



# *Agradecimientos*

El hombre, para desenvolverse en el mundo, necesita de un marco que le permita organizarlo, percibir similitudes y diferencias, estructurar el pensamiento y establecer clasificaciones para tratar las informaciones que recibe. Dentro de este marco, me interesé por los contenidos de la cultura argentina y/o latinoamericana y la metodología utilizada para su tratamiento en los manuales de Español Lengua Extranjera de uso corriente en el ambiente académico en el que me desempeño.

Dado que mi profesión, la enseñanza de dos lenguas a extranjeros, impone la contextualización de dichas lenguas en un ámbito cultural particular que las configura, los interrogantes respecto de las incidencias de dichas características culturales en el aprendizaje, que eventualmente pueden crear conflictos en el aprendiente extranjero, constituyen un aspecto frecuente de la tarea.

Estimo que el presente trabajo podrá ser útil a los investigadores de la Didáctica de las Lenguas, a los docentes y a los estudiantes de lenguas materna y extranjera interesados en el tema.

Agradezco a mis padres que me iniciaron en el aprendizaje del español como lengua materna pero que también me brindaron la oportunidad de familiarizarme con la Lengua-Cultura de otros pueblos, así como a todos los docentes que me guiaron en mi formación.

Toda mi gratitud para aquellos que me facilitaron documentos útiles para mi trabajo. Un especial reconocimiento a mi familia, que estimuló mi tarea de investigación y me sustituyó en otras obligaciones, a mi madre y colega por la permanente supervisión de la escritura y reescritura y por sus orientaciones, a la Prof. Ana María Morra, por la paciencia y la contención, y finalmente al Dr. Mario López Barrios por su acompañamiento, su dedicación y sus sugerencias.

## Tabla de contenido

<b><i>I. Introducción</i></b> .....	8
<b><i>1.1 Planteo del problema</i></b> .....	8
<b><i>1.2. Estado de la cuestión</i></b> .....	12
<b><i>1.2.1. Investigaciones sobre el tratamiento del componente cultural en manuales de ELE</i></b> .....	12
<b><i>1.2.1.1. Presencia de referentes culturales</i></b> .....	12
<b><i>1.2.1.2. Actividades de desarrollo del componente cultural</i></b> .....	14
<b><i>1.2.2. Diseño de materiales tendientes a desarrollar la competencia intercultural fuera de los manuales de ELE</i></b> .....	17
<b><i>1.3. Objetivos</i></b> .....	20
<b><i>1.3.1. Objetivos generales</i></b> .....	20
<b><i>1.3.2. Objetivos específicos</i></b> .....	20
<b><i>1.4. Organización del trabajo</i></b> .....	21
<b><i>II. Marco teórico</i></b> .....	22
<b><i>2.1. Cultura en el aprendizaje de una lengua-cultura extranjera</i></b> .....	23
<b><i>2.2. Competencias del alumno: competencias generales y competencia comunicativa</i></b> ....	26
<b><i>2.3. Desarrollo de la competencia sociocultural</i></b> .....	29
<b><i>2.4. De la competencia comunicativa a la competencia comunicativa intercultural (CCI): distintos enfoques</i></b> .....	35
<b><i>2.5. Desarrollo de la competencia intercultural (CI) en el aula, desde un enfoque formativo</i></b> .....	40
<b><i>III. Corpus y metodología</i></b> .....	44
<b><i>3.1. Corpus</i></b> .....	44
<b><i>3.2. Descripción de los manuales</i></b> .....	45
<b><i>3.2.1. Voces del Sur 1</i></b> .....	45
<b><i>3.2.2. Macanudo 1, Nueva Edición</i></b> .....	47
<b><i>3.2.3. Aula del Sur 1</i></b> .....	48

<b>3.3. Metodología</b> .....	50
<b>3.3.1. Diseño de investigación</b> .....	51
<b>3.3.1.1. Primera fase de la investigación</b> .....	52
<b>3.3.1.2. Segunda fase de la investigación</b> .....	54
<b>3.3.1.3. Tercera fase de la investigación</b> .....	55
<b>3.4. Codificación para el análisis</b> .....	57
<b>3.5. Etapas de la investigación</b> .....	57
<b>IV. Ejes temáticos: resultados y discusión</b> .....	59
<b>4.1. Análisis del componente sociocultural respecto de la cultura esencial</b> .....	59
<b>4.2. Análisis del componente sociocultural respecto de la cultura legitimada</b> .....	66
<b>4.3. Análisis manual por manual</b> .....	72
<b>4.4. Discusión de los resultados y conclusiones parciales</b> .....	78
<b>V. Competencias sociocultural e intercultural: Resultados</b> .....	80
<b>5.1. Rasgos emergentes de las actividades</b> .....	81
<b>5.2. Descripción de la metodología</b> .....	84
<b>5.3. Análisis de los datos</b> .....	85
<b>5.3.1. Actividades según la competencia que desarrollan</b> .....	85
<b>5.3.2. Actividades según los saberes y las destrezas que desarrollan</b> .....	86
<b>5.3.3. Actividades según el objetivo que persiguen</b> .....	87
<b>5.3.4. Relación entre las competencias desarrolladas y los objetivos que persiguen las actividades</b> .....	88
<b>5.3.5. Análisis de los documentos que acompañan las actividades según su género discursivo</b> .....	90
<b>5.3.6. Relación entre las competencias desarrolladas y los géneros discursivos</b> .....	93
<b>5.4. Análisis comparativo de los resultados de cada manual</b> .....	96
<b>5.4.1. Proporción de actividades para cada competencia según cada manual</b> .....	97
<b>5.4.2. Proporción de actividades según el objetivo que persiguen</b> .....	98
<b>5.4.3. Proporción de los documentos que acompañan las actividades según el género discursivo</b> .....	100

<b>5.5. Conclusiones parciales</b> .....	103
<b>VI. Propuesta de actividades para el desarrollo de la competencia intercultural</b> .....	106
<b>6.1. Prácticas gastronómicas</b> .....	107
<b>6.2. La música como reflejo de acontecimientos culturales</b> .....	113
<b>6.3. Los jóvenes, el consumo de tecnología y el medioambiente</b> .....	119
<b>6.4. Conclusiones</b> .....	123
<b>VII Conclusiones finales</b> .....	125
<b>VIII. Bibliografía</b> .....	132
<b>8.1. Bibliografía general</b> .....	132
<b>8.2. Trabajos académicos de fin de curso, memorias de máster y tesis de doctorado</b> .....	138
<b>8.3. Diccionarios</b> .....	140
<b>8.4. Manuales del Corpus</b> .....	140
<b>IX. Anexos</b> .....	141
<b>9.1. Ejes temáticos relativos a la cultura esencial</b> .....	141
<b>9.1.1. Ámbito de las relaciones sociales</b> .....	141
<b>9.1.2. Ámbito socioeconómico-laboral</b> .....	142
<b>9.1.3. Ámbito social</b> .....	142
<b>9.2. Ejes temáticos relativos a la cultura epidérmica</b> .....	144
<b>9.2.1. Ámbito del arte y del espectáculo</b> .....	144
<b>9.2.2. Ámbito político</b> .....	145
<b>9.2.1. Ámbito histórico-geográfico</b> .....	145
<b>9.3. Datos relativos a los ejemplos de los ejes temáticos</b> .....	146
<b>9.3.1. Datos relativos al ámbito de las relaciones sociales: familia</b> .....	146
<b>9.3.2. Datos relativos al ámbito socioeconómico-laboral: prácticas, hábitos y lugares de consumo</b> .....	147
<b>9.3.3. Datos relativos al ámbito social: pasatiempos</b> .....	147
<b>9.3.4. Datos relativos al ámbito del arte y del espectáculo: música</b> .....	149

<i>9.3.5. Datos relativos al ámbito político</i> .....	149
<i>9.3.6. Datos relativos al ámbito histórico-geográfico: lugares</i> .....	150
<i>9.4. Macanudo 1, Nueva Edición</i> .....	153
<i>9.4.1. Orientaciones sociocultural e intercultural en Macanudo 1, Nueva Edición</i> .....	153
<i>9.4.2. Objetivos de las consignas en Macanudo 1, Nueva Edición</i> .....	155
<i>9.4.3.a. Actividades que presentan documentos textuales en Macanudo 1, Nueva Edición</i> .....	156
<i>9.4.3.b. Géneros discursivos de los documentos textuales en Macanudo 1, Nueva Edición</i> .....	157
<i>9.5. Aula del Sur 1</i> .....	158
<i>9.5.1. Orientaciones sociocultural e intercultural en Aula del Sur 1</i> .....	158
<i>9.5.2. Objetivos de las consignas en Aula del Sur 1</i> .....	160
<i>9.5.3.a. Actividades que presentan documentos textuales en Aula del Sur 1</i> .....	161
<i>9.5.3.b. Géneros discursivos de los documentos textuales en Aula del Sur 1</i> .....	162
<i>9.6. Voces del Sur 1</i> .....	163
<i>9.6.1. Orientaciones sociocultural e intercultural en Voces del Sur 1</i> .....	163
<i>9.6.2. Objetivos de las consignas en Voces del Sur 1</i> .....	164
<i>9.6.3.a. Actividades que presentan documentos textuales en Voces del Sur 1</i> .....	165
<i>9.6.3.b. Géneros discursivos de los documentos textuales en Voces del Sur 1</i> .....	165

# *I. Introducción*

## *1.1 Planteo del problema*

Desde nuestra primera práctica en enseñanza de ELE<sup>1</sup> (en el año 1999) hasta la fecha, la experiencia adquirida y luego la formación de maestría nos han abierto los ojos a nuevas perspectivas de la lengua-cultura meta: hace quince años, nuestro trabajo se centraba en lograr que los estudiantes desarrollaran las cuatro macro habilidades comunicativas. Poco a poco, gracias al contacto con la literatura especializada y con especialistas del área, hemos comprendido que una lengua (en tanto medio determinado de recorte de la realidad) no puede disociarse de la cultura que transmite. Nuestra experiencia laboral nos muestra que la presencia de numerosos estudiantes universitarios extranjeros en nuestra ciudad durante estos últimos años ha significado sin duda un aumento ostensible en

---

<sup>1</sup> ELE: Español Lengua Extranjera.

la matrícula de los cursos de ELE de las principales instituciones de enseñanza. En general no se trata de inmigrantes ni refugiados, sino de estudiantes (migrantes temporarios) que tienen como objetivo no solamente realizar estudios en el nivel superior, sino que también buscan conocer y entender no solamente lo que muchos autores llaman la *cultura con mayúscula* (o *cultura legitimada*, Miquel, 2004; o cultura formal, Areizaga, Gómez e Ibarra, 2005: la cultura de la literatura y las artes) sino también y sobre todo la *cultura con minúscula o cultura a secas* (Miquel y Sans, 1992) o cultura no formal (Areizaga et al., 2005), es decir la de las tradiciones y los ritos, de los valores y creencias, y desean descubrir y manejar lo más eficazmente posible los códigos verbales y no verbales por los que se rige nuestra sociedad.

En consecuencia, en tanto profesores de ELE debemos tratar dicho componente en los cursos que ofrecemos. Hemos elegido este tema ya que las competencias socio e intercultural han ido adquiriendo una capital importancia en las dos últimas décadas (Fernández López; 2004). La primera alude a la capacidad de una persona para comunicarse (en nuestro caso, en una lengua extranjera) dado que domina los marcos de referencia sociales y culturales propios de una comunidad de habla (la de la cultura meta), a saber: convenciones sociales, comportamientos ritualizados no verbales, rutinas y usos convencionales de la lengua; en tanto que la segunda refiere no solo al intercambio entre miembros pertenecientes a diversas culturas, que ponen en juego todos sus conocimientos y sus capacidades para comunicarse con éxito (DVC<sup>2</sup>), sino que también implica el desarrollo de diversas habilidades, como por ejemplo la capacidad para resolver situaciones de choque cultural de manera satisfactoria, sin perder sus propias referencias culturales. Sin embargo, estas competencias no tienden a recibir, en los manuales, un tratamiento acorde a su importancia para la comunicación en una lengua-cultura extranjera. A partir de la experiencia docente y de investigaciones consultadas para este trabajo advertimos que los manuales de ELE producidos durante los últimos diez años no desarrollan más que someramente la reflexión intercultural, y muestran una visión parcial de las diferentes culturas de los países hispanos.

---

<sup>2</sup> DVC: Diccionario Virtual Cervantes.

Cabe aclarar que por *componente* entendemos los *grandes campos* en los que se estructura el *material de aprendizaje* (DVC). Según el Instituto Cervantes, existen 5 *componentes*, cada uno de los cuales contiene a su vez *inventarios* o unidades que forman parte del programa de cada curso de aprendizaje: *el gramatical, el pragmático-discursivo, el nocional, el cultural, y el componente de aprendizaje*. El que nos interesa particularmente es el cultural, que contiene tres inventarios: *el de referentes culturales, el de saberes y comportamientos socioculturales, y el de habilidades y actitudes interculturales*.

Nuestro trabajo tiene como eje dos conceptos: el de *cultura* y el de *competencia*. Si bien estos serán desarrollados en el marco teórico, presentamos aquí una definición de ambos. En el presente trabajo concebimos la *cultura* como el conjunto de valores, ideales, categorías, prácticas sociales, afectividad, todos ellos elementos que, conscientemente o no, los miembros de una sociedad reconocen como adecuados dentro de un contexto determinado. Por otro lado, la *competencia* es entendida como el conocimiento y la habilidad para realizar una acción.

Las preguntas que nos surgen desde nuestra práctica de enseñanza son las siguientes: ¿Qué aspectos de las sociedades y culturas hispanas e hispanoamericanas se abordan socioculturalmente en los manuales de ELE? ¿A través de qué actividades se promueve la competencia intercultural? ¿Qué características tienen estas actividades? ¿Cómo se plasman las características en las actividades de desarrollo de la competencia intercultural? A fin de dar respuesta a estos interrogantes, el propósito de este trabajo es identificar, analizar y sistematizar los principales ejes temáticos que conforman el *componente cultural* en el estudio de la lengua y cultura extranjera, presentes en tres manuales de ELE de nivel 1, así como también determinar el grado de desarrollo de las *competencias sociocultural e intercultural* que propician los manuales a través de las actividades que proponen y brindar una caracterización de estas actividades. Se espera que los resultados de esta investigación, así como los modelos de actividades para el desarrollo

de la *competencia intercultural* que se presentarán, constituyan herramientas que ayuden a los docentes en su práctica áulica, y en consecuencia puedan contribuir a que sus aprendientes de ELE desarrollen una *conciencia intercultural* adecuada a un mundo que impulsa cada vez más numerosos y variados encuentros multiculturales.

Nuestra investigación se encuadra dentro de *Didáctica de Lenguas y Culturas* (DLC), y en particular, dentro de la disciplina *Diseño de materiales* de enseñanza en el área de ELE. Definida por Puren en su curso *La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche*, la DLC es “la disciplina centrada en la observación, el análisis, la interpretación y la intervención respecto de los entornos, prácticas y procesos situados e interrelacionados de enseñanza-aprendizaje de las lenguas-culturas”<sup>3</sup> (2010a:2). A su vez, considera que dentro de la investigación de DLC, una herramienta indispensable está constituida por el *análisis de materiales* didácticos dado que estos son justamente las huellas que los autores dejan de sus propias concepciones de la didáctica. Según Cuq (2003), los *materiales* engloban “todos los soportes (papel, audio, video, informática, en línea) auténticos o concebidos con fines didácticos, y que sirven en la enseñanza de una lengua extranjera o en el autoaprendizaje”<sup>4</sup>. Por *Análisis de Materiales*, entendemos su examen exhaustivo que debe servir a diferentes actores relacionados con el material educativo: para los docentes, en la selección del material (más pertinente en función de su contexto de enseñanza - institución, alumnos, currícula, etc.); para los autores, en el establecimiento de criterios básicos con fines de diseño de materiales; para las editoriales, el descubrimiento de necesidades; y para los investigadores, en la implementación de teorías lingüísticas, de modelos metodológicos, en vistas de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las LE (Blanco Canale, 2010).

---

<sup>3</sup> La traducción del original del francés nos pertenece.

<sup>4</sup> La traducción del original del francés nos pertenece.

## **1.2. Estado de la cuestión**

Este recorrido por el estado de la cuestión tiene por finalidad dar cuenta de investigaciones previamente realizadas en torno a las preguntas formuladas para analizarlas y descubrir los aspectos aún no profundizados. El estudio de los antecedentes consta de dos grandes partes. En la primera, nos referimos al análisis del tratamiento del componente cultural en manuales, separando por un lado, aquellos estudios que analizan la presencia de referentes culturales, y por otro, aquellos que estudian el desarrollo de las *competencias sociocultural e intercultural* a través de actividades. En la segunda parte, damos cuenta de propuestas de diseños de actividades publicadas fuera de los manuales que tienen como objetivo el desarrollo de *la competencia intercultural*.

### **1.2.1. Investigaciones sobre el tratamiento del componente cultural en manuales de ELE**

Como hemos dicho más arriba, este apartado está compuesto por dos partes: por un lado encontraremos las investigaciones reseñadas que indagan en aspectos tales como los tipos de referentes culturales incluidos así como la cobertura de los países hispanohablantes; y por otro lado, aquellas que se refieran al estudio de las actividades que desarrollan las *competencias socio e intercultural* en la lengua meta.

#### **1.2.1.1. Presencia de referentes culturales**

Areizaga et al. (2005) analizan el tratamiento del componente cultural en un manual de ELE especialmente dirigido a alumnos inmigrantes (*Manual de Lengua y Cultura: Comunicación oral* de Cáritas, entendemos que se trata de un nivel inicial). Su objetivo es dar respuesta a siete interrogantes referidos a las referencias culturales (presencia del componente cultural en el prólogo del libro; lugar donde se trata; pertinencia de temas y subtemas; formato -icónico o textual-; cultura formal o no formal; integración de la cultura con la lengua; enfoque formativo o informativo de la competencia intercultural), por medio de un Análisis de Contenido guiado por preguntas. Concluyen que se puede encontrar un enfoque formativo (aunque no total) a lo largo del material, dada la integración de la lengua y la cultura, tanto en las actividades como en los materiales auténticos. Además entienden que los temas y subtemas tratados (todos referidos a la cultura con minúscula) reflejan la

realidad de los aprendientes. Sin embargo a menudo, a través de las actividades analizadas, por intentar ayudar al aprendiente y evitar que se enfrente a situaciones de conflicto social, en el aula “se cae en errores (como el paternalismo)” (2005:37), al brindarle modelos únicos y cerrados de comportamiento” (2005:36) de la C2, lo que redundaría en una incoherencia respecto de las intenciones de los autores del manual por la escasa pluralidad de culturas o generalizaciones que llevan a estereotipos.

Pozzo y Nardi (2008) relevan las referencias a América latina en cuatro manuales de ELE: *Pasaporte* (español); *Aulas del sur 1* (hispano argentino); *Voces del sur 1*; y *Por vos, Buenos Aires* (ambos argentinos, de nivel inicial). Luego de realizar un estudio cuantitativo, las autoras concluyen que los manuales editados en España se centran esencialmente en referencias culturales de la península ibérica, en tanto que los libros editados en Argentina se basan netamente en la cultura porteña. En otra investigación, Pozzo y Fernández (2008) examinan el componente cultural (particularmente la presencia de referentes culturales de los países hispanoparlantes) en cuatro manuales editados en el mundo hispano (*Mano a mano*; *Voces del Sur 1*; y *Por vos, Buenos Aires* (todos de nivel inicial), publicados en Argentina, y *Aula internacional 1*, también de nivel inicial, pero publicado en España) y otros cuatro, editados en Dinamarca (*En vivo*; *Mucho gusto*; *Mundos 1*; y *Tapas - creemos que todos ellos son de nivel inicial*). A través de un Análisis de Contenido, cotejan las referencias de España y de Hispanoamérica en ambos tipos de manuales. *Concluyen que, mientras los manuales daneses intentan ayudar a comprender las culturas tanto española como las latinoamericanas (aunque con mayor presencia ibérica), los manuales argentinos se centran en la cultura rioplatense casi en su totalidad.*

En cuanto al tipo de referentes culturales que predominan en los manuales, Gómez Navarro (2010) analiza los contenidos culturales en 4 manuales de español para extranjeros, publicados en Alemania, dirigidos a adultos de lengua materna alemana, de nivel A1 y/o A2: *Mirada (A1+A2)*; *Caminos neu A1*; *Caminos Neu A2*; y *Eñe (A1)*. A través de una metodología cualitativa (descriptiva), encuentra que numerosos *conocimientos culturales* no aparecen en los manuales. Al igual que Areizaga, Gómez e Ibarra (2005), esta autora

también concluye que existe en su corpus un predominio de *contenidos culturales con c*, es decir los valores, creencias, ritos que todos los individuos que pertenecen a una comunidad comparten y dan por sobreentendido, en contraposición con los contenidos culturales con C, que se refieren a la cultura legitimada, como por ejemplo las artes, (Miquel, 2004), y que la mayoría de las referencias culturales está centradas en España.

Por medio de un estudio interpretativo (mixto), y de uso de plantillas de análisis con varias categorías, Maíz Ugarte (2011) estudia los contenidos socioculturales presentes en *Voces del Sur 1*: vinculación con la lengua, integración con los contenidos gramaticales y en relación a las competencias comunicativas; existencia de estereotipos. Se propone analizar el grado de integración entre lengua y cultura, la presencia de estereotipos, los patrones de comportamiento, las variedades lingüísticas, los grupos humanos representados, el tipo de información cultural y la reflexión cultural. Concluye diciendo que prevalece el concepto de cultura “c”, que los referentes de la cultura con “C” están incluidos “en un marco de cotidianidad [es decir que no se hace hincapié en] los grandes nombres de la cultura, la literatura y el arte” (2011:83) y que los grupos de personas que encontraron con mayor frecuencia son jóvenes, profesionales y mujeres trabajadoras. Los contenidos culturales más destacados, relacionados con los de lengua, son los de gustos e intereses vinculados a las artes.

#### ***1.2.1.2. Actividades de desarrollo del componente cultural***

Sánchez Casado (2007) se propuso estudiar el tratamiento que se le da a la competencia intercultural en dos manuales de ELE publicados en España (*Así me gusta 1 y 2*). Realiza un Análisis de Contenido a través de una serie de preguntas que formula, relativas al marco de producción (tipos de aprendices, contextos de aprendizajes, contextos institucionales, etc.), al grado de integración de lengua y cultura (concepto de la lengua, aspectos culturales en los manuales, tratamiento del comportamiento comunicativo), al conocimiento que se posibilita de la cultura meta (a través de qué temas, qué textos, qué tratamiento de la información), y al enfoque (formativo o informativo) que subyace en los manuales. Llega a la conclusión de que el tratamiento del desarrollo de la interculturalidad

es insuficiente, y comenta que los manuales “se manifiesta[n] tímido[s] en la aplicación del enfoque intercultural tal y como los hemos definido, recogiendo los aspectos cognitivos más que los emocionales y rehuendo, a veces, la implicación del alumno” (2007:161).

El mismo año, López Barrios y Villanueva de Debat (2007) estudiaron cuatro manuales de Inglés Lengua Extranjera de nivel A1, tres de ellos son británicos (*New snapshot elementary*; *Blockbuster*; y *Dream team starter for Argentina*), y uno editado en Argentina (*Explorer 2*), donde analizaron el grado de reflexión intercultural que se promueve a partir de las actividades allí presentes. En este estudio, los autores plantearon que existen tres situaciones: la primera es la que los materiales no ponen en relación C1 y C2; la segunda, en la que los materiales “intentan algún grado de comparación entre C1 y C2 que lleva a un grado moderado de reflexión” (2007:83); y la tercera, en la que se incita al aprendiente a analizar información cultural de manera crítica. Concluyeron que si bien encontraron algunas actividades que fomentan la sensibilización intercultural, esto no sería suficiente para desarrollar habilidades ni conocimientos interculturales que promuevan la reflexión intercultural, por lo que sería necesario introducir en la tarea áulica actividades complementarias que sí cumplan estos requisitos.

Gil Ruiz (1012) analizó el tratamiento didáctico del componente cultural en ocho manuales de FLE<sup>5</sup> (*Galipette Incitation*; *Galipette Élémentaire*; *Pyramides Incitation*; *Pyramides Élémentaire*; *Vitamine 1*; *Vitamine 2*; *Kaléidoscope 1*; *Kaléidoscope 2*), a través de un estudio de casos constituido por los manuales, dentro de un paradigma cualitativo descriptivo e interpretativo. Siguiendo la propuestas de ejes temáticos del Consejo de Europa (2002), se propuso estudiar (entre otros) qué enfoque (formativo intercultural o informativo) subyacía en los manuales estudiados. Concluye diciendo que en los ocho manuales que constituyen el corpus, existe un apartado específico para el tratamiento de la cultura, a pesar de las recomendaciones de las nuevas propuestas metodológicas del Enfoque Comunicativo de no separar aprendizaje de la lengua del de cultura (Miquel y Sans, 1992; Neuner, 1997; Areizaga, 2001). Sin embargo, afirma que “en la mayoría de los

---

<sup>5</sup> FLE: Francés lengua extranjera.

libros analizados, suele existir la integración de elementos lingüísticos y culturales en el desarrollo de las unidades didácticas, aunque el tratamiento de estos aspectos culturales sea implícito y no haya sido contemplado por la editorial en el índice de contenidos” (2012: 622). Por otro lado, constata que “la mayoría de las actividades estudiadas incluyen el estímulo de actitudes positivas hacia la cultura extranjera, ya que este aspecto didáctico ha sido detectado en el 90% de las muestras culturales analizadas en las distintas editoriales” (2012:635) que responden al enfoque informativo e intercultural.

De las lecturas realizadas, llegamos a cuatro conclusiones. En primer lugar, que la mayoría de los manuales europeos intentarían mostrar alguna realidad de Hispanoamérica (a veces demasiado estereotipada) aunque dirigirían mayoritariamente su interés a la cultura ibérica; todo lo contrario de los manuales argentinos, dado que estos se centrarían casi exclusivamente en mostrar elementos de nuestra cultura. En segundo lugar, verificamos que las investigaciones coinciden en que la “cultura con c” ocupa un lugar preponderante, respecto de la “Cultura con C” (Areizaga et al., 2005; Gómez Navarro, 2010; Maíz Ugarte, 2012). En tercer lugar, descubrimos que ciertos aspectos socioculturales, como por ejemplo los relacionados con sistemas de gobierno y la realidad social (Gómez Navarro, 2010), etc., no figuran en los manuales analizados. Ahora bien, hemos encontrado solo dos autores que analizaron *Voces del Sur 1* (por lo que creemos que aún se pueden descubrir múltiples aspectos), uno solo lo ha hecho con *Aula del Sur 1*, y ninguno de los trabajos mencionados ha abordado el estudio de *Macanudo I Nueva Edición*. Nos proponemos, por lo tanto, comparar los ejes temáticos referidos a la cultura que se ofrecen en estos tres manuales. Por último, de las lecturas realizadas se desprende que el tratamiento de la interculturalidad es superficial (Areizaga et al., 2005; Sánchez Casado, 2007; López Barrios y Villanueva de Debat, 2007). A la luz de estos trabajos relevados, constatamos entonces la necesidad de analizar el componente cultural de los manuales seleccionados, en particular las temáticas abordadas, y luego el grado en que se propicia el desarrollo de las competencias sociocultural e intercultural a través de las actividades propuestas por los manuales.

### ***1.2.2. Diseño de materiales tendientes a desarrollar la competencia intercultural fuera de los manuales de ELE***

Para dar respuesta al tratamiento insuficiente de la interculturalidad en los manuales, distintos autores realizaron propuestas respecto de diseño de actividades centradas en la *competencia intercultural*, ya sea en artículos de especialidad o bien en memorias de master. En los siguientes trabajos hemos analizado los factores más frecuentes que aparecen en las actividades interculturales.

Castro y Pueyo (2003) ofrecen un conjunto de actividades, de niveles A2, B1 y B2, según entendemos, tendientes a desarrollar la *competencia intercultural* mediante la observación, la identificación por reconocimiento e inferencia, la comparación por analogía o contraste, la generación y verificación de hipótesis, y la interpretación de fenómenos culturales. Las autoras entienden el aprendizaje de una lengua como un “proceso educativo integral, de desarrollo personal” (2003:60) y reconocen el rol de la afectividad (orgullo, admiración, tristeza), y de los estereotipos en la concepción de cultura que tienen los aprendientes, y del interés del uso de métodos etnográficos para el desarrollo de la *competencia intercultural*, tales como entrevistas, cuestionarios, filmaciones, en el aula. Aquellas características se manifiestan en las actividades, como por ejemplo en “Mi cultura y yo” (2003:63), donde los aprendientes deben explicar qué cosas de la C1 o de la C2 le producen distintos sentimientos.

En el marco de clases integradas por alumnos extranjeros, o por españoles y extranjeros, Martínez Ten, Tuts y Pozo (2003) también proponen una batería de actividades (para niveles A2, B1 y B2, por lo que deducimos) cuyo objetivo es el desarrollo de la *competencia intercultural*, a través de textos, sugerencias de preguntas para orientar la reflexión, especialmente relacionadas a los temas de la migración, los prejuicios provenientes de la estereotipación y el lenguaje no verbal. El objetivo de la mayoría de las actividades es el de lograr que los alumnos tomen conciencia de los fenómenos de discriminación xenófoba para lograr un cambio de actitud, como desarrollar un pensamiento solidario respecto del inmigrante. En estas actividades subyace la importancia

que juegan la afectividad y el etnocentrismo (o la valoración de otras culturas a partir del parámetro de la propia cultura), relativos a la xenofobia, a las minorías sociales, etc.

Cañas (2005) presenta una serie de actividades (niveles A2 a B2, según deducimos) para desarrollar la *competencia intercultural*, basadas en la consideración de aspectos afectivos y emocionales - “actitud, sensibilidad y empatía hacia las diferencias culturales” (2005:7) - para superar los estereotipos culturales y el etnocentrismo. Reconoce los aportes de la Etnografía de la comunicación: técnicas como el diario de aprendizaje serían de gran utilidad para el aprendizaje intercultural. En su conclusión reconoce la necesidad de superar el etnocentrismo para lograr un verdadero encuentro con el otro.

Gandiaga (2007) comparte una experiencia didáctica que realizó con un grupo de estudiantes estadounidenses de nivel intermedio y alto, que aprendían español en España. Propone actividades tendientes a fortalecer la *competencia intercultural*, referidas tanto a aspectos no verbales como a verbales de la situación de comunicación, a estereotipos y prejuicios (“Tu imagen de España”, 2007:38), para lo cual utiliza un método etnográfico, el informe de clase, que consiste en una descripción que hace el profesor de lo ocurrido en la clase, a fin de recordar y supervisar su propia tarea. Reconoce el importante rol que juega la afectividad (las emociones) en el proceso de adquisición de esta competencia, dado que, citando a Miquel y Sans (1992) “la cultura es, ante todo, una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdad y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad.”(2007:15). Concluye diciendo que lo importante es que el alumno decodifique correctamente aspectos culturales de la C2, para lo cual debe cuestionar los estereotipos y los prejuicios que tiene, con el fin de superar su etnocentrismo.

Díez Domínguez (2008) propone dos explotaciones didácticas de “La caza del tesoro” (un recurso TIC para utilizar con aprendientes de diferentes niveles de aprendizaje), con el fin de desarrollar aspectos pragmático-interculturales (“a partir de malentendidos que tienen su origen en diferencias socioculturales”, 2008:132), destinadas a alumnos de niveles

avanzados (niveles B2, C1 y C2 del MCER, 2002). Manifiesta que este puede ser fuente de estereotipos a los que debe prestarse atención, y que es normal que los alumnos tengan una visión etnocéntrica de la C2, por lo que el profesor debe “acostumbrar al alumno a la reflexión intercultural” (2008:126). Un ejemplo de estas actividades es “Cazando un poco de pragmática” (2008:133) que trata de un sketch extraído de *YouTube*, donde se produce un malentendido lingüístico-cultural entre dos participantes (de distintas generaciones). A partir del video, se busca que los aprendientes determinen la causa del malentendido. Concluye resaltando las ventajas que presenta este tipo de recursos para trabajar la interculturalidad, por tratarse Internet de una red vastísima de recursos auténticos. Otro punto positivo que destaca la autora es la responsabilidad del aprendiente respecto de su proceso de enseñanza (el docente queda relegado a un rol de guía).

De las lecturas citadas en el apartado **1.2.2.**, concluimos que son varios los puntos de encuentro entre los autores mencionados. Por un lado, muchos de ellos consideran que para llegar a desarrollar la *competencia (comunicativa) intercultural* es indispensable que los aprendientes tomen conciencia de su visión etnocéntrica de la cultura (en la base de la cual se halla un componente afectivo del aprendizaje de LE, que son las emociones), es decir, del análisis de la C2 que hace el aprendiente partiendo de su propia visión de cultura. Asimismo, para llegar a la comprensión de la cultura del *otro* sería necesario enfrentar sus propios prejuicios, discutir sobre los estereotipos y relativizar el propio sistema de valores. Por otro lado, reconocen la gran utilidad de los métodos etnográficos en la clase de LE.

Si comparamos las propuestas didácticas del sub-apartado **1.2.2.** con las conclusiones de los trabajos presentados en **1.2.1.2.**, descubrimos que las actividades analizadas en este último sub-apartado no están suficientemente desarrolladas para conseguir que el aprendiente logre una verdadera *competencia intercultural*; más bien da la impresión que sólo se logra una tímida conciencia del otro, dado que, en términos de Sánchez Casado “no llegan a ser los análisis de profundo calado que presentan Denis y Matas Plá (2002) o como las planteadas por autores como Zarate (1995) o Byram (2001),

sino que están más cerca de lo que en el epígrafe 3 de la primera parte llamábamos «descripción rala»” (2007:149). Por el contrario, las actividades propuestas en *1.2.2.* parecen presentar un abordaje mucho más complejo y completo del aspecto intercultural, dado que se consideran muchos aspectos de la interculturalidad, como lo son el componente afectivo, los estereotipos que se encuentran en la base del etnocentrismo cultural, y los métodos etnográficos que ayudan al aprendiente a desarrollar su capacidad de comprensión y aceptación de los otros. Por estas razones, la presente investigación intenta ser un aporte para los docentes e investigadores de ELE que se interesen por la socio e interculturalidad, ya que el estado de la cuestión demuestra que los análisis de las actividades contenidas en manuales de enseñanza dan cuenta de que hasta el momento no desarrollan en profundidad ambas competencias, especialmente la intercultural. Para lograr las metas propuestas, propongo los siguientes objetivos:

### ***1.3. Objetivos***

#### ***1.3.1. Objetivos generales***

1. Indagar en los manuales seleccionados el tratamiento del componente cultural, atendiendo al tipo y características de las actividades que desarrollan dicho componente;
2. Definir líneas metodológicas que orienten la enseñanza de ELE en la adquisición de una competencia intercultural que permita una adecuada inserción de los estudiantes extranjeros en el medio hispano, y seleccionar documentos.

#### ***1.3.2. Objetivos específicos***

1. Identificar en los textos del corpus los ejes temáticos referidos a la cultura, categorizarlos según el ámbito social del que traten y determinar qué temas son más frecuentes;
2. Describir las características de las actividades socio e interculturales presentes en el corpus y determinar la frecuencia de cada una;
3. Proponer actividades didácticas que propicien la competencia intercultural a partir de documentos auténticos.

#### ***1.4. Organización del trabajo***

Hemos dedicado un primer capítulo al planteamiento del problema, los antecedentes y los objetivos. En el segundo capítulo planteamos el marco teórico referente al componente cultural en el aprendizaje de LE; a la competencia comunicativa y a la competencia comunicativa intercultural; así como también a las competencias socio e intercultural; es allí donde definimos también los conceptos de actividades (didácticas) tendientes a desarrollar cada una de las competencias mencionadas. El tercer capítulo está dedicado a la descripción de la metodología que hemos seguido en nuestra investigación y a la descripción de la organización de los manuales. En el cuarto capítulo, analizamos los ejes temáticos referidos a la cultura, clasificados según el ámbito social del que tratan y determinaremos qué temas son más frecuentes. En el quinto capítulo, procedemos a definir una serie de características relativas a las competencias sociocultural e intercultural; y sobre esa base analizamos las actividades del corpus que favorecen una u otra competencia. En el sexto capítulo, proponemos una serie de actividades que pretenden favorecer la competencia intercultural. Al cabo del todo esto, figuran las conclusiones de nuestro trabajo (capítulo 7), y finalmente presentamos la bibliografía y los anexos.

## *II. Marco teórico*

Desde hace ya un tiempo, antropólogos, sociólogos, lingüistas, etnógrafos de la comunicación y didácticos admiten la estrecha relación que mantienen entre sí *lengua* y *sociedad*, de tal manera que reconocen a la lengua como el vehículo de la comunicación social por excelencia. Para Bourdieu (1990, en Oliveras, 2000) la *lengua* no es un mero conjunto de normas, común a todos sus hablantes, sino más bien un conjunto de opciones entre las cuales las personas debemos elegir al momento de interactuar. Los hablantes realizaríamos esta selección de manera más o menos controlada por la conciencia, guiados “por determinados hábitos, normas o principios de carácter sociocultural propios del grupo al que pertenecemos y que varían de un grupo –o de un subgrupo- cultural a otro” (en Oliveras, 2000:20). Asimismo, para poder interactuar eficazmente en situaciones de encuentros interculturales, no es suficiente poseer conocimientos sobre la C2, sino que entra también en juego el factor afectivo (...). Por lo tanto, como se explicitó en el capítulo anterior, el aprendizaje de una LE es concebido ya no solamente como la adquisición de una *competencia comunicativa* en uso (que implica componentes lingüísticos, estratégicos, etc.), sino más bien como la de una *competencia comunicativa intercultural*, que significa desarrollar distintos saberes, como el *saber ser* (generar actitudes positivas hacia la alteridad y relativizar los de su propia cultura) y el *saber hacer* (descubrir e interactuar en encuentros interculturales) entre otros.

En el primer apartado de este capítulo daremos cuenta del concepto de *cultura*, clave para nuestra investigación, especialmente el expuesto por Miquel (2004). Luego ahondaremos en las *competencias generales* de los alumnos y nos referiremos brevemente a la *competencia comunicativa* (MCER<sup>6</sup>, 2002). En el tercer apartado, definiremos la *competencia sociocultural*, así como también las actividades que favorecen su desarrollo. Seguidamente, presentaremos el desarrollo de la *competencia comunicativa en competencia comunicativa intercultural* (CCI). Por último, propondremos nuestra definición de *competencia intercultural*, y definiremos también las actividades que favorecen su adquisición.

### **2.1. Cultura en el aprendizaje de una lengua-cultura extranjera**

Debido a las investigaciones llevadas a cabo en las áreas de la sociolingüística y la antropología, fue creciendo la conciencia de que existen distintos indicios culturales sobre lo que debe hacerse o decirse en un contexto determinado. Como tantos especialistas, Sánchez Lobato (1999) nos recuerda que “lengua y cultura constituyen procesos paralelos (...) que nos ayudan a intuir el devenir y a explicar el pasado del hombre en sociedad, así como a intentar develar su capacidad de acción a lo largo de la historia” (1999:6). A esos dos conceptos, se le agrega el de sociedad, con el que los primeros mantienen una estrecha relación. El autor afirma que los sujetos de una sociedad, en su proceso de socialización, adquieren la cultura adulta, la que determina *normas, pautas, creencias, símbolos, orientaciones de valor* que hacen posible la comunicación dentro de una sociedad. A su vez, la lengua “forma parte del sistema cultural y adquiere significado propio como expectativa de comportamientos compartidos” (1999:7). En conclusión, la cultura implica una interacción de significados entre los sujetos destinada a configurar los sistemas de símbolos.

Hemos encontrado abundante bibliografía sobre la *cultura*, de la cual queremos retener algunos elementos que nos parecen más adecuados al ámbito de la enseñanza de LE

---

<sup>6</sup> MCER: *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.

y los más mencionados por los autores que ya han investigado de alguna manera sobre el tema en esta área precisa. Poyatos (1994, en Iglesias Casal, 1998) caracteriza la *cultura* como constituida por las prácticas y costumbres compartidas de un grupo social definido dentro de un marco geográfico determinado, hábitos influidos por los medios de comunicación, las relaciones sociales y las actividades cotidianas. Por su parte, Harris (1990; en Miquel y Sans; 1992) aporta al concepto de *cultura* la idea de conjunto de tradiciones, de formas de vida, de pensamiento, de acción que han sido transmitidos socialmente. Y coincidiendo con él, Abdallah-Prétceille y Porcher (1996, en Beacco, 2002) ven la *cultura* como un modo arbitrario de clasificar la realidad, una manera de ver el mundo, que se manifiesta en el pensar, el sentir y el actuar de su gente. Por su parte, Denis y Matas Pla (2002) caracterizan la *cultura* como una producción humana de significados compartidos por una comunidad, heredada pero también construida, que *se actualiza en un contexto*, y que está afectada ya sea por otras culturas, por cambios en la moda o por las corrientes de pensamiento, entre otros.

En su trabajo "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua", Miquel y Sans insisten sobre el hecho de que la *cultura* que debemos enseñar en el aula no se refiere solamente a las:

“...práctica[s] ‘legitimada[s]’, es decir, etiquetada[s] socialmente como producto[s] ‘cultural[es]’: arte y literatura, sino que ven la cultura como una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdad y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad”<sup>7</sup> (1992:16).

En esta obra, las autoras determinan tres tipos de cultura: la *cultura con C mayúscula*, la *cultura con c minúscula* o *cultura a secas* y la *cultura con k*. Es este uno de los desarrollos del concepto más completo que hemos encontrado hasta el momento. Esta clasificación sirvió de base para numerosos trabajos realizados por otros autores. Más tarde, en el capítulo “La subcompetencia sociocultural” del *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* (2004:516-517) Miquel las renombra, llamándolas: *cultura legitimada*, *cultura esencial* y *cultura*

---

<sup>7</sup> El subrayado pertenece a las autoras.

*epidérmica*. Allí la autora explicita su visión de *cultura* en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, dividiéndola en tres campos: primero, el de la *cultura legitimada* (antes llamada *cultura con mayúsculas*; 1992), que comprende una serie de productos legitimados por la sociedad en un momento, como lo son la literatura o la música; en segundo lugar, el de la *cultura esencial*, la que “está directamente relacionada con la lengua” (2004:515-516) dado que es la que permite que un locutor conozca las reglas de qué decir y en qué circunstancias, aquella que atañe a las creencias, a las presuposiciones, a la actuación, a los juicios, las reglas, y sería justamente ésta la que “conformaría el componente sociocultural [como por ejemplo] las creencias y presuposiciones, los modos pautados de actuación, los juicios, los saberes que comparte la sociedad, las reglas sobre qué decir y cómo decir las cosas” (2004:515-516); y en tercer lugar, el de la *cultura epidérmica*, que comprende los “usos y costumbres que difieren del estándar cultural” (2004:517), como lo es la cultura adolescente por ejemplo. Todas ellas constituyen la *competencia sociocultural* de la que hablaremos más adelante (ver apartado 2.3.).

Resumiendo todo lo que hemos expuesto hasta el momento, la *cultura* remite a valores, ideales, categorías, prácticas sociales, afectividad, en otros términos a un conjunto de elementos que, conscientemente o no, los miembros de una sociedad reconocen como *adecuados* dentro de un contexto determinado. En el DVC, para Van Ek, esto significa que una persona reconoce “la validez de otras formas de instaurar, categorizar y expresar la experiencia, y otras formas de llevar a cabo la interacción entre las personas”. En palabras de Sánchez Casado,

“la conducta que se espera de [un sujeto hablante] ha de ser aceptable en una situación dada [y este debe] reconocer las constricciones impuestas a su conducta por las reglas que regulan las respuestas inapropiadas. Esta comprensión abre al hablante el camino de adaptarse o rebelarse ante las expectativas ajenas” (2007:77).

Miquel insiste en que la enseñanza de la LE debe centrarse especialmente en la *cultura esencial*, porque es la que le va a permitir al aprendiente “hacer un uso efectivo y adecuado del lenguaje” (2004:516) como miembro de una comunidad de habla. Exceptuando algunos elementos, esta *cultura esencial* es compartida por todos los

hablantes nativos de una comunidad. De la misma manera que la lengua estándar es compartida por los hablantes, existiría una *cultura estándar* que se ve reflejada en cada uno de nosotros. Sin embargo, así como la *lengua estándar* está descrita y es aceptada por todos, no ocurre lo mismo con la *cultura estándar*. En términos de la autora, “esa descripción global todavía no existe: tenemos análisis de algunas rutinas, de algunas presuposiciones, de algunas costumbres, pero todavía son fragmentarios y no dan cuenta del todo” (2004:517). No obstante, ¿qué mejor lugar que el aula de LE para descubrir algunos de esos elementos que caracterizan nuestra cultura?

En el próximo sub-apartado nos referiremos a la presencia de la cultura en las competencias que debe desarrollar el aprendiente, y que incluyen una serie de saberes que este debe construir a fin de lograr las destrezas que son centro de nuestro estudio.

## **2.2. Competencias del alumno: competencias generales y competencia comunicativa**

En el DRAE<sup>8</sup>, la *competencia* es definida como una *pericia, aptitud* para realizar algo. Cuq (2003) explica que en la DLE el concepto de *aptitud* en el pasado designaba las distintas “maneras de utilizar’ la lengua en la comunicación”, refiriéndose aquí a la comprensión y la expresión, tanto escritas como orales. Luego, el término fue reemplazado en didáctica por “saber-hacer, capacidad, habilidad, e inclusive competencia”<sup>9</sup>. El MCER define esta última como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (2002:9). Esto nos lleva a analizar cada uno de los componentes de este concepto. En la misma obra, los *conocimientos* refieren a “los conocimientos declarativos” (2002:11). Por falta de una definición clara de “destreza” en el MCER, en el cual este término se asocia a “habilidades (saber hacer)” (2002:11), acudimos al DRAE, el que nos permitió confirmar que “destreza” se identifica con el término “habilidad” para hacer algo. Ya en el año 1994, Byram y Zarate (en Castro Prieto, 1999) expusieron la necesidad de desarrollar estos y otros aspectos para enfrentar exitosamente situaciones comunicativas interculturales: actitudes/valores/saber-ser; capacidad para

---

<sup>8</sup> DRAE: Diccionario de la Real Academia Española.

<sup>9</sup> Las traducciones pertenecen a la autora del presente trabajo.

aprender/saber-aprender; conocimiento/saberes; destrezas/saber cómo/ saber-hacer. Posteriormente numerosos autores abordaron este tema: refiriéndose a las interacciones comunicativas de sujetos provenientes de diversas culturas en el contexto educativo europeo, Castro Prieto (1999) destaca la importancia de desarrollar tres tipos de capacidades respecto de la lengua-cultura: *cognitivas*, *comportamentales* y *actitudinales*, e insiste en el hecho de que la dimensión social de la lengua supone también un aspecto *actitudinal*, enfocado en el desarrollo de actitudes tales como la comprensión y la aceptación de la alteridad. En este mismo sentido, Areizaga (2001) sintetiza los aportes de Omaggio (1986) y de Byram (1995), y resalta la necesidad de ir más allá de los *conocimientos* (aspecto cognitivo), dado que estos no alcanzan para “vérselas con diferentes modelos de comportamientos” (Areizaga, 2001: 161). Es la *dimensión afectiva* la que le permitirá al aprendiente reflexionar y comprender los comportamientos de individuos provenientes de otras culturas (Areizaga, 2001). Por último, en cuanto a las *habilidades comportamentales*, Martín Rico (2005) las define como “habilidades verbales y no verbales que evidencian una adaptación de la conducta a la situación y al contexto” (2005:82). El MECR se refiere a estas habilidades como una serie de comportamientos que debe percibir e interpretar el aprendiente, tales como “comportamientos paralingüísticos” (2002:88), comportamientos asociados al “lenguaje corporal” (2002:101), el “comportamiento ritual” (2002:101), etc.

Dell Hymes propuso la noción de *competencia comunicativa* para designar la capacidad de un locutor para producir e interpretar enunciados de manera apropiada, adaptar su discurso a la situación de comunicación tomando en cuenta ciertos factores, como ser los participantes, la finalidad, los instrumentos, las normas, etc. Según el autor, la adquisición de esta competencia implica conocer reglas psicológicas, culturales y sociales compartidas por los participantes del acto comunicativo, dado que los hablantes de una comunidad son “exponentes de funciones sociales” (Dell Hymes, 1972, en Oliveras, 2000:20). En otros términos, para este autor, la *competencia comunicativa* “se relaciona con saber ‘cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma’; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean

gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados” (DVC). Aquí es donde comienza a considerarse la *cultura* que Miquel llama *esencial* (2004). Posteriormente, Canale y Swain (1980, en DVC) profundizan el modelo de *competencia comunicativa* describiendo por primera vez los elementos que la componen, pues reconocen “la necesidad de cubrir todos sus aspectos” (Oliveras, 2000:23) y definir los aspectos que todo estudiante de LE debe dominar: la *competencia gramatical*, la *sociolingüística* y la *estratégica*. Tres años más tarde, Canale (1983, en Oliveras, 2000) revisa su esquema, y agrega una cuarta competencia: la *discursiva*.

Por otra parte, el MCER (2002) distingue las *competencias generales* de la *competencia comunicativa*. Las primeras le permiten a una persona realizar acciones (incluso actividades lingüísticas), que a su vez no están directamente relacionadas con la lengua. La segunda le permite a la persona actuar a través de los medios lingüísticos de los que dispone. A continuación ahondaremos en detalles para ambas competencias.

Las *competencias generales* revisten un carácter importante dentro del aprendizaje de las lenguas. En el MCER (2002) se las clasifica en cuatro tipos: 1) el *saber o conocimiento declarativo* (que comprende el conocimiento del mundo, el sociocultural, y la conciencia intercultural); 2) el *saber hacer o conocimiento instrumental* (que incluye las destrezas y habilidades prácticas y las interculturales); 3) el *saber ser o competencia existencial* (referido a factores personales); y por último, 4) el *saber aprender* (que implica la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas de estudio y las heurísticas). Para nuestro trabajo nos interesan los tres primeros. El primero (*saber o conocimiento declarativo*) abarca tanto “lugares, instituciones, organizaciones, personas, objetos acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos, como clases de entidades (concretas y abstractas, animadas e inanimadas, etc.) [así como] sus propiedades y relaciones (espacio-temporales, asociativas, analíticas, lógicas, de causa y efecto, etc.)” (DVC). Incluye además el conocimiento sociocultural (vida diaria; condiciones de vida; relaciones personales; valores, creencias y actitudes; lenguaje corporal; convenciones sociales; y comportamiento ritual, MEER, 2002) como también la conciencia intercultural

(o “el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el ‘mundo de origen’ y el ‘mundo de la comunidad de objeto de estudio’ [en cuanto a las] similitudes y diferencias distintivas”, MECR, 2002:101). En cambio, el segundo (*saber hacer o conocimiento instrumental*) incluye diversos grupos de destrezas: por un lado las ‘destrezas y habilidades prácticas’ (destrezas sociales, destrezas de la vida cotidiana, destrezas profesionales y destrezas de ocio); y por el otro las destrezas y habilidades interculturales, que incluyen las capacidades de relacionar C1 y C2, de usar estrategias diversas para entrar en contacto con el otro, de cumplir el rol de intermediario cultural, y de superar las relaciones estereotipadas. En cuanto al tercero (el *saber ser*) comprende factores individuales como “las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad” (MCER, 2002:103) que contribuyen a la identidad personal del hablante.

En cambio, en la misma obra citada se plantea que la *competencia comunicativa* está integrada por una serie de subcompetencias: las *lingüísticas*, dentro de la cual encontramos las subcompetencias léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica; las *sociolingüísticas*, que comprenden “el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” (2002:116); y las *pragmáticas*, que a su vez incluyen las subcompetencias discursiva, funcional y organizativa.

A continuación ahondaremos en el concepto de *competencia sociocultural*.

### **2.3. Desarrollo de la competencia sociocultural**

Cuq (2003) nos explica la visión antropológica del aprendizaje de la lengua al concebirla como “una guía simbólica de la cultura, [y a esta] como todo lo que hay que saber o creer para comportarse de manera apropiada a los ojos de los miembros de un grupo” (2003:49). Como hemos dicho anteriormente, esta competencia ha adquirido gran importancia en las dos últimas décadas en el ámbito de enseñanza de LE, aunque no existe uniformidad en los criterios. Así pues, la encontramos en diversos autores bajo distintas

denominaciones, asociada a la competencia lingüística, o bien a la discursiva, o más aun confiriéndole un status propio. Algunos la llaman *competencia cultural* (Miquel et al., 1992; Zarate, 1989, en Gil Ruiz, 2012) y otros, *competencia sociocultural* (van Ek, 1984, en DVC; Moirand, 1982, en Gil Ruiz, 2012); unos la distinguen de la competencia sociolingüística (van Ek, 1984, en Oliveras, 2000), y otros las unifican (Miquel, 1997; Gómez Navarro, 2010). Nosotros elegiremos considerarlas cada una con identidad propia.

Para Van Ek (1984, en Domingo Constans, 2012:3-4), la *competencia sociocultural* es “la capacidad de desarrollar conocimientos de la cultura extranjera y todo lo que ello supone”. Como figura en el MCER (2002), esta competencia se corresponde con parte del conocimiento declarativo (el sociocultural); y según Van Ek (en Oliveras, 2000:26), tiene similar importancia a la de los demás componentes dentro de la *competencia comunicativa*, dado que toda lengua se sitúa en un contexto sociocultural determinado, lo que implica que el aprendiente debe referirse a un marco de referencia particular, diferente del de su lengua materna. Asimismo, en el DVC, el mismo autor considera que el currículo de segundas lenguas debe incluir conocimientos de diversos temas (geográficos, históricos, económicos, etc.).

Según el DVC, la *competencia sociocultural* implica relacionar la actividad lingüística comunicativa con marcos de conocimiento de una cultura determinada referidos a los campos de las referencias culturales de diverso orden; de usos y convenciones de la lengua; y el de convenciones sociales y comportamientos ritualizados no verbales.

En el apartado 5.1.1.2. del MECR (2002), se aborda el *conocimiento sociocultural*, incluyéndolo no dentro de las competencias comunicativas, sino, como hemos dicho anteriormente, dentro de las competencias generales de las personas. Este conocimiento varía de un individuo a otro, se construye en base a los conocimientos previos del aprendiente y está condicionado por sus experiencias previas y su subjetividad. En esta misma obra, para el aprendizaje de LE, pueden ser de interés siete características distintivas de una sociedad europea concreta y de su cultura, a saber: la vida cotidiana; las condiciones

de vida; las relaciones personales; los valores, las creencias y las actitudes; el lenguaje corporal; las convenciones sociales; y el comportamiento ritual.

A su vez, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) divide el “aspecto cultural” (DVC) en tres categorías: los *referentes culturales*, los *saberes y comportamientos socioculturales*, y las *habilidades y actitudes interculturales*. En este caso nos interesan especialmente los *saberes y comportamientos socioculturales*, que constituyen conocimientos fundados en la experiencia, en el marco de una sociedad determinada: “el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc.” (DVC). Según lo planteado en el PCIC, los primeros están constituidos por conocimientos declarativos referidos a valores y creencias (ideas, prejuicios, convicciones, estereotipos) que conforman la identidad de una sociedad determinada. Los segundos, que pueden ser verbales o no (gestos, lenguaje corporal, etc.) y están asociados con las normas sociales: estos comportamientos están relacionados con determinadas situaciones como lo son “la puntualidad, la hospitalidad, el modo de vestirse según la ocasión (...) así como la forma de expresar y de vivir los sentimientos, el sentido del humor, la aceptación y la percepción del llanto y de la risa, la crítica, etc.” (DVC). De hecho, numerosos autores reconocen el comportamiento como un factor cultural (Boas, 1911; Kroeber y Kluckhohn, 1952, ambos en Gil Ruiz 2012; Miquel, 1997; Areizaga et al., 2005).

Ahora bien, la idea de que el aprendizaje de una lengua-cultura extranjera tenga como objetivos adquirir saberes sobre la cultura meta y desarrollar comportamientos propios de la C2 debe tener sus límites: estas capacidades cognitivas y comportamentales deben servirle al aprendiente para interpretar correctamente los comportamientos de los nativos de la cultura que aprende, y no para pretender comportarse como un nativo. Esta situación llevada al extremo se ve desarrollada en el Enfoque de las Destrezas Sociales (*The Social Skills Approach*): allí se pone énfasis en la comunicación no verbal, y se postula la necesidad de que el aprendiente desarrolle una competencia comunicativa similar a la del hablante nativo (DVC; Oliveras, 2000; Elizondo Azagra, 2009), pero esto puede tener sus

consecuencias negativas. En efecto, por un lado, y como veremos más adelante (subapartado 2.4.) el considerar la cultura como “civilización” o conjunto de datos de distinta índole (históricos, geográficos, políticos, artísticos, etc.) no hace más que reforzar una visión “turística” de los países donde se habla la lengua meta, y llevaría a reforzar estereotipos sobre la C2 (Areizaga et al., 2005). Por otro lado, el pretender comportarse como lo hacen los hablantes nativos podría provocar un proceso de aculturación, que Cuenca Montesino (2004) define como “proceso resultante del contacto entre culturas y que lleva consigo la asimilación o la integración por parte de las sociedades de rasgos procedentes de otras” (2004:29-30). Esta visión del “comportamiento adecuado” también es muy criticada por varias razones, entre las cuales en primer lugar, el abandono de las propias reglas de comportamiento y la adopción forzosa de las de la cultura meta exigiría “no solo un amplio conocimiento de la cultura en cuestión, sino también de todas las situaciones específicas en que uno se puede encontrar” (Oliveras, 2000: 35). Asimismo, la aculturación (Martín Morillas 2000, en Gil Ruiz, 2012; Cuq, 2003; Rubio, 2009) puede conducir a que el extranjero se comporte de manera superficial, y que esto sea percibido por su interlocutor nativo (Oliveras, 2000). El modelo es criticado también por no presentar estrategias que prevengan el choque cultural, ni los conflictos emocionales que se producen en los encuentros interculturales (Elizondo Azagra, 2009). En segundo lugar, Areizaga cuestiona la ética de “las propuestas de aculturación (...) en la formación de trabajadores inmigrantes que deben adaptarse a un modelo estandarizado de sociedad como forma de evitar el conflicto” (Areizaga, 2005:163) además de no desarrollar reflexión alguna para la comprensión del otro. Entonces, queda claro que el aprendiente debe poder interpretar comportamientos de la C2, no para transformarse él mismo en un hablante “aculturado”, sino para desenvolverse él mismo en una situación de comunicación de manera que no sufra un choque cultural ni malentendidos.

Resumiendo, de ahora en adelante, nos referiremos a la *competencia sociocultural* como una subcompetencia de la *competencia comunicativa*, y que caracterizamos como el *saber y la habilidad* que posee un sujeto hablante para *comportarse* en una situación de interacción en la lengua-cultura extranjera, teniendo en cuenta un conjunto de *marcos de*

*conocimiento* propios de la otra cultura que le permitan entenderla y actuar apropiadamente, es decir comportarse “según reglas y hábitos de conducta de los países cuya lengua se estudia” (Castro Prieto, 1999:45), en las situaciones que pueden verse enfrentados en contacto con otra cultura (Santamaría Martínez, 2008:53,247).

Cuando hablamos de *saberes* nos referimos a “conocimientos concretos de tipo declarativo que responden a preguntas del tipo: qué es, dónde, cuándo, cómo, quién” (PCIC, apartado 11. Saberes y comportamientos socioculturales). Los *marcos de conocimiento* permiten desarrollar *criterios de clasificación* propios de una cultura, que pueden ser parcial o totalmente diferentes de las otras, como por ejemplo el recorte que se hace de la jornada cotidiana, respecto de los momentos del día (¿cuándo termina la tarde? ¿a qué hora comienza la noche?) y que respondería a un criterio cultural. Por *comportamientos* entendemos “la manifestación exterior, evidente y detectable, de una acción” (Cuq, 2003) socialmente pautada. Finalmente, si una intervención respeta las pautas culturales de “cualquier actuación comunicativa [estos elementos] harán que ésta sea *adecuada o premeditadamente inadecuada*” (Miquel, 2003, en Gil Ruiz, 2012:128)

La necesidad de trabajar esta competencia en clase de LE se debe en parte a que “es probable que no se encuentre en la experiencia previa de los estudiantes y/o esté [distorsionado] por los estereotipos” (MCER, 2002:100). El desarrollo de la *competencia sociocultural* se favorece cuando los materiales de enseñanza incluyen actividades de aprendizaje con este fin. Una actividad tendiente al desarrollo de esta *competencia* es aquella destinada a que los aprendientes tomen contacto con las referencias culturales de la cultura meta (C2) referidas a informaciones, presuposiciones, modos de clasificación, conocimientos y actuaciones no verbales socialmente pautados, rutinas, normas sociales, creencias y valores de una cultura determinada. Frecuentemente, esas actividades están apoyadas por documentos orales y/o escritos, de diversos géneros discursivos.

Cabe realizar dos aclaraciones: por un lado, cuando hablamos de actividades de aprendizaje en los manuales, nos referimos a las consignas o instrucciones que el

aprendiente encontrará en su libro de texto, que se caracterizan por ser enunciados de tipo instruccional, es decir que tienen el “propósito de que el otro [el aprendiente] realice acciones” con una finalidad concreta (Bayés Gil, 2012). Sus formas más comunes serían las elicitaciones, las informaciones y las directivas. Según el autor, pueden aparecer como enunciados interrogativos, imperativos o enunciativos. Por otro lado, por *géneros discursivos* entendemos las

“formas de discurso estereotipadas, es decir, que se han fijado por el uso y se repiten con relativa estabilidad en las mismas situaciones comunicativas. Por ello, son formas reconocibles y compartidas por los hablantes, quienes identifican los géneros sobre todo por su formato externo y por el contexto en que se suelen producir; cada género discursivo responde a la necesidad de conseguir de forma satisfactoria una intención comunicativa determinada. Son los géneros discursivos los que distinguen una carta comercial, de un sermón, una noticia periodística, una receta, una conferencia, un brindis, un contrato o una entrevista radiofónica, por ejemplo.” (DVC)

A modo de ilustración, seleccionamos un conjunto de actividades de *Voces del Sur I* tendientes a desarrollar la *competencia sociocultural*: a partir de una actividad de comprensión lectora de un documento adaptado de un artículo extraído de La Nación, se aborda la vida de un hombre que militó activamente durante la época de la última dictadura militar y posteriormente fue diputado, aunque el aspecto destacado no es su militancia política sino su vida cotidiana (Actividades 1 a 6, Pp. 68-69, Unidad 4, Voces del Sur). Como dijimos, este documento está acompañado de una serie de consignas de comprensión que se centran en descubrir qué actividades cotidianas (ritos, valores y costumbres) realiza un político argentino (temas que, como veremos más adelante, clasificamos dentro del ámbito de las relaciones sociales y del ámbito social): Consigna 3: “¿Qué hace Alfredo Bravo en los siguientes momentos (del día)?”, consigna 6: “¿Qué actividades hace Bravo en el Congreso y qué actividades le gusta hacer en su tiempo libre? Agrúpelas”. Por medio de este tipo de consignas, se busca brindar un *saber o conocimiento declarativo sociocultural* referido a “vida diaria” y “condiciones de vida”; (MCER, 2002). Estos conocimientos declarativos serán necesarios para que el aprendiente construya sus marcos de conocimiento respecto de la C2 que le permitirán desarrollar *criterios de clasificación* propios de la cultura meta, y a su vez, interpretar comportamientos definidos culturalmente de manera apropiada.

Sin embargo, la elección de los contenidos socioculturales presentes en los manuales suele estar “filtrada por los medios de comunicación [y por] las ‘autoridades’ que han seleccionado e interpretado las informaciones”<sup>10</sup> (Neuner, Parmenter, Starkey y Zarate, 2003:18) como los ministerios de educación o las editoriales, por lo cual, la visión de la realidad de la C2 que se brinda allí puede estar sesgada. Por esta razón, es necesario que el aprendiente adquiriera otra serie de habilidades que le permitan construir un conocimiento crítico de la lengua-cultura meta y desarrollar competencias tendientes a lograr una interacción reflexiva entre ésta y la propia lengua-cultura. Para dar cuenta de cómo se produjo este cambio de paradigma, seguidamente nos referiremos a la evolución de la *competencia comunicativa* en *competencia comunicativa intercultural (CCI)*, y a los *enfoques* del tratamiento de dicha competencia en la DLC.

#### ***2.4. De la competencia comunicativa a la competencia comunicativa intercultural (CCI): distintos enfoques***

Como ya hemos expresado anteriormente, aunque no es nuevo que la cultura ocupe un lugar significativo en la enseñanza de la LE, los modelos de enseñanza-aprendizaje de LE actuales no alcanzan a resolver ciertas dificultades a nivel de la comunicación entre nativos y extranjeros, o entre extranjeros provenientes de diferentes culturas.

En efecto, los malentendidos o los fracasos dentro de un acto comunicativo son una prueba más de la complejidad de los elementos que participan en la comunicación. Actualmente no se puede negar el rol que juegan en una conversación la mirada, los silencios, las entonaciones, las sonrisas, la distancia interpersonal, por no citar más que algunos signos no verbales. Todos estos elementos contribuyen a dar significación al mensaje y varían de una cultura a otra. Así llegamos a una concepción antropológica de la comunicación, definida por Hall (1959, en Bachmann, Lindenfeld y Simonin, 1991:51) en tanto que representa “los medios a través de los cuales se asigna un sentido a lo que hacen

---

<sup>10</sup> La traducción pertenece a la autora del presente trabajo.

los seres humanos”<sup>11</sup>. Los primeros trabajos que se centraron en estos aspectos surgieron en el ámbito de la empresa, especialmente los de Hall (Oliveras, 2000), quien se dedicó a analizar qué aspectos socioculturales interferían a la hora de las negociaciones. Más tarde, este interés se trasladará a la DLC en general.

En los años 60’ se produjeron cambios importantes en el seno de la didáctica de las lenguas. Por un lado se empezó a cuestionar el tipo de contenidos culturales que debían introducirse en la currícula escolar, y por el otro, la manera de tratarlos en clase (Areizaga, 2007). En efecto, hasta el momento, la cultura había sido considerada desde el punto de vista “formal”, es decir la cultura con mayúscula o la cultura de la literatura y el arte, de la geografía y de la historia. Y a su vez, era concebida como un cúmulo de informaciones que el aprendiente de LE debía conocer, o hasta memorizar. Poco a poco los especialistas de LE fueron introduciendo en la clase la cultura con minúsculas o cultura no formal: la que Miquel llama *cultura esencial* (2004), una cultura entendida como “herramienta de las relaciones sociales de una comunidad” (Areizaga et al., 2005:28).

Años más tarde, a principios de los años 1970, debido al gran flujo inmigratorio en los países de Europa Occidental, la escuela se responsabilizó en cierta manera de los problemas educativos de los chicos inmigrantes (Cuq, 2003): en tanto reflejo de una *sociedad multicultural*, debía integrara chicos provenientes de sociedades y culturas muy dispares, sin que ninguno perdiera de vista sus propios referentes culturales, transformándose así en una escuela multicultural. Sin embargo, la experiencia mostró que la mera superposición de culturas<sup>12</sup> no resuelve el problema de las incomprensiones mutuas. Así es como comienza a desarrollarse la noción de *interculturalidad*. El prefijo *inter-* implica intercambio, articulación, conexión entre las culturas, en una palabra, enriquecimiento mutuo, ya que permite superar lo multicultural. En dicho intercambio, cada miembro aporta elementos de su propia cultura y recoge otros de la/s otra/s cultura/s con

---

<sup>11</sup> La traducción pertenece a la autora del presente trabajo.

<sup>12</sup> Cuq (2003) plantea que una sociedad multicultural no implica más que yuxtaposición de culturas. No comprende comunicación. En el mismo sentido, Hidalgo Hernández (2005) afirma que la multiculturalidad refiere a la presencia de varias culturas, sin profundizar en las posibles relaciones entre ellas.

la/s que entra en contacto activamente, sin perder su propia identidad cultural, pero alterando su visión de las cosas.

Con el auge del enfoque comunicativo de los años 80', en el aula de LE se incluyeron aspectos culturales, como las reglas de comportamiento comunicativo, las variedades sociolingüísticas, entre otros con la finalidad de mejorar la posibilidad de interacción entre el aprendiente y los hablantes nativos y no nativos competentes en la lengua meta. A pesar de todo, la cultura seguía siendo concebida en el aula como “civilización’, es decir, una mezcla de datos históricos, políticos y geográficos, con información sobre los logros y producciones de personajes de prestigio, junto con lo más folklórico y pintoresco de los países donde se habla la lengua meta” (Areizaga, 2000:196), que se corresponde con lo que esta autora denominó *un enfoque informativo* del abordaje de la cultura. Es por eso que se buscó superar la enseñanza de la lengua-cultura como producto a conocer, dicho en otros términos, como una acumulación de conocimientos declarativos (*enfoque informativo*, Areizaga, 2001; *conocimiento declarativo*, MCER, 2002; *savoirs*, Byram, 1997, en Areizaga, 2001) dado que llevaba a *estereotipación y visión sesgada* de la cultura meta, entre otros (Areizaga, 2007). Así es, pues, que surgió otra manera de trabajar el *componente cultural* en la clase de LE, de manera procesual, un enfoque que Areizaga llama *formativo* (2001):

“basado en una visión del aprendizaje más acorde con el constructivismo (...), y que defiende el aprendizaje de una segunda lengua como una socialización terciaria (...), es decir, como una parte de la formación integral del aprendiz a través de la construcción de una identidad intercultural (...), lejos tanto del etnocentrismo como de la aculturación que se producen desde un enfoque informativo. Sus propuestas parten de una revisión crítica del conjunto de los dos modelos de valores y formas de pensar, tanto de la cultura de origen (C1) como de la cultura meta (C2), y defienden un aprendizaje experiencial, utilizando a menudo técnicas procedentes de la etnografía o la dramatización...” (Areizaga et al., 2005:29)

En su obra, Areizaga (2001) coincide con Omaggio (1986) al afirmar que actualmente al sujeto aprendiente no le alcanza con adquirir un conocimiento declarativo sobre la C2 para insertarse cómodamente en esa cultura, sino que necesita armas para desarrollar las habilidades y actitudes necesarias que le permitan conocer (en sentido más

amplio) sobre otras culturas: este conocimiento, motivado por la curiosidad, se construye a través de la reflexión, la investigación, la evaluación. Estos cambios son el reflejo de la reivindicación de las dimensiones afectiva y formativa: son los aprendientes los que resignificarán los hechos por medio del descubrimiento y la reflexión. (Omaggio, 1986; en Areizaga, 2001). Por dimensión afectiva, Denis y Matas Pla (2002) entienden que el aprendiz debe comprometerse con su proceso de aprendizaje, lo que le permitirá descubrir otras maneras de pensar y de sentir diferentes de las de su cultura.

En el marco de esta investigación asociaremos la *competencia sociocultural* al enfoque informativo, dado que según Areizaga este enfoque estuvo acompañado de la conceptualización de las *competencias sociolingüística y sociocultural*. Sin embargo los especialistas de DLE no tardaron en descubrir la necesidad de dar un paso más dado que la *competencia sociocultural* era restrictiva en el sentido que abarcaba solamente los aspectos socioculturales de una sola lengua, la lengua y cultura metas, y soslayaba los aspectos interactivos y críticos propios de la CCI. De esta manera adoptaron la noción de *competencia comunicativa intercultural*: la CCI (Areizaga, 2007). Es así que desde la década de los 80, se reconoce el vínculo estrecho que existe entre la lengua y la cultura, por lo que en el ámbito de la enseñanza de Lenguas Segundas (LS) y de Lenguas Extranjeras (LE) la noción de interculturalidad cobra especial importancia en el componente cultural. Al mismo tiempo se redefine la *competencia comunicativa*, puesto que se detectan nuevas necesidades de los aprendientes en esta materia. Es así que Byram (1997, en Areizaga 2007) amplía el significado de *competencia comunicativa* asociándolo a la educación intercultural, y transformándolo en *competencia comunicativa intercultural (CCI)*. Para el autor, se trata de una habilidad utilizada para el uso del lenguaje dentro de un contexto intercultural, es decir en el que entran en juego “identidades culturales diferentes” (Rubio, 2009:280). Dentro de esta concepción, el aprendiente tiene como objetivo convertirse en un sujeto competente comunicativa e interculturalmente, para lo cual deberá desarrollar la habilidad de actuar respetuosamente en contextos diferentes al suyo e interactuar de manera efectiva, esto es que los interlocutores sean capaces de lograr los resultados que se

propusieron, con otros grupos humanos, construyendo relaciones interpersonales positivas (Rubio, 2009).

En la extensa bibliografía que hemos consultado, hemos encontrado grandes coincidencias respecto de la caracterización de la CCI. Como se manifiesta en *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle* (2007, dirigida por Lazar, Hubert-Kriegel, Lussier, Matei y Peck) los autores reconocen que los componentes básicos de la CCI son los siguientes: el *saber*, el *saber ser* y el *saber hacer* (Byram y Zarate, 1997, en Gil Ruiz, 2012); sin embargo, otros autores (Byram, Grbkova y Starkey, 2002; Paricio Tato, 2004) estiman que además de esos tres factores, también hay que considerar el *saber aprender*, el *saber comprender* y el *saber comprometerse*<sup>13</sup>.

En el último apartado del presente capítulo nos explayaremos sobre el desarrollo de la *competencia intercultural* en el aula, el *hablante intercultural*, y las características de las *actividades que favorecen esta competencia*.

---

<sup>13</sup> La competencia intercultural se desarrolla a través de una serie de saberes (Byram: 1997, en Areizaga, 2001):

- Conocimientos /saberes: conocimiento de los grupos sociales y sus productos y prácticas en el propio país y en el del interlocutor, y conocimiento de los procesos generales de interacción individual y grupal; - Habilidades /Saber comprender: habilidades para interpretar y relacionar. Interpretar un documento o un acontecimiento de otra cultura, y explicarlo y relacionarlo con documentos o acontecimientos de la propia; - Habilidades /Saber implicarse: educación política y conciencia cultural crítica. La habilidad para poder evaluar, críticamente y basándose en criterios explícitos, las perspectivas, prácticas y productos de la propia cultura y de otros países y culturas; - Habilidades /Saber aprender y hacer: habilidades para descubrir e interaccionar. La habilidad para adquirir nuevo conocimiento de una cultura y de las prácticas culturales, y la habilidad para aplicar el conocimiento, actitudes y habilidades en el marco de la comunicación e interacción real; - Actitudes/ Saber ser: relativizar lo propio y valorar lo ajeno; curiosidad, mente abierta y disposición a cuestionar la desconfianza en otras culturas y la confianza en la propia.

## ***2.5. Desarrollo de la competencia intercultural (CI) en el aula, desde un enfoque formativo***

Meyer (1991, en Olivera, 2000), sostiene que la *competencia intercultural* forma parte de una competencia de un hablante de LE que le permite:

"...actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la lengua extranjera y la propia; además, tener la habilidad de solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya." (1991, en Olivera, 2000:38)

En el mismo sentido que Meyer, Byram (1995, en Areizaga, 2001) define al *hablante intercultural* como un intermediario que debe hacer frente a nuevas interpretaciones de normas fundamentales diferentes de las que había heredado de los miembros de su propia cultura (por lo tanto consideradas como universales) y que nunca antes había cuestionado. Este hablante intercultural es capaz entonces de poner en tela de juicio sus propios valores, reglas sociales de comportamiento y creencias, y superar las contradicciones y diferencias a las que se verá enfrentado en una situación de comunicación intercultural.

Para nuestro trabajo, concebiremos entonces la *competencia intercultural* como una subcompetencia de la CCI, y que definimos como la *destreza integral* de un *hablante intercultural* capaz de interactuar *adecuada* (MCER, 2002) y *satisfactoriamente* (Hidalgo Hernández, 2005) en *situaciones de encuentros comunicativos interculturales*, esto es, con hablantes nativos y no nativos de una o varias lengua/s-cultura/s distintas de las suyas, siendo flexible en su postura ante las pautas culturales de otras sociedades, especialmente cuando éstas son diferentes a las propias. Esto significa desarrollar un conjunto de actitudes y habilidades (*saber ser* y *saber hacer*, MCER, 2002) que le permite al aprendiente crear una *conciencia intercultural* y construir una *identidad intercultural* que posibilita la mediación entre lo propio y lo diferente. A continuación explicaremos las características de esta competencia.

Se trata de *una destreza integral* porque va más allá de la comunicación: forma parte de la formación integral del sujeto, donde la motivación y la confianza en sí mismo

juegan un papel primordial (MCER, 2002:5). El *saber ser* involucra actitudes, valores y motivaciones no sólo relacionadas con la lengua sino con el deseo de conocer y comprender al otro (Sánchez Casado, 2007:65). Asimismo, el *saber hacer* comprende la capacidad para cumplir el rol de *intermediario intercultural* entre dos o más culturas diferentes, esto es que puede actuar “con interlocutores socializados en culturas diferentes, mediando entre la cultura materna y la/s extranjera/s y negociando las significaciones culturales para llegar a un buen entendimiento” (Gil Ruiz, 2012:135). Este *hablante intercultural* también es capaz de adaptarse a nuevas situaciones porque ha podido poner en tela de juicio sus propios valores, reglas sociales de comportamiento y creencias que él tiene de su propia cultura, que le permiten reconocer, comprender, interpretar y aceptar otras maneras de entender la vida. Para lograrlo, construye una *identidad intercultural* lejos del *etnocentrismo* como de la *aculturación*, es decir que ha tomado conciencia de las similitudes y diferencias existentes entre su propia cultura y la C2, y ha desarrollado diversas capacidades interpersonales, tales como la empatía y la flexibilidad (tolerancia a la ambigüedad).

Dado que actualmente se concibe la *interculturalidad* como un tipo de relación intencional entre personas pertenecientes a culturas diversas, y que buscan el diálogo y el encuentro, reconociendo mutuamente los valores y formas de vida del *otro*, el MCER (2002) alienta el desarrollo de actividades que promuevan la adquisición de una *conciencia intercultural* en clase de LE. En este marco, el MCER sugiere que en la clase se tenga en cuenta:

- Qué experiencia y conocimiento sociocultural previo se supone que tiene el alumno y cuál se le exigirá.
- Qué nueva experiencia y qué conocimiento de la vida social de su comunidad y de la comunidad objeto de estudio tendrá que adquirir el alumno con el fin de cumplir los requisitos de la comunicación en la segunda lengua.
- Qué conciencia de la relación existente entre la cultura materna y la cultura objeto de estudio necesitará el alumno para desarrollar una competencia intercultural apropiada.

MCER (2002:102)

Como muchos autores (ver Introducción, **1.2.2.**), Areizaga se hace eco de Byram y Fleming (1998, en Areizaga 2007) al reconocer la utilidad de las técnicas que ofrece la

Etnografía de la Comunicación para el desarrollo de la CCI, como modo de alcanzar un aprendizaje significativo, es decir lograr construir un nuevo aprendizaje. Estas técnicas se pueden adaptar al aprendizaje de una lengua-cultura, a través de:

-actividades de exploración, investigación y descubrimiento; muchas propuestas están basadas en las técnicas de la etnografía para la observación y la participación en una comunidad (Byram y Fleming: 1998; Wilken: 1995) mediante las que el aprendiz pueda aprender a aprender sobre y en las culturas, propia y ajena.

-exposición a las situaciones de contacto con la cultura meta, bien sean auténticas o mediadas, por ejemplo, a través de la dramatización, porque es el esfuerzo del aprendiz, enfrentado al contraste o al conflicto con sus posiciones, lo que realmente puede ayudarle a modificar sus percepciones y desarrollar nuevas habilidades y actitudes para mediar entre culturas;

-la vinculación constante entre el aprendizaje lingüístico y el cultural, o dicho de otro modo, considerar siempre las producciones lingüísticas como muestras de productos, prácticas y perspectivas culturales; los materiales auténticos y las actividades que relacionan el aula con la realidad fuera del aula, son la base de este trabajo, puesto que permiten observar el contexto en el que se construye el sentido y por lo tanto, comprender el marco referencial de los significados socioculturales.

Areizaga (2007:10)

En el presente trabajo, definimos las actividades tendientes a desarrollar la *competencia intercultural* desde un enfoque formativo como aquellas que favorecen tres destrezas que indica el MCER (2002) referidas al *saber hacer intercultural*, que son: la capacidad para relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera; para abordar los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas; y para superar relaciones estereotipadas. Esto se logra por medio de la observación crítica, la comparación y contrastación, la reflexión, la relativización de generalizaciones, la deconstrucción de estereotipos y prejuicios, la verificación de hipótesis, y el análisis crítico, todo ello aplicado a todas las culturas presentes en el aula. El desarrollo de la *competencia intercultural* desde un enfoque formativo implica que las actividades comprenden el análisis de cada una de las situaciones culturales puestas en juego, la comparación entre ellas, la apreciación de los valores inherentes a cada realidad, y/o la justificación de las opiniones que se emitan. El desarrollo de estas capacidades le permitirá al aprendiente actuar como mediador intercultural.

Como lo han planteado López Barrios y Villanueva de Debat (2007), el desarrollo de la reflexión intercultural transita estadios en un continuo que va de un tratamiento separado de las dos culturas a uno de puesta en relación de ambas: esa situación de - / + aproximación de las culturas se refleja en las actividades de los manuales, que van desde un desarrollo únicamente de la competencia sociocultural hasta aquellas a través de las cuales, de alguna manera, se establece algún tipo de relación entre la C1 y la C2, en un continuum, con vistas a alcanzar algún grado de pensamiento crítico. En este último caso, esto puede ser por medio de la observación crítica (como puede ser el cuestionamiento de las representaciones heredadas de su propia cultura); o bien de la comparación y contrastación de fenómenos culturales entre la C1 y la C2 (por ejemplo para determinar si los valores sociales y culturales reflejados en los textos son universales o específicos de una cultura); por medio de la reflexión sobre sus propias actitudes respecto de ambas culturas (para que el aprendiente tome conciencia de su visión monolítica y cerrada sobre los otros, enraizada en su confianza en su propia cultura); de la relativización de generalizaciones (como “todos los argentinos...”) a través de la deconstrucción de estereotipos y prejuicios (desarrollando por ejemplo la capacidad afectiva para rechazar actitudes etnocéntricas, o dar lugar al surgimiento de percepciones positivas); de la elaboración de hipótesis a partir de la observación de pautas de la C2 a través de documentos diversos (escritos, orales, audiovisuales, etc.), para luego, en base al juicio crítico, poder verificar o rechazar las hipótesis iniciales.

En el siguiente capítulo definiremos primero el corpus elegido para este trabajo. Luego describiremos los tres manuales sobre los que hemos trabajado (público al que están dirigidos, enfoque didáctico subyacente, objetivos planteados por los respectivos autores, y organización interna de cada uno). En tercer lugar, detallaremos la metodología que hemos seguido a lo largo de la investigación: el diseño, las técnicas de recolección de datos, la codificación que hemos utilizado para el análisis. Para concluir, describiremos las etapas de la investigación.

## ***III. Corpus y metodología***

En este trabajo analizaremos tres manuales de enseñanza de E/LE utilizados en nuestra ciudad, producidos durante el último decenio, destinados a jóvenes y a adultos. El hecho de no restringir nuestro corpus solamente a los manuales publicados en Argentina se debe a la escasa producción bibliográfica nacional en el área de la enseñanza de E/LE. Es por eso que decidimos abarcar también un manual co-editado entre España y Argentina. Asimismo, el criterio metodológico que seguimos para determinar el corpus fue el enfoque didáctico que los enmarca. En este capítulo presentaremos los manuales que constituyen la muestra de nuestra investigación, así como también definiremos las unidades y las categorías de análisis, referidas a ambas competencias (la sociocultural y la intercultural). Para terminar, determinaremos cómo hemos procedido para la elaboración de nuestra propuesta didáctica.

En el próximo apartado procederemos a describir el corpus del presente trabajo.

### ***3.1. Corpus***

El corpus está constituido por los siguientes manuales:

- OXMAN, C. (2001). *Voces del Sur 1*. Buenos Aires: Ed. Lamsas.
- MALAMUD, E. y BRAVO, M. J. (2007). *Macanudo I*, Buenos Aires: Araucaria libros.
- CORPAS, J et al. (2009). *Aula del sur 1*. Buenos Aires: Voces del Sur – Co edición hispano-argentina.

A continuación describiremos los manuales de los que hemos extraído las actividades que son el centro de nuestro análisis. En primer lugar mencionaremos los objetivos que se han propuesto los autores respectivos; y luego haremos una descripción respecto de la organización de cada manual. Procederemos manual por manual.

### **3.2. Descripción de los manuales**

#### **3.2.1. Voces del Sur 1**

En su primera página, los autores de *Voces del Sur nivel 1* presentan el manual. En dicha presentación mencionan el hecho de que los personajes y documentos que aparecen allí reflejan principalmente la capital de nuestro país, poniendo de relieve “las distintas y múltiples identidades que (...) componen” (2001:2) el español, pero sin dejar de incluir también otras voces latinoamericanas. Dichos personajes hacen uso de una lengua actual y concreta, la del Río de la Plata. Y aclaran sus autores que “los usos [lingüísticos] son situados, es decir, tienen lugar en cierto espacio y tiempo y son obra de determinados grupos sociales y culturales” (2001:2), en definitiva, una clara referencia a un uso contextualizado de la lengua. No encontramos ninguna referencia manifiesta al enfoque didáctico que subyace en el material, sin embargo podemos inferir que respondería al *enfoque comunicativo*.

El aprendizaje se organizaría, según los autores, alrededor de *materiales auténticos*, definidos por ellas mismas como “producciones lingüísticas concretas que ponen en juego modos situados de comunicarse, de relacionarse social y afectivamente, e incluso de hacer humor” (2001:2).

Asimismo, los autores de *Voces del Sur 1* resaltan la intención de favorecer la difusión de nuestra variedad lingüística por ser hablada en un espacio geográfico que se destaca por su arte, su cultura y su turismo. Aunque no está mencionado, entendemos que hacen referencia a la cultura legitimada, así nombrada por Miquel en *Vademécum para la formación de profesores* (2004: 516, ver apartado 2.1.).

El manual de Oxman presenta contextos de aprendizaje “dinámicos e interactivos” (2001:2), y estaría enmarcado en el enfoque comunicativo. Aunque no lo dice expresamente, el manual está destinado a adolescentes y adultos, hecho que dedujimos no solamente a partir del análisis que hemos realizado sino también porque en esta página menciona a aprendientes deseosos de “comunicarse en sus viajes o hacer negocios” (2001:2).

Respecto de su organización, el manual consta de 127 páginas y está dividido en cinco unidades más un apéndice. Cada unidad a su vez, está dividida en dos secciones, donde se abordan los fenómenos lingüísticos, aparecen los documentos auténticos y los pedagógicos, las actividades, y donde se desarrollan las cuatro macrohabilidades. Al final de cada una existe un *Proyecto de lectura* (PL) y un *Proyecto fuera del aula* (PFA). El primero expone al alumno a la lectura de textos más complejos que aquellos que encuentra a lo largo de la unidad, y lo incentiva a realizar producciones más libres; en cuanto al segundo, lo invita a activar fuera del ámbito académico el conjunto de conocimientos y destrezas adquiridos durante el trabajo en clase. Luego de la quinta unidad, el libro propone un apartado, dividido en: una *síntesis gramatical*, actividades de *autoevaluación*, y *fichas de trabajo con material auténtico*.

Al recorrer las páginas del manual, lo primero que encontramos, luego de la presentación, es una doble página referida a los actos de habla indispensables para una primera clase de LE y a un determinado léxico: los primeros contienen preguntas sobre cómo se dicen, se pronuncian o se escriben las cosas que necesita saber el alumno, así como

también enunciados para entrar en contacto con el docente; los segundos comprenden los meses del año, los días de la semana, el abecedario. En definitiva, esta doble página trata de dar respuesta a las necesidades básicas de un alumno inicial de E/LE. A este apartado (que no figura en el índice) lo denominan *Aprender a aprender español*.

Si consultamos el índice, podemos ver que los contenidos contemplan el componente *sociocultural*, además de *tipos textuales*, *gramaticales* y *léxicos*. Es decir que hay una manifiesta intención de incluir el tipo de contenidos que nos ocupa en este trabajo. A lo largo de las unidades hemos encontrado varios recuadros que contienen información tanto lingüística (como por ejemplo la formación de los gentilicios en castellano) como cultural. Sin embargo, en ambos casos los cuadros tienen una función exclusivamente informativa, dado que no existen consignas que indiquen ninguna actividad.

En el próximo sub-apartado nos referiremos al manual *Macanudo 1, Nueva Edición*, a los objetivos que se han planteado sus autores y describiremos su organización interna.

### **3.2.2. *Macanudo 1, Nueva Edición***

Según se establece en la introducción, *Macanudo 1, Nueva Edición* está pensado para trabajar con un público debutante de estudiantes jóvenes o adultos, sin limitaciones de orígenes, que quieran aprender nuestra lengua. La intención de Malamud y Bravo, las autoras, es partir desde nuestra variedad lingüística, apostando a responder a “las necesidades de un usuario de español en cualquier contexto hispanohablante” (2007:7). También mencionan el marco en el que se encuadra el manual: ellas manifiestan responder a los estándares definidos en el MCER, aunque no hacen mención del nivel al que correspondería este manual respecto de los planteados en dicha obra (A1, A2, etc.). Asimismo, en la contratapa Malamud y Bravo encuadran el manual en los *enfoques post comunicativos*, en particular en el enfoque orientado a la acción y a la *negociación de significados*.

En cuanto a la organización, este manual de 127 páginas está compuesto por una unidad de inicio, llamada *Hola, ¿Empezamos?*, y luego 9 unidades, cada una de ellas divididas a su vez en diferentes secciones, que se repiten a lo largo del libro. La primera sección llamada *En gateras*, constituye la introducción temática de cada unidad. La segunda, *Herramientas*, está dedicada a la adquisición de los elementos lingüísticos considerados necesarios para el aprendizaje. En la tercera, *Hablame, rompé el silencio*, se intenta que el aprendiente busque información y realice una puesta en común de lo que está aprendiendo en cada unidad. La cuarta, *De puño y letra*, comprende las actividades de expresión escrita. La quinta, *Un cacho de cultura*, se centra en algún aspecto sociocultural considerado por las autoras como de interés para el aprendizaje del español: cabe destacar que este apartado “contiene disparadores para la reflexión inter e intracultural” (2007:8). La sexta, *Te llamo*, como su nombre lo indica, comprende las actividades de la comunicación telefónica. En la última, *Tenga en cuenta que...*, se sistematizan los contenidos lingüísticos y pragmáticos trabajados en la unidad. El manual termina con la transcripción de los documentos de audio, cuya función es la de complementar el trabajo sobre el *input* oral. Las autoras dejan plena libertad al docente para recurrir a *Herramientas* y a *Tenga en cuenta que...*, las veces que fuera necesario y en el orden que lo considere adecuado a los objetivos de la clase. Es importante resaltar que, como las autoras lo manifiestan expresamente al final de la Introducción, le otorgan gran importancia a las prácticas de cada docente en su aula.

Por último, daremos cuenta de las características que presenta el manual *Aula del Sur 1*.

### **3.2.3. Aula del Sur 1**

En este caso se trata de una adaptación del método español *Aula internacional* (*Corpas y otros, Editorial Difusión*), fue realizado en Barcelona, pero co-editado entre *Editorial Difusión, España* y *Ediciones Voces del Sur* (editorial argentina). Los autores proponen una alternativa a aquellos aprendientes que “estudian en el Cono Sur”

(contratapa), al introducir en esta versión formas léxicas, morfológicas y fonéticas de la región.

Según los autores, el manual se hace eco de la *perspectiva accional* que propone el Consejo de Europa (2002) y dicen adherir al enfoque por tareas. En la contratapa también manifiestan integrar “la práctica de las habilidades comunicativas, la reflexión gramatical, la competencia pragmática y el conocimiento de la diversidad cultural y lingüística del mundo hispanohablante” (contratapa del libro).

En lo que concierne a su organización, el manual de 152 páginas contiene 10 unidades didácticas. Cada una de ellas está dividida de la misma manera: en la primera doble página, *Comprender*, como su nombre lo dice, se desarrollan las habilidades receptivas a través de textos y documentos que sirven para contextualizar los contenidos lingüístico-comunicativos que se han de trabajar. En la sección siguiente, se intenta *Explorar y reflexionar* sobre los contenidos lingüísticos a partir de la observación de muestras en pequeños corpus. Esta doble página también contiene esquemas gramaticales y funcionales de los puntos específicos de la unidad. La tercera sección, *Practicar y comunicar*, está compuesta por *microtareas comunicativas* que pretenden facilitarle al aprendiente la adquisición de la lengua al mismo tiempo que le permiten reflexionar sobre aspectos interculturales. Al cabo de la sección, los aprendientes deben resolver “tareas” a través de la puesta en práctica del uso de la lengua (habilidades de producción). Para terminar, cada unidad tiene una última página destinada a *Conocer* un poco más la “realidad cultural del Cono Sur” (2009: 5) a través de una serie de documentos variados.

Luego, un apartado de 33 páginas donde se proponen *Más ejercicios* o actividades de fijación del uso de la lengua. Le sigue el apartado *Más gramática*, que contiene explicaciones más exhaustivas de los aspectos gramaticales abordados en cada unidad, cuadros de conjugaciones verbales y un índice de verbos del libro. El apartado *Más información* comprende mapas y datos sobre países hispanoamericanos, especialmente de

Argentina. Y para cerrar el libro, 4 páginas de *Más reflexión* presentan una suerte de portfolio con actividades de autoevaluación de las cuatro macrohabilidades.

A continuación, procederemos a explicitar la metodología de investigación que hemos adoptado para realizar los capítulos 4, 5 y 6.

### **3.3. Metodología**

En la Introducción del presente trabajo nos hemos planteado dos objetivos generales, a saber: 1. Indagar en los manuales seleccionados el tratamiento del componente cultural, atendiendo al tipo y características de las actividades que desarrollan dicho componente; y 2. Definir líneas metodológicas que orienten la enseñanza de ELE en la adquisición de una competencia intercultural que permite una adecuada inserción de los estudiantes extranjeros en el medio hispano, y seleccionar documentos. Para dar respuesta a estos objetivos, hemos realizado una investigación aplicada que comprende dos fases descriptivas, dado que nos proponemos “detallar cómo son y se manifiestan” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio, 2006:102) en los manuales seleccionados los ejes temáticos socioculturales y las actividades tendientes a desarrollar las *competencias sociocultural e intercultural* en los tres manuales escogidos. Además, el estudio incluye una fase de diseño de materiales, puesto que en la tercera parte de nuestra investigación proponemos actividades didácticas que propician la *competencia intercultural* a partir de los documentos auténticos y actividades integradas a la lengua, actividades que hemos diseñado nosotras mismas.

Aquí cabe realizar una aclaración: *actividad* es un término polisémico que puede hacer referencia ya sea a las operaciones cognitivas que realiza el sujeto que aprende; o bien a los ejercicios que realizan en clase los alumnos; o bien al documento que sirve de soporte para aprender. Cuq (2003) nos propone una definición más acabada, a saber: “el conjunto coherente de estas tres primeras acepciones: la actividad de aprendizaje puede ser definida como una relación entre lo que hacen efectivamente los alumnos (su tarea sobre un

soporte dado) y el objetivo”<sup>14</sup> al que apunta la tarea. Un año antes, los autores del MCER (2002) entienden que “las *actividades de lengua* suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea” (2002:9), y comprenden la comprensión y la expresión orales y escritas, así como también la interacción y la mediación. En este documento, se precisa más adelante que estas actividades implican “procesos cognitivos o afectivos, físicos o de reflexión, de grupo, en pareja, individuales, procesos de comprensión y de expresión” (2002:59). En resumen, diremos que una *actividad de lengua* es un conjunto de operaciones cognitivas y lingüísticas que realiza el aprendiente con el fin de alcanzar un objetivo determinado por una consigna.

En los próximos apartados definiremos cada fase de la investigación. Asimismo delimitaremos las técnicas de recolección de datos que nos han servido en nuestro análisis, las unidades y las categorías de análisis que hemos utilizado a lo largo de nuestra investigación; y con el fin de aplicar los hallazgos respecto de las actividades referidas al tratamiento del componente cultural en los manuales analizados, describiremos cómo se organiza nuestra propuesta didáctica.

### ***3.3.1. Diseño de investigación***

El diseño de investigación es el “*plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea*”<sup>15</sup> (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio, 2003:184). Nuestra investigación se compone de tres fases. Las dos primeras responden al diseño cuantitativo no experimental, esto significa que en este tipo de investigaciones no se manipulan las variables; lo que se realiza es una observación de situaciones o fenómenos preexistentes a dicha investigación (Hernández Sampieri et al, 2003). Hemos utilizado un diseño transeccional descriptivo, dado que este tipo de diseño nos permitió “indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población” (Hernández Sampieri et al., 2006:210).

---

<sup>14</sup> La traducción es de nuestra autoría.

<sup>15</sup> Las cursivas pertenecen al original.

En cambio la tercera fase responde un diseño de Investigación de desarrollo. En efecto, para Moreno Bayardo (1987), según el propósito de la investigación al que está orientada, esta es de desarrollo cuando se persigue “utilizar tanto los resultados de la investigación básica como de la investigación aplicada para diseñar y probar nuevos materiales, productos, métodos, instalaciones, etc., establecer programas y servicios piloto así como unidades experimentales” (Moreno Bayardo, 1987:38). Nuestro fin en esta parte de la investigación es el de enriquecer la propuesta de materiales para el trabajo de la *competencia intercultural* en clase de ELE.

En los sub-apartados que siguen definiremos las tres fases de nuestra investigación.

#### **3.3.1.1. Primera fase de la investigación**

Como hemos expresado anteriormente, la primera fase responde a un diseño cuantitativo no experimental. Para responder al primer objetivo específico de investigación (1. Identificar en los textos del corpus los ejes temáticos referidos a la cultura, categorizarlos según el ámbito social del que traten y determinar qué temas son más frecuentes) hemos utilizado la técnica de Análisis de Contenido, definida por Krippendorff como “método de investigación para hacer inferencias válidas y confiables de datos con respecto a su contexto” (1980, en Hernández Sampieri, et al., 2006:356). Por su parte, los autores agregan que es una técnica útil para “compenetrarse con los valores de una cultura” (2006: 356) o “reflejar actitudes, valores y creencias de (...) comunidades” (2006:357). Así como lo han hecho otros autores (Areizaga et al., 2005; Sánchez Casado, 2007; Pozzo y Fernández, 2008) utilizamos el Análisis de Contenido para averiguar los valores y creencias de las culturas presentes en los manuales. Asimismo, esta técnica nos permitió descubrir qué *centros* de interés aparecen en el corpus, así como describir tendencias (Hernández Sampieri et al., 2006:356).

Siguiendo a Ezeiza Ramos (2009), para la recogida de datos en esta fase escogimos una parrilla o grilla de análisis para un estudio “sistemático” (2009:22) de los ejes temáticos en los manuales del corpus, a fin de descubrir “la raíz del plan de trabajo que [estos materiales] proponen” (2009:22). Para responder al objetivo de “identificar en los textos del corpus los ejes temáticos referidos a la cultura, categorizarlos según el ámbito social del que traten y determinar qué temas son más frecuentes” (apartado **1.3.2.**), nos hemos inspirado de una clasificación que realiza Porta Santos (2002, s.f.) con relación a los ejes temáticos, que nos permitieron realizar nuestra propia clasificación, combinándola con las concepciones de cultura que presenta Miquel (2004). Con tal fin, hemos elaborado nuestra propia grilla de análisis, definiendo parámetros de clasificación de estos contenidos. En la grilla mencionada figuran *las categorías de análisis*, constituidas por los ejes temáticos, organizados en 6 ámbitos (clasificación que nos pertenece), a saber: *ámbito de las relaciones sociales; socioeconómico laboral; social; del arte y del espectáculo; político; e histórico-geográfico*. Hemos seguido la clasificación de *cultura* que sugiere Miquel (2004), de la que hemos conservado dos categorías: la *cultura esencial* y la *cultura legitimada* y que describimos en el apartado **2.1**. Procedimos a cuantificar las apariciones de cada ítem en cada manual, es decir la presencia o ausencia de dichos ejes temáticos, y finalmente interpretamos los resultados.

Para nuestro trabajo, hemos retenido todos los documentos auténticos o pedagógicos escritos y orales (en este caso, siempre y cuando figuren las transcripciones en el libro del alumno), que contengan referencias a la cultura meta, y que no se limiten a un mero trabajo léxico o gramatical. Queda excluido el estudio de las imágenes, dado que un análisis del material icónico supera los límites de nuestra investigación. Para el análisis de los datos obtenidos, aplicamos la siguiente grilla de análisis:

1. Cultura esencial
<p>1.1. <i>Ámbito de las relaciones sociales:</i> individuo; pareja; familia; grupo de pares; sociedad.</p> <p>1.2. <i>Ámbito socioeconómico laboral:</i> actividades laborales; servicios; productos, hábitos y lugares de consumo.</p> <p>1.3. <i>Ámbito social:</i> medios de comunicación masiva; alimentación, restauración y salud; salud y cuidados estéticos; servicios sociales y seguridad social; educación; vivienda; intereses y ocio; objetos; creencias populares; acontecimientos sociales.</p>
2. Cultura legitimada
<p>2.1. <i>Ámbito del arte y del espectáculo:</i> personajes; literatura; cine; arquitectura y urbanismo; danza; música; moda; fiestas populares; teatro; patrimonio cultural; deporte; otras manifestaciones artísticas.</p> <p>2.2. <i>Ámbito político:</i> personajes políticos; actualidad local; actualidad internacional.</p> <p>2.3. <i>Ámbito histórico-geográfico:</i> personajes históricos y acontecimientos; lugares; clima; patrimonio natural; ecología; hidrografía; flora y fauna; lenguas; moneda; población; recursos económicos.</p>

Tabla 1: Cultura esencial y cultura legitimada

Procedimos a buscar la presencia o ausencia de los ejes temáticos anteriormente mencionados, para descubrir finalmente, en base a los contenidos socioculturales presentes en los manuales, cuáles están más presentes en cada manual de enseñanza y sacar conclusiones acerca de la cobertura del tratamiento del componente cultural, atendiendo al tipo y características de las actividades que desarrollan dicho componente.

### ***3.3.1.2. Segunda fase de la investigación***

En “Principios y criterios para el *análisis de materiales didácticos*”, Fernández López (2004) sugiere que muchas pueden ser las razones que lleven a los especialistas a analizar manuales. En nuestro caso, buscamos comparar estos tres manuales a fin de describir las características de las actividades tendientes a favorecer las competencias socio

e intercultural presentes en el corpus y determinar la frecuencia de cada una. Para lograrlo, nos basamos en los aportes del Consejo de Europa (2002), que nos propone un conjunto de elementos que constituyen la *competencia intercultural (habilidades y destrezas interculturales, conciencia intercultural, y actitudes)*; los de López Barrios y Villanueva de Debat (2007), quienes nos ilustran sobre el grado de desarrollo de esta conciencia que se puede alcanzar según las actividades didácticas con las que se trabaje en clase; y los de Areizaga (2001, 2002, 2007) y Areizaga et al. (2005), por el tipo de enfoque que subyace en el concepto de cultura.

Teniendo en cuenta lo formulado en los apartados 2.3. y 2.5. sobre las actividades de aprendizaje en los manuales, para determinar el corpus en esta fase de la investigación, hemos seguido el procedimiento como lo hicieron López Barrios y Villanueva de Debat (2007), escogiendo únicamente aquellas actividades que se aproximan más a una u otra competencia, en un continuum que va desde la *competencia sociocultural* hasta la *intercultural*. Teniendo en cuenta las características de las actividades de las competencias anteriormente mencionadas, hemos procedido a confrontar cada actividad de los tres manuales con estas definiciones, de manera que fuimos seleccionando aquellas que cumplían con al menos una característica de una u otra definición. En esta selección, hemos trabajado con un total de 99 actividades correspondientes a los tres manuales estudiados. Estos grupos de actividades han sido el punto de partida de esta fase de la investigación. Luego, hemos definido los rasgos emergentes de cada tipo de actividad según su orientación, y luego según el objetivo que persigue. Asimismo hemos analizado los géneros discursivos de los documentos que acompañan las consignas. Finalmente hemos extraído conclusiones del análisis de los datos.

### **3.3.1.3. Tercera fase de la investigación**

En la última fase de nuestro trabajo, que se corresponde con el tercer objetivo específico enunciado en 1.3.2., se trata de *Investigación y desarrollo*, puesto que “supone la combinación de cualquier tipo de investigación [básica, aplicada o evaluativa] con el objeto de desarrollar una técnica, procedimiento, herramienta, o producto que pueda servir para

conseguir la ASL<sup>16</sup>” (Griffin, 2005:61). En este caso, se trata en particular de *Diseño de materiales*. Decidimos incluir este aspecto dado que entendemos que el diseño es el corolario del análisis llevado a cabo durante las dos fases anteriores. La educación intercultural implica preparar a nuestros alumnos para reconocer la diversidad que se presenta o puede presentarse en contextos habituales del aprendiente, comprenderla y convivir con ella. El objetivo de la educación intercultural es, justamente, enseñar en un ámbito en el que se encuentra la diversidad y, por esta razón, proveer material y herramientas que contribuyan a entender y aceptar esta circunstancia. Tareas para desarrollar hay muchas. Todas implican un grado de investigación. La interculturalidad en educación puede ser entendida también como actividades, programas y proyectos que despierten interés hacia todas las culturas. Para implantar un modelo intercultural debemos entonces trabajar en clase (y fuera de ella) la observación crítica, fomentar la reflexión y la relativización de generalizaciones, favorecer la deconstrucción de estereotipos para que nuestros aprendientes puedan resolver eficientemente las situaciones conflictivas en las que se verán inmersos en situaciones de comunicación intercultural, para que puedan crear una actitud de respeto no sólo por las otras culturas sino también por la nuestra. A fin de realizar un aporte a la disciplina de la Didáctica de Lenguas y Culturas (DLC), nuestra intención aquí es proponer actividades que cumplan con los requisitos que entendemos debe tener toda actividad que pretenda desarrollar la *competencia intercultural* desde un enfoque formativo.

En base a las características de las actividades que hemos extraído, realizamos una propuesta personal de actividades que tienen como objetivo desarrollar la *competencia intercultural*, siguiendo los planteamientos que hemos realizado en el marco teórico (ver apartado 2.4.). En nuestra propuesta, hemos definido el *público* a la que están destinadas las actividades, los *objetivos*, los *contenidos interculturales*, los *documentos* que se utilizaron, la *cantidad de horas* previstas, y las *actividades* propiamente dichas. No obstante nuestra propuesta didáctica no comprende las habilidades lingüístico-comunicativas, dado que las actividades que proponemos no están enmarcadas dentro de un manual en particular.

---

<sup>16</sup> ASL: Adquisición de Segundas Lenguas.

Antes de concluir el capítulo, enunciaremos las referencias que hemos utilizado para el análisis de las actividades a lo largo del presente trabajo, así como también las etapas que hemos seguido.

### ***3.4. Codificación para el análisis***

A fin de facilitar las referencias a las actividades, hemos creado una codificación, a saber:

A.: actividad;

P.: número de página;

U.: unidad;

PL: Proyecto de lectura;

PFA: Proyecto fuera del aula.

En cuanto a los manuales, hemos codificado de la siguiente manera:

M1: referencia a *Macanudo 1, Nueva Edición*

AS: referencia a *Aula del Sur 1*

VS: referencia a *Voces del Sur 1*

A modo de cierre del presente capítulo, enunciaremos el procedimiento que hemos seguido al realizar nuestra investigación.

### ***3.5. Etapas de la investigación***

Luego de una breve descripción de los manuales seleccionados (enfoque, destinatarios, organización interna), en el marco de esta investigación, hemos procedido a:

1. clasificar los textos y actividades según los ejes temáticos que tratan, aplicando la grilla mencionada en **3.3.1.1.**, con el fin de analizar la imagen sociocultural que se desprende de los documentos contenidos en cada manual;
2. codificar los resultados del análisis en tablas anexas;
3. identificar según la caracterización realizada en el apartado **3.3.1.2.** las actividades que promueven el desarrollo de las competencias sociocultural e intercultural; y determinar sus respectivas características distintivas;
4. sugerir una serie de actividades, que tienen como objetivo el desarrollo de la *competencia intercultural*;
5. exponer las conclusiones de nuestro análisis, para dar respuesta a las preguntas que nos hemos formulado al comienzo de nuestro trabajo.

## ***IV. Ejes temáticos: resultados y discusión***

En el presente capítulo se dará respuesta al primer objetivo de este trabajo que consiste en “identificar en los textos del corpus los ejes temáticos referidos a la cultura, categorizarlos según el ámbito social del que traten y determinar qué temas son más frecuentes”. Para ello, en primer lugar nos referiremos a los resultados obtenidos de los tres manuales analizando ámbito por ámbito y los ilustraremos presentando seis tablas, que contienen los resultados numéricos referidos a cada ámbito. Luego, analizaremos los resultados obtenidos manual por manual, y mostraremos las ocurrencias en 6 tablas (tres referidas a la cultura esencial, y las otras tres a la cultura legitimada). Finalmente formulamos conclusiones a partir de los datos analizados y compararemos nuestros resultados con los hallazgos de los autores citados en la revisión de la bibliografía especialmente con aquellos que analizaron los mismos manuales.

### ***4.1. Análisis del componente sociocultural respecto de la cultura esencial***

Para llevar a cabo una investigación de corte cuantitativo no experimental transeccional descriptivo, hemos aplicado una grilla de análisis descrita en el apartado **3.3.1.1.**, con el fin de identificar los ejes temáticos presentes en cada uno de documentos escritos que figuran en los tres manuales de nuestro corpus, para luego caracterizarlos según el ámbito del que tratan y determinar aquellos que son más recurrentes. Cuq (2003)

define *documentos* como “todo soporte seleccionado con fines de enseñanza y al servicio de la actividad pedagógica”<sup>17</sup> (2003:75). Para el presente trabajo nos circunscribimos entonces a los textos escritos (que son numerosos): creemos que el estudio iconográfico (caricaturas, fotografías) y de los textos orales excede los límites de esta investigación, y que podrían ser objeto de investigaciones futuras.

Primero hemos distinguido los ejes temáticos relativos a la cultura esencial (ámbitos *de las relaciones sociales; socioeconómico laboral; social*) de aquellos relativos a la cultura legitimada (ámbitos *del arte y del espectáculo; político; e histórico-geográfico*). Luego, hemos indicado el número de recurrencias de cada tema en una tabla, lo que nos permitió analizar los resultados. Por último, hemos extraído nuestras conclusiones.

En primer lugar hemos estudiado en los tres manuales temas que integran el ámbito de las relaciones sociales (“individuos”, “pareja”, “familia”, “grupo de pares” (gr de pares) y “sociedad”), cuyos resultados podemos observar en la tabla 2:

<b>Ámbito de las relaciones sociales</b>						
<b>Manuales</b>	<b>individuo</b>	<b>pareja</b>	<b>familia</b>	<b>gr de pares</b>	<b>sociedad</b>	<b>Total</b>
<b>Macanudo 1</b>	5	3	9	5	4	<b>26</b>
<b>Aula del Sur 1</b>	4	3	1	1	1	<b>10</b>
<b>Voces del Sur 1</b>	5	1	2	0	5	<b>13</b>
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>7</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>49</b>

Tabla 2: Cultura esencial – Ámbito de las relaciones sociales

<sup>17</sup> Las traducciones pertenecen a la autora del presente trabajo.

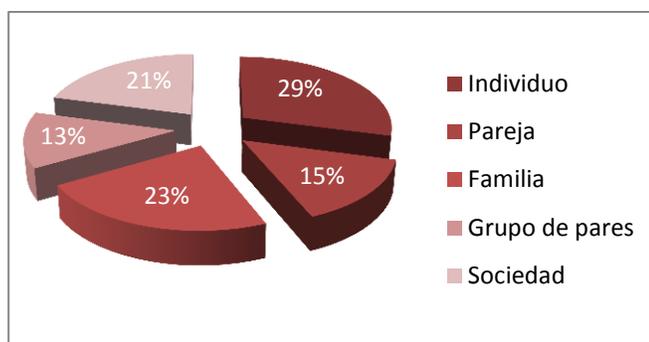


Gráfico 1: Cultura esencial – Ámbito de las relaciones sociales

Con un total de 49 referencias, este ámbito está presente en todos los manuales y en todos sus temas: dos de ellos aparecen con mayor frecuencia, “individuo” en primer lugar (14 referencias), seguido por “familia” (12 recurrencias). En orden decreciente le siguen “sociedad”, “pareja” y “grupo de pares”, con 10, 7 y 6 recurrencias respectivamente. Es notable la ausencia de referencias a “grupos de pares” en *Voces del Sur 1* y la escasa recurrencia de “pareja” en el mismo manual, así como la de “familia”, “grupos de pares” y “sociedad” en *Aula del Sur 1*.

A continuación daremos un ejemplo de análisis de la sub categoría “familia”. De un total de 12 documentos referentes a familias, en los tres manuales se habla de 18 parejas diferentes, de las cuales 15 están casadas, 1 pareja de jóvenes convive pero no están casados, se menciona 1 hombre divorciado y de una pareja no se hace ninguna referencia al respecto. 13 de esas familias tienen hijos: en 5 de ellas, los hijos viven con sus padres; en otras 2, los hijos viven solos, y en 7 casos no se especifica. A su vez, en 13 documentos se mencionan relaciones que poseen los miembros de la familia con otros parientes (abuelos, tíos, primos). En cuanto a los orígenes, de 3 familias se dice que son inmigrantes, mientras que de 1 se dice que es nacida en territorio nacional.

Por lo que podemos ver, en ninguno de los documentos encontrados existe ninguna referencia que aluda a otros tipos de familia actuales (monoparentales, homosexuales, familias reconstituidas, etc.). A penas si encontramos una referencia a modos de vida

contemporáneos (parejas no casadas que viven juntas, hijos universitarios que no pueden dejar el hogar paterno).

El segundo ámbito que hemos analizado es el socioeconómico-laboral, que incluye los siguientes temas: “actividades laborales”, “servicios” y “productos / hábitos y lugares de consumo”. Dentro de “prácticas, hábitos y lugares de consumo” excluimos todo lo referido a la alimentación, dado que constituye un tema propiamente dicho dentro del *ámbito social*.

<b>Ámbito socioeconómico-laboral</b>				
<b>Manuales</b>	<b>Actividad laboral</b>	<b>Servicios</b>	<b>Productos, hábitos y lugares de consumo</b>	<b>Total</b>
<b>Macanudo 1</b>	8	20	12	<b>40</b>
<b>Aula del Sur 1</b>	1	3	1	<b>5</b>
<b>Voces del Sur 1</b>	6	3	4	<b>13</b>
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>26</b>	<b>17</b>	<b>58</b>

Tabla 3: Cultura esencial – Ámbito socioeconómico-laboral

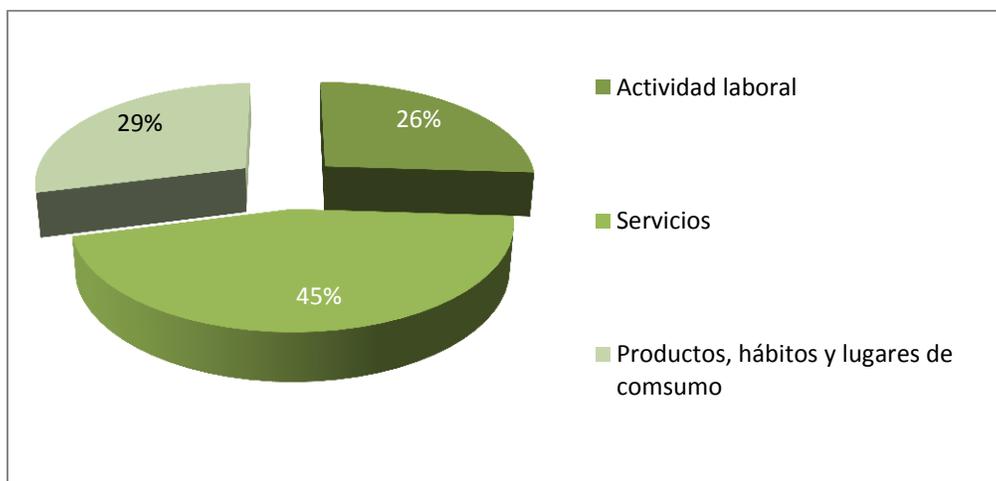


Gráfico 2: Cultura esencial – Ámbito socioeconómico-laboral

Como se desprende de la lectura de la tabla 3, podemos ver que, de un total de 58 referencias, el tema que aparece con mayor frecuencia es “servicios” (26), seguido de “productos, hábitos y lugares de consumo” y “actividad laboral”, con 17 y 15 recurrencias respectivamente. Es notoria la mayor presencia de todos los temas de este ámbito en *Macanudo 1, Nueva Edición*, situación que se opone a la de *Aula del Sur 1*, donde apenas figuran 5 recurrencias.

Hemos elegido el ítem “productos, hábitos y lugares de consumo” para ilustrar este ámbito. Esta sub categoría está compuesta por 3 sub ítems: productos, hábitos de consumo, y lugares de consumo. Del primero, encontramos 10 referencias de consumo de artículos variados: de *ropa* (3), de *perfumería* (2), y de otros productos (*electrónicos, herramientas, calzado, bazar, juegos de azar*) encontramos 1 referencia de cada uno. En cuanto al segundo, también hallamos una gran variedad de lugares diferentes, a saber: *supermercado o hipermercado* (3); *ferretería, casa de electrodomésticos y quioscos* (2 referencias cada uno); y por último *librería, almacén, zapatería, bazar, boutique, quiosco de diarios y revistas, y florería* (con 1 sola referencia cada uno). Por último, contabilizamos las recurrencias respecto de hábitos de consumo, y encontramos 1 relacionada con el comportamiento del consumidor, y 1 con el problema de los vendedores para dar cambio.

Concluimos que los manuales no privilegian ningún lugar de consumo, así como tampoco lo hacen con los productos. Poco se dice de los comportamientos de la sociedad de consumo.

En tercer lugar, hemos estudiado el ámbito social, integrado por los temas “medios de comunicación masiva” (M c m), “alimentación, restauración y salud” (A, R y S), “salud y cuidados estéticos” (S y C e), “vivienda” (V), “intereses y ocio” (I y O), “objetos”, “creencias populares” y “acontecimientos sociales”.

Ámbito social									
Manuales	M c m	A R y S	V	O e I	S y C e	O	C p	A s	total
Macanudo 1	2	13	9	10	0	3	0	0	37
Aula del Sur 1	0	12	0	7	1	1	1	0	22
Voces del Sur 1	0	9	0	13	0	1	1	2	26
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>34</b>	<b>9</b>	<b>30</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>85</b>

Tabla 4: Cultura esencial – Ámbito social

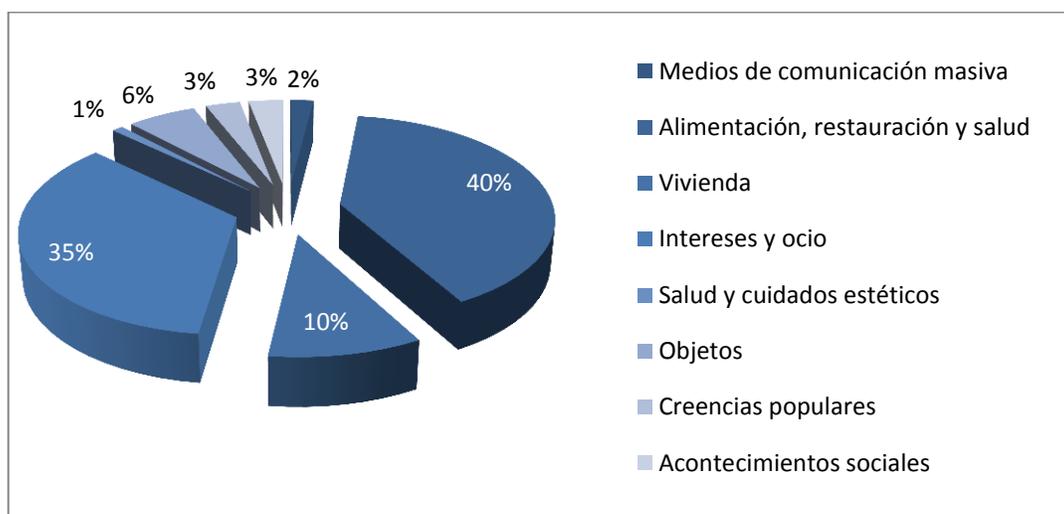


Gráfico 3: Cultura esencial – Ámbito social

De la lectura de la tabla 4, concluimos que este ámbito también está muy presente en los manuales (con un total de 85 recurrencias): en primer lugar, y muy por delante de los demás, aparecen “alimentación, restauración y salud” e “intereses y ocio” (con 34 y 30 recurrencias respectivamente). En tercer lugar figura “vivienda” (9 referencias), que prácticamente duplica en cantidad de referencias a “objetos” (con 5 referencias). Luego vienen “medios de comunicación masiva”, “acontecimientos sociales” y “creencias populares” (todas ellas con 2 referencias). En último lugar aparece “salud y cuidados estéticos”, con 1 recurrencia.

Cabe aclarar que los manuales no le dan la misma importancia a los mismos temas. Por ejemplo, En *Aula del Sur 1*, encontramos numerosas referencias a los temas de “alimentación, restauración y salud”, y ninguna a “medios de comunicación masiva”, “vivienda”, o a “acontecimientos sociales”; en cambio *Macanudo 1, Nueva Edición* presenta una gran cantidad de referencias a “alimentación, restauración y salud” y “intereses y ocio”, y ninguna a “salud y cuidados estéticos”. En *Voces del Sur 1*, numerosas son los documentos que refieren a “intereses y ocio”, encontramos pocas referidas a “objetos” y “creencias populares”, y ninguna referencia a “vivienda” o a “medios masivos de comunicación”.

Para ejemplificar, hemos elegido analizar la sub categoría de “intereses y ocio”. De un total de 30 referencias en documentos de los tres manuales, las actividades más mencionadas son *comer con amigos, colegas o familiares* (16), *ir al cine* (14), y *escuchar la radio o música, o hacer música* (12). Luego vienen *asistir a diversos tipos de exposiciones y espectáculos* (9), *realizar viajes y excursiones* (8), *hacer o ir al teatro* (8), *salir con amigos o ir a fiestas* (7), *ver la tele o una película en casa* (7), *aprender idiomas* (6), *dar un paseo* (6) y *leer* (5). En último lugar encontramos *leer diarios o revistas* (4), *ir a conciertos o recitales* (4), *cocinar* (4), *conversar con amigos* (2), *ir al parque o hacer picnic* (2), *asistir a conferencias* (2), *ir a bailar* (2), *sacar fotos* (2), *chatear* (1), *ir a una feria de artesanías* (1), *escribir* (1) y *jugar a juegos de mesa* (1).

Podemos ver que estos manuales presentan sujetos que prefieren ampliamente las actividades grupales (85), por sobre las individuales (47); eligen actividades culturales (73) o hobbies que se realizan preferentemente fuera de casa (36) por sobre las actividades a realizarse dentro de casa (14).

#### 4.2. Análisis del componente sociocultural respecto de la cultura legitimada

En cuarto lugar, estudiamos los temas que conforman el ámbito del arte y del espectáculo, a saber: “personajes” (P), “literatura” (Li), “arquitectura y urbanismo” (A y U), “moda” (Mo), “fiestas populares” (F p), “teatro” (T), “música” (Mu), “danza” (Da) “cine” (Ci), y “patrimonio cultural” (P c), “deporte” (De) y otras manifestaciones artísticas (O m a).

Ámbito del arte y del espectáculo													
Manuales	P	Li	A y U	D	Ci	Mu	M o	F p	P c	T	O m a	De	Total
Macanudo 1	3	1	0	0	3	1	0	2	0	0	0	1	11
Aula del Sur 1	5	0	5	4	1	7	1	2	1	0	1	1	28
Voces del Sur	1	8	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	14
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>53</b>

Tabla 5: Cultura legitimada – Ámbito del arte y del espectáculo

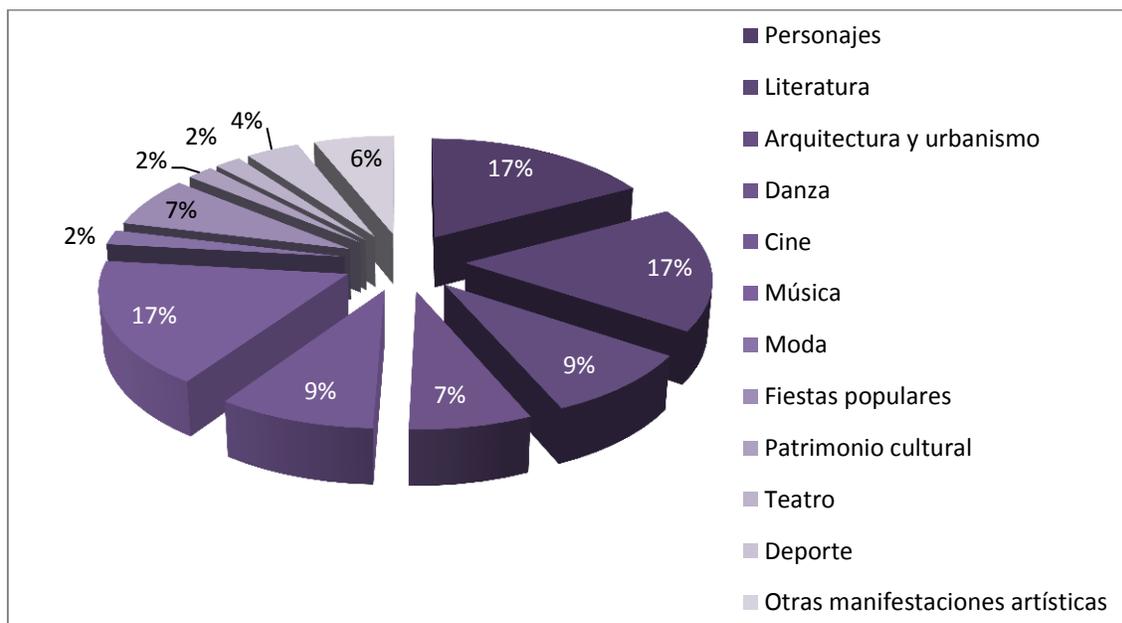


Gráfico 4: Cultura legitimada – Ámbito del arte y del espectáculo

En la tabla 5 exponemos los resultados del análisis referido a este ámbito. De un total de 53 referencias, podemos ver claramente una mayor presencia de “música”, “personajes” y “literatura” (los tres con 9 referencias cada uno). Estos temas duplican otros cuatro temas, a saber: “arquitectura y urbanismo”, “cine”, “danza” y “fiestas populares” (los dos primeros con 5 referencias, y los dos últimos con 4). “deporte” y “otras manifestaciones artísticas” figuran a penas con 3 y 2 referencias respectivamente. “moda”, “teatro” y “patrimonio cultural” figuran con 1 sola referencia.

Como hemos dicho para otros ámbitos, aquí tampoco los manuales le acuerdan la misma presencia a los mismos temas. Mientras en *Aula del Sur 1* se destacan “música”, “personajes”, y “arquitectura y urbanismo”, en *Macanudo 1, Nueva Edición*, encontramos mayor recurrencia de “personajes” y “cine”, y en *Voces del Sur 1*, de “literatura”. Sin embargo son notables las coincidencias en las ausencias de referencias en cada manual. Por ejemplo, *Voces del Sur 1* y *Macanudo 1, Nueva Edición*, no encontramos a referencias a “arquitectura y urbanismo”, “danza”, “moda” y “patrimonio cultural”; “teatro” no figura en *Macanudo 1, Nueva Edición* ni en *Aula del Sur 1*. “otras manifestaciones artísticas” está ausente en *Macanudo 1, Nueva Edición*; al igual que “literatura” lo está en *Aula del Sur 1*.

A modo de ejemplo, describimos aquí la sub categoría “música”. De un total de 9 recurrencias en documentos, encontramos una gran variedad de géneros musicales mencionados, con predominancia del *tango* (6) y del *folclore* (5). Otros géneros mencionados son: el *rock and pop*, el *reggae*, la *música internacional*, la *música renacentista y barroca*, el *new age*, el *chillo ut*, la *música brasileña*, el *cuarteto* y el *flamenco-rock* (1 referencia de cada uno).

Podemos ver que en los manuales hay una preferencia clara por el tango y el folclore; sin embargo, otros ritmos más clásicos o más actuales y de distintos orígenes tienen al menos un pequeño espacio.

En quinto lugar, presentamos los resultados del estudio del ámbito político a través del análisis de sus tres componentes: “personajes” “actualidad local” y “actualidad internacional”.

Ámbito político				
Manuales	Personajes	Actualidad local	Actualidad internacional	total
Macanudo 1	0	1	3	4
Aula del Sur 1	0	0	0	0
Voces del Sur 1	1	0	0	1
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>5</b>

Tabla 6: Cultura legitimada – Ámbito político

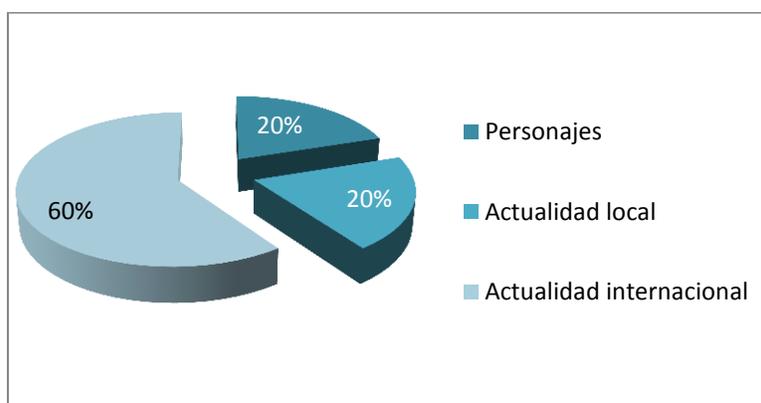


Gráfico 5: Cultura legitimada – Ámbito político

Podemos verificar en la tabla 6 que los temas de este eje temático tienen una escasa recurrencia respecto de aquellos clasificados en los otros ámbitos de la cultura legitimada (ámbito del arte y del espectáculo; e histórico-geográfico). En efecto, solamente hay 5 referencias, de las cuales 3 corresponden a “actualidad internacional”, 1 a “personajes”, y 1 a “actualidad local”. Analizando manual por manual, vemos que *Macanudo 1*, *Nueva*

*Edición* le acuerda mayor importancia a este ámbito que *Voces del Sur 1*. En cambio *Aula del Sur 1* no trabaja ninguno de estos temas.

Al estar tan poco presente este ámbito, hemos decidido analizar todas las categorías. De los 5 documentos que hemos estudiado, encontramos 5 referencias a *inmigración clandestina a Europa* y 1 a *inmigración clandestina a Estados Unidos*; 2 menciones a *problemas económicos*, 1 mención a diversos otros problemas (*desocupación, violencia doméstica, discriminación*). Asimismo, encontramos 1 referencia a *piqueteros*. Para terminar, en cuanto a personajes políticos solo hallamos 1 (*Fernando Bravo, diputado*).

En último lugar, exponemos la tabla referida al ámbito histórico-geográfico compuesta por los temas “personajes y acontecimientos históricos” (P y A h), “lugares” (Lu), “clima” (Cl), “flora y fauna” (F y F), “hidrografía” (Hi), “patrimonio natural” (P n), “recursos económicos” (R e), “lenguas” (Le), “monedas” (M), y “población” (Po).

<b>Ámbito histórico-geográfico</b>											
<b>Manuales</b>	<b>P y A h</b>	<b>Lu</b>	<b>Cl</b>	<b>F y F</b>	<b>Hi</b>	<b>P n</b>	<b>R e</b>	<b>Le</b>	<b>M</b>	<b>Po</b>	<b>Total</b>
<b>Macanudo 1</b>	2	12	3	1	0	0	0	0	0	0	<b>18</b>
<b>Aula del Sur 1</b>	3	21	5	4	2	2	7	5	4	5	<b>58</b>
<b>Voces del Sur</b>	1	3	3	0	0	0	0	1	0	0	<b>8</b>
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>36</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>84</b>

Tabla 7: Cultura legitimada – Ámbito de las relaciones sociales

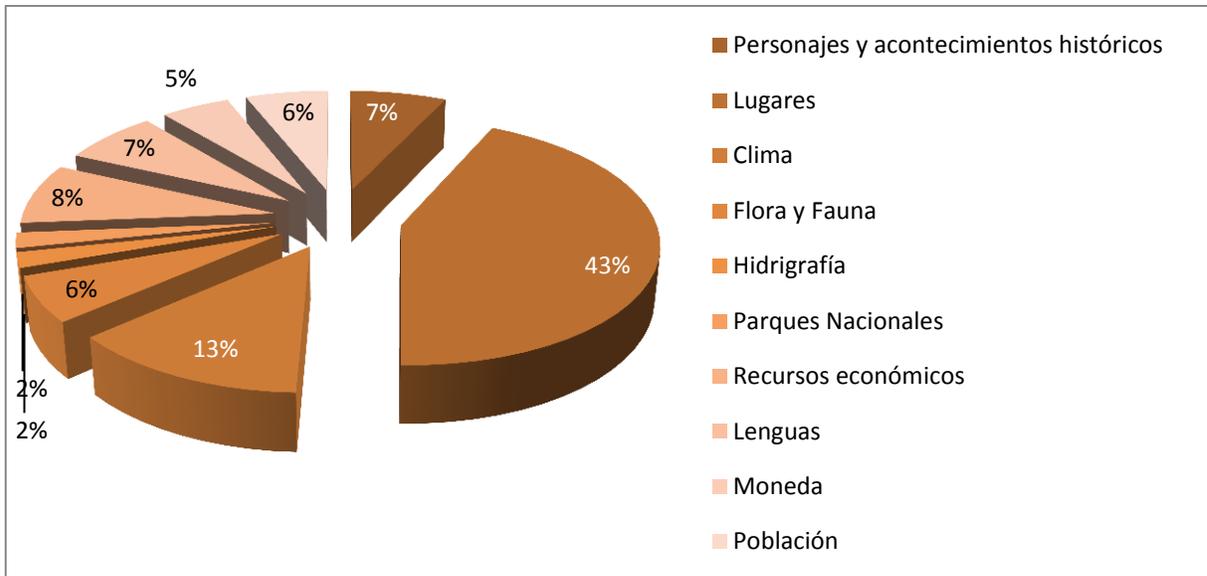


Gráfico 6: Cultura legitimada – Ámbito de las relaciones sociales

En la tabla 7 podemos ver que, de un total de 85 apariciones, en los tres manuales coincide el mismo tema más recurrente: “lugares” (36 recurrencias). El segundo tema con mayor recurrencia es “clima” (11 recurrencias). En tercer y cuarto lugar figuran “recursos económicos” (con 7 referencias), “personajes y acontecimientos históricos” y “lenguas” (ambas con 6 recurrencias). Luego aparecen “flora y fauna” y “población” (con 5 recurrencias cada uno); y en los últimos lugares aparecen “monedas” (4), “patrimonio natural” (3) e “hidrografía” (2 recurrencias).

Los temas ausentes en dos de los manuales son coincidentes en un grado elevado, a saber: “flora y fauna”, “patrimonio natural”, “recursos económicos”, “población” y “moneda” en *Macanudo 1, Nueva Edición* y en *Voces del Sur 1*. En cambio, *Aula del Sur 1* aborda todos los temas.

Como resultado del análisis de la categoría “lugares”, hemos encontrado 200 referencias a esta categoría, de las cuales 45 pertenecen a *países*, 76 a *ciudades*, 8 a *distritos provinciales*, 30 a *lugares de Buenos Aires*, 12 a *nombres de calles de la misma ciudad*, 12 también a *lugares naturales*, 15 a *barrios*, y 1 al *Conurbano bonaerense*. Para comenzar, de la totalidad de referencias a *países*, 27 referencias corresponden a países

latinoamericanos de habla española (entre los cuales el más nombrado es Argentina, con 7 recurrencias), luego figuran países de Europa (7 referencias), en tercer lugar vienen países latinoamericanos de habla portuguesa (6 referencias), en cuarto lugar aparecen 3 referencias a países angloparlantes del continente americano (Alaska, Puerto Rico y Jamaica), y en último lugar se hace dos referencias al continente africano. Para continuar, de 76 referencias a *ciudades*, 34 pertenecen a Argentina (con 13 recurrencias de Buenos Aires), y las otras 42, a ciudades del mundo occidental (de las cuales encontramos 12 referencias a ciudades uruguayas, 5 a ciudades peruanas, 5 a ciudades bolivianas, otras 4 a ciudades chilenas, 3 referencias a ciudades mexicanas y la misma cantidad para ciudades españolas y para ciudades brasileras; y las últimas 7 se refieren a ciudades de América Central o del Sur, o de Europa). De los *distritos provinciales*, podemos decir que 6 de los 8 refieren a provincias argentinas; y las otras dos, a distritos mexicanos. En cuanto a los *lugares mencionados de Buenos Aires*, 8 pertenecen a museos, 6 a bares y cafés, 5 a teatros, la misma cantidad a plazas, 3 a establecimientos religiosos, 2 a edificios relacionados con la política, 1 a monumentos y 1 también a aeropuertos. Respecto de los *lugares naturales*, 7 pertenecen a Argentina (Cataratas del Iguazú, con 2 recurrencias; Río de la Plata, Glaciar Perito Moreno, Patagonia, la costa argentina y Aconcagua, cada una con 1 referencia). Los otros lugares naturales se encuentran en otros países de América latina (Lago Titicaca, con 2 recurrencias; Isla del Sol, Isla de Pascua e islas Galápagos, cada una con 1 recurrencia). Luego, de las 20 menciones a *barrios*, 13 refieren a barrios de la capital porteña (San Telmo: 6 recurrencias; Chacarita y Centro: 2 referencias cada uno; y Palermo, Las Cañitas y Recoleta: 1 recurrencia cada uno) y los 7 restantes a otras ciudades del mundo occidental.

Podemos concluir entonces que, probablemente debido a que dos de los tres manuales analizados han sido editados y publicados en Buenos Aires, y que el tercer manual también ha sido publicado en Buenos Aires, es notoria la enorme presencia de esta ciudad (sus lugares, sus barrios) y de Argentina en general.

En los próximos apartados, exhibiremos los resultados del estudio en cada manual de manera independiente, refiriéndonos a ambos tipos de cultura: la cultura esencial y la cultura legitimada. A modo de cierre del capítulo, expondremos las conclusiones del análisis.

### 4.3. Análisis manual por manual

En el presente apartado presentamos seis tablas, organizadas de la siguiente manera: una tabla para exponer los resultados cuantificados del análisis de la cultura esencial por cada manual, y otra, para revelar aquellos relativos al estudio de la cultura legitimada. Cada una de las referencias figura anotada en la columna “Ref.” Luego, en “R.P.” figuran los resultados parciales. Finalmente, los totales aparecen en la última hilera de cada cuadro. Estas tablas nos permitieron realizar un estudio de las recurrencias de cada tema, manual por manual.

En primer lugar, estudiamos las recurrencias de todos los temas en *Macanudo 1 Nueva Edición*.

Cultura esencial						
	Ámbito de las relaciones sociales	Ref.	Ámbito socioeconómico laboral	Ref.	Ámbito social	Ref.
Macanudo 1	individuo	5	actividad laboral	8	M c m	2
	pareja	3	servicios	20	A, R y S	13
	familia	9	P/ H y Lu de c	12	vivienda	9
	grupo de pares	5			ocio e intereses	10
	sociedad	4			S y c e	0
					objetos	3
					creencias populares	0
					A sociales	0
<b>R.P.</b>		<b>26</b>		<b>40</b>		<b>37</b>
<b>Total</b>	<b>103</b>					

Tabla 8: Cultura esencial – *Macanudo 1, Nueva Edición*

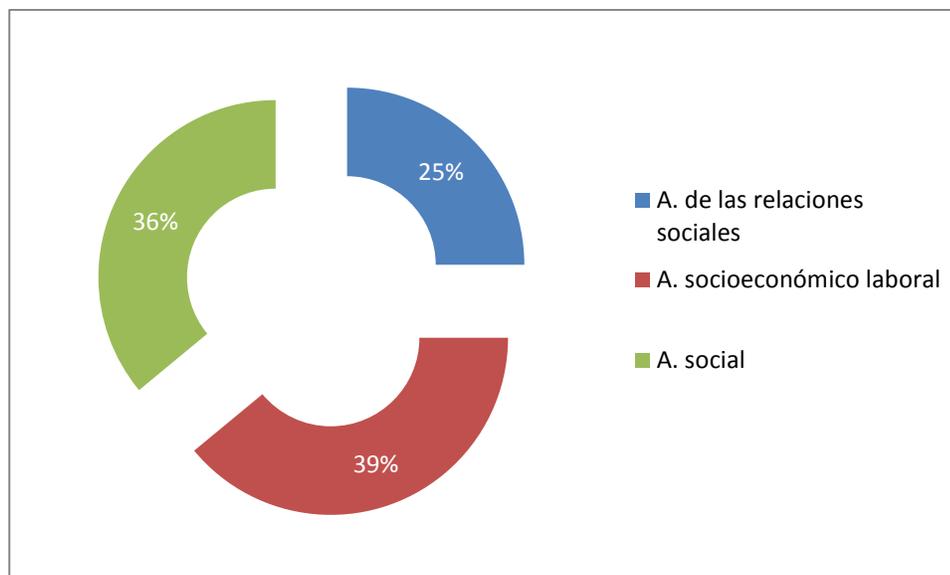


Gráfico 7: Cultura esencial – *Macanudo 1, Nueva Edición*

Cultura legitimada						
	Ámbito del arte y del espectáculo	Ref.	Ámbito político	Ref.	Ámbito histórico-geográfico	Ref.
Macanudo 1	personajes	3	personajes	0	P y A h	2
	literatura	1	actualidad local	1	lugares	12
	arquitectura y urbanismo	0	actualidad int	3	clima	3
	danza	0			flora y fauna	1
	cine	3			Hidrografía	0
	música	1			Patrimonio natural	0
	moda	0			Recursos económicos	0
	fiestas populares	2			Lengua	0
	patrimonio cultural	0			Moneda	0
	teatro	0			Población	
	otras manifestaciones art	0				
deporte	1					
<b>R.P.</b>		<b>11</b>		<b>4</b>		<b>18</b>
<b>Total</b>			<b>33</b>			

Tabla 9: Cultura legitimada – *Macanudo 1, Nueva Edición*

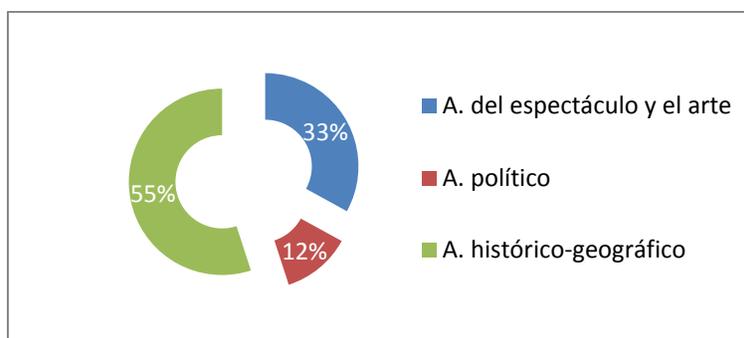


Gráfico 8: Cultura legitimada – *Macanudo 1, Nueva Edición*

Del estudio de los contenidos en este manual, se desprende que la cultura esencial ocupa un lugar mucho mayor (más del triple) que el de la cultura legitimada, y que los contenidos más presentes son los relacionados con los ámbitos social y socioeconómico-laboral, seguido de los ámbitos de las relaciones sociales y del histórico-geográfico. Son menos mencionados los temas relativos a los ámbitos del arte y del espectáculo. Finalmente, con ínfima recurrencia aparece el político.

En segundo lugar, analizamos *Aula del Sur 1*.

Cultura esencial						
	Ámbito de las relaciones sociales	Ref.	Ámbito socioeconómico laboral	Ref.	Ámbito social	Ref.
Aula del Sur 1	individuo	4	actividad laboral	1	M c m	0
	pareja	3	servicios	3	A, R y S	12
	familia	1	P/ H y Lu de c	1	vivienda	0
	gr de pares	1			ocio e intereses	7
	sociedad	1			s y c e	1
					objetos	1
				creencias p	1	
				A sociales	0	
<b>R.P.</b>		<b>10</b>		<b>5</b>		<b>22</b>
<b>Total</b>	<b>37</b>					

Tabla 10: Cultura esencial – *Aula del Sur 1*

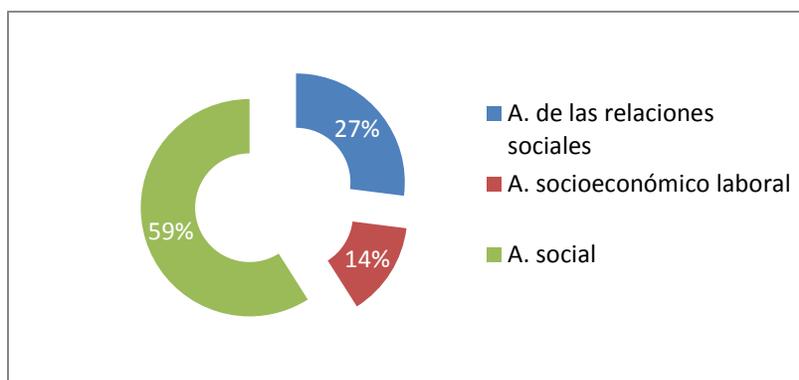


Gráfico 9: Cultura esencial – *Aula del Sur 1*

Cultura legitimada						
	Ámbito del arte y del espectáculo	Ref.	Ámbito político	Ref.	Ámbito histórico-geográfico	Re f.
Aula del Sur 1	personajes	5	personajes	0	P y A h	3
	literatura	0	actualidad local	0	lugares	21
	arquitectura y urbanismo	5	actualidad int	0	clima	5
	danza	4			flora y fauna	4
	cine	1			Hidrografía	2
	música	7			Patrimonio natural	2
	moda	1			Recursos económicos	7
	fiestas populares	2			Lengua	5
	patrimonio cultural	1			Moneda	4
	teatro	0			Población	5
	otras manifestaciones art	1				
deporte	1					
<b>R.P.</b>		<b>28</b>		<b>0</b>		<b>58</b>
<b>Total</b>	<b>86</b>					

Tabla 11: Cultura legitimada – *Aula del Sur 1*

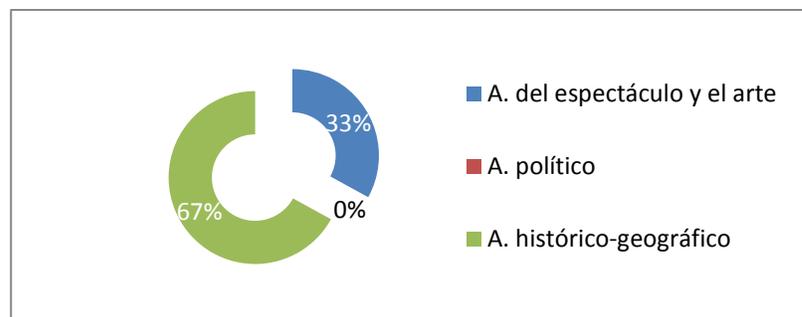


Gráfico 10: Cultura legitimada – *Aula del Sur 1*

En segundo lugar, del análisis surge que en este manual prevalecen ampliamente los documentos relacionados a la cultura legitimada por encima de los relativos a la cultura esencial (más del doble). Los tres temas relativos a este tipo de cultura que mayor presencia tienen en este manual están comprendidos en los ámbitos histórico-geográfico, el del arte y del espectáculo y el social. En cambio, los ámbitos menos presentes son el socioeconómico-laboral y el ámbito político, este último totalmente ausente.

En tercer lugar, estudiamos *Voces del Sur 1*.

Cultura esencial						
	Ámbito de las relaciones sociales	Ref.	Ámbito socioeconómico laboral	Ref.	Ámbito social	Ref.
Voces del Sur 1	individuo	5	actividad laboral	6	M c m	0
	pareja	1	servicios	3	A, R y S	9
	familia	2	P/ H y Lu de c	4	vivienda	0
	gr de pares	0			ocio e intereses	13
	sociedad	5			s y c e	0
					objetos	1
				creencias p	1	
				Ac sociales	2	
<b>R.P.</b>		<b>13</b>		<b>13</b>		<b>26</b>
<b>Total</b>	<b>52</b>					

Tabla 12: Cultura esencial – *Voces del Sur 1*

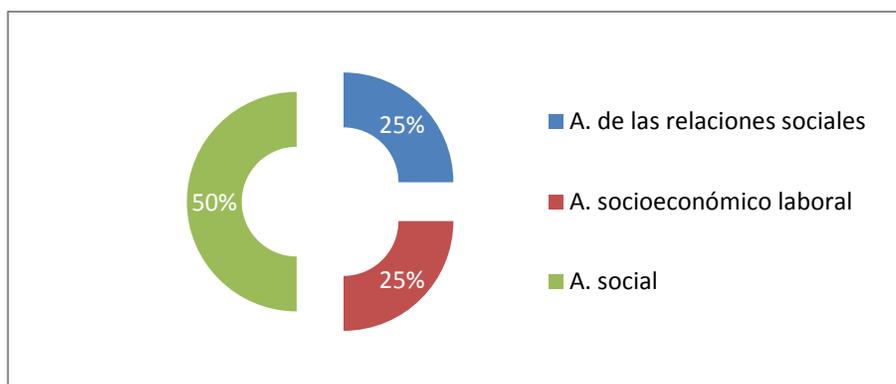


Gráfico 11: Cultura esencial – *Voces del Sur 1*

Cultura legitimada						
	Ámbito del arte y del espectáculo	Ref.	Ámbito político	Ref.	Ámbito histórico-geográfico	Re f.
Voces del Sur 1	personajes	1	personajes	1	P y A h	1
	literatura	8	actualidad local	0	lugares	3
	arquitectura y urbanismo	0	actualidad int	0	clima	3
	danza	0			flora y fauna	0
	cine	1			Hidrografía	0
	música	1			Patrimonio natural	0
	moda	0			Recursos económicos	0
	fiestas populares	0			Lengua	1
	patrimonio cultural	0			Moneda	0
	teatro	1			Población	0
	otras manifestaciones art	1				
deporte	1					
<b>R.P.</b>		<b>14</b>		<b>1</b>		<b>8</b>
<b>Total</b>	<b>23</b>					

Tabla 13: Cultura legitimada – *Voces del Sur 1*

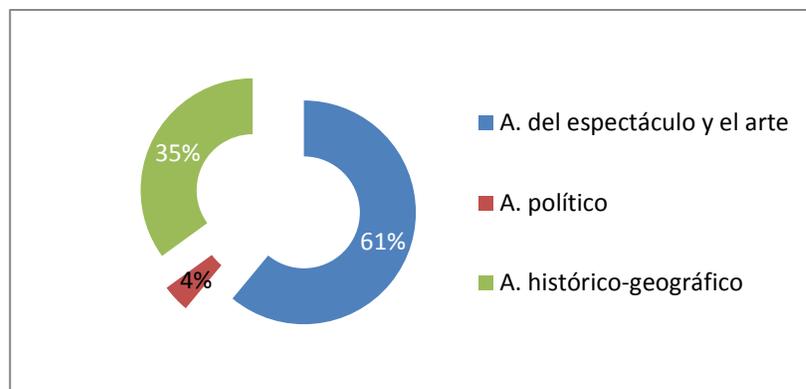


Gráfico 12: Cultura legitimada – *Voces del Sur 1*

De la lectura de las tablas, surge la evidencia de la importante predominancia de los contenidos de la cultura esencial por sobre los de la cultura legitimada. En efecto, podemos ver que los primeros representan más del doble de los segundos, y que el ámbito más presente es el social, que duplica en número de recurrencias al del arte y del espectáculo, al de las relaciones sociales, y al socioeconómico-laboral. Las contadas referencias al ámbito político contrastan con las de los otros ámbitos.

#### 4.4. *Discusión de los resultados y conclusiones parciales*

El análisis de los datos recopilados nos ha permitido indagar en los manuales seleccionados qué tratamiento se le da al componente cultural en cada manual. En el presente apartado, presentamos las conclusiones parciales a las que hemos llegado a partir del análisis de los tres manuales.

De un total de 334 referencias encontradas en el corpus, 57% son relativas a la cultura esencial, mientras que las 43% restantes se refieren a la cultura legitimada. Tomadas globalmente, los dos primeros ámbitos que figuran prácticamente con la misma cantidad de recurrencias son el social (de la cultura esencial) y el histórico-geográfico (de la cultura legitimada), con 85 y 84 referencias respectivamente. Por el contrario, En el otro extremo de la escala, coincidentemente en los tres manuales, es el ámbito político el que cuenta con menor cantidad de referencias (5). Si tomamos cada uno de los manuales, podemos ver que el ámbito con mayor frecuencia es el histórico-geográfico en *Aula del Sur*

1 (58). En segundo lugar figura el ámbito socioeconómico laboral (40 referencias) en *Macanudo 1, Nueva Edición*. Como sucede a nivel general, es el ámbito político el que cuenta con menor cantidad de referencias (4 en *Macanudo 1, Nueva Edición*; 1 en *Voces del Sur 1*, y ninguna en *Aula del Sur 1*). Creemos que estos contenidos socioculturales tal vez son algo complejos para ser abordados en un nivel inicial, por la falta de recursos lingüísticos que en ese nivel le impiden al aprendiente expresarse, al respecto. De hecho, en el corpus sólo encontramos 1 sola referencia a personajes políticos, contra 57 referencias a sujetos desconocidos (individuos, parejas, grupos de pares, familias, y miembros de una sociedad) o a personajes de las artes: entendemos que se prefiere recurrir a sujetos desconocidos, reales o ficticios, como protagonistas de las situaciones comunicativas de los manuales, y que se destaca en particular sus intereses y actividades de ocio (30 referencias) frente a las laborales (14 referencias).

Coincidimos con Maíz Ugarte (2011) en el hecho de que en *Voces del Sur 1*, pero también en *Macanudo 1, Nueva Edición*, predominan las referencias centradas en la *cultura con minúscula*, (Miquel y Sans, 1992) o, como posteriormente Miquel denominó, *contenidos esenciales*. En segundo lugar, comparando con las conclusiones a las que han llegado Pozzo y Nardi (2008) respecto de *Voces del Sur 1*, concordamos plenamente: abundan las menciones a elementos culturales tales como comidas típicas, actividades de ocio, etc. Como las autoras recién citadas, creemos que tal vez esto se proponga para evitar hacer mención a temas controversiales, resultantes del mundo de la política, de los personajes y acontecimientos históricos.

En dos de los manuales (*Macanudo 1, Nueva Edición* y *Voces del Sur 1*) se ve reflejado el principio que sugiere Miquel (2004), por el cual la enseñanza de una lengua-cultura debe centrarse especialmente en la *cultura esencial* (Miquel, 2004). Por el contrario, podemos verificar que *Aula del Sur 1* centra su atención particularmente en la *cultura legitimada* (Miquel, 2004). Creemos que esto refleja una larga tradición de enseñanza de la cultura en clase de LE entendida como la adquisición de conocimientos referidos a la *Cultura* (Miquel y Sans, 1992), y que no ha sido aún superada.

## *V. Competencias sociocultural e intercultural: Resultados*

En este capítulo daremos respuesta al segundo objetivo de este trabajo, referido a las competencias socio e intercultural, que dice textualmente: “Describir las características de las actividades socio e interculturales presentes en el corpus y determinar la frecuencia de cada una”. Para lograrlo, primero (5.1.) describiremos la metodología implementada para analizar las características de dichas actividades. Seguidamente (5.2.), nos referiremos a los rasgos emergentes de las actividades presentes en los tres manuales que conforman el corpus y las relaciones entre ellos. Luego (5.3.) analizaremos las actividades relevadas en los tres manuales según distintos criterios para luego comparar los resultados manual por manual (5.4.). Por último (5.5.), daremos cuenta de las conclusiones a las que hemos llegado.

Como hemos descrito en el sub-apartado 3.4. de este trabajo, hemos diseñado una codificación de la información que nos permitirá referirnos a las actividades analizadas de los tres manuales. Por ejemplo en A. 1b, P. 26, U. 3, AS, A. refiere al número de actividad, P. al número de página, U. al número de unidad, y AS, al libro, en este caso *Aula del Sur 1*. Asimismo, PL refiere a “Proyecto de lectura”, y PFA, a “Proyecto fuera del aula”, dos proyectos que desarrollan los autores de *Voces del Sur 1*. Cabe aclarar que como las actividades de cada proyecto no están numeradas, las hemos tomado en su conjunto, como

una sola actividad cada una: por ejemplo, el PL., Pp. 24-25, U. 1, VS está integrado por un documento escrito, un plano de Cusco y cinco consignas. Recordemos que en el capítulo 3, hemos codificado los tres manuales de la siguiente manera: *MI* (Macanudo 1, Nueva Edición), *AS* (Aula del Sur 1), y *VS* (Voces del Sur 1).

En el siguiente apartado analizaremos los rasgos emergentes de las actividades que conforman el corpus.

### **5.1. Rasgos emergentes de las actividades**

En esta etapa del trabajo, nuestro corpus está compuesto por actividades de expresión oral y/o escrita que fueron seleccionadas en función de las definiciones de *competencia sociocultural* y *competencia intercultural* desarrolladas en el marco teórico. Hemos estudiado las características que subyacían a cada actividad del corpus y gracias a ello hemos descubierto que podríamos organizar la información de la siguiente manera: por un lado, las actividades de desarrollo de la *competencia sociocultural* que involucran la construcción de un conocimiento (saber) acerca de distintos ámbitos como relaciones sociales, socioeconómico laboral, arte y espectáculos, político, e histórico-geográfico, etc. referidos a la cultura meta, y/o la habilidad para comportarse en función de las reglas y hábitos de conducta de esa C2. Por otro lado, las actividades que pretenden desarrollar la *competencia intercultural*, refieren a contenidos actitudinales que conforman el *saber ser* y el *saber hacer*. Este último grupo de actividades se caracteriza por favorecer en el aprendiente la capacidad para relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera (C1-C2), abordar eficazmente los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas, y superar relaciones estereotipadas.

Teniendo en cuenta las características que presentan, las actividades referidas a ambas competencias expuestas en el marco teórico (*apartados 2.3. y 2.5.*) estas pueden ubicarse en un continuum que va desde lo sociocultural hasta lo intercultural, más cerca de una de las dos competencias que se muestran en ambos extremos:

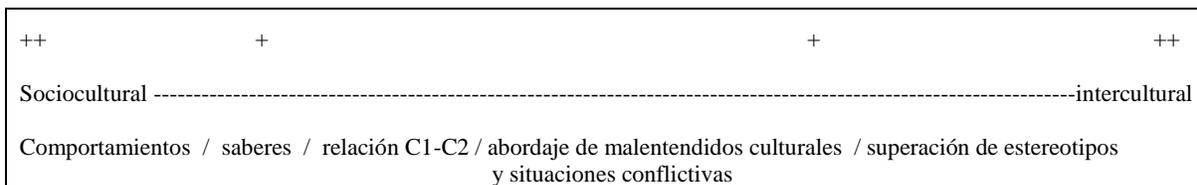


Gráfico 13: Continuum sociocultural - intercultural

Como vemos en el gráfico 13, por un lado una actividad se acercará más al extremo sociocultural (++) cuando exhiba el rasgo “comportamientos” esperados en el marco de la C2; en cambio, cuando contenga el rasgo “saberes” sobre la cultura meta será clasificada entre las que favorecen la *competencia sociocultural* (+). Por otro lado, cuando una actividad presente los rasgos de “abordaje de malentendidos culturales y situaciones conflictivas” y/o “superación de estereotipos” será considerada entre las que fomentan la *competencia intercultural* (++) . Por el contrario, las actividades que presenten únicamente el rasgo “relación entre la C1 y la C2 o entre las distintas culturas presentes en el aula” serán consideradas como *actividades interculturales* (+).

A continuación, exponemos un ejemplo de cada tipo de actividad. Comenzaremos por las actividades que favorecen la *competencia sociocultural* (++) . En la A. 4, P. 11, U. 1, VS, se le ofrece al aprendiente dos imágenes de personas que se saludan. Citamos textualmente la consigna: “¿Cómo se saludan estas personas? Escriba los diálogos”. Consideramos que esta actividad favorece la *competencia sociocultural* (++) puesto que parte de esta actividad aborda comportamientos no verbales, como son los gestos que podemos utilizar para saludarnos. A pesar de hallarse en la primera unidad del manual de nivel inicial, lo cual presupone que los aprendientes tienen aún escaso dominio de las competencias lingüísticas, se puede trabajar sin inconvenientes sobre o a partir de la gestualidad del saludo. Asimismo, debemos tener en cuenta que los aprendientes que vienen a un país hispanoparlante aprenden la lengua-cultura objeto de estudio a una mayor velocidad que los aprendientes que se encuentran en un país donde no se habla esta lengua. Esta ventaja que tienen los primeros sobre los segundos les permitiría expresarse, aunque sea de manera algo rudimentaria sobre lo que se solicita en la actividad en cuestión.

Luego pasamos a las actividades que fomentan la competencia sociocultural (+). En la A. 1b, P. 26, U. 3, AS, se le solicita al aprendiente que active sus conocimientos previos respecto de moneda, ciudades, comidas típicas, población, clima, etc., de países latinoamericanos. La consigna dice textualmente: “¿A qué países creés que corresponden los datos de cada una de las fichas? ¿A Chile (1), a Costa Rica (2) o a Ecuador (3)? Ponete de acuerdo con un compañero”. Esta actividad la consideramos dentro de esta categoría porque su objetivo es que el aprendiente construya saberes referidos a la C2, pero no apunta a desarrollar comportamientos.

En tercer lugar nos referiremos a las actividades que fomentan la *competencia intercultural* (++). Como se planteó en el marco teórico, las actividades típicas del desarrollo de la *competencia intercultural* son aquellas asociadas a técnicas etnográficas. No ilustramos con ejemplos del corpus porque este tipo de actividad está ausente en los manuales analizados. En la revista Carabela 54, Martínez Ten, Tuts y Pozo (2003) publicaron un artículo llamado “Queríamos trabajadores y vinieron personas: Actividades para practicar la interculturalidad en el aula” (2003:71-102). Allí nos ilustran con una serie de actividades para trabajar la *competencia intercultural* ++, entre las cuales podemos citar la actividad 6: “El árbol de los estereotipos” (2003:83-84). Dicha actividad apunta a que el aprendiente comprenda cómo funcionan los estereotipos, que tome conciencia de una serie de actitudes relacionadas con ellos (discriminación de raza y de religión, lucha contra la discriminación). En los mismos objetivos que plantean en la actividad, se destacan las actitudes que favorecen la apertura hacia lo diferente.

Por último, expondremos un ejemplo de actividad tendiente a desarrollar la *competencia intercultural* (+). La A. 24, P. 53, U. 3, M1, consiste en que los aprendientes investiguen sobre las costumbres alimenticias de sus compañeros de clase en relación con las comidas del día. Consigna “En parejas, hagan una lista de lo que comen normalmente y compárenla. Informen a la clase las coincidencias y diferencias”. Consideramos que esta es una actividad que fomenta la *competencia intercultural* (+) puesto que les permite indagar

sobre las costumbres de las diferentes culturas presentes en el aula y ponerlas en relación unas con otras.

En el siguiente apartado expondremos sobre la metodología que hemos utilizado a lo largo de esta etapa de la investigación.

## **5.2. Descripción de la metodología**

Los distintos rasgos identificados en el corpus fueron cuantificados y comparados entre sí a fin de llegar a una descripción de las actividades de desarrollo del componente cultural en los tres manuales analizados. De esta manera se combinan análisis de corte más cuantitativo, y que se reflejan en gráficos de distintos tipos, con un cruzamiento de datos que da origen a un análisis cualitativo de los datos.

El análisis de los datos consintió en los siguientes procedimientos: primero, clasificamos las actividades según sus características como afines a la *competencia sociocultural* o *intercultural*, luego procedimos a ubicarlas en el continuum y finalmente cuantificamos la frecuencia de ambas competencias (5.3.1.). A continuación, (5.3.2.) relacionaremos los “saberes” y “comportamientos” referidos con la *competencia sociocultural*, en el primer caso, y las “destrezas” con la *competencia intercultural*, en el segundo caso, a fin de establecer la frecuencia de aparición de los rasgos socioculturales, por un lado, y de las destrezas interculturales, por el otro. En 5.3.3. nos referiremos a las características según el objetivo que persiguen y estableceremos la frecuencia de los objetivos en relación a ambas competencias. Luego, en 5.3.4. relacionaremos ambas competencias y los objetivos de las actividades, llegando de esta forma a una síntesis que tome en cuenta la competencia de referencia, el saber o la destreza y el objetivo de la actividad. Por último, en 5.3.5. estudiaremos primero si las actividades están acompañadas de algún documento textual, y luego, estudiaremos el género discursivo de esos documentos, para posteriormente relacionar éstos con las competencias desarrolladas.

Finalmente analizaremos los rasgos en forma comparativa por manual, a fin de conocer los rasgos de cada uno en cuanto al desarrollo del componente cultural. Esto nos dará una idea acabada respecto de la proporción de actividades según ambas competencias, la proporción de actividades según su objetivo, y la proporción de géneros discursivos asociados a las actividades. Queremos aclarar que al momento de calcular los porcentajes, hemos trabajado con números enteros, descartando los decimales.

### 5.3. Análisis de los datos

#### 5.3.1. Actividades según la competencia que desarrollan

El siguiente gráfico muestra la distribución de las 138 actividades relevadas en el corpus de acuerdo a su orientación, sociocultural o intercultural.

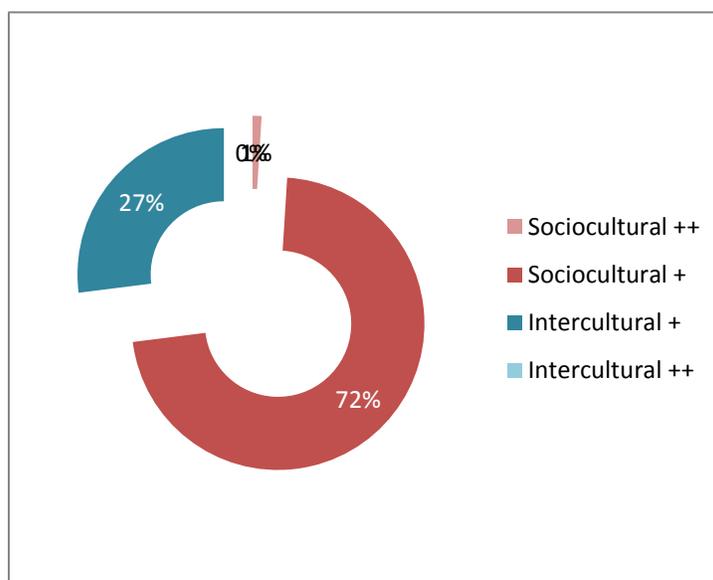


Gráfico 14: Total de actividades analizadas

Como podemos apreciar en el gráfico, predominan aquellas actividades que tienden a desarrollar la *competencia sociocultural +* (72%), más del doble de aquellas que fomentan la *competencia intercultural (+)* (27%). Con mucha menor recurrencia aún encontramos las que favorecen la *competencia sociocultural (++)* (1%). Por último podemos notar la ausencia absoluta de aquellas que tienden a desarrollar la *competencia*

*intercultural* en mayor grado (++). Cabe aclarar que de las 138 actividades que conforman nuestro corpus, 31 comparten rasgos pertenecientes a dos competencias: *sociocultural* (+) e *intercultural* (+), por lo tanto las hemos tenido en cuenta para cada una de las categorías.

A modo de conclusión, notamos que la gran mayoría de las actividades se ubican hacia el centro del contínuum, y que en particular prevalecen ampliamente las actividades que favorecen las *competencias socioculturales*, por lo que entendemos que los manuales tienden a mostrar una “visión formal de la cultura como ‘civilización’” (Areizaga, 2000:196) de las sociedades que presentan, es decir que en el corpus predomina el enfoque informativo (Areizaga, 2000, 2001, 2007), aunque también hallamos un porcentaje importante de actividades que favorecen la *competencia intercultural*.

### 5.3.2. Actividades según los saberes y las destrezas que desarrollan

A continuación analizamos las actividades, por un lado, en cuanto a los comportamientos y saberes referidos a la C2, y por el otro lado, las actitudes (saber ser) y destrezas (saber hacer) que pueden desarrollar las actividades. La siguiente tabla muestra la distribución de los rasgos antes mencionados. Las siglas indican: comportamientos esperados en el marco de la C2 (comp), saberes relativos a la C2 (saberes), relación entre la cultura de origen y la cultura extranjera (C1-C2), abordaje de malentendidos interculturales y situaciones conflictivas (m.y.s.c) y superación de las relaciones estereotipadas (s.r.e).

Competencia sociocultural		Competencia intercultural		
saberes	comp	C1-C2	m.y.s.c	s.r.e
132	1	68	0	0

Tabla 14: Total de características de ambas competencias

Analizando más detalladamente las actividades que favorecen la *competencia sociocultural*, podemos ver que prevalecen considerablemente las referencias a “saberes” (132), por sobre los “comportamientos” (1). En cuanto a las actividades que fomentan la *competencia intercultural*, los resultados son aún más tajantes: en el corpus trabajado

hallamos únicamente actividades que ponen en relación las culturas de origen y meta, o las culturas presentes en el aula (C1-C2). No encontramos referencia alguna a las otras dos características (malentendidos interculturales y situaciones conflictivas (m.y.s.c) y superación de las relaciones estereotipadas (s.r.e)).

Observamos que dentro de las actividades que fomentan la *competencia sociocultural* predominan casi exclusivamente las referencias a saberes y son muy escasas las referencias a comportamientos. Asimismo, podemos apreciar que las actividades tendientes a desarrollar la *competencia intercultural* en mayor grado son inexistentes. Respecto de las actividades que fomentan algún grado de interculturalidad, no hemos hallado ninguna que favorezca la resolución de conflictos o malentendidos culturales, ni que concientice al aprendiente acerca de estereotipos. Entendemos que estas actividades no propiciarán en el alumno el desarrollo de actitudes y destrezas necesarias para actuar como mediador intercultural. En el capítulo VI formularemos entonces sugerencias de actividades que promuevan estas destrezas.

En el siguiente sub-apartado analizaremos las actividades presentes en todos los manuales según el objetivo que persiguen.

### ***5.3.3. Actividades según el objetivo que persiguen***

Luego de estudiar el tipo de competencia según los saberes y comportamientos socioculturales por un lado, y las destrezas interculturales desarrollados por el otro, hemos analizado las instrucciones de las consignas para averiguar el objetivo que persigue cada actividad. En nuestro estudio, hemos encontrado nueve objetivos diferentes: “activar conocimientos previos” (a.c.p), “informarse” (inse), “identificar” (id), “comparar” (c), “negociar” (ne), “opinar o justificar” (o/j), “narrar” (na), “describir” (d), y “reflexionar sobre sus propias costumbres” (r.s.p.c). Sobre un total de 320 objetivos contenidos en las consignas, podemos apreciar que en los primeros lugares figuran “informarse” (19%), “comparar” y “describir” (ambos con 15%), “activar conocimientos previos” y “opinar, justificar” (sendos con 13%). Vienen luego, en orden decreciente, “reflexionar sobre sus

propias costumbres” (21%), “identificar” (9%), “negociar” (2%), y por último, “narrar” (1%).

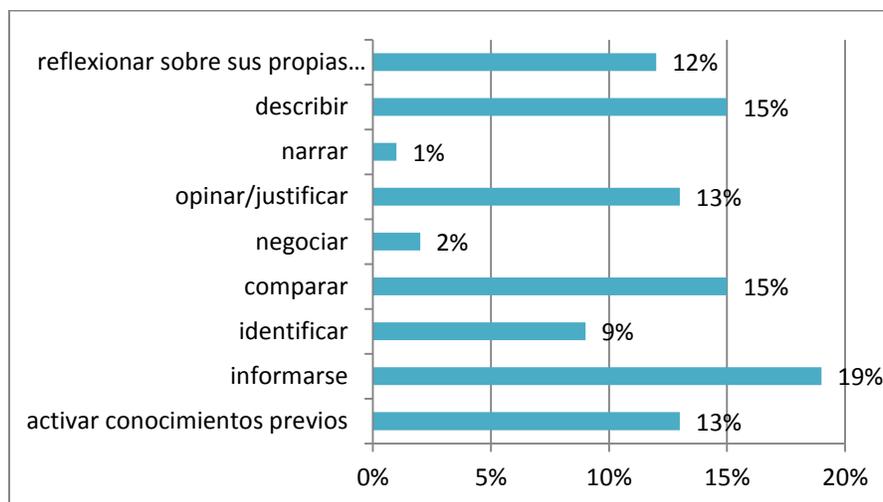


Gráfico 15: Total de actividades analizadas según el objetivo que persiguen

En conclusión, podemos ver que hay un grupo de objetivos más numeroso y más frecuentes dado que superan el 10% de recurrencias, y otro menos numeroso y menos frecuente (los que aparecen por debajo del 10%). En los manuales del corpus suele solicitarse al aprendiente que se informe, que describa o compare; en cambio, se le solicita menos frecuentemente que negocie o que narre.

#### ***5.3.4. Relación entre las competencias desarrolladas y los objetivos que persiguen las actividades***

En el presente sub-apartado daremos cuenta de la relación las “competencias” y los “objetivos”.

En primer lugar relacionamos el único objetivo presente en la única consigna de actividades sociocultural (++) y observamos que responde a “describir”. Los otros ocho objetivos están ausentes.

act. conoc.	informarse	identificar	comparar	negociar	opinar / justif.	narrar	describir	r.s.s.p. costumbres
0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	0%

Tabla 15: Actividades Sociocultural (++) relacionadas con objetivos

De lo analizado, concluimos que la *competencia sociocultural* (++) se desarrolla únicamente a través de una actividad que solicita al aprendiente que describa fenómenos de la C2.

En segundo lugar, entre los 219 objetivos que aparecen más frecuentemente entre las 100 actividades socioculturales +, se destacan “informarse” (18%), “activar conocimientos” (16%), “describir” (15%), “opinar, justificar” (14%). Luego aparecen “identificar” y “comparar” con idéntica cantidad de recurrencias (12%). Por el contrario, los objetivos con menor recurrencia son “reflexionar sobre sus propias costumbres” (8%), “negociar” (3%), y “narrar” (2%).

act. conoc.	informarse	identificar	comparar	negociar	op./ justif.	narrar	describir	r.s.s.p. costumbres
16%	18%	12%	12%	3%	14%	2%	15%	8%

Tabla 16: Actividades Sociocultural (+) relacionadas con objetivos

En este punto, concluimos que la *competencia sociocultural* (+) se lleva a cabo principalmente a través de actividades que solicitan que el aprendiente se informe sobre la C2, active conocimientos previos, o describa fenómenos que se dan en la C2. Se le solicita menos frecuentemente que reflexionar sobre sus propias costumbres, y aún menos frecuentes son las actividades que lo invitan a negociar o narrar.

En tercer lugar, analizamos los 100 objetivos presentes en las 37 actividades que favorecen la *competencia intercultural* (+). Destacamos el predominio de “comparar” (23%), “informarse” y “reflexionar sobre sus propias costumbres” (ambas con 20%). En el

otro extremo se encuentran “activar conocimientos previos” e “identificar” (con 6%, y 4% respectivamente). “Narrar” y “negociar” están ausentes.

act. conoc.	informarse	identificar	comparar	negociar	op./justif.	narrar	describir	r.s.s.p. costumbres
6%	20%	4%	23%	0%	11%	0%	16%	20%

Tabla 17: Actividades Intercultural (+) relacionadas con objetivos

Concluimos que en el corpus de este trabajo las actividades que favorecen algún grado de interculturalidad requieren que el aprendiente compare los fenómenos que se producen tanto en la C2 como en la C1, o que reflexione sobre sus propias costumbres. El aprendiente es menos solicitado para activar conocimientos previos.

Por último, como hemos dicho, en todo el corpus no hay actividades tendientes a desarrollar la *competencia intercultural* (++)), ya que ninguna actividad presente en los manuales favorece el abordaje de los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas, ni la superación de las relaciones estereotipadas.

Para terminar, podemos decir que en nuestro corpus las actividades interculturales están más relacionadas con la comparación, la investigación sobre la C2 y la reflexión sobre la C1; en cambio las socioculturales refieren más bien a la activación de conocimientos previos respecto de la cultura meta, a la investigación, y a la opinión que tiene el aprendiente sobre la C2.

En el próximo sub-apartado daremos cuenta de los datos que surgen del análisis de los documentos textuales que acompañan las actividades del corpus.

### ***5.3.5. Análisis de los documentos que acompañan las actividades según su género discursivo***

Como hemos expresado en 3.3.1.1., en este trabajo no vamos a analizar el elemento icónico (planos o mapas, dibujos, fotografías, etc.). De ahora en adelante, cuando

utilicemos el término “documentos”, nos referiremos exclusivamente a documentos textuales. Todas las actividades del corpus están compuestas por una consigna, cuyos objetivos fueron analizados anteriormente, y pueden estar acompañadas por uno o más documentos que contabilizaremos en este sub-apartado, y luego identificaremos sus géneros discursivos. 46% de las actividades no están acompañadas de ningún documento; en cambio el 54% restante presenta uno o más documentos.

Presenta documento	No presenta documento
54%	46%

Tabla 18: Total de actividades analizadas según presenten documento textual

Estos documentos constituyen un elemento importante en la actividad y estimamos que su análisis puede arrojar luz en la caracterización de las actividades referidas a ambas competencias. En nuestro corpus hemos encontrado los siguientes 21 géneros discursivos: “diálogo o monólogo” (d/m), “cartelera de espectáculos” (ci), “portal de Internet” (In), “transcripción de audioguía” (t.a), “mail” (@), “artículo de diario o de revista” (a.d), “poema” (po), “testimonio” (te), “aviso clasificado” (cl), “menú de restaurante” (me), “entrevista” (en.), “formulario” (fo), “página de enciclopedia o de guía de turismo” (pde), “página de agenda” (ag), “horóscopo” (ho), “historieta” (hi), “extracto de una novela o de cuento” (li), “reseñas de películas” (pe), “receta de cocina” (rc), “biografía” (bio), “género indefinido” (?) (en general son textos fabricados, de los que no se tiene fuente y que no se los puede identificar con ningún género.

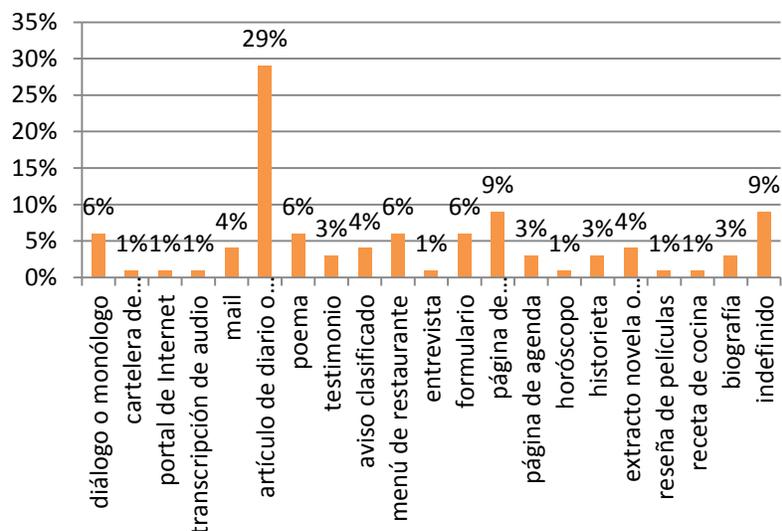


Gráfico 16: Total de documentos analizados según el género discursivo

De la lectura del gráfico, se desprende que en el corpus de 76 documentos, se destaca “artículo de diario o de revista” (29%), muy por encima de los demás. Luego aparecen “página de enciclopedia o de guía de turismo” (9%), y “diálogo o monólogo”, “poema”, “menú de restaurante” y “formulario”, todos con 6%. Algunos géneros están escasamente presentes (1%), a saber: “cartelera de espectáculos”, “portal de Internet”, “transcripción de audioguía”, “entrevista”, “horóscopo”, “reseña de película” y “receta de cocina”. Llama la atención la escasa presencia de los géneros asociados a Internet (portal, mail) dada la importancia que reviste en la vida cotidiana actual. Hallamos un porcentaje relativamente importante de “género indefinido” (9%).

De lo anterior podemos concluir que las actividades que están acompañadas de un documento superan por 9 puntos en cantidad de referencias a aquellas que solo presentan una o más consignas. Asimismo, los manuales contienen una gran variedad de géneros discursivos para desarrollar los distintos tipos de competencias, y que en general no se repiten. Priman los géneros que suelen aparecer publicados en la prensa escrita (53%, “cartelera de espectáculos”, “artículo de diario o de revista”, “testimonio”, “aviso clasificado”, “página de enciclopedia o de guía de turismo”, “entrevista”, “horóscopo”, “receta de cocina”, “reseñas de películas” y “biografía”), y los géneros literarios no son tan

recurrentes (13%, “historieta”, “poema” y “extracto de novela o cuento”). Es llamativa la escasa presencia de los géneros relacionados a Internet. Asimismo, un alto porcentaje de actividades no está acompañado de ningún documento textual.

### 5.3.6. Relación entre las competencias desarrolladas y los géneros discursivos

Para comenzar, hemos relacionado la única actividad sociocultural (++) con la presencia o ausencia de documentos que acompañan las consignas. Notamos que esta actividad está constituida únicamente por consignas, es decir que no está acompañada de un documento textual.

Presenta documento	No presenta documento
0%	100%

Tabla 19: Proporción de documentos en Competencia sociocultural (++)

Podemos concluir que la actividad del corpus que fomenta la competencia sociocultural (++) no se materializa por medio de textos.

En segundo lugar analizamos la presencia o ausencia de documentos textuales en las 100 actividades que favorecen la *competencia sociocultural* (+). En primer lugar observamos que las actividades que presentan documentos textuales superan ligeramente a las que no lo hacen.

Presenta documento	No presenta documento
53%	47%

Tabla 20: Proporción de documentos en Competencia sociocultural (+)

Respecto de los géneros discursivos, descubrimos que el género más recurrente, “artículo de diario” (24%), supera ampliamente a todos los demás. En segundo lugar aparece “página de enciclopedia o guía de turismo” (9%). Luego vienen “mail”, “poema”, “menú de restaurante”, “formulario” y “extracto de novela o de cuento (cada uno con 5%).

“Diálogo o monólogo”, “aviso clasificado”, “historieta” y “biografía” figuran solo con 4%. Los otros géneros claramente identificables tienen muy poca recurrencia (2%). Asimismo, 9% de los documentos encontrados presentan géneros que no se pueden identificar con precisión.

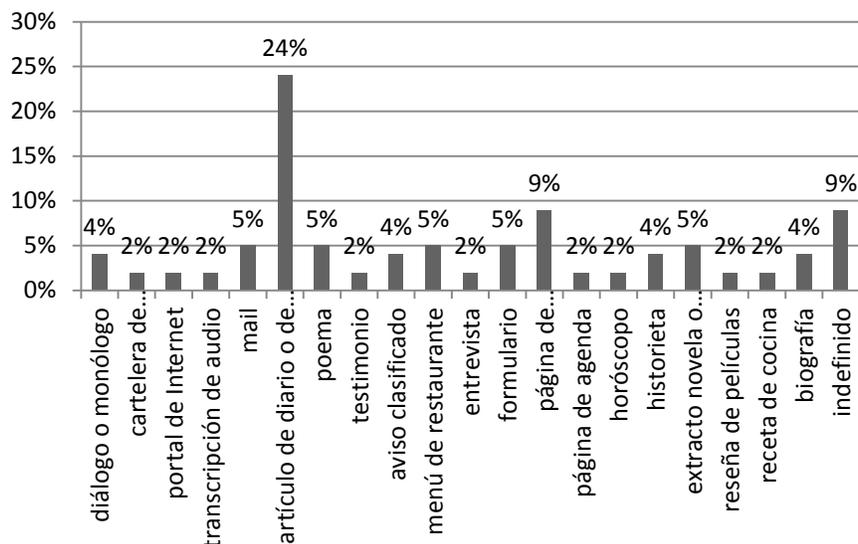


Gráfico 17: Relación de géneros discursivos con Competencia sociocultural (+)

A modo de conclusión, en las actividades que favorecen la *competencia sociocultural* (+) hemos hallado los 21 géneros del corpus, de los cuales los 3 más frecuentes alcanzan el 42% de la totalidad. Los géneros relacionados con Internet alcanzan a penas el 7%, los literarios están presentes en un 14% mientras que aquellos que podemos encontrar en la prensa escrita alcanzan el 42% (“cartelera de cine”, “aviso clasificado”, “artículo de diario o de revista”, “entrevista”, “horóscopo”, “reseña de películas”, “receta de cocina”, “biografía”, “entrevista”). Llama la atención la cantidad de actividades socioculturales (+) que no están acompañadas de un documento.

En tercer lugar contabilizamos los documentos en las actividades que favorecen la *competencia intercultural* (+), y hallamos que las actividades que presentan documentos textuales son menos numerosas que aquellas que sí lo hacen, y la diferencia es de 14%.

Presenta documento	No presenta documento
62%	48%

Tabla 21: Proporción de documentos en Competencia Intercultural (+)

Luego, los datos arrojan que el género más frecuente en este tipo de actividades es “artículo de diario o de revista” (42%), género que supera ampliamente a “página de enciclopedia o de guía de turismo” y “diálogo o monólogo” (sendas con 10%). Cada uno de estos a su vez duplica en cantidad de recurrencias a “poema”, “testimonio”, “aviso clasificado”, “menú de restaurante”, “formulario” y “página de agenda” (cada uno con 5%). Todos los otros géneros están ausentes. Asimismo hallamos 10% de documentos cuyo género no puede definirse.

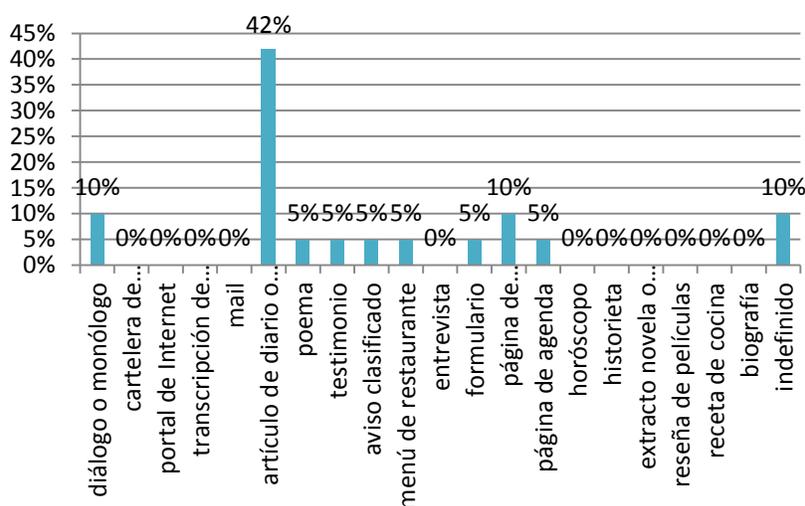


Gráfico 18: Relación de géneros discursivos con Competencia Intercultural (+)

Podemos concluir que el 62% de este tipo de actividades que presentan documentos se desarrolla por medio de escasos géneros discursivos. Un alto porcentaje lo hace por medio de artículos de prensa escrita, y 10% está acompañado de documentos cuyo género no puede definirse. Es notoria la gran cantidad de actividades que no presentan documento textual por sobre las que sí lo hacen.

En cuarto y último lugar, recordamos que no hemos hallado ninguna actividad que fomente la *competencia intercultural* (++)).

Para concluir, diremos que el género discursivo más frecuente en las actividades que favorecen algún grado de las competencias *sociocultural* e *intercultural* es “artículo de diario o de revista”. Coincidentemente, en ambas competencias, a través de este género discursivo se solicita que el aprendiente realice los mismos objetivos: que se informe, compare y reflexione sobre sus propias costumbres. Dentro de las actividades que fomentan la *competencia intercultural* (+) se le pide que se informe, por ejemplo, sobre lo que comen normalmente sus compañeros en cada comida del día (A. 24, P. 53, U. 3, M1) y que compare las coincidencias y diferencias (misma actividad); y que reflexione sobre las costumbres de su país, respecto de la importancia del fútbol (A. 9, P. 72, U. 8, AS). En aquellas que fomentan la *competencia sociocultural* (+) se le pide al aprendiente que se informe por ejemplo, sobre las prendas tradicionales de algunos países del Cono Sur (A. 10, P. 40, U. 4, AS), que identifique información de la C2 referida a hobbies con la que coincide (A. 3 a, P. 44, U. 5, AS) y que describa lo que ve en una fotografía sobre las Madres de Plaza de Mayo (PL, Pp. 96-96, U. 5, VS).

A continuación, procederemos a estudiar todas las características de las actividades diferenciando por manual.

#### ***5.4. Análisis comparativo de los resultados de cada manual***

En el presente apartado, procederemos a presentar los resultados obtenidos en los tres manuales que conforman el corpus, teniendo en cuenta cada rasgo.

#### 5.4.1. Proporción de actividades para cada competencia según cada manual

Primero hemos analizado un total de 138 actividades, de las cuales una sola favorece la *competencia sociocultural* (++), y se encuentra en el manual *Voces del Sur 1*.

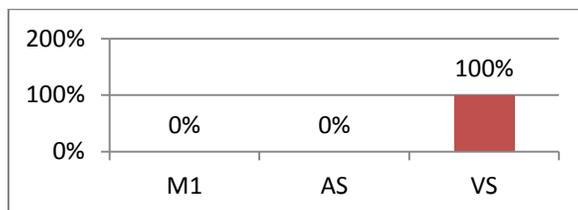


Gráfico 19: Competencia sociocultural (++)

Luego, hemos analizado las 100 actividades que fomentan la *competencia sociocultural* (+). *Aula del Sur 1* presenta el mayor número de actividades, comparado con los otros manuales y *Voces del Sur* es quien presenta el menor número de actividades.

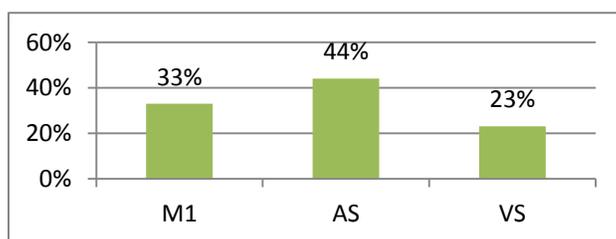


Gráfico 20: Competencia sociocultural (+)

En cuanto a las 37 actividades que favorecen la *competencia intercultural* (+), es *Macanudo 1, Nueva Edición* el que presenta mayor cantidad de actividades, contra *Voces del Sur 1*, donde hallamos apenas unas pocas.

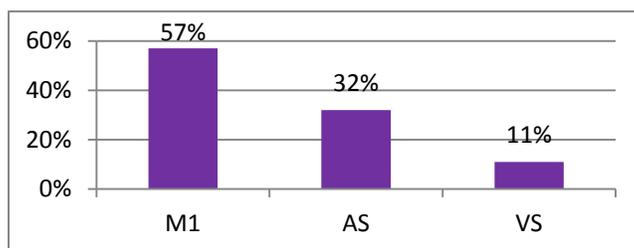


Gráfico 21: Competencia Intercultural (+)

Nuevamente mencionamos que en los manuales del corpus no hemos encontrado ninguna actividad que desarrolle la *competencia intercultural* (++).

Podemos concluir primero, que la *competencia sociocultural* (++) está únicamente presente en *Voces del Sur 1*. En segundo lugar, *Macanudo 1, Nueva Edición* es el manual que da preponderancia a las actividades que favorecen la *competencia intercultural* (+). Luego, destacamos que los tres manuales favorecen el desarrollo de la competencia sociocultural (+), mostrando una diferencia de 23% entre aquel que presenta mayor recurrencia de este tipo de actividades (*Aula del Sur 1*) y el que presenta la menor recurrencia (*Voces del Sur 1*). Finalmente ninguno presenta actividades que favorezca la *competencia intercultural* (++).

En el próximo sub-apartado, compararemos los resultados del análisis referidos al objetivo que persiguen las actividades.

#### **5.4.2. Proporción de actividades según el objetivo que persiguen**

Al momento de analizar los resultados del análisis de datos, podemos ver que cada manual le da preponderancia a objetivos diferentes.

Tomando *Macanudo 1, Nueva Edición*, los objetivos más recurrentes son “informarse” y “reflexionar sobre sus propias costumbres” (ambos con 20%), “comparar” (19%) y “opinar, justificar” (16%); en cambio, en *Aula del Sur 1*, los más recurrentes son “activar conocimientos previos” (23%), “identificar” (19%) y “comparar” (17%). Por último, en *Voces del Sur 1*, los objetivos que encabezan la lista son “describir” (30%) e “informarse” (27%). Analizando el polo opuesto, en *Macanudo 1, Nueva Edición*, los objetivos menos presentes son “identificar” (5%), “negociar” (3%) y “narrar” (0%). En *Aula del Sur 1* los menos recurrentes son “reflexionar sobre sus propias costumbres” (3%), y “narrar” e “informar” (ambos están ausentes). En el último manual, los objetivos que tienen menor presencia son “identificar” y “negociar” (ambos con 3%).

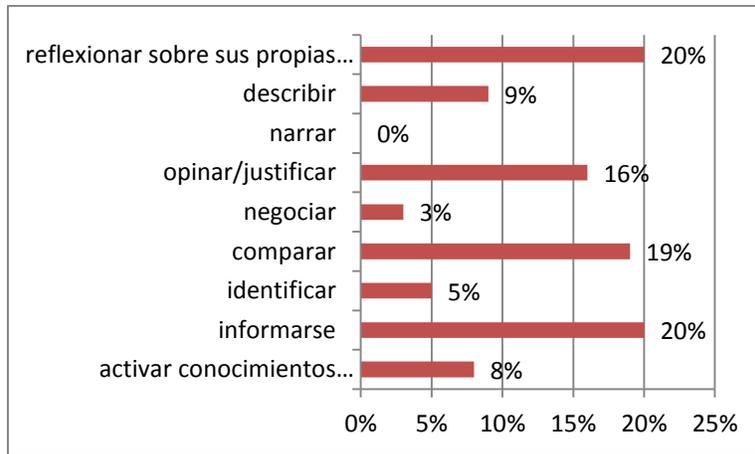


Gráfico 22: Actividades según su objetivo, Macanudo 1, Nueva Edición

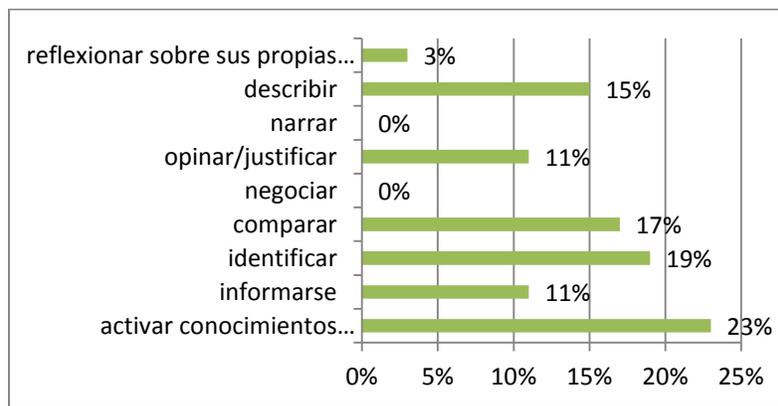


Gráfico 23: Actividades según su objetivo, Aula del Sur 1

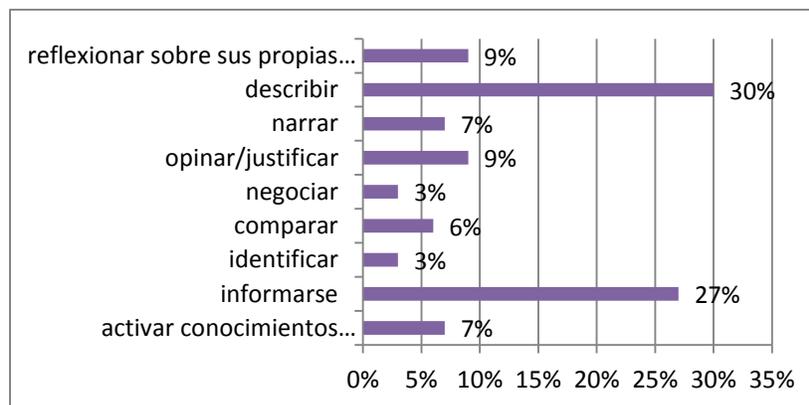


Gráfico 24: Actividades según su objetivo, Voces del Sur 1

Podemos concluir que cada manual tiene una tendencia diferente en su tratamiento del componente cultural, por lo cual presenta diferencias en los objetivos y competencias que desarrolla. Los objetivos más recurrentes en las actividades socioculturales (++) y (+) tomadas en su conjunto son “informarse” (predominantes en *Macanudo 1, Nueva Edición* y en *Voces del Sur 1*), “activar conocimientos previos” (mayoritario en *Aula del Sur 1*) y “describir” (preponderante en *Voces del Sur 1*). Respecto de los objetivos menos recurrentes en las actividades mencionadas son “negociar” (ausente en *Aulas del Sur 1*) y “narrar” (únicamente presente en *Voces del Sur 1*). Asimismo, en las actividades que favorecen la *competencia intercultural* predominan los objetivos tales como “comparar”, “informarse” y “reflexionar sobre sus propias costumbres”, coincidentemente con los objetivos más presentes en el manual que favorece este tipo de actividades (*Macanudo 1, Nueva Edición*). También hay coincidencia a nivel de los objetivos menos recurrentes: la *competencia intercultural* (+) de este corpus no se ve favorecida por objetivos como “negociar” y “narrar”; ausentes en todos los manuales.

En el siguiente sub-apartado presentaremos los resultados del análisis de los documentos que acompañan las actividades según su género discursivo.

#### ***5.4.3. Proporción de los documentos que acompañan las actividades según el género discursivo***

En el presente sub-apartado daremos cuenta de los resultados referidos al análisis de los documentos según su género discursivo. Respecto de la proporción de actividades que exhiben documentos textuales, podemos decir que *Macanudo 1, Nueva Edición*, presenta el mayor porcentaje de recurrencias de documentos textuales y que los otros dos manuales son más numerosas las actividades que no contienen documentos textuales que las que sí los tienen. La diferencia entre la cantidad de actividades que presentan documentos y las que no en los otros dos manuales es casi idéntica.

<i>Macanudo 1, Nueva Edición</i>		<i>Aula del Sur 1</i>		<i>Voces del Sur 1</i>	
Presenta documento	No presenta documento	Presenta documento	No presenta documento	Presenta documento	No presenta documento
70%	30%	46%	54%	44%	56%

Tabla 22: Proporción de los documentos textuales según cada manual

En cuanto al género discursivo, analizando *Macanudo 1, Nueva Edición*, en los primeros lugares figuran “artículo de diario o de revista” (37%), “página de enciclopedia o de guía de turismo” y “aviso clasificado” (ambos con 8%); en *Aula del Sur 1*, aparecen “artículo de diario o de revista” (28%) y “formulario” (16%); y en *Voces del Sur 1*, prevalecen “extracto de novela o de cuento” y “página de enciclopedia o de guía de turismo” (ambos con 23%). En *Macanudo 1, Nueva Edición*, encontramos 13 géneros diferentes sobre 21; en *Aula del Sur 1*, hallamos 11 géneros discursivos; mientras que en *Voces del Sur 1* observamos solamente 8. En los tres manuales hemos encontrado un determinado porcentaje de documentos cuyo género no puede identificarse.

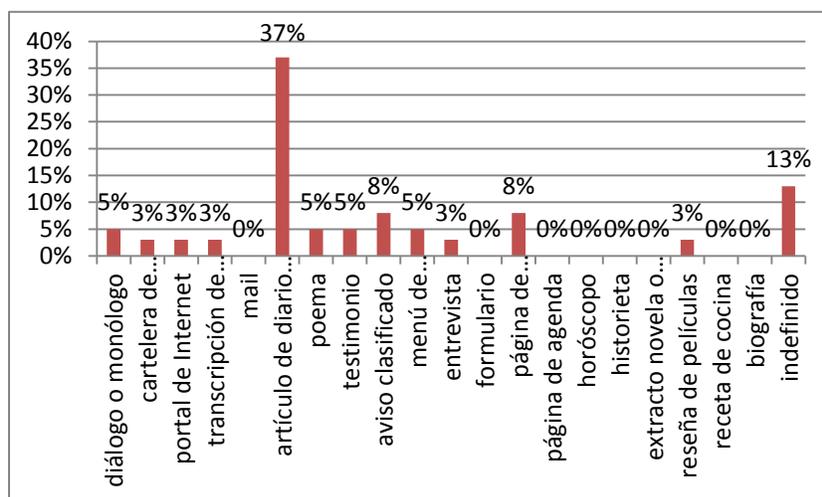


Gráfico 25: Géneros discursivos, Macanudo 1, Nueva Edición

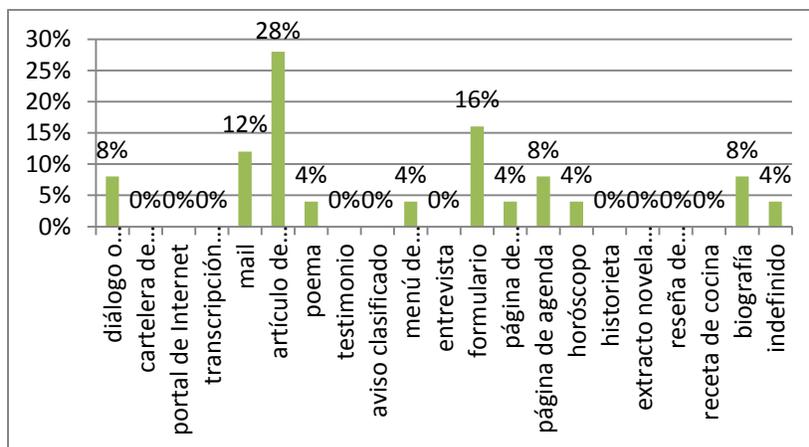


Gráfico 26: Géneros discursivos, Aula del Sur 1

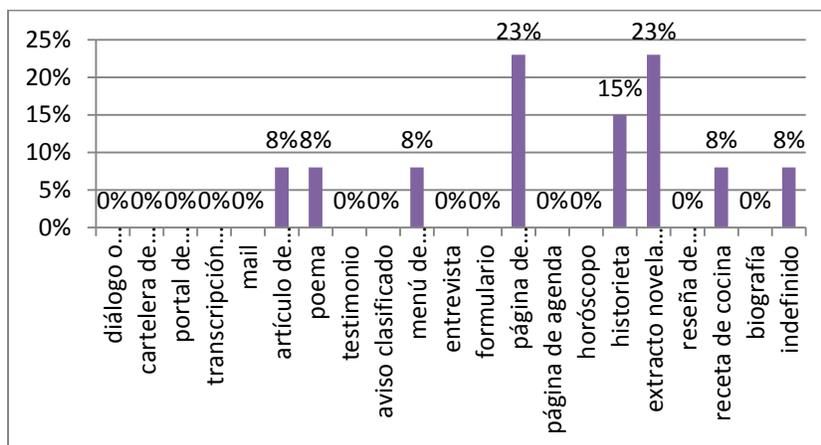


Gráfico 27: Géneros discursivos, Voces del Sur 1

En conclusión, *Macanudo 1, Nueva Edición* y *Aula del Sur 1* apelan a una mayor gama de géneros para desarrollar las distintas competencias en cuestión, aunque hay predominancia de los géneros que podemos hallar en la prensa escrita; en cambio *Voces del Sur 1* ofrece más cantidad de géneros literarios.

En el próximo apartado daremos cuenta de las conclusiones del presente capítulo.

### 5.5. Conclusiones parciales

De la lectura de todos los datos, podemos concluir que en el corpus predominan ampliamente las actividades tendientes a desarrollar la *competencia sociocultural* por sobre aquellas que favorecen la *competencia intercultural*, especialmente en *Aula del Sur 1 y Voces del Sur 1*. Estos datos se condicen con una visión más bien pintoresca y turística de la cultura meta y con un *enfoque informativo* de la enseñanza de la lengua-cultura extranjera (Areizaga, 2000, 2001, 2007), es decir que se considera los contenidos culturales como un conjunto de datos, como informaciones que el aprendiente debería adquirir de la C2. También hemos hallado un porcentaje relativamente importante de actividades que favorecen ambas competencias. Si bien existen actividades que contribuyen a desarrollar la *competencia intercultural*, no son tan numerosas como las anteriores, y no alcanzan a hacerlo en profundidad dado que en el corpus, no hemos hallado ninguna actividad que favoreciera el desarrollo de la capacidad para abordar eficazmente los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas, ni para superar relaciones estereotipadas. Solamente hemos encontrado actividades donde el aprendiente relaciona su propia cultura con la cultura que aprende o bien con otras culturas presentes en el aula. *Macanudo 1, Nueva Edición y Aula del Sur 1* ofrecen un número significativo de actividades tendientes a desarrollar la *competencia intercultural* (+). Sin embargo estos manuales no recurren a técnicas de la etnografía que los muchos autores (Byram y Fleming, 1998, en Areizaga 2007; Castro y Pueyo, 2003; Cañas, 2005; Gandiaga, 2007) destacan como muy útiles para descubrir el funcionamiento de los valores, las creencias, los presupuestos de la cultura 2, para luego cotejar con la realidad las intuiciones que tiene el aprendiente de una lengua-cultura extranjera y construirse una identidad intercultural. El único manual que recurre a técnicas etnográficas es *Voces del Sur 1*, en tres “Proyectos fuera del Aula”, aunque este dato no alcance para que lo identifiquemos con el *enfoque formativo*, por no ser representativo.

En cuanto a los objetivos que persiguen las actividades, en líneas generales no hay grandes diferencias de proporción entre los objetivos más frecuentes. Entendemos que el predominio de “informarse” puede entenderse al relacionarlo con el enfoque informativo

imperante: el aprendiente se ve enfrentado a una cultura que “desconoce” y sobre la cual se le brindan datos que él debe aprender. Sí es notoria la escasa presencia de “narrar” y “negociar”. Al relacionar los objetivos con las competencias, observamos que, luego de “informarse”, “activar conocimientos previos” abunda en las actividades que tienden a desarrollar la *competencia sociocultural* tomada en su conjunto (++ y +): entendemos que es importante partir de los conocimientos previos que tienen los aprendientes para luego construir conocimientos sólidos respecto de la cultura meta. Por otro lado, es natural que no se les solicite frecuentemente que reflexionen sobre sus propias costumbres ni que comparen con la C1 en este tipo de actividades ya que las socioculturales están centradas en la cultura de estudio, y no en la propia. Por el contrario, observamos que en nuestro corpus el aprendiente que realiza actividades que favorecen la *competencia intercultural* debe reflexionar sobre sus propias costumbres (aunque no es el objetivo más recurrente en estas actividades), informarse y sobre todo comparar los fenómenos en ambas culturas. Esto es lógico dado que esta competencia se centra en las relaciones entre ambas culturas. Y evidentemente la comparación es una de las herramientas que posee el sujeto hablante para relacionarlas.

Respecto de los documentos presentes en nuestro corpus, podemos extraer tres conclusiones: una respecto de la cantidad de documentos textuales, otra relativa a los documentos cuyo género no se puede reconocer, y una tercera, referida a los géneros discursivos presentes en el corpus. Primero, diremos que proporcionalmente son muy numerosas las actividades que no presentan documentos textuales a partir de los cuales el aprendiente pueda entrar en contacto con la cultura que aprende: nadie discute actualmente la importancia que reviste el uso de documentos auténticos en el aula, ya que estos vehiculizan fuertemente información sobre la cultura de la lengua que se aprende. En segundo lugar, podemos ver que las actividades que contienen documentos cuyo género no se puede determinar son numerosas, lo cual también demuestra la falta de documentos auténticos en los manuales estudiados. Por último, como hemos dicho anteriormente, se puede observar una gran variedad de géneros discursivos poco recurrentes. Los géneros discursivos relacionados a la prensa escrita son los más frecuentes, probablemente debido a

su gran diversidad y al lugar que ocupan los medios de comunicación en nuestra cultura. Los géneros literarios son relativamente escasos, aunque es comprensible teniendo en cuenta que nuestro corpus está compuesto por manuales de nivel inicial, y que la comprensión de la literatura suele exigir un cierto dominio de la *competencia comunicativa intercultural*. Recordamos aquí la escasa presencia de los géneros relativos a Internet, a pesar de que dos de los manuales datan de 2007 y 2009, época en la que este medio de comunicación ya estaba extendido en los cuatro puntos del planeta.

Los hallazgos logrados a partir del análisis de los datos extraídos del corpus nos muestran la necesidad de realizar una propuesta didáctica superadora que se centre en el desarrollo de una verdadera competencia intercultural.

## ***VI. Propuesta de actividades para el desarrollo de la competencia intercultural***

Como hemos probado en el capítulo V, el tratamiento de la interculturalidad en los manuales que conforman nuestro corpus es marginal, y no permite desarrollar una verdadera *competencia intercultural*. Es por ello que al comienzo de nuestro trabajo nos hemos planteado “proponer actividades didácticas que propicien la reflexión intercultural a partir de los documentos auténticos y actividades interrelacionados entre sí” (ver apartado 1.3.2.).

En esta sección, partimos de propuestas de actividades que ofrecen los tres manuales de nuestro corpus (una de cada uno) y, en los siguientes sub-apartados, presentamos tres propuestas de actividades que pretenden desarrollar la *competencia intercultural* (++), es decir a través de documentos y actividades que refieren al desarrollo de actitudes, tales como la empatía, la comprensión, la aceptación, etc., y de destrezas interculturales, como la relación entre la cultura de origen y la cultura extranjera, la

anticipación de malentendidos interculturales y de situaciones conflictivas, y la superación de estereotipos.

En todos los casos, el público destinatario está compuesto por un grupo relativamente reducido (de 2 a 10 personas) de aprendientes jóvenes y adultos provenientes de diversas culturas, y que se encuentran aprendiendo la lengua y la cultura en nuestro país.

### ***6.1. Prácticas gastronómicas***

La actividad 3, P. 60, U. 7 que proponen los autores de *Aula del Sur 1* tiene como objetivos: a. tomar conocimiento de una realidad sociocultural argentina: la del gran consumo de carne vacuna y algunas maneras de cocción (frita, a la plancha, etc.); y b. expresar sus gustos y costumbres respecto de este alimento. La consigna dice textualmente “En Argentina se consumen anualmente 67 kilos de carne por habitante. Los argentinos comen carne de maneras muy diferentes. ¿Y en tu casa? ¿Se come mucha carne? ¿De qué maneras? Comentalo con un compañero” y está acompañada por la siguiente imagen:



Los aprendientes trabajan de a dos, y no está previsto una puesta en común con toda la clase. Creemos que la riqueza de la *competencia intercultural* se logra principalmente en el intercambio entre sujetos provenientes de múltiples y diversas culturas. Así como está planteada la actividad en el manual entendemos que se desarrollan las competencias sociocultural (+) e intercultural (+), dado que solamente solicita que se compare esta costumbre argentina de comer carne vacuna (y las maneras de prepararla) con la costumbre de comerla o no en su propio país. Una actividad que favorezca la *competencia intercultural* (++) necesita también que se trabaje las actitudes de apertura hacia otras culturas, y destrezas referidas a los malentendidos interculturales y a estereotipos.

Nosotros sugerimos un cambio sustancial de la actividad, proponiendo nuevos objetivos, otros documentos y técnicas de recolección de datos, a fin de investigar sobre el fenómeno cultural de la alimentación, y tomar conciencia de las similitudes y diferencias de las costumbres alimenticias en diversas culturas, ya que probablemente ese aprendiente se

encuentre en una aula argentina con aprendientes provenientes de muy diversas culturas. A continuación realizamos nuestra propuesta:

**Objetivos:**

- a. Reconocer algunas características de la alimentación en distintas culturas.
- b. Relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- c. Construir representaciones de la realidad analizando y cuestionando las representaciones heredadas de su propia cultura.
- d. Debatir sobre diversas costumbres gastronómicas.

**Contenidos socioculturales:**

Costumbres alimentarias en diferentes países o regiones del mundo.

**Cantidad de horas previas de español:**

100 horas.

**Documentos:**

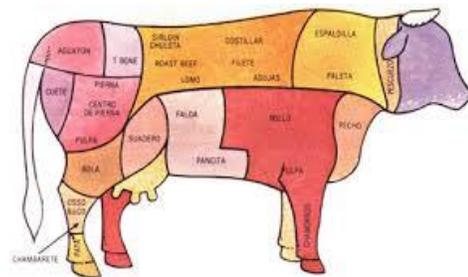
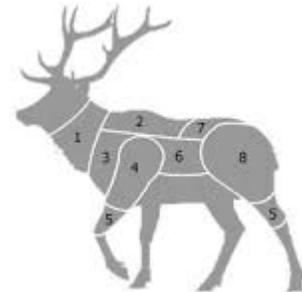
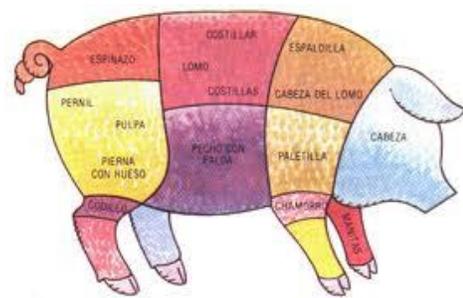
Imágenes de diferentes tipos de alimentos.

**Actividades:**

En primer lugar, el docente plantea una pregunta sobre la alimentación cotidiana en sus países de origen, que sirve de disparador para todas las actividades que le siguen: “a. ¿Qué alimentos se consume a menudo en sus países?”. Luego les presenta una serie de imágenes correspondientes a diversos tipos de alimentos (de origen animal y vegetal), y les solicita, por un lado, que identifiquen cuáles de ellos consumen y cuáles no; y por otro lado, que expresen la sensación que les provocan cada uno. Los aprendientes pueden usar el diccionario, o en su defecto, recurrir a estrategias de comunicación como gestos. A partir de estos gestos, el docente dirá cómo se llama esa sensación (por ejemplo, asco). Consigna: “b. Observen las imágenes de alimentos que les presentamos a continuación. ¿Ustedes consumen habitualmente estos productos? ¿Cuáles no? ¿Qué sensación les provoca cada

uno? Si no saben cómo se dice, consulten el diccionario (en papel o en Internet, o pregunten a los compañeros o al profesor.”

Imágenes de alimentos de origen vegetal o animal





Seguidamente, el docente les indicará una actividad que los aprendientes deberán realizar en grupos (constituidos en función de la cantidad y orígenes de los aprendientes) una actividad de investigación que llevarán a cabo fuera del aula, como deber para la clase siguiente. Consigna: “c. En pequeños grupos, preferentemente multiculturales, investiguen cómo está conformada la dieta de diferentes comunidades humanas tanto occidentales como orientales (por lo menos 4) y completen el siguiente cuadro. Luego coméntenlo con la clase.”

Cuadro

	Alimentos frecuentes	Alimentos rechazados (causas)	Alimentos prohibidos (causas)
Comunidad 1: La ciudad donde aprenden español			
Comunidad 2: .....			
Comunidad 3: .....			
Comunidad 4: .....			

Por último, luego de la puesta en común de los resultados de la investigación, el docente les pedirá que cada uno reflexione sobre una situación hipotética en la que se vieran obligados a comer alimentos que no están acostumbrados a comer, viviendo en un país muy diferente del suyo. Consigna: “d. Reflexionen en grupos sobre la siguiente situación: ¿Si tuvieran que vivir un año en un país donde las costumbres alimenticias son muy diferentes de las suyas, y donde no consigue fácilmente productos de sus propios países, ¿Probarían alimentos que ustedes no comen habitualmente? Justifiquen su respuesta y expongan sus conclusiones”. Entendemos que nuestra propuesta *Prácticas gastronómicas* contribuye a que el aprendiente construya no solamente conocimientos respecto de una cultura dada, sino que además fomenta la relación entre diversas culturas, y el cuestionamiento de representaciones heredadas respecto de este tema. El debate por sí solo no ayuda a desarrollar una verdadera competencia intercultural: en realidad, para que el aprendiente alcance un grado de análisis crítico necesita previamente explorar, investigar y descubrir (Byram y Fleming: 1998; en Areizaga, 2007).

## **6.2. La música como reflejo de acontecimientos culturales**

En *Macanudo 1, Nueva Edición*, se propone una actividad a partir de la cual se pretende: a. tomar conocimiento de la existencia de un grupo musical (Che Sudaka) conformado por músicos latinoamericanos que viven en Barcelona, de los problemas sociales que perciben tanto en Argentina como en Europa; y b. expresar su acuerdo o desacuerdo con lo manifestado por la banda musical (A. 39, Pp. 140-141, MI). La consigna dice textualmente: “Solo voy con mi pena. (texto y fotografía del grupo) ¿Usted está de acuerdo con lo que dice el vocero de Che Sudaka? ¿Con qué afirmaciones está de acuerdo? ¿Con cuáles no lo está? Coméntelo con la clase”. Se trata de una actividad que fomenta la *competencia sociocultural* (+), dado que únicamente favorece la construcción de “saberes” referidos a la C2. En cambio, no se favorece en grado alguno el desarrollo de “comportamientos” referidos a la cultura meta ni a la cultura de origen, ya sea la puesta en relación con su propia cultura, el análisis de malentendidos culturales y situaciones conflictivas, o bien la detección de estereotipos, la toma de conciencia y la eventual superación de aquellos. Como propuesta superadora, sugerimos lo siguiente:

### **Objetivos:**

- a. Reflexionar sobre la música y su relación con los acontecimientos sociales y políticos en diversas culturas.
- b. Analizar distintas intervenciones gubernamentales a lo largo de la historia de diversos países, referidas a la prohibición de la difusión de ciertas manifestaciones musicales.
- c. Relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- d. Construir representaciones de la realidad analizando y cuestionando las representaciones heredadas de su propia cultura.

### **Contenidos socioculturales:**

El poder de protesta de la sociedad a través de la música.

Manifestaciones musicales y políticas gubernamentales en distintos países.

### **Cantidad de horas previas de español:**

150 horas.

### **Documentos:**

Documento extraído de *Macanudo 1, Nueva Edición*, Pp. 140-141.

Fragmento de ensayo extraído de *Buenastareas.com*, del rubro *Música y cine*:

<http://www.buenastareas.com/ensayos/Historia-De-La-Musica-Argentina/929018.html>

Página personal de Facebook.

### **Actividades:**

Como disparador, el docente muestra una serie de imágenes extraídas de Internet, relativas a distintos grupos musicales hispanoparlantes que se destacan por el compromiso social, y realiza una serie de preguntas. Consigna 1: “¿Quiénes son estos músicos? ¿A qué banda pertenecen? ¿Son conocidos en sus países? ¿Qué tipo de música tocan? ¿Conocen algún tema? ¿Qué dicen las letras? ¿Qué grupos musicales cantan este tipo de canciones en sus países?”

#### *Imágenes*



Luego, el docente propone una serie de preguntas relativas a la música de protesta. Consignas: “2. Antes de leer el primer documento, respondan: a. ¿Creen que la música puede ser un ámbito de protesta social? ¿Por qué? ¿Conocen alguna manifestación musical de protesta? En caso afirmativo, ¿Sobre qué temas versan las protestas sociales en la música? b. ¿Creen que algún/os género/s musical/es se preste/n más para la protesta? Justifiquen”. Luego, les pide a los aprendientes que lean el primer documento y que

respondan a otra serie de preguntas, esta vez relativas a la actitud de una banda musical (Che Sudaka) de cantar en la calle aun cuando está prohibido. Consignas: “3. Lean el siguiente texto...

*Documento 1*

39. Solo voy con mi pena

Son todos latinoamericanos, pero se conocieron en Barcelona. Empezaron tocando en las calles y padecieron las consecuencias de ser inmigrantes ilegales en Europa. Recién el jueves, ya con la residencia española y el tercer disco en camino, tocan por primera vez en Argentina.



Foto gentileza del grupo musical Che Sudaka

**Vuelven a la Argentina, pero esta vez a tocar. ¿Cómo encontraron el país?**

Hace seis años que vivimos en Europa y, si bien Latinoamérica tiene cosas que están en nuestra memoria, como la vida que hay en la calle, los colectivos, los bares y los lugares donde se puede comer a cualquier hora, creo que la única diferencia que existe es visual, aunque es muy notoria. Allá existen los mismos problemas que acá.

¿Y en Europa, qué problemas sociales están percibiendo?

Hay mucha desocupación y mucha violencia doméstica. España está económicamente integrada al resto de Europa, pero socialmente es un país que vivió una dictadura de 40 años y recién hace 30 que no la tiene más. Está confundida.

¿Qué es lo más difícil de ser un indocumentado en Europa?

Uno vive en una especie de cárcel de donde no se puede salir y volver a entrar. Fuera de eso, está bueno, al menos no te roban la plata con multas e impuestos.

¿Se siguen sintiendo sudacas?

No tenemos complejo de sudacas, nosotros nos reímos de la discriminación.

¿Cómo son sus días allá?

Ahora nos dedicamos ciento por ciento a la banda. Ya no tocamos en la calle porque está prohibido. De todas maneras, siempre que podemos lo hacemos igual. Nosotros siempre nos buscamos la vida para tocar. Somos una banda autogestionada y tenemos libertad para hacer lo que queremos. Grabamos un DVD que cuenta la historia de la banda. Creo que lo vamos a sacar en forma independiente y, seguramente, va a llegar a Buenos Aires como llegaron los otros dos, a través del boca a boca.

¿Acá van a tocar en la calle?

Hmmm... Tenemos como quince recitales. Hasta el sábado vamos a estar en Buenos Aires, después en Mar del Plata, Córdoba, San Juan, Jujuy y Mendoza.

¿Conocen el Uritorco\*, donde se va a hacer el Reggae, Punky Party?

No, conocemos más de Europa que de Argentina y eso es una pena porque acá hay unos paisajes, una cultura y una gente increíble. Pero vamos a ir, a ver si están los extraterrestres.

\* El Uritorco es un cerro de la provincia de Córdoba, en Argentina, a donde –se dice– llegan naves extraterrestres.

¿Usted está de acuerdo con lo que dice el vocero de Che Sudaka? ¿Con qué afirmaciones está de acuerdo?  
¿Con cuáles no lo está? Coméntelo con la clase.

Información obtenida en [www.ciudad.com.ar](http://www.ciudad.com.ar)

... y respondan ¿Por qué creen que este grupo canta en la calle a pesar de la prohibición de hacerlo? ¿En sus respectivos países, las bandas musicales pueden tocar en la calle? ¿Qué opinan de la prohibición de hacerlo?”. Luego de haber reflexionado sobre estos puntos, el docente les propone otro documento textual, antes del cual, les formula otra serie de preguntas, esta vez relativas a la canción de protesta, medios de comunicación no convencionales como Internet, y la sociedad de consumo. Consignas: “4. Antes de leer el segundo documento, reflexionen: a. ¿Piensan que las canciones de protesta pueden tener éxito por otros medios que no sean la radio y la televisión? Justifiquen. b. ¿Cómo creen que influye la sociedad de consumo en las canciones de protesta?”. Después de haber reflexionado grupalmente sobre estos puntos, el docente les propone leer el segundo documento. Consignas: “5. Lean el siguiente documento”.

## ¿Qué fue de la canción protesta?

'Público' consulta a músicos de diferentes géneros sobre la aparente ausencia de canción crítica en unos días de crisis, recortes y descontento, mientras los movimientos sociales como el 15-M toman la delantera.

Cierra los ojos y concéntrate. Piensa en algún solista o grupo de la actualidad que se caracterice por unas letras con contenido social y crítico con el sistema. Es muy probable que te sobren dedos de las manos al hacer el recuento. Al menos ésta es la conclusión a la que han llegado diferentes músicos en la actualidad consultados por 'Público' sobre la ausencia aparente de canción protesta. Lejos queda ya aquella hornada de cantautores que cantaban a la libertad en contra de la dictadura de Franco. Lluís Llach, Serrat, Raimon o Paco Ibáñez son sólo algunos de los precursores de la denominada canción protesta en España. Canciones de un gran contenido reivindicativo cuyo origen se sitúa en Estados Unidos en la década de los 40, de la mano de músicos como **Woody Guthrie**, considerado el padre del género.

"Hay una deuda muy grande en la canción de autor. Ahora se habla de lo social desde el punto de vista de **las relaciones amorosas**. Las canciones están centradas en los sentimientos". Son palabras de Marwan, uno de los abanderados de la nueva generación de cantautores 2.0. Músicos jóvenes que basan su éxito en el **boca a boca**, en letras trabajadas y que consiguen la heroicidad de vivir de la música sin sonar en las radios. Una canción de autor en la era de Internet que ya poco tiene que ver con los conceptos que evocan la vieja etiqueta del cantautor. El músico hace autocrítica: "Estamos muy anestesiados por el consumo. La religión de hoy en día es tener cosas, consumir. La razón puede ser que estamos acomodados. Vivimos anestesiados por los mecanismos de poder", explica (...)

Fuente: <http://www.buenastareas.com/ensayos/Historia-De-La-Musica-Argentina/929018.html> (3/11/2012)

A partir de la lectura de este segundo documento, se genera un debate, en el cual, el rol del docente es de moderador. Consignas: “6. Debatan respecto de las siguientes consignas: a. ¿Qué opinan de la afirmación de Marwan: “Ahora se habla de lo social desde el punto de vista de las relaciones amorosas. Las canciones están centradas en los sentimientos”? b. ¿Cuáles son las políticas gubernamentales respecto de este tema en sus países? ¿Qué piensan ustedes de eso?”. Finalmente, el docente plantea una situación de simulación para la expresión escrita. Consigna: “7. Un amigo argentino los invita por facebook a ir a un festival de música que se desarrolla en el marco de la conmemoración del Día de la Memoria. ¿Aceptan la invitación? Respondan y justifiquen comentándole sus impresiones sobre la música de nuestro país. Asimismo, pueden realizar comentarios sobre

otros que encuentren en el sitio”. A modo de ejemplo, presentamos dos capturas de pantalla de la propuesta:

### Documento 3

The screenshot shows a Facebook interface. At the top, there is a search bar and navigation icons. The main content is a post by Verónica Gebauer, 42 minutes old. The post text reads: "Chicos: Este lunes toca la Pimentón Verde, junto con muchos otros grupos, en La Estación de Trenes, en el marco de los festejos del Día de la Memoria. Quién se suma? Llevamos mate y criollitos... después tomamos unas birras. ¿Qué les parece?". Below the text is a promotional poster for the event. The poster features the text "LUNES 24 DE MARZO" at the top, "EN VIVO" in the center, and "PIMENTÓN VERDE 2014" in large letters. It also lists names: Juan Pedicone, Fernando Vega, Mariano Teruel, Nahuel Almada, and Martín Gebauer. At the bottom of the poster, it says "VIEJA ESTACIÓN - BUENOS AIRES - 19 HS.". Below the poster, there are interaction options: "Me gusta · Comentar" and a notification "A Ariana Gebauer y Ceci Arroyo les gusta esto.". On the right side of the post, there is a sidebar with group information: "ACERCA DE" (18 miembros), "Grupo cerrado", and options to "Agregar una descripción", "Enviar mensaje", and "Invitar por correo electrónico". Below this, there are "GRUPOS SUGERIDOS" with a list of groups and "Únete" buttons.

Busca personas, lugares y cosas

Verónica Inicio

Fotos

Le français FLE 20+

J' apprends le fra... 20+

Festival por la Memoria

PLICACIONES

Juegos 7

FarmVille 2

@Corazones

Mafia Wars

Guerra de Pandillas

@Sonrisas

Amigos de la Granja

GooBox - Juegos Gratis

Slot City - Slot Mac... 1

Happy Aquarium

Actividad en Jue... 20+

MIGOS

am europa 7

familia 20+

colegas y amigos 20+

am jujuy 20+

RUPOS

EX-ALUMNOS N... 20+

Frances 2013 2

ook.com/groups/275960382579572/

Verónica Gebauer compartió la foto de Pimentón Verde. 42 m

Chicos: Este lunes toca la Pimentón Verde, junto con muchos otros grupos, en La Estación de Trenes, en el marco de los festejos del Día de la Memoria. Quién se suma? Llevamos mate y criollitos... después tomamos unas birras. ¿Qué les parece?

LUNES 24 DE MARZO

EN VIVO

PIMENTÓN VERDE 2014

Juan Pedicone

Fernando Vega

Mariano Teruel

Nahuel Almada

Martín Gebauer

VIEJA ESTACIÓN - BUENOS AIRES - 19 HS.

PIMENTÓN VERDE - POR LA MEMORIA - LUNES 24 DE MARZO - ESTACIÓN DE TRENES - 19 HS. San Salvador de Jujuy.

Me gusta · Comentar

A Ariana Gebauer y Ceci Arroyo les gusta esto.

Yo me sumo!

ACERCA DE 18 miembros

Grupo cerrado

¿Qué deben publicar las personas en este grupo? Agregar una descripción

18 miembros (17 nuevos) · Enviar mensaje · Invitar por correo electrónico

+ Agregar personas al grupo

¿De qué se trata este grupo? Establecer etiquetas

GRUPOS SUGERIDOS Ver todos

Compra-Venta Córdoba 44 650 miembros + Únete

Letras Modernas y Clásicas. UNC. Maia Esquenazi Milman y 3 amigos más se unieron + Únete

RAW VEGAN ARGENTINA Ariana Gebauer se unió + Únete

Clasificados de Córdoba Giuliano Nicolás Scocozza y Maximiliano Ki se unieron + Únete

Ñuñu Córdoba Ariana Gebauer se unió + Únete

Estos son otros de los grupos que van a tocar!!!

Recorte de pantalla

MIEMBROS SUGERIDOS

- Cecilia E
- Carolina
- Silvina C
- Roberto
- Diana B

Ver todas las sugerencias

GRUPOS SUGERIDOS

- Exalt
- Gonz
- Enric
- unido
- Psss
- Enric
- se h

Proximas Fechas Familia!!!!

Me gusta - Comentar

A Mario De Mendoza Figueroa y Ariana Gebauer les gusta esto. Visto por 6

Español - Privac  
Más  
Facebook © 201

### 6.3. Los jóvenes, el consumo de tecnología y el medioambiente

Los autores de *Macanudo 1, Nueva Edición*, ofrecen una actividad a partir de un documento adaptado extraído de un artículo de diario (A. 39, P. 163, U. 9, M1). El objetivo principal de dicha actividad es reflexionar sobre las vacaciones y la imposibilidad de mucha gente a “desconectarse” del mundo, especialmente a causa de los teléfonos celulares. Se invita al alumno a manifestar sus preferencias a este respecto, a leer un artículo de extraído del diario *El Día* (de la ciudad de La Plata), y a reflexionar posteriormente sobre la posibilidad de considerar el fenómeno de las tecnologías de la comunicación como una moda pasajera, y sobre el impacto que le causa (o no) el hecho de que tanta gente necesite estar conectada constantemente en su vida cotidiana, a través de diversos objetos tecnológicos. Entendemos que esta actividad fomenta ambas competencias en menor grado

(+) dado que promueve la construcción de saberes relativos a un fenómeno social (ámbito social) sobre el cual el aprendiente debe reflexionar y dar su opinión. No favorece el desarrollo de la *competencia intercultural* ++, dado que no fomenta más que la puesta en relación de la C1 con la C2. Nuestra propuesta es la que sigue:

**Objetivos:**

- a. Reflexionar sobre algunas causas y efectos del consumismo actual y sobre el medioambiente.
- b. Relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- c. Relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales.

**Contenidos socioculturales:**

La dependencia/no dependencia de los jóvenes con la tecnología.

La sociedad de consumo y el consumismo.

**Cantidad de horas previas de español:**

150 horas.

**Documentos:**

*Noticias del boom tecnológico*. Fragmento extraído de *Macanudo 1, Nueva Edición*, P. 163.

*El consumismo*. Fragmento extraído de: <http://comprarcomprar.galeon.com/>

*Consecuencias ambientales del capitalismo: la deuda ecológica*. Fragmento extraído de:

<http://www.mrafundazioa.org/es/articulos/consecuencias-ambientales-del-capitalismo-la-deuda-ecologica>

**Actividades:**

Como disparador, el docente sugiere una serie de preguntas relativas a los modos de vida en épocas pasadas; a los descubrimientos e invenciones que contribuyeron al cambio de las sociedades; a la sociedad de consumo actual; a la influencia de la tecnología en la vida cotidiana; y a la relación medioambiente-sociedad de consumo. Consignas: “1. Antes

de leer los documentos, respondan: a. ¿Cómo vivía la gente en su país durante los siglos XVIII, XIX y XX, antes de la década del 70'? ¿Qué invenciones y descubrimientos contribuyeron al cambio de las sociedades? b. ¿Ustedes se consideran personas consumistas? ¿Qué opinan del sistema capitalista? c. ¿Quiénes fomentan la sociedad de consumo? ¿Quiénes ganan y quienes pierden? ¿Por qué? d. ¿De qué manera influye la tecnología en su vida cotidiana? ¿Sienten que actualmente se vive mejor o peor que en el pasado? ¿Por qué? d. ¿Qué sucede con el medioambiente? ¿Cómo creen que influye el consumismo sobre el planeta?" Luego los invita a leer los tres documentos. Consigna: "2. Lean los siguientes documentos:

*Documento 1*

**Noticias del boom tecnológico.**  
Las vacaciones, ahora, no “desconectan”

La tecnología marcó claramente el pulso del verano. La invasión de celulares llegó a las playas y fueron utilizados para enviar y recibir mensajes y para conseguir imágenes familiares. Una tendencia que logró modificar costumbres. Indudablemente, este verano, que se va despidiendo, mostró costumbres y tendencias diferentes, como ocurre casi siempre. Pero hubo un detalle que ningún veraneante pasó por alto, y éste fue la invasión tecnológica que terminó siendo, para muchos, el termómetro de las vacaciones. La playa, por hacer mención al lugar más elegido por los veraneantes, fue testigo de ese boom tecnológico. Las cámaras digitales, los mensajes de texto y la expansión de los ciber cafés, que prácticamente ya son parte, del paisaje de los balnearios, se ubicaron al frente de una “virtual” tabla de posiciones. “Igualmente –indicó la socióloga platense Silvia Farías al Diario El Día– me parece que este tipo de avances son del momento, son explosiones y después, con el paso del tiempo, de todo esto va a quedar la verdadera utilidad, que en definitiva significa la forma más rápida de comunicarse”.

Información obtenida en: Diario El Día - La Plata - (Texto adaptado) - <http://www.eldia.com.ar/>

*Documento 2*

(...)

**Efectos del consumismo**

- **Global.** El consumismo es dañino para el equilibrio ecológico en su totalidad ya que actualmente existen muchos problemas relacionados al excesivo consumo de recursos naturales que se hace a nivel mundial así como que los procesos de producción en su gran mayoría generan contaminación.
- **Regional.** La preferencia de productos innecesarios o fácilmente sustituibles de una población que son producidos en otra región ayuda a desequilibrar la balanza comercial entre las regiones.
- **Social.** Frecuentemente se ayuda a la mala distribución de la riqueza, ya que los consumidores son por lo general de un nivel socioeconómico inferior que los dueños de las compañías generadoras de los productos objetos de consumismo. El problema de la basura es también grave.
- **Familiar.** Al caer en el consumismo aumentamos nuestros gastos de forma innecesaria comprando cosas que pudiéramos evitar o reducir como productos cuya publicidad promete milagros, productos de vida útil

baja o productos sustitutos de otros naturales.

- **Personal.** Generalmente las opciones consumistas son menos saludables que las que no lo son. Por ejemplo, hacerse un jugo de naranja en casa contra comprar un jugo empacado que, además de tener conservantes, viene con envases que acaban como genera basura inorgánica.

(...)

Fuente: <http://comprarcomprar.galeon.com/>

### *Documento 3*

## ***Consecuencias ambientales del capitalismo: la deuda ecológica***

Del Boletín de Medio Ambiente

Una de las palabras clave de este sistema es el crecimiento. La economía está basada en la explotación, transformación, consumo y desecho de recursos naturales limitados. El capitalismo nos vende la posibilidad de un crecimiento ilimitado, pero esto es imposible porque, como ya hemos dicho, los recursos son limitados. Estamos en la encrucijada más difícil del planeta y todavía nos dicen que la solución es crecer. No, la solución está en un reparto justo de la riqueza, en funcionar con los recursos que tenemos y no en el crecimiento para que nada cambie.

Las consecuencias del capitalismo en el medioambiente se pueden ver con solo mirar a nuestro alrededor (...).

Pero hay otras consecuencias que no vemos directamente porque aparecen muy lejos de aquí, y como dice el refrán, ojos que no ven corazón que no siente.

Nosotros en nuestro territorio no tenemos los suficientes recursos para poder vivir como vivimos, por eso, importamos los recursos desde otros países, normalmente de los países del Sur (Latinoamérica, África,...). Estos recursos se explotan de manera totalmente insostenible y miserable, provocando contaminación, destrucción del patrimonio natural, apropiación de tierras, pobreza, hambruna, enfermedades, asesinatos, migraciones forzadas, esclavitud de la mano de obra, dependencia económica de los países más ricos, deuda externa... (...). Estas empresas [transnacionales] se llevan los recursos naturales de estos países a un precio muy barato, porque no se hacen responsables de los daños económicos, sociales y ambientales que provocan. Y esa responsabilidad que eluden es lo que llamamos la deuda ecológica (...)

Fuente: <http://www.mrafundazioa.org/es/articulos/consecuencias-ambientales-del-capitalismo-la-deuda-ecologica>. 25/05/2012

A partir de la lectura de los documentos citados, el docente orienta la reflexión de los aprendientes respecto de los posibles cambios en las actitudes que ellos mismos tenían de estos temas: consumismo, relación consumismo-tecnologías de la comunicación, medioambiente. Asimismo, les pide que imaginen cómo sería la vida dentro de tres décadas y media. Consignas: “3. Reflexionen: a. ¿Qué opinan del consumismo? ¿Después de la

lectura de estos documentos, modificaron en algo su forma de pensar respecto de las tecnologías de comunicación y del consumismo? ¿Y respecto de ustedes mismos? c. ¿Cómo imaginan la vida para el año 2050?”. Para concluir, divide la clase en parejas, para que dramaticen una situación de la vida cotidiana. Consigna: “4. Situación: En parejas, cada uno va a adoptar un rol dentro de este grupo imaginario multicultural de jóvenes: Sentados frente al televisor ven una publicidad del último modelo de teléfono inteligente. El/la joven 1 queda maravillado/a con el producto que ofrece la pantalla del televisor, pero no tiene dinero para comprarlo. El/la joven 2 no entiende nada de tecnología, y no comprende por qué el anterior quiere cambiar por tercera vez en el año su teléfono celular. Los dos quieren convencer al otro que su postura es interesante. Definan la comunidad de origen de cada uno. Representen la situación”. Creemos que la reflexión guiada y posterior dramatización puede resultar una herramienta muy útil para tomar conciencia del propio sistema de valores, y modificar actitudes.

#### **6.4. Conclusiones**

Como hemos dicho en reiteradas oportunidades, el tratamiento de la interculturalidad a través del enfoque formativo es bastante marginal en los manuales de nuestro corpus. Es por ello que en este capítulo ofrecemos modelos de actividades que pretenden desarrollar la *competencia intercultural* desde un enfoque formativo para complementar el déficit de los manuales. Por esta razón hemos elegido diseñar actividades en base a las que proponen los tres manuales analizados, para poder mostrar cómo se puede transformar una actividad sociocultural o intercultural (+), de manera que incluya un abordaje verdaderamente intercultural, que comprenda no solamente la puesta en relación de las culturas de origen y meta, sino también que aborde temas conflictivos como los estereotipos y los malentendidos culturales.

Creemos que las propuestas contextualizadas que realizamos en este capítulo contribuyen a desarrollar la *competencia intercultural*, sensibilizando al aprendiente a entender los valores sociales de la cultura meta, y relativizando los de su propia cultura, implicándolo en este trabajo que significa la reflexión no solo individual sino también

grupales, gracias al debate que le permite enriquecer su mirada con el aporte de los demás. Utilizando documentos relevantes, que contienen información que refleja la visión de nuestra sociedad (o de una parte de ella), y proponiendo actividades auténticamente comunicativas, pretendemos influir positivamente en la co-construcción de la *competencia intercultural*.

## *VII Conclusiones finales*

Así como la Lingüística, la tradición de la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua (L2) o de una lengua extranjera (LE) ha experimentado cambios metodológicos a lo largo de su historia. Del interés casi exclusivo por la competencia lingüística, en particular por la gramatical y la léxica, se pasó a incorporar gradualmente otros elementos, como el sociocultural, el estratégico, el pragmático. Es así que la enseñanza del componente cultural fue adquiriendo mayor importancia en la currícula. Podríamos decir que, como lo plantea Areizaga (2000, 2001, 2007) existen dos concepciones de la enseñanza de la cultura: por un lado, la más tradicional, como producto cultural que se debe memorizar, como un cúmulo de conocimientos declarativos pretendidamente objetivos que el aprendiente debe adquirir; la autora la llama *enfoque informativo* (Areizaga 2000, 2001, 2007). Sin embargo, considera que este enfoque no hace más que reforzar estereotipos culturales, resulta incapaz de “modificar las actitudes y percepciones de los aprendices con respecto a la C2” (Areizaga et al., 2005:29), en suma, se condice más con una concepción conductista del aprendizaje. En oposición, ofrece otro concepto de enseñanza de la cultura, más próxima del constructivismo, enfoque que ha llamado *formativo*, en el cual el aprendizaje de la cultura está asociado con la adopción de *identidad intercultural*, es decir una postura que supera la visión etnocéntrica de la cultura del sujeto, sin abandonar tampoco su propia identidad (Areizaga et al. 2005).

En el segundo decenio del siglo XXI podemos constatar que la *competencia comunicativa* (concepto de ha tenido un fuerte impacto en la Didáctica de Lenguas Extranjeras) evolucionó en *competencia comunicativa intercultural*. En la actualidad, dado el modo de vida que llevamos en un mundo globalizado, es frecuente que nos encontremos inmersos en situaciones de interacción con hablantes provenientes de diversas culturas. A lo largo de nuestra historia, los sujetos hemos construido una identidad individual, que en parte se ve influenciada por nuestra cultura, es decir que las personas que nos consideramos miembros de una sociedad compartimos valores, ideales, categorías, prácticas sociales, afectividad, en otros términos un conjunto de elementos que, conscientemente o no, reconocemos como “buenos” o “adecuados”. Estos elementos pueden ser diferentes a los de otras comunidades, por lo que es factible que en los encuentros interculturales nos veamos enfrentados a situaciones de conflicto que van más allá del dominio de la lengua. Es así que surge la necesidad de desarrollar actitudes y habilidades que nos ayuden a resolver exitosamente estos conflictos. Esto puede lograrse acrecentando nuestra *competencia intercultural*.

A partir de la identificación de las limitaciones o ausencias que hemos observado en las investigaciones más relevantes llevadas a cabo hasta el momento estamos en condiciones de afirmar que las características de las actividades interculturales en los manuales de ELE no habían sido estudiadas.

Una serie de interrogantes relativos a la enseñanza de la cultura en los manuales dieron origen a este trabajo. En el marco de la presente investigación, hemos centrado nuestro interés en dos grandes aspectos: el primero fue examinar en tres manuales de ELE cómo se da el tratamiento del componente cultural, atendiendo al tipo y características de las actividades socioculturales e interculturales; y el segundo, definir líneas metodológicas que favorezcan la adquisición de una competencia intercultural en el marco de la enseñanza de ELE, para una adecuada inserción de los estudiantes extranjeros en el medio hispano, y también seleccionar documentos que propicien este tipo de competencia. Los manuales

estudiados tienen características similares, a saber: todos fueron publicados en la década pasada, están destinados a alumnos jóvenes y adultos de nivel inicial, y responden a los enfoques comunicativo o post comunicativo.

En una primera etapa, como vimos en el *capítulo IV*, a través de un diseño cuantitativo no experimental transeccional descriptivo (Análisis de Contenido) hemos analizado los ejes temáticos que surgen en los tres manuales del corpus y los categorizamos según el ámbito social del que tratan, lo cual nos permitió determinar qué temas eran más frecuentes. Coincidiendo con los autores citados en los antecedentes, que han estudiado el mismo fenómeno (Areizaga et al., 2005; Gómez Nvarro, 2010; Maíz Ugarte, 2012), hemos hallado mayor recurrencia de “cultura esencial” (57%) que de “cultura legitimada” (43%) (Miquel, 2004) en nuestro corpus. Sin embargo los datos nos muestran que, si bien la “cultura con minúscula” (Miquel y Sans, 1992) ha adquirido mayor importancia en el ámbito de la enseñanza de LE durante los últimos años, la “cultura con mayúscula” aún está muy presente en los manuales de nuestro corpus. Como lo hemos manifestado en *1.2.2.*, nos hemos propuesto comparar los ejes temáticos referidos a la cultura que ofrecen los tres manuales del corpus, y podemos concluir en primer lugar, que tanto en *Macanudo 1, Nueva Edición* como en *Voces del Sur 1*, abundan (más en el primer manual que en el segundo) las referencias a la “cultura esencial” (Miquel, 2004). En el primer manual, todos los ámbitos relativos a este tipo de cultura superan a los relativos a la “cultura legitimada”; en cambio, en *Voces del Sur 1*, el ámbito del arte y del espectáculo ocupa el segundo lugar, después del social. En cambio los dos ámbitos predominantes en *Aula del Sur 1* pertenecen a la “cultura con C” (el histórico-geográfico, y el del arte y del espectáculo), y a pesar de no haber hallado ninguna referencia al ámbito político, las referencias a este tipo de “Cultura” son mucho más numerosas que las referidas a la “cultura con c” (Miquel y Sans, 1992). Coincidentemente, en los tres manuales, el ámbito menos presente es el político. Entendemos que puede resultar un tanto complejo para aprendientes de nivel inicial, dada la falta de recursos lingüísticos propia del nivel, recursos necesarios para expresar realidades complejas. Por último concluimos que, como lo han expresado Pozzo y Nardi (2008), en los tres manuales hemos hallado numerosas menciones a elementos culturales tales como

platos típicos, ocio, etc. Creemos que estos contenidos son frecuentes en el nivel inicial, dado que refieren a “temas habituales” (Consejo de Europa, 2002:36) de su entorno. También pensamos que abordando estos temas tal vez se evite caer en tópicos controversiales, como pueden serlo el mundo de la política y de los personajes y acontecimientos históricos.

En una segunda etapa, nuevamente por medio de un Análisis de Contenido nos propusimos describir las características de las actividades socio e interculturales presentes en el corpus y determinamos la frecuencia de cada una. Una actividad que favorece la adquisición de la *competencia sociocultural* es aquella que lleva a los aprendientes a construir saberes relativos a presuposiciones, modos de clasificación, conocimientos y comportamientos no verbales socialmente pautados, rutinas, normas sociales, creencias y valores de una cultura dada. En cambio, como lo hemos definido en el sub-apartado 2.5., una actividad que pretende desarrollar la *competencia intercultural* es la que favorece, según el Consejo de Europa (2002), un conjunto de actitudes y destrezas. Esas actitudes comprenden la “apertura hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas, y el interés que muestran hacia ello; [la] voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales; [y la] voluntad y capacidad de distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural” (2002:103). Entre las destrezas destacamos la capacidad para relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera (C1-C2); para abordar los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas; y para superar relaciones estereotipadas. En el **capítulo V**, hemos analizado en nuestro corpus las actividades en función de sus rasgos, y las hemos clasificado en un contínuum que va de las actividades socioculturales (++) a las interculturales (++) , según el grado de aproximación a una u otra competencia. De igual modo, hemos relacionado los resultados con los enfoques de enseñanza de la cultura que propone Areizaga (2000, 2001, 2007). Tomando el corpus en su conjunto nuestro estudio arrojó datos certeros sobre el amplio predominio de las actividades que favorecen la *competencia sociocultural*, especialmente aquellas centradas en el desarrollo de saberes (conocimientos declarativos), por sobre las que favorecen la *intercultural*. Estas últimas no

son tan numerosas como las anteriores, y no alcanzan a hacerlo totalmente dado que fomentan únicamente la puesta en relación de las culturas de origen y meta, e ignoran la reflexión sobre los estereotipos y los malentendidos interculturales, verdaderos impedimentos en la *comunicación intercultural*. Igualmente hemos encontrado un número significativo de actividades que favorecen ambas competencias. Destacamos la ausencia de actividades que desarrollen la *competencia intercultural* en mayor grado.

La comparación de las actividades que ofrecen los tres manuales nos lleva a concluir que *Aula del Sur 1* y *Voces del Sur 1* responden claramente a un *enfoque informativo* de la enseñanza de la lengua-cultura dado que ambos manuales favorecen mayormente la *competencia sociocultural* a través de sus actividades de aprendizaje, centradas especialmente en los saberes. En cambio, en *Macanudo 1, Nueva Edición* podríamos decir que subyacen ambos enfoques: el *informativo* y el *formativo*, puesto que en él prevalecen las actividades que fomentan ambas competencias, con predominio de las interculturales (+).

Luego hemos analizado los objetivos que aparecen en las consignas, y pudimos verificar que en general, en el corpus abundan las actividades que solicitan que el aprendiente se informe, describa, compare, opine y active conocimientos previos; en cambio, se le solicita menos frecuentemente que negocie y narre. Cuando relacionamos las competencias con los objetivos, hallamos que, mientras que en las actividades que favorecen la *competencia sociocultural* abundan las consignas referidas a la investigación y a los conocimientos previos respecto de la C2, aquellas que tienden a desarrollar la *competencia intercultural* refieren a investigación y reflexión sobre sus propias costumbres. Al analizar manual por manual, descubrimos que en cada uno predominan objetivos diferentes. Mientras *Macanudo 1, Nueva Edición* favorece la investigación, la reflexión y la comparación, *Aula del Sur 1* fomenta más la activación de conocimientos previos y la identificación; por su parte, en *Voces del Sur 1* abundan las actividades que demandan descripción e investigación. En cambio, hallamos más similitudes en los objetivos menos frecuentes: “narrar” y “negociar” en los dos primeros manuales, “negociar” e “identificar”

en el último. Resaltamos en los tres manuales la ausencia casi absoluta del recurso de técnicas etnográficas tan valiosas para el desarrollo de la *competencia comunicativa intercultural*. Únicamente hallamos tres actividades en *Voces del Sur 1* que recurren a esta técnica.

Asimismo estudiamos por un lado, si las actividades estaban acompañadas de uno o más documentos textuales, y por el otro, los géneros discursivos de estos documentos. En el primer punto, nos llamó la atención el alto porcentaje de actividades que no contienen documentos textuales, ya que los documentos creados por y para nativos (los documentos auténticos) constituyen un vehículo de información cultural por excelencia. *Macanudo 1, Nueva Edición* es el manual que presenta mayor cantidad de documentos textuales en proporción con la cantidad de actividades, y estamos en medida de afirmar que estas actividades duplican las que no están acompañadas de documentos textuales. *Voces del Sur 1* es el manual que ofrece la menor cantidad de actividades acompañadas de documentos, presentando una muy leve diferencia de recurrencias respecto de *Aula del Sur 1*. En el segundo punto, destacamos la gran variedad de géneros discursivos de los documentos que acompañan los distintos tipos de competencias, su baja recurrencia, y la preponderancia de los géneros que podemos encontrar en la prensa escrita. Las actividades que utilizan mayor variedad de géneros son las que desarrollan la *competencia sociocultural* +. Por el contrario, nos llamó la atención la escasa variedad de géneros discursivos asociados al desarrollo de la *competencia intercultural* (+), y la ausencia absoluta de documentos que fomentan las competencias *sociocultural* (++). Luego de estudiar los géneros, manual por manual, podemos concluir *Voces del Sur 1* es el que menor riqueza de géneros proyecta, lo que puede estar relacionado también con la baja recurrencia de documentos textuales respecto de las actividades presentes en el manual. En el polo opuesto se encuentra *Macanudo 1, Nueva Edición*.

A la luz de los resultados obtenidos a lo largo de esta investigación podemos afirmar que, coincidentemente con otros autores (Areizaga et al., 2005; Sánchez Casado, 2007; López Barrios y Villanueva de Debat, 2007) que han analizado el tratamiento de la

*competencia intercultural* en manuales de ELE, en nuestro corpus el tratamiento de la interculturalidad es insuficiente.

Por último, en el *capítulo VI* el Diseño de Materiales (Investigación y Desarrollo) nos permitió realizar una propuesta didáctica de actividades que propician la competencia intercultural a partir de documentos auténticos extraídos de Internet y del uso de técnicas etnográficas como lo son la investigación fuera del aula, la dramatización para resolver posibles conflictos, y la contrastación de sus hipótesis con la realidad del país cuya lengua aprenden. La *interculturalidad* se basa en el principio fundamental de que todas las culturas son igualmente dignas y que deben ser tratadas con el respeto que se merecen. No obstante sabemos que en la realidad las relaciones de poder establecen diferencias a nivel del reconocimiento popular que logran las diversas culturas. Es por esta razón que a nuestros ojos resulta indispensable que nuestros aprendientes desarrollen esta competencia integral del individuo, a fin de prepararlos mejor para abordar lo más eficazmente posible situaciones de intercambio intercultural, tomando conciencia de la visión etnocéntrica que puedan tener, de la necesidad de considerar el componente afectivo como una herramienta indispensable para lograr el entendimiento mutuo.

Esta investigación nos ha permitido descubrir cómo se presenta el componente cultural en los tres manuales del corpus y formular sugerencias para que los docentes se interesen en el desarrollo de los valores sociales que propician la integración de las culturas y el respeto entre los pueblos.

## *VIII. Bibliografía*

### *8.1. Bibliografía general*

AREIZAGA, E. (2000). “El componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras”, Revista psicodidáctica N° 9, sin mes (pp. 194-202). Extraído el 5/11/2012 de: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/129>

----- (2001). “Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo”. Revista de Psicodidáctica N° 11-12, sin mes (pp. 157-170). Extraído el 5/11/2012 de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/175/17501205.pdf>

----- (2007). “Enseñanza de lenguas e interculturalidad: ¿estamos hablando todos de lo mismo?” (pp.1-15). En Ibáñez, J.- Sanz de la Cal, E.- Goicoechea, N., II Jornadas de didáctica de la lengua y la literatura: hacia una competencia plurilingüe en el espacio europeo. Universidad de Burgos. Extraído el 5/11/2012 de: [http://otri.datacom.st/hum\\_edu/dillubu/Ponencias/Ponencia de Elisabet Areizaga.pdf](http://otri.datacom.st/hum_edu/dillubu/Ponencias/Ponencia de Elisabet Areizaga.pdf)

AREIZAGA, E., GÓMEZ, I., e IBARRA, E. (2005). “El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación”. Revista de Psicodidáctica N°10, sin mes (pp.27-45). Extraído el 5/11/2012 de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17510204>

- BACHMAN, L.F. (1990). “Habilidad lingüística comunicativa”. En Llobera, M. (Coord). 1995. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa (pp. 105-129). (Original en inglés de 1990).
- BACHMANN, C., LINDENFELD, J. y SIMONIN, J. (1991). *Langage et communications sociales*. Paris: Didier, Coll: LAL.
- BEACCO, J-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements des langues*, Paris : Hachette.
- BLANCO CANALE, A. (2010). “Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes.” *Revista Española de Lingüística Aplicada* N° 23, sin mes (pp. 71-91). Extraído el 5/12/2012 de: [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3898630.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3898630.pdf)
- BYRAM. M., GRIBKOVA, B. y STARKEY, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Conseil de l'Europe: Strasbourg.
- CASTRO, M. D. y PUEYO, S. (2003). “El aula, mosaico de culturas”. Colección: Carabela N° 54 (pp. 59-70). Madrid: SGEL.
- CASTRO PRIETO, P. (1999). “La dimensión europea en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: la competencia intercultural”. En *Lenguaje y textos* N° 13, sin mes. Universidad da Coruña (Eds.), (pp. 41-54). Extraído el 16/03/2014 de: [http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8068/1/LYT\\_13\\_1999\\_art\\_3.pdf?origin=publication\\_detail](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8068/1/LYT_13_1999_art_3.pdf?origin=publication_detail)
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid. Extraído el 4/1/2007 de: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- CONSEJO DE EUROPA (2007). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle. Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*. Lazar, I, Hubert-Kriegel, M., Lussier, D., Matei, G. S. y Peck. C. (Dirs). Versión electrónica. Extraído el 5/5/2013 de: [http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B1\\_ICCinTE\\_F\\_internet.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B1_ICCinTE_F_internet.pdf)

- DENIS, M. y MATAS PLA, M. (2002). *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas*, Bruselas: DeBoeck y Duculot. Extraído el 7/1/2010 de: [http://books.google.com.mx/books?id=RfwXxM\\_PY3oC&pg=PA1&hl=es&source=gbs\\_selected\\_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.mx/books?id=RfwXxM_PY3oC&pg=PA1&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false)
- EZEIZA RAMOS, J. (2009). “Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado”. Suplementos marco ELE. N° 9, julio-diciembre 2009. Extraído el 28/1/2013 de: <http://www.marcoele.com/descargas/9/ezeiza1.pdf>
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. del C. (2004). “Principios y Criterios de análisis de materiales didácticos”. En: Jesús Sánchez Lobato-Isabel Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* 4ta. Parte, *Los objetivos y el proceso de aprendizaje*. (pp. 715-734). Madrid: SGEL.
- GARCÍA, P. (1999). “El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes”. Colección: Carabela N°45 (pp.107-124). Madrid: SGEL.
- GRIFFIN, K. (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: (4° ed.). México: McGraw-Hill.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: (3° ed.). México: McGraw-Hill.
- HIDAGO HERNÁNDEZ, V. (2005). “Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: Evolución de un término”. *Universitas tarraconensis: Revista de ciències de l'educació* N°1, sin mes (pp. 75-85). Extraído el 11/9/2012 de: <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny05/article04.pdf>
- IGLESIAS CASAL, I. (1998). “Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación.” En *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro: actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, (Alcalá de

- Henares, 17-20 de septiembre de 1997, pp. 463-472). Alonso, K., Moreno Fernández, F. y Gil Bürmann, M. (Dir.). Alcalá: Universidad de Alcalá.
- (2003). "Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas". Colección: Carabela N° 54 (pp. 5-28). Madrid: SGEL.
- INSTITUTO VIRTUAL CERVANTES (s.r.). "Plan curricular. Niveles de referencia".  
Extraído el 26/2/2014 de:  
[http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm)
- LÓPEZ BARRIOS, M. y VILLANUEVA DE DEBAT, E. (2007). "Intercultural reflection". EFL coursebooks. En: *Cultural Awareness in ELT* (pp.79-86). Córdoba: Comunicarte.
- MARTÍNEZ TEN, L., TUTS, M. y POZO, J. (2003). "Queríamos trabajadores y vinieron personas. Actividades para practicar la interculturalidad en el aula. Colección: Carabela N° 54 (pp. 71-102). Madrid: SGEL.
- MIQUEL, L. (1997). "Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español", Frecuencia- L N° 5 (pp. 3-14). Madrid: Edinumen.
- MIQUEL, L. (2004) "La subcompetencia sociocultural". En: Jesús Sánchez Lobato-Isabel Santos Gargallo (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* 3ra. Parte: *Los objetivos y el proceso de aprendizaje*. (pp. 511-531). Madrid: SGEL.
- MIQUEL, L. y SANS, N. (1992). "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua". Cable, N° 9, abril (pp. 15-21). Madrid. Versión electrónica. Extraído el 20/9/2007 de: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9)
- MORENO BAYARDO, M. G. (1987). *Introducción a la metodología de la investigación educativa I*. México, Progreso. Extraído el 21/9/2013 de:  
[http://books.google.com.ar/books?id=9eARu\\_jwbgUC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.ar/books?id=9eARu_jwbgUC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false)
- NEUNER, G. (1997). « *Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes* ». En BYRAM, M., ZARATE, G., y NEUNER,

G.: *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes: études préparatoires*. Comité de l'Education, Conseil de la Coopération Culturelle. Editions du Conseil de l'Europe, 1997 (pp. 44-108). Extraído el 15/12/2012 de:

[http://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=comp%C3%A9tence%20socioculturelle%20van%20ek&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.coe.int%2Ft%2Fdg4%2Flinguistic%2FSource%2FSourcePublications%2FCompetenceSocioculturelle\\_FR.doc&ei=giDSUKmpA4Tq8gSs4oDgDQ&usg=AFQjCNHgC7\\_HoGCY-NmHs2Qrnfyunfh32A&bvm=bv.1355534169,d.eWU](http://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=comp%C3%A9tence%20socioculturelle%20van%20ek&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.coe.int%2Ft%2Fdg4%2Flinguistic%2FSource%2FSourcePublications%2FCompetenceSocioculturelle_FR.doc&ei=giDSUKmpA4Tq8gSs4oDgDQ&usg=AFQjCNHgC7_HoGCY-NmHs2Qrnfyunfh32A&bvm=bv.1355534169,d.eWU)

NEUNER, G., PARMENTER L., STARKEY, H. y ZARATE, G. (2003). *La compétence interculturelle*. Byram, M. (Coord). Strasbourg: Conseil de l'Europe. Extraído el 15/10/13 de :

[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:HoGKIDQPsiAJ:www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/InterculturalCompetence\\_fr.doc+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=ar](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:HoGKIDQPsiAJ:www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/InterculturalCompetence_fr.doc+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=ar)

OLIVERAS, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Madrid: Edinumen.

PARICIO TATO, S. (2004). "Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del Profesorado". *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 34/4. Enero-abril 2004. Extraído el 11/5/2013 de:

<http://www.rieoei.org/deloslectores/810Paricio.PDF>

PLO ALASTRUÉ, R. y ÁLVAREZ ÁLVAREZ, A. (eds.), (2007). *El desarrollo de competencias en lenguas extranjeras: textos y otras estrategias*. Madrid: Ed. Gráficas Arial.

PORTA SANTOS, L. (s.f.) *Imagen de España en los manuales de E/LE*, ELENET.ORG; en Enciclopedia virtual. Extraído el 14/12/2008 de: [http://elenet.org/publicaciones/enciclopedia/Imagen\\_de\\_espana\\_en\\_los\\_manuales\\_de\\_E-L-E/default.html](http://elenet.org/publicaciones/enciclopedia/Imagen_de_espana_en_los_manuales_de_E-L-E/default.html)

- POZZO, M. I. y FERNÁNDEZ, S. S. (2008). “La cultura en la enseñanza de español LE: Argentina y Dinamarca, un estudio comparativo”. En *Revista Diálogos Latinoamericanos*, N° 14, año 2008, sin mes (pp.99-127). Dinamarca: Latin American Centre at the University of Aarhus (Universidad de Aarhus, Dinamarca).  
Extraído el 21/6/2011 de:  
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=16201406>
- POZZO, M. I. y NARDI. L. (2008). “Miradas desde y hacia América Latina en los materiales para la enseñanza de español como lengua extranjera.” En Actas del III Congreso Nacional de Educación. “*Construcciones y perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina*”, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina, agosto de 2008. Extraído el 21/6/2011 de:  
<http://www.unam.edu.ar/2008/educacion/trabajos/Eje%203/260%20-pozzo.pdf>
- PUREN, Ch. (2010 a). Dossier N° 1, “Les trois perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures étrangères (DLC)”, publicado en su curso *La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche*. Extraído el 25/1/2013 de:  
<http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-1-les-3-perspectives-constitutives-de-la-dlc/>
- (2010 b). Dossier N° 5, “La perspective didactique ”, publicado en su curso *La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche*. Extraído el 25/1/2013 de: <http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-5-la-perspective-didactique-3-4/>
- RICO MARTÍN, A. (2005). “De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera”. *Porta Linguarum* N°3, enero (pp. 79-94). Universidad de Granada. Ed. Board: Granada. Extraído el 16/3/2014 de:  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1153761>
- RUBIO, M (2009). “El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial docente”. *Estudios pedagógicos*, vol. 35, N°1 (pp. 273-286). Valdivia, Chile. Extraído el 7/7/2013 de:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514138017>

- SANCHEZ LOBATO, J. (1999). "Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica." Colección: Carabela N° 45 (pp. 5-26). Madrid: SGEL.
- SANCHEZ LOBATO, J, y SANTOS GARGALLO, I. (Dirs.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* 3ra. Parte: *Los objetivos y el proceso de aprendizaje*. (pp. 449-616). Madrid: SGEL.
- SOLER-ESPIAUBA, D. (2006). *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco Libros.

## **8.2. Trabajos académicos de fin de curso, memorias de máster y tesis de doctorado**

- BAYES GIL, M. (2012). "La formulación de instrucciones en la clase de ELE: propuesta de análisis funcional". Memoria de Máster, Universidad de Barcelona. Extraído el 21/9/2013 de:  
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32283/1/Memoria%20m%C3%A1ster%20ELE%20%20Marc%20Ba%C3%BDes%202012.pdf>
- CAÑAS, A. (2005). "Aspectos interculturales en la enseñanza del español segunda lengua/lengua extranjera: propuesta didáctica". Memoria de Máster, Universidad Nacional de Educación a distancia, Madrid. En Biblioteca Virtual Red Ele 2005, N° 4, segundo semestre. Extraído el 26/10/2006 de:  
<http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/canas.shtml>
- CUENCA MONTESINO, J. M. (2004). "Aspectos socioculturales de la negociación franco-española". Memoria de Máster, Universidad Antonio Nebrija. En Biblioteca Virtual Red Ele 2004, segundo semestre, N°2. Extraído el 26/5/2007 de:  
[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2004\\_BV\\_02/2004\\_BV\\_02\\_05Cuenca.pdf?documentId=0901e72b80e406a8](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2004_BV_02/2004_BV_02_05Cuenca.pdf?documentId=0901e72b80e406a8)
- DÍEZ DOMÍNGUEZ, P. (2008). "Intercultural en el aula de ELE: Cazas del tesoro y humor. Propuesta didáctica". En Biblioteca Virtual Redele 2008, número especial: V Encuentro práctico de ELE interculturalidad en el Aula, agosto de 2008. Extraído

el 26/1/2013 de:[http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/Numeros-Especiales/NOVIEMBRE\\_INTERCULTURALIDAD.html](http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/Numeros-Especiales/NOVIEMBRE_INTERCULTURALIDAD.html)

DOMINGO CONSTANS, J. (2012). “La competencia sociocultural como potenciadora de las habilidades comunicativas en contexto de inmersión”. Trabajo académico de 4º curso. Universitat Pompeu Fabra. Extraído el 14/12/2012 de:  
[http://www.recercat.net/bitstream/handle/2072/179833/Domingo\\_Constans\\_Judith\\_TA.pdf?sequence=1](http://www.recercat.net/bitstream/handle/2072/179833/Domingo_Constans_Judith_TA.pdf?sequence=1)

ELIZONDO AZAGRA, M. (2009). “La comparación cultural. Una propuesta para el desarrollo de destrezas interculturales en el aula de español LE/L2”. Tesis de Máster, Universidad de Pamplona. En Biblioteca Virtual Redele 2009, N°10, primer semestre 2009. Extraído el 23/3/2014 de:  
[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2009\\_BV\\_10/2009\\_BV\\_10\\_09Elizondo.pdf?documentId=0901e72b80e1fef0](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2009_BV_10/2009_BV_10_09Elizondo.pdf?documentId=0901e72b80e1fef0)

GANDIAGA, A. (2007). “Contenidos socioculturales en la clase de español”. Memoria de Máster, Universidad de León. En Biblioteca Virtual Red Ele 2007, N° 8, segundo semestre. Extraído el 11/6/2010 de:  
<http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2007/AnaisGandiaga.shtml>

GIL RUIZ, E. (2012). “Análisis del componente cultural en los manuales de francés (segunda lengua extranjera) en el tercer ciclo de la Educación Primaria en la Región de Murcia”. Tesis doctoral. Extraído el 19/1/2013 de:  
<http://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/28057>

GÓMEZ NAVARRO, L. (2011). “El componente cultural en los manuales de ELE (nivel A 1 y A 2) para estudiantes de lengua alemana”. Memoria de Máster, Universidad de Barcelona. En Biblioteca Virtual Red Ele 2010, N° 11, segundo trimestre. Extraído el 10/7/2012 de:  
[http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2010\\_2/LidiaGomez.shtml](http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2010_2/LidiaGomez.shtml)

MAIZ UGARTE, D. (2011). “Los contenidos socioculturales en “Voces del Sur”: Una propuesta bibliográfica argentina para la enseñanza del español como LE”. Memoria de maestría, Universidad de León. En Biblioteca Virtual Red Ele 2011,

segundo trimestre. Extraído el 3/3/2012 de:

[http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011\\_BV\\_12/2011\\_BV\\_12\\_2do\\_semestre/2011\\_BV\\_12\\_16Miaz.pdf?documentId=0901e72b81037e8f](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_2do_semestre/2011_BV_12_16Miaz.pdf?documentId=0901e72b81037e8f)

SANCHEZ CASADO, E. (2007). “El desarrollo de la competencia intercultural a través de los manuales de E/LE”. Memoria de Máster, Universidad de Alcalá. En Biblioteca Virtual Red Ele 2006, N° 5, sin mes. Extraído el 7/6/2010 de: [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2007\\_BV\\_07/2007\\_BV\\_07\\_18\\_Sanchez%20Casado.pdf?documentId=0901e72b80e30a88](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2007_BV_07/2007_BV_07_18_Sanchez%20Casado.pdf?documentId=0901e72b80e30a88)

SANTAMARÍA MARTÍNEZ, R. (2008). “La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE, una propuesta didáctica”. Tesis doctoral. ASELE. Extraído el 19/1/2013 de: <http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/4946/TESIS%20COMPLETA%20CD.pdf;jsessionid=4D4B51848873366F6CA3644289C7E2FD?sequence=1>

### **8.3. Dictionarios**

CUQ, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris: Clé International.

DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (s.r), 22° edición. En: <http://lema.rae.es/dpd/>

INSTITUTO CERVANTES (s.r.) *Diccionario Virtual Cervantes*. En: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm#c](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#c)

### **8.4. Manuales del Corpus**

OXMAN, C. (2001). *Voces del Sur 1*. Buenos Aires: Ed. Lamsas.

MALAMUD, E. y BRAVO, M. J. (2007). *Macanudo I*, Buenos Aires: Araucaria libros.

CORPAS, J et al. (2009). *Aula del sur 1*. Buenos Aires: Voces del Sur.

# IX. Anexos

## 9.1. Ejes temáticos relativos a la cultura esencial

### 9.1.1. Ámbito de las relaciones sociales

<b>M1</b>				
<b>individuo</b>	<b>Pareja</b>	<b>familia</b>	<b>gr de pares</b>	<b>sociedad</b>
P. 17, U. 1, M1	A. 24, P. 38, U. 2, M1	A. 2, P. 29, U. 2, M1	A. 28, P. 39-40, U. 2, M1	A. 14 e, P. 23, U. 1, M1
A. 1, P. 17, U. 1, M1	A. 33, P. 138, U. 8, M1	A. 5, P. 30, U. 2, M1	A. 29, P. 40, U. 2, M1	A. 22, P. 26, U.1, M1
A. 2, P. 17, U. 1, M1	A. 13, P. 151, U. 9, M1	A. 21, 35-36, U. 2, M1	A. 6. P. 45, U. 3, M1	A. 5, P. 45, U. 3; M1
A. 3, P. 18, U.1, M1		A. 24, P. 38, U. 2, M1	A. 13, P. 48, U. 3, M1	A. 2, P. 126, U. 8, M1
A. 5, P. 30, U. 2, M1		A. 31, P. 41, U. 2, M1	A. 13, P. 151, U. 8, M1	
		A. 20, P. 95, U. 6, M1		
		A. 22, P. 96, U. 6, M1		
		A. 3, P. 126, U. 8, M1		
		A. 24, P. 135, U. 8, M1		

<b>AS</b>				
<b>individuo</b>	<b>Pareja</b>	<b>familia</b>	<b>gr de pares</b>	<b>sociedad</b>
A. 4 a, P. 12, U. 1, AS	A. 2, P. 75, U. 9, AS	A. 6 a, P. 54, U 6, SA	A. 3, P. 44, U. 5, AS	A. 9 a, P. 72, U. 9, AS
A. 2 a, P. 43, U. 5, AS	A. 2, P. 76, U. 9, AS			
A. 6 a, P. 54, U. 6, AS	A. 5 b, P. 86, U. 10, AS			
A. 7 a, P. 79, U. 9, AS				

<b>AS</b>				
<b>individuo</b>	<b>Pareja</b>	<b>familia</b>	<b>gr de pares</b>	<b>sociedad</b>
A. 1, P. 10, U 1, VS	A. 4, P. 33, U 2, VS	A. 2, P.15 U 1, VS		A. 1, P.51 U 3, VS
A. 1, P. 13, U 1, VS		A. 1, P. 79, U 4, VS		A. 2, P.51 U 3, VS
A. 1, P. 14, U 1, VS				A. 2, P.55 U 3, VS
A. 5, P. 73, U 4, VS				P. 74, U 4, VS
A. 1, P. 79, U 4, VS				P. 77, U 4, VS

**9.1.2. *Ámbito socioeconómico-laboral***

		<b>M1</b>		
<b>actividades y relaciones laborales</b>		<b>servicios</b>		<b>prácticas, hábitos y lugares de consumo</b>
A. 17, P. 24, U. 1, M1	A. 20, P. 25, U. 1, M1	A. 1, P. 103, U. 7, M1		A. 14 b, P. 23, U. 1, M1
A. 18, P. 24, U. 1, M1	A. 21, P. 25, U. 1, M1	A. 6, P. 104, U. 7, M1		A. 14 c, P. 23, U. 1, M1
A. 31, P. 41, U. 2, M1	A. 30, P. 40, U. 2, M1	A. 20, P. 111, U. 7, M1		A. 3 a, P. 70, U. 5, M1
A. 24, P. 78, U. 5, M1	A. 28, P. 67, U. 4, M1	A. 28, P. 116, U. 7, M1		A. 3 b, P. 70, U. 5, M1
A. 6, P. 88, U. 6, M1	A. 24, P. 78, U. 5, M1	A. 29, P. 117, U. 7, M1		A. 5, P. 72, U. 5, M1
A. 29, P. 99, U. 6, M1	A. 26, P. 79, U. 5, M1	A. 30, P. 117, U. 7, M1		A. 27, P. 79, U. 5, M1
A. 35, P. 139, U. 8, M1	A. 32, P. 81, U. 5, M1	A. 36, P. 121, U. 7, M1		A. 28, P. 80, U. 5, M1
A. 36, P. 139, U. 8, M1	A. 34, P. 83, U. 5, M1	A. 31, P. 158, U. 9, M1		A. 31, P. 81, U. 5, M1
	A. 3, P. 86, U. 6, M1	A. 32, P. 159, U. 9, M1		A. 32, P. 81, U. 5, M1
	A. 30, P. 100, U. 6, M1	A. 33, P. 159, U. 9, M1		A. 21, P. 111, U. 7, M1
				A. 11, P. 129, U. 8, M1
				A. 21, P. 134, U. 8, M1

		<b>AS</b>		
<b>actividades y relaciones laborales</b>		<b>servicios</b>		<b>prácticas, hábitos y lugares de consumo</b>
P. 84, U. 10, AS		A. 6, P. 30, U. 3, AS		A. 1, P. 50, U. 6, AS
		A. 7 a, P. 30, U. 3, AS		
		A. 8, P. 31, U. 3, AS		

		<b>VS</b>		
<b>actividades y relaciones laborales</b>		<b>servicios</b>		<b>prácticas, hábitos y lugares de consumo</b>
A. 1, P. 10, U. 1, VS		A. 3, P. 20, U. 1, VS		P. 36, U. 2, VS
A. 1, P. 14, U. 1, VS		A. 3, P. 59, U. 3, VS		A. 2, P. 39, U. 2, VS
A. 1, P. 10, U. 1, VS		A. 1, P. 86, U. 5, VS		P. 41, U. 2, VS
P. 53, U. 3, VS				A. 1, P. 79, U. 4, VS
P. 68, U. 4, VS				
A. 1, P. 79, U. 4, VS				

**9.1.3. *Ámbito social***

<b>S y C e</b>	<b>Objetos</b>	<b>M1</b>	<b>CP</b>	<b>AS</b>
	A. 20, P. 95, U. 6, M1			
	A. 22, P. 96, U. 6, M1			
	A. 39, P. 163, U. 9, M1			

<b>M c m</b>	<b>A R y S</b>	<b>V</b>	<b>O e I</b>
A. 20, P. 25, U. 1, M1	A. 5, P. 45, U. 4, M1	A. 1, P. 59, U. 5, M1	A. 2, P. 29, U. 2, M1
A. 31, P. 41, U. 3, M1	A. 6, P. 45, U. 4, M1	A. 2, P. 60, U. 5, M1	A. 5, P. 30, U. 2, M1
	A. 7, P. 46, U. 4, M1	A. 3, P. 60, U. 5, M1	A. 24, P. 38, U. 2, M1
	A. 13, P. 48, U. 4, M1	A. 14, P. 64, U. 5, M1	A. 28, P. 40, U. 2, M1
	A. 23, P. 52, U. 4, M1	A. 17, P. 64, U. 5, M1	A. 13, P. 48, U. 3, M1
	A. 27, P. 54, U. 4, M1	A. 18, P. 65, U. 5, M1	A. 2, P. 85, U. 6, M1
	A. 28, P. 54, U. 4, M1	A. 21, P. 65, U. 5, M1	A. 4, P. 87, U. 6, M1
	A. 29, P. 54, U. 4, M1	A. 22, P. 66, U. 5, M1	A. 5, P. 87, U. 6, M1
	A. 30, P. 55, U. 4, M1	A. 17, P. 94, U. 6, M1	A. 33, P. 138, U. 8, M1
	A. 31, P. 56, U. 4, M1		A. 34, P. 160, U. 9, M1
	A. 32, P. 56, U. 4, M1		
	A. 3, P. 60, U. 5, M1		
	A. 32, P. 81, U. 5, M1		

<b>A R y S</b>	<b>O e I</b>	<b>AS</b> <b>S y C e</b>	<b>objetos</b>	<b>creencias p</b>
A. 10, P. 16, U. 1, AS	A. 1, P. 18, U. 2, AS	A. 1, P. 50, U. 6, AS	A. 10, P. 40, U. 4, AS	A. 9 a, P. 80, U. 9, AS
A. 1 a, P. 26, U. 3, AS	A. 3 a, P. 28, U. 3, AS			
A. 1 c, P. 27, U. 3, AS	A. 2 a, P. 43, U. 5, AS			
A. 2 a, P. 27, U. 3, AS	A. 3 a, P. 44, U. 5, AS	<b>V</b>	<b>M c m</b>	<b>ac sociales</b>
A. 3 a, P. 28, U. 3, AS	A. 5 a, P. 52, U. 6, AS			
A. 6 a, P. 54, U. 6, AS	A. 6 a, P. 54, U. 6, AS			
A. 1 a, P. 58, U. 7, AS	A. 10 a, P. 56, U. 6, AS			
A. 2 a, P. 59, U. 7, AS				
A. 3 a, P. 60, U. 7, AS				
P. 62, U. 7, AS				
A. 5 a, P. 62, U. 7, AS				

<b>A R y S</b>	<b>O e I</b>	<b>VS</b>	<b>creencias p</b>	<b>ac sociales</b>
P. 26, U. 2, VS	A. 4, P. 31, U. 2, VS	A. 4, P. 61, U. 3, VS	P. 65, U. 3, VS	Pp. 82-83, U. 5, VS
P. 27, U. 2, VS	A. 1, P. 32, U. 2, VS	A. 5, P. 64, U. 3, VS		A. 3, P. 95, U. 5, VS
A. 1, P. 28, U. 2, VS	P. 48, U. 3, VS	P. 68, U. 4, VS		
A. 4, P. 29, U. 2, VS	A. 3, P. 49, U. 3, VS	A. 1, P. 86, U. 5, VS	<b>objetos</b>	<b>S y C e</b>
A. 1, P. 30, U. 2, VS	A. 2, P. 53, U. 3, VS		A. 1, P. 22, U. 1, VS	
A. 4, P. 31, U. 2, VS	A. 3, P. 53, U. 3, VS			
A. 6, P. 45, U. 2, VS	P. 53, U. 3, VS		<b>V</b>	<b>M c m</b>
P. 46, U. 2, VS	A. 2, P. 55, U. 3, VS			
P. 68, U. 4, VS	A. 3, P. 59, U. 3, VS			

**9.2. Ejes temáticos relativos a la cultura epidérmica**

**9.2.1. Ámbito del arte y del espectáculo**

**M1**

<b>personajes</b>	<b>literatura</b>	<b>arq y urbanismo</b>	<b>danza</b>	<b>cine</b>
A. 6, P. 104, U. 7, M1 P. 126, U. 8, M1 A. 39, Pp. 140-141, U. 8, M1	A. 27, P. 98, U. 6, M1			A. 2, P. 85, U. 6, M1 A. 3, P. 86, U. 6, M1 A. 35, P. 160, U. 9, M1

<b>música</b>	<b>moda</b>	<b>fiestas populares</b>	<b>pat cultural</b>	<b>teatro</b>
A. 34, P. 120, U. 7, M1		A. 14 e, P. 23, U. 1, M1 A. 13, P. 151, U. 9, M1		

<b>otras manif art</b>	<b>Deporte</b>
	P. 16, U. 1, M1

**AS**

<b>personajes</b>	<b>Música</b>	<b>arq y urbanismo</b>	<b>danza</b>	<b>cine</b>
A. 1 a, P. 41, U. 5, AS A. 9, P. 48, U. 5, AS A. 1 a, P. 82, U. 10, AS A. 2 a, P. 83, U. 10, AS A. 9, P. 88, U. 10, AS	A. 2 a, P. 27, U. 3, AS A. 6, P. 30, U. 3, AS A. 3 a, P. 44, U. 5, AS A. 9 a, P. 48, U. 5, AS A. 11, P. 56, U. 6, AS A. 1 a, P. 82, U. 10, AS A. 2 a, P. 83, U. 10, AS	A. 9 a, P. 48, U. 5, AS P. 67, U. 8, AS P. 67, U. 8, AS A. 5 a, P. 70, U. 8, AS A. 7 a, P. 71, U. 8, AS	A. 10, P. 16, U. 1, AS A. 9 a, P. 48, U. 5, AS A. 1 a, P. 82, U. 10, AS A. 2 a, P. 83, U. 10, AS	A. 2 a, P. 83, U. 10, AS  <b>fiestas populares</b> A. 9 a, P. 48, U. 5, AS A. 9 a, P. 72, U. 8, AS
<b>otras manif art</b>		<b>moda</b>	<b>pat cultural</b>	<b>deporte</b>
A. 1, P. 18, U. 2, AS		A. 10, P. 40, U. 4, AS	A. 9 a, P. 48, U. 5, AS	A. 9 a, P. 72, U. 8, AS

<b>teatro</b>	<b>literatura</b>
---------------	-------------------

**VS**

<b>personajes</b>	<b>literatura</b>		<b>música</b>	<b>moda</b>
A. 1, P. 78, U. 4, VS	A. 3, P. 35, U. 2, VS	P. 80, U. 4, VS	A. 3, P. 55, U. 3, VS	<b>teatro</b>
<b>otras manif art</b>	P. 66, U. 3, VS	Pp. 82-83, U. 5, VS	<b>cine</b>	A. 3, P. 55, U. 3, VS
A. 3, P. 55, U. 3, VS	P. 74, U. 4, VS	P. 90, U. 5, VS	A. 3, P. 55, U. 3, VS	<b>deporte</b>
	A. 1, P. 78, U. 4, VS	A. 3, P. 95, U. 5, VS		P. 68, U. 4, VS

<b>fiestas populares</b>	<b>pat cultural</b>	<b>arq y urbanismo</b>	<b>danza</b>
--------------------------	---------------------	------------------------	--------------

### 9.2.2. *Ámbito político*

<b>M1</b>		
<b>personajes</b>	<b>actualidad local</b>	<b>actualidad internacional</b>
	A. 11a, P. 129, U. 8, M1	A. 4, P. 127, U. 8, M1 A. 4, P. 127, U. 8, M1 A. 39, Pp. 140-141, U. 8, M1
<b>AS</b>		
<b>personajes</b>	<b>actualidad local</b>	<b>actualidad internacional</b>
<b>VS</b>		
<b>personajes</b>	<b>actualidad local</b>	<b>actualidad internacional</b>
P. 68, U. 4, VS		

### 9.2.1. *Ámbito histórico-geográfico*

<b>M1</b>									
<b>personajes</b>	<b>lugares</b>	<b>clima</b>	<b>flora y fauna</b>	<b>Hi</b>	<b>Pn</b>	<b>Re</b>	<b>Le</b>	<b>Mo</b>	<b>Po</b>
A. 6, P. 104, U. 7, M1	A. 31, P. 41, U. 2, M1	A. 6, P. 148, U. 8, M1	A. 11, P. 129, U. 8, M1						
A. 3, P. 126, U. 8, M1	A. 29, P. 54, U. 3, M1	A. 8, P. 149, U. 8, M1							
	A. 26, P. 67, U. 4, M1	A. 11, P. 150, U. 8, M1							
	A. 1, P. 103, U. 7, M1	M1							
	A. 6, P. 104, U. 7, M1								
	A. 9, P. 105, U. 7, M1								
	A. 18, P. 110, U. 7, M1								
	A. 22, P. 112, U. 7, M1								
	A. 25, Pp. 113-114, U. 7, M1								
	A. 1, Pp. 145-146, U. 8, M1								
	A. 13, P. 151, U. 8, M1								
	A. 21, P. 155, U. 8, M1								
<b>AS</b>									
<b>personajes</b>	<b>lugares</b>	<b>clima</b>	<b>flora y fauna</b>	<b>Hi</b>	<b>Pn</b>	<b>Re</b>	<b>Le</b>	<b>Mo</b>	<b>Po</b>
A. 10 a, P. 16, U. 1, AS	A. 8, P. 31, U. 3, AS	A. 2 b, P. 67, U. 8, AS	A. 1 a, P. 26, U. 3, AS	A. 6, P. 30, U. 3, AS					
A. 1 a, P. 26, U. 3, AS	A. 11 c, P. 32, U. 3, AS	A. 5 a, P. 70, U. 8, AS	A. 1 c, P. 27, U. 3, AS	A. 8, P. 31, U. 3, AS					
A. 1 c, P. 27, U. 3, AS	A. 2 a, P. 44, U. 5, AS	A. 7 a, P. 71, U. 8, AS	A. 2 a, P. 27, U. 3, AS	A. 9, P. 48, U. 5, AS					
A. 2 a, P. 27, U. 3, AS	A. 3 a, P. 44, U. 5, AS	A. 9, P. 72, U. 8, AS	A. 3 a, P. 28, U. 3, AS	A. 2 a, P. 51, U. 6, AS					
A. 3 a, P. 28, U. 3, AS	A. 9, P. 48, U. 5, AS	A. 2 a, P. 83, U. 10, AS	A. 7 a, P. 30, U. 3, AS						
A. 6, P. 30, U. 3, AS	A. 6 a, P. 54, U. 6, AS	A. 7 a, P. 87, U. 10, AS							
A. 7 a, P. 30, U. 3, AS	A. 8 b, P. 64, U. 7, AS	A. 9, P. 88, U. 10, AS							

<b>rec económicos</b>	<b>lenguas</b>	<b>monedas</b>	<b>población</b>	<b>personajes</b>
A. 10 a, P. 16, U. 1, AS	A. 10 a, P. 24, U. 2, AS	A. 1 a, P. 26, U. 3, AS	A. 1 a, P. 26, U. 3, AS	A. 2 b, P. 67, U. 8, AS
A. 1 a, P. 26, U. 3, AS	A. 1 a, P. 26, U. 3, AS	A. 1 c, P. 27, U. 3, AS	A. 1 c, P. 27, U. 3, AS	A. 7 a, P. 87, U. 10, AS
A. 1 c, P. 27, U. 3, AS	A. 1 c, P. 27, U. 3, AS	A. 2 a, P. 27, U. 3, AS	A. 2 a, P. 27, U. 3, AS	A. 9, P. 88, U. 10, AS
A. 6, P. 30, U. 3, AS	A. 6, P. 30, U. 3, AS	A. 7 a, P. 30, U. 3, AS	A. 6, P. 30, U. 3, AS	
A. 7 a, P. 30, U. 3, AS	A. 7 a, P. 30, U. 3, AS	<b>Pn</b>	A. 7 a, P. 30, U. 3, AS	<b>hidrografía</b>
A. 8, P. 31, U. 3, AS		A. 10 a, P. 16, U. 1, AS		A. 10 a, P. 16, U. 1, AS
A. 11 c, P. 32, U. 3, AS		A. 1 a, P. 26, U. 3, AS		A. 1 c, P. 27, U. 3, AS

**VS**

<b>pers históricos</b>	<b>lugares</b>	<b>clima</b>	<b>F y f</b>	<b>Hi</b>	<b>Pn</b>	<b>Re</b>	<b>lenguas</b>	<b>Mo</b>	<b>Po</b>
P. 96, U. 5, VS	P. 16, U. 1, VS	P. 62, U. 3, VS					P. 14, U. 1		
	A. 1, P. 20, U. 1, VS	P. 62, U. 3, VS							
	A. 3, P. 20, U. 1, VS	A. 5, P. 64, U. 3, VS							

**9.3. Datos relativos a los ejemplos de los ejes temáticos**

**9.3.1. Datos relativos al ámbito de las relaciones sociales: familia**

<b>Tipos de familias</b>	<b>M1</b>	<b>AS</b>	<b>VS</b>	<b>total</b>
parejas casadas	11	1	3	15
parejas no casadas que conviven	0	0	1	1
divorciados	1	0	0	1
no se conoce la situación	1	0	0	1
<b>Descendencia</b>				
hijos	12	0	1	13
hijos que viven con sus padres	1	1	3	5
hijos que viven solos	1	0	1	2
no se menciona con quien viven	7	0	0	7
<b>Relaciones</b>				
mantienen relaciones con parientes	11	1	1	13
mención de ancestros nacidos en Argentina	1	0	0	1
mención de ancestros nacidos en el extranjero	3	0	0	3
	<b>49</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>62</b>

**9.3.2. Datos relativos al ámbito socioeconómico-laboral: prácticas, hábitos y lugares de consumo**

<b>Productos</b>	<b>M1</b>	<b>AS</b>	<b>VS</b>	<b>total</b>
de peluquería	0	1	0	1
de perfumería	0	1	1	2
electrónicos	0	0	1	1
de vestimenta	1	0	2	3
herramientas	0	0	1	1
calzado	0	0	1	1
de bazar	1	0	0	1
de azar	1	0	0	1
	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>11</b>

<b>Lugares de consumo</b>	<b>M1</b>	<b>AS</b>	<b>VS</b>	<b>total</b>
mercado - supermercado	2	0	1	3
almacén	1	0	0	1
zapatería	0	0	1	1
ferretería	0	0	1	1
casa de electrodomésticos	1	0	1	2
bazar	1	0	1	2
quiosco	1	0	0	1
boutique	2	0	0	2
quiosco de diarios y revistas	1	0	0	1
florería	1	0	0	1
	<b>10</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>15</b>

<b>Hábitos de consumo</b>	<b>M1</b>	<b>AS</b>	<b>VS</b>	<b>total</b>
comportamientos del consumidor	1	0	0	1
problemas con el cambio	1	0	0	1
	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>

**9.3.3. Datos relativos al ámbito social: pasatiempos**

<b>Pasatiempos</b>	<b>M1</b>	<b>AS</b>	<b>VS</b>	<b>total</b>
comer	3	4	9	16
ir al cine	5	3	6	14
escuchar o tocar música	0	9	3	12
ir a exposiciones, museos o a ver espectáculos	3	3	3	9
ir de viaje, realizar excursiones	2	4	2	8
hacer teatro o ir al teatro	1	3	4	8
salir con amigos, ir a fiestas	1	3	3	7
mirar televisión o películas en casa	2	3	2	7
aprender idiomas	0	5	1	6
dar un paseo	2	2	2	6

leer	0	4	1	5
comprar o leer diarios y revistas	1	2	1	4
ir a conciertos o a recitales	2	1	1	4
cocinar	0	2	2	4
conversar	1	1	0	2
salir de noche sin especificar a hacer qué	0	2	0	2
ir al parque o a hacer pic nic	0	1	1	2
asistir a conferencias	1	1	0	2
ir a bailar	0	1	1	2
sacar fotos	0	2	0	2
jugar a juegos	0	1	0	1
escribir	0	1	0	1
chatear	0	1	0	1
ir a ferias de artesanías	0	1	0	1
	24	60	42	126

<b>actividades</b>	<b>individual</b>	<b>grupal</b>	<b>en casa</b>	<b>fuera</b>	<b>cultural</b>
comer con amigos, colegas o familiares	0	16	0	0	0
ir al cine	0	14	0	14	14
escuchar la radio o música, o hacer música	0	12	0	0	12
asistir a diversos tipos de exposiciones y espectáculos	0	0	0	0	9
realizar viajes y excursiones	8	8	0	0	0
hacer o ir al teatro	8	8	0	0	8
salir con amigos o ir a fiestas	0	7	0	7	0
ver la tele o una película en casa	7	0	7	0	7
aprender idiomas	6	0	0	0	6
dar un paseo	6	6	0	6	0
leer (literatura)	5	0	0	0	5
comprar y leer diarios o revistas	4	0	0	0	4
ir a conciertos o recitales	0	4	0	4	4
cocinar	0	4	4	0	0
conversar con amigos	0	2	0	0	0
ir al parque o hacer pic nic	0	0	0	2	0
asistir a conferencias	0	0	0	0	2
ir a bailar	0	2	0	2	0
sacar fotos	2	0	0	0	0
chatear	0	1	1	0	0
ir a una feria de artesanías	0	0	0	1	1
escribir	1	0	1	0	1
jugar a juegos de mesa	0	1	1	0	0
	47	85	14	36	73

### 9.3.4. Datos relativos al ámbito del arte y del espectáculo: música

<b>Música</b>	<b>M1</b>	<b>AS</b>	<b>VS</b>	<b>total</b>
tango	1	3	2	6
jazz	0	0	1	1
folclore	0	4	1	5
reggae	0	1	0	1
música internacional	0	1	0	1
Música renacentista y barroca	0	1	0	1
New age	0	1	0	1
Chill out	0	1	0	1
música electrónica	0	1	0	1
música brasileña	0	1	0	1
rock, pop	0	2	0	2
cuarteto	0	1	0	1
flamenco-rock	0	1	0	1
	1	18	4	<b>23</b>

### 9.3.5. Datos relativos al ámbito político

<b>Ámbito Político</b>	<b>M1</b>	<b>AS</b>	<b>VS</b>	<b>total</b>
<b>Personajes</b>				
Alfredo Bravo (diputado)	0	0	1	1
<b>Acontecimientos locales</b>				
Piqueteros	1	0	0	1
<b>Acontecimientos internacionales</b>				
Inmigración clandestina a Europa	5	0	0	5
Inmigración clandestina a EEUU	1	0	0	1
Desocupación	1	0	0	1
Violencia doméstica	1	0	0	1
Discriminación	1	0	0	1
Problemas económicos	2	0	0	2
	12	0	1	<b>13</b>

**9.3.6. Datos relativos al ámbito histórico-geográfico: lugares**

<b>Países</b>	<b>M1</b>	<b>AS</b>	<b>VS</b>	<b>total</b>
Argentina	1	6	0	7
Perú	1	1	0	2
Uruguay	1	1	0	2
Colombia	0	1	0	1
Ecuador	0	1	0	1
Bolivia	0	2	0	2
Venezuela	0	1	0	1
Chile	0	2	0	2
México	0	3	0	3
Cuba	0	4	0	4
Guatemala	0	1	0	1
Costa Rica	0	1	0	1
Puerto Rico	0	1	0	1
Alaska (EEUU)	0	1	0	1
Jamaica	0	1	0	1
Brasil	1	3	0	4
Curaçao	0	1	0	1
Aruba	0	1	0	1
España	0	2	0	2
Suiza	0	1	0	1
Australia	0	1	0	1
Rusia	0	1	0	1
Liechtenstein	0	1	0	1
Francia	0	1	0	1
África	0	1	0	1
Marruecos	0	1	0	1
				<b>45</b>
<b>Ciudades argentinas</b>	<b>M1</b>	<b>AS</b>	<b>VS</b>	<b>total</b>
CABA	7	5	1	13
Cruz Chica (Cba)	1	0	0	1
La Cumbre (Cba)	0	0	1	1
Tastil (Salta)	0	0	1	1
San A de los Cobres (Salta)	0	0	1	1
Tilcara	0	0	1	1
Humahuaca	0	0	1	1
Mar del Plata	0	2	1	3
Córdoba	1	2	0	3
(San Carlos de) Bariloche	1	0	1	2
Rosario	0	2	0	2
Posadas	0	1	0	1

San Juan	0	1	0	1
Río Grande	0	1	0	1
Bahía Blanca	1	0	0	1
Salta	1	0	0	1
				<b>34</b>
<b>Ciudades del mundo</b>	<b>M1</b>	<b>AS</b>	<b>VS</b>	<b>total</b>
Machu Pichu	1	3	0	4
Cusco	0	0	1	1
Copacabana	1	0	0	1
Sucre	0	1	0	1
La Paz	0	1	0	1
Chiquitos	0	1	0	1
Moxos	0	1	0	1
Medellín	0	1	0	1
San José de Costa Rica	0	1	0	1
Quito	0	1	0	1
Monterrey	0	1	0	1
Mexico DF	0	1	0	1
Acapulco	0	1	0	1
La Paloma	1	0	0	1
Cabo polonio	1	1	0	2
Montevideo	1	1	0	2
Punta del Este	1	1	0	2
Colonia	1	2	0	3
Chui	1	0	0	1
Punta del Diablo	0	1	0	1
Santos (Br)	0	1	0	1
Río de Janerio	1	0	1	2
Viña del Mar	0	1	0	1
Santiago de Chile	2	1	0	3
Valencia	0	1	0	1
Bilbao	0	1	0	1
Icaria (Esp)	0	1	0	1
Toulouse	0	1	0	1
Londres	0	1	0	1
Nueva York	1	0	0	1
Berlín	1	0	0	1
				<b>42</b>

<b>Distritos provinciales</b>	<b>M1</b>	<b>AS</b>	<b>VS</b>	<b>total</b>
Mendoza	1	0	0	1
Misiones	1	0	0	1
Salta	1	0	0	1
Tucumán	1	1	0	2
Tierra del Fuego	0	1	0	1
otros distritos	0	2	0	2
				<b>8</b>
<b>Lugares de CABA</b>	<b>M1</b>	<b>AS</b>	<b>VS</b>	<b>total</b>
Plaza Dorrego	1	0	0	1
Parque Lezama	1	0	0	1
Plaza de Mayo	2	0	0	2
Calle de las antigüedades	1	0	0	1
Bares y cafés	4	0	2	6
Edificio de la CGT	1	0	0	1
Congreso de la Nación	1	0	0	1
Obelisco	2	0	0	2
Parroquia San Pedro González Telmo	1	0	0	1
catedral casa natal de Borges	1	0	0	1
Iglesia Ortodoxa Rusa	1	0	0	1
Teatro Colón	2	0	0	2
Teatro Cervantes	1	0	0	1
Teatro San Martín	2	0	0	2
Casa de Castagnino	1	0	0	1
Museo del cine	1	0	0	1
Museo de Arte moderno	1	0	0	1
Museo Histórico Nacional del Cabildo	1	0	0	1
Museo de la Revolución de Mayo	1	0	0	1
Museo de la Casa Rosada	1	0	0	1
Museo Etnográfico	1	0	0	1
Cabildo	1	0	0	1
aeropuerto	1	0	0	1
				<b>31</b>
<b>Calles de CABA</b>	<b>M1</b>	<b>AS</b>	<b>VS</b>	<b>total</b>
	8	0	4	<b>12</b>
<b>Lugares naturales</b>	<b>M1</b>	<b>AS</b>	<b>VS</b>	<b>total</b>
Cataratas	1	1	0	2
Lago Titicaca	1	1	0	2
La Isla del Sol	1	0	0	1
La isla de Pascua	0	1	0	1

Islas Galápagos	0	1	0	1
Perito Moreno	0	1	0	1
Patagonia	0	1	0	1
Aconcagua	0	1	0	1
Río de la Plata	0	0	1	1
La costa	1	0	0	1
				<b>12</b>

<b>Barrios de CABA</b>	<b>M1</b>	<b>AS</b>	<b>VS</b>	<b>total</b>
Chacarita	1	1	0	2
Recoleta	1	0	0	1
Centro	2	0	0	2
San Telmo	6	0	0	6
Palermo	0	1	0	1
Las Cañitas	0	0	1	1
Otros	0	0	3	3
				<b>16</b>
				<b>200</b>

#### 9.4. Macanudo 1, Nueva Edición

##### 9.4.1. Orientaciones sociocultural e intercultural en Macanudo 1, Nueva Edición

Actividades s++	saberes	comport	C1-C2	m.y.s.c	s.r.e
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Actividades s+	saberes	comport	C1-C2	m.y.s.c	s.r.e
A. 8 d, P. 20, U. 1, M1	1				
A. 22, P. 26, U. 1, M1	1		1		
A. 28, Pp. 39-40, U. 2, M1	1		1		
A. 5, P. 45, U. 3, M1	1		1		
A. 20, P. 51, U. 3, M1	1				
A. 23, P. 52, U. 3, M1	1		1		
A. 30, P. 55, U. 3, M1	1		1		
A. 9, P. 62, U. 3, M1	1		1		
A. 20, P. 65, U. 3, M1	1				
A. 26, P. 67, U. 3, M1	1		1		
A. 4, Pp. 70-71, U. 5, M1	1		1		
A. 24, P. 78, U. 5, M1	1		1		
A. 26, P. 79, U. 5, M1	1		1		
A. 27, P. 79, U. 5, M1	1		1		
A. 30, P. 80, U. 5, M1	1				
A. 32, P. 81, U. 5, M1	1		1		
A. 2, P. 85, U. 6, M1	1				

A. 3, P. 86, U. 6, M1	1				
A. 27, P. 98, U. 6, M1	1		1		
A. 28, Pp. 98-99, U. 6, M1	1		1		
A. 4, P. 103, U. 7, M1	1				
A. 5, P. 104, U. 7; M1	1				
A. 21, P. 111, U. 7, M1	1		1		
A. 24, Pp. 112-113, U. 7, M1	1		1		
A. 25, P. 113-114, U. 7, M1	1				
A. 31, Pp. 117-118, U. 7, M1	1				
A. 33, P. 119, U. 7, M1	1				
A. 1, P. 125, U. 8, M1	1				
A. 2, P. 126, U. 8, M1	1		1		
A. 39, Pp. 140-141, U. 8, M1	1				
A. 1, P. 145, U. 9, M1	1				
A. 28, Pp. 157-158, U. 9, M1	1				
A. 39, P. 163, U. 9, M1	1		1		
<b>33</b>	<b>33</b>	<b>0</b>	<b>18</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Actividades i+	saberes	comport	C1-C2	m.y.s.c	s.r.e
A. 22, P. 26, U. 1, M1	1		1		
A. 28, Pp. 39-40, U. 2, M1	1		1		
A. 5, P. 45, U. 3, M1	1		1		
A. 23, P. 52, U. 3, M1	1		1		
A. 24, P. 53, U. 3, M1			1		
A. 30, P. 55, U. 3, M1	1		1		
A. 9, P. 62, U. 3, M1	1		1		
A. 26, P. 67, U. 3, M1	1		1		
A. 4, Pp. 70-71, U. 5, M1	1		1		
A. 12, P. 74, U. 5, M1			1		
A. 15, P. 75, U. 5, M1			1		
A. 24, P. 78, U. 5, M1	1		1		
A. 26, P. 79, U. 5, M1	1		1		
A. 27, P. 79, U. 5, M1	1		1		
A. 32, P. 81, U. 5, M1	1		1		
A. 27, P. 98, U. 6, M1	1		1		
A. 28, Pp. 98-99, U. 6, M1	1		1		
A. 21, P. 111, U. 7, M1	1		1		
A. 24, Pp. 112-113, U. 7, M1	1		1		
A. 2, P. 126, U. 8, M1	1		1		
A. 39, P. 163, U. 9, M1	1		1		
<b>21</b>	<b>18</b>	<b>0</b>	<b>21</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Actividades i++	saberes	comport	C1-C2	m.y.s.c	s.r.e
0	0	0	0	0	0

#### 9.4.2. Objetivos de las consignas en Macanudo 1, Nueva Edición

Actividades s++	a.c.p	inse	id	c	ne	o/j	na	d	r.s.p.c
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Actividades s+	a.c.p	inse	id	c	ne	o/j	na	d	r.s.p.c
A. 8 d, P. 20, U. 1, M1	1								
A. 22, P. 26, U. 1, M1		1	1			1			1
A. 28, Pp. 39-40, U. 2, M1	1			1					1
A. 5, P. 45, U. 3, M1		1	1						1
A. 20, P. 51, U. 3, M1	1					1			
A. 23, P. 52, U. 3, M1	1	1		1		1			
A. 30, P. 55, U. 3, M1			1	1		1			1
A. 9, P. 62, U. 3, M1		1							1
A. 20, P. 65, U. 3, M1				1		1			
A. 26, P. 67, U. 3, M1								1	
A. 4, Pp. 70-71, U. 5, M1			1	1				1	1
A. 24, P. 78, U. 5, M1		1		1				1	1
A. 26, P. 79, U. 5, M1	1					1			1
A. 27, P. 79, U. 5, M1	1	1	1	1					1
A. 30, P. 80, U. 5, M1		1			1				
A. 32, P. 81, U. 5, M1		1		1					1
A. 2, P. 85, U. 6, M1		1				1			
A. 3, P. 86, U. 6, M1		1		1					1
A. 27, P. 98, U. 6, M1		1				1			1
A. 28, Pp. 98-99, U. 6, M1		1		1				1	1
A. 4, P. 103, U. 7, M1			1			1			
A. 5, P. 104, U. 7; M1					1	1			
A. 21, P. 111, U. 7, M1								1	
A. 24, Pp. 112-113, U. 7, M1				1					1
A. 25, P. 113-114, U. 7, M1					1	1			
A. 31, Pp. 117-118, U. 7, M1		1		1	1	1		1	
A. 33, P. 119, U. 7, M1								1	
A. 1, P. 125, U. 8, M1	1								
A. 2, P. 126, U. 8, M1		1		1		1			1
A. 39, Pp. 140-141, U. 8, M1						1			
A. 1, P. 145, U. 9, M1	1	1							

A. 28, Pp. 157-158, U. 9, M1	1			1	1				
A. 39, P. 163, U. 9, M1	1					1			
<b>33</b>	<b>8</b>	<b>17</b>	<b>4</b>	<b>15</b>	<b>5</b>	<b>16</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>15</b>

Actividades i+	a.c.p	inse	id	c	ne	o/j	na	d	r.s.p.c
A. 22, P. 26, U. 1, M1		1		1		1			1
A. 28, Pp. 39-40, U. 2, M1	1			1					1
A. 5, P. 45, U. 3, M1		1		1					1
A. 23, P. 52, U. 3, M1	1	1		1		1			
A. 24, P. 53, U. 3, M1				1				1	1
A. 30, P. 55, U. 3, M1			1	1		1			1
A. 9, P. 62, U. 3, M1		1							1
A. 26, P. 67, U. 3, M1								1	
A. 4, Pp. 70-71, U. 5, M1			1	1				1	1
A. 12, P. 74, U. 5, M1		1							
A. 15, P. 75, U. 5, M1		1							
A. 24, P. 78, U. 5, M1		1		1				1	1
A. 26, P. 79, U. 5, M1	1					1			1
A. 27, P. 79, U. 5, M1	1	1	1	1					1
A. 32, P. 81, U. 5, M1		1		1					1
A. 27, P. 98, U. 6, M1		1				1			1
A. 28, Pp. 98-99, U. 6, M1		1		1				1	1
A. 21, P. 111, U. 7, M1								1	
A. 24, Pp. 112-113, U. 7, M1				1					1
A. 2, P. 126, U. 8, M1		1		1		1			1
A. 39, P. 163, U. 9, M1		1				1			
<b>21</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	<b>3</b>	<b>13</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>15</b>

Actividades i++	a.c.p	inse	id	c	ne	o/j	na	d	r.s.p.c
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

**9.4.3.a. Actividades que presentan documentos textuales en Macanudo 1, Nueva Edición**

Actividades s++	Presenta documento	No presenta documento
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Actividades s+	Presenta documento	No presenta documento
<b>33</b>	<b>23</b>	<b>10</b>

Actividades i+	Presenta documento	No presenta documento
<b>21</b>	<b>15</b>	<b>6</b>

Actividades s++	Presenta documento	No presenta documento
0	0	0

**9.4.3.b. Géneros discursivos de los documentos textuales en Macanudo 1, Nueva Edición**

Actividades s++	d/m	ci	in	t.a	@	a.d	po	te	cl	me	en	fo	pde	ag	ho	hi	li	pe	rc	bio	?	total
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Actividades s+	d/m	ci	in	t.a	@	a.d	po	te	cl	me	en	fo	pde	ag	ho	hi	li	pe	rc	bio	?	total	
A. 22, P. 26, U. 1, M1																						1	
A. 28, Pp. 39-40, U. 2, M1						1																	
A. 5, P. 45, U. 3, M1						1																	
A. 23, P. 52, U. 3, M1									1														
A. 9, P. 62, U. 3, M1																						1	
A. 26, P. 67, U. 3, M1													1										
A. 24, P. 78, U. 5, M1						1																	
A. 26, P. 79, U. 5, M1						1																	
A. 27, P. 79, U. 5, M1	1																						
A. 30, P. 80, U. 5, M1																						1	
A. 32, P. 81, U. 5, M1						1																	
A. 2, P. 85, U. 6, M1																						1	
A. 3, P. 86, U. 6, M1		1																					
A. 27, P. 98, U. 6, M1							1																
A. 28, Pp. 98-99, U. 6, M1										1													
A. 4, P. 103, U. 7, M1			1																				
A. 21, P. 111, U. 7, M1									1														
A. 25, P. 113-114, U. 7, M1				1																			
A. 31, Pp. 117-118, U. 7, M1									1														
A. 2, P. 126, U. 8, M1						1																	
A. 39, Pp. 140-141, U. 8, M1											1												
A. 1, P. 145, U. 9, M1													1										
A. 39, P. 163, U. 9, M1						1																	
<b>13</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>23</b>

Actividades i+	d/m	ci	in	t.a	@	a.d	po	te	cl	me	en	fo	pde	ag	ho	hi	li	pe	rc	bio	?	total
A. 22, P. 26, U. 1, M1																						1
A. 28, Pp. 39-40, U. 2, M1						1																
A. 5, P. 45, U. 3, M1						1																
A. 23, P. 52, U. 3, M1									1													
A. 9, P. 62, U. 3, M1																						1
A. 26, P. 67, U. 3, M1													1									



A. 9 b, P. 48, U. 5, AS	1				
A. 1 b, P. 50, U. 6, AS	1		1		
A. 5 b, P. 52, U. 6, AS	1		1		
A. 6 b, P. 54, U. 6, AS	1		1		
A. 10 a, P. 56, U. 6, AS	1		1		
A. 1 a, P. 58, U. 7, AS	1				
A. 1 c, P. 59, U. 7, AS	1		1		
A. 3 a, P. 60, U. 7, AS	1		1		
A. 6 a, P. 63, U. 7, AS	1				
A. 7 a, P. 63, U. 7, AS	1		1		
A. 7 c, P. 63, U. 7, AS	1				
A. 8 a y b, P. 64, U. 7, AS	1				
A. 2 a, P. 67, U. 8, AS	1				
A. 2 b, P. 67, U. 8, AS	1				
A. 2 c, P. 67, U. 8, AS	1		1		
A. 5 a y b, P. 70, U. 8, AS	1				
A. 6 a y b, P. 70, U. 8, AS	1				
A. 9 a, P. 72, U. 8, AS	1		1		
A. 9 a, P. 80, U. 9, AS	1				
A. 1 a, P. 82, U. 10, AS	1				
A. 1 b, P. 82, U. 10, AS	1				
A. 2 a, P. 83, U. 10, AS	1				
A. 7 a, P. 87, U. 10, AS	1				
<b>44</b>	<b>44</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Actividades i+	saberes	comportam	C1-C2	m.y.s.c	s.r.e
A. 10 b, P.24, U. 3, AS			1		
A. 1 b, P. 50, U. 6, AS	1		1		
A. 5 b, P. 52, U. 6, AS	1		1		
A. 6 b, P. 54, U. 6, AS	1		1		
A. 10 a, P. 56, U. 6, AS	1		1		
A. 1 c, P. 59, U. 7, AS	1		1		
A. 3 a, P. 60, U. 7, AS	1		1		
A. 7 a, P. 63, U. 7, AS	1		1		
A. 2 c, P. 67, U. 8, AS	1		1		
A. 9 a, P. 72, U. 8, AS	1		1		
A. 9 b, P. 72, U. 8, AS			1		
A. 6 b, P. 78, U. 9, AS			1		
<b>12</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>12</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Actividades i++	saberes	comportam	C1-C2	m.y.s.c	s.r.e
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

**9.5.2. Objetivos de las consignas en Aula del Sur 1**

Actividades s++	a.c.p	inse	id	c	ne	o/j	na	d	r.s.p.c
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Actividades s+	a.c.p	inse	id	c	ne	o/j	na	d	r.s.p.c
A. 3 a, P. 11, U. 1, AS	1		1						
A. 3 b, P. 11, U. 1, AS								1	
A. 10 a, P. 16, U. 1, AS	1		1						
A. 7 a, P. 22, U. 2, AS	1	1		1		1			
A. 10 a, P.24, U. 3, AS								1	
A. 1 b, P. 26, U. 3, AS	1		1						
A. 1 c, P. 27, U. 2, AS	1		1						
A. 2 a, P. 27, U. 2, AS	1		1						
A. 3 a, P. 28, U. 2, AS	1		1						
A. 6 b, P. 30, U. 3, AS	1		1						
A. 7 a, P. 30, U. 3, AS	1		1						
A. 8, P. 31, U. 3, AS	1		1						
A. 9 a, P. 31, U. 3, AS								1	
A. 10 a, P. 31, U. 3, AS	1							1	
A. 11 a, P. 32, U. 3, AS	1		1						
A. 11 c, P. 32, U. 3, AS	1		1						
A. 9 a, P. 39, U. 4, AS						1			
A. 10, P. 40, U. 4, AS		1	1						
A. 1 a, P. 42, U. 5, AS			1						
A. 2 a, P. 43, U. 5, AS		1	1						
A. 3 a, P. 44, U. 5, AS			1						
A. 9 b, P. 48, U. 5, AS				1		1			
A. 1 b, P. 50, U. 6, AS				1					
A. 5 b, P. 52, U. 6, AS				1				1	
A. 6 b, P. 54, U. 6, AS		1		1					
A. 10 a, P. 56, U. 6, AS		1		1					
A. 1 a, P. 58, U. 7, AS	1		1						
A. 1 c, P. 59, U. 7, AS								1	
A. 3 a, P. 60, U. 7, AS				1				1	1
A. 6 a, P. 63, U. 7, AS			1						
A. 7 a, P. 63, U. 7, AS	1							1	
A. 7 c, P. 63, U. 7, AS	1			1		1			
A. 8 a, P. 64, U. 7, AS	1								
A. 2 a, P. 67, U. 8, AS	1								
A. 2 b, P. 67, U. 8, AS		1				1			
A. 2 c, P. 67, U. 8, AS			1	1		1			
A. 5 b, P. 70, U. 8, AS						1		1	

A. 6 a, P. 70, U. 8, AS										1
A. 9 a, P. 72, U. 8, AS		1		1						1
A. 9 a, P. 80, U. 9, AS		1								
A. 1 a, P. 82, U. 10, AS	1			1						
A. 1 b, P. 82, U. 10, AS	1									1
A. 2 a, P. 83, U. 10, AS	1	1								
A. 7 a, P. 87, U. 10, AS	1									
<b>44</b>	<b>22</b>	<b>9</b>	<b>19</b>	<b>10</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	

Actividades i+	a.c.p	inse	id	c	ne	o/j	na	d	r.s.p.c
A. 10 b, P.24, U. 3, AS	1								1
A. 1 b, P. 50, U. 6, AS				1					
A. 5 b, P. 52, U. 6, AS				1					1
A. 6 b, P. 54, U. 6, AS		1		1					
A. 10 a, P. 56, U. 6, AS		1		1					
A. 1 c, P. 59, U. 7, AS									1
A. 3 a, P. 60, U. 7, AS				1					1
A. 7 a, P. 63, U. 7, AS	1								1
A. 2 c, P. 67, U. 8, AS			1	1		1			
A. 9 a, P. 72, U. 8, AS		1		1		1			
A. 9 b, P. 72, U. 8, AS						1		1	1
A. 6 b, P. 78, U. 9, AS				1					
<b>12</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>2</b>

Actividades i++	a.c.p	inse	id	c	ne	o/j	na	d	r.s.p.c
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

**9.5.3.a. Actividades que presentan documentos textuales en Aula del Sur 1**

Actividades s++	Presenta documento	No presenta documento
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
Actividades s+	Presenta documento	No presenta documento
<b>44</b>	<b>20</b>	<b>25</b>
Actividades i+	Presenta documento	No presenta documento
<b>12</b>	<b>5</b>	<b>7</b>
Actividades i++	Presenta documento	No presenta documento
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

**9.5.3.b. Géneros discursivos de los documentos textuales en Aula del Sur 1**

Actividades s++	d/m	ci	in	t.a	@	a.d	po	te	cl	me	en	fo	pde	ag	ho	hi	li	pe	rc	bio	?	total
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Actividades s+	d/m	ci	in	t.a	@	a.d	po	te	cl	me	en	fo	pde	ag	ho	hi	li	pe	rc	bio	?	total	
A. 2 a, P. 27, U. 2, AS												1											
A. 3 a, P. 28, U. 2, AS					1																		
A. 10, P. 40, U. 4, AS						1																	
A. 1 a, P. 42, U. 5, AS												1											
A. 2 a, P. 43, U. 5, AS					1																		
A. 3 a, P. 44, U. 5, AS						1																	
A. 9 b, P. 48, U. 5, AS					1																		
A. 1 b, P. 50, U. 6, AS												1											
A. 5 b, P. 52, U. 6, AS														1									
A. 6 b, P. 54, U. 6, AS	1																						
A. 10 a, P. 56, U. 6, AS						1																	
A. 1 a, P. 58, U. 7, AS										1													
A. 2 b, P. 67, U. 8, AS							1						1										
A. 2 c, P. 67, U. 8, AS																							
A. 5 b, P. 70, U. 8, AS						1																	
A. 6 a, P. 70, U. 8, AS																							
A. 9 a, P. 72, U. 8, AS						1																	
A. 9 a, P. 80, U. 9, AS															1								
A. 1 a, P. 82, U. 10, AS																						1	
A. 2 a, P. 83, U. 10, AS																						1	
A. 7 a, P. 87, U. 10, AS																						1	
<b>21</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>20</b>

Actividades i+	d/m	ci	in	t.a	@	a.d	po	te	cl	me	en	fo	pde	ag	ho	hi	li	pe	rc	bio	?	total	
A. 1 b, P. 50, U. 6, AS												1											
A. 5 b, P. 52, U. 6, AS														1									
A. 6 b, P. 54, U. 6, AS	1																						
A. 10 a, P. 56, U. 6, AS						1																	
A. 9 a, P. 72, U. 8, AS						1																	
<b>5</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>5</b>							

Actividades i++	d/m	ci	in	t.a	@	a.d	po	te	cl	me	en	fo	pde	ag	ho	hi	li	pe	rc	bio	?	total
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

## 9.6. Voces del Sur I

### 9.6.1. Orientaciones sociocultural e intercultural en Voces del Sur I

Actividades s++	saberes	comp	C1-C2	m.y.s.c	s.r.e
A. 4, P. 11, U. 1, VS	1	1			
<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Actividades s+	saberes	comp	C1-C2	m.y.s.c	s.r.e
A. 7, P. 15, U. 1, VS	1				
A. 1, Pp. 16-17, U. 1, VS	1				
A. 4, P. 19, U. 1, VS	1				
PL, P. 24-25, U. 1, VS	1				
PFA, P. 25, U. 1, VS	1		1		
A. 1, Pp. 26-27, U. 2, VS	1				
A. 3, P. 35, U. 2, VS	1				
PL, Pp. 46-47, U. 2, VS	1				
PFA, P. 47, U. 2, VS	1				
A. 1, P. 51, U. 3, VS	1		1		
PL, Pp. 66-67, U. 3, VS	1				
PFA, P. 67, U. 3, VS	1		1		
A. 3, P. 75, U. 4, VS	1				
A. 3, P. 78, U. 4, VS	1				
PL, Pp. 80-81, U. 4, VS	1				
PFA, P. 81, U. 4, VS	1		1		
A. 1, Pp. 82-83, U. 5, VS	1				
A. 5, P. 89, U. 5, VS	1				
A. 4, P. 91, U. 5, VS	1				
A. 5, P. 91, U. 5	1				
A. 4, P. 95, U. 5, VS	1				
PL, Pp. 96-97, U. 5, VS	1				
PFA, P. 97, U. 5, VS	1				
<b>23</b>	<b>23</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Actividades i+	saberes	comp	C1-C2	m.y.s.c	s.r.e
PFA, P. 25, U. 1, VS	1		1		
A. 1, P. 51, U. 3, VS	1		1		
PFA, P. 67, U. 3, VS	1		1		
PFA, P. 81, U. 4, VS	1		1		
<b>4</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Actividades i++	saberes	comport	C1-C2	m.y.s.c	s.r.e
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

**9.6.2. Objetivos de las consignas en Voces del Sur 1**

Actividades s++	a.c.p	inse	id	c	ne	o/j	na	d	r.s.p.c
A. 4, P. 11, U. 1, VS								1	
<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>						

Actividades s+	a.c.p	inse	id	c	ne	o/j	na	d	r.s.p.c
A. 7, P. 15, U. 1, VS								1	
A. 1, Pp. 16-17, U. 1, VS		1							
A. 4, P. 19, U. 1, VS		1						1	
PL, P. 24-25, U. 1, VS	1	1	1					1	
PFA, P. 25, U. 1		1						1	
A. 1, Pp. 26-27, U. 2, VS	1								
A. 3, P. 35, U. 2, VS							1		
PL, Pp. 46-47, U. 2, VS		1						1	
PFA, P. 47, U. 2, VS		1			1				
A. 1, P. 51, U. 3, VS		1				1		1	1
PL, Pp. 66-67, U. 3, VS		1				1		1	
PFA, P. 67, U. 3, VS		1		1				1	1
A. 3, P. 75, U. 4, VS								1	
A. 3, P. 78, U. 4, VS						1			
PL, Pp. 80-81, U. 4, VS		1	1				1	1	
PFA, P. 81, U. 4, VS		1		1				1	1
A. 1, Pp. 82-83, U. 5, VS	1					1			
A. 5, P. 89, U. 5, VS	1								
A. 4, P. 91, U. 5, VS		1						1	
A. 5, P. 91, U. 5						1		1	
A. 4, P. 95, U. 5, VS							1	1	
PL, Pp. 96-97, U. 5, VS	1	1					1	1	
PFA, P. 97, U. 5, VS		1					1		
<b>23</b>	<b>5</b>	<b>14</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>15</b>	<b>3</b>

Actividades i+	a.c.p	inse	id	c	ne	o/j	na	d	r.s.p.c
PFA, P. 25, U. 1		1						1	
A. 1, P. 51, U. 3, VS		1				1		1	1
PFA, P. 67, U. 3, VS		1		1				1	1
PFA, P. 81, U. 4, VS		1		1				1	1
<b>4</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>3</b>

Actividades i++	a.c.p	inse	id	c	ne	o/j	na	d	r.s.p.c
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

**9.6.3.a. Actividades que presentan documentos textuales en Voces del Sur 1**

Actividades s++	Presenta documento	No presenta documento
<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
Actividades s+	Presenta documento	No presenta documento
<b>23</b>	<b>11</b>	<b>12</b>
Actividades i+	Presenta documento	No presenta documento
<b>4</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
Actividades i++	Presenta documento	No presenta documento
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

**9.6.3.b. Géneros discursivos de los documentos textuales en Voces del Sur 1**

Actividades s++	d/m	ci	in	t.a	@	a.d	po	te	cl	me	en	fo	pde	ag	ho	hi	li	pe	rc	bio	?	total	
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
Actividades s+	d/m	ci	in	t.a	@	a.d	po	te	cl	me	en	fo	pde	ag	ho	hi	li	pe	rc	bio	?	total	
PL, P. 24-25, U. 1, VS													1										
PFA, P. 25, U. 1													1										
A. 1, Pp. 26-27, U. 2, VS									1														
A. 3, P. 35, U. 2, VS																1						1	
PL, Pp. 46-47, U. 2, VS																			1				
PL, Pp. 66-67, U. 3, VS							1																
A. 3, P. 75, U. 4, VS																1							
PL, Pp. 80-81, U. 4, VS																	1						
A. 1, Pp. 82-83, U. 5, VS																	1						
A. 4, P. 95, U. 5, VS																	1						
PL, Pp. 96-97, U. 5, VS						1																	
<b>11</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>12</b>
Actividades i+	d/m	ci	in	t.a	@	a.d	po	te	cl	me	en	fo	pde	ag	ho	hi	li	pe	rc	bio	?	total	
PFA, P. 25, U. 1													1										
<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>																			
Actividades i++	d/m	ci	in	t.a	@	a.d	po	te	cl	me	en	fo	pde/gt	ag	ho	hi	li	pe	rc	bio	?	total	
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>