiento entre jóvenes se hacen muy evidentes en el dialogo entre *Beatriz* e *Iván* preparando un picnic, donde ambos expresan sus preferencias con mucha espontaneidad:

I_ ¿Llevamos gaseosas o cerveza?

B_ La cerveza no me gusta. Mejor llevamos gaseosas.

I_ Está bien. ¿Y para comer?

B_ Yo tengo carne para preparar asado.

I_ Me parece muy complicado.

B_ Entonces llevamos sándwiches y fruta fresca. ¿Qué te parece?

I_ Me parece muy bien

B_ ¿Llevamos el equipo de audio?

I_ Claro, yo lo llevo, y también llevo mis CDs de tango y folclore.

B_ ¡No! Esa música es muy aburrida. Mejor yo llevo mis CDs."

La espontánea expresión de gustos y preferencias por parte de ambos jóvenes se da en el marco de una relación de confianza entre ellos, típica de la edad. De otro modo las expresiones negativas respecto de las sugerencias del otro resultarían descorteses y hasta chocantes. Si este dialogo se diese entre dos personas vinculadas por otro tipo de relación o si estos jóvenes hablasen con alguno de su profesores que propone poner tango y folclore seguramente las expresiones carecerían de la espontaneidad que tienen en este dialogo, en cambio, serían mucho más moderadas, puesto que para decirle a alguien que su música es muy aburrida, es necesario tener un grado mayor de confianza.

En el último diálogo una pareja planifica una salida y el verbo parecer se vincula al uso del mismo con el *si* condicional: “*si te parece bien*”, con adjetivos: “*me parece excelente*”, “*me parece muy triste*”, y a la frase interrogativa “¿*Qué te parece?*”.

Seguidamente y para la práctica oral en clase se propone un ejercicio de conversación donde los alumnos deben preguntarse “¿*Qué te parece/n.....las telenovelas, el café de Colombia, el tango, las películas de acción, la ópera, el fútbol?* Aquí se le ofrecen una serie de adjetivos para su utilización: por ejemplo el mate es: *muy rico/muy amargo, horrible*. Asimismo un grupo de adjetivos opuestos: por ejemplo, *aburrido/divertido*.

La siguiente actividad se aparta del contenido sociocultural central que son las comidas y se centra en el ejercicio de expresar gustos y preferencias: “*Música, cine y revistas*”. Aquí se le ofrecen al alumno los recursos gramaticales que necesita para expresarse.

Los verbos *gustar, parecer y tener (tener ganas, no tener ganas)* se presentan con los adjetivos y sustantivos a los que se ven frecuentemente asociados a la hora de expresar preferencias, gustos y costumbres. También el verbo *tener* se muestra en su matiz de obligación: *tener que*. “*Hoy tengo ganas de caminar por la ciudad, pero tengo que pagar los impuestos*”.

En la presente unidad hay asimismo un marcado énfasis en la construcción de la frase interrogativa que el estudiante deberá tener en cuenta a la hora de utilizarla. Observamos un intenso trabajo que integra el contenido sociocultural propuesto: la comida, con la construcción de frases interrogativas, el vocabulario de la comida y la práctica de mecanismos gramaticales como la sustitución del objeto por su forma pronominal:

¿*Querés el café con crema o con leche?* **Lo** *prefiero con leche*.

A su vez, se le dan al alumno una serie de opciones para practicar, para que al mismo tiempo, incorpore vocabulario pertinente a la comida:

- **la carne:**
- -jugosa
- -a punto
- -bien cocida

- **los sándwiches:**
- -con mayonesa
- -con mostaza
- -con ketchup

“Elegimos y compramos”

Se presentan aquí dos actividades vinculadas por el tema común de las compras “*Elegimos y compramos*”, donde el alumno puede incursionar en vocabulario referente a diversos artículos. Hay un anuncio (material real) de un conocido supermercado, que ofrece sus productos en oferta. Esta lectura está secundada por una serie de adjetivos: los colores y otra serie de adjetivos opuestos: *formal/informal*, *nueva/vieja*, referidos a la ropa. La actividad está centrada en la comprensión lectora del aviso publicitario y la descripción de los productos ofrecidos.

Seguidamente, se incluyen diálogos referentes a la compra de ropa: “*Vendedores y clientes*”, con todo el vocabulario pertinente y las preguntas típicas que surgen en ese tipo de ocasiones. En los diálogos impera el tono formal, el trato de usted, las referencias a talles, colores, probador y formas de pago. Los mismos servirán de referencia al alumno para completar y ordenar los diálogos que siguen, donde se le proponen ese tipo de ejercicios: ordenar las secuencias de la conversación y completar huecos con el vocabulario correspondiente.

“¿Qué negocios existen en esta ciudad?”

A continuación se abre una actividad donde se le muestran al alumno los negocios típicos que existen en la ciudad, con fotos de referencia . Estos negocios no son ni shoppings, ni grandes supermercados, sino negocios más pequeños donde el cliente puede tener un trato más cercano y llevar a cabo diálogos con los vendedores y dependientes, lo que no sucede en los grandes negocios, donde directamente se toma la mercadería y se paga.



foto 7: Contenido sociocultural: las compras.

La siguiente página incluye una actividad: “¿Cuánto es?”, que integra el tema de las compras con la referencia al dinero, concretamente a la moneda nacional, sus distintos billetes y monedas, con los adjetivos numerales compuestos, para que el alumno comprenda las cifras y aprenda a expresarlas.

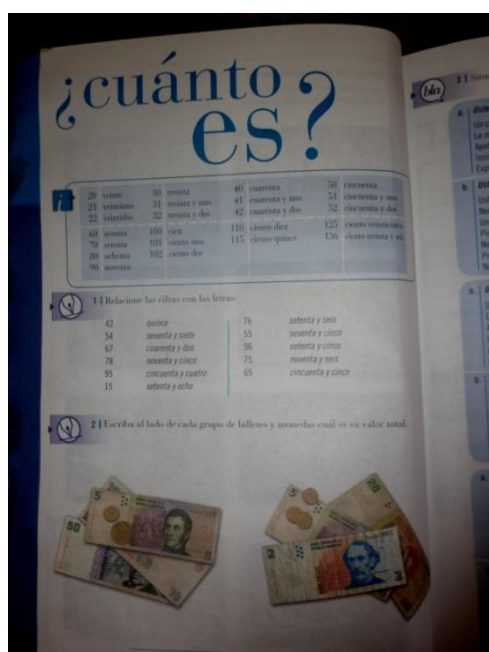


Foto 8: Contenido sociocultural: el dinero.

Se le proponen al alumno una serie de diálogos donde el estudiante alternará el juego de rol del vendedor y el cliente, con distintas propuestas, cada propuesta tiene una guía, por ejemplo:

“Usted se quiere comprar un suéter --} Usted le explica cómo lo quiere: modelo, color, talla, materia -} Necesita probarse algunos-} Pregunta por el probador-} Se prueba muchos y pide opinión al vendedor sobre cuáles se usan ahora-} No está convencido/convencida-} Pregunta precio y formas de pago y horario del negocio.-} No es económico para usted -} No compra en ese momento piensa volver”. :

"Pedir, aceptar, rechazar"

Esta actividad, como la anterior, integra las destrezas orales para pedir, aceptar y rechazar. En ambas están muy remarcados los patrones de comportamiento de los interlocutores y la observancia de actitudes adecuadas a este tipo de situaciones comunicativas.

En estas actividades se incluye la práctica y uso de verbos tales como pedir, traer, conocer, poder, probarse, querer+ir, encantar, arreglar, hacer, elegir, haber, tener+que y sus formas negativas; éstas aparecen en los distintos diálogos donde el alumno podrá poner en práctica sus destrezas orales y ejercitar el uso de los diferentes verbos con tareas de relleno de huecos, así como recabar las diferentes fórmulas de cortesía que se utilizan, tanto al pedir, como al aceptar o al rechazar.

Al respecto, hay indicaciones puntuales de cómo pedir permiso o autorización para algo, por ejemplo: un estudiante a su profesor. Asimismo, una indicación puntual le aclara al estudiante que cuando no puede aceptar una invitación debe disculparse, explicar por qué no puede aceptarla y proponer otro día. Como ejercicio se le indica la elaboración de diálogos a partir de un ejemplo y justificar por qué no puede aceptar la invitación.

(Coloreado y paréntesis nuestros)

“ ¿Querés ir a comer a un restaurante chino? (propuesta)

Me encantaría (fórmula de cortesía) pero hoy no puedo. (negativa) Tengo que terminar de escribir un ensayo; (justificación) si querés podemos ir mañana ¿qué te parece? (contrapropuesta)

Bueno, te llamo y arreglamos.” (acuerdo)

Para concluir la actividad, se le proponen al alumno ejercicios de completamiento de diálogos y comprensión lectora, los diálogos se llevan a cabo dentro de restaurantes y tienen como tema la comida.

El cierre de la unidad está integrado, como todas, por un Proyecto Lectura y un Proyecto Fuera del Aula. El tema de la comida vincula ambos proyectos.

Proyecto Lectura: “Charquicán”

La lectura que se propone se refiere a una comida mapuche El Charquicán. Como su nombre lo indica, mapuche es una cultura precolombina de un pueblo originario que habita en el sur de nuestro país, en las proximidades de la cordillera de los Andes, en la provincia de Neuquén. Los mapuches son una de las pocas comunidades aborígenes que se conserva como tal en nuestro país, y esto puede constituir un punto de interés para los alumnos interesados en indagar más acerca de esta cultura.

La receta del Charquicán ofrece una actividad de comprensión lectora que integra interpretación de texto y vocabulario, destrezas de expresión escrita, ejercitación de contenidos vistos en la unidad, como la sustitución del objeto por su forma pronominal, y finalmente, se le propone al alumno buscar la receta de otro plato típico para exponer, oralmente, en clase, cuales son sus ingredientes y explicar su preparación.

Proyecto Fuera del Aula

El Proyecto Fuera del Aula, propone a los alumnos la preparación de una cena de fin de curso. Allí se incluyen una serie de pasos que los organizadores deberían seguir para que la organización sea exitosa, como por ejemplo indagar acerca de gustos y preferencias de los asistentes, para preparar un menú apropiado.

4.3.4.3. ANÁLISIS DE LA UNIDAD III:

PLANES

La tercera Unidad del Libro, denominada “*Planes*” presenta una integración notable de los contenidos de la lengua con los contenidos socioculturales. Decimos notable pues en ninguna otra de las unidades se da una integración tan plena de los contenidos gramaticales y lingüísticos con los patrones de comportamiento, fórmulas de trato y cortesía y demás referencias a la cultura y costumbres de la lengua extranjera. Todas las temáticas tratadas y propuestas para el aprendizaje de la lengua están presentadas en el marco de los contenidos socioculturales programados para esta unidad: “*Calendario, ritmos culturales: vacaciones, siesta, fiestas, feriados*”.

La unidad comienza con la imagen de un material real, las hojas de una agenda, a partir de lo cual se propone comenzar a reflexionar acerca de los planes para la semana. La agenda pertenece a Esteban y nos muestra su programación de actividades, la cual se describe, también en texto aparte. Una importante distinción respecto a la distribución del tiempo y los hábitos se realiza con un ejercicio donde el alumno debe distinguir entre las actividades habituales de Esteban y aquellas que no lo son. Esta es una actividad cuya temática involucra directamente a los alumnos para comenzar a relatar su hábitos, actividades habituales, distribución del tiempo y organización semanal. De hecho es con un ejercicio de práctica en parejas que se propone elaborar una agenda, a partir del intercambio de datos entre compañeros.

La siguiente actividad “*¿Qué vas a hacer?*” integra contenidos gramaticales referentes a verbos, con lectura de diálogos, más las expresiones de tiempo para actividades habituales, la expresión de una obligación, la de los planes y aquellas para hablar del futuro.

El cuadro de verbos que ofrece la página 50 muestra al alumno el uso de las frases verbales conformadas con los verbos *ir + infinitivo*, *tener que+ infinitivo*, *querer + infinitivo* y *pensar*, el paradigma verbal es demostrativo tanto a la expresión de obligaciones como a la de los planes.

La actividad de práctica oral que se les da a los alumnos tiene que ver con hablar de actividades habituales propias y sobre otros: *“¿Qué cosas tiene que hacer Ud. habitualmente?, ¿Qué cosas tiene que hacer desde que está fuera de su país?, ¿Qué cosas tiene que hacer un estudiante?, ¿Y un político?, ¿Y un profesor de historia?, ¿Y una recepcionista?, ¿Qué cosas quiere hacer en este país?”*

A continuación, los diálogos que se presentan: *“Esteban llama por teléfono a su profesor de historia para arreglar una entrevista”* y *“Sylvie pide turno con la doctora Estevez”*, para ser leídos entre dos, ponen al alumno en contacto con el registro formal entre personas de distinta edad a la hora de concertar una entrevista o pedir un turno con un profesional. En estos diálogos prima el tono formal y abundan las fórmulas de cortesía, propias de un patrón de comportamiento acorde a la situación comunicativa que se presenta.

Invitaciones, encuentros, entrevistas y citas.

Seguidamente, se introduce al aprendiente en las fórmulas usuales para realizar una invitación *“¿Querés...?”*. El tono de las invitaciones es informal, entre amigos, con uso de la variedad lingüística rioplatense. Aquí están incorporados los patrones de comportamiento adecuados a la situación comunicativa de una conversación entre compañeros y amigos. Asimismo, las fórmulas de cortesía pertinentes están incorporadas: al rechazo de una invitación debe darse una justificación y en lo posible, proponer una alternativa.

Esta actividad y las tres actividades siguientes: *“¿Qué hora es?”*, *“Por teléfono”* y *“Fechas: el lugar y la hora de un encuentro”*, tienen varios denominadores comunes:

- Cada una proporciona a los aprendientes los elementos para concertar distinto tipo de entrevistas formales o encuentros y citas informales.
- En todas se les da a los contenidos lingüísticos y comunicativos un marco pragmático, ubicando al aprendiente en la situación comunicativa real con los patrones de conducta y las fórmulas de cortesía usuales en cada situación.
- Se integran los contenidos gramaticales como verbos y vocabulario nuevo.

- Referencias a fechas, hora, días, actividades, profesiones y lugares a los patrones de conducta y fórmulas de cortesía que antes mencionamos.
- Se le proporciona al alumno una serie de actividades de práctica oral basada en situaciones supuestas, similares a las que debe encarar en la realidad:
- Ejemplos:

Actividad “¿Querés?”

1 En parejas, hagan las siguientes invitaciones. Pueden aceptarlas y arreglar la cita, o rechazarlas y dar una excusa.

Alumno A Ir al mercado de pulgas el domingo a la tarde.

Alumno B Acepta. Día y horario posible: sábado a la tarde.

Actividad “¿Qué hora es?”

Aquí se presentan varios ejercicios de práctica oral como:

Leer diálogos que consignan la hora formalmente, indicando a los alumnos que, a su vez, la digan de modo informal.

Ordenar diálogos y representarlos con un compañero.

Leer una cartelera de espectáculo (se reproduce una, tomada de un periódico), elegir uno y arreglar con un compañero para ir a verlo juntos.

Actividad “Por teléfono”

Un cuadro reúne las fórmulas para atender, responder, pedir información y hacer aclaraciones en las llamadas telefónicas.

Se proponen actividades como:

Leer entre dos distintos diálogos: para pedir información, para pedir una entrevista, una conversación informal, dar o pedir indicaciones.

Actividad “Fechas, el lugar y la hora de un encuentro”

Aquí se puntualizan días y horarios, todos los diálogos y ejercicios propuestos hacen hincapié en la fecha, la hora y el lugar de un encuentro, actividad, obligación o plan.

Ejemplos:

1. *Siéntese de espaldas a un compañero, y represente las siguientes situaciones:*

Usted es secretario de la gerente de marketing de una empresa (la Lic. Del Solar). Horarios libres de del Solar: lunes 18 de abril, de 16 a 18 hs., martes 19 de abril de 10 a 11hs. Alguien llama y pide una entrevista con del Solar y usted arregla la entrevista.

Otro ejercicio integra la práctica de contenidos gramaticales como los verbos en futuro, para la expresión de planes, a partir de un texto donde Juan planifica unas vacaciones por el norte de Argentina y Bolivia.

Planes y obligaciones se distinguen claramente en todos los ejercicios proporcionados en la presente unidad. Aparecen integrados en la ejercitación que cierra la presente actividad, como por ejemplo este ejercicio:

“Cuenta oralmente los planes y las obligaciones de estas personas

Marina (estudiante de arquitectura)

Planes: viernes 4, sábado 5 y domingo 6 de mayo: ir a Colonia con amigos.

Obligaciones: 4 de mayo, entregar un trabajo importante en la facultad.

3 de mayo, sacar los pasajes”.

Todos los contenidos vertidos en estas cuatro actividades se integrarán a su vez en una quinta: “Invitaciones”. Aquí, todo aquello que se puntualizaba en particular, en cada una de las actividades anteriores, encontrará un lugar en la totalidad de la

propuesta. En la presente actividad se incluyen tanto invitaciones formales como informales, para acordar entrevistas laborales o de negocios, diálogos en persona o por teléfono, pedidos de información consignando día y horario. De modo que se le presentan al alumno los ejercicios donde el deberá aplicar los contenidos pragmalingüísticos volcados en las actividades precedentes, es decir, hacer adecuado uso de los patrones de comportamiento y fórmulas de cortesía pertinentes a cada situación.

Fórmulas de cortesía y patrones de comportamiento

La adecuación pragmalingüística es un punto en el que se hace especial hincapié en esta propuesta bibliográfica, la vemos tanto implícita, en los ejercicios que se proponen, como explícita, en indicaciones puntuales que se le hacen al alumno.

A largo de nuestro análisis hemos observado la especial tendencia a incluir, tanto en ejercicios como en indicaciones, las fórmulas de cortesía y los patrones de comportamiento. Este énfasis en las formas de trato y las maneras nos remite a aquello que referíamos al principio de nuestro trabajo, cuando distinguíamos entre los aspectos culturales explícitos y aquello que es culturalmente implícito, sin lo cual fracasaríamos en la comunicación.

Dice Vidal Alba de Diego (1994:184): “La cortesía es un tipo de interacción social y de interacción verbal específica. Constituye una forma de acción que lleva a seleccionar determinadas estrategias más o menos convencionales que los hablantes utilizan de manera casi sistemática en sus relaciones sociales.

Las normas de cortesía funcionan como normas regulativas que conforman el comportamiento adecuado de los miembros de una sociedad, frente a las reglas gramaticales que son constitutivas, obligatorias si se quiere formar una expresión idiomáticamente correcta.

La cortesía no parece ser un significado de las expresiones lingüísticas, es decir, no hay oraciones corteses o descorteses. Más bien la cortesía se refleja en las propiedades de los actos de habla que suelen ser transmitidas por medio de algunas estrategias lingüísticas o paralingüísticas dependientes fundamentalmente del contexto y de la situación en que se exteriorizan”.

Por ello de nada serviría enseñar un español idiomáticamente correcto sin el contexto que le dan a las expresiones las situaciones comunicativas, en el marco de la cultura de la L2. La cortesía y los patrones de comportamiento, como expresión más íntima de dicha cultura, aquello que Miquel y Sans (1992) señalan como la cultura de los implícitos, es un elemento muy remarcable en la propuesta del presente libro.

Planes y pronósticos

Decíamos al comienzo del análisis que en la presente unidad como en ninguna otra, lengua y cultura se presentaban integradas. En ese marco se incluyen lecturas temáticas y actividades que dan un giro interesante, imprimiendo cierta variación al tema de los planes.

Los pronósticos del tiempo son un contenido sociocultural unánime ya que cualquier estudiante extranjero, provenga del país que provenga, está familiarizado con ellos. La página 62 exhibe un mapa de Argentina con los íconos propios de la meteorología, otro código que se comparte internacionalmente.



foto 9: Contenido sociocultural: el clima.

En este mapa el alumno puede observar la distribución geográfica y la división política de las provincias, en cada una se pueden distinguir los nombres de las capitales provinciales y ciudades importantes del país, así como también ciudades y capitales de países limítrofes como Uruguay, Paraguay, Chile y Brasil (sur). Es mucho lo que se puede trabajar con los alumnos a partir de un mapa que describe los climas y características de cada región.

Las actividades que se proponen tienen como objetivo que el alumno interprete el mapa y responda preguntas sencillas como: *¿En qué zonas nieva?* Fundamentalmente la riqueza del ejercicio reside en poder recorrer el país y nombrar provincias y ciudades a partir del clima, lo cual a su vez puede resultar más enriquecedor dando lugar a preguntas y de relatos de viajes, ya que muchos alumnos que estudian español en el país son viajeros.

El trabajo con el vocabulario es un punto importante, referido al clima y a las provincias y ciudades de Argentina.

Como aplicación se propone al alumno hablar sobre el clima de su país, describiéndolo en las cuatro estaciones.

Los pronósticos del clima no quedan desvinculados de lo desarrollado anteriormente sino que se incorporan a nuevos “planes”, esta vez introduciendo diálogos donde se hacen planes de salidas en base al pronóstico del tiempo, con actividades de lectura, de diálogos y producción oral.

Los horóscopos son otros pronósticos que aparecen en estas páginas. El contenido sociocultural es asimismo internacional puesto que son ampliamente conocidos e incluso existen de diverso tipo en las distintas culturas. Por ello la actividad comienza con ciertas preguntas disparadoras como: *“¿Usted cree en la astrología?”* *“¿Cree en los horóscopos?”*

La lectura, una presentación de doce horóscopos según los signos de zodiaco, da una serie de pronósticos para cada uno, como es habitual. Estos están expresados en tiempo presente. La tarea del alumno es interpretar esta lectura y aplicar los pronósticos a cuatro personas de diferentes signos, estos pronósticos deben expre-

sarse en futuro, asimismo, se propone trabajar en parejas aconsejando al compañero o compañera lo que tiene que hacer

según sea su signo zodiacal, utilizando las expresiones: *tenés que/no tenés que, tiene que/no tiene que*.

Proyecto Lectura: “Otoño despierta”

Llegando al final de la unidad, el Proyecto Lectura introduce un contenido sociocultural importantísimo como es un texto literario. En este caso se trata de un poema del poeta mexicano Octavio Paz, vinculado temáticamente a lo desarrollado, ya que el mismo se titula “Otoño despierta”. Es un breve texto que incluimos a continuación:

El viento despierta

Barre los pensamientos de mi frente

Y me suspende

En la luz que sonrío para nadie

¡Cuánta belleza suelta!

Otoño, entre tus manos frías el mundo llamea.

El Proyecto Lectura apunta a comentar el breve texto, sondeando sus aspectos más relevantes, comenzando por una actividad de pre-lectura. Allí se le pide al alumno que describa el otoño, así como la búsqueda en el diccionario de cierto léxico que podría presentar cierta dificultad en la lectura, como el verbo *suspender*, los diferentes significados del sustantivo *frente* y de qué sustantivo deriva el verbo *llamear*. Luego se indica la lectura del texto y luego, seguidamente, responder tres preguntas sobre el mismo:

“¿Cuál es, según su opinión, el estado de ánimo del poeta?”

“¿Qué imágenes indican que al poeta le gusta/no le gusta el otoño?”

“¿Cómo interpreta las siguientes imágenes?” (se

incluyen las imágenes sensoriales del poema)

Este breve cuestionario apunta a la apreciación del poema en su sentido literal así como en su faceta expresiva. Es un ejercicio de comentario sencillo que le permite al alumno apreciar una poesía sin chocar con la complejidad del lenguaje literario, lo cual, a su vez, es muy probable lo anime a realizar otras lecturas y también a producir textos propios.

Además de investigar sobre el poeta, se le propone al alumno comparar ese poema con otros que conozca sobre el otoño en español o en su propia lengua. Finalmente se le propone que escriba un poema breve partiendo de algunas palabras motivadoras.

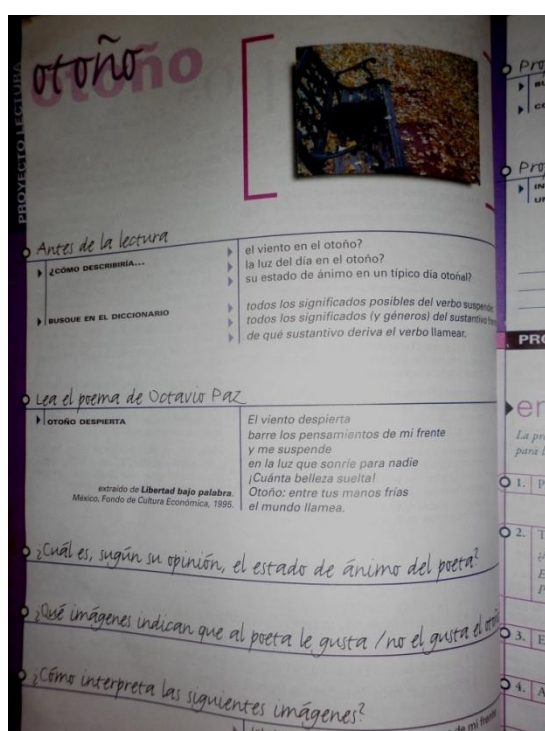


foto 10: Contenido sociocultural: poesía de Octavio Paz.

Es esencial destacar la importancia que tienen como contenidos socioculturales la inclusión de este tipo de textos literarios, breves y de fácil acceso al alumno extranjero. Los mismos conectan al aprendiente con todo un universo cultural y lo motivan a incursionar en sucesivas lecturas.

Tal es el planteo de Romero Blázquez (1996:2) cuando, refiriéndose al comentario de textos en el aula de ELE, dice al respecto: "Este ejercicio provoca en el estudiante no sólo un hábito de lectura, dentro y fuera del aula, sino también le motiva a escribir y hablar en castellano. Tales elementos intrínsecos, que ofrecen un

potencial de alto nivel en la clase de español como L2, se extienden a las áreas lingüística, sociocultural y estético-literaria. Y advierte: "...debe ser orientado de manera que no se convierta ni en una clase práctica de lengua ni en una puramente literaria con vistas a la especialización. Por el contrario, definiendo que esta práctica textual nos debe servir para desarrollar en el alumno/lector tanto el interés literario como la competencia lingüística, "comunicativamente" hablando".

Podemos observar, en nuestro caso de análisis, que el mismo está planteado de este modo pues el breve poema de Octavio Paz, no por breve, es menos interesante o motivador a la lectura y permite vincular los sentimientos con la naturaleza, incorporar vocabulario nuevo, y sobre todo provocar en el estudiante un goce estético en contacto directo con la lengua que está aprendiendo. Al mismo tiempo, esta lectura lo pone en contacto con un exponente cultural de alto renombre, como es el caso de este poeta, e incentiva con ello al alumno, a su vez, a participar, en clase, tanto oralmente, como a través de la escritura. Es muy probable que también luego de lograr una primera lectura de un poema en español, el alumno se incline a la búsqueda y lectura de otros.

Proyecto Fuera del Aula

La unidad III se cierra con un Proyecto Fuera del Aula: "*Encuesta sobre Planes*" que consiste en que los alumnos entrevisten a ciudadanos argentinos sobre sus planes para las vacaciones y para el año que viene. Tienen que elegir personas de diferentes edades y profesiones, -por lo menos, cinco-. Deben informar sus entrevistas en clase y finalmente, deben comparar sus planes con los de sus entrevistados.

4.3.4.4. ANÁLISIS DE LA UNIDAD IV:

TODOS LOS DÍAS

La Unidad IV “*Todos los días*”, expone contenidos centrados en la descripción de la vida cotidiana, aquello que hacemos todos los días: comer, dormir, trabajar, estar con amigos, todo lo cual constituye nuestra rutina. Los contenidos socioculturales de esta unidad se denominan, precisamente, “*La vida cotidiana en la ciudad de Buenos Aires*”.

La Unidad se presenta con una actividad a doble página a partir de un material auténtico, una entrevista.

El material seleccionado se relaciona con la temática elegida para la unidad en tanto trata de la vida cotidiana de una personalidad destacada. Se trata de un político argentino, Alfredo Bravo, muy respetado en el país, el cual ya fallecido se destacó durante su vida por sus luchas gremiales y por los derechos humanos. En la entrevista el político relata un día de su vida, sus gustos, aficiones, rutinas, ocupaciones, horarios, relaciones con familiares, amigos y compañeros. Toda la actividad está centrada en la comprensión lectora, a través de diferentes ejercicios, siete en total, donde se focaliza la comprensión de los contenidos fundamentales del texto y donde se propicia además, que el alumno pueda relatar, haciendo uso de los mismos contenidos, como es un día en su vida, un día normal, o sea, su rutina. También se le propone contar qué hace en su tiempo libre.

Este material seleccionado tiene un aspecto valioso como contenido sociocultural pues se ha elegido una conocida personalidad del país, aunque no precisamente famoso. No es alguien perteneciente a la farándula o el establishment, no constituye un estereotipo, pues a pesar de ser político y diputado y un conocido defensor de los derechos humanos, es una persona como muchas otras, como se define así mismo, un hombre común. La rutina que describe puede ser la misma de la de cualquier hombre de su edad, ya abuelo, casado hace 48 años con su mujer, que gusta de hacer las mismas cosas todos los días. Este es un modo de interiorizar al alumno extranjero en la cotidianidad de la vida en el país donde aprende el idioma. No es un modo turístico de transmitir la cultura sino que se busca presentarla desde sus

raíces culturales. La vida que describe Alfredo Bravo, más allá de su actividad como diputado, puede ser la de cualquier otro hombre de su edad por las rutinas que describe: levantarse a la misma hora, tomar mates con su esposa, leer los diarios, ir a su trabajo, almorzar con sus compañeros, salir con amigos tangueros, cenar con su esposa, leer, escribir, disfrutar de sus nietos. La entrevista se intitula *“Nietos, tango y azuleas”*, con referencia a la vida cotidiana del entrevistado y a la música de su preferencia, música característica de la Argentina, por excelencia.

En esta actividad se trabaja el verbo *soler*, importante para describir las acciones habituales.



foto 11: Contenido sociocultural: lo cotidiano.

“Acciones en tiempo presente”

A continuación en las páginas que siguen, aparecerán la vidas cotidianas de otros personajes pero en estos casos no es gente famosa ni conocida, son personas comunes, Ana, Marcos, Denise. Aquí los contenidos referentes a la vida cotidiana se van a trabajar en relación a las acciones y como contenido gramatical, los verbos ocuparán la totalidad de los ejercicios propuestos. Estos son ejercicios de huecos donde el alumno deberá utilizar la forma verbal correspondiente, en tiempo presente.

“Expresión de los límites de tiempo”

La siguiente actividad consiste en trabajar las expresiones que se usan en español para denotar límites de tiempo. Con *desde* y *hace*, tanto en oraciones interrogativas como afirmativas.

_ ¿Cuánto ***hace que*** estás viviendo en esta casa?

_ ***Hace*** dieciocho años ***que*** vivo acá.

_ Vivo acá desde ***hace*** dieciocho años.

_ Vivo acá ***desde*** diciembre de 1986.

HACE + período de tiempo + que + presente.> para indicar un período que continua en el presente.

DESDE+ momento preciso> para indicar el momento de iniciación de un hecho.

Esta actividad presenta diferentes ejercicios que combinan la expresión de los límites de tiempo con la expresión de las actividades cotidianas y no cotidianas.

Por ejemplo, para la práctica oral en parejas:

Pregunte a un compañero sobre el tiempo que hace que realiza (o no) estas actividades: manejar un auto, tener noticias de su familia, estar casado, trabajar, etc.

Los demás ejercicios de la actividad incentivan la aplicación de las expresiones *desde* y *hace que*, tanto en lo oral como en lo escrito. Por ejemplo, trabajar una línea de tiempo con los hechos más importantes en la vida de una persona y describirlos usando *desde* y *hace*.

“Gente difícil”

Seguidamente la unidad ofrece otra arista de la cotidianeidad en el sentido del trato con las demás personas. Aparecen aquí una serie de adjetivos, descriptivos de la personalidad, presentados a través de una viñeta.

La actividad titulada “Gente difícil”, es introducida a partir de un material auténtico, una viñeta de la historietista y guionista argentina Maitena Burundarena. La artista es muy conocida por sus viñetas publicadas en diarios importantes y por sus libros editados. Es una humorista que trabaja especialmente sobre la conducta humana y específicamente, la problemática femenina, con gran ironía y fino humor.

A partir de la viñeta se trabajan los adjetivos para describir el carácter de las personas. Esto tiene mucho que ver con lo cotidiano por ello en la actividad siguiente: “Críticas y Cumplidos”, se emplearán todos estos adjetivos introducidos expresarle a otro, opiniones tanto negativas como positivas acerca de su carácter y personalidad. Pero ¿cómo decir todas estas cosas? ¿Cómo se expresan las críticas y los cumplidos en un determinado contexto cultural? ¿Cómo expresarse adecuadamente para no fracasar en la interacción verbal? Aquí nos encontramos con una actividad planteada de modo tal que nos remite nuevamente a aquello que dicen Miquel y Sans (1992:4), sobre la cultura a “secas”: “comprende todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura. Sería algo así como un estándar cultural, el conocimiento operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas”.



foto 12: Contenido sociocultural “Gente difícil” de Maitena.

Por ello, la actividad se plantea tratando de situar al alumno en un contexto donde debe adecuar su discurso y esto se hace a través de un uso reflexivo del lenguaje, como por ejemplo:

“Estas son algunas formas de expresar críticas y elogios ¿Puede decir cuáles son cumplidos y cuales son críticas? ¿En qué situaciones puede escuchar estas frases?

. *Me parece que usted es un poco agresivo.*

. *¡Qué caballero sos!*

. *¡Qué chusma!*

. *Sos muy divertida.*

De otro modo se le presentan opciones según una situación supuesta.

¿Qué le dice a alguien que....

A. Le hace un regalo...

a. Más respeto, por favor b. Tenga cuidado. c. Te agradezco mucho.

B. ¿Le gusta?

a. Disculpame b. Qué linda/o estás hoy c. Pienso que es aburrida/o

C. Lo empuja (en la calle)

a. Tenga cuidado. b. Gracias por venir. c. Me gustas mucho."

Los ejercicios que se presentan en esta actividad son muy variados, también se le figuran situaciones comunicativas al alumno, que debe junto con su profesor y compañeros, o practicar diálogos en función de situaciones como éstas.

- *Una señora embarazada sube a un colectivo lleno y nadie le da un asiento.*
- *El portero de un restaurante no deja entrar a unos chicos que están pidiendo limosna.*
- *Un vecino hace mucho ruido y cuando le hablan contesta siempre de mal modo.*

Un ejercicio que propone aplicar la imaginación es el de inventar que diría en cada una de las situaciones anteriores los personajes de la historieta de Maitena: qué diría el agresivo, la infantil, la chusma, el celoso, etc.

Otro interesante punto de reflexión se introduce al hablar sobre la costumbre de decir piropos. Ante todo se lleva la reflexión al contexto cultural de origen del alumno:

“En su país ¿La gente dice piropos?”

También se plantea una disquisición en torno al tema de los: *“¿Por qué cree que son los hombres los que dicen piropos a las mujeres con más frecuencia? ¿Las mujeres también dicen piropos a los hombres? Invente dos o tres piropos.”*

En la misma actividad se explica lo que es un piropo y se dan ejemplos. Como el piropo es algo eminentemente cultural, es muchísimo el intercambio que puede lograrse a través de la reflexión y relación L1- L2 y los respectivos usos y costumbres en torno a este hábito, que en muchas culturas ni siquiera existe y en otras, existe en un determinado marco. Por ejemplo, en la nuestra hay una prevalencia del piropo masculino sobre el femenino, al menos el piropo dicho en la calle.

Toda la actividad tiende a ubicar socioculturalmente al estudiante, a la vez de propiciar la reflexión en relación a su cultura de origen, lo orienta en la adecuación pragmalingüística y con ello se le ayuda a comprender de un modo más próximo e integral la cultura del país donde está aprendiendo el idioma. Además de ayudarlo con ello a no fracasar en su intercambio espontáneo con los nativos.

Al respecto dice Lucía Binotti (1999:6) “La violación de normas culturales de comportamiento apropiado por parte de un hablante no nativo conduce al fracaso socio-pragmático, obstaculiza la comunicación y contribuye a fomentar el estereotipo del extranjero”.

Por ello en todo momento la actividad busca ubicar comunicativamente al alumno dentro de las situaciones más usuales en nuestra cultura, como al presentársele el siguiente ejercicio: “¿Qué se dice en estas ocasiones?” Une con flechas:

Usted se encuentra con alguien que:

- *Cumple años.*
- *Terminó su carrera universitaria.*
- *Recibió una mala noticia.*
- *Estornuda.*
- *Está enfermo.*

El estudiante debe interpretar y unir cada una de estas situaciones planteadas con las opciones correspondientes.

Esta actividad es ponderable desde el punto de vista de los contenidos socioculturales que venimos analizando. Pone en contacto al estudiante con implícitos culturales muy propios del país y si bien no es exhaustiva, es un principio de reflexión de modo de situar al alumno que muchas veces, como puntualizan Miquel y Sans (1992:2): “ignora qué expectativas tienen sus interlocutores, si debe o no participar en la comunicación de un contexto determinado, qué ritos comunicativos debe respetar y cómo son, en concreto esos ritos”.

Otra arista de la cotidianeidad la da en esta unidad la expresión de sensaciones y sentimientos. Se utilizan algunos verbos como *gustar*, ya introducido anteriormente, y otros como *fascinar*, *interesar*, *caer bien*, *mal*, *parecer*.

Se incorpora un material real, una entrevista al escritor norteamericano, Stephen King, donde opina sobre ciencia ficción, con la cual el alumno debe realizar la tarea de comprensión lectora y luego reescribir la entrevista utilizando los verbos *fascinar*,

interesar, caer bien/caer mal, parecer. Seguidamente hay otros ejercicios de aplicación con los verbos *parecer* y *gustar*, para pasar a la actividad “*Vidas paralelas*” la cual nos presenta la vida de tres personas comunes, pertenecientes a diferentes nacionalidades: María, una traductora brasileña, Bernard un joven francés y Martín, un argentino. Tres vidas paralelas pero diferentes. La actividad se centra en presentar tres personas diferentes con su vida particular, qué es lo que hacen habitualmente o qué les gusta hacer, de qué trabajan, cuáles son sus hábitos y costumbres.

En el aspecto sociocultural, la actividad presenta gente de diversas nacionalidades con hábitos, costumbres y trabajos diferentes. En la fase de la lengua, se integran contenidos referidos a verbos, persona gramatical, marcadores temporales, los cuales el alumno debe aplicar en ejercitaciones que se le proporcionan.

Proyecto Lectura

El Proyecto Lectura de la presente unidad, incluye un texto de Julio Cortázar, uno de los más importantes escritores argentinos contemporáneos. Se trata de un fragmento de “*Historias de Cronopios y Famas*”, un texto que a los jóvenes y adolescentes suele gustar mucho.

La actividad no está orientada al comentario de texto como vimos en la unidad anterior, sino a la comprensión lectora, con marcado acento puesto en la comprensión de las acciones y el vocabulario.

El texto se relaciona temáticamente con la Unidad puesto que se refiere a un Cronopio que va al médico, entonces todas las actividades están relacionadas con la temática de ir al médico, y las enfermedades, lo cual forma también parte de la cotidianeidad. El texto, como todos los pertenecientes a este libro de Cortázar, es humorístico, lo cual da lugar a la imaginación y por tanto, a que el alumno aporte elementos e imagine a su vez, muchos aspectos sobre la historia y los personajes, como se le solicita en el último punto de la actividad.



foto 13: Contenido sociocultural: Literatura-Julio Cortázar.

Proyecto Fuera del Aula

En el Proyecto fuera del Aula, la propuesta es averiguar cómo es la rutina de un argentino o una argentina. El alumno debe preparar una entrevista. Para ello se le recomienda primeramente preparar las preguntas sobre los temas que le interesa indagar, a su vez se le sugieren algunos que pueden ayudarlo a dar mejor forma a la entrevista. Asimismo, se puntualiza el uso de determinados verbos, que debe usar para formular las preguntas, con ejemplos de preguntas, donde deberá utilizar la variedad lingüística propia del Río de la Plata, por ejemplo: “¿*Mirás televisión?*”

Finalmente, el estudiante debe realizar la entrevista, volcarla en un informe escrito y por último comparar la vida y rutina del entrevistado, con la suya.

4.3.4.5. ANÁLISIS DE LA UNIDAD V:

VINE, VI Y APRENDÍ

La Unidad V, “*Vine, vi y aprendí*”, está centrada en relatar los hechos del pasado. Los contenidos socioculturales tienen que ver con la historia de Argentina; la historia remota: Buenos Aires en la época de la colonia y la historia reciente, Las madres de Plaza de mayo.

Comienza la unidad con la introducción de un material real como es una historieta del dibujante argentino Grillo Ortiz, “*Un caso difícil*”. La misma consiste en un relato policial y con ella se introducen una serie de ejercicios de interpretación muy entretenidos para que los alumnos traten de elaborar hipótesis acerca de quién es el ladrón. Al mismo tiempo se introduce el paradigma del Pretérito indefinido o Pretérito perfecto simple. Toda la actividad: “*¿Quién lo hizo?*” está elaborada para la práctica de este tiempo verbal, y se presenta en relación a los contenidos de la historieta: juegos de rol, para la práctica oral, redacción sobre los personajes para la destreza escrita, comprensión lectora y escritura, juegos de detectives para la interacción oral entre los compañeros, todas las actividades focalizadas en el uso del pretérito indefinido.

“¿Dónde estuviste?”

La siguiente actividad consiste en aplicar la comprensión lectora a un texto perteneciente al género epistolar, una postal que el alumno deberá leer y relacionar con unas facturas, todas estas pertenecientes a una viajera, Brenda. El alumno deberá leer, relacionar todos estos textos y contestar preguntas: dónde fue, dónde está alojada, qué excursiones hizo. Seguidamente, una actividad asociada le propone al alumno relacionar las facturas de viaje de Carolina para reconstruir su itinerario y contar adónde fue y qué hizo.

Los contenidos socioculturales que aparecen tanto en el primer como en el segundo ejercicio de comprensión lectora tienen que ver con sitios geográficos de Argentina y Perú. Es interesante como estos son introducidos, ya que a partir de un limitado número de palabras se introduce información sobre lugares, comidas típicas, transporte, moneda, precios. Estas actividades se refuerzan y complementan con

dos ejercicios más, la redacción de una postal por parte del alumno y la interpretación de una lista de anotaciones elaborada por una pareja próxima a partir de viaje. Aquí también se practica el infinitivo.

“¿Cuándo fue?”

En la presente actividad se introduce el uso del pretérito indefinido irregular, particularmente en relación al verbo ir. Se incluye una nota periodística sobre una actriz argentina, internacionalmente conocida, Graciela Borges, donde el alumno debe completar los huecos con los verbos correspondientes. Se propone la práctica del pretérito indefinido de ir con otros ejercicios como leer una agenda y relatar que hizo su dueño introduciendo en el relato expresiones de tiempo, como primero, después, a la mañana, luego. Asimismo, se propone trabajar este mismo contenido en relación a importantes fechas históricas, como son: el descubrimiento de América, la Primera guerra Mundial, la Revolución francesa y otros. Este ejercicio sirve para introducir la siguiente lectura.

Se presenta una lectura: “Antes todo era distinto”, sobre la Buenos Aires de la época virreinal. El texto es un fragmento que relata la vida cotidiana durante la época de la colonia en Buenos Aires. Este contenido sociocultural es muy interesante pues lleva al alumno a reflexionar cómo era el lugar donde está aprendiendo español hace 200 años.

Se incluyen las imágenes de dos pinturas de la época que muestran cuadros de costumbres. El alumno además de interpretar el texto tiene que interpretar las imágenes de los cuadros.

Finalmente se propone una reflexión cultural tratando de que el alumno relate una costumbre o dato curioso del pasado de su propio país, por ejemplo: “En mi país las mujeres también usaban mantones pero eran un poco diferentes”.

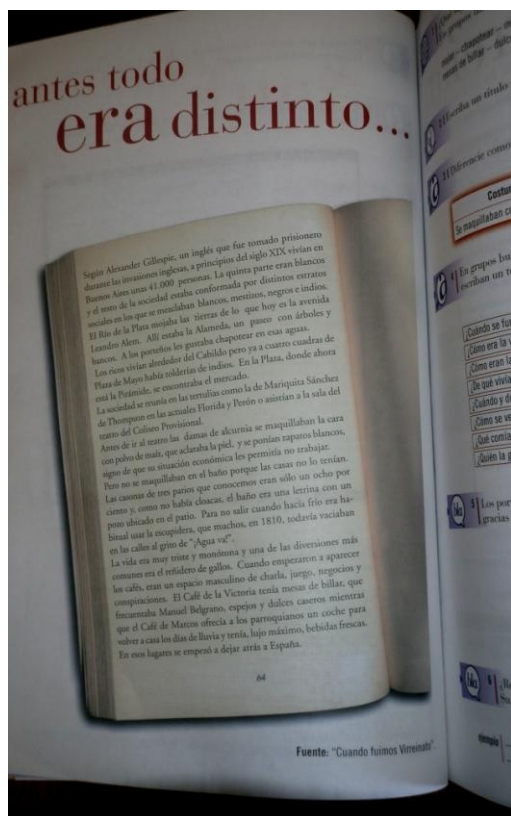


foto 14: Contenido sociocultural: Buenos Aires en la época de la colonia.

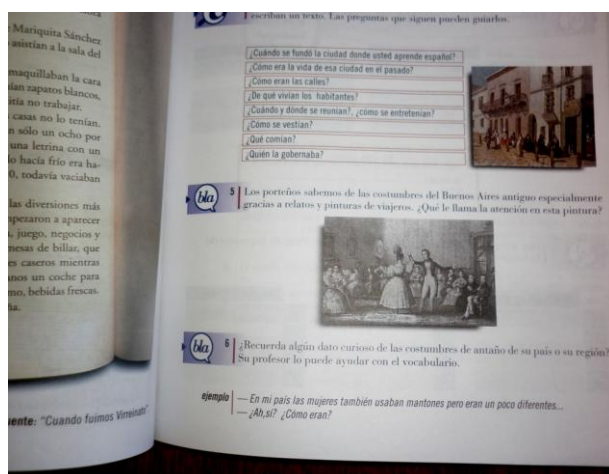


foto 15: Contenido sociocultural: La vieja Buenos Aires.

La práctica del pretérito indefinido se continúa en relación a los contenidos referentes al relato del pasado, se focaliza en las distintas terminaciones de los verbos en pretérito indefinido como –aba, –ía., y se integra esto en ejercicios como relatar episodios propios de la infancia o en grupos, tomar un tema referido a la épocas pasadas para escribir sobre ello, por ejemplo: La forma de viajar en la antigüedad.

Seguidamente se introducen las diferencias de uso entre los pretéritos imperfecto e indefinido. Las actividades son de comprensión lectora donde el alumno puede ver la diferente función que cumplen ambos tiempos verbales relato: uno para crear el marco o situación de la historia, el otro para expresar los hechos puntuales o acciones que se suceden y que marcan el avance de la historia o relato. Los alumnos deben ordenar frases según contengan uno u otro tiempo verbal, armar oraciones con los tiempos verbales que están aprendiendo y por último, ordenar las secuencias de un relato de Conrado Nalé Roxlo, poeta y escritor argentino.

Proyecto Lectura: “*Historia de un pañuelo*”

Como en todas las unidades anteriores, se incluye aquí un Proyecto Lectura con un texto titulado: “Historia de un pañuelo”, relativo al surgimiento de la organización de las Madres de Plaza de Mayo. El texto (ver Anexo 8.15) cuenta cómo comenzaron a encontrarse las madres de personas desaparecidas, durante la última dictadura militar en Argentina. Este período de la historia del país, un negro lapso de 7 años de nuestra historia, es introducido por este breve texto periodístico que narra cómo surgió este grupo de madres y se refiere a su precursora, Azucena Villaflor, desaparecida, también, durante la dictadura.

Nuevamente nos encontramos con la presentación de personalidades del país que, no obstante ser conocidos y relevantes, no constituyen de ningún modo un estereotipo.

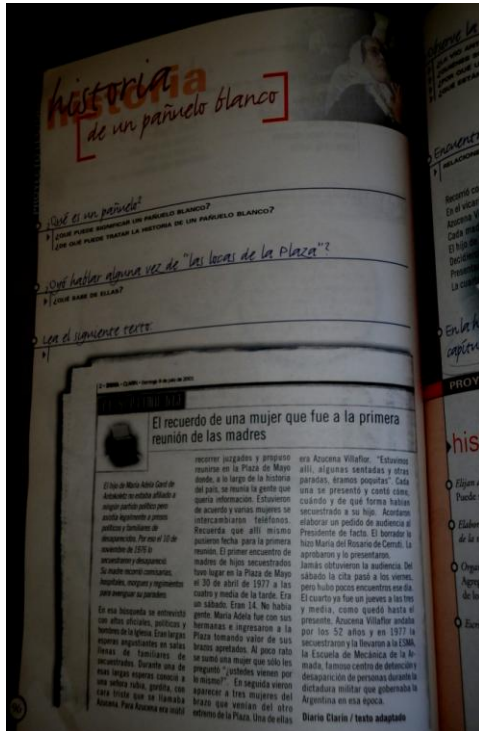


foto 16: Contenido sociocultural: Las Madres de Plaza de Mayo.

La actividad de comprensión lectora lleva al alumno a su vez a establecer una relación sobre la historia de su propio país. Por ejemplo: *“En la historia de un país hay períodos de bienestar y progreso, y también capítulos tristes. ¿Cuáles recuerda usted? Compártalos con la clase”*.

Proyecto Fuera del Aula

El Proyecto Fuera del Aula, se relaciona con el de lectura en la medida en que se propone al alumno realizar una historia de vida. Deben elegir una persona, cualquier persona, que crean tenga una vida con aspectos interesantes para ser contados. Se le proporciona al alumno una guía de pasos, a seguir, para poder realizar mejor el relato de la vida de esa persona.

4.3.5 Cuadro sinóptico de contenidos socioculturales por Unidad

INTEGRACIÓN LENGUA / C. SOCIOCULTURALES	Se integran ambos, en la práctica de contenidos gramaticales, ejercitación de destrezas orales y de comprensión lectora.
ESTEREOTIPOS	No aparecen estereotipos en la presente propuesta bibliográfica.
PATRONES DE COMPORTAMIENTO	UNIDAD I Se distinguen entre sí trato formal/trato informal. Se presentan fórmulas de cortesía y de adecuación pragmalingüística. UNIDAD II Se distinguen entre sí trato formal/trato informal, fórmulas de cortesía, de aceptación y rechazo de invitaciones. Patrones de comportamiento en situaciones comunicativas de trato durante una compra, entre clientes y vendedores, mozos y comensales. UNIDAD III Hay un marcado énfasis en los modos de trato formal e informal, patrones de comportamiento y fórmulas de cortesía presentados en una variedad de situaciones comunicativas. UNIDAD IV Se trabajan patrones de comportamiento en el contexto de la comunicación cotidiana. Unidad V En esta unidad no se trabajan patrones de comportamiento.

VARIEDADES LINGÜÍSTICAS

En la propuesta bibliográfica analizada

se privilegia la variedad rioplatense del español sobre el español neutro.

GRUPOS HUMANOS

UNIDAD I Se presenta a gente de diversas nacionalidades, países, profesiones, hay diversidad cultural, se describe una familia típica argentina

UNIDAD II En los diálogos aparecen estudiantes argentinos y extranjeros. A partir de la comida se hace referencia a una comunidad aborigen de Argentina

UNIDAD III Preponderan los jóvenes estudiantes o jóvenes profesionales, público al que se orienta la propuesta bibliográfica.

UNIDAD IV Se presentan personas de diferentes edades, nacionalidades y profesiones.

UNIDAD V Esta unidad presenta grupos humanos y personalidades, de la historia pasada y actual del país.

REFLEXIÓN CULTURAL

UNIDAD I Remisión a la propia cultura del estudiante, se propone vinculación con otras culturas. Hay orientación contrastiva.

UNIDAD II Hay referencia a preferencias, gustos y costumbres, aparecen las comidas típicas argentinas y algunas de Latinoamérica. Se incluyen fotos de jóvenes argentinos y extranjeros, de restaurantes y bares, de diversos comercios y negocios de la ciudad, fotos de las monedas y billetes argentinos y de publicidades reales.

UNIDAD III Se propicia la reflexión cultural a partir del trato interpersonal, con el énfasis puesto en los patrones de comportamiento y de cortesía. Asimismo se remite al alumno a pensar sobre el clima del propio país o lugar de origen y compararlo.

UNIDAD IV Se propicia la reflexión cultural entre patrones de comportamiento cotidianos y costumbres de la cultura del aprendiente y la cultura de la L2.

UNIDAD V Se propone al estudiante reflexionar acerca de la historia de su país a partir de las lecturas incluidas sobre la historia pasada y presente de Argentina.

ARTE, LUGARES EMBLEMÁTICOS, LITERATURA, MÚSICA

UNIDAD I Hay referencias a museos y lugares emblemáticos de Buenos Aires y Cuzco. Fotos y mapas de las ciudades de Buenos Aires y Cuzco.

UNIDAD II En los diálogos aparecen referencias a la música típica argentina, tango y folklore. En la expresión de gustos y preferencias referencias a variedad de música, cine y lecturas.

UNIDAD III En los diálogos sobre planes e invitaciones, hay constantes referencias al arte y la música. La literatura aparece explícitamente con la inclusión de un poema de Octavio Paz, en el Proyecto Lectura.

UNIDAD IV En música, se hace referencia al tango; en literatura, se incorpora un texto del escritor Julio Cortázar.

UNIDAD V En arte, se presenta una viñeta del dibujante argentino Grillo Ortiz; en referencia al cine, la actriz Graciela Borges; en literatura, un texto del escritor y poeta argentino Conrado Nalé Roxlo.

4.3.6. APÉNDICE

En el apéndice del presente libro se incluyen algunos contenidos socioculturales que nos parece digno mencionar. Dicho apéndice está dividido en tres: una síntesis gramatical, la autoevaluación de los contenidos y guías para el trabajo con material auténtico, que pueden ser usadas e introducidas por el profesor durante el desarrollo del programa.

En las actividades para la Autoevaluación se incluyen unos textos breves que, sin embargo, estimamos son muy interesantes desde el punto de vista sociocultural. En primer lugar, un texto sobre la Navidad Latina, donde se deben completar los huecos con los verbos correspondientes. El texto que se presenta integrando la práctica de la lengua con los contenidos socioculturales, describe las costumbres relativas a este festejo en diferentes países latinoamericanos como Argentina, Bolivia y Colombia. Como podemos observarlo en el texto, que transcribimos a continuación:

La Navidad Latina

En el mundo latino, la Navidad (ser)..... (a) una fiesta universal y tradicional que nos (unificar)..... (b) e (identificar)..... (c).

La costumbres (ser)..... (d) bastante parecidas en los países hispanohablantes, pero (haber).....(e) pequeñas diferencias en cada lugar. Por ejemplo, en Argentina (abundar).....(f) los festejos anticipados: se (hacer).....(g) reuniones con colegas, amigos. Estas reuniones (poder).....(h) ser almuerzos, cenas, bailes en casas o restaurantes. Los días 24 y 31 de diciembre (soler)..... (i) realizarse una cena familiar, generalmente de platos fríos.

En Bolivia, el día 24 los niños (dormir).....(j) hasta las 11 de la noche para esperar la Nochebuena al lado de sus padres. A las 12 (festejar)..... (k) con sidra o champaña.

En Colombia, los festejos (comenzar).....(l) el 7 de diciembre, que (ser).....(ll) un día especial para adorar a la Virgen. Los niños (escribir) una carta para el Niño Dios y le (pedir)..... (n) regalos.

(Adaptado de “La Navidad Latina”, de Patricia Ferreira, Revista “Mensajes”)

Otros textos se incluyen con el mismo tipo de ejercicio de relleno de huecos, pero contextualizados socioculturalmente. Estos son un fragmento de la Novela “*Cuando digo Magdalena*” de Alicia Steimberg, bajo el título de ejercicio:

Para contar costumbres. Completar con el tiempo verbal que corresponde.

En una época, el tío José (tener).....el hábito de aparecer a la hora del almuerzo. Claro, (ser).....otros tiempos, no (ser).....necesario llamar por teléfono cuando alguien (ir).....a visitar a un familiar. A la hora del almuerzo, solo (estar).....en casa la abuela y yo, que en ese tiempo (tener).....nueve o diez años; La abuela (hacer).....la comida: invariablemente sopa, bifés, ensalada y puré. En invierno y en verano. El tío (entrar).....a la casa sin llamar porque la puerta de calle (quedar).....abierta siempre.

(extractado y adaptado de “Cuando digo Magdalena” de Alicia Steimberg).

Otro texto presentado es “El mundo en primera persona según Pérez Celis” (artista plástico argentino), donde el alumno además de realizar el ejercicio de relleno de huecos, deberá contar los viajes de Pérez Celis, transcribiendo el texto en tercera persona.

Para contar historias

Completar con el tiempo verbal que corresponde. Contar los viajes de Pérez Celis, transcribir el texto en tercera persona.

“(Nacer).....en San Telmo, (criarse).....en Liniers. Pero desde muy joven la vida me (llevar).....a viajar. (Empezar).....a pintar de muy joven. (Andar).....por América. No sé cómo (llegar)a Bolivia, (cruzar)el lago Titicaca, (ir).....por tierra a Lima, (estar).....en Cuzco y (visitar).....Machu Picchu. Todo muy relacionado con los cambios de esos momentos: un movimiento del arte americanista.

Después (vivir)..... en Venezuela y México. Por un tiempo, (cerrar).....una etapa latinoamericana en mi carrera y (irse).....a vivir a París, donde (aprender).....muchas cosas.

(Pasar).....los años y (querer).....volver a América. (Sentir).....que América transmitía una energía especial. Entonces, (dejar).....la comodidad de París e (instalar).....mi estudio en Nueva York. También (poder)..... ir a Medio Oriente, Egipto, Grecia e Israel.”

Guías de trabajo

Las guías de trabajo con material auténtico son cuatro, están divididas en:

- guía para material de radio
- guía para material de televisión
- guía para leer un texto corto
- guía para leer los diarios

Estas guías detalladas, con direcciones páginas web donde recabar información, son una herramienta muy útil para ayudar al alumno a introducirse, con aprovechamiento, en el mundo mediático de la sociedad donde aprende español.

La última guía sobre los diarios propone al alumno comparar estos con los diarios de su propio país, para establecer semejanzas y diferencias. Estimamos que el acercamiento mediático a la cultura de la lengua meta es un aspecto fundamental en cuanto a lo sociocultural se trata.

4.3.7. Material de Audio

El material de audio (CD) no agrega contenidos a lo visto en el libro. Se toman partes de las diferentes unidades, como diálogos o textos y se los reproduce oralmente. Está destinado fundamentalmente a la práctica de la destreza auditiva. En el registro el estudiante podrá apreciar la pronunciación y entonación propias de la variedad de español rioplatense.

V. RESULTADOS

A través del relevamiento crítico-bibliográfico:

- Determinamos los problemas esenciales que plantean tanto docentes como teóricos de la lengua, respecto de la integración de los contenidos socioculturales en los materiales para la enseñanza de español como lengua extranjera.
- Determinamos los principales puntos a tener en cuenta para integrar los contenidos socioculturales a la enseñanza de ELE.
- En función de lo visto como puntos problemáticos, formulamos hipótesis de investigación.
- Dejamos en claro la complejidad del concepto de “Cultura”, a través de su exploración mediante relevamiento bibliográfico, consultando una diversidad de fuentes que evidenciaron dicha diversidad conceptual.
- Definimos con claridad la noción de *estereotipo*, explicándola y desarrollándola, consultando diversas fuentes y logrando establecer una postura crítica al respecto.
- A partir de la búsqueda y exploración anteriormente realizada, establecimos *categorías de análisis*.
- Dichas categorías de análisis resultaron excluyentes y homogéneas y fueron aplicadas al análisis del libro en forma exhaustiva, en la medida en que logramos relevar los contenidos socioculturales en todo el libro, encuadrándolos en el marco establecido.

En el análisis del libro:

- Logramos un análisis integral de los contenidos socioculturales, vinculándolos entre sí y en relación a la lengua, tal como lo habíamos planteado en los objetivos generales.
- Asimismo cabe destacar que no nos circunscribimos a lo que en la propuesta bibliográfica aparecen como contenidos socioculturales “explícitos”, en la programación del curso, sino que incursionamos a través del análisis, en los

aspectos socioculturales implícitos de la propuesta, como lo detallaremos en el siguiente apartado.

VI. CONCLUSIONES

En relación a nuestros objetivos específicos de investigación podemos establecer las siguientes conclusiones:

En relación al concepto de cultura, en la presente propuesta bibliográfica, prevalece un concepto de cultura, “con minúscula” o cultura “a secas”. La presentación de actividades y lectura gira en torno a los implícitos culturales para llevar al alumno, en su propio camino de búsqueda, a la otra cultura que llamamos “con mayúsculas”. Ese es el objetivo que tienen al final de cada unidad el Proyecto Lectura y el Proyecto Fuera del Aula. Ser un proyecto para el alumno, algo que se prolongue, que se transforme en un camino de investigación personal.

En cuanto a los referentes de una cultura con “mayúscula”, que aparecen en el libro, como pueden ser los escritores Octavio Paz y Julio Cortázar, estas lecturas están inmersas en un marco de cotidianeidad y en relación a los contenidos de la lengua que el alumno debe incorporar. De modo que no encontramos en este libro, nada similar a un “apartado cultural” donde figuren los grandes nombres de la cultura, el arte y la literatura.

No observamos tampoco, como lo demuestra nuestro análisis, la presencia de los estereotipos que generalmente se adosan a la imagen turística de Argentina: fútbol, asado, tango. Estos referentes aparecen en un contexto que los convierte en implícitos culturales, como vimos en la Unidad IV, en el reportaje a Bravo, y no en una pantalla a lo exterior, un modo turístico de presentar la cultura.

El grupo humano que tiene prevalencia en este libro son los jóvenes: jóvenes universitarios de todo el mundo. Pero también aparecen otros representantes de grupos humanos tales como profesionales, viajeros, mujeres que trabajan y a la vez son madres y amas de casa, familias, o sea que, en cuanto a los grupos humanos se trata, se presentan en un abanico variado e interesante. Esto lo

hemos demostrado haciendo un relevamiento detallado en el análisis de las respectivas unidades.

En este variado abanico es importante señalar la referencia a las culturas originarias de América latina, en particular a la cultura mapuche cuyos integrantes habitan no sólo Argentina sino también Chile. Esta aparece en el libro a través de una receta de cocina, el Charquicán, lo cual también demuestra esta noción de cultura “a secas”, tan presente en el libro. El estudiante va a introducirse en el contacto con una cultura ancestral y originaria de América a través de lo más cotidiano que tenemos las personas de todo el mundo: la comida. Esta referencia a las culturas originarias puede resultar un disparador del interés del alumno por conocer algo de la historia de estos pueblos, muchos de los cuales todavía habitan Latinoamérica. En el caso de los Mapuches como dijimos en el análisis, es una comunidad muy numerosa que conserva, en gran parte, su modo de vida ancestral y sus costumbres.

Así como este segmento de nuestra cultura no aparece presentado a partir de lo cotidiano, también la historia de nuestro país en sus comienzos aparece presentada a partir de lo cotidiano y relacionada con nuestro presente. Como lo vimos en el análisis de la Unidad V, se vinculan en la presentación un texto sobre la vida cotidiana en la época de la colonia con una pintura y un grabado de la época. No hay datos, ni fechas históricas, ni se mencionan las guerras ni los próceres. El texto está centrado en la cultura “con minúscula”: cómo vivían, cómo vestían, qué hacían las personas en la misma ciudad, hace 200 años.

En cuanto a la historia reciente del país, no figuran datos ni cifras ni nombres de presidentes. La presentación de la historia reciente se hace en referencia a los desaparecidos durante la última dictadura militar, ocurrida entre los años 1976 y 1983, siete años que figuran como el período más negro de la historia argentina. Tampoco aquí tenemos un modo “con mayúsculas” de presentar la cultura y la historia del país.

Este período tiene consecuencias dramáticas al día de la fecha. La referencia a las Madres de Plaza de Mayo es emblemática del mismo y de la historia reciente e introduce en la labor heroica de este grupo de mujeres que perdieron a sus hijos, víctimas de crímenes de lesa humanidad. Mostrar la herida más grande en

el corazón de un país, desde la vida de las personas, es elegir decididamente la cultura “con minúsculas”.

El arte, la música, la arquitectura, los monumentos, aparecen explícitamente en la Unidad I. Como hemos visto en el análisis esto aparece vinculado al turismo, ya que muchos de los estudiantes de español son también, viajeros. Aquí se presenta la ciudad más importante de Argentina, Buenos Aires, “La Reina del Plata”, pero también se presenta una ciudad del Perú, Cusco y todo esto aparece vinculado a la acción de viajar y conocer, a intereses que pueda tener el viajero. No se presenta una “visión armada” de ambas ciudades, sino lo que se ofrece son las herramientas para conocerlas: el plano de las ciudades, la referencia a lugares emblemáticos, y todo lo atinente a la lengua, para averiguar cómo llegar a los puntos de interés.

El arte, el cine y la música aparecen vinculados a la expresión de gustos e intereses en los diálogos entre los jóvenes, como vimos en el análisis de la Unidad II. También aquí estos referentes culturales surgen de un marco cotidiano, del simple hecho de preparar una salida entre amigos o en pareja.

Asimismo, la geografía de Argentina se introduce de un modo informal: al hablar sobre planes de salida, en relación al pronóstico del tiempo, como lo vimos en el análisis de la Unidad III, donde se introduce un mapa de Argentina, con referencia a sus diferentes estados del clima.

Los patrones de comportamiento y conjuntamente con ellos, las fórmulas de cortesía son un punto en el que la presente propuesta bibliográfica hace fuerte hincapié, como lo hemos relevado y demostrado a través del análisis de las cinco unidades que tiene el libro.

Las variedades lingüísticas se introducen a la vez vinculadas a la edad, a las situaciones comunicativas formales e informales y a los temas de conversación. El libro muestra con claridad el modo de vida cotidiano en la ciudad de Buenos Aires, a través de diversos actos que se realizan en la cotidianeidad, ir a trabajar, comer en un restaurante, preparar la comida y comer en casa, hacer compras, ir al cine, salir a pasear, reunirse con amigos, solicitar un turno, pedir una entrevista, planificar salidas, paseos, estar de vacaciones o de viaje. Y conjuntamente las formas de expresión y comportamiento adecuadas a cada una

de las situaciones presentadas. Esto ha sido relevado a lo largo de todo el análisis, pero especialmente, por sus contenidos, en la Unidad III.

Como hemos podido constatar a través de nuestra interpretación, tanto de la bibliografía, la inclusión de los contenidos socioculturales en la enseñanza del español como lengua extranjera ha recorrido un largo y arduo camino. Tal como lo expresara Romero Gualda, en su ponencia de 1999, su inclusión como contenidos vertebradores en los cursos de ELE era una perspectiva apenas emergente, así como su presentación integrada a los contenidos de la lengua todavía, reciente y dificultosa. Esto es porque las propuestas teóricas sólidas de integración de los contenidos socioculturales y la lengua en los programas comienzan a tomar forma en los años noventa, donde surge toda la problemática que expusimos en los puntos I y II de la presente memoria.

El Proyecto Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 1994) dice:

“Mediante la enseñanza del español, promover el acercamiento entre la cultura y la sociedad española y la del país de origen: transmitir una imagen auténtica de aquella y colaborar en la superación de clichés, tópicos y prejuicios”. (PCIC, 1994: 23)

Hoy en día esto se hace extensivo a la enseñanza del español como lengua extranjera en todos los países hispanohablantes que ofrecen cursos de español: poner fuerte acento en el componente cultural, libre de tópicos y prejuicios.

El componente cultural en la enseñanza de segundas lenguas es tan importante hoy debido a que las nuevas tecnologías han facilitado el acercamiento de millones de personas entre sí, distantes a miles de kilómetros a través de internet, lo cual facilita un contacto entre culturas muy diversas y exige a quien se involucre en estas situaciones comunicativas un dominio que hoy se denomina: conciencia intercultural (CI) y competencia comunicativa intercultural (CCI).

En la bibliografía más reciente sobre estudios culturales notaremos la profusión de estos términos, ya que es imposible soslayar la incidencia de los procesos de globalización económica, las corrientes migratorias por motivos laborales, la

globalización de los medios masivos de comunicación a través de la televisión e internet, y su incidencia en los procesos comunicacionales.

Al respecto, dicen Van Hooft, Korzilius y Planken (2002:56):

“La relevancia de la comunicación intercultural adquiere, como es sabido, cada vez más evidencia debido al volumen y cualidad de los procesos de integración o desintegración política y económica transnacionales. El considerable aumento de la movilidad personal voluntaria e involuntaria, la presencia significativa de corrientes migratorias temporales por motivos de estudio y trabajo, el proceso de globalización comercial, industrial y financiero. La creciente corriente de inmigración debida a la falta de trabajo y riqueza de hombres y mujeres de zonas pobres a zonas ricas, de África y Asia a, pongamos por caso, Europa y los Estados Unidos. La acogida o rechazo de refugiados políticos e inmigrantes y las cuestiones relacionadas con los programas de integración cultural y lingüística de dichos grupos en los países de recepción. El mayor o menor grado de aceptación por parte de las sociedades autóctonas receptoras de que hoy en día la composición demográfica y cultural de sus poblaciones es menos homogénea que antes. Nos lleva a una serie de situaciones comunicativas que hoy más que nunca tienen lugar a través de las fronteras lingüísticas y culturales. Esta tensión entre lo propio y lo ajeno, entre la globalidad y la localidad se expresa en muchas lenguas de muchas formas distintas y desde perspectivas muy diversas.

Si a estos procesos de cambio geopolíticos y económicos, demográficos y todos los problemas y las preguntas que dichos procesos motivan, añadimos la revolución de las nuevas tecnologías de la información que permiten, en el caso de los medios económicos lo permitan, que una persona se comunique con otras personas desde cualquier parte del mundo y sin importar la hora ni el día. Dándose así, tanto un incremento inverosímil y sustancial de los interlocutores potenciales y reales, como la cantidad de mensajes intercambiados. Todos entenderemos el volumen, la calidad y los problemas de operación que están ocurriendo entre nosotros. Operación en la que, más o menos directamente, más o menos activamente, estamos implicados”. Y más adelante (2002:57):

“Desde la perspectiva de las organizaciones estatales, las ONG y las empresas, la presencia de una CI y una CCI en el mundo de las relaciones y trabajo interculturales internacionales e (intra)nacionales contribuiría a mejorar las relaciones con los clientes o con las personas de los campos de refugiados,

pongamos por caso. Por lo contrario, la ausencia de una conciencia intercultural lleva al etnocentrismo, a conflictos, problemas y costos. No son pocas las personas que están trabajando en el extranjero o que trabajan con personas procedentes de otros países y culturas, que se quejan del bajo nivel de efectividad y eficacia de sus tareas debido a las diferencias (inter) culturales y a la falta de una CI Y una CCI por parte propia y por parte de los otros. De esta manera se expresan las necesidades de formación de las personas que pertenecen y pertenecerán a organizaciones y empresas que operan con hombres y mujeres procedentes de distintas culturas. Frente al recelo, el miedo y prejuicio de lo otro, la necesidad de disminuir el grado de inseguridad que a menudo provoca constatar que hay diferencias entre unos y otros, entre nosotros y los otros”.

A su vez, tal como afirma Antxon Álvarez Baz (2002:122) citando el importante trabajo de Àngels Oliveras, esta competencia intercultural es un componente básico y esencial para el intercambio eficaz y exitoso en toda situación comunicativa:

“Àngels Oliveras, en su libro “Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera” (2000: 35) afirma que de acuerdo con la teoría de la psicología social actual, la competencia intercultural consiste en ser capaz de comportarse en forma apropiada en el encuentro intercultural, según las normas y convenciones del país. La idea básica es que cada reunión, cada contacto es una situación social que requiere unas destrezas sociales por parte de los participantes para que el encuentro resulte exitoso”.

Vemos como el componente cultural no constituye un adorno o refinamiento, adosado a los cursos de lengua, ni puede ya cumplir ese papel que alguna vez tuviera. Es, hoy en día, parte esencial de las competencias de aquellos hablantes que interactúan y se comunican con otros de diferentes partes del mundo.

El libro que analizamos apuesta fuertemente a lo cultural como elemento básico para lograr una plena integración en la sociedad y como vimos en la consideración que hicimos acerca del prólogo, ofrece un español real, situado en un contexto sociocultural que es el que propone como foco de interés: Argentina en el marco de Latinoamérica.

Creemos haber dado una acabada idea de la importancia de los contenidos socioculturales en la enseñanza del español como lengua extranjera, como componentes integrales y esenciales de la lengua misma. Asimismo, en el curso y desarrollo del presente trabajo hemos logrado responder a las preguntas de investigación que nos habíamos planteado y en base a las cuales elaboramos nuestros objetivos de investigación.

Es nuestro propósito poder continuar la presente investigación en el libro “Voces del Sur 2” (que por razones de espacio no hemos podido realizar aquí). Del mismo modo esperamos profundizar esta temática en futuras investigaciones aplicadas a diferentes propuestas bibliográficas.

En cuanto al presente análisis lo damos por finalizado, dando así por terminada la presente memoria de maestría.

VII BIBLIOGRAFÍA

ALBA DE DIEGO, V. (1994) “La cortesía en las peticiones”, ASELE ACTAS IV, Centro Virtual Cervantes.

ALBA DE DIEGO, V. (1994) “La cortesía en la petición de permiso” ASELE ACTAS V, Centro Virtual Cervantes.

ÁLVAREZ BAZ, ANTXÓN (2002) “La interculturalidad en la clase de E/LE. Estudio de campo”, ASELE Actas XIII Centro Virtual Cervantes.

AUSTIN MILLÁN, TOMÁS (2002) “Para una teoría de la cultura”, en *Fundamentos Socioculturales de la Educación*. Editorial Universidad Arturo Prat.

BARALÓ, MARTA (2002) “Mestizaje e interculturalidad en la variación diatópica y su incidencia en español/LE”, ASELE Actas XIII Centro Virtual Cervantes.

BARROSO, CARLOS (2002) “Cómo integrar el concepto de cultura en los manuales de enseñanza de E/LE”, ASELE Actas XIII, Centro Virtual Cervantes.

BENEDICT, RUTH (1934) *El hombre y la cultura*. Barcelona, 1989, Editorial Edhasa.

BINOTTI, LUCÍA (1999) “Cultura y sociedad, ideología y práctica. Problemas en la enseñanza del español a nivel superior”. ASELE Actas X Centro Virtual Cervantes

CARCEDO GONZALEZ, ALBERTO (1996) “Cultura y patrones de comportamiento: su integración en la enseñanza de la lengua”. ASELE Actas VII. Centro Virtual Cervantes.

ESTEVEZ DOS SANTOS COSTA, A.L. (1996) “El espacio de la cultura los libros de texto de español como lengua extranjera”. ASELE Actas VII. Centro Virtual Cervantes

FERNÁNDEZ, SONSOLES (1992) “Para la clase. Muchos lugares para la cultura”. Revista Cable N 9.

FERNÁNDEZ, MARÍA del CARMEN (2004) “Principios y Criterios de análisis e materiales didácticos” en *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* 4ta. parte *Los objetivos y el proceso de aprendizaje* (pag. 715.) Por: Jesús Sánchez Lobato-Isabel Santos Gargallo (directores , Madrid, SGEL, Sociedad General Española de Librería.

GARCÍA ROMERO, MARÍA BELÉN (1997) “Curso de Cultura: Diseño de un programa”, ASELE Actas VIII Centro Virtual Cervantes

GÓMEZ JIMENO, CLARA (2006) “La importancia de enseñar la cultura en el aprendizaje de un idioma”. Revista de Educación del CeP de Toledo N° 8.

MADRID, PUEYO, HOCKLY Observación e investigación en el aula Texto Master FOPELE, FUNIBER (sin fecha).

MARTÍNEZ VIDAL, ENRIQUE (1991) “El uso de la cultura en la enseñanza de la lengua” ASELE Actas III. Centro Virtual Cervantes.

_____ (1994) El uso de la cultura en la enseñanza del español en Estados Unidos. ASELE Actas IV Centro Virtual Cervantes

NOGUERAL RODRIGO, A. (1998) “Investigación y Didáctica de la lengua y la literatura”, en A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona.

MIQUEL, LOURDES- SANS, NEUS (1992) “El componente Cultural: un ingrediente más en las clases de lengua” Revista digital Red ELE Número 0, marzo de 2004.

Proyecto Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 1994)

ROMERO BLÁZQUEZ, C. (1996) “El comentario de textos literarios: aplicación en el aula de ELE”. ASELE Actas VII, Centro Virtual Cervantes.

ROMERO GUALDA, MARÍA VICTORIA (1999) “Una perspectiva emergente: ¿contenidos culturales vertebradores de un curso de ELE?” ASELE Actas X, Centro Virtual Cervantes.

