

Universidad Nacional del Litoral

Facultad de Humanidades y Ciencias

Maestría en Didácticas Específicas

Tesis

Título: Relevamiento y Análisis de materiales para la enseñanza de español como lengua segunda y extranjera en Argentina, desde una perspectiva multimodal

Director: Mg. Fabián Mónaco

Maestranda: Alba María Gamarra - DNI 20.623.406

Santa Fe, 2017

ÍNDICE

1	Introducción.....	03
1.1	Las políticas lingüísticas en la Argentina.....	07
1.2	El libro de texto como material didáctico en la enseñanza de LLEE.....	12
1.3	Propósitos de este trabajo.....	13

CAPITULO I

2	Marco teórico.....	14
2.1	Aportes desde la manualística: los libros de texto en tanto materiales didácticos...14	
2.2	El manual escolar de LE.....	16
2.3	Noción de cultura subyacente.....	18
2.4	La enseñanza de las lenguas y la cultura.....	22
2.5	Noción de representación.....	25
2.6	Noción de estereotipo.....	27
2.7	La enseñanza de las LLEE.....	29
2.8	La teoría de la multimodalidad: un nuevo enfoque para abordar la comunicación..35	

CAPITULO II

3	Estado del arte.....	39
---	----------------------	----

CAPITULO III

4	Marco Metodológico.....	44
4.1	Consideraciones metodológicas.....	44
4.2	Procedimiento de análisis.....	44

CAPITULO IV

5	Discusión de los resultados.....	46
5.1	Análisis cuantitativo de los datos recogidos.....	46
5.2	Análisis cualitativo de los datos recogidos.....	52
5.2.1	Manual Aula del Sur.....	54
5.2.2	Manual Macanudo.....	69
5.2.3	Manual Voces del Sur.....	81
5.2.4	Manual Horizonte ELE.....	90

5.2.5 Manual Pistas de Lectura.....	102
-------------------------------------	-----

CAPITULO V

6 Conclusiones Finales.....	111
-----------------------------	-----

ANEXOS

Anexo I.....	120
Anexo II.....	123
Anexo III.....	132
Bibliografía.....	205

1. Introducción

Hace más de 400 años, Juan Amós Comenio (1635) en su célebre *Didáctica Magna* postuló muchos de los principios sobre los cuales se sostiene la escuela moderna. Entre ellos, la importancia de aprender lenguas - no como un fin en sí mismo- sino como un instrumento para aumentar la sabiduría y transmitirla a otros, la búsqueda de un método que facilitara el aprendizaje de las lenguas y la necesidad del uso del libro de texto para una mejor enseñanza. Expresado en sus palabras, (...) *un libro que combine lecturas adaptadas a la edad con imágenes y ejercicios...* (1635, p.70). A pesar de los años que han transcurrido desde la escritura de la *Didáctica Magna* de Comenio es interesante destacar su preocupación por reemplazar las clases puramente orales y expositivas de la época por el uso de libros, es decir, por el uso de materiales para la enseñanza¹.

Los libros de texto o manuales escolares², en tanto instrumentos o herramientas mediadores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, conservan un lugar fundamental y constituyen un tema crucial en la agenda actual de la didáctica (Litwin, 2006). Su análisis y tratamiento se inscribe dentro del campo de la tecnología educativa, conceptualizada por Litwin (*op cit*) como (...) *el desarrollo de propuestas de acción basadas en disciplinas científicas referidas a las prácticas de enseñanza que, incorporando todos los medios a su alcance, responde a la consecución de fines en los contextos socio-históricos que le otorgan significación.* (Litwin, 2006, p.156)

Un material determinado, preparado o no con intencionalidad didáctica, tiene un sentido diferente según cuándo, cómo, dónde, con qué otros medios, por qué razón y con qué finalidad se lo utilice. Un periódico, un libro de texto, un video, una publicidad comercial, una foto, etc., sólo pueden definirse e interpretarse en el marco de la clase o del proyecto educativo en el que son utilizados. El periódico tiene -para los usuarios que lo leen- el valor de ser un texto de información actualizada sobre los acontecimientos cotidianos relevantes, pero en contextos escolares y académicos pierde ese sentido y cobra otro: el de material didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de algún tópico disciplinar específico.

¹ Hemos utilizados los términos *materiales para la enseñanza* o *materiales didácticos* indistintamente.

² Utilizaremos ambas denominaciones indistintamente en este trabajo.

Ander-Egg en su *Diccionario de Pedagogía* (1999) define a los materiales didácticos como:

...conjunto de utensilios, objetos y aparatos que facilitan y hacen más provechoso el proceso de enseñanza/aprendizaje. Existen varias clasificaciones de estos materiales. Quizás la distinción más útil, desde el punto de vista pedagógico, es la que diferencia materiales de carácter globalizador (libros de texto, materiales curriculares, etc.) y materiales de carácter auxiliar (pizarra, proyector de diapositivas, ordenadores, retroproyectores, televisión, video, maquetas, globos, herramientas, útiles de laboratorio, etc. Los materiales didácticos no son un fin en sí mismos, tienen carácter instrumental y como tal hay que utilizarlos. (Ander-Egg, 1999, p.192)

Una de las cuestiones más importantes que se le presenta a quienes se dedican a la producción de materiales didácticos es que los mismos favorezcan la comprensión genuina del conocimiento, fomenten la participación activa del alumno, estimulen la reflexión y la construcción de nuevos conocimientos. Es decir, que estos materiales constituyan buenas propuestas didácticas (Soletic 2000, pp.120-121) y que favorezcan *la buena enseñanza* en el sentido de Fenstermacher (1986, pp.148-159)

Para Apple y Christian-Smith, citado en Libedinsky (2006), los libros de texto...

...no son simplemente sistemas de distribución de conocimientos; son al mismo tiempo los resultados de actividades, batallas y compromisos políticos, económicos y culturas. Son concebidos, diseñados y firmados por personas reales con intereses reales. Son publicados dentro de fronteras políticas de mercados, recursos y poder. Significan – a través de su contenido y su forma, construcciones particulares de la realidad, particulares maneras de seleccionar y organizar el vasto universo de conocimientos posibles. Estos autores alertan de este modo sobre la trama de negociaciones que operan en el desarrollo de los libros escolares y que no puede ser soslayada en el momento de analizar un ejemplar determinado. (p. 205)

Sostenemos, entonces, que los propósitos de la enseñanza guían y definen el uso de un material didáctico y le otorgan sentido en sí mismo dentro de ese contexto. Por lo tanto, el interés que un recurso puede tener para una situación determinada sólo puede ser evaluable por el docente, encargado de intervenir pedagógicamente en circunstancias específicas y con un fin específico: el de enseñar. Esto implica una concepción del docente como:

...un sujeto autónomo, protagonista responsable, reflexivo y crítico que, de mero ejecutor, pasa a ser reconocido como sujeto autor que construye creativamente y casuísticamente sus propias propuestas de intervención en función de las múltiples y cambiantes situaciones en las que se encuentra comprometido profesionalmente y en las que debe actuar y tomar decisiones. (Edelstein, 2004, p.61)

En este sentido, sostenemos que la posibilidad de seleccionar o diseñar los materiales que se utilizarán en una clase es una función inherente al docente, en el sentido de Edelstein. Un material tiene valor y características propios, pero su sentido está dado

por su inserción en el marco de una propuesta didáctica específica. Tanto la situación en la que se inserta el material como la selección del mismo suponen una cierta concepción pedagógica sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje así como del objeto de enseñanza.

En el mismo sentido, sostenemos que las prácticas de enseñanza y los materiales didácticos que se utilizan en ellas expresan, más o menos explícitamente, alguna posición respecto de los sujetos a quienes están dirigidos, qué es enseñar, qué es aprender, qué lugar tienen esos materiales en el aprendizaje, qué rol cumple el docente y cuál es el rol del aprendiente, entre otras.

Es evidente entonces que los materiales para la enseñanza cumplen un rol fundamental en los procesos de enseñar y aprender, pero además, que su elaboración y/o diseño no es tarea sencilla: cada material esconde decisiones que se debieron tomar previamente: reflexiones acerca de qué contenidos se deben enseñar y por qué, cómo se aprende, cómo se enseña, cuáles son las estrategias y actividades que estimularán la reflexión del aprendiente, que lo invitarán a la participación y que lo ayudarán en la construcción de nuevos conocimientos. Por eso, no se puede soslayar la dimensión epistemológica que también subyace al diseño de los materiales didácticos.

Dentro de la gran variedad de libros o manuales escolares, nos centraremos en los materiales destinados a la enseñanza de las lenguas extranjeras³ en general y del español como lengua segunda y extranjera en particular. Al analizar estos manuales, sostiene Pasquale (2007, p.8), se ponen de relieve dos dimensiones: la dimensión etimológica y la dimensión disciplinaria. La primera aborda la etimología de la palabra *manual* que hace referencia a algo que está a mano, al alcance de los aprendientes y de los docentes, que es manejable, que es manipulable (en este caso, para el aprendizaje de una lengua extranjera⁴) y agrega:

El manual [de LE] es una herramienta con formato de impreso, de fácil manejo y práctico que ofrece una versión simplificada pero fiel de la lengua que se enseña y que se destina tanto al que aprende como al que enseña, en el marco de la clase. El manual de LE es entonces, un instrumento al alcance de la mano de los estudiantes y de los docentes que le presta servicios a los unos y a los otros ya que:

- organiza el trabajo de la clase
- permite el control del proceso

³ LLEE de acá en más.

⁴ LE de acá en más.

- sirve de control del aprendizaje de los alumnos
- indica las progresiones
- facilita el trabajo del docente
- es una referencia fiable en cuanto a los contenidos de una disciplina
- ayuda en la preparación de las lecciones y de los programas
- constituye un soporte de la interacción de los padres con sus hijos
- permite poner al día ciertos conocimientos docentes
- permite volver atrás, recapitular, revisar...
- determina objetivos, orientaciones y contenidos de aprendizaje
- propone actividades y ejercicios
- propone tests y evaluaciones que permiten controlar adquisiciones
- da a conocer la evolución de las disciplinas
- da cuenta de las concepciones de la lengua y de la cultura subyacentes

En relación a la segunda dimensión, la disciplinaria, continúa Pasquale (2007), da cuenta del estatus de las LLEE como disciplinas escolares ya que:

...se alude a un corpus de contenidos organizados en un programa, transmitidos por agentes mediadores (los docentes, los libros, etc.), en términos de competencias a desarrollar, de evaluaciones, de adquisiciones, etc. (...) Es pensar a las lenguas como lenguas manualizadas es decir, lenguas organizadas, recortadas, puestas en textos en el marco de una lógica disciplinar, del desarrollo psicológico de los aprendientes, y de su estado de conocimientos previos. (...) Así cuando las LLEE entran en el circuito escolar son materia de enseñanza y de aprendizaje y en ese proceso entran en juego factores de orden político, ideológico, representacional que determinan qué lenguas se enseñan, cómo, para qué, en qué momento. (pp. 8-9)

El libro de texto o manual escolar, entonces se convierte en un instrumento funcional a los intereses del sistema, sostiene Pasquale (*op cit*), en tanto *que hace posible la enseñanza colectiva, marca la toma del poder del maestro sobre toda la clase y la realización simultánea de la misma tarea por todos los estudiantes*. La misma autora, siguiendo a Choppin (1993, p.9 citado en Pasquale, 2007) agrega: (...) *los manuales escolares se definen no por su uso, sino por su destino* (...) remarcando así la idea de que forman *un corpus homogéneo con características específicas* entre las que destaca *su intencionalidad*.

Se suele utilizar como principal criterio de análisis, evaluación o selección de los materiales para la enseñanza, el soporte en el cual están diseñados y desarrollados: el impreso, el audio, el video, el digital, etc. Sin embargo, en este trabajo proponemos una mirada de estos libros, no de manera descontextualizada, sino desde una perspectiva multimodal entendiendo que su valor y su impacto en el medio educativo sólo pueden comprenderse en el contexto en el cual se utilizan.

Atacado a veces y sobrevalorado otras, ya desde la *Didáctica Magna* de Comenio (1635), el libro o manual escolar intentaba ocupar un lugar en las prácticas de enseñanza

y en la cultura de la escuela ya que, entendidos como dispositivos mediadores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una LE en nuestro caso, intentan tender puentes de comprensión entre el contenido a enseñar (la LE) y el aprendiz.

1.1 Las políticas lingüísticas en la Argentina

A lo largo de la historia de nuestro país, las políticas lingüísticas han estado prácticamente ausentes de la agenda pública. Lía Varela (2006) menciona algunas de las causas que, en parte, explicarían las razones de dichas ausencias: (...) *las frecuentes interrupciones de los procesos democráticos, (...) la persistente tradición centralista, (...) la naturalización del vínculo con ciertas potencias mundiales y sus agencias de difusión lingüística* explicaría, al menos en parte, la inercia y la baja creatividad que aún se observa en buena parte del sector público de la enseñanza de lenguas extranjeras (...) Estas y algunas otras razones, continua Varela, han aportado para que el campo de la reflexión y la acción, en el marco de las políticas lingüísticas de nuestro país, haya sido inerte, *aun cuando se sabe que todo Estado soberano dispone de la facultad de conducir, de manera explícita, consciente y planificada, una política lingüística*, entendiendo por política lingüística a:

...un conjunto de decisiones y acciones promovidas por el poder público, que tiene por objeto principal una (o más) lengua(s) de su órbita, y está racionalmente orientada hacia objetivos que son tanto lingüísticos (esto es, determinado efecto sobre el corpus de la lengua, su estatuto y/o su adquisición) como no lingüísticos. (Varela, 2006, p.165)

Cuando menciona los objetivos no lingüísticos, esta autora hace referencia a:

...la *justicia y la cohesión social* que se incrementan cuando se reconocen y se comprenden las diferencias lingüísticas y se respetan los derechos de las minorías; *el acceso a la ciudadanía*, que se facilita cuando un determinado grupo hasta entonces excluido obtiene herramientas para desenvolverse en la cultura escrita; la *afirmación de la identidad nacional* que se persigue mediante el impulso a la producción cultural, científica o tecnológica en la propia lengua- y que a veces se estima alcanzar sólo con medidas defensivas contra los extranjerismos – o la *integración regional*⁵ que se consolida a través del conocimiento de las lenguas y culturas vecinas. (Varela, *op cit*)

Es así que la política lingüística de un país debería proponer objetivos que apunten tanto hacia el interior como hacia el exterior de sus fronteras. En este último caso, no son muchos los países que poseen una planificación lingüística con proyección hacia el exterior de sus naciones. Y a lo largo de la historia, esta proyección más allá de sus

⁵ Con itálicas en el original.

fronteras, estaba ligada a un proceso de expansión colonial, comercial, militar y/o científico-cultural para lo cual crearon instituciones y/o programas cuyos objetivos asignados fueron los de *consolidar o ampliar la presencia lingüística en el extranjero*. Entre estas instituciones podemos mencionar el British Council for Relations with Other Countries, creado en 1934 en Gran Bretaña, el Goethe Institut (1951) en Alemania, el Instituto Cervantes, creado 1991 en España, el Instituto Camões (1992) en Portugal, el Österreich Institut, creado en 1996 en Austria, el Instituto Confucio en China (2004) y la Fundación Rusa creada en junio de 2007.

Estas instituciones tienen, no solamente el objetivo de afianzar la presencia lingüística en el exterior, sino también promover acciones que tienen a la lengua como materia prima y que conllevan intereses económicos: la industria cultural y editorial, los servicios educativos, la formación lingüística de los docentes locales, el turismo educativo, entre otros.

Sin embargo, sostiene Varela (*op cit*), en los últimos años parece haber surgido un nuevo modelo de política lingüística exterior que tiende más *al interés por fortalecer relaciones en el espacio regional* y que presenta un tinte más de cooperación entre los países que de expansión y asimetría. Ejemplo de esto son los programas de Relaciones Bilaterales o Multilaterales de Cooperación con organismos Internacionales⁶ entre la Argentina y diversos países. Una política lingüística interna que opte por la enseñanza de varias lenguas extranjeras transmitidas a través de su sistema educativo formal y no formal redundará, sin dudas, en un Estado con mejor posicionamiento en el plano internacional de apertura, cooperación y diálogo con los países que hablan esas lenguas.

En Argentina, el 13 de agosto de 1931 se crea la Academia Argentina de Letras por decreto del gobierno militar, pero entre sus funciones no están incluidos los lineamientos para una política lingüística exterior sino que, principalmente, tiene la función de velar por la corrección y pureza del idioma nacional y el patrimonio literario de nuestro país.

⁶ Fuente: Ministerio de Educación de la Nación: <http://portales.educacion.gov.ar/dnci/>

Con el advenimiento de la democracia, y hacia los años '90, parece comenzar una etapa de mayor acción en cuanto a la política lingüística pero aún con imprevisibilidad y carencia de metas claras donde el Estado dejaba hacer y no asumía su función reguladora. Con la creación del Instituto Cervantes en España, dice Varela (*op cit*), se va montando un sólido dispositivo institucional encargado de llevar adelante una política de difusión de la lengua común a nivel mundial. Esta línea de trabajo se proyectó hacia todo el espacio hispanohablante, donde también se incluyó a la Argentina ya que la Academia Argentina de Letras respondió a esta línea directriz emanada de la Real Academia Española (RAE).

Ante un Estado inmóvil en el campo de la política lingüística interna y externa, son las universidades -aisladas o en redes-, las que se encargarán de diseñar y conducir las acciones de política lingüística más importantes en nuestro país. Al respecto señala Varela:

Muchos de los profesorados y traductorados de portugués que se abrieron por iniciativa local en los últimos años buscaban, no sólo dar respuesta a una demanda real, sino también avanzar en un proyecto de estrechamiento de vínculos en la región. El masivo programa de enseñanza de lenguas extranjeras que implementó desde 1994 la Secretaría de Extensión de la Universidad de Buenos Aires se proponía reforzar las competencias de los sectores laboralmente vulnerables. Los cursos de formación y capacitación de profesores en español como lengua extranjera (ELE) que lanzaron distintas instituciones de enseñanza terciaria y universitaria vinieron a colmar un vacío llamativo, cuando se piensa en la importancia estratégica que hoy se le reconoce a esta función. (Varela, 2006, p.171)

Respecto de las políticas lingüísticas que se han desarrollado en el Mercosur, Pozo (2007) expresa:

(...) en el Mercosur, las políticas lingüísticas - explícitas - son muy recientes: datan del año 2001 con las recomendaciones del Grupo de Trabajo de Políticas Lingüísticas del Área del Mercosur Educativo, y de organizaciones interuniversitarias como el Grupo Montevideo, acerca de la promoción del manejo de las lenguas oficiales de la Región -el español y el portugués-, la determinación de estándares nacionales, regionales e internacionales, el desarrollo de dispositivos de evaluación de grados de competencia y uso del español y portugués latinoamericanos, y la consiguiente necesidad de formación de recursos humanos en este campo. Estas recomendaciones cristalizaron en el "Acuerdo de Admisión de Títulos, Certificaciones y Diplomas para el ejercicio de la Docencia en la Enseñanza del Español y del Portugués como Lenguas Extranjeras en los Países del Mercosur" firmado en junio del 2003 por los Ministros de Educación de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. (pp. 18-19)

En 2004, los organismos del Estado deciden intervenir en el tema y por medio de sendas resoluciones, el Ministerio de Educación (MECYT) y el de Relaciones Exteriores respaldan la creación del consorcio interuniversitario, integrado por la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA), la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y la

Universidad Nacional del Litoral (UNL) para la Evaluación de Conocimiento y Uso del Español. Este consorcio sería el responsable del diseño, redacción y administración de un instrumento oficial de certificación de conocimientos de la lengua: el Certificado de Español: Lengua y Uso (CELU)⁷.

El CELU es un examen de dominio del español como lengua extranjera con validez internacional que pueden rendir todos los extranjeros cuya primera lengua no sea el español y que ha sido reconocido por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones y Culto de la República Argentina. Este examen internacional tiene como objetivo evaluar la capacidad lingüística del alumno para usar las cuatro macrohabilidades lingüísticas en contextos de la vida real. De acuerdo con lo que se expresa en el sitio oficial del CELU⁸, el mismo...

...no supone un programa cerrado o materiales específicos para aprender, los textos propuestos son auténticos y comprensibles como lengua general utilizada en medios periodísticos, académicos y laborales. No se presentan preguntas específicas sobre la lengua y la gramática. Con una sola prueba escrita y oral se evalúa en qué grado el individuo puede cumplir con las tareas lingüísticas que se le proponen. De acuerdo a su desempeño alcanza los niveles Básico, Intermedio o Avanzado. Sólo se certifican los dos últimos.

Con respecto a la lengua examinada se decidió utilizar cualquier variedad real del español en su norma culta en la propuesta de textos variados y consignas. Se evitan lenguajes sectoriales o de especialidad, salvo que sean naturalmente comprensibles por el contexto. No se exige la producción escrita u oral de una variedad específica del español, pero sí la coherencia (según el nivel) dentro de la variedad. Evalúa la competencia lingüística-comunicativa oral y escrita en español como lengua extranjera en situaciones cotidianas, familiares, sociales, laborales o académicas de hablantes alóglotas, sin tomar en consideración sus lenguas maternas ni el tipo de adquisición o aprendizaje que hayan realizado. Propone un conjunto de actividades orales y escritas, creadas a partir de fuentes auténticas, suponiendo una generalización de las características de operaciones lingüísticas en situaciones de la lengua meta. Y considera para la adjudicación de nivel en la parte oral, la adecuación contextual e interactiva, la fluidez, la pronunciación/entonación, la gramática y el léxico, y en la parte escrita, la adecuación de contenido y registro, la adecuación discursiva, gramatical y léxica. (Prati, 2007, pp.24-25).

⁷ CELU de aquí en más.

⁸ <http://www.celu.edu.ar>

La enseñanza de ELSE en la Argentina responde, en la actualidad, a la demanda de diversos grupos: en primera instancia: extranjeros, estudiantes o profesionales, que cumplen con una estadía en el país y necesitan aprender la lengua por motivos laborales o académicos. Otro grupo lo constituyen aquellas personas que residen un tiempo en la Argentina sin un trabajo específico o sin estar inscriptos en programas universitarios y deciden reiniciar su viaje o volver al país de origen, pero antes de partir deciden estudiar el español y solicitar una certificación oficial. Un tercer grupo de solicitantes, lo constituyen lo que se ha dado en llamar “de turistas educativos”. Muchos de ellos se inscriben en programas de inmersión lingüística y cultural de diversa índole. (Prati, 2007, p.19).

Por último, un grupo importante que demanda el aprendizaje de ELSE lo constituyen los inmigrantes y/o refugiados de diferentes países en guerra que eligen nuestro país como lugar de residencia y necesitan aprender el español para disminuir la brecha cultural y poder empezar a desarrollar sus vidas en una nueva cultura. Siguiendo lo que sostiene Varela (2006), este último grupo constituye un grupo vulnerable que demanda *el acceso a la ciudadanía, que se facilita cuando un determinado grupo hasta entonces excluido obtiene herramientas para desenvolverse en la cultura escrita.* (p.165)

Como hemos expresado brevemente más arriba, el CELU no es sólo un examen internacional sino que constituye una verdadera propuesta de política lingüística nacional y regional que se ha consolidado fuertemente a nivel mundial. Este proyecto ofreció un marco muy influyente para la formación de docentes y para el florecimiento de las industrias culturales del área que incluye la producción de materiales didácticos con una orientación hacia el enfoque lingüístico y pedagógico del CELU. Así los materiales diseñados en la última década, apuntan a trabajar con un enfoque comunicativo, funcionalista, cultural y contextual de los contenidos lingüísticos.

1.2 El libro de texto como material didáctico en la enseñanza de LLEE

A partir de centrar nuestro interés en la enseñanza del español para extranjeros en la Argentina y de conocer las características del CELU como instrumento de certificación oficial de esos conocimientos, nos propusimos indagar sobre los materiales para la enseñanza que actualmente se están usando en las aulas de ELSE en nuestro país.

En el campo de la enseñanza de las LLEE el libro de texto o manual ha tenido un protagonismo indiscutible. En el caso de las lenguas modernas europeas -inglés, francés, alemán, italiano, etc.- existe una industria editorial muy prolífera, en especial para el inglés, considerada “la” lengua global. En el caso del español, la industria editorial no es tan prolífera debido a que el español entró tarde al mercado de enseñanza de lenguas. Pero, al ser hoy la segunda lengua más estudiada, el Instituto Cervantes se constituyó en el principal interesado en la producción de materiales.

Pero en América Latina la situación económica es diferente y se han observado dificultades para la producción de materiales y el ingreso de los mismos en el circuito comercial, además de los problemas relacionados con los derechos de autor para la incorporación de canciones, textos, etc. de autores y artistas famosos en dichos materiales.

La mayoría de los docentes de LLEE hacen uso de libros en los cuales la lengua objeto de enseñanza ha sido adaptada y/o recortada en función de los destinatarios y del contexto en que serán utilizados. Por lo general esos libros cuentan con diferentes componentes: libro para el docente, libro para el estudiante, libro de actividades, audios, exámenes, videos, etc.

En un nuevo escenario que ha ido consolidándose paulatinamente a partir del surgimiento del CELU y de la rápida expansión del mismo en Argentina y en otros países, este trabajo propone una mirada al contexto de producción de materiales para la enseñanza de ELSE en nuestro país. Y en este sentido nos planteamos un criterio de selección de materiales que son producidos en nuestro país para la enseñanza del español variedad rioplatense, haciendo un recorte en los materiales impresos.

En tanto elemento importante de la tríada didáctica -docente, contenido y alumno- donde encontramos un sujeto que enseña, un sujeto que aprende y un contenido a enseñar, este último se plasma, en gran medida, a través de los materiales para la enseñanza, por lo que en este trabajo proponemos una investigación cuanti-cualitativa de carácter exploratorio-descriptivo e interpretativo de los datos recogidos a través de un cruce de miradas pluridisciplinares que los aborden desde varias perspectivas integradoras.

1.3 Propósitos de este trabajo

- Relevar los materiales para la enseñanza que se están utilizando en los principales centros de enseñanza de ELSE de nuestro país en la actualidad.
- Analizar el/los enfoques para la enseñanza de la LE que subyace en dichos materiales.
- Reflexionar sobre la concepción de lengua que sustentan.
- Identificar los componentes socio-culturales presentes en esos materiales para conocer qué representaciones acerca del país, el continente y su diversidad presuponen.
- Analizar las funciones de la organización de los materiales como construcciones semióticas desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico-funcional.⁹

⁹LSF de acá en adelante.

CAPITULO I

2. Marco teórico

2.1. Aportes desde la manualística: los libros de texto en tanto materiales didácticos

La manualística constituye un campo pluridisciplinar consolidado que, paradójicamente, ha emergido como ámbito de investigación educativa en paralelo con los cambios mediáticos y tecnológicos que han aparecido en la era digital. Se constituye en un nuevo espacio de trabajo caracterizado por su complejidad y pluridisciplinariedad nucleado en torno a uno de los elementos centrales de la cultura de la escuela, en todas sus dimensiones, y de las relaciones de ésta con el mundo de la vida. (Escolano, 2006).

Así, este nuevo campo constituye un espacio abierto en el que la introducción de nuevas miradas y nuevos análisis pueden romper las reglas del juego intelectual. Se enfoca en el conjunto de desarrollos discursivos, análisis genealógicos y observaciones empíricas que se han ido configurando en torno al manual escolar o libro escolar como objeto de conocimiento.

Alan Choppin, (1993) uno de los iniciadores de la manualística, ve en el manual escolar clásico y moderno un símbolo de la identidad cultural de las naciones, por cuanto a través de él las sociedades habrían tratado de perpetuar y sellar sus características, sus valores, sus tradiciones.

Desde los inicios de los años '90 del último siglo, el libro escolar o manual escolar ha comenzado a ser tratado como objeto de conocimiento y analizado bajo una óptica caleidoscópica, porque habilita la mirada desde todas las disciplinas relacionadas con las dimensiones discursivas y factuales de la cultura de la escuela y con las que analizan los contextos en los que los libros se escriben y en los que circulan.

En palabras de Escolano...

El libro escolar se ha constituido en una fuente esencial para el conocimiento de los códigos que definen el mundo de la educación en sus dimensiones prácticas, discursivas y sociopolíticas, al mismo tiempo que en un objeto de interés generalizado para la inteligencia y comprensión de los modos de sociabilidad que han conformado en el pasado, y que estructuran igualmente en el tiempo presente, las mentalidades individuales y colectivas en las llamadas comunidades letradas. (2006, p.13)

El manual escolar sigue viviendo como elemento invariante y sintetizador de la cultura de la escuela. Por su prolongada y universal existencia, bajo diferentes formas, en las instituciones de formación de todos los tiempos y de todas las culturas, por la resistencia que ofrece a desaparecer de las prácticas de enseñanza de la gran mayoría de los docentes y hasta por las sucesivas y comprobadas acomodaciones a los cambios tecnológicos y comunicativos que operan en el exterior de la escuela, el libro se ha constituido en un medio representativo, real y simbólico de los modos de concebir y practicar la educación formal, esto es, de la cultura de la escuela.

Como fuera expresado antes, un manual escolar revela muchas cuestiones: las teorías pedagógicas implícitas, los sistemas de valoración vigentes, las formas de sociabilidad, los estereotipos de la época, los diseños curriculares, la(s) concepción(es) acerca de la construcción del conocimiento y la(s) teoría(s) que analizan las prácticas de enseñanza en contexto, los modelos de comunicación, la(s) intencionalidad(es) de sus actores, entre otros tantos.

Como señala Escolano

Un manual en sí mismo es un espejo de la sociedad que lo produce, en la medida que sus contenidos, lenguaje e iconografía plasman los valores, estereotipos e ideologías que definen a la mentalidad establecida, tal como ésta es interpretada por los autores que lo escriben y los filtros de la policía del libro que lo aprueban, es decir, de los círculos y actores que lo producen y legitiman¹⁰....(..) textos e imágenes, en este respecto, una fiel representación de los códigos de sociabilidad vigente en cada tiempo y lugar, epitomizados en clises de fácil memorización, como conviene a los tradicionales modos de enseñanza basados sobretudo en la mimesis o reproducción de modelos. (2006, p. 21)

En tanto, *producto cultural intervenido*, siguiendo a este autor (*op cit*) *que puede ser examinado como una representación de las prácticas que prevé e induce...*, es posible examinar en los manuales escolares el contexto histórico-político nacional y regional en que fueron producidos, el discurso político establecido, la(s) intencionalidad(es) explícita(s) o subyacentes de los actores que intervienen en él como así también los valores que regulan las relaciones entre los miembros de una comunidad.

¹⁰El destacado es nuestro.

2.2 *El manual escolar de LE*

El libro de texto o manual de LE, es decir, aquellas obras de carácter didáctico creadas con el fin de enseñar y aprender una lengua determinada, se nos presenta como un objeto complejo que puede ser analizado desde *múltiples ángulos de abordaje*, en palabras de Rosana Pasquale:

...el manual como actualización de una corriente didáctica-metodológica, como un compendio de “la”¹¹ lengua extranjera que debe ser enseñada y aprendida, como el referente de la lengua-cultura del otro, como el vínculo entre el aprendiente nativo y el locutor extranjero. El manual de lengua extranjera, se nos presenta entonces, como un objeto multifacético y polimorfo. (2007, p. 35)

Siguiendo a esta autora, al usar la denominación *manual de LE*, se hace referencia a las LLEE como disciplinas escolares. Y en este sentido, hablar de las LLEE como disciplinas escolares, implica hacer referencia a un corpus de contenidos organizados en un programa, a planes de estudios, a agentes mediadores (docentes, materiales didácticos, etc.), a competencias a desarrollar, a evaluaciones, adquisiciones, etc. Es pensar, continúa Pasquale (*op cit*), en:

...las lenguas [extranjeras] insertas en manuales, **lenguas organizadas y recortadas**¹², puestas en textos en el marco de una lógica disciplinar, del desarrollo psicológico de los aprendientes, y de su estado de conocimientos previos. Cuando las LLEE entran en el circuito escolar son materia de enseñanza y de aprendizaje y en ese proceso entran en juego otros factores de orden político, ideológico, representacional que determinan qué lenguas se enseñan, cómo, para qué y en qué momento. (p. 9)

En este sentido Klett (2014) sostiene que *el manual de LE en particular, posee rasgos identitarios propios que provienen del objeto epistémico tratado* y que hace que se diferencie de los otros campos del saber. No se trata de un saber erudito para ser convertido en un saber enseñable, en términos de Chevallard, sino que se trata de un *saber hacer* ya que el objeto es multifacético y complejo y alberga múltiples requerimientos: producir y comprender mensajes orales, leer y comprender textos escritos, reconocer fonemas, saber comportarse en situaciones determinadas, etc.

Al respecto, Porcher citado en Pasquale (2007) sostiene:

...Aprender una lengua y enseñarla como una materia análoga a las demás no tiene sentido: es una enseñanza que debe poder ser utilizada inmediatamente, aplicarse de forma práctica, si es necesario. En primer lugar, no es sólo un conocimiento abstracto de la realidad, sino un saber-hacer, más aún, un saber-operar que permite ser un actor de la vida en lugar de verla pasar. Además, su utilidad (...) se caracteriza claramente por la capacidad de

¹¹ Con comillas en el original.

¹² El destacado es nuestro.

comunicarse, es decir de comprender y ser comprendido (...). La disciplina deber ser útil para la vida inmediata de los estudiantes y sobre todo, para su existencia futura de adultos. (p. 14)

Es así entonces que los rasgos identitarios del manual de LE están relacionados estrechamente con la complejidad del objeto epistémico que ellos encarnan: la LE. Uno de esos rasgos, sostiene Dabène (1997), es su *visibilidad*, es decir la posibilidad de verla en uso.

La cuestión editorial es otro punto importante que también le otorga al manual de LE un rasgo que lo diferencia de los otros manuales: los colores, las ilustraciones, las tipografías, etc., sumado a la cuestión de que, generalmente, se presentan acompañados de varios componentes: el libro del docente, el libro del alumno, el libro de actividades, el libro de imágenes, el libro con respuestas correctas, los CDs, los videos o DVDs, los diccionarios, etc.

En tanto *producto cultural intervenido*, en palabras de Escolano, el manual de LE es sensible a las políticas lingüísticas del/los países de los cuales se enseñe la lengua en el sistema educativo formal. Así, los países que sostienen una política lingüística organizada y firme generarán mejores condiciones para la producción de materiales para la enseñanza de esa lengua (constitución de equipos de autores mixtos, co-financiamientos, capacitaciones y becas destinadas a docentes y alumnos, programas de intercambio de estudiantes, etc.) mientras que en los países con una política lingüística débil o inerte, la producción y circulación de manuales será deficitaria e incluso inexistente. (Pasquale, 2007, p. 11)

Tomando el concepto de *buena enseñanza* acuñado por Fenstermacher (1986, pp.148-159) en tanto que hace referencia a las decisiones teóricas y epistemológicas del docente respecto de lo que considere digno y justificable que los estudiantes lo conozcan, lo crean o lo entiendan, hablar de esas decisiones en el campo de la enseñanza de una LE implica tomar decisiones de lo que se pretende que los alumnos aprendan de dicha lengua. Esas decisiones se corporizan en el manual de LE a través de los recortes realizados al objeto epistémico en el marco de la política lingüística sostenida por el Estado, de las concepciones pedagógicas que los sustentan y mirando los supuestos filosóficos, psicológicos, sociológicos y político-ideológicos subyacentes que asumen

peculiaridades según la perspectiva desde la que se trabaje y se entienda la *buena enseñanza*.

Choppin (1999, p.19) mencionado en Gaiotti, (2007) sostiene que el manual posee tres funciones principales: *el manual como vector ideológico y cultural, el manual como depósito de un contenido disciplinar y el manual como herramienta pedagógica*. A su vez, Gaiotti (2007, pp.25-26) le suma otras funciones:

- a) El manual como *herramienta biface* constituye un punto de proyección para el alumno y para el docente (...) el manual puede ser pensado como un lugar de consulta, de fijación y de sistematización de los aprendizajes y, al mismo tiempo, como un lugar de mediación y transposición didáctica.
- b) El manual como *producto social e histórico* desgrana diferentes contextos. A nuestro entender en el manual convergen, al menos tres tipos de contextos de producción: el de la concepción (contexto de autoría y/o edición), el de la mediación de la enseñanza (contexto de intervención didáctica) y el del aprendizaje (contexto de interpretación del aprendiente).
- c) El manual como *compendio* despliega un repertorio de imágenes, soportes y documentos en los que circulan diferentes representaciones e imaginarios. (...) *el manual se constituye en archivo de una selección de voces, discursos y prácticas sociales* (...)
- d) El manual perfila diferentes destinatarios. Puede pensarse como objeto de producción y como objeto de consumo.
- e) El manual como *lugar de anclaje y reproducción de las ideologías* es el lugar de una interacción situada donde circula el flujo ideológico. Dado el nivel de “autoridad” pedagógica, el manual, en tanto portador de saberes, conocimientos y prácticas de una lengua-cultura, representa un *discurso de autoridad*, es decir un discurso “*legítimo*” [...] ¹³

2.3 Noción de cultura subyacente

El concepto de *cultura* tuvo un amplio desarrollo en el siglo XX, al punto de que podemos hablar de varios conceptos de cultura, según los diversos autores y disciplinas que lo han incorporado como categoría conceptual. El término fue acuñado por E.B. Tylor (1977), que al tiempo que definía *cultura*, estructuraba el programa de creación de una disciplina científica que lo reconoce como su fundador.

Para Tylor (1871- citado en Neufeld-, 2006).

La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad. (p. 8)

¹³El destacado es del original.

En la definición de Tylor, observamos que las palabras *cultura* y *civilización*¹⁴ son usadas como sinónimos. Recordemos que en ese momento, *civilización* era el estadio más alto de una secuencia formulada explícitamente (entre otros por Henry Morgan) que comenzaba con el *salvajismo*, pasando por *barbarie* y terminaba justamente en *civilización*. Esta concepción es considerada anacrónica y no refleja lo que hoy la antropología entiende por cultura y desarrollo cultural. Desde la perspectiva de Tylor, entonces, cultura es todo lo creado por el ser humano, todo lo que no es naturaleza.

Por lo tanto, si bien este concepto de *cultura* recogía la idea de una pluralidad de formas de vida, (llamándolas civilizaciones o culturas) es evidente que Tylor pensaba en grados de *cultura*. *Cultura o civilización*, había escrito Tylor es “un *todo*¹⁵, se aprende e incluye prácticamente cualquier cosa en la que se puede pensar aparte de la biología”

El problema de la definición de Tylor es que reunía demasiados elementos que no resultaban coherentes. Tylor había declarado que *una cultura formaba un todo* pero su idea de todo era un listado de rasgos, con la consecuencia de que se podía inventariar una cultura, pero nunca analizarla. (Kuper, 1999, pp.74-75)

En 1930 Franz Boas, antropólogo americano de origen judeo-alemán, propone la siguiente definición de cultura:

La cultura incluye todas las manifestaciones de los hábitos sociales de una comunidad, las reacciones del individuo en la medida en que se ven afectadas por las costumbres del grupo en que vive, y los productos de las actividades humanas en la medida en que se ven determinadas por dichas costumbres. Boas, (1964, p.14)

En la definición de cultura de Boas se enfatiza la relación individuo-grupo, las actividades mentales y la relación con el ambiente natural. Esta visión de Boas niega la formulación de leyes sociales, porque su interés se centra en lo individual resaltando la variabilidad de las conductas en cuanto a sus relaciones con la naturaleza y con sus semejantes.

Hoy la antropología trabaja con una noción de cultura más amplia y abarcativa, en parte deudora de los trabajos de Geertz. La antropología misma se preocupó por delimitar, especificar, circunscribir y contener el dominio del concepto, ya que no siempre está

¹⁴ El destacado es nuestro.

¹⁵ El destacado es nuestro.

claro a qué se hace referencia. En tanto hace referencia al modo de vida de un pueblo, tiene una profunda e íntima relación con lo central de la experiencia del trabajo de campo de los antropólogos.

En la obra de B. Malinowski (1984), se presenta el concepto de *contexto de situación* en tanto que lo define como una *situación comunicativa* ya que las palabras que una persona expresa, no se separan de la situación y el contexto en que han sido emitidas. Es decir, la situación comunicativa no es constitutiva del acto de habla pero sí es determinante. En sus propias palabras:

... [La expresión] sólo se hace inteligible cuando se la coloca dentro de su *contexto de situación*¹⁶, si se me permite acuñar una expresión que indica por un lado que la concepción de *contexto* debe ser ampliada y por otro lado que la *situación* en que se proliferan las palabras nunca puede ser pasada por alto como impertinente para la expresión lingüística. Vemos cómo la concepción del contexto debe ser sustancialmente ampliada para que nos rinda su plena utilidad... (p. 320)

Esta conceptualización de Malinowski encontró mayores desarrollos con Firth (1950) en su trabajo sobre “La personalidad y el lenguaje en la sociedad” en el campo de la sociología del lenguaje y luego con los estudios de Hymes y Gumperz en la etnografía de la comunicación entre otros, y constituye un pilar fundamental en los posteriores estudios en el campo de los estudios del lenguaje, en particular, en el marco de la Lingüística Sistémico-funcional de M.A.K. Halliday.

Como señala Halliday (1982) *el lenguaje sólo surge a la existencia cuando funciona en algún medio. No experimentamos el lenguaje en el aislamiento -si lo hiciéramos no lo reconoceríamos como lenguaje- sino siempre en relación con algún escenario, con algún antecedente de personas, actos y sucesos de lo que derivan su significados las cosas que se dicen.* (p.42)

El contexto de situación, entonces, no debe ser entendido como *lo que rodea al hablante* sino como una abstracción del entorno en el que se produce el habla que presenta ciertas características generales que determinan el uso concreto de la lengua. Para que la actuación lingüística de cualquier hablante sea adecuada, el contexto de situación debe ser considerado.

¹⁶ Itálicas en el original.

Retomando el concepto de cultura, la tarea de los últimos años, sostiene Geertz (1987) cuestionando la definición de Tylor, es analizar el concepto de cultura y recortar los alcances de sus verdaderas dimensiones. Este recorte estaría dirigido a asegurar la importancia del mismo, especificándolo y focalizándolo, dotándolo de mayor vigor teórico...

...a fin de reemplazar el famoso “mayor conjunto complejo” de E.B. Tylor cuya fecundidad nadie niega, me parece (que ha) llegado el punto en el que oscurece más las cosas de las que las revela. (Geertz, 1987, p.20)

El mismo Geertz realiza su propio planteo considerando que su visión de la cultura es semiótica y expresa:

Creyendo con Max Weber, que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido; considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie... (Geertz, 1987, p.20)

Y continúa diciendo:

...pese a que es ideacional, no la encontramos en la cabeza de nadie, pese a no ser material, no es una entidad oculta, no es un fenómeno psicológico, una característica del pensamiento, de la personalidad, la estructura cognoscitiva, la cultura es un contexto, algo dentro de lo cual todo eso pueda ser inteligiblemente – es decir, ampliamente descripto. (Geertz, 1987, p.24)

Aunque las definiciones del concepto cultura convergen en algún punto y se diferencian en otros, todas subsisten en la actualidad ya que cultura se usa cotidianamente para hacer referencia a diversas cuestiones de orden social y científico. Suele usarse para hacer referencia a la cultura como características de un sector social y otras veces, la cultura es entendida como el modo de vida de un pueblo o grupo de personas.

La razón principal del embrollo teórico que presenta la antropología contemporánea es una concepción que se desarrolló como reacción a las posturas anteriores y que ahora está ampliamente sostenida. Ward Goodenough, como su principal expositor, sostiene que *la cultura está situada en el entendimiento y en el corazón de los hombres* (Geertz, 1987, p.25). Esta escuela de pensamiento sostiene que la cultura está compuesta de estructuras psicológicas mediante las cuales los individuos o grupos de individuos guían su conducta.

Para Geertz, por otro lado, *la cultura como concepto semiótico*, se entiende como *sistemas de interacción de signos interpretables*. La cultura no es una entidad, algo a lo

que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa. (Geertz, 1987, p. 27)

2.4 La enseñanza de las lenguas y la cultura

Las concepciones de lo que significa enseñar una lengua han ido mutando: desde enseñar la lengua como un sistema de reglas gramaticales aisladas hasta enseñarla considerando el contexto y las situaciones reales de uso pensando en el hablante como un usuario de la misma. Estas posiciones teóricas conllevan a abordar la lengua no sólo considerándola como forma sino también en su dimensión social.

En este sentido el Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de Lenguas¹⁷ (2002) hace referencia a las competencias que debe adquirir el alumno o el usuario de la lengua estableciendo una distinción entre *competencias generales* y *competencias lingüísticas* propiamente dichas. Dentro de las primeras menciona (p. 96):

- a) *El conocimiento declarativo* (savoir)
- b) *Las destrezas y las habilidades* (savoir-faire)
- c) *La competencia “existencial”*¹⁸ (savoir être)
- d) *La capacidad de aprender* (savoir-apprendre)

Dentro del *conocimiento declarativo* se encuentran mencionados *el conocimiento del mundo*, *el conocimiento sociocultural* y *la conciencia intercultural*. En relación al primero, el MCER (2002) expresa:

El conocimiento del mundo (ya derive de la experiencia, de la educación o de las fuentes de información, etc.) comprende: lugares, instituciones y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos... De especial importancia para el alumno de una lengua concreta es el conocimiento factual relativo al país o países en que se habla el idioma; por ejemplo sus principales características geográficas, medioambientales, demográficas, económicas y políticas. (p.96)

En cuanto al conocimiento sociocultural, el MCER (*op cit*) sostiene:

¹⁷ En adelante MCER

¹⁸ Con comillas en el original.

Estrictamente hablando, el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo. Sin embargo, tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa y puede que esté distorsionado por los estereotipos. (p.97)

Siguiendo al MCER (*op cit*) este conocimiento sociocultural contemplaría:

1. *La vida diaria*; por ejemplo:

- La comida y bebida, horas de comidas, modales en la mesa.
- Días festivos.
- Horas y prácticas de trabajo.
- Actividades de ocio (aficiones, deportes, hábitos de lectura, medios de comunicación)

2. *Las condiciones de vida*; por ejemplo:

- Niveles de vida (con variaciones regionales, sociales y culturales)
- Condiciones de la vivienda.
- Medidas y acuerdos de asistencia social.

3. *Las relaciones personales*, (incluyendo relaciones de poder y solidaridad); por ejemplo:

- Estructura social y las relaciones entre sus miembros.
- Relaciones entre sexos.
- Estructuras y relaciones familiares.
- Relaciones entre generaciones.
- Relaciones en situación de trabajo.
- Relaciones de autoridad, con la Administración...
- Relaciones de raza y comunidad.
- Relaciones entre grupos políticos y religiosos.

4. *Los valores, las creencias y las actitudes* respecto a factores como los siguientes:

- Clase social.
- Grupos profesionales (académicos, empresariales, de servicios públicos, de trabajadores cualificados y manuales.
- Riqueza (ingreso y herencia)
- Culturas regionales.

- Seguridad.
- Instituciones.
- Tradición y cambio social.
- Historia, sobretodo, personajes y acontecimientos representativos.
- Minorías étnicas y religiosas.
- Identidad nacional.
- Países, estados y pueblos extranjeros.
- Política.
- Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones y música populares).
- Religión
- Humor.

5. *El lenguaje corporal*

6. *Las convenciones sociales* (por ejemplo, respecto a ofrecer y recibir hospitalidad) entre las que se destacan las siguientes:

- Puntualidad.
- Regalos.
- Vestidos.
- Aperitivos, bebidas y comidas.
- Convenciones y tabúes relativos al comportamiento y a las conversaciones.
- Duración de la estancia.
- Despedida.

7. *El comportamiento ritual* en áreas como las siguientes:

- Ceremonias y prácticas religiosas.
- Nacimiento, matrimonio y muerte.
- Comportamiento del público y de los espectadores en representaciones y ceremonias públicas.
- Celebraciones, festividades, bailes, discotecas, etc.

Finalmente, la *conciencia intercultural* expresada en el MCER (*op cit*) involucraría el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre “el mundo de origen” y “el mundo de la comunidad objeto de estudio”¹⁹ (similitudes y diferencias distintivas). Aprender una lengua extranjera implica un diálogo con otros, un diálogo entre culturas, en palabras de Gaiotti (2013)...*un entre-dos-cultural*²⁰ *que irrumpe en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Por lo tanto, la *conciencia intercultural* implicaría este diálogo entre culturas, siguiendo a esta autora.

Los libros de texto o manuales escolares usados para la enseñanza de una LE construyen **imágenes o representaciones** de cultura del país donde se la habla y suelen incluir instancias de interrogación sobre la cultura materna del aprendiente. Entonces cabría preguntarnos ¿qué elementos socioculturales están presentes en los manuales para la enseñanza de ELSE que aportarían para la adquisición de las competencias socioculturales y la conciencia intercultural de los alumnos?, ¿Qué imagen(es) de nuestro país y de la sociedad argentina se construyen y se muestran al estudiante de ELSE a través de esos manuales y cómo se organizan esos mecanismos semióticos en los textos para la enseñanza de ELSE?

2.5 Noción de representación

Otra de las nociones que utilizamos para nuestro análisis es la de representación. Esta noción es abordada desde la psicología social y otras disciplinas como la sociología y la lingüística. Jodelet (1984), por ejemplo, sostiene que el siguiente concepto de representación:

... es una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social. Y correlativamente, la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen. Lo social interviene de varias maneras: a través del contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos, a través de la comunicación que se establece entre ellos; a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural, a través de los códigos, valores e ideologías relacionadas con las posiciones y pertenencias sociales específicas. (...) la noción de representación social nos sitúa en el punto donde se intersectan lo psicológico y lo social. (p.473)

Para Jodelet (1984, p.478) las características fundamentales de una representación son:

¹⁹Con comillas en el original.

²⁰El destacado es del original.

- 1- es siempre la representación de un objeto
- 2- tiene carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto;
- 3- tiene un carácter simbólico y significante;
- 4- tiene un carácter constructivo;
- 5- tiene un carácter autónomo y creativo,
- 6- siempre conlleva algo social.

Por otro lado, Raiter (2002) propone la siguiente definición de representación:

...es la imagen (mental) que tiene un individuo cualquiera, es decir, un hablante cualquiera de cualquier comunidad lingüística, acerca de alguna cosa, evento o acción, proceso que percibe de alguna manera. Esta representación -en la medida que es conservada y no reemplazada por otra- constituye una creencia (o es elemento de una creencia) y es la base del significado que adquiere cada nuevo estímulo relacionado con esa cosa, evento, acción o proceso. (p.11)

Klett (1997), siguiendo a Jodelet, sostiene que la representación:

...es una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, vale decir, como una manera de interpretar nuestra realidad cotidiana, punto de inserción entre lo psicológico y lo social, la representación social se constituye a partir de la experiencia personal, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento recibidos y transmitidos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. En tanto realidad mental producida socialmente, **la representación social es el resultado de un proceso de elaboración cognitiva y simbólica que orienta los comportamientos**²¹. (p. 315)

Las definiciones propuestas de lo que es una *representación* coinciden en que es una imagen sobre un objeto, es una *actividad mental*, es decir tiene un aspecto individual y psicológico pero también tiene un *componente social*. Estas características son rasgos que consideraremos en el análisis que nos proponemos, ya que ayudarán a conocer e interpretar la(s) representación(es) que se deja(n) ver a través de los materiales para la enseñanza, en nuestro caso los manuales de LE usados para la enseñanza del ELSE.

En el análisis de los materiales que nos proponemos en esta tesis, intentaremos identificar qué elementos portadores de componentes socioculturales están presentes en ellos y la razón por la cual están presentes; para así conocer qué representación(es) del país se construye(n) y se deja ver a los extranjeros que aprenden ELSE en nuestro país, pensándolos como *el lugar de anclaje de las interacciones verbales que reproducen, a su vez, determinadas valoraciones sociales, así entonces las representaciones y los*

²¹ El destacado es nuestro.

imaginarios permitirán discutir el diálogo que instauran los manuales en un contexto preciso y situado: el aprendizaje de una LE. (Gaiotti, 2013, en prensa)

2.6 Noción de estereotipo

El término *estereotipo* surgió en el campo de la tipografía y, en su momento, hacía referencia a los moldes fijos de páginas que se utilizaban para la impresión de largas tiradas. Estos moldes tenían tipos móviles que se adaptaban a cada página que había que imprimir. Fue Walter Lippmann (1922) en su obra *Opinión Pública*, el primero en introducir la idea de *estereotipo* en el campo de las ciencias sociales. Y mediante esta noción hacía referencia a las imágenes mentales que un individuo crea para mediatizar nuestra relación con lo real. *Se trata entonces, sostiene Lippmann, de (...) representaciones cristalizadas, esquemas culturales preexistentes, a través de los cuales cada uno filtra la realidad del entorno (...)*. Según este autor, *estas imágenes son indispensables para la vida en sociedad. Sin ellas, el individuo estaría sumido en el flujo y el reflujo de la sensación pura; le sería imposible comprender lo real, categorizarlo o actuar sobre ello.* (Amossy y Pierrot, 2001, p.32).

Es decir, para Lippmann (1922) los estereotipos son imágenes o representaciones mentales que las personas creamos del mundo que nos rodea con el fin de poder comprenderlo mejor y relacionarnos con él. La realidad es tan compleja, continúa diciendo, que una persona necesita construir imágenes mentales que lo ayuden a comprenderla e interactuar con ella. Estos esquemas o nociones preconcebidas que crea el individuo actúan como guía y permiten orientar el comportamiento además de categorizar, etiquetar, rotular, marcar a los demás para saber cómo interactuar y qué esperar de ellos.

Como hemos señalado anteriormente, tanto Escolano (2006, p.21) como el MCER (2002) hacen referencias a las imágenes construidas y los estereotipos. Escolano se refiere al manual o texto escolar (...) *como un espejo de la sociedad que lo produce, en la medida que sus contenidos, lenguaje e iconografía plasman los valores, estereotipos*

*e ideologías*²² que definen a la mentalidad establecida, tal como ésta es interpretada por los autores que lo escriben (...)

Por otro lado, el MCER (2002, p.97) también menciona los estereotipos cuando hace referencia a las competencias generales que debe adquirir un alumno de LE, además de las competencias lingüísticas. En este sentido, el conocimiento de la sociedad y la cultura de la comunidad donde se habla la LE que se está aprendiendo es muy importante porque es probable que este conocimiento no se encuentre dentro de los saberes previos de los alumnos y podría estar *distorsionado por los estereotipos*.

El mismo MCER (*ibidem*) hace referencia a la *consciencia intercultural* y la define como el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre la cultura del aprendiente y la cultura del o los país(es) donde se habla la LE que está aprendiendo.

5.1.2.2. Las destrezas y las habilidades interculturales

Este apartado incluye:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas. (MCER, 2002, p.102)

En este sentido, los conceptos de *representación* y *estereotipo* importan en este análisis en tanto que nos permitirán identificar qué imagen(es) de nuestro país y de la sociedad argentina se construye(n) en los materiales y qué estereotipo(s) de argentino y latinoamericano pueden descubrir los estudiantes de ELSE a través del uso de estos manuales.

En tanto imágenes rígidas e inamovibles, los estereotipos están encarnados en los materiales para la enseñanza de LLEE y, en muchos casos, tienen una influencia negativa sobre los aprendientes porque rotulan a un grupo o a una comunidad desconociendo las individualidades de cada ser humano.

Entonces, si los manuales o textos escolares de LLEE son reflejos de la sociedad que los produce ya que, además de la lengua a enseñar, encarnan los valores, ideologías y

²² El destacado es nuestro.

estereotipos que sus autores interpretan de la sociedad misma, creemos fundamental el rol del docente de LE como *sujeto autónomo, protagonista responsable, reflexivo y crítico* en palabras de Edelstein (2004, p.61) y como mediador didáctico o *intermediario cultural* en palabras del MCER (*op cit*) que debe tomar decisiones en el aula de LE para ayudar a los alumnos a superar los estereotipos instalados sobre la cultura de la LE que están aprendiendo.

2.7 La enseñanza de las Lenguas Extranjeras

Como señalan Richards y Rodgers (2008, pp.3-4) la historia de la enseñanza de las LLEE se ha caracterizado por la búsqueda de las maneras más efectivas de enseñar una segunda lengua o una lengua extranjera. Estos autores sostienen que por más de 100 años, los debates y discusiones en torno a la enseñanza de las lenguas se han centrado en temas relacionados con el rol de la gramática en el curriculum, la corrección y la fluidez, la elección de tipos de programas en el diseño de los cursos, el rol del vocabulario en el proceso de aprendizaje, la enseñanza de las habilidades productivas y receptivas, las teorías de aprendizaje y su aplicación en la enseñanza, la memorización y el aprendizaje, la motivación de los alumnos, las estrategias efectivas de aprendizaje, las técnicas para enseñar las cuatro macrohabilidades y el rol de los materiales y la tecnología.²³

Lo que sucedió en el campo de la enseñanza de las LLEE no fue aislado ni casual sino producto de las investigaciones que se venían desarrollando en el campo de las ciencias del lenguaje. Así, quienes enseñaban lengua abrevaban en las teorías lingüísticas dominantes del momento, como el estructuralismo, y en las teorías del aprendizaje como el conductismo, lo que dio como resultado métodos de enseñanza de la lengua como el audio-visual o el método directo, entre otros, para los que el lenguaje era considerado, en palabras de Menéndez (2006, p.7), un *sistema formal*, es decir, *el lenguaje reconoce como marca específica el conjunto de relaciones formales que lo constituye*.

²³ La traducción es nuestra.

En esta etapa de la enseñanza de las LLEE, el sujeto que aprendía lengua, por su parte, era visualizado como un sujeto pasivo, que debía adquirir ‘hábitos’ mediante un proceso de aprendizaje estrictamente secuenciado y a través de diversas prácticas que, en general, priorizaban la memorización de las estructuras, en un ‘engorroso’ camino en cuyo final a veces se lograba el desarrollo de cierta capacidad comunicativa.

Más tarde, surge el enfoque comunicativo en el que se advierte la influencia de las teorías lingüísticas funcionales, priorizándose la dimensión social y comunicativa del lenguaje. Desde la teoría del aprendizaje, a su vez, se produjeron cambios, las ideas emanadas del conductismo comienzan a ser abandonadas dándose lugar a nuevas concepciones: el sujeto que aprende es un sujeto activo, constructor de sus propios saberes, el conocimiento debe ser (socialmente) significativo, y los conocimientos previos del sujeto que aprende adquieren un valor cognitivo importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este nuevo contexto pedagógico, el lenguaje es considerado, en palabras de Menéndez (*ibidem*) a partir de los postulados de la lingüística sistémico-funcional de Halliday, *como sistema de significados codificado formalmente*, es decir, *el lenguaje reconoce como marca específica la relación que se establece entre el significado y la forma que entra en relación con él.*

En el campo de la enseñanza de las LLEE, el enfoque comunicativo tuvo gran aceptación y se tradujo en:

- El uso de la LE como vehículo para la comunicación en clase (explicaciones de consignas, aclaraciones, etc.) y no sólo como objeto de estudio. Se reserva la lengua materna para casos muy especiales.
- El empleo de material auténtico: revistas, folletos, turísticos, artículos de diarios, etc.
- Actividades que pretenden imitar con cierta fidelidad la realidad de fuera del aula.
- Interacción oral entre los alumnos en el aula: en pares, en tríos, en juego de roles o simulaciones.

- Las actividades deben regirse por ciertos principios: debe haber un vacío de información para que exista una necesidad real de comunicación.
- Los proyectos son una tarea típica en este enfoque.
- El programa se suele diseñar a partir de nociones y/o funciones pero también se suele incorporar situaciones, temas, estructuras, etc.
- La lengua suele ser trabajada en el nivel del texto o del discurso.
- La presentación de la gramática suele ser inductiva.
- El libro de texto se considera un apoyo material valioso.

Dentro del campo de la enseñanza de las LLEE, Widdowson (1978), entre otros, ha tenido un rol importante en el desarrollo de la teoría de enseñanza comunicativa de la lengua basada en la consideración de la naturaleza del lenguaje y de las actividades que el usuario realiza con él:

Creo que es importante reconocer que la enseñanza de la lengua es una actividad teórica y práctica, que los materiales efectivos para la enseñanza de la lengua y los procedimientos efectivos usados en el aula dependen de los principios que se derivan de la concepción de lengua y de la comprensión de cómo se la usa.²⁴ (p. 75)

Widdowson (*ibidem*) sugiere el esquema *discourse-to-discourse* para la enseñanza de las LLEE asociándola con otras asignaturas del currículo escolar ya que considera que, de esta manera, se ofrece un marco pedagógico que asegura la relevancia comunicativa de las actividades del alumno.²⁵ La enseñanza de la lengua con este esquema (*discourse-to-discourse*) implicaría usar el discurso como punto de referencia para todos los ejercicios diseñados. Este esquema debería basarse en tres principios:

- *Principio de racionalidad:* Widdowson parecería estar de acuerdo con el uso de la lengua materna en las clases de LE cuando expresa que los alumnos deberían ser conscientes de lo que están haciendo al realizar tareas lingüísticas y deberían ser guiados a reconocer que estas tareas se relacionan con la manera en que ellos usan su propia lengua para lograr una comunicación genuina. Además, sugiere la asociación de la lengua que se está enseñando con lo que el alumno ya sabe.

²⁴ La traducción es nuestra.

²⁵ La traducción es nuestra.

- *Principio de integración:* este autor sugiere que una enseñanza comunicativa de la lengua implicaría trabajar, de manera integrada, las cuatro macrohabilidades sin privilegiar una en detrimento de las otras.
- *Principio de control:* se refiere al control sobre el *input* que se suele hacer en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua. En este sentido sugiere que, en vez de controlar el *input*, se debería controlar el *intake*. Para Widdowson, el control de la exposición del alumno a la lengua dentro del aula es muy estricto. Y propone otra alternativa de control: en vez de restringir la exposición de la lengua, restringir la atención que el alumno presta a la lengua a la que está siendo expuesto.

En las aulas el enfoque comunicativo implicó una renovación de contenidos de enseñanza. Las ciencias del lenguaje aportaron conceptos tales como: las necesidades de los alumnos, las intenciones de comunicación, la autenticidad, la interlengua, la progresión nocional-funcional y la competencia comunicativa, entre otros.

Actualmente en la enseñanza de las LLEE conviven una variedad de posturas y enfoques que incluye, entre otros, el *enfoque por tareas*, (Klett, 2003). Este nuevo período de enseñanza de las LLEE se ha dado en llamar el período *post comunicativo*, que incluye el *enfoque accional* cuyas bases metodológicas ya fueron planteadas en el MCER (2002). Los aprendientes son considerados usuarios de la lengua y “*actores sociales que tienen que compartir una tarea en determinadas circunstancias y en un medio dado.*”

El enfoque por tareas surge en los años ‘80 como un intento de lograr la comunicación real en las aulas, especialmente para aquellos alumnos que no tienen la posibilidad de usar la lengua en situaciones auténticas. Se centra en la forma de organizar, secuenciar y llevar a cabo las actividades de aprendizaje en el aula. La tarea comunicativa, a juicio de autores como Nunan, (1989) implica resolver un problema o completar un vacío de información activando un proceso mental utilizando la lengua extranjera, y se considera que es a través de ese proceso que se adquiere la lengua en cuestión.

Este enfoque por tareas, en particular, es el adoptado por el MCER (2002) al que se alude en sus capítulos II y VII:

Un marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, que sea integrador, transparente y coherente, debe relacionarse con una visión muy general del uso y del aprendizaje de lenguas. El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. [...]

El uso de la lengua -que incluye el aprendizaje- comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**²⁶, tanto **generales** como **competencias comunicativas**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (pp. 20-21)

En el mismo MCER (*op cit*) encontramos la definición de *tarea* como:

...cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupos. (p. 21)

Dentro de los enfoques para la enseñanza de las lenguas descriptos brevemente anteriormente, los manuales de LE, tuvieron protagonismo pero con diferentes intensidades: desde el augurio de su muerte (Debyser, 1973, p.63) que instaba a los docentes a abandonar el uso de los libros de texto para la enseñanza de las lenguas hasta su protagonismo absoluto en los enfoques accionales: el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas.

A partir del enfoque comunicativo, el *contexto* en el que la lengua es usada adquiere tanta importancia como el sistema formal de la lengua enseñada. Tanto es así que se observa la necesidad de familiarizar al alumno con las tradiciones, comportamientos, rituales, costumbres y códigos culturales de la cultura donde se habla la lengua meta.

²⁶ El destacado es del original.

¿Significa entonces que enseñar una lengua equivale a enseñar cultura? En este sentido, Halliday (1982, p.10) como representante de la LSF puede aportarnos más elementos para el análisis que nos proponemos. Para este autor una *realidad social* (o una “cultura”) es en sí un edificio de significados, una construcción semiótica. Desde la perspectiva de este autor, el lenguaje es uno de los sistemas semióticos que constituyen una cultura; es decir:

...el lenguaje como semiótica social significa interpretar el lenguaje dentro de un contexto sociocultural, en que la propia cultura se interpreta en términos semióticos, como un sistema de información, si se prefiere esta terminología. En el aspecto más concreto, eso significa que tomamos en cuenta el hecho elemental de que las personas se hablan las unas a las otras. El lenguaje no consiste en las oraciones, consiste en el texto o en el discurso: el intercambio de significados en contextos interpersonales de uno u otro tipo. Los contextos en que se intercambian significado no están desprovistos de valor social; un contexto verbal es en sí una construcción semiótica, con una forma (derivada de la cultura) que capacita a los participantes para predecir características del registro prevaleciente, y por lo tanto, para comprenderse los unos a los otros a medida que siguen adelante”. (Halliday, 1982, p.10)

En este sentido, Halliday (*op cit*) define la semiótica como: *...el estudio general de los sistemas de signos*, en otras palabras, *como el estudio del significado en su sentido más general*. Desde su perspectiva se concibe al lenguaje como uno, entre otros sistemas de significado que, en su conjunto, constituyen, la cultura humana.

En toda cultura hay otros modos de significar que quedan fuera de la esfera del lenguaje, por ejemplo, las formas artísticas. (Halliday & Hasan, 1985, p.4). Es desde la perspectiva de Halliday y la LSF, en particular desde uno de sus desarrollos como lo es la Teoría de la Multimodalidad que abordaremos el análisis que nos proponemos en esta tesis.

2.8 La teoría de la multimodalidad: un nuevo enfoque para abordar la comunicación

La teoría de la multimodalidad sostiene una concepción del lenguaje como un recurso para construir e interpretar significados en contextos sociales. Constituye una de las tradiciones más reconocidas por los especialistas en el análisis de los textos y el estudio del lenguaje en su contexto social y su interés está especialmente orientado a lo social ya que, en términos de Halliday, *una de las principales tareas de la lingüística es explicar el papel que la lengua desempeña en la cultura y en el mundo social.* (Ghio & Fernández, 2005, p.7)

Desde la semiótica social, a partir de la perspectiva de Halliday (*op cit*), Kress (2010, pp.1-2), propone un marco que reúne todos los códigos que construyen significado bajo una misma teoría: la multimodalidad. Alejado del conocido esquema de Shannon y Weaver (1948) para explicar y comprender la comunicación humana que implicaba contar con *un emisor, mensaje y un receptor* y la realización de las operaciones de *codificar y decodificar el mensaje construido en un sistema compartido por ambos*, para Kress (*op cit*) la comunicación es multimodal. Y entender la comunicación desde esta perspectiva implica quitarle la hegemonía absoluta a la lengua y revelar el rol importante de los otros sistemas semióticos. La comunicación no sólo se concreta usando el lenguaje, escrito u oral, sino que los otros recursos semióticos: dibujos, esquemas, fotos, colores, tipos de letras, etc., juegan un rol importante a la hora de *construir significado*.

Cada código realiza un trabajo específico: la imagen muestra lo que es muy largo de leer, el lenguaje nombra lo que es difícil mostrar y el color es usado para destacar un aspecto específico del mensaje general. Sin esta división de trabajo semiótico, un cartel, simplemente, no funcionaría. El código verbal, la imagen y el color realizan diferentes tipos de trabajo semiótico, cada uno tiene su potencial de significado que lo hace distintivo. Y esto, en palabras de Kress (2010, p.59) *es el argumento más contundente para tomar la multimodalidad como un estado normal de la comunicación humana*. Lo importante es ver cómo los diferentes códigos son usados para crear significado. En palabras de Kress (*ibidem*) nuevamente: *(...) en un enfoque multimodal de semiótica social todos los signos en todos los modos construyen significado. ...la semiótica social es capaz de decir algo acerca de la función de cada uno de los modos [usados] en un*

*texto multimodal, acerca de la relación de estos modos entre sí y acerca de la principal entidad de [un texto].*²⁷

Según este autor, la lingüística puede brindarnos una descripción de la lengua en cuanto a las formas, sus enunciados y la relación existente entre ellos. La pragmática nos puede aportar algo sobre el contexto social, los participantes, el contexto de uso y los probables efectos. La semiótica social y la dimensión multimodal de la teoría nos pueden aportar información sobre la construcción de significado, sobre los procesos de los signos en contextos sociales, sobre los recursos para construir significados y sus respectivos potenciales, sobre los potenciales de significados de las formas semióticas o culturales. Esta teoría puede describir y analizar todos los signos en todos los modos como así también su interrelación en un texto.

El modo, definido por Kress (*ibidem*), es cualquier recurso semiótico disponible en el contexto comunicativo formado y establecido culturalmente que se emplee para la construcción de significado. La imagen, la escritura, el diseño, la música, los gestos, el lenguaje, una imagen en movimiento, los sonidos y los objetos 3D son ejemplos de *modos semióticos* en la representación y la comunicación. Los fenómenos y los objetos que son productos del trabajo social tienen significados en su contexto cultural: muebles, ropa, comida entre otros tienen significado debido a su hacer social, a los propósitos de su hacer y a la regularidad de su uso en la vida social. La semiótica social sitúa los actos de comunicación en un contexto sociocultural e ideológico concreto. Todo modo usado está impregnado de la cultura y la historia. En palabras de Kress (2010, p. 87)... *lo que una comunidad decide considerar y usar como modo es modo.*²⁸

Como hemos expresado anteriormente, la lengua se presenta como un sistema de opciones semánticas que son actualizadas por los usuarios para la construcción de significados en contextos determinados. La LSF propone una mirada tripartita sobre los textos dando cuenta de las metafunciones que están involucradas en la creación de significados.

²⁷La traducción es nuestra.

²⁸La traducción es nuestra.

Según Halliday (1975, p.148) existen tres grandes funciones del lenguaje, que son llamadas *metafunciones*: la *metafunción ideacional* que organiza la experiencia humana, da nombre a los objetos, los agrupa y los clasifica, la *metafunción interpersonal* que establece relaciones personales y sociales con los demás y la *metafunción textual* que se relaciona con la construcción de secuencias de discurso, la organización de forma pertinente y adecuada del mensaje.

Kress adopta el enfoque semiótico de Halliday considerando que una teoría de la comunicación más completa necesitará representar significados sobre acciones, estados, y/o eventos mundiales, (*metafunción ideacional*), necesitará crear significados sobre las relaciones sociales de quienes están involucrados en la comunicación, (*metafunción interpersonal*), y deberá tener la capacidad de formar textos con coherencia interna y con su contexto, *metafunción textual*. Estas metafunciones son entendidas como áreas de producción de significados: la metafunción ideacional hace alusión a la representación que se tiene de los objetos o eventos, la metafunción interpersonal hace referencia a la relación entre imagen y observador y la metafunción textual hace referencia a la estructura o composición de la imagen.

Así, según la teoría de la multimodalidad también a las imágenes en tanto modo semiótico, se le puede asignar tres tipos diferentes de significado de acuerdo con las metafunciones que Halliday le asigna al lenguaje: representacional (metafunción ideacional), interactivo (metafunción interpersonal) y composicional (metafunción textual). Así cualquier imagen además de representar la realidad (metafunción representacional) también forma parte de algún tipo de interacción comunicativa con el receptor del mensaje (metafunción interactiva) y constituye un tipo de mensaje coherentemente organizado y claramente reconocible en un contexto específico de comunicación (metafunción composicional) más allá de que esté acompañada por un texto o no.

La perspectiva multimodal para el análisis de la comunicación y, en nuestro caso, para el análisis de los materiales para la enseñanza de ELSE que se producen en nuestro país, implica tener una mirada más amplia: una mirada que incluya al conjunto de modos semióticos que confluyen en un mismo texto o acto comunicativo. Implica además,

analizar la interrelación entre ellos para construir significado y también reconocer los potenciales de significados de los diversos recursos semióticos para enseñar con el fin de comprender las particularidades que ellos posibilitan para la representación del mundo y de la comunicación.

Cualquier texto donde que incluya más de un recurso para significar puede ser considerado un texto multimodal. Leer y escribir textos multimodales incluye la interpretación de los significados a partir de todos los recursos que confluyen en él. El manual de LE, como otros manuales escolares constituye un elemento complejo que intentaremos analizar desde una perspectiva pluridisciplinar. En tanto material didáctico, el manual de LE se presenta como un cuerpo tangible que combina diferentes modos para construir significado. Analizaremos acá cómo esos diferentes recursos semióticos: el lingüístico, las imágenes, los colores, las fotografías, los espacios, entre otros, se complementan para crear significados y comunicar **algo** al estudiante extranjero.

CAPITULO II

3 Estado del arte

Los trabajos comentados a continuación cuyas temáticas, en mayor o menor grado, están relacionadas con el tema de esta tesis, han servido se antecedentes para su elaboración.

En primer lugar, el trabajo de investigación de Pozo, María Isabel y Bongaerts, Hanne en el marco del Programa ELE-USAL: *La enseñanza de contenidos socioculturales a extranjeros no hispanohablantes. Abordaje de los referentes históricos argentinos desde las historietas*, analiza la importancia de incluir la enseñanza de los contenidos socioculturales en las clases de LLEE mediante el uso de historietas nacionales. Dentro de estos contenidos socioculturales mencionan especialmente, los referentes históricos (próceres, acontecimientos y procesos).

Las autoras rescatan la fuerza motivadora del humor y el apoyo visual atractivo que presentan las historietas para reforzar el valor didáctico que posee este recurso en las aulas de LLEE, pero también admiten que existen obstáculos ante la falta de material didáctico específico atendiendo que, tanto el MCER (*op cit*) y la actualización del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), coinciden en la promoción de contenidos socioculturales, que incluyen varios temas.

Las autoras hicieron un relevamiento de los autores que defienden el uso de historietas en el contexto de enseñanza de las LLEE, como un dispositivo práctico y ameno que le introduce humor. Además, siguen diciendo las autoras, analizan algunas historietas que hacen referencia a la historia Argentina como: La Revolución de Mayo, la Plaza de la Revolución de Mayo, el inicio del peronismo, la dictadura en la Argentina, el Mundial 78, la crisis económica y el malestar social del 2001, entre otros.

Las autoras concluyen su trabajo destacando el valor didáctico de las historietas argentinas en la enseñanza de los contenidos socioculturales a estudiantes extranjeros que desean aprender ELE y sugiriendo algunos modos de explotarla didácticamente.

En segundo lugar, Bocca Ana María *et al* con su trabajo en el marco de un proyecto de investigación en la UNC: *¿Qué comunican los libros de ELE? Análisis sistémico-funcional de textos para la enseñanza*. Esta investigación está enmarcada en el análisis de los libros de texto usados por los docentes de español e inglés como LE. El propósito es mostrar cómo los componentes de estos libros cumplen funciones sociales que tienen impacto sobre la práctica docente pero que muchas veces no son tenidos en cuenta. En primera instancia, las autoras realizan un relevamiento y descripción de los recursos lingüísticos y extralingüísticos utilizados en los siguientes componentes: portada, índice, títulos y subtítulos de las unidades, denominación y tópicos de cada sección de las unidades, organización y secuenciación del contenido de la unidad, consignas utilizadas y diseño.

Sin embargo para esta presentación en particular, realizaron un estudio específico sobre distintos aspectos de manuales de ELSE usados en su medio. Para dicho análisis siguieron el modelo sistémico-funcional concentrándose en dos de las categorías estudiadas: título de unidades y consignas, teniendo en cuenta que la LSF adopta una perspectiva socio-semántica de la lengua y que bajo esta perspectiva la lengua es concebida como un sistema semiótico.

La perspectiva funcional considera cómo la lengua crea significados a través de sucesivas elecciones además de considerar el abordaje de aspectos lingüísticos y contextuales. La LSF propone una mirada tripartita sobre los textos dando cuenta de las metafunciones que están involucrados en la creación de significados.

Según Halliday (1975, p.148) existen tres grandes funciones del lenguaje, que son llamadas *metafunciones*: la *metafunción ideacional* que organiza la experiencia humana, da nombre a los objetos, los agrupa y los clasifica, la *metafunción interpersonal* que establece relaciones personales y sociales con los demás y la *metafunción textual* que se relaciona con la construcción de secuencias de discurso, la organización de forma pertinente y adecuada del mensaje.

Bajo la perspectiva descrita más arriba, las autoras analizan nombre de las unidades y consignas de varios libros, entre los que se destacan: “Rápido, Rápido”, “Aula del Sur”, “Español sin Fronteras 3”, “Macanudo” y “Voces del Sur 1” concluyendo que la exploración de los nombres de las unidades de estos manuales y el análisis de algunas consignas les ha permitido observar aspectos que suelen pasar desapercibidos y las ha

llevado a la formulación de varios interrogantes lo que ofrece información potencial para el diseño de materiales didácticos para el ámbito de la enseñanza de las LLEE.

El tercer trabajo de investigación, que sirvió de antecedente del presente trabajo de tesis, es *Los contenidos socioculturales en Voces del Sur* (2010) donde su autora española María Daniela Maíz Ugarte analiza esta propuesta bibliográfica argentina para la enseñanza de ELSE. La autora hace un pormenorizado análisis de los componentes socioculturales presentes en el manual considerando que, desde fines de los años '80, es un tema que ha atraído muchas miradas.

Maíz Ugarte (2010) analiza la relación entre lengua, cultura y enseñanza de la lengua de manera integrada y se propone examinar la existencia o no de estereotipos evaluando actividades que propicien la reflexión sobre la cultura. Asimismo analiza la presencia de contenidos socioculturales referentes al arte, la literatura y la música.

El análisis propuesto por la autora implicó una mirada detallada de cada unidad. Y su conclusión sostiene que este libro *apuesta fuertemente a lo cultural como elemento básico para lograr una plena integración en la sociedad y ofrece un español real situado en un contexto sociocultural que es el que propone como foco de interés: Argentina en el marco de Latinoamérica.*

En cuarto lugar, el trabajo realizado por Seguí Verónica y Valles Verónica pertenecientes a la UNC: *Análisis crítico de materiales impresos de ELE en un curso de español con fines específicos* se circunscribe a un análisis de caso: una unidad de español de negocios incluida en un curso de lengua de Nivel IV del Programa PECLA.²⁹ Esta unidad forma parte de un curso de español con fines específicos y el análisis se centra en 3 ejes: los materiales impresos, la práctica docente y las respuestas de los alumnos.

Dentro de este marco, se dedican al análisis de los materiales impresos como instrumentos creados *ad hoc* para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la LE, entendiendo que representan la hegemonía en las clases de LE. Estos materiales, sostienen sus autoras, se caracterizan por presentar principios básicos de un tema, área o disciplina para los alumnos de un curso con la finalidad de que se conviertan en la fuente de información dominante que circula en el aula. Se trata, en general, de textos muy estructurados en los que se presenta el contenido seleccionado y organizado en un

²⁹ Programa de Español y Cultura Latinoamericana

nivel de elaboración pertinente con sus destinatarios junto con las actividades adecuadas para el logro de los objetivos. Las autoras seleccionan el modelo de María Paz Prendes Espinoza para evaluar los materiales didácticos resumidos en un cuadro que contempla los siguientes aspectos:

- 1) Formato del libro
- 2) Análisis del contenido
- 3) Aspectos generales

Las autoras concluyen mencionando cuatro puntos a tener en cuenta respecto de la producción de los materiales para la enseñanza de ELSE.

- 1) La necesidad de que el docente de ELSE cuenta, desde la formación, con herramientas teóricas serias para evaluar la viabilidad de un material didáctico.
- 2) La importancia del ejercicio de la metarreflexión sobre la propia producción de materiales didácticos alternativos a los que propone el mercado editorial.
- 3) La importancia de producir materiales en función de los destinatarios que se tienen.
- 4) La inclusión de las TIC dentro de los cursos de ELE, ya que en módulo analizado en su trabajo, observaron que es valioso el empleo de un blog como herramienta social y educativa.

Finalmente, el trabajo de la Prof. Rosana Pasquale (2009) *Los manuales de FLE contextualizados: tipos de discurso, voces e ideologías* donde la autora enfoca su mirada hacia los manuales para la enseñanza del francés como LE y realiza un abordaje desde una perspectiva discursivo-ideológica centrando su interés en indagar qué tipos de discursos se han empleado a través del tiempo para inscribir una u otra posición ideológica y cuáles fueron las voces que asumieron esos discursos y esas ideologías. Este estudio constituye uno de los ángulos de análisis abordado en su tesis doctoral, y comprende un corpus de seis manuales publicados en la Argentina entre 1893 y 1985.

Según la misma autora analizar un manual de LE *es analizar un género, tipos de discursos y voces que proyectan y reproducen muchas variables, entre ellas, la ideología dominante*. Además de ver en el manual una progresión ordenada de conocimientos lingüísticos-gramaticales e ilustraciones más o menos atractivas, es deseable que los docentes de LE tuvieran en cuenta, sostiene la autora, que estos libros

asumen una función social al actualizar las necesidades de ciertos grupos sociales de dar ciertas imágenes de sí mismos.

CAPITULO III

4 Marco metodológico

4.1 Consideraciones metodológicas

En primera instancia, en el marco de una metodología cuantitativa, utilizamos una encuesta exploratoria³⁰ para la construcción de la evidencia empírica. Esta encuesta fue administrada vía correo electrónico y enviada a un universo específico: docentes de ELSE de los principales centros de idiomas del país para obtener un relevamiento de los materiales para la enseñanza que actualmente están usando. El criterio de selección del universo al que estaba dirigida la encuesta era de docentes que se encontraban enseñando ELSE en nuestro país en la actualidad, para lo cual se realizó una consulta al Consorcio ELSE. La encuesta fue acompañada de un mensaje personal, que también explicaba el objetivo del estudio y aseguraba la confidencialidad de la información proporcionada. La cantidad total de respuestas recibidas fue de 31 (treinta y una).

La encuesta administrada, que contenía preguntas abiertas y cerradas, nos permitió obtener una descripción cuantitativa de lo que constituye la muestra de este trabajo de investigación. Los datos arrojados, además de permitirnos reconstruir o construir el objeto de nuestro análisis, nos permitió conocer otros aspectos no menos importantes: por ejemplo, la formación académica de los docentes que enseñan ELSE en nuestro país, los tipos de materiales que usan en sus clases, si dichos materiales son los que actualmente ofrece el mercado editorial o si elaboran sus propios materiales, entre otros.

4.2 Procedimiento de análisis

El procedimiento de análisis que utilizamos en este trabajo consta de dos instancias: en una primera instancia nuestro análisis se centró en la descripción de los datos aportados por las encuestas administradas en relación con las preguntas que contenían las mismas.

³⁰ Ver Anexo I.

En segundo lugar, nuestra mirada se centra en el análisis de los manuales para la enseñanza de ELSE producidos en la Argentina que los encuestados dicen usar o que alguna vez usaron en sus aulas. El análisis de los textos lo hemos llevado a cabo a partir de una perspectiva multimodal que integra los elementos lingüísticos y no lingüísticos.

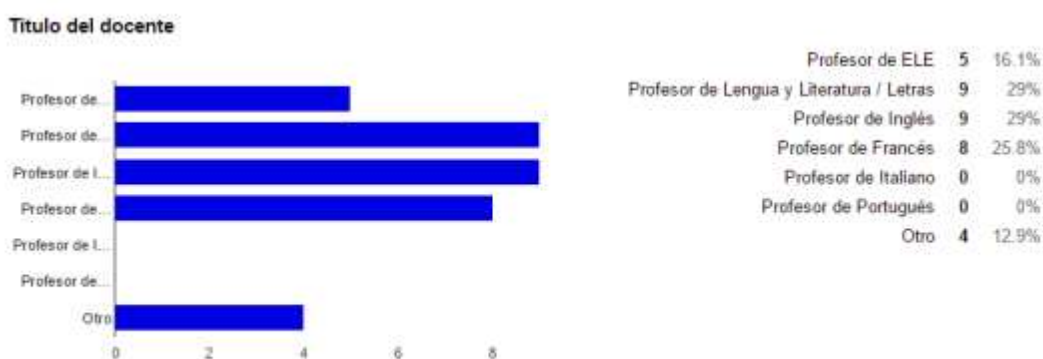
CAPITULO IV

5. Discusión de resultados

5.1 Análisis cuantitativo de los datos recogidos

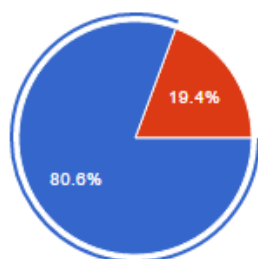
La encuesta administrada aportó los siguientes datos. En relación a la primera pregunta sobre la formación académica de los docentes que enseñan ELSE en nuestro país, los mayores porcentajes respondieron que su título docente era Profesor de Lengua y Literatura/Letras o Profesor de Inglés. Un porcentaje apenas menor 25,8% respondió ser Profesor de Francés y tan solo 16,1% ser Profesor de ELE. Estos datos muestran que no hay muchos docentes formados en la enseñanza de ELSE en nuestro país y que la enseñanza está siendo abordada por docentes de Lengua y Literatura/Letras y/o docentes de inglés o francés.

Tabla 1: Título Docente



En cuanto a si su título era universitario o terciario, el 80% respondió que era universitario.

Su título es:

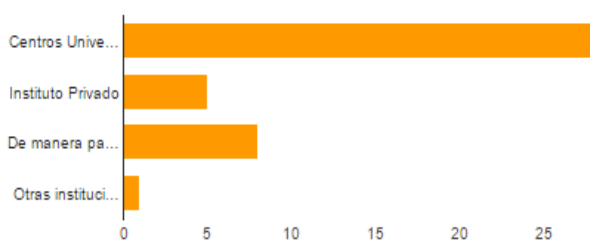


universitario	25	80.6%
terciario	6	19.4%

Tabla 2: Lugar donde enseña ELSE

El 90 % enseña ELSE en Centro Universitarios de Idiomas y un porcentaje mínimo de manera particular o en institutos privados.

¿Dónde enseña ELSE?



Centros Universitarios de Idiomas	28	90.3%
Instituto Privado	5	16.1%
De manera particular	8	25.8%
Otras instituciones públicas	1	3.2%

Tabla 3: Materiales para la enseñanza

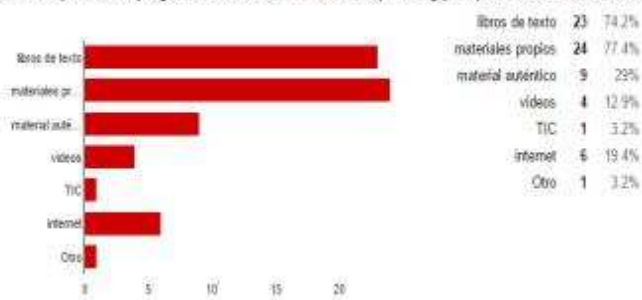
El 100% de los encuestados respondió que utilizan materiales para la enseñanza en sus clases de ELSE. En cuanto a la pregunta sobre qué tipo de materiales usa con mayor frecuencia, el 74% mencionó libros de texto y/o manuales mientras que un porcentaje mayor 77% mencionó materiales propios, elaborados por los mismos docentes u equipo de docentes.

¿Utiliza algún tipo de material para la enseñanza en su clase de ELE?

Sí 31 100%
No 0 0%



Si la respuesta a la pregunta anterior fue afirmativa, responda: ¿qué tipo de materiales usa en sus clases de ELSE con mayor frecuencia? Marque la alternativa que corresponda:



En referencia a los libros de texto ofrecidos por el mercado editorial que los encuestados dicen usar en sus clases, se mencionan:

- *Aulas del Sur 1 y 2*. Curso de Español - Voces del Sur Ediciones - Buenos Aires
- *Pistas de Lectura. 20 textos breves de santafesinos con actividades para estudiantes de ELE* – Graciela Brengio de Cimino, Ana María Copes-Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe. Argentina.
- *Abanico*. M. D. Chamorro, G. Lozano, P. Martínez, B. Muñoz F. Rosales, J. P. Ruiz Campillo, G. Ruiz – Barcelona. Madrid. Difusión Editorial.
- *Gente*. Curso de Español basado en el enfoque por tareas. Ernesto Martín Peris. Neus Sans Baulenas. Difusión. Barcelona. Madrid
- *Bitácora 1*. Neus Sans Baulenas, Ernesto Martín Peris y Agustín Garmendia. Difusión Editorial.
- *Voces del Sur. Español de hoy (2002)* - Nivel Elemental - Ediciones Voces del Sur. Buenos Aires.
- *Aula Internacional*. Español para extranjeros. Difusión Editorial.
- *Rápido Rápido*: Método intensivo de español para extranjero. Difusión Editorial
- *El ventilador*: Curso de perfeccionamiento de español - Difusión
- *Macanudo*. Nueva Edición. Acceso al Español desde el Río de La Plata. Tercera reimpresión. Libros de la Araucaria. Buenos Aires.

- *Clases de Cine* (sin datos)
- *De dos en dos* (sin datos)
- *El Cronómetro* – Manual de preparación del DELE para Escolares (Diploma de Español como Lengua Extranjera) Autores: Alejandro Bech, Francisco del Moral, Blanca Murillo. Editorial Edinumen.
- *Serie Horizonte ELE*. UNC. 2014

En este sentido se puede observar que la producción extranjera de manuales para la enseñanza de ELSE resulta ser mayor que la producción nacional. Esto se explica, en parte, por las frágiles políticas lingüísticas sostenidas en nuestro país descriptas anteriormente, ya que entre los libros mencionados por los encuestados sólo cinco: *Aulas del Sur*, *Macanudo*, *Serie Horizonte ELE*, *Voces del Sur* y *Pistas de Lectura* son textos producidos o contextualizados en nuestro país, el resto son manuales producidos en España que contienen la variedad peninsular del español y que algunos docentes expresaron ser usuarios de ellos.

En cuanto a la pregunta acerca de que si considera esencial el uso de materiales para la enseñanza de una LE, en este caso ELSE, el 100% de los encuestados respondió afirmativamente.

El relación a la pregunta de que si es difícil obtener materiales para la enseñanza de ELSE, la mayoría (80%) respondió afirmativamente mientras que un porcentaje menor (20%) dijo que no es difícil porque los materiales son elaborados por los mismos docentes y porque la UNC había publicado libros específicos para la enseñanza de ELSE. Nos pareció importante incluir el comentario de una docente por su significatividad en tanto refleja un problema real que viven muchos docentes de ELSE en Argentina, ya que esta docente ve esta realidad como una oportunidad de enriquecer la enseñanza:

En la actualidad, no, ahora hay más materiales en el mercado. Tal vez la dificultad que encuentro es que no todos tienen la variedad rioplatense y debo modificar algunas cosas. Pero también, en algunos casos, si el nivel de lengua del estudiante es avanzado, esta variedad me permite enriquecer o ampliar su nivel de conocimiento. De cualquier manera, y en lo personal, creo que los profes nos acostumbramos a armar nuestro material tomando lo que más nos gusta o nos parece más potable de cada material que probamos, y además anexamos algo siguiendo criterios personales. [sic]

En cuanto a los principales obstáculos que debe enfrentar para conseguir los materiales para la enseñanza de ELSE, los encuestados mencionan la escasa producción de materiales nacionales, la falta de disponibilidad en las librerías o el problema de la importación de materiales extranjeros en el caso de los que, en nuestro país, enseñan la variedad peninsular de ELSE. Un solo docente encuestado sostiene que no encuentra dificultades en obtener el material dado que *el consorcio de ELSE provee buena orientación en este aspecto.*[sic]

En cuanto a la última pregunta relacionada con el hecho de estar conformes o no con los materiales que están usando actualmente, el 50% de los encuestados sostiene estar conforme con los materiales, ya que los elaboran ellos mismos y el resto manifiesta que les gustaría contar con mayor oferta y variedad de materiales.

A partir de esta encuesta exploratoria se puede observar la insipiente de la producción nacional de manuales de LE para la enseñanza de ELSE en nuestro país y el trabajo de los docentes mismos como autores de los materiales, que ofrecen a los alumnos en sus clases de ELSE. En este sentido, recordamos a Edelstein (*op cit*) ya que a priori se visualiza *un docente autor que construye creativamente y casuísticamente sus propias propuestas de intervención en función de las múltiples y cambiantes situaciones en las que se encuentra comprometido profesionalmente y en las que debe actuar y tomar decisiones.* (p. 61)

Como fuera expresado en las consideraciones metodológicas, las respuestas de los docentes obtenidas mediante la encuesta exploratoria nos ayudaron a construir o reconstruir nuestro objeto de análisis. En relación a los materiales didácticos usados en la clase de ELSE mencionados por los docentes encuestados, haremos un recorte con un criterio temporal y uno espacial, es decir nuestro corpus hace referencia a manuales usados en la actualidad y en la última década y en nuestro país. En este caso, delimitaremos nuestro análisis a:

- *Aula del Sur 1.*(2009) Curso de Español. Voces del Sur Ediciones. Buenos Aires.
- *Macanudo*(2011) Nueva Edición. Acceso al Español desde el Río de La Plata. Tercera reimpresión. Libros de la Araucaria. Buenos Aires.

- *Voces del Sur 1*. Español de hoy. (2002) Nivel Elemental. Ediciones Voces del Sur. Buenos Aires.
- *Serie Horizonte ELE2*. (2014) Nivel Pre intermedio. UNC. Córdoba.
- *Pistas de Lectura. 20 textos breves de santafesinos con actividades para estudiantes de ELE*. (2010) Graciela Brengio de Cimino, Ana María Copes. UNL. Santa Fe.

El análisis que nos proponemos desde la multiplicidad de aristas planteadas en el marco teórico implica indagar el/los enfoque(s) para la enseñanza de la lengua adoptado(s) por estos manuales, implica identificar en ellos componentes socioculturales presentes, conocer cómo los diferentes modos semióticos interactúan para construir significado y para determinar la comprensión del aprendiente de ELSE y conocer qué imagen/es de nuestro país se construyen en los textos.

5.2 Análisis cualitativo de los datos recogidos

Como hemos expresado anteriormente es posible analizar los manuales de LE desde varias perspectivas de abordaje. En palabras de Pasquale (*op cit*), al analizar estos manuales *nos adentramos en un mundo complejo de producción de textos, edición de libros y consumo de manuales* ya que, “los autores no escriben libros, escriben textos que luego se convierten en objetos impresos” (Chartier, 1995, p.111).

Comenzaremos con un análisis de los manuales de LE desde la perspectiva editorial en tanto *objeto tangible y manipulable* o, como se infiere de su nombre, *al alcance de la mano*, ya que la cuestión editorial es un rasgo identitario que lo diferencia de otros manuales por el uso de los colores, de las imágenes, de las tipografías y el hecho de que, generalmente, están acompañados de otros elementos que lo complementan y/o lo completan: CDs, DVDs, libros con actividades, libro con respuestas correctas, guía para el docente, diccionarios, etc.

Siguiendo a Pasquale (2014) consideraremos, en primer lugar, la descripción de su aspecto constitutivo, en tanto objeto editorial, atendiendo a su *materialidad externa e interna*. En relación a la *materialidad externa* del manual, la autora hace referencia a la encuadernación, los colores usados, dimensiones del manual, las técnicas de impresión, las tipografías, la calidad del papel, etc. Este aspecto está íntimamente relacionado con los avances y la sofisticación de la industria de las imprentas. Como sostiene la autora...

...como todo producto comercial, el manual en tanto libro, estuvo y está sujeto a los progresos y a la sofisticación de las técnicas de impresión y a las “modas editoriales”. Estos avances y estas modas se traducen en tipografías enriquecidas y modificadas, ilustraciones variadas, colores (y en la cantidad de colores empleados), encuadernación, dimensiones de los libros, calidad del papel, etc. (2014, p.1)

En cuanto a la *materialidad interna* de los manuales, Pasquale menciona la diagramación de los mismos incluyendo algunas de las constantes de edición identificables como la portada, los prefacios, el cuerpo mismo del libro, las ilustraciones y los materiales de apoyo (guías para el docente, materiales de audio, etc.) En nuestro caso, incluiremos acá la concepción de lengua que sustenta el manual, el/los enfoque(s) para la enseñanza de la lengua que encarna y el análisis de los componentes socioculturales presentes.

Abordar nuestro análisis atendiendo a la materialidad de los manuales en sus dimensiones externa e interna siguiendo a Pasquale (2014), implica darle valor a cada uno de los modos semióticos, en términos de Kress, como recurso disponible y utilizado culturalmente en la construcción de significado. El procedimiento de análisis que usaremos en este apartado es la descripción como primer paso para dar lugar luego a la explicación y/o interpretación a partir de los elementos descriptos.

5.2.1 Manual: *Aula del Sur* . Curso de Español (2009)

Jaime Corpas, Eva García, Agustín Garmendia, Carina Kosel

Coordinación Pedagógica Neus Sans

Difusión – Buenos Aires

5.2.1.2 Materialidad externa:

La portada³¹ de este manual de LE muestra fotografías de mates: bebida típica tradicional de nuestro país. Se resalta, en tipografía de tamaño grande y colores naranja fuerte de diferentes tonalidades, el nombre del manual indicando también el nivel de la lengua que pretende enseñar de acuerdo con el MCER (2002) A1. También se aclara, ya desde la tapa del manual, que el mismo incluye material de audio por descarga.

Los colores y el papel del manual lo hacen lucir visualmente atractivo. En la tapa predomina el color plata que muestra varios mates con sus bombillas. Consideramos que el uso de este color, el plata, no es casual sino que está relacionado con el origen etimológico del nombre de nuestro país: Argentina (del lat. *argentīnus*).² adj. Que suena como la plata o de manera semejante³² y que intenta comunicar y delimitar ya desde el principio, la variedad del español que se pretende enseñar: el rioplatense.³³

En la contratapa del manual se menciona el equipo de profesionales y autores del mismo. Llama la atención que el equipo de autores y la coordinación pedagógica del mismo fue realizada por profesionales de origen español mientras que, un equipo más reducido son de nuestro país. Es evidente que este manual es una adaptación de otro libro escrito por autores españoles. Según se lee en la contratapa este manual es una adaptación del método español: *Aula Internacional*,... “que busca dar respuesta a las necesidades específicas de quienes estudian español en el Conosur...”

Aula del Sur no cuenta con un prefacio sino que a manera de prefacio, en las páginas siguientes, encontramos un apartado a dos páginas cuyo título es *Cómo es Aula del Sur* que intenta explicar cómo está compuesto el manual y cuáles son los propósitos de cada

³¹ Las copias de estas páginas pueden verse en el Anexo III de este trabajo.

³² Diccionario de la Real Academia Española. Edición 23^o (2014).

³³ Recordemos que el mate también es considerado una bebida típica en Uruguay.

sección. Consideramos que este apartado, en tanto una guía, intenta anticipar al estudiante y al docente la estructura del manual para una mejor y rápida comprensión.

El libro contiene 10 unidades didácticas que presentan siempre una estructura fija con cuatro secciones cada una. A saber:

- 1- **Comprender:** en esta sección, según se expresa, se presentan textos variados que contextualizan los contenidos lingüísticos a enseñar.
2. **Explorar y reflexionar:** presenta la gramática y pretende un trabajo de observación de la lengua.
3. **Practicar y comunicar:** ofrece variedad de actividades para poner la lengua en uso.
4. **Conocer:** presenta el contenido cultural que pertenece a nuestro país y a la región rioplatense.

Se agregan, además, otras secciones que aparecen hacia el final del manual: *Más ejercicios, Más gramática, Más información, Más reflexión* que ofrecen práctica adicional y actúan a modo de Libro de Actividades o Libro de Ejercicios para el estudiante. Como así también contiene un apartado final de *Autoevaluación* de los contenidos aprendidos que intenta que el propio estudiante sea el responsable de evaluar su proceso de aprendizaje seleccionando oraciones que afirman que es capaz de realizar ciertas tareas con la lengua aprendida. Este apartado de *Autoevaluación* está dividido en las cuatro macrohabilidades lingüísticas: *Escuchar, Leer, Conversar y Escribir* y hace referencia a los descriptores establecidos en el MCER del Nivel A1.

El índice se destaca por la variedad de colores con que se diferencia el título de cada unidad y el color elegido se mantiene en toda la unidad. Se usan los colores verdes, amarillos, lilas, celestes y naranjas, y con un número de tipografía grande se destaca el número de la página donde comienza cada unidad como una manera de facilitar el encuentro de cada una.

En este manual predominan las fotografías grandes de, en su mayoría, gente joven, que tienen aspecto de estudiantes viajeros que desean recorrer la Argentina y el resto de los países de América del Sur y conocer sus principales ciudades y tradiciones. No encontramos fotos de personas mayores, excepto algún personaje famoso, lo que está

comunicando que este manual está especialmente dirigido a la enseñanza de ELSE para jóvenes extranjeros que visitan nuestro país.

Las fotografías, en tanto recurso semiótico, ocupan un porcentaje idéntico al recurso lingüístico y utilizan su potencial de significado para comunicar con más fuerza que el recurso lingüístico o para reforzar lo que éste intenta comunicar, como así también para presentar componentes culturales de nuestro país y de la región de América del Sur.

La primera foto (p. 9³⁴), es una fotografía que ocupa toda la página y muestra a un grupo de jóvenes sonrientes, vestidos con ropa informal de verano, que parecieran estar de paseo. Estos jóvenes tienen diferentes orígenes y nacionalidades al juzgar por su apariencia física: tez blanca, altos, rubios y sólo una chica morena.

Analizar la esta fotografía desde una mirada multimodal implica asignarle tres tipos de significados siguiendo a Kress (2010). En la interacción de los modos semióticos, el lingüístico y la imagen con colores fuertes en esta fotografía, podemos inferir los significados que intentan comunicar. Los jóvenes aparecen en una posición destacada puesto que representan a los destinatarios del manual (metafunción ideacional/representacional): jóvenes que han venido a nuestro país en verano y/o de vacaciones y desean aprender el español. Probablemente su visita sea parte de programas de intercambios universitarios. Los jóvenes representan el futuro: el futuro del mundo y el futuro de una lengua que se está empezando a aprender como LE. Los jóvenes también representan la alegría, puesto que todos ellos sonríen, y sus vestimentas representan la informalidad de un tiempo desestructurado y de relajación.

En cuanto a la metafunción interactiva del significado de esta imagen, sin dudas, comunica la alegría de estos jóvenes de aprender ELSE en nuestro país además del intento de los autores del manual de lograr un acercamiento a sus destinatarios pretendiendo una posición de empatía (metafunción interpersonal). Esta idea está reforzada por el nombre de la unidad. El mismo título de la *Unidad 1: Nosotros* da cuenta de ello. El *Nosotros* aspira a capturar al destinatario del manual y hacerlo

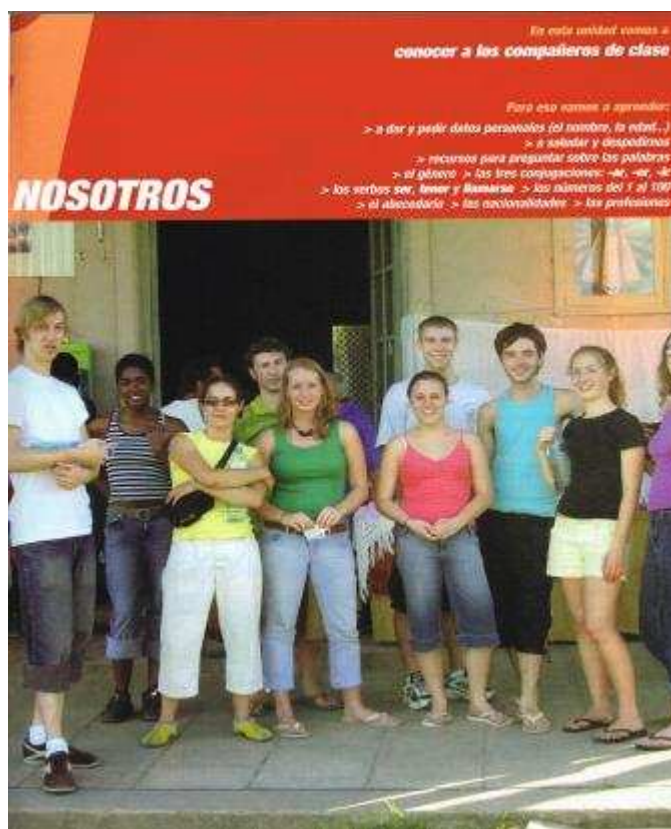
³⁴ Copia de las páginas mencionadas pueden ser vistas en el Anexo III de este trabajo.

protagonista activo del mismo: *Acá estamos Nosotros, los extranjeros, que queremos aprender español.*

En la composición de la fotografía (metafunción textual/composicional) aparecen destacados los jóvenes en primer plano. Se destaca la variedad de colores de sus vestimentas y su apariencia física que intenta comunicar que estos jóvenes provienen de diferentes países al juzgar por sus rasgos físicos. Hacia atrás, en la esquina superior derecha, en un segundo plano se puede observar la imagen de la Virgen Nuestra Señora de Luján, Patrona de nuestro país. Esto nos comunica, sin posibilidad de dudas, que los jóvenes están en Argentina.

En la esquina superior izquierda observamos un cuadro que tiene un árbol y un amanecer o atardecer. El significado que podemos atribuirle a este cuadro es el nuevo comienzo en la vida lingüística de estos jóvenes. Esta idea se refuerza por la imagen de la puerta que se encuentra detrás de los jóvenes: una puerta representa la entrada o salida de un lugar, en este caso la entrada a una nueva cultura.

Figura 1, Aula del Sur 1 p. 9



Halliday (citado en Ghio y Fernández, 2005 p.91) define a la cláusula como:

...una unidad en la que se combinan tres tipos de significados diferentes, es decir, tres estructuras distintas, cada una de las cuales expresa un tipo de organización semántica, que se proyectan una sobre otra para producir una expresión verbal [wording] (Halliday, 1985 [1994], p.38)

Es decir, en la cláusula se proyectan las tres metafunciones que Halliday le asigna al lenguaje: la ideacional, la interpersonal y la textual. Estas tres dimensiones de estructura semántica construyen la cláusula:

- como **representación**: la cláusula construye algún proceso de la experiencia humana del mundo
- como **intercambio**: la cláusula implica una transacción entre el hablante y el oyente o audiencia.
- como **mensaje**: comunica una determinada cantidad de información. (Ghio y Fernández, 2005 p.91)

Desde los títulos de cada unidad, expresados a través del medio lingüístico, se intenta comunicar una posición de acercamiento entre dos grupos bien diferenciados: *nosotros* (los autores del libro/los docentes/los que conocemos la LE) y *Uds.* (los extranjeros que vienen a aprender el español a nuestro país) y se percibe una empatía manifiesta hacia sus destinatarios hasta el punto de ponerse en su lugar y mimetizarse con sus sentimientos. Analicemos algunos títulos: *Unidad 1: Nosotros*, *Unidad 2: Quiero aprender español*, *Unidad 4: ¿Cuál preferís?*, *Unidad 5: Tus amigos son mis amigos*.

Las cláusulas anteriores, usadas como títulos de algunas unidades, sintetizan esa empatía manifiesta encarnada en todo el manual en tanto sistema semiótico: *el deseo de los jóvenes de aprender el español- porque está de moda-* y *la promesa anticipada de los autores del libro y/o docentes de acompañarlos en todo el proceso*.

El *Nosotros* es fundamental como título de la Unidad 1. En esta cláusula se representa la empatía de los docentes con el alumno y se intenta bajar los niveles de ansiedad que podrían estar atravesando los alumnos que aprenden una LE en un país que no es el suyo. El hecho de incluirse en el mismo grupo de aprendientes implica que están comunicando que *comprenden sus sentimientos y los van a acompañar en el proceso de aprender el español*.

Con respecto al audio, si bien en la tapa y contratapa del manual se deja establecido que el audio se obtiene por descarga, no nos fue posible ingresar a la página web indicada para descargar el material auditivo.³⁵

5.2.1.3 Materialidad interna

En la sección *Cómo es Aula del Sur* podemos leer e identificar algunas concepciones lingüísticas, metodológicas y pedagógicas sobre las cuales se sostiene. Es evidente que presenta la enseñanza de la lengua a través del enfoque comunicativo como así también sostiene el enfoque por tareas establecido en el MCER (*op cit*): presenta la lengua en contexto, trabaja el metalenguaje ofreciendo actividades que fomentan la participación activa del estudiante y la construcción de nuevos conocimientos.

Cada unidad tiene un nombre que hace referencia a los exponentes lingüísticos que se presentaran: por ejemplo, **Unidad 1:** *Nosotros. En esta unidad vamos a conocer a los compañeros de clase.* **Unidad 2:** *En esta unidad vamos a decidir qué queremos hacer en este curso de español.* **Unidad 3:** *En esta unidad vamos a hacer un concurso de nuestros conocimientos sobre el mundo hispanohablante.* **Unidad 4:** *en esta unidad vamos a hacer la lista de las cosas que necesitamos para pasar un fin de semana afuera.*

Todos los exponentes lingüísticos a enseñar se presentan en contexto y se ofrecen actividades diversas: mecánicas, significativas y comunicativas. Se observa claramente que el manual encarna un enfoque basado en la acción porque propone la realización de tareas comunicativas donde el estudiante debe poner la lengua en funcionamiento. Sin embargo no deja de lado la presentación de la gramática ya que le dedica un espacio importante para llevar al estudiante a la reflexión sobre la lengua misma.

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y estudiantes que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo

³⁵ Esta es una de las debilidades de varios manuales producidos en el país.

relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto: en este caso estudiantes viajeros o turistas que necesitan la lengua para seguir viajando y conociendo países y culturas.

A lo largo del manual podemos observar no demasiadas referencias a la cultura del aprendiente dándole la oportunidad de hablar de su propia cultura. En este sentido, el *entre-dos-cultural* que irrumpe en el aprendizaje de una LE postulado por Gaiotti (*op cit*) se presenta muy esporádicamente ya que no se observan instancias de interrogación sobre la cultura materna del aprendiente. Hemos detectado algunas de estas instancias, por ejemplo, en la p. 24 *¿Hay palabras españolas en tu lengua?, ¿Cuáles?, ¿Cómo se usan?*, en la p.30: *Ahora escribí cinco frases sobre tu país. Algunas deben ser falsas. Léelas a un compañero. ¿Puede encontrar los errores?*, en la p. 68, *Ahora describí tu barrio o tu pueblo al resto de la clase.*

5.2.1.4 Componentes socioculturales presentes

Siguiendo a Geertz (*op cit*), *la cultura como concepto semiótico*, se entiende como *sistemas de interacción de signos interpretables*. La cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa. Si aprender una LE implica también aprender la cultura, en tanto sistema de acción de signos interpretables, analizaremos qué componentes socioculturales están presentes en este manual de LE y qué representación del país se materializan en el texto.

Tal como lo expresa la contratapa de este manual, *Aula del Sur* presenta el español que se habla en América del Sur involucrando a todos los países de habla hispana sin olvidar a Brasil (que es mencionado, aunque no se hable el español como lengua materna), con las particularidades que esta variedad del español presenta (el voseo, las variedades fonéticas, gramaticales y léxicas de la región).

En este manual el mate se presenta como el primer elemento sociocultural característico de Argentina y Uruguay y está presente desde la tapa misma del manual. Su presencia no pasa desapercibida dado se presenta usando un recurso potente: la imagen. Varios mates juntos en la tapa a manera de ingreso al mundo del ELSE. Asimismo, en la página 17 se puede observar una joven estudiando junto a un grupo de jóvenes con un mate en la mano, intentando comunicar que el mate es la bebida de los amigos, de los estudiantes y que crea un ambiente de amistad. La potencia de la imagen del mate en la tapa del libro no es casual sino que representa la entrada al mundo del español de Argentina o del Río de La Plata. El mate entonces está usado como un elemento de consumo de la región pero también como un objeto cultural característico.

Como ya lo hemos expresado anteriormente, este manual parece estar destinado a un estudiante que viaja por Argentina y por los países de América del Sur y este libro lo ayudará a desempeñarse mejor en su viaje. A través del recorrido que propone el material podríamos inferir un mapa de su viaje, observando así los lugares que deben conocer y que son considerados como los tradicionales o destacados para mostrar al extranjero: Córdoba, Buenos Aires, La Plata, Palermo Viejo; Bariloche (una sola foto) y Corrientes (una sola foto)

El último bloque de cada unidad está dedicado a la presentación de elementos de la cultura de los países de habla hispana de Sudamérica. Se muestran fotos de lugares geográficos que intentan instalar la idea de que merecen ser visitados: el Glaciar Perito Moreno (p. 32), Córdoba, (p. 25), La Plata (p. 67), Palermo Viejo, (p. 70) pequeñas fotos de lugares de diferentes provincias de Argentina (p.39), prendas tradicionales (p.40), personajes famosos: León Gieco (p.42) la familia Buendía (p.44), Festivales de música de diferentes países (p.48) Chile, Argentina, Bolivia, Cocina latina: (p.63) comida paraguaya, cubana, mexicana y argentina. La comida: la carne (p. 60). El fútbol (p. 72) el tango y Gardel (pp.81-83) El Che (p. 87)³⁶

³⁶ Las copias de estas páginas pueden verse en el Anexo III de este trabajo.

5.2.1.5 Representaciones o imágenes del país que se construyen en el texto

Este manual brinda al estudiante extranjero la idea de una América del Sur unida en un *todo* no sólo por la lengua común sino por una ruta: *la Panamericana*: (p. 26). Es necesario destacar que en ambos mapas que aparecen en la pp. 16 y 26, están presentes las Islas Malvinas como parte del territorio argentino.

¿Qué imágenes se construyen en el texto? Este manual intenta instalar idea de que *aprender español está de moda*, (p. 24). Es interesante analizar lo que comunica la caricatura que figura en esta página: el primer lugar del podio lo ocupa el idioma chino donde hay una persona que mira un poster (colocado abajo) donde figura la palabra *Fiesta* y el símbolo de Kiss, grupo de rock de los años '70 y '80 muy popular internacionalmente, pintado con los colores de la bandera española: es decir China mira hacia España, el segundo lugar del podio está ocupado por el inglés de Estados Unidos representado por la Estatua de la Libertad que, en este caso, está entretenida leyendo un manual cuyo nombre es *Aula* (en clara alusión al nombre del manual que estamos analizando): es decir, Estados Unidos también estudia español y el tercer puesto del podio está ocupado por el español, representado por un grupo de personas: una caricatura del protagonista del film *Terminator 2* que, como cuenta el texto, hizo famosa la frase *Hasta la vista Baby*, un chef que muestra una paella en alusión a España, un chico detrás del chef queriendo comerse la paella y gritando *Olé*, otro joven representando a la nuevas tecnologías, otro joven levantando su mano y debajo del podio se observa a un chico descalzo mirando un televisor donde se ve a una persona que se muestra de espaldas con una camiseta argentina que tiene el número 10, pretendiendo ser Maradona, ícono del fútbol argentino y mundial. Maradona está parado frente a una pelota de fútbol con una margarita en la mano demostrando su amor al deporte. Y, a su vez, la pelota le devuelve ese amor. Al costado y pegado al tercer lugar del podio hay un esquimal durmiendo.

Figura 2, Aula del Sur p. 24

CONOCER

10. EL ESPAÑOL EN EL MUNDO

A. Lee el siguiente texto y fíjate en las palabras españolas que se usan en los diferentes países. ¿Sabés qué significan?



EL ESPAÑOL ESTÁ DE MODA

Seguramente ya sabés que el español es la tercera lengua más hablada del mundo (después del chino mandarín y del inglés) y que es la lengua oficial de 21 países. También hay países en los que se habla pero no es la lengua oficial, como Estados Unidos (unos 40 millones de hispanohablantes) o Filipinas. Según datos del Instituto Cervantes, lo hablan 394 millones de personas en todo el mundo y la previsión es de 538 millones en 2050. Y mucha gente, como vos, estudia español: ¡más de 40 millones!

B. ¿Hay palabras españolas en tu lengua? ¿Cuáles? ¿Cómo se usan?

24

Pero quizá no sabés que es la segunda lengua más usada en Internet, o la cuarta lengua mundial por la extensión del territorio donde se habla, o que hay muchas variedades locales, aunque sus hablantes se entienden sin dificultad. La cultura hispana y el español están de moda en el mundo. De hecho, algunas palabras de la lengua española ya forman parte del habla cotidiana de muchos países. Las palabras con más éxito son las que se refieren a la gastronomía (tortilla, paella, jamón...) y otras como siesta, fiesta, patio, macho o amigo. En Estados Unidos, la expresión hasta la vista es muy popular gracias a la película Terminator 2 y es habitual oír hola y adiós. Y también se usa mucho la frase mi casa es su casa, como muestra de amistad. Muchos anglófonos usan también aficionado (en lugar del francés "amateur") y gusto para hablar del placer que algo nos produce. El español está de moda en Grecia. Hay palabras incorporadas a la lengua, como bravo, pero también es frecuente escuchar hola, adiós, nada, muchas gracias, saludos, fiesta, dónde estás... ¡Y también olé! Un caso curioso es el de Tel-Aviv, donde cada vez más jóvenes estudian y hablan español. ¡Y con acento argentino! ¿Cuál es la razón? En Israel las telenovelas argentinas, sobre todo las dirigidas a los adolescentes, son muy populares y se emiten en versión original con subtítulos.

Esta imagen, cargada de significado, comunica las relaciones de poder entre los países y sus lenguas: vemos que el inglés y el chino están representados por una sola persona o elemento (la estatua) mientras que el español está representado por 6 personas incluyendo a Maradona cuyo protagonismo se enmarca a través del fútbol y el amor del fútbol hacia él. La cantidad de personas que representan al español en esta imagen

intenta comunicar el crecimiento de usuarios del español en el mundo además del interés de los países desarrollados como Estados Unidos y China hacia las comunidades de habla hispana ya que estos países están “mirando a los países que hablan español.”

El manual destaca los superlativos de los países de América del Sur, lo más destacado, los paisajes más espectaculares, los lugares más hermosos, comunicando así que son lugares que merecen ser conocidos y/o visitados. Se destacan museos, barrios, restaurantes, la comida es un elemento presente con mucha fuerza en este manual.

En cuanto a los nativos que se presentan Soledad y Ezequiel (p. 54) pertenecen a una familia de clase media de Buenos Aires y representan a una familia unida: mamá, papá, el abuelo, dos hijas adolescentes y un hijo mayor que ha decidido vivir solo con todo lo que eso implica sumado a las quejas de su madre.

En la interacción de modos semióticos lingüísticos e icónicos, el fútbol se presenta como *el* deporte, el único deporte nacional, como un símbolo de identidad del Río de La Plata. Y se presenta como un ritual de masas por sobre la política y al igual que el rock como se puede observar en la página 72. El tango y Gardel se presentan como componentes culturales centrales y el Che Guevara como una de las figuras latinoamericana más célebres y dignas de conocer. Y hacia el final del manual se presenta la figura de *Azucena Villaflor* contando su vida e introduciendo sutilmente un componente político de nuestro país; la dictadura y los desaparecidos durante la época militar. Es el único tópico en relación a temas políticos e históricos mencionado en este manual de LE.

Por todo lo expuesto, la imagen de nuestro país que se construye y se muestra al estudiante extranjero que viene a estudiar el español es una imagen de un país centrado en Buenos Aires, con muy pocas menciones al resto de país: Rosario, Posadas, Córdoba (p.44). Se muestra además una sociedad feliz, sin conflictos sociales, con personas simpáticas y amigables que comparten mates, salidas, etc. Una sociedad atraída por el fútbol, único deporte destacado, que baila el tango y come carne cocida en diferentes formas. Muestra también una familia perteneciente a la clase media trabajadora. Y propone museos, restaurantes y algunos lugares geográficos importantes para visitar

como así también la biografía de algunos personajes célebres cuya vida y obra merecen ser conocidas por los extranjeros.

En tanto imagen rígida y pre establecida, los diferentes sistemas semióticos encarnados en este manual presentan el estereotipo del porteño (ciudadano oriundo de Buenos Aires) como el típico argentino, un hombre apasionado por el fútbol y el tango, amante de la carne, el mate y los asados. De esta manera, en palabras de Lippmann (1922), la cultura de nuestro país es simplificada y recortada por esta imagen estereotipada reduciendo la diversidad cultural que posee la Argentina y las individualidades de las personas y presentando al extranjero la idea de un argentino con estas únicas características. *Todos los argentinos son apasionados por el fútbol, el tango, el mate y el asado.*

En este aspecto, a nuestro entender, cobra un significado relevante la intervención del docente de LE como un *intermediario cultural*³⁷ estimulando la consciencia intercultural del aprendiente propuesto por el MCER (2002, p. 99) con el fin de no generalizar estas características y de superar generalizaciones estereotipadas y poco realistas.

El manual como *compendio* despliega un repertorio de imágenes, soportes y documentos, en palabras de Gaiotti (2007) y el manual como *lugar de anclaje y reproducción de las ideologías* nos muestra acá un texto donde se advierte la consolidación de un gobierno democrático y el comienzo de un discurso oficial sobre los derechos humanos.

³⁷ Concepto expresado en el MCER (2002) utilizado para hacer referencia a la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas como así también la capacidad de superar relaciones estereotipadas.

5.2.1.7 Cuadro que resume los componentes socioculturales presentes en el manual

Unidad	Contenido sociocultural	Recurso semiótico usado	Página
Tapa	El mate	imagen en color	Tapa
1	Una virgen	imagen en color	09
1	dinero	imagen en color	11
1	Eva Perón	imagen en color	12
1	Mapa de Latinoamérica	imagen en color y lingüístico	16
2	Mate	imagen en color	17
2	Podio	caricatura - imagen en color	24
3	Córdoba	foto en color	25
3	Glaciar Perito Moreno	imagen en color	32
4	Vidriera de un negocio	imagen en color	33
4	Paisajes de Argentina	imagen en color	39
4	Prendas tradicionales	imagen en color	40
5	Cantante argentino: León Gieco	imagen en color	42
5	Festival de tango en Buenos Aires	lingüístico e imagen en color	48
6	Horarios rutina	lingüístico	52
6	Vida diaria	lingüístico	54
7	Restaurante- comidas	imagen en color	57,58,59,60
8	El barrio ideal	imagen en color	66
8	Ciudad de La Plata Palermo Viejo	lingüístico-imagen en color	67-70
8	Deporte: fútbol	lingüístico	72
9	Santa Cruz	imagen en color	73
10	Carlos Gardel	imagen en color-lingüístico	81,82,83
10	El Che	imagen en blanco y negro-lingüístico	87
10	Azucena Villaflor	lingüístico-imagen en blanco y negro	88
10	Alicia Moreau de Justo	lingüístico-imagen en blanco y negro	88
<i>Más ejercicios</i>	María Elena Walsh	lingüístico-imagen en color	122
<i>Más información</i>	Mapa de la Argentina – provincias Argentinas- Información turística	lingüístico-imagen en color	145,148

5.2.1.8 Algunas conclusiones parciales

Un manual revela muchas cuestiones y, en palabras de Escolano (*op cit*)...*es un espejo de la sociedad que lo produce, en la medida que sus contenidos, lenguaje e iconografía plasman los valores, estereotipos e ideologías que definen a la mentalidad establecida, tal como ésta es interpretada por los autores que lo escriben (...)*

En relación al enfoque para la enseñanza de la lengua adoptado en este manual consideramos que es el enfoque comunicativo junto al enfoque por tareas propuesto en el MCER (*op cit*) ya que encontramos actividades que pretenden imitar con cierta fidelidad situaciones de la vida cotidiana del país. Por otra parte, no se observa demasiado el empleo de material auténtico lingüístico sino más bien material auténtico de imágenes.

Al finalizar cada unidad, encontramos un ícono en azul y amarillo que dice **Portfolio** y que señala una actividad que puede ser incorporada a la *Carpeta de Actividades* del alumno en consonancia con la manera de evaluar que propone el MCER (*op cit*).

Se observa también que se proponen actividades de interacción oral entre los alumnos: en pares, tríos juego de roles o simulaciones. Y en muchas de ellas existe un vacío de información que intenta estimular la necesidad real de comunicación. A su vez, se observa que la lengua es trabajada a nivel del texto o discurso ofreciendo la posibilidad de usar la lengua en situaciones auténticas o con cierta fidelidad a situaciones auténticas.

En este manual predomina la imagen como recurso semiótico, mientras que el recurso lingüístico ocupa un segundo plano. Las fotografías se destacan por el tamaño y el color, muchas de ellas ocupan una página completa. El tipo de hoja y los colores vivos hacen que este manual luzca muy atractivo a la vista, como así también la tipografía usada: los títulos y subtítulos están presentados en tamaño muy grande.

En relación a las competencias generales que debe adquirir un alumno o usuario de la LE establecidas por el MCER (*op cit*), en este manual se presentan componentes socioculturales relacionados con la comida, la vida diaria, los días festivos, las

estructuras familiares, las actividades de ocio, tradición y algunos personajes y/o acontecimientos representativos de nuestro país. Sin embargo, consideramos que los componentes socioculturales presentes en este manual presentan al extranjero una idea de cultura parcializada: una Argentina concentrada solamente en Buenos Aires, el mate, el tango, Gardel, el fútbol y el español en crecimiento.

Las definiciones propuestas de lo que es una *representación* coinciden en que es una imagen sobre un objeto, es una *actividad mental*, es decir tiene un aspecto individual y psicológico pero también tiene un *componente social*. Siguiendo a Klett (1997) en lo que es una imagen de representación, en tanto realidad mental producida socialmente, *la representación social es el resultado de un proceso de elaboración cognitiva y simbólica que orienta los comportamientos*. En este sentido, la imagen o representación de Argentina en el marco de América del Sur, que se muestra al estudiante extranjero está limitada o parcializada revelando un país centrado en su capital.

Por otro lado, se encuentran además pocas instancias de interrogación a la cultura del aprendiente que viene a estudiar español a la Argentina lo que brinda al docente un intersticio interesante para su intervención didáctica.

5.2.2 Manual: *Macanudo*

Malamud, E. Bravo, M. J. (2011)

3era Edición

Libros de la Araucaria

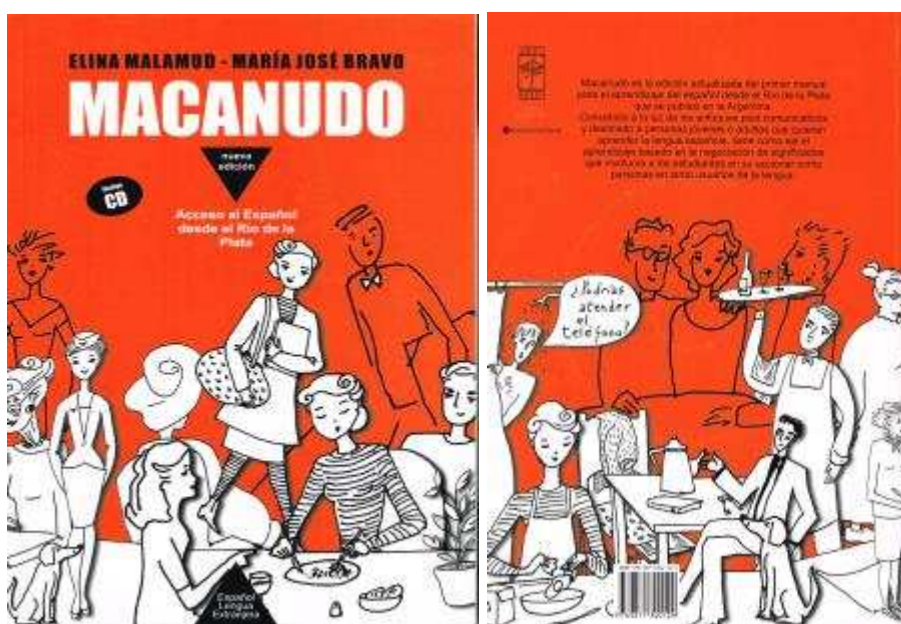
Buenos Aires

5.2.2.1 Materialidad externa

Este manual para la enseñanza de ELSE es uno de los primeros libros que apareció en Argentina y, a pesar de que tomamos una edición del 2011, está impreso solamente en tres colores: negro, naranja y gris. No posee otros colores lo que lo hace lucir muy poco atractivo a la vista.

En la tapa y contratapa de *Macanudo* se ven reflejados diferentes siluetas de personas en blanco y negro que representan estereotipos de edades y profesiones (metafunción representacional): personas jóvenes y personas mayores, encarnando diferentes profesiones y oficios: un mozo, una azafata, un docente, un joven, un estudiante, un ama de casa, y hasta un perro. También se puede observar que estas personas están haciendo “algo” en situaciones reales de la vida cotidiana como caminar, comer en un restaurante, estudiar, conversar de manera informal con amigos, tomar un baño, cocinar, servir una bebida, pedir algo, etc. Lo que comunican estas imágenes es que el español es para todos: no importa la edad ni la profesión. Y encarna la idea de que la enseñanza de una lengua implica un *enseñar a hacer algo con ella en un contexto determinado*.

Figuras 3 y 4, Macanudo, tapa y contratapa



En la tapa misma se destaca que este manual es una nueva edición de una obra anterior y se lee *Acceso al Español desde el Río de la Plata*. Esta afirmación tiene dos interpretaciones, a nuestro entender: la primera relacionada con el nivel de la lengua que enseña: **A1 Usuario Básico Acceso** del MCER (*op cit*) y la segunda interpretación es anunciando que este manual ofrece el **ingreso** al mundo hispanohablante desde otra entrada diferente de la peninsular: la variedad rioplatense.

Las siluetas que representan las personas están en blanco y negro sobre un fondo anaranjado fuerte: colores que predominan a lo largo del manual dándole un aspecto de anticuado. La variedad de profesiones y personas en situaciones cotidianas refuerzan la idea de que el español es para todos. Todos estamos representados en la imagen, todos podemos aprender español (metafunción interactiva).

En la composición de la imagen (metafunción composicional) se observan siluetas destacadas en blanco y cinco siluetas en negro que están detrás de las primeras siluetas. El color naranja brinda a la tapa y contratapa energía, optimismo y creatividad y deja ver a estas personas/siluetas que se destacan en blanco porque ellas están en movimiento haciendo algo con las palabras en un contexto determinado, por ejemplo, una mujer está cocinando, dos mujeres están almorzando en un restaurante, un hombre se está bañando y pide a alguien más que atienda el teléfono, etc. Esto refuerza la idea

de que la enseñanza de una lengua implica el *poder usarla inmediatamente, aplicarse de forma práctica si es necesario (...), no sólo es un conocimiento abstracto de la realidad sino un saber-hacer (...)* (Porcher, citado en Pasquale 2007, p. 14) y en palabras de Dabène muestra uno de los rasgos del objeto epistémico que los manuales encarnan: su visibilidad, la posibilidad de ver la lengua en uso. Macanudo construye y anticipa ese significado desde su tapa y contratapa: ***con Macanudo aprenderás a hacer esto.***

De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española, el nombre del manual *Macanudo* proviene de *macana* y *-udo*. Es un adjetivo coloquial de uso frecuente para los porteños y significa *bueno, magnífico, extraordinario, excelente, en sentido material y moral.*³⁸ Este manual intenta comunicar desde su nombre mismo, expresado a través del recurso lingüístico, que la variedad dialectal del español que ofrece es rioplatense marcando la diferencia con el español peninsular. Los recursos no verbales refuerzan ese significado. *Macanudo* comunica que encarna la variedad rioplatense del español y además la lengua que se habla en Buenos Aires. En cuanto a la función interactiva del nombre podríamos interpretar que desde su tapa misma se intenta comunicar una actitud positiva hacia la LE y hacia la variedad que encarna.

La tapa de este manual informa también que incluye un CD. En la contratapa se puede leer que esta versión es una versión actualizada del primer manual *para el aprendizaje del español desde el Río de la Plata* y expresa *que este manual está concebido a la luz de los enfoques post-comunicativos y destinado a personas jóvenes o adultas que quieran aprender la lengua española, tiene como eje el aprendizaje basado en la negociación de significados que involucra a los estudiantes en su accionar como personas en tanto usuarios de la lengua.* [sic]

A diferencia del manual analizado anteriormente *Aula de Sur I*, los destinatarios de este manual son jóvenes pero también personas mayores y esto es comunicado no sólo a través del modo lingüístico sino también a través de los modos no verbales: dibujos, imágenes, fotografías, etc.

³⁸ Diccionario de la Lengua Española. Edición del Tricentenario. Consultado en internet: <http://dle.rae.es/?id=NIBPO8z>

En la introducción del manual se explica que se corresponde con los estándares definidos por el MCER (*op cit*). Y lo circunscribe al español del Río de La Plata, marcando un contexto territorial bien definido y diferenciándolo del español de España. Es decir, los aprendientes son anticipados acerca de qué variedad del español van a aprender con *Macanudo*.

En la introducción los autores explican también que se trata de una nueva edición del manual, en algún sentido mejorado. Anticipan, además, que introduce elementos culturales de la región: *Un cacho de cultura*, el tango, costumbres o prácticas socioculturales del Río de La Plata. También destaca que el manual tiene en cuenta las necesidades de un usuario de la lengua en los contextos habituales y cotidianos de un ciudadano del Río de La Plata.

Se deja entrever que el enfoque que sustenta el manual para la enseñanza de las lenguas extranjeras y en el que se apoyan sus autores, es el enfoque comunicativo. Se infiere que no sólo es importante el código lingüístico sino también el contexto y el intercambio lingüístico y social de los hablantes. Si bien se puede inferir que *Macanudo* adhiere al enfoque comunicativo, no abandona la sistematización explícita de la gramática y en cuanto al estudiante, le asigna un rol activo, negociador de significados.

Finalmente los autores del manual expresan que desean establecer contacto con los usuarios del mismo para lo cual ofrecen una dirección de correo electrónico para conocer sus necesidades, demandas y/o falencias con el fin de mejorarlas.

El manual está dividido en 9 unidades. En el índice cada una de ellas presenta los recursos pragmáticos, socioculturales, discursivos y lingüísticos que se encontrarán en el cuerpo del manual. Asimismo, comienza con una unidad introductoria que presenta los saludos, y preguntas para negociar el significado desconocido de alguna palabra. Al igual que el uso de distintos registros de saludos: formales e informales. Además, los exponentes lingüísticos a enseñar se presentan en términos de funciones, de lo que el usuario puede hacer con los exponentes lingüísticos que aprenderá en cada unidad.

En este manual se percibe una hegemonía del recurso lingüístico por sobre los otros recursos semióticos. Las fotos son pocas y muy pequeñas y, además, en blanco y negro.³⁹

5.2.2.2 Materialidad interna

El manual se despliega alrededor de dos personajes que se conocen en la Unidad 1: Jorge Arcuri y Florencia Ocampo, ambos jóvenes profesionales que pertenecen a la clase media argentina. Jorge proviene de la provincia de Córdoba y fue a Buenos Aires a vivir y trabajar mientras que Florencia todavía es estudiante de arquitectura pero también trabaja. Estos personajes se conocen en la Unidad 1 en un diálogo en el bar de la facultad.

Este manual se inscribe en un enfoque post comunicativo como reza en la introducción y la contratapa. La lengua presentada está generalmente contextualizada por medio del código lingüístico, describiendo en qué contexto se desarrolla el diálogo, por ejemplo... *en el bar de la facultad* (p. 18), *Es el primer día de clase y Hugo conversa con sus compañeras.* (p. 19). *Escuche a este vendedor callejero. Preste atención y complete la grilla* (p. 23) *en el restaurante de la esquina a la hora de comer* (p. 49).

Propone actividades variadas que favorecen la práctica de las cuatro macrohabilidades lingüísticas. Ofrece diversidad de actividades: desde mecánicas a las más comunicativas en juego de roles, actividades en pares o individuales. Se observa una fuerte presencia de la enseñanza de la gramática de manera deductiva.

En este manual encontramos constantes interrogantes a la cultura del aprendiente que habilitan lo que Gaiotti (*op cit*) llama el entre-dos-cultural, el diálogo entre culturas: *¿Cómo son los diarios en tu país?, Escriba sobre el diario o los diarios que usted lee.* (p. 25), *¿Se juega a la lotería en tu país?, ¿Dónde se compran los billetes?* (p. 129), *¿en su país pasa lo mismo?, Comer no es sólo comer.* (p. 45)... *¿existen estas comidas en su*

³⁹ Recordemos que las copias de este manual se pueden ver en el ANEXO III.

país? (p. 52), *¿la gente de su país tiene conciencia de la importancia de una alimentación equilibrada?* (p. 55)⁴⁰

Ambos manuales de LE *Aula del Sur 1* y *Macanudo* suponen un destinatario que viene a estudiar español a la Argentina, y no parecen suponer el uso de ellos en un aula en otro país.

5.2.2.3 Componentes socioculturales que se ven en *Macanudo*

El *Diario Clarín* y la *Revista Nosotras* aparecen mencionados con frecuencia como leídos por la mayoría de los argentinos y también como uno de los diarios más importantes para conseguir trabajo. El manual está contextualizado principalmente en Buenos Aires, aunque contiene algunas escasas menciones a otros lugares de la Argentina: Cataratas del Iguazú, Mendoza, La Cumbre, Salta y de países limítrofes: Uruguay, Perú (Unidad 9, pp. 145,146).

En contraposición con *Aula del Sur* analizado previamente, en este manual hay muy pocas referencias al *mate* como bebida típica de la región. Encontramos referencias en las pp. 44 y 50 donde dos personas mantienen un diálogo corto: *Me gusta el mate dulce. A mí me gusta el mate amargo. El mate dulce no me gusta.* (p. 44) y *Pasos básicos para cebar el mate.* (p. 50). Aquí el *mate* es usado como un elemento cultural y también como disparador lingüístico.

De la misma manera, en el apartado *Un cacho de cultura* de la p.81, se puede leer un extracto de un texto denominado *Si usted viaja a la Argentina*. La consigna de esta actividad afirma que...*conocer algunas costumbres de un país o región nos permite vivir como vive la gente del lugar.*[sic].

En este extracto se mencionan el asado, el dulce de leche y el *mate* como elementos culturales tradicionales y se informa también que los taxistas, los quiosqueros y los comerciantes nunca tienen cambio para cobrar por sus servicios o ventas. Por otro lado,

⁴⁰ Las copias de este texto se pueden ver en el Anexo III.

y en referencia a la comida, que se la presenta como un rasgo de identidad de los argentinos, este manual expresa que *Comer con la familia o amigos es un evento social y cuando un argentino invita con un ¿tomamos un café?, el café es un pretexto para charlar.* (p. 45). Acá se reemplaza la función social y amistosa del mate que vemos en el manual *Aula del Sur* por el café lo que muestra, a nuestro entender, una característica de Buenos Aires especialmente.

5.2.2.4 Imágenes que se construyen en el texto

En este manual el ciudadano argentino está representado por sus dos protagonistas Florencia y Jorge como pertenecientes a la clase media (alta), estudiantes de universidad que también trabajan y que suelen leer el *Diario Clarín* y la *Revista Nosotras*.

En cuanto a la cultura, se muestra la imagen de nuestro país como un país de inmigrantes como lo expresa el texto *Argentina, país de inmigrantes*:

Dice un antiguo dicho que los mexicanos descienden de los aztecas, que los peruanos descienden de los incas y que los argentinos descienden de los barcos. Por supuesto que esta referencia a la Argentina como país de inmigrantes es parcialmente cierta porque, si bien el aporte inmigratorio fue importantísimo y el porcentaje de población indígena y mestiza es mucho menor que en otros países de Hispanoamérica, los primitivos pobladores y los colonizadores españoles constituyen el tronco original de nuestra etnia... (p.126).

También se construye una imagen de los argentinos auto-considerados como **sin identidad definida**, hijos de inmigrantes e impuntuales como se puede leer en el texto: *La puntualidad no es cuestión de relojes* (p.99). El estereotipo del argentino que encarna el modo lingüístico en este apartado es de un argentino soberbio con poca conciencia intercultural, sin identidad definida, que sobrevalora sus propias cosas en primer lugar y luego las demás.

Los argentinos somos italianos que hablamos español, nos vestimos como los ingleses y creemos que somos franceses. Para un argentino, lo mejor es la carne argentina, la empanada argentina, el dulce de leche argentino, la mujer argentina... y, también, la puntualidad inglesa, la eficiencia alemana, el perfume francés, el café brasileño y a seda china. (p.26)

Es interesante analizar el diálogo corto que se presenta en la página 49 donde los aprendientes deben completar espacios en blanco con la conjugación correcta del verbo *pensar* y que, a nuestro entender, encarna un estereotipo negativo de la mujer argentina, como [sic] *un poco artificiales.....van todo el día al gimnasio y viven a dieta,*

instalando, de este modo, la idea de un estereotipo de mujer argentina que sólo se preocupa por su apariencia física.

Las mujeres argentinas. Dos extranjeros hablan de mujeres:

*¿Vos qué.....de las argentinas?
¿Qué.....? No sé, me parecen re-lindas.
Yo.....que son un poco artificiales.
¿Por qué te parecen artificiales?
Van todo el día al gimnasio y viven a dieta.
¿Te parece? Mi mujer.....lo mismo. Yo no estoy tan seguro. (p. 49)*

En este mismo sentido, encontramos otro apartado dedicado a las creencias populares y supersticiones de los argentinos que, a nuestro entender, instala la imagen de los argentinos como personas supersticiosas e impuntuales (pp. 62 y 99):

Creencias populares

¿Son supersticiones?

Algunos argentinos...

- *Ponen 5 pesos debajo del plato para tener más plata.*
- *Dan vuelta un vaso para encontrar cosas perdidas.*
- *Le rezan a San Antonio para conseguir novio y también para encontrar objetos perdidos.*
- *No pasan debajo de una escalera porque trae mala suerte. (p. 62)*

Sin embargo, más adelante, encontramos un texto que lleva por título *Las generalizaciones no son buenas pero ayudan* (p. 78). Este texto corto enumera algunas costumbres de los argentinos describiendo, por ejemplo, la hora de levantarse de algunos profesionales argentinos como profesores, médicos y periodistas y el horario que abren algunos comercios como panaderías y supermercados.

El título de este texto encarna la esencia de la noción de estereotipo en palabras de Lippmann (1922), en tanto *imágenes que nos creamos para representar al otro y que nos sirven de guía para interactuar, comprender la realidad que nos toca vivir y saber qué esperar del otro*. Estas generalizaciones, aunque no se puede afirmar que sean verdaderas y que todos los profesores y médicos argentinos se levanten temprano mientras que los periodistas se levantan más tarde ayudarán, en mayor o menor medida en forma positiva o negativa, a un extranjero a interactuar en la sociedad argentina.

La imagen de la familia se construye con mucha potencia a través del modo lingüístico que, como ya expresamos, tiene hegemonía absoluta en este manual: hay constantes referencias al casamiento, al estado civil *casado*, al matrimonio y hasta se asume que el

destinatario del manual está casado también... *¿Cuánto hace que estás casado?* (p.90), *Hace dos años que estoy casado* (p. 91), *¿Vos y tu esposa...(leen) diario distintos?*(p. 21), *Dice Elena.....mi marido se levanta más tarde...* (p. 30), *Florencia le muestra a Jorge fotos de su familia* (p. 35) donde se pueden ver los abuelos, los tíos, los primos dejando ver la imagen de una familia unida. *Juan Pablo Ribeiro es diagramador. Tiene 57 años, es casado y tiene dos hijos...* (p. 38), *Marta tiene 29 años, vive con su marido en una casa no muy grande...* (p. 99), *Me caso... ¡te felicito!* (p.131), *Mi marido tiene un puesto más importante en la empresa* (p. 137), *La esposa de Héctor siempre tiene un “pero” para todo...* (p. 156)⁴¹

El material auditivo no muestra las variedades dialectales regionales del español hablado en nuestro país, sino únicamente la variedad rioplatense, en particular, la hablada en Buenos Aires, lo que refuerza más aún la idea expresada anteriormente.

⁴¹ Las copias de estas páginas se pueden ver en el Anexo III.

5.2.2.5 Cuadro que resume los componentes socioculturales presentes en el manual

Unidad	Contenido sociocultural	Recurso semiótico usado	Página
1	Diario Clarín	lingüístico	25
1	Preconceptos de los argentinos	lingüístico	26
2	Rutina	lingüístico	30
2	La familia	imagen en blanco y negro	35
2	Jóvenes porteños	lingüístico	40
3	La comida	lingüístico	45
3	Maradona	imagen en blanco y negro	51
3	Comidas	lingüístico	52
3	Alimentos	lingüístico	56
4	Casas	imagen en blanco y negro - lingüístico	59
4	Creencias populares	lingüístico	62
4	Sierras de Córdoba	imagen en blanco y negro	66
5	Ropa	imagen en blanco y negro	70,71
5	Rutina generalizaciones	lingüístico	78
5	supermercados	lingüístico	79
5	costumbres	lingüístico	81
6	matrimonio	imagen en blanco y negro	90,131
6	Barrio	imagen en blanco y negro	92
6	puntualidad	lingüístico	99
7	Portal de Internet del Gobierno de la Ciudad de Bs As	imagen en blanco y negro	103
7	Lugares de Bs As	imagen en blanco y negro	104,112,113
7	Sistema de transporte público subte	imagen en blanco y negro	116
7	Letra de un tango	lingüístico	120
8	La familia	imagen en blanco y negro	125,135
8	Argentina, país de inmigrantes-Porteños típicos descendientes de inmigrantes	lingüístico	126
8	Loterías	lingüístico	129
8	Grupo musical: Che Sudaka	lingüístico-imagen en blanco y negro	140
9	vacaciones	imagen en blanco y negro	145
9	Mar del Plata Salta –Cataratas- Patagonia – San Antonio de los Cobres	lingüístico-imagen en blanco y negro	155,157,158

5.2.2.6 *Algunas conclusiones parciales*

En este manual subyace un enfoque comunicativo y también por tareas para la enseñanza de la lengua, enfoques propuestos en el MCER (*op cit*) ya que encontramos actividades que pretenden imitar con cierta fidelidad situaciones de la vida cotidiana del país asignándole al alumno un rol activo como negociador de significados. Por otra parte, se observa poco empleo de material auténtico representado mayormente por imágenes: por ejemplo: el cartel de la pizzería en la página 56.

Al finalizar cada unidad, encontramos un espacio que lleva como título *¿Cómo lo digo?* que cumple la función de resumen sistematizando las funciones de la lengua y los exponentes lingüísticos para llevarlas a cabo presentados en cada unidad.

Macanudo ofrece actividades de interacción oral entre los alumnos: en pares, tríos juego de roles o simulaciones. Y en muchas de ellas existe un vacío de información que intenta estimular la necesidad real de comunicación. Al igual que el manual analizado anteriormente, se puede observar que la lengua es trabajada a nivel del texto o discurso ofreciendo la posibilidad de usar la lengua en situaciones auténticas o con cierta fidelidad a situaciones auténticas.

En este manual predomina el código verbal como recurso semiótico, mientras que el recurso no verbal (imágenes) ha sido muy relegado, lo que lo hace un manual opaco. En relación a las competencias generales que debe adquirir un alumno o usuario de la LE establecidas por el MCER (*op cit*), en este manual se presentan componentes socioculturales relacionados con la vida diaria, la comida, algunas personas destacadas, las estructuras y relaciones familiares, las actividades de ocio, la vivienda, culturas regionales, y algunos valores, creencias y actitudes que influyen en la imagen de un estereotipo.

En cuanto a la imagen estereotipada o representación de la Argentina que se construye y se muestra al estudiante extranjero, en tanto realidad mental estática producida socialmente, entendemos que es una realidad parcializada y centrada en Buenos Aires atribuyendo al argentino características como *hijos de inmigrantes sin una identidad*

definida y con ciertos rasgos negativos: su impuntualidad, la sobrevaloración de sí mismo y de sus cosas, su superstición, por ejemplo.

Asimismo, el estereotipo de la mujer argentina presentado en este libro es negativo también ya que la califican de *artificial, que vive en el gimnasio y siempre está a dieta*, es decir, una mujer sólo preocupada por su imagen estética. O que los profesores y médicos se levantan temprano mientras que los periodistas duermen hasta más tarde.

Creemos, finalmente, que Macanudo muestra una Argentina centrada en Buenos Aires mostrando un estereotipo que está centrado en el modo de vida de las grandes ciudades como Buenos Aires y en particular en las clases media y alta. Es necesario señalar también que Macanudo fue uno de los primeros manuales elaborados en el país y es evidente que, en sus orígenes, fue pensado solamente para estudiantes que llegaban a Buenos Aires.

Por otro, se encuentran además varias instancias de interrogación a la cultura del aprendiente que viene a estudiar español a la Argentina dándole la posibilidad de estimular la conciencia intercultural establecida en el MCER (*op cit*).

5.2.3 Manual: *Voces del Sur – Español de hoy – 1 (2002)*

Voces del Sur Ediciones – Nivel Elemental

Coordinación General: Claudia Oxman

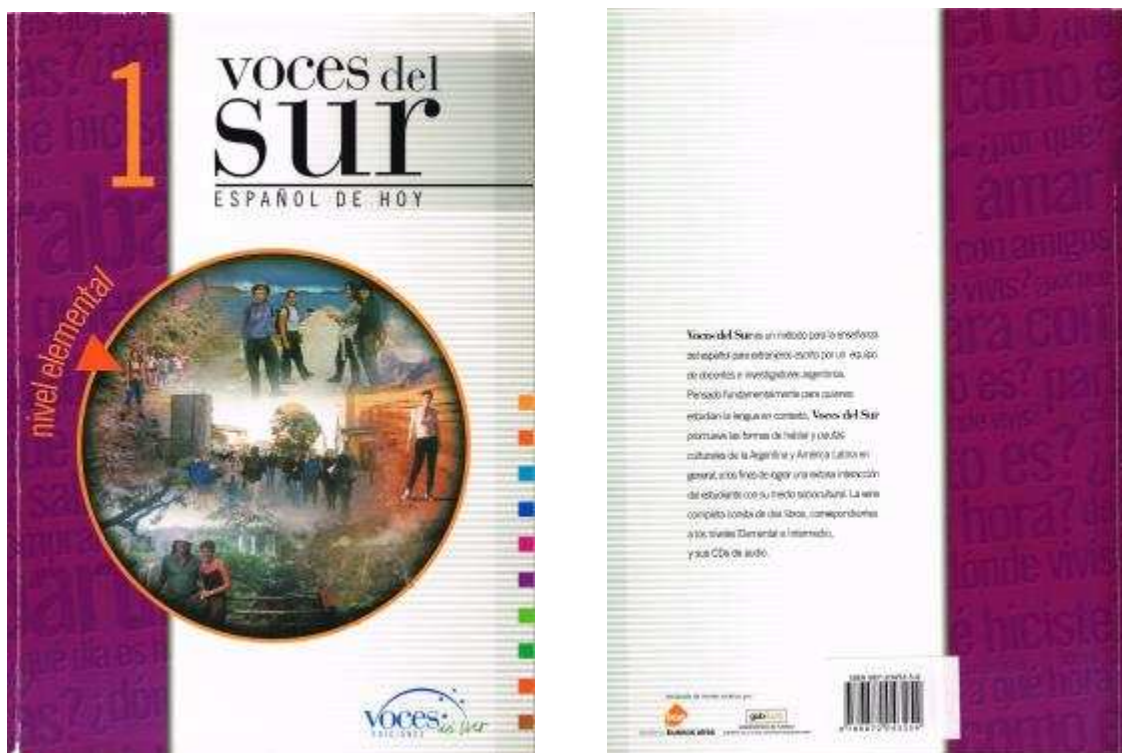
Autores: Beatriz Auteri, María José Gassó, Elina Malamud, Lilia Mosconi, Pablo Preve

3era Reimpresión

5.2.3.1 *Materialidad externa:*

La tapa de este manual presenta colores lila, gris y blanco con letras en color negro y anaranjado de diferentes tamaños y tiene fotos de jóvenes en diferentes lugares de la Argentina: Cataratas del Iguazú, el Puerto de Buenos Aires, zonas de sierras y zonas áridas. En la contratapa, la editorial Voces del Sur explica que este manual fue elaborado por un equipo de docentes e investigadores argentinos, profesionales de la lingüística y las ciencias sociales con experiencia en la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera. Expresa también que para ellos la lengua no es sólo un instrumento de comunicación sino también una expresión de las experiencias sociales y culturales de sus usuarios.

Figuras 5 y 6: Voces del Sur, tapa y contratapa



En la interacción de los modos semióticos, el lingüístico y la imagen con colores lila, naranja, blanco y negro, se pueden inferir los significados que este manual construye y que intenta comunicar al estudiante. En esta tapa las personas aparecen en una posición destacada dentro de un círculo. En color naranja y en el lado izquierdo, aparece una flecha que marca el nivel de la lengua que pretende enseñar este libro: nivel elemental.

El círculo podría representar un reloj, el tiempo, el proceso de aprendizaje de una lengua que requiere tiempo. Estas personas, que representan a los destinatarios del manual (metafunción ideacional/representacional), son jóvenes turistas que están visitando nuestro país. Nuevamente acá los jóvenes están sonriendo y representan el futuro: el futuro del mundo y el futuro de una lengua que están aprendiendo.

En cuanto a la metafunción interactiva del significado de esta imagen, en un marco de interpretación, creemos que comunica el círculo de la vida y la idea de que los turistas aprenderán el español visitando nuestro país (metafunción interpersonal).

En la composición de la fotografía (metafunción textual/composicional) aparece el nombre del manual *Voces del Sur* destacado en negro en la esquina superior derecha y debajo de una línea, la frase *Español de hoy*. Esta frase parece reforzar la idea de que este manual enseña un nuevo español, el de hoy, el que está de moda, el español variedad rioplatense. El número *1*, que indica el nivel, y la palabra **SUR** tienen un tamaño mucho más grande que las otras palabras que conforman el nombre, y su función es comunicar que el manual encarna el español del **SUR** (América del Sur) en contraposición con el **NORTE** (Europa) haciendo clara referencia a nuestro país diferenciándolo del español peninsular de España, lo viejo, lo de ayer. *Voces del Sur*, su título en tanto cláusula, intenta comunicar que las voces provienen de un lugar diferente al que provenían antes y el SUR siempre trae vientos de cambio y fresca.

En el borde derecho de la tapa aparecen cuadros pequeños de diferentes colores que sirven de separadores de las diferentes secciones de cada unidad. Es interesante mencionar que en la esquina inferior izquierda de la contratapa aparece un mensaje, en negro y naranja, que dice: *...declarado de interés turístico por Buenos Aires y la Subsecretaría de Turismo del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, frase que refuerza que este manual está destinado a un público de turistas que visita nuestro

país, como así también refuerza la idea de que se pensaba la enseñanza de ELSE exclusivamente con fines turísticos.

A modo de prefacio este manual cuenta con una presentación, aclarando que el *sur desde el cual parten las voces es Buenos Aires* [sic] en alusión al nombre del manual aunque agrega que intentan extenderse *representando algunos de los distintos modos de hablar español en América Latina*. [sic]

El destinatario de este manual es un turista, un estudiante viajero, un hombre de negocios o una persona con intenciones de conocer la cultura de los países de habla hispana. Aclara también que en el manual se encontrarán las formas del español hablado actualmente en Buenos Aires y en otros países de América Latina, y no de *un español neutro inexistente* [sic]

El enfoque adoptado para la enseñanza de la LE es el enfoque comunicativo donde la lengua se presenta contextualizada y se usan materiales auténticos, es decir producciones lingüísticas concretas que ponen en juego modos situados de comunicarse, de relacionarse social y afectivamente, e incluso de hacer humor. Se explica que el énfasis en el Río de La Plata se debe a que es un área relevante artística, cultural y turística de América Latina.

El manual está organizado en cinco unidades y un apéndice. Cada unidad está dividida en dos secciones donde, a partir de un material auténtico, se despliegan actividades. Se explica que el abordaje del material comienza con consignas de comprensión global y consignas de comprensión detallada. Las actividades que proponen son individuales y grupales y buscan el desarrollo de competencias en la producción oral y escrita.

Las dos últimas secciones de cada capítulo focalizan la producción independiente del alumno. El **Proyecto de Aula** propone lecturas de mayor complejidad y actividades más libres mientras que el **Proyecto Fuera del Aula** busca poner en práctica el conjunto de los contenidos lingüísticos aprendidos y las competencias adquiridas en el trabajo. Al final del libro encontramos una síntesis gramatical, una autoevaluación y guías de trabajo con material auténtico.

El índice describe los contenidos que presenta cada una de las cinco unidades, destacando los contenidos, tipos textuales, gramaticales, léxicos, socioculturales y las actividades. El libro presenta colores diversos aunque la opacidad del tipo de hoja usado hace que se vea como un manual viejo. Asimismo, se observa que predomina el código lingüístico como recurso semiótico, mientras que el recurso icónico ocupa un segundo plano. En general, las fotografías que se presentan son de tamaño pequeño y de poco color. El tipo de hoja y los colores que presenta este manual le da un aspecto de manual opaco.

5.2.3.2 Materialidad interna

Voces del Sur no hace referencia al MCER (*op cit*). La razón de esto, entendemos, es por el año de su edición que es casi simultáneo con la publicación del documento del MCER en español en 2002. Sin embargo puede inferirse que este manual adopta el enfoque comunicativo para la enseñanza de la LE ya que todos los exponentes lingüísticos a enseñar se presentan en contexto (con material auténtico, según sostienen sus autores). Además, se intenta presentar el español con las diferencias regionales de la lengua en la misma Argentina y en los países latinoamericanos. No presenta personajes alrededor de los cuales se desarrolla el libro como en *Macanudo*.

En Buenos Aires y otras provincias argentinas se usa **vos**. **Vosotros**⁴² no se utilizan. La forma **tú** se emplea en Corrientes, Santiago del Estero y otras provincias. (p.12) ¿Qué español hablamos? Tú y vos. Usted. (p.14)

Se propone una diversidad de actividades para practicar los exponentes lingüísticos enseñados en cada unidad como así también se promueve la práctica de diferentes competencias: hay actividades individuales, de pares y grupales como así también juego de roles y simulaciones. Podemos observar también algunas instancias de interrogación a la cultura del aprendiente: *¿Cómo se llama la ciudad donde vive usted?*, *¿Tiene algún otro nombre?*, *¿Qué lugares interesantes para visitar tiene su ciudad?* (p.17), *Describe su ciudad de nacimiento.* (p. 25)

Dentro de los elementos socioculturales que observamos en este manual, se pueden mencionar el turismo en Latinoamérica, las comidas, el calendario y las estaciones del

⁴² El destacado es del original.

Finalmente, también se observan cierta tendencia a mostrar las diferencias que existen dentro de la misma Argentina: por ejemplo, en la p. 64: *En cada región de la Argentina las estaciones son diferentes (...)*.

5.2.3.3 Cuadro que resume los componentes socioculturales presentes en el manual

Unidad	Contenido sociocultural	Recurso semiótico usado	Página
1	Familia	lingüístico-imagen en color	15
1	Plano de Buenos Aires	lingüístico-imagen en color	16, 17
2	restaurantes	lingüístico-imagen en color	26, 27
2	Diarios: La Nación	lingüístico	33
2	supermercados	imagen en color	36
2	Negocios	imagen en color-lingüístico	41
2	Dinero	imagen en color	42
2	Pueblos Originarios comida	lingüístico	46, 47
3	un asado	lingüístico	49
3	Feriados y vacaciones	lingüístico	53
3	Cartelera de espectáculos	lingüístico-imagen en color	55
3	Clima	imagen en color	62
4	Alfredo Bravo: político argentino	lingüístico e imagen en color	68
4	Historieta: Maitena	imagen en color - lingüístico	74
4	Piropos	lingüístico	77
4	Cortázar	lingüístico	80
5	La diva: Graciela Borges	lingüístico-imagen en blanco y negro	88
5	Historia de la Argentina durante el Virreinato del Río de La Plata	lingüístico	90
5	Historia de un pañuelo blanco: Extracto de la historia de la Argentina durante la dictadura militar	lingüístico-imagen en blanco y negro	96, 97
Autoevaluación	Navidad Latina	lingüístico	117

5.2.3.4 Imágenes que se construyen en el texto

El manual está contextualizado en Buenos Aires y, al igual que los manuales anteriores, construye un destinatario viajero. La familia se presenta como una familia unida y numerosa, sin embargo en este manual aparece una situación no mencionada en los otros manuales: jóvenes viviendo juntos aún sin estar casados: *Paula vive con Ignacio, su novio*. (p.15). Esto también se puede interpretar como una visión muy propia de los grandes centros urbanos, como Buenos Aires, pero que no necesariamente reflejaría ciertos usos sociales propios del interior o de zonas menos cosmopolitas.

Se presentan personajes que salen mucho, que tiene una vida cultural agitada, visitando teatros, cines, centros culturales, galerías de arte, etc. Pero que también deben aprender a comprar en un negocio o hacer una llamada telefónica.

Los estereotipos no aparecen muy enfatizados como en los manuales analizados anteriormente. Si bien este manual está contextualizado en Buenos Aires, hay referencias a otras provincias argentinas, otros países y ciudades de Latinoamérica. Se menciona el asado como comida típica pero también se mencionan otras comidas como el locro. Aparecen el mate, el tango, el folclore pero no se presentan destacados de manera potente. Hay una única referencia a los Pueblos Originarios a través de una comida: el charquicán originario del pueblo Mapuche (p.46)⁴⁴.

5.2.3.5 Algunas conclusiones parciales

Este manual no hace ninguna mención al MCER (*op cit*), sin embargo el enfoque para la enseñanza de las lenguas que subyace es el comunicativo mezclado con el enfoque por tareas propuesto en el MCER ya que el contexto tiene igual importancia que la lengua que se pretende enseñar. Existen algunas aclaraciones respecto de las variedades regionales de la lengua usadas en algunas provincias de nuestro país.

⁴⁴ Las copias de estas páginas se pueden ver en el Anexo III.

Encontramos actividades que pretenden imitar con cierta fidelidad situaciones de la vida cotidiana del país. Por otra parte, no se observa demasiado el empleo de material auténtico lingüístico sino más bien material auténtico de imágenes (mapas, planos de la ciudad, folleto de ofertas un supermercado, etc.)

Al finalizar cada unidad, encontramos un recuadro que intenta sistematizar y resumir las funciones lingüísticas y los exponentes lingüísticos para llevarlas a cabo presentadas en la unidad. Este espacio tiene la función de resumir y recordar al alumno lo que es importante de dicha unidad.

Se observa también que se proponen actividades de interacción oral entre los alumnos: en pares, tríos, juego de roles o simulaciones. Y en muchas de ellas existe un vacío de información que intenta estimular la necesidad real de comunicación. A su vez, se observa que la lengua es trabajada a nivel del texto o discurso ofreciendo la posibilidad de usar la lengua en situaciones auténticas o con cierta fidelidad a situaciones auténticas.

En este manual predomina el código lingüístico como recurso semiótico, mientras que el recurso icónico ocupa un segundo plano. En general, las fotografías que se presentan son de tamaño pequeño y de poco color. El tipo de hoja y los colores que presenta este manual le da un aspecto de manual opaco.

En referencia a las competencias generales que debe adquirir un alumno o usuario de la LE establecidas por el MCER (*op cit*), en este manual se presentan componentes socioculturales relacionados con la vida diaria, los días festivos, las estructuras familiares, las actividades de ocio, la historia del país, los pueblo originarios, la relación entre los grupos políticos y algunos personajes y/o acontecimientos representativos de nuestro país.

En cuanto a la imagen o representación de nuestro país que se construye y se muestra al extranjero, no difiere demasiado de las imágenes que muestran los manuales analizados anteriormente. Pero, ya se observa una mutación/evolución del concepto de familia presentado.

Por otra parte, se muestra a la Argentina, en el marco de América del Sur, con una única referencia a los pueblos originarios. Finalmente, observamos pocas instancias de interrogación a la cultura del aprendiente que viene a estudiar español a la Argentina lo que consideramos como una oportunidad para la intervención didáctica del docente en el sentido de Edelstein (*op cit*).

5.2.4 Manual: *Horizonte ELE*

Nivel Pre Intermedio 2

Universidad Nacional de Córdoba⁴⁵

Verónica Gebauer – Verónica Valles

2014

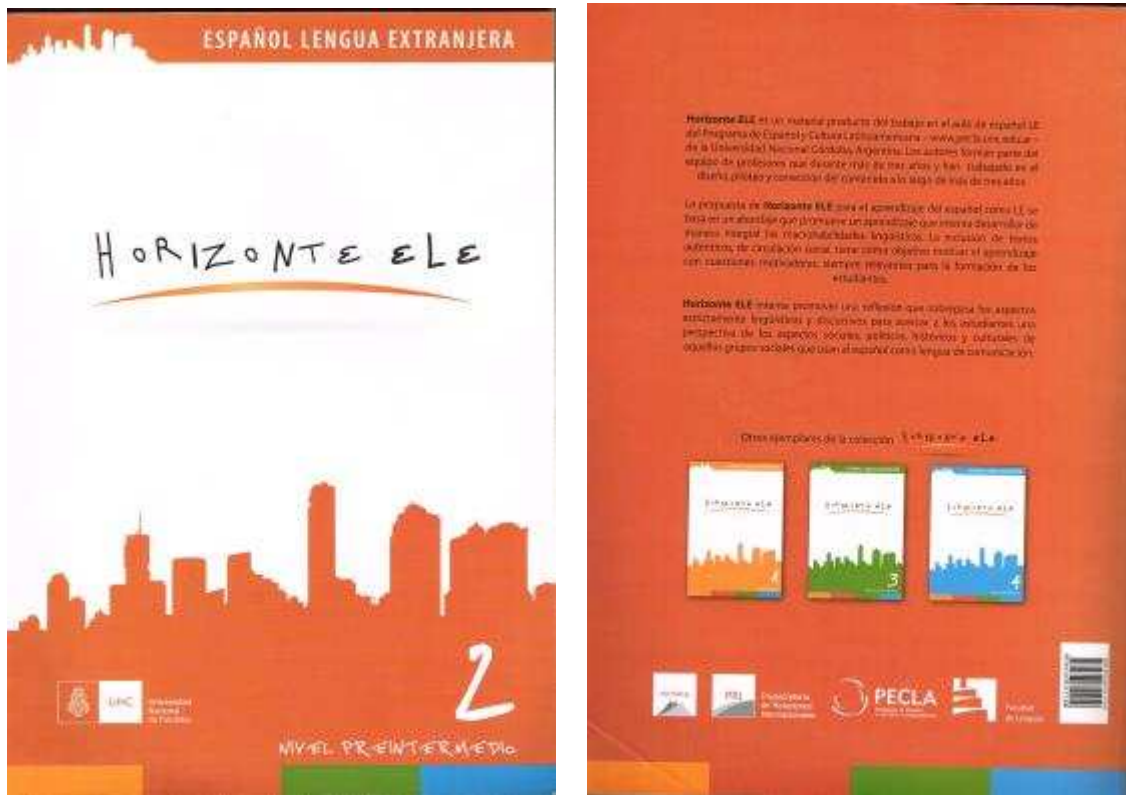
5.2.4.1 *Materialidad Externa*

Horizonte ELE es un manual muy nuevo publicado por la UNC en 2014. Su tapa combina colores como el blanco, el rojo ladrillo y el negro. Al pie de la tapa se presentan rectángulos de color anaranjado, verde y celeste que comunican que existen otros 3 niveles más de este manual: el 1, el 3 y el 4. En el centro de la tapa se puede observar la imagen de un horizonte en tonalidades de amarillo y anaranjado debajo del nombre del manual escrito en color negro. Esta imagen, reforzada por el código lingüístico *-Horizonte ELE-*, anuncia que la meta a alcanzar por el estudiante extranjero no está muy lejos sino que es un objetivo cercano, un conjunto de posibilidades o perspectivas nuevas: aprender español es un objetivo posible. Debajo del horizonte se observa, en color rojo ladrillo, la silueta de una ciudad con edificios de diferentes dimensiones, que podría representar la ciudad de Córdoba.

En la contratapa, donde se destaca el color rojo ladrillo, se puede leer que el manual es resultado del trabajo en el aula de sus autores, un equipo de docentes de la UNC y sostiene que el manual “se basa en un abordaje que promueve un aprendizaje que intenta desarrollar de manera integral las macrohabilidades lingüísticas” (...) Además informa que incluye textos auténticos, de circulación social como así también que intenta promover una reflexión más allá de los aspectos lingüísticos y discursivos “para acercar a los estudiantes una perspectiva de los aspectos sociales, políticos, históricos y culturales de los grupos sociales que usan el español como lengua de comunicación.”

⁴⁵UNC de ahora en más.

Figuras 8 y 9, Horizonte ELE, tapa y contratapa.



El manual consta de diez módulos. Cada módulo presenta contenidos funcionales comunicativos, contenidos lingüísticos y contenidos socioculturales; dentro de los contenidos lingüísticos se detallan los contenidos léxicos, los morfosintácticos y los fonéticos. Este manual es el único que presenta contenidos fonéticos detallados como ítems de enseñanza, por ejemplo, entonación de indignación, entonación de la burla, entonación de la alegría, etc. La variedad del español que se presenta es la rioplatense que incluye el *voseo*.

El índice de contenidos es el siguiente:

Módulo 1: *¿Conocés la Argentina?* Intenta presentar a nuestro país mostrando algunas imágenes de diferentes lugares, presentando algunas costumbres típicas y trata de delimitar el español del Río de la Plata: el mate, el asado y las pastas.

Módulo 2: *¿Cómo pasamos nuestros días?* Presenta profesiones y hobbies al igual que una rutina diaria típica y ritmos de vida.

Módulo 3: *¿Cómo somos?* Presenta contenidos lingüísticos que sirven para describirnos. Características físicas de una persona. El humor argentino.

Módulo 4: *¿Qué podemos hacer en Argentina?* Presenta contenidos lingüísticos usados para describir una ciudad, un barrio, El turismo en Argentina.

Módulo 5: *¿Cómo fue nuestra vida?* Presenta personajes célebres argentinos y ciudades argentinas.

Módulo 6: *¿Cómo era antes?* Presenta el pasado y hechos importantes de la historia argentina: la inmigración. La música argentina y del mundo. El tango. Gardel.

Módulo 7: *¿Cómo son nuestras costumbres?* Presenta leyendas argentinas.

Módulo 8: *¿Cómo es nuestro tiempo libre?* Presenta festivales argentinos: el carnaval. El deporte.

Módulo 9: *Integración:* presenta actividades de integración.

Módulo 10: *Transcripciones de todos los contenidos de audio.*

En la presentación de cada módulo se pueden encontrar detallados los contenidos que se pretende enseñar. Es interesante destacar que los contenidos socioculturales tienen un lugar explícito en este manual y abordan temas actuales de la sociedad e inherentes al ser humano más allá de su nacionalidad, por ejemplo, la familia como institución social p. 21 y 22, la solidaridad p. 31, los estereotipos de belleza, pp. 51 y 52, la ecología y medioambiente pp. 54, 56, 57, la pasión por el deporte, pp. 123, 124, el humor, p. 39, el machismo pp. 21 y 22, las relaciones virtuales p. 35, etc. Asimismo, incluye temas relacionados con el uso de las nuevas tecnologías y su impacto en las relaciones personales sumado a la incorporación de neologismos al español como consecuencia de ello: chatear, escanear, googlear, etc. p. 36.

En este mismo sentido, dentro de los contenidos socioculturales encontramos referencias a la historia y la geografía de nuestro país, a personajes célebres argentinos que merecen ser conocidos por los extranjeros, (Carlos Gardel, el Dr. Favaloro, Francisco Canaro, Los Pimpinelas, etc.), a la inmigración, a la música argentina, a los jesuitas, a las leyendas y los festivales argentinos, entre otros.

Se mencionan especialmente los rituales en torno a la gastronomía: el mate, el asado y las pastas, p. 5. En relación con la música, el tango está presente pero no se excluyen otros ritmos característicos de otras regiones de nuestro país: la cumbia y el cuartero

(típicos de Córdoba y Santa Fe), la murga, el chamamé (típico del litoral), el folclore (típico del norte argentino), el rock y la música indígena, p. 93.

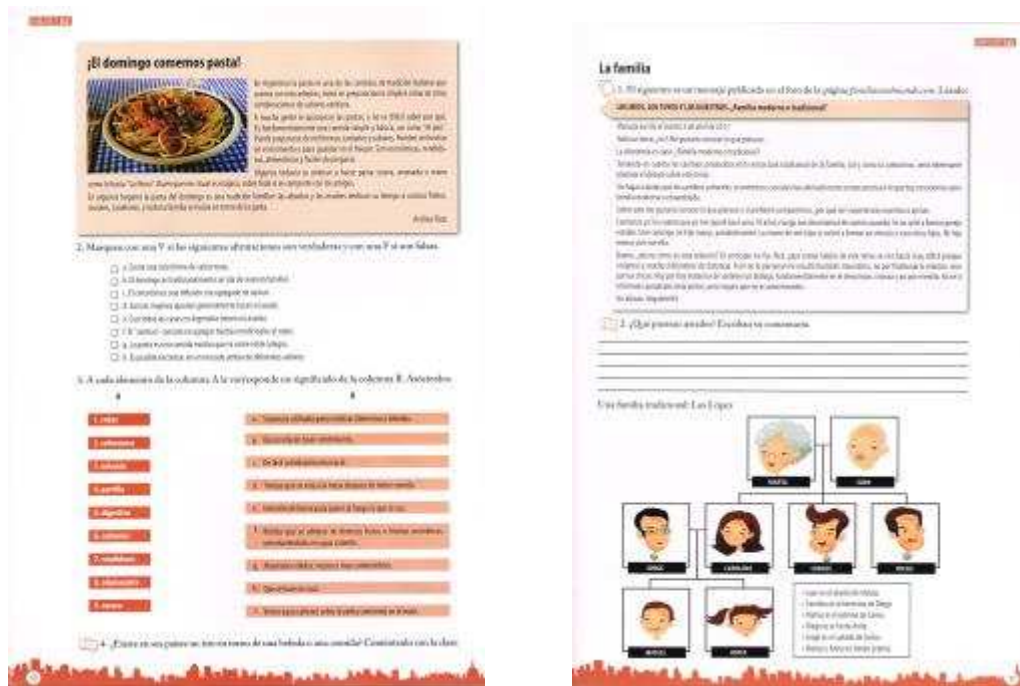
Cada módulo termina con **Actividades de Integración** que, por lo general, se presentan siguiendo el esquema propuesto por Widdowson (*op cit*) - *discourse to discourse*- asociando el uso de la LE a otras áreas del conocimiento. Cada actividad comienza con un texto como punto de partida, se continúa con actividades de comprensión de dicho texto y se culmina con una actividad de producción de los propios aprendientes siempre en relación al primer texto presentado.

La mayoría de estas actividades comienza con un texto escrito, excepto el módulo 7 que presenta un video. Las actividades de comprensión a partir de ese texto involucran: preguntas abiertas, oraciones verdaderas o falsas, temas para el debate y una tarea menos controlada de producción propia, por ejemplo, (...) *Redacten un artículo en primera persona, para ser publicado en la revista Rostros, sección sociales...p.36, Imaginen que están a cargo del área de comunicación del parque en el que se encuentra el Glaciar Perito Moreno. Elaboren un folleto destinado a los turistas....p. 72.*

El módulo 9 es un apartado que está al final del manual y presenta más actividades de integración. En este espacio se incorporan nuevos textos auténticos de circulación social, la poesía, documentos históricos, películas, cuentos, artículos de diario, entre otros. El módulo 10 presenta las transcripciones de todos los audios que se encuentran en **Horizonte ELE 2**.

En cuanto al lenguaje no verbal, las fotos que se presentan en este manual son, en su mayoría, de tamaño pequeño. Existe predominio del recurso lingüístico por sobre el recurso visual en todo el manual.

Figuras 10 y 11, Horizonte ELE, pp.10-11



Las fotos anteriores dan cuenta de ello: la mayoría son pequeñas y ocupan un lugar secundario en el diseño de las páginas. Analizarlas desde una óptica multimodal, siguiendo nuestro planteo en el marco teórico de este trabajo, implica mirar todos los recursos semióticos e interpretar los significados que intentan comunicar en su interacción.

Un plato con tallarines con salsa en un primer plano intenta representar una de las comidas tradicionales de nuestro país desplazando al asado como única comida típica argentina, tal como lo exponen los manuales anteriores (metafunción representacional).

Esta fotografía apela a los sentidos, el plato parece tan delicioso que el lector querrá probarlo. El código lingüístico refuerza la exquisitez del plato y agrega más información construyendo el significado de comida económica, rápida de preparar y deliciosa. También, como lo es asado, es una comida que reúne familias los domingos. En este caso, los tallarines amasados por la abuela (tradición italiana) para comer un domingo reunido con la familia (metafunción interpersonal).

En la composición de la fotografía (metafunción textual/composicional) aparece en primer plano destacado el plato de tallarines con salsa y verduras. Sus colores apelan a los sentidos. El plato está sobre una mesa con un mantel a cuadros celestes y blancos acompañado por cubiertos listos para almorzar/cenar: al verlo, el lector deseará probarlos.

La segunda imagen muestra un árbol genealógico tradicional de una familia tipo: abuelos, hijos, nietos y tíos. Sin embargo el código lingüístico construye el significado de los cambios en los tipos de familias que ya no se componen como lo indica la imagen sino que el concepto de familia ha ido mutando. Nuevamente las imágenes son pequeñas y ocupan un lugar menos destacado que el recurso lingüístico.

Horizonte Ele no presenta personajes alrededor de quienes se desarrolla una historia como sucede en *Aula del Sur* y *Macanudo*, sino que las personas que encontramos son personas comunes de diferentes edades y profesiones diversas. La mayoría vive en la ciudad de Córdoba: Lucrecia, Ariel, Karin, p. 25, o personas de diferentes nacionalidades que viven en nuestro país: Christine y Enrique, p. 27 por ejemplo.

Este manual le dedica un espacio destacado a la metarreflexión lingüística. La gramática tiene un espacio importante, incluyendo páginas enteras con la presentación de cuadros con explicaciones y ofreciendo posibilidades de ejercitar el exponente lingüístico en foco con ejercicios mecánicos y controlados (pp. 13, 15, 26, 28, 44, etc.)

5.2.4.2 Materialidad interna

Horizonte ELE se enmarca en un enfoque accional pos comunicativo ya que propone actividades que brindan al estudiante la oportunidad de poner la lengua en funcionamiento en situaciones reales: *Para conducir de manera segura debemos respetar algunas reglas de tránsito. Imaginen que trabajan en el Municipio y deben elaborar un folleto en el que se indiquen algunas normas básicas* (p.62)⁴⁶.

⁴⁶ Recordemos que copias de estas páginas pueden ser encontradas en el Anexo III de este trabajo.

Ofrece diversidad de actividades que intentan cubrir las cuatro macrohabilidades presentando juego de roles, actividades individuales y en pares. Existen también varias instancias de interrogación a la cultura del aprendiente dando oportunidades de fortalecer la competencia intercultural proclamada en el MCER (*op cit*) por ejemplo: *¿Existe en sus países un rito en torno de una bebida o una comida?, Coméntelo con la clase.* (p.10), *¿Existen es sus países historias sobre animales como el Ratón Pérez?, ¿Qué cuentan esas historias?* (p.19), *Elijan algún personaje famoso de su cultura y presénteselo a la clase,* (p.87) *¿Cuál es el modelo de familia que predomina en tu país?* (p. 22)

5.2.4.3 Cuadro que resume los componentes socioculturales presentes en el manual

Módulo	Contenido sociocultural	Recurso semiótico usado	Página
1	Geografía argentina	imagen en color	7
1	Costumbres argentinas	imagen en color-lingüístico	9, 10
1	Mate-el asado-las pastas	imagen en color-lingüístico	9, 10
1	La familia El matrimonio homosexual	lingüístico lingüístico	11, 21 22
1	Variaciones del castellano	lingüístico	14,19
2	Actividades Cotidianas La solidaridad	lingüístico lingüístico	25, 26, 27, 31
2	Las relaciones virtuales: las TIC	lingüístico	35
3	Humor: Nik -Gaturro	imagen en color	38, 39
3	Humor Maitena	imagen en color	51, 52
3	Estereotipos de belleza	Imagen en color y lingüístico	52
4	Argentina: zonas protegidas- centros turísticos. Ecología y medio ambiente	imagen en color y lingüístico	55,56 y 57
4	La geografía argentina	lingüístico	65, 67,68,72
4	Dos amigas chismosas	lingüístico	62
5	Rosario	lingüístico-imagen en color	74, 75

5	Buenos Aires	lingüístico-imagen en color	79
5	Rene Favaloro	lingüístico	89
6	El tango	lingüístico	94, 103
6	Ritmos musicales en Argentina	lingüístico	93
6	La inmigración Un país de inmigrantes Intercambio cultural	lingüístico lingüístico	97, 104
7	Las costumbres argentinas. Leyendas. Ritos	lingüístico-imagen en color	107,108,113,115
7	La Pachamama	lingüístico	107
8	Festivales argentinos	lingüístico	128
8	Deporte La discapacidad	lingüístico lingüístico	136,140

5.2.4.4 Imágenes que se construyen en el texto

Horizonte ELE construye un destinatario viajero al igual que el resto de los manuales analizados, lo que refuerza la idea de que la demanda del aprendizaje del ELSE se centra especialmente en extranjeros que visitan nuestro país con fines diferentes: turismo, negocios, académicos, etc. Se menciona especialmente como destinatario a los estudiantes universitarios en el marco de los programas de intercambio cultural. A través del código lingüístico observamos también que este manual supone un destinatario que aprende junto con otros de diferentes nacionalidades, diferentes culturas: Por ejemplo: *Elijan algún personaje famoso de su cultura y presénteselo a la clase.* (p.87)

Este manual está contextualizado en la Provincia de Córdoba aunque menciona otros lugares de Argentina como Rosario, Buenos Aires, Gualeguaychú, Cataratas del Iguazú, el Glaciar Perito Moreno, entre otros. Al extranjero se le muestra nuestro país, especialmente, nuestra historia, nuestros personajes célebres (vivos y muertos) nuestros ritos y costumbres. Están presentes elementos socioculturales que hacen a la identidad misma: el mate, el asado, las empanadas, las pastas, la flor del ceibo, la música, el

lunfardo, el fútbol entre los más destacados. Y, al igual que los manuales anteriores, presenta a la Argentina como un país de inmigrantes:

Un país de mixturas

¿Sabían que casi el 80% de los argentinos es descendiente de europeos? Al mismo tiempo el 15, 8% tiene un componente indígena en su sangre, así como el 4,3% posee un componente africano.

Fuente Revista Rumbos N°64, 14 y 15 de julio de 2012. (p.97)

Es interesante ver cómo el concepto de familia va mutando en los manuales analizados: de una familia estereotipada, tradicional, numerosa y unida (*Aula del Sur y Macanudo*), pasando por dos jóvenes que viven juntos siendo novios (*Vientos del Sur*) a una nueva concepción de familia: matrimonios divorciados, familias monoparentales, madres solteras, familias ensambladas con hijos de la pareja e hijos de cada uno de ellos en parejas anteriores y hasta se menciona el matrimonio igualitario (*Horizonte ELE*, pp.11 y 21)⁴⁷.

Si bien hay menciones a países de habla hispana de Latinoamérica, en este manual se explica al extranjero algunas diferencias en el plano fónico y en el plano léxico dentro de la misma Argentina: *Variaciones en el castellano del Río de La Plata* pp.14, 19. *La pronunciación del español rioplatense: Particularidades de la pronunciación de ciertas consonantes* (p.137)

La historieta como componente sociocultural está presente en este manual a través de Gaturro y Maitena (pp.38, 39, 51), usados para introducir nuevos exponentes lingüísticos: *características de la personalidad*. La gramática tiene un espacio importante ya que se dedican varias páginas en cada módulo a explicar y demostrar el uso de las estructuras gramaticales que se presentan al estudiante extranjero.

El mate, el asado y las pastas se presentan como estereotipos socioculturales. La preparación del asado se presenta como un ritual argentino como así también las pastas

⁴⁷ Recordemos que copias de estas páginas pueden ser encontradas en el Anexo III de este trabajo.

de los domingos. Se observan también referencias a los Pueblos Originarios (quechua) cuando se menciona la Pachamama y su celebración ancestral.

El material de audio muestra, en su mayoría, voces con variedad de acentos: se pueden distinguir el español peninsular, el español de otros países de América del Sur y la entonación característica de la zona de Córdoba en pocas oportunidades. No fue posible escuchar varios audios de módulos de este manual debido a que figuran con una inscripción que dice: a la brevedad, comunicando que aún no fueron cargados a la página desde donde se descargan.

5.2.4.5 Algunas conclusiones parciales

En este manual subyace un enfoque para la enseñanza de la lengua post comunicativo y por tareas propuesto en el MCER (*op cit*) ya que encontramos actividades que pretenden imitar con cierta fidelidad situaciones de la vida cotidiana del país. Por otra parte, se observa el empleo de material lingüístico y visual auténticos, por ejemplo: enviar un mail o cómo guiarse con un plano del centro de la ciudad de Córdoba.

Al finalizar cada unidad, encontramos actividades de integración que presentan, generalmente, un texto de material auténtico que intenta estimular la participación activa del alumno e incluye instancias de producción e interlocución con la cultura del aprendiente (p.21). Estas actividades apuntan al fortalecimiento de la consciencia intercultural requerida en el MCER (*op cit*), es decir, a fortalecer la habilidad de comprender la cultura del otro y la superación de los estereotipos en el sentido de Lippmann (1922).

Las actividades que ofrece este manual intentan brindar práctica para las cuatro macrohabilidades lingüísticas y brinda instancias de interacción oral entre los alumnos: en pares, en tríos, juego de roles o simulaciones. En muchas de ellas existe un vacío de información que intenta estimular la necesidad real de comunicación. A su vez, se observa que la lengua es trabajada a nivel del texto o discurso ofreciendo la posibilidad de usar la lengua en situaciones auténticas o con cierta fidelidad a situaciones auténticas.

En este manual predomina el código lingüístico como recurso semiótico, mientras que el recurso visual ocupa un segundo plano. Se presentan fotografías de variado tamaño pero, en especial, pequeñas y muy coloridas. El tipo de hoja y los colores vivos hacen que este manual luzca muy atractivo a la vista.

En relación con las competencias generales que debe adquirir un alumno o usuario de la LE establecidas por el MCER (*op cit*), en este manual se presentan componentes socioculturales relacionados con la vida diaria, los días festivos, las estructuras familiares, etc. Este último punto es tratado de una manera diferente a la que presentan los manuales analizados anteriormente: se introduce aquí el concepto de matrimonio homosexual y la nueva conformación de las familias: la idea de familias ensambladas o de familias monoparentales. Otras competencias generales presentadas están relacionadas con las actividades de ocio, las culturas regionales, la ecología, la historia del país, el humor y algunos personajes y/o acontecimientos representativos de nuestro país: Maitena p. 51, La geografía argentina p. 65, el Carnaval de Gualguaychú p.125, Las Leonas, p. 124, René Favalaro, p. 89.

Como ya expresáramos anteriormente en esas instancias de interrogación a la cultura propia del aprendiente están presentes temas muy actuales e inherente al ser humano: la familia, el machismo, la diversidad, los estereotipos de belleza, el humor, la homosexualidad, el chisme, la inmigración en sus propios países, las personas con capacidades especiales, la discriminación, etc. dando una oportunidad única de conocimiento mutuo de las culturas involucradas, de ese *entre-dos-cultural* expresado por Gaiotti (*op cit*) y brindando la posibilidad de superar estereotipos negativos que, por lo general, conducen a malentendidos o conflictos.

Si bien este manual está contextualizado en la ciudad de Córdoba, consideramos que presenta al extranjero una imagen más federal del país sin omitir su diversidad cultural, donde se incluye el mate, el asado, las pastas, el fútbol, el tango y otros ritmos musicales de nuestro país, pero también se incluyen imágenes de la Argentina que involucran a otras provincias con sus tradiciones y costumbres, por ejemplo: La Pachamama p.107, Punta Tombo p.68, el Glaciar Perito Moreno p. 72 y Rosario p. 74, Gualguaychú p. 125, Puerto Pirámides, p. 57, Cataratas del Iguazú p. 56, Bahía Bustamante, p.63, Buenos Aires p.79, Chubut y Corrientes p. 128.

A nuestro entender este manual no encarna estereotipos, en tanto imágenes rígidas presentadas al extranjero, sino que presenta diversidad de personas, como individuos únicos, con gustos muy variados, como lo describe el título del texto la p. 31 *Sobre gustos no hay nada escrito* usado para presentar el verbo *gustar*.

Finalmente, observamos numerosas instancias de interrogación a la cultura del aprendiente que viene a estudiar español a la Argentina lo que consideramos como un intersticio muy interesante para la intervención didáctica del docente en el sentido de Edelstein (*op cit*) y como la posibilidad de hablar de temas actuales que compete a la humanidad toda como la discapacidad, los estereotipos de belleza en cada cultura, la homosexualidad, la ecología, etc.

5.2.5 Pistas de Lectura. Veinte textos breves de santafesinos con actividades para estudiantes de E/LE (2010)

Graciela Brengio de Cimino

Ana Isabel Copes

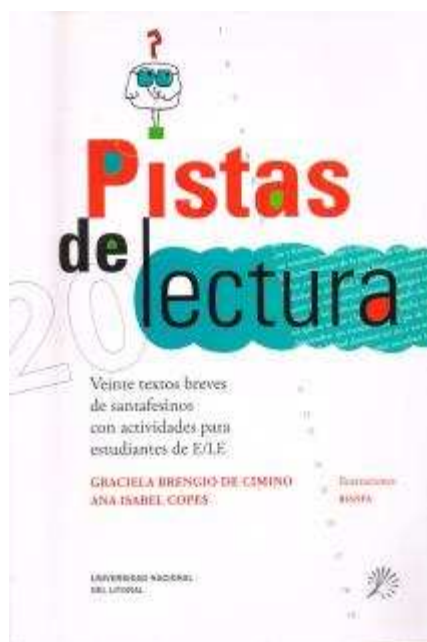
Ilustraciones Bianfa

Universidad Nacional del Litoral

5.2.5.1 Materialidad externa

Este manual se presenta en una medida más pequeña que el resto de los manuales analizados (25 x 17 cm). En su tapa predomina el color blanco con letras en colores rojo y negro con salpiques en celeste y verde. En la parte superior se observa la caricatura⁴⁸ de un ser con anteojos (pareciera ser un pájaro) y un signo de interrogación sobre su cabeza mostrando al destinatario del libro que hay algo que desconoce y sobre lo que se cuestiona.

Figuras 12 y 13, Pistas de Lectura... - tapa y contratapa



⁴⁸Recordemos que copia de estas páginas pueden ser encontradas en el Anexo III de este trabajo.

En la tapa se destaca el nombre del libro: *Pistas de lectura*... . En relación a la metafunción representacional de la tapa, el mismo representa un camino a seguir. Es decir, el código lingüístico construye el significado de un camino, de una huella que debe ser seguida para llegar a la meta, en nuestro caso el acercamiento de los estudiantes de ELSE a textos literarios con las particularidades lingüísticas de la región del litoral.

La idea de camino construida por el código lingüístico está reforzada por la imagen de los números del 1 al 19 que atraviesa la tapa de arriba hacia abajo en forma de sendero. El número 20 aparece con mayor tamaño pero sin destaque de colores. Recordemos que son 20 los textos literarios que ofrece el manual. La palabra *pistas* podría estar representando también la idea de *claves*, secretos o pasos que se deben seguir para llegar a la meta.

En cuanto a la metafunción interactiva de esta tapa, el camino siempre representa una invitación a seguirlo. La imagen de camino construye la idea de emprenderlo para llegar a una meta.

En lo que respecta a la metafunción composicional de la imagen, la caricatura del ser creado por Bianfa en la parte superior de la tapa expresa incertidumbre ante un camino que le están mostrando, la misma incertidumbre que presenta un alumno de LE ante el aprendizaje de una nueva lengua. Este ser está parado frente a un camino representado por el camino de números y por el destaque del nombre del libro: *Pistas de lectura*...

En la contratapa, sus autoras expresan que este libro incluye un cuadernillo con claves de respuestas y un CD de audio, además de una aclaración sobre los destinatarios de este libro: docentes de ELE y estudiantes adolescentes y adultos con nivel intermedio de dominio de la LE.

El prólogo de este manual expresa que en Santa Fe existe una vacancia en propuestas concretas para la enseñanza de ELSE a partir de textos literarios con la particularidad lingüísticas de la región. Y este libro constituye una respuesta a dicha demanda e intenta difundir textos literarios de autores santafecinos entre los estudiantes de ELSE, afirmar procesos lingüísticos de afirmación regional en una dimensión intercultural, integrar a

partir de los textos literarios, el aprendizaje de ELSE al conocimiento de la cultura de la región y del país, entre otros.

Este manual surge como resultado de un proyecto de extensión intercátedras y comprendió tres etapas:

- 1) Realización de un concurso “textos breves de santafesinos para estudiantes de ELSE a partir del cual un jurado de expertos seleccionó los textos con las particularidades lingüísticas correspondientes a la región del litoral en dos categorías: estudiantes de nivel superior y escritores no estudiantes.
- 2) Elaboración de transposiciones didácticas a partir de los cuentos elegidos consistentes en un libro con actividades, un CD de audio y un cuadernillo con las claves de resolución sugeridas y testeos de las actividades a extranjeros de ELSE.
- 3) Edición y distribución del libro *Pistas de Lectura. Veinte textos breves de santafesinos con actividades para estudiantes de E/LE* a cargo del centro de publicaciones de la UNL.

Las autoras sostienen que el nivel del manual es intermedio y que no existe gradación en los textos ni progresión gramatical o lingüística que obligue a seguir un orden de abordaje predeterminado. Se enfatiza el análisis de los textos desde una perspectiva didáctica y brinda a los estudiantes extranjeros la posibilidad de acceso a la variedad del español que se habla en la región del litoral, el conocimiento de autores regionales y además se constituye en un material complementario para el docente que está enseñando ELSE.

Cada cuento incluye preguntas personales que activan la interrogación a la cultura del aprendiente brindándoles la oportunidad de fomentar la conciencia intercultural que propone el MCER (2002). El índice general, ubicado al final del manual, indica que el mismo está dividido en dos partes: *a) actividades sobre textos de estudiantes santafesinos* y *b) actividades sobre textos de escritores santafesinos no estudiantes*.

La primera parte consta de 6 cuentos y la segunda cuenta con 14 cuentos y un anexo que incluye información sobre: el concurso realizado, información de la lengua, paradigma

de la conjugación regular, información cultural: mapa de la Argentina, letras de tangos con expresiones en lunfardo, CV de las autores, locutores y colaboradores.

5.2.5.2 Materialidad interna

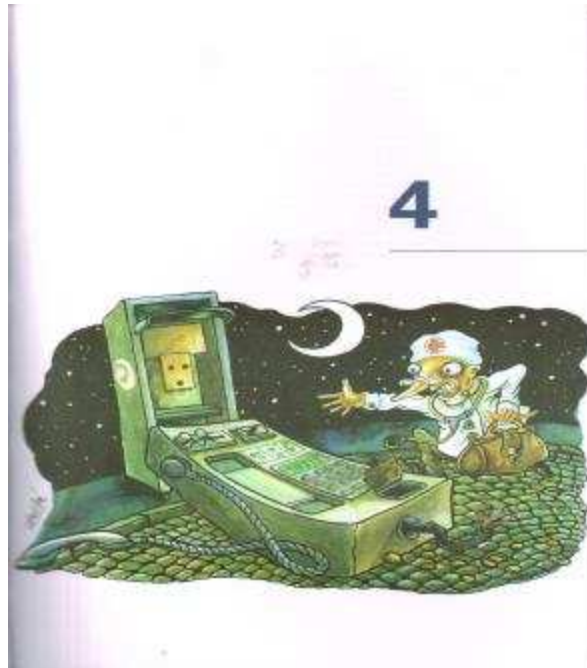
Cada uno de los textos breves que presenta este manual tiene una breve biografía de su autor. Cuenta, además, con un apartado que se denomina ***Para facilitar la comprensión*** que actúa a modo de glosario. Las actividades propuestas consisten en:

- a) preguntas acerca del cuento para asegurar la comprensión del aprendiente.
- b) actividades enfocadas directamente a la gramática del español (conjugación de verbos y actividades que interrogan al aprendiente, dando la oportunidad de expresarse y activando así la conciencia intercultural)

En general, este libro presenta actividades que involucran las cuatro macrohabilidades lingüísticas: escribir, leer, escuchar y hablar, entendiendo que sus autoras sostienen que este manual es para uso complementario. Las actividades son preguntas abiertas, completamiento de cuadros, oportunidades de producción del aprendiente, actividades de comprensión, etc.

El comienzo de cada cuento contiene una portada con una ilustración de Bianfa. En su mayoría, son caricaturas que anuncian *algo* del cuento que van a presentar. Estas imágenes cumplen la función de anticipar al lector *algo* del cuento que está a punto de leer y brindan la posibilidad al docente de usarlas como elementos para estimular las inferencias pre lectura para facilitar la comprensión por parte del aprendiente. Sólo las ilustraciones se presentan en colores, en el resto del manual prevalece la letra en color negro sobre el blanco.

Figura 14, Pistas de Lectura... p. 43



La foto anterior antecede al cuento 4, *De un público al público* de Mónica Beatriz Ritacca, p.43. Como expresamos anteriormente, la función de los recursos no verbales en este manual es la de anticipar al lector algo del cuento que están por leer/escuchar. A la vez el docente podría usar este recurso para realizar actividades de inferencias de pre lectura.

Analicemos los recursos multimodales que componen esta caricatura. Observamos un médico de chaqueta blanca corriendo con su maletín y estetoscopio acudiendo a ayudar a un teléfono público/paciente que ha sido dañado en el medio de la noche. La representación de esta imagen anticipa que el cuento hablará de la violencia y el vandalismo nocturno representado por el paciente/teléfono caído agonizando, los cables de diferentes colores arrancados del cuerpo del teléfono y sus entrañas/monedas dispersas en el suelo (metafunción representacional).

La agonía del teléfono/paciente nos provoca dolor y la premura del médico que llega corriendo nos indica que el teléfono/paciente está sufriendo (metafunción interactiva). En relación a la composición de la fotografía, los colores oscuros nos sitúan en una

noche estrellada y con luna. El médico que asiste al teléfono/paciente estaría de guardia en un hospital y acudió ante una emergencia.

El título del cuento *De un público al público* nos representa la idea de una carta póstuma o un testamento de alguien que agoniza (el teléfono público) y que se siente molesto y decepcionado por el trato que le han dado los vándalos desconocidos (el público en general) en medio de la noche. Sin embargo, al finalizar el cuento, el moribundo intenta brindar un consejo....*Por eso, antes de hacer algún daño...piensen. Piensen, porque en todo caso, los más perjudicados y los que más pierden son ustedes.* (p. 44)

Como actividad final, cada cuento propone una mirada a la cultura del aprendiente, precedida por la figura de la caricatura de Bianfa mirando al mundo, bajo el título de *Cultura(s): miradas múltiples.* (p.48)⁴⁹

5.2.5.3 Componentes socioculturales presentes en este manual

Cuento	Contenido sociocultural	Recurso semiótico Usado	Página
5	Mate, el asado	lingüístico	52
5	El ombú	lingüístico	52
5	che	lingüístico	52
6	El Parque Garay	lingüístico	60
6	La inundación del 29 de abril de 2003	lingüístico	61
8	El río	lingüístico	82
11	Prefijo <i>re-</i>	lingüístico	115
12	Religión católica	lingüístico	128
16	Refranes	lingüístico	163
18	Tango y el lunfardo	lingüístico	178, 179,180,181,183

⁴⁹Recordemos que copia de estas páginas pueden ser encontradas en el Anexo III de este trabajo

5.2.5.4 Imágenes que se construyen en el texto

Pistas de Lectura...está contextualizado en la ciudad de Santa Fe y dirigido a un destinatario específico: estudiantes extranjeros que vienen a estudiar en la UNL. Las imágenes o representaciones que se construyen y se muestran hacen referencia a la región del litoral donde está ubicada la ciudad de Santa Fe. El tango, el lunfardo, el asado, el mate, el río, los refranes característicos de la región, la religión católica, el Parque Garay y la misma inundación del 29 de abril de 2003 (pp. 60-61), hecho trágico que golpeó y modificó la vida de los santafesinos, están presentes en este manual.

Pensado como material complementario, como lo expresan sus autoras, este manual intenta acercar la literatura regional al estudiante extranjero. No se muestra una Argentina centrada en Buenos Aires sino más bien, la variedad del español hablado en la región del litoral.

El análisis del material de audio da cuenta de lo que se expresa al final del libro, (p. 233) que cada cuento fue leído por un locutor profesional diferente, estudiantes avanzados o docentes de la carrera de locución con una música seleccionada de fondo. La introducción, leída por una voz femenina, tiene como fondo la música instrumental de Merceditas, de Sixto Ríos, por el dúo Gustavo Gasparotti (violín) y José Manuel Echague (guitarra).

La música de fondo, en tanto recurso semiótico, ofrece momentos de paz y prepara el escenario para la escucha atenta de la lectura de los cuentos. Todas las piezas musicales de fondo son plácidas y suaves e invitan a la escucha a la vez que intentan activar la imaginación del aprendiente.

Los locutores presentan una variedad del español neutro sin ningún tipo de entonación o características que marquen la región de donde provienen. Pero cada locutor marca las entonaciones correspondientes a cada cuento dándole el ritmo adecuado. Presentan registros formales e informales, de acuerdo con el tema de cada cuento.

5.2.5.5 *Algunas conclusiones parciales*

Este manual se presenta como un material complementario para ser usado por los docentes de ELSE en sus clases brindando a los estudiantes extranjeros la posibilidad de acceder a la literatura de autores regionales y a la variedad del español que se habla en la región del litoral. Presenta actividades que ofrecen práctica de las cuatro macrohabilidades lingüísticas con instancias de interrogación a la cultura del aprendiente.

En referencia a las imágenes estereotipadas que se pueden encontrar, podemos mencionar, al igual que en los anteriores manuales analizados, el mate, el asado, el tango y el lunfardo pero también menciona lugares de la ciudad de Santa Fe como el Parque Garay y el río.

Es interesante destacar que en este manual están presentes temas inherentes al ser humano sin importar la cultura a la que pertenecen: *el tiempo, la felicidad, la muerte, la simbología, las creencias, la solidaridad ante una catástrofe, los juegos infantiles, las vivencias personales, la salud, la violencia y la religión* entre otros. Temas que fueron poco mencionados en los manuales analizados anteriormente.

La presentación de estos temas, que atañen a todos los seres humanos, brinda posibilidades de dialogar sobre los conceptos, las miradas y las creencias que las diferentes culturas tienen sobre ellos. Al finalizar cada cuento, se propone una actividad que intenta acercar ambas culturas: la cultura de la lengua que está aprendiendo y la cultura del alumno extranjero (p.67) buscando producir la consciencia intercultural promovida en el MCER (*op cit, p.98*) que supone una toma de consciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo en forma de estereotipos nacionales.

En este manual predomina el código lingüístico como recurso semiótico, mientras que el recurso icónico, las imágenes, ocupan un segundo plano muy relegado. Se presentan dibujos y caricaturas pequeñas que cumplen una función específica: la de anticipar al lector el tema del cuento que está por leer/escuchar.

En relación a las competencias generales que debe adquirir un alumno o usuario de la LE establecidas por el MCER (*op cit*), en este manual se presentan componentes socioculturales relacionados con la vida diaria, las actividades de ocio, las culturas regionales, la religión, las costumbres sobre todo de la ciudad de Santa Fe y/o la región del litoral.

Este manual está contextualizado en la ciudad de Santa Fe, y al igual que ***Horizonte ELE***, consideramos que presenta al extranjero una imagen más federal del país atendiendo a su diversidad, donde se incluye el mate, el asado, el tango y el lunfardo pero se destaca la región del litoral argentino. Si bien el MCER (*op cit*) no está mencionado creemos que este manual encarna un nivel B1+ o B2.

6 Conclusiones Finales

Comenzamos este trabajo con los siguientes propósitos:

- Relevar los materiales para la enseñanza que se están utilizando en los principales centros de enseñanza de ELSE de nuestro país en la actualidad.
- Analizar el/los enfoques para la enseñanza de la LE que subyace en dichos materiales.
- Reflexionar sobre la concepción de lengua que sustentan.
- Identificar los componentes socio-culturales presentes en esos materiales para conocer qué representaciones acerca del país, el continente y su diversidad construyen.
- Analizar las funciones de la organización de los materiales como construcciones semióticas desde la perspectiva de la LSF.

Partimos desde el análisis de las políticas lingüísticas en nuestro país y el rol de las universidades en este campo, quienes fueron los protagonistas de las acciones más relevantes en materia de política lingüística. Así surge el CELU en tanto que constituye el primer y único examen de dominio del español como lengua extranjera con validez internacional reconocido por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones y Culto de la República Argentina.

Este examen reconocido y avalado por el gobierno de nuestro país que, según el sitio web del CELU, reúne dos tercios de las universidades nacionales argentinas, puede ser rendido por todos los extranjeros cuya primera lengua no sea el español y tiene como objetivo evaluar la capacidad lingüística del alumno para usar las cuatro macrohabilidades lingüísticas en contextos de la vida real. En la actualidad el CELU cuenta con 29 sedes en la Argentina, 10 sedes en Brasil, 7 sedes en Europa, 4 sedes en Asia y 1 sede en USA lo que da cuenta de la vertiginosa expansión y aceptación del mismo.

A partir del conocimiento del CELU, nos interesamos por los materiales producidos en nuestro país para la enseñanza de ELSE y realizamos un relevamiento de los mismos a

través de una encuesta exploratoria administrada en forma virtual cuyos resultados nos permitieron construir el corpus.

Dicha encuesta fue enviada a los centros de enseñanza del ELSE para obtener datos concretos del relevamiento de materiales que nos propusimos y cuyas respuestas nos permitieron construir el objeto de nuestro análisis. Los datos arrojados nos permitieron conocer otras cuestiones no menos relevantes, por ejemplo, la formación académica de los docentes que enseñan ELSE, los tipos de materiales que están usando, si dichos materiales son elaborados por ellos mismos o si están usando materiales ofrecidos por el mercado editorial. En este sentido, el recorte que hicimos fue el análisis de los materiales para la enseñanza de ELSE impresos y producidos en nuestro país: Argentina y en la actualidad.

Los datos recogidos mediante esta encuesta exploratoria nos permitieron realizar un análisis cuanti-cualitativo. Los resultados arrojaron datos cuantitativos en cuanto a la formación de los docentes que están enseñando ELSE siendo los mayores porcentajes los docentes de Lengua y Literatura (es decir de lengua materna) y/o profesores de LE, inglés o francés. Es decir que la formación para docentes de enseñanza de ELSE sigue siendo en nuestro país muy incipiente.

En relación a los materiales para la enseñanza que están usando, los docentes mencionaron varios libros de editoriales españolas y algunos pocos producidos en Argentina por editoriales y/o universidades argentinas.⁵⁰

Pudimos observar que la producción extranjera de materiales para la enseñanza de ELSE es muy prolífera en comparación con la producción nacional. Esto está relacionado con las políticas lingüísticas sostenidas por España en este campo y fortalecida a través del organismo creado para tales fines: el Instituto Cervantes. Asimismo observamos que muchos centros de idiomas ubicados en nuestro país siguen usando los materiales para enseñanza de ELSE que provienen de España y encarnan la variedad del español peninsular.

⁵⁰Los datos arrojados por la encuesta administrada pueden ser encontrados en el Anexo II de este trabajo.

Nuestro recorte se circunscribió, entonces, a los materiales impresos producidos en nuestro país en la última década que encarnan la variedad rioplatense. En este sentido nuestro análisis se limitó a 5 libros:

- *Aula del Sur 1*. (2009) Curso de Español. Voces del Sur Ediciones. Buenos Aires.
- *Macanudo* (2011) Nueva Edición. Acceso al Español desde el Río de La Plata. Tercera reimpresión. Libros de la Araucaria. Buenos Aires.
- *Voces del Sur 1*. (2002) Español de hoy. Nivel Elemental. Ediciones Voces del Sur. Buenos Aires.
- *Serie Horizonte ELE 2*. (2014) Nivel Pre intermedio. UNC. Córdoba.
- *Pistas de Lectura. 20 textos breves de santafesinos con actividades para estudiantes ELE*. (2010) Graciela Brengio de Cimino, Ana María Copes. UNL. Santa Fe.

El análisis cualitativo de estos materiales implicó un cruce pluridisciplinar que nos permitió abordarlos desde varias perspectivas. Retomando los aportes conceptuales que enunciamos en el marco teórico de este trabajo, el campo de la manualística nos brindó un campo fértil para el análisis de los manuales escolares, en tanto que desde la época de Comenio han intentado ocupar un lugar en las prácticas de enseñanza.

Recordemos que Alan Choppin (1993), uno de los iniciadores de este nuevo campo, sostiene que el manual escolar clásico y moderno constituye un símbolo de la identidad cultural de las naciones, ya que mediante los manuales las sociedades han tratado de perpetuar y sellar sus características, sus valores y sus tradiciones.

Dentro de la manualística nos remitimos especialmente a los libros de texto o manuales para la enseñanza de las LLEE. En este sentido, Pasquale (2007) y Gaiotti (2007) nos presentan a este manual como un objeto complejo que puede ser analizado desde múltiples ángulos de abordaje atribuyéndole varias funciones. Entre ellas: la función de *vector ideológico*, como *depósito de un contenido disciplinar* y como *herramienta pedagógica*.

En este sentido, los cinco libros analizados fueron impresos en nuestro país. Tres de ellos en la capital del país, Buenos Aires (*Aula del Sur 1*, *Macanudo* y *Voces del Sur 1*) mientras que un libro fue diseñado e impreso en Córdoba, más precisamente en la UNC (*Horizonte ELE*) y el último en Santa Fe, más precisamente en la UNL (*Pistas de Lectura: Veinte textos breves de santafesinos con actividades para estudiantes de E/LE*). Estos datos revelan la todavía incipiente producción de materiales para la enseñanza de ELSE en nuestro país y el rol fundamental de las universidades miembros del consorcio del CELU, que han comenzado a producir sus propios materiales en contraposición con la gran producción de materiales de origen extranjero que circula en nuestro país.

Por otro lado, es obvio destacar que la elaboración de materiales requiere un trabajo compartido entre expertos del campo de la enseñanza de las lenguas y especialistas en la elaboración de materiales en el marco de una política lingüística sostenida y que este trabajo compartido dé como resultado *buenas propuestas didácticas* que ayuden a fortalecer la comprensión por parte del aprendiente y a guiar la construcción del conocimiento.

En este sentido, como señala Pasquale (2007, p.35) el manual o libro de texto para la enseñanza de LLEE se perfila como un elemento polimorfo porque puede ser analizado como un objeto que encarna *la lengua que debe ser enseñada*⁵¹ y en palabras de Soletic (2003, p.107), *constituyen la fuente más legítima de conocimiento*.

La noción de cultura *como concepto semiótico*, entendido *como sistemas de interacción de signos interpretables* Geertz (1987, p.27) y su relación con el lenguaje importan en este análisis ya que acordamos en que enseñar una LE es⁵² también enseñar la cultura del o los países donde se la habla.

La cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa. (Geertz, *op cit*)

⁵¹ El destacado es nuestro.

⁵² El destacado es nuestro.

En este sentido, el MCER (*op cit*) es muy claro en cuanto a las competencias que debería adquirir un alumno de LLEE estableciendo la diferencia entre *competencias generales* y *competencias lingüísticas* dando a las competencias generales un lugar muy importante que no debe ser descuidado por los docentes de LLEE.

La noción de *contexto de situación* desde Malinowski hasta sus posteriores desarrollos con Hymes y Halliday, considerado como *una abstracción del entorno donde se produce el habla*, ha sido fundamental en nuestro análisis dado que todos los libros analizados presentan la lengua en contexto y todos proclaman que adoptan un enfoque accional – comunicativo y/o por tareas, para la enseñanza de la lengua. Asimismo, las actividades propuestas para el aprendiente en cada libro dan cuenta de ello.

Consideramos también que todos los libros examinados adoptan una concepción de lengua en tanto *instrumento de comunicación* ya que concentran su atención en los *usos reales de la lengua y la variación del lenguaje*. En estos manuales, la lengua es concebida, a nuestro entender, como un código de comunicación que funciona al mismo tiempo como *objeto de estudio* pero también como *medio de aprendizaje*. Si bien estos manuales dicen adoptar un enfoque comunicativo o un enfoque que tiende a la acción para la enseñanza de la LE, todos dedican un apartado especial a la presentación y desarrollo de la gramática con diferente intensidad.

Las nociones de representación y estereotipos sirvieron de base para analizar qué imágenes se construyen y se comunican a través de estos manuales e identificar los componentes socio-culturales presentes en ellos para conocer qué representaciones acerca del país, el continente y su diversidad presuponen o se construyen.

El mate, el tango, el fútbol y el asado están presentes en todos los libros pero con diferentes niveles de intensidad. Los tres libros elaborados en Buenos Aires enfatizan estas imágenes estereotipadas, con recursos lingüísticos y no lingüísticos, de una manera más potente y les atribuyen, en tanto imágenes rígidas, características homogeneizantes de todos los argentinos. Estos manuales comunican que *todos los argentinos aman el mate, el tango, el futbol y el asado*.

Sin embargo los libros elaborados en Córdoba y Santa Fe, si bien mencionan estos elementos estereotipados, lo hacen con una intensidad menos potente y suman otros elementos que pertenecen a su propia región mostrando la diversidad cultural y una imagen más federal de la Argentina y mostrando al extranjero la gran diversidad cultural y lingüística que tiene nuestro país.

La idea de familia y el estereotipo de mujer argentina también sufren una evolución: de una familia tradicional y unida que se reúne los domingos a comer asados y/o pastas y una mujer ama de casa que sólo se dedica a los quehaceres domésticos (*Aulas del Sur, Voces del Sur, Macanudo*) a una familia moderna con otras características: familias monoparentales y el matrimonio igualitario (*Horizonte ELE y Pistas de Lectura...*) y una mujer profesional que sale a trabajar.

Tres estereotipos, negativos a nuestro entender, están presentes en *Macanudo*: la idea del argentino soberbio e impuntual y sin identidad definida por ser hijos de inmigrantes, la idea de un argentino supersticioso y la referencia a las mujeres argentinas como artificiales y *huecas*⁵³ interesadas solamente en su apariencia física.

En todos los manuales encontramos menciones a personajes ilustres argentinos: René Favaloro, el Che Guevara, Eva Perón, María Elena Walsh, Julio Cortázar y algunos artistas famosos: Gardel, León Gieco, Los Pimpinelas y Graciela Borges. Existen también referencias a los Pueblos Originarios y a la historia de la época más oscura de la historia de nuestro país: la dictadura militar y el símbolo del pañuelo blanco (*Aula del Sur y Voces del Sur*) y una catástrofe natural reciente que afectó a los santafesinos: la inundación del 29 de abril 2003 (*Pistas de Lectura...*).

Los conceptos teóricos de la teoría de la multimodalidad nos aportaron una nueva forma de comprender la comunicación. En tanto construcciones semióticas, los manuales intentan comunicar algo. Y para que esa comunicación sea efectiva utilizan varios sistemas semióticos: dibujos, esquemas, fotos, colores, tipos de letras, etc.

⁵³Esta palabra es nuestra.

Aula del Sur (2009); *Macanudo* (2011) y *Voces del Sur* (2002) intentan comunicar que el español está de moda en el mundo y eso da cuenta de los esfuerzos de las universidades por instalar la enseñanza del español-variedad rioplatense- como lengua extranjera en un mercado copado por el español peninsular. Estos manuales encarnan el mensaje de que hay un nuevo español que está de moda: *el español de hoy* en contraposición con *el español viejo*, el peninsular, el del viejo mundo. Por otra parte, *Pistas de Lectura...*(2010) y *Horizonte ELE* (2014), en cambio, no muestran el esfuerzo por instalar el español variedad rioplatense sino que se dedican más a mostrar nuestra cultura y nuestra lengua.

Teniendo en cuenta la materialidad externa de los cinco manuales que fueron analizados, consideramos que todos muestran colores diversos que los presentan como atractivos a la vista, sin embargo a nuestro entender, el predominio de los colores blanco y negro en *Macanudo*, lo hace aparentar como un manual viejo, menos atractivo a pesar de que se analizó una reimpresión más reciente del 2011.

En algunos manuales la hegemonía del código lingüístico es absoluta (*Macanudo, Voces del Sur y Pistas de Lectura...*) mientras que en dos libros (*Aulas del Sur y Horizonte ELE*) observamos un equilibrio entre los códigos verbales y no verbales donde no observamos hegemonía del código lingüístico sino que las fotos, los esquemas, los mapas, los colores, y los tipos de letras tienen un espacio importante.

Cada uno de estos sistemas son combinados para realizar un trabajo específico con su potencial de significado, en palabras de Kress (2010, p.2), *cada código realiza un trabajo específico: la imagen muestra lo que es muy largo de leer, el lenguaje nombra lo es que difícil mostrar y el color es usado para destacar un aspecto específico del mensaje general.*

Luego del análisis exhaustivo de cinco manuales para la enseñanza de ELSE producidos en nuestro país creemos necesario destacar tres elementos fundamentales que nos parecen de vital importancia: el docente, contenido a enseñar (en nuestro caso la LE) y los manuales donde se corporiza ese contenido recortado pensado como legítimo, genuino y justificado.

Acordamos con Soletic (2000), Pasquale (2007) y Gaiotti (2007) en la afirmación de que la elaboración de manuales impresos no es tarea sencilla e implica una tarea significativa de trabajo compartido y decisiones tomadas en cuanto a la concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se sostienen, la concepción y el conocimiento mismo del objeto a enseñar y la concepción del sujeto que aprende entre otras. Pero creemos no menos relevante que esos manuales deben constituirse en *buenas propuestas de enseñanza* que ayuden a tender puentes de comprensión entre la cultura del aprendiente y la cultura de la lengua que está aprendiendo.

Y en este punto consideramos esencial e imprescindible el rol del docente de LE como *intermediario cultural*, como *intérprete* y *mediador cultural* entre ambas culturas, la del aprendiente y la de nuestro país. Creemos que su rol, en tanto *sujeto autónomo, responsable, reflexivo y crítico* en palabras de Edelstein (2004, p.61) es fundamental para obtener propuestas de buena enseñanza a partir de los materiales que use en sus clases, en tanto que esos materiales cobrarán el sentido que él mismo les otorgue.

El docente de LE tiene la responsabilidad de enseñar la LE pero también la de promover la comprensión de la cultura del otro tendiendo puentes de comprensión entre ambas culturas para superar malos entendidos o imágenes estereotipadas que sólo aportan una representación negativa, por ejemplo, *todos los argentinos son impuntuales* o *todas las mujeres argentinas están solamente interesadas en ser flacas*. (**Macanudo**)

Si consideramos fundamental el rol del docente de LLEE, creemos firmemente que este aspecto, un espacio dedicado a la formación en manualística, es una deuda pendiente en la formación inicial que ofrecen los institutos formadores de docentes de LLEE, al menos de la Provincia de Entre Ríos.

El manual como *compendio*, en palabras de Gaiotti (*op cit*), despliega un repertorio de imágenes, soportes y documentos en los que circulan diferentes representaciones e imaginarios. Cada uno de los manuales analizados representa un momento histórico en particular y abordan temas políticos con mayor o menor intensidad. Esto está da cuenta de la historicidad y contextualización de dichos manuales.

En un escenario de inactividad en relación a políticas lingüísticas de Estado a lo largo de la historia de nuestro país y en donde las universidades han tenido un rol preponderante antes y después de la creación del CELU, se vislumbra un horizonte prometedor que lo demuestran las nuevas sedes del CELU creadas en diversos países del mundo. Sin embargo, no alcanza el trabajo de las universidades si no existe una política lingüística de estado que favorezca la producción de materiales para la enseñanza de ELSE, en tanto elemento fundamental que encarna el contenido a enseñar y se constituye en un elemento cultural de gran relevancia.

Es necesario que nuestro país implemente políticas lingüísticas más profundas y contundentes en relación a la enseñanza de ELSE. Y en este sentido, es necesario aumentar la inversión y/o el financiamiento para fortalecer la enseñanza de ELSE en Argentina y el mundo, establecer políticas editoriales, aumentar y /o fortalecer el compromiso del sector privado, ayudar al crecimiento comercial de la industria editorial, etc. como desafíos para los próximos años si queremos que la enseñanza de ELSE tenga un desarrollo sostenido en nuestras universidades, centros de idiomas e institutos privados, ya que es una realidad que el español es hoy, la segunda lengua más estudiada en el mundo después del inglés.

ANEXO I

ANEXO I

ENCUESTA PARA LOS DOCENTES DE ELSE

1-Título del docente- Seleccionar lo que corresponda:

- Profesor de ELE
- Profesor de Lengua y Literatura/Letras
- Profesor de Inglés
- Profesor de Francés
- Profesor de Italiano
- Profesor de Portugués
- Otros: Especifique.....

2- ¿Su título es universitario / terciario?

2-¿Dónde enseña ELSE?

- Centro Universitarios de idiomas:
- Instituto Privado:
- De manera particular:
- Otras instituciones públicas:

3-¿Utiliza algún tipo de material para la enseñanza en su clase de ELSE?

Sí No

4-Si la respuesta de la pregunta 3 fue afirmativa responda ¿Qué tipos de materiales usa en sus clases de ELSE? Marque con una cruz las alternativas que correspondan:

- libros de texto materiales propios material auténtico
- videos TIC internet

5-Si usa algún libro de texto ofrecido por el mercado, mencione cuál o cuáles.

.....

6-¿Considera necesario el uso de material para la enseñanza en la clase de ELSE?
Fundamente su respuesta.

.....

7-¿Considera que es difícil conseguir materiales para la enseñanza de ELSE?.....

8-¿Cuáles son los principales obstáculos que debe enfrentar respecto de conseguir los
materiales para la enseñanza de ELSE?.....

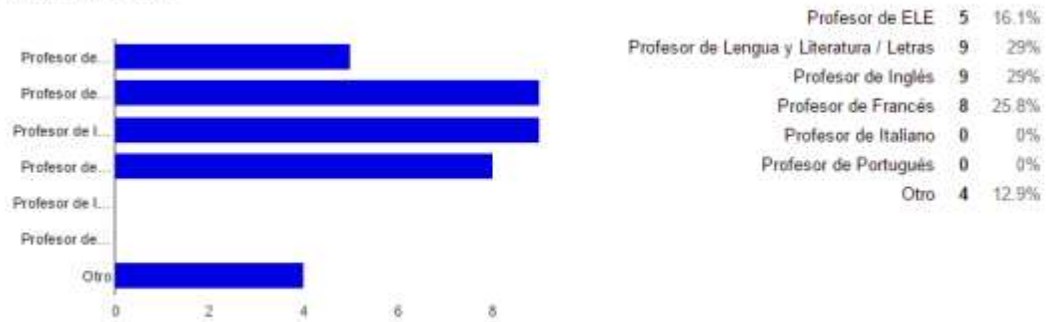
9-¿Está conforme con los materiales que usa actualmente?.....

ANEXO II

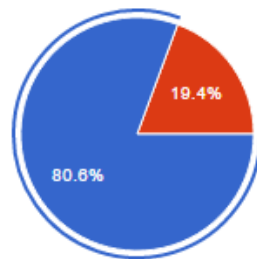
ANEXO II

RESPUESTAS DE LOS ENCUESTADOS⁵⁴

Título del docente

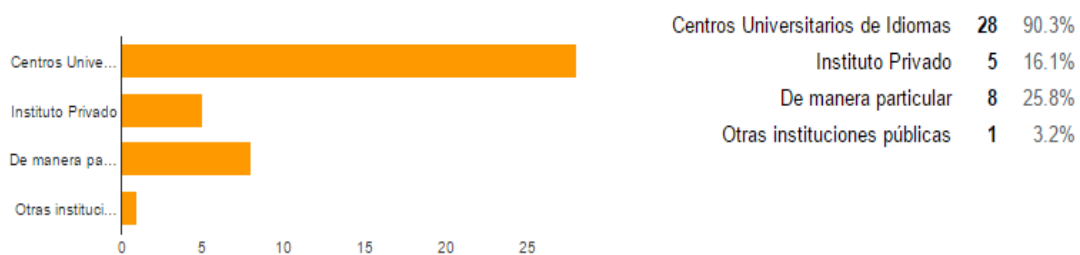


Su título es:



universitario	25	80.6%
terciario	6	19.4%

¿Dónde enseña ELSE?



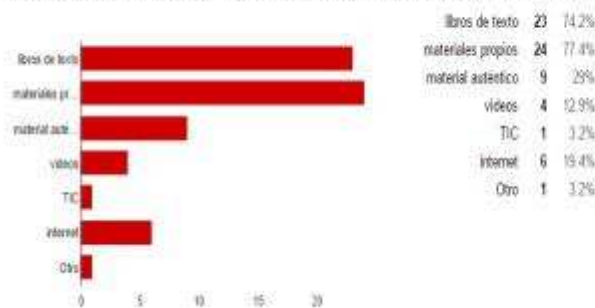
⁵⁴Las respuestas de los encuestados han sido transcritas fielmente, incluyendo los errores de tipeo.

¿Utiliza algún tipo de material para la enseñanza en su clase de ELE?

Sí 31 100%
No 0 0%



Si la respuesta a la pregunta anterior fue afirmativa, responda: ¿qué tipo de materiales usa en sus clases de ELSE con mayor frecuencia? Marque la alternativa que corresponda:



5-Si usa algún libro de texto ofrecido por el mercado, mencione cuál o cuáles.

Si, Horizontes ELE

Aula del Sur, Horizonte ELE, Macanudo, Rápido Rápido, Voces del Sur, El Ventilador, Gramática Básica del Estudiante de Español, Abanico, Gramática y práctica de español para Brasileños. Algunos temas de Planet@E/LE, Fonética, un curso para lusófonos, Ejercicios de fonética.

Horizontes ELE, aulas del Sur y material auténtico

Aula Internacional, Gente, Bitácora

Aulas del Sur 1 y 2

No uso ningún libro en especial sino que elaboro mis propios materiales tomándolos de varias fuentes

No usamos ninguno en particular, pero de los que existen en el mercado, tomamos lo que se adapte a nuestros estudiantes. Aulas del Sur, Horizonte ELE

Aula Internacional, Bitácora, Gente

Aulas del Sur, Macanudo, Gente

Usamos materiales elaborados por nosotros mismos. Y de los libros que ofrece el mercado usamos Aulas del Sur 1 y 2

Una variedad: Aulas del Sur, Macanudo y materiales propios.

Pistas de Lectura Aulas del Sur 2 y 2

No uso libros. Elaboro mis propios materiales tomando ejemplos de libros para la enseñanza del inglés.

Pistas de lectura y Aulas del Sur

aulas del Sur 1 y materiales propios

Muchos de habla española "Abanico" Gente" Bitácora" "Aula Internacional""Aula 1,2,3,4,y5 Rápido,rápido", "El ventilador",etc "Clases de cine" "De dos en dos" y material nacional también Aula del Sur El Cronómetro

Aulas del Sur, Pistas de lectura

Horizontes ELE y Aulas del Sur

Pistas de lectura, Aulas del Sur

uso materiales propios que bajo de internet o de varios libros: Aulas del Sur, Macanudo

Horizonte ELE recientemente publicado por la UNC

Elaboro mis propios materiales

Aulas del Sur

Horizonte ELE, libros 1, 2 y 3. Editado por la UNCórdoba

Combinado con los materiales propios: Fichas en celeste y blanco (CELE-UNR) Aula internacional (Difusión)

Aula de Sur

una recopilación de varios libros. aulas del Sur por ejemplo

Horizonte ELE, Aulas del Sur y materiales bajados de internet

Horizonte ELE

¿Considera necesario el uso de material para la enseñanza en la clase de ELSE?

Creo que es necesario para motivar a los estudiantes extranjeros y además facilita la enseñanza y el aprendizaje.

Lo considero necesario para hacer más atractiva la clase y graficar el uso de la lengua.

Sí considero que es fundamental el uso de material para la enseñanza...como así también el contacto con el mundo concreto y real y la interacción del estudiante con el medio en donde se encuentra. La realización de actividades en entornos reales también son muy importantes.

Es necesario el uso del manual para tenerlo como recurso didáctica en sí y una guía de la progresión que se le propone al estudiante. Este tipo de material puede alternar con los mencionados arriba en función de los requerimientos de los alumnos, de las propias limitaciones de los materiales y de los propósitos específicos de curso en general y de los emergentes de la clase en particular,

Muy necesario para que el extranjero comprenda el uso de la lengua.

Sí, me parece necesario ya que es una herramienta de trabajo, se trate de un libro de texto, un documento auténtico, un video, un audio, una película, una canción, internet, etc. Es lo que me permite ofrecerle input en español al estudiante para luego desarrollar determinados contenidos, ya sean funcionales, lexicales, gramaticales, pragmáticos.

Si, porque para adquirir una lengua extranjera es necesario verla en contexto y los materiales tienen ese fin.

Muy necesario, para que la enseñanza sea efectiva

si, muy necesario para contextualizar el idioma

Sí, creo que es sumamente necesario para enriquecer el proceso de enseñanza

Sí

si, muy necesario.

Si, es necesario, para contextualizar el contenido a enseñar.

si, muy necesario para mostrar la lengua en contexto y además enseñar la cultura del país.

si, porque contextualiza el contenido a enseñar

Absolutamente si

si, muy necesarios

El uso de material didáctico es necesario porque hace más amena la clase

No comprendo bien a qué llama "material" esta pregunta. Tomando el significado de una pregunta anterior, mi respuesta es sí, en toda clase de LE es necesario, aunque no indispensable, el uso de diferentes materiales ya que la lengua se concretiza a través de ellos. La cultura de la LM está plasmada en los diferentes materiales, las diferentes variaciones, los usos, etc.

Si, muy necesario, porque guían al docente y también al alumno

Es necesario usar materiales en las clases para motivar a los alumnos y contextualizar la enseñanza

Si. Es necesario usar materiales para la enseñanza de una lengua extranjera.

Me parece necesario usarlos para demostrar el uso de la lengua enseñada.

si, es necesario para que los alumnos visualicen el uso de la lengua

si, allí se corporiza el contenido a enseñar y se crea un contexto semejante a la realidad

Si, necesarios para mediar en los procesos de enseñanza y aprendizaje

si, es necesario

Sí, porque ilustran, sistematizan y enriquecen las clases

Creo que es necesario enseñar el lenguaje en contexto y el uso de materiales es una manera de contextualizar la lengua a enseñar para favorecer la comprensión.

Es importante la inclusión de diferentes tipos de materiales, ya sean en formato libro u otro tipo.

Es algo de lo que el docente se vale para el dictado de sus clases/cursos y depende de los objetivos de los mismos, del tipo de destinatarios a los que van dirigidos, del contexto de enseñanza-aprendizaje. Los materiales serán elegidos y seleccionados conforme a las necesidades y a las demandas específicas de las que se trate.

Sí. La adquisición de una lengua extranjera implica la exposición a discursos orales y escritos que, transformados en insumos didácticos, junto con las actividades, conforman los materiales para la enseñanza,

¿Considera que es difícil conseguir materiales para la enseñanza de ELSE?

No es difícil.... aunque son libros importados.

Relativamente. Algunos materiales pueden conseguirse online en librerías (manuales). Otros materiales en soportes diferentes pueden obtenerse de los reservorios online.

Relativamente difícil... no hay mucho material disponible en el mercado. Y los que hay provienen de España y enseñan el español peninsular

Es difícil porque no hay.

Sí

es difícil por la falta de libros para la enseñanza de ELE

No es fácil obtenerlos porque hay pocos libros en el mercado

Si, es difícil porque no hay mucha variedad como para el inglés o el francés, por ejemplo.

Reitero mi duda con respecto al término "materiales". Si se refiere a libros específicos para la enseñanza de ELSE, la respuesta es sí, al menos en mi provincia, Entre Ríos. Pero el material auténtico está al alcance de todos en todo momento.

Es bastante difícil, aunque la Universidad publica libros propios

si, porque no hay muchos libros de ELSE en la Argentina

No. Porque conforme los objetivos los preparamos en forma especial, seleccionando discursos y planificando actividades.

No es tan fácil como el material para enseñar inglés que abunda en las librerías.

Bastante difícil, porque simplemente no hay. y los que existen son españoles y deben ser importados lo que conlleva un coste elevado.

No es fácil porque no existe tanta variedad como en el caso del Inglés como lengua extranjera o del francés.

Si, es complicado. Porque no hay gran variedad y los libros españoles son caros.

relativamente difícil. No hay gran variedad como para otras lenguas extranjeras.

Bastante difícil, se consiguen más material de origen español aunque es caro por el costo de la importación.

es complicado por la falta de libros para la enseñanza de ELE

si, es difícil. No es tan fácil como otras lenguas.

si, no existen muchas publicaciones nacionales. Existe mucho material de España pero la importación es muy cara

Sí, muchos materiales no están editados, o se desactualizan rápidamente

Es difícil encontrar sólo un material. Existen diferentes materiales a los que el docente puede acercarse. Lo que es difícil es encontrar materiales editados en Argentina, en cualquier formato o soporte.

No. Depende del docente. Puede conseguir material en internet.

Es difícil porque no hay muchas publicaciones en el país.

No porque nos encontramos con abundante bibliografía específica y también existe material de enseñanza de la lengua en nuestro país. La misma Universidad de Córdoba, en la Facultad de Lenguas ha elaborado libros de ELE.

En la actualidad, no, ahora hay más materiales en el mercado.. Tal vez la dificultad que encuentro es que no todos tienen la variedad rioplatense y debo modificar algunas cosas. Pero también, en algunos casos, si el nivel de lengua del estudiante es avanzado, esta variedad me permite enriquecer o ampliar su nivel de conocimiento. De cualquier manera, y en lo personal, creo que los profes nos acostumbramos a armar nuestro material tomando lo que más nos gusta o nos parece más potable de cada material que probamos, y además anexamos algo siguiendo criterios personales.

No es difícil, desde que la facultad ha publicado la serie ELE.

Si, porque no hay muchas opciones ni publicaciones nacionales como para elegir dentro de una variedad

Muy difícil. No hay variedad en el mercado. No hay libros nacionales.

Es complicado conseguirlos porque la escasez

¿Cuáles son los principales obstáculos que debe enfrentar respecto de conseguir los materiales para la enseñanza de ELSE?

La falta de libros. En las librerías no hay.

La falta de variedad...no se consiguen en librerías... no hay publicaciones masivas

La falta de producción nacional

En las librerías de Paraná no hay libros de enseñanza de ELSE. En internet la mayoría del material existente es de la variedad peninsular.

Por lo mencionado anteriormente podría decir que ya no me enfrento a tantos obstáculos como al principio. Un poco de experiencia nos va permitiendo conocer lo que puede funcionar con cada tipo de estudiante. Si bien debo decir que todavía siento un poco de dificultad cuando debo elegir material para trabajar con estudiantes chinos, coreanos, vietnamitas o turcos, ya que los materiales existentes no se adaptan tan fácilmente a sus formas de aprendizaje.

Además, las estructuras lingüísticas que internalizaron con su LM funcionan de modo muy diferente a las de la lengua meta, en este caso, el español, y esto les dificulta un poco el aprendizaje. Quizá necesitaríamos manuales más simples para los niveles básicos o iniciales.

La falta de libros

En caso de los materiales importados, el problema que hay con la importación.

Los costos y la poca cantidad de libros impresos en Argentina

escacez de publicaciones argentinas. Hay libros españoles y aún así son difíciles de conseguir por la importación.

La escasez, la falta de publicaciones locales, aunque la UNC ha lanzado su propio material.

La escasa cantidad de libros editados en el país

La escasez de materiales.

La política argentina no ha destinado fondos para elaborar libros nacionales para la enseñanza del español como lengua extranjera.

En general tienen que ver con encontrar materiales adecuados para la realidad de los contextos áulicos universitarios, que son los que más conozco y donde desarrollo

principalmente mi actividad. En relación a lo expresado en la respuesta anterior, Argentina cuenta con escasas producciones locales.

Ninguno. Solamente el interés del docente en lograr material autentico y rico para sus clases.

No se consiguen con facilidad.

No hay libros nacionales. Hay arios españoles y aun así son difíciles de conseguir por la importación.

Falta de disponibilidad en las librerías, disminución en las importaciones.

Se podría mencionar las escasas publicaciones nacionales sobre libros para la enseñanza de ELE.

La falta de producción nacional o el tema de la importación de libros

La no existencia. Hay muy pocos y son difíciles de conseguir.

Que casi no hay material nacional y que por el problema de las importaciones hace rato que no entra nada del extranjero

si los libros son extranjeros, el precio es demasiado alto. No hay muchas publicaciones nacionales.

No encuentro obstáculos. A veces es necesario adaptar los materiales pero siempre se encuentra.

la no existencia de libros para la enseñanza de Español como Lengua extranjera, pero el español de Argentina

A veces es difícil conseguirlos porque son importados pero se pueden bajar de internet.

la importación.... la falta de editoriales nacionales

la falta de variedad en el mercado, la falta de publicaciones nacionales. Hay mucho libros nacionales de otras materias pero pocos para la enseñanza del español como lengua extranjera.

La escasez de material...no hay en el mercado

En general ninguno. El Consorcio ELSE provee buena orientación en ese sentido y se pueden seleccionar buenos materiales

La no existencia de ellos

¿Está conforme con los materiales que usa actualmente?

Con los materiales que seleccionamos si.... aunque sería más interesante contar con más variedad.

No

No. Me gustaría contar con libros específicos.

No.... me gustaría contar con más variedad

Si, muy conforme.

Sí, estoy conforme

Sí, a lo largo de los años he logrado la complementariedad necesaria.

Sí

Me gustaría contar con más materiales.

Me gustaría tener mayor variedad para elegir

Sí, porque al ser seleccionados por la cátedra se trabaja con aquellos que nos conforman

No hay mucha variedad...hay pocas posibilidades para elegir.

Si... usamos los que tenemos.

Me adapto y adapto los materiales a las necesidades de los estudiantes. En las instituciones en las que trabajo no tengo que cumplir con la exigencia de un material definido, de manera tal, que elijo el material para cada contenido a desarrollar. Sí, me gustaría encontrar más sobre fonética y entonación en los materiales actuales.

no.

Sí...Creo que al seleccionar un docente siempre selecciona lo que cree mejor para sus alumnos.

Sí. Debo agregar que en las primeras preguntas presentadas en la encuesta, no dan la posibilidad de tildar varias opciones...creo que es un error porque de esta manera carecen de mayor información. Gracias.

Me gustaría contar con más material.

No muy conforme. Si tuviésemos más variedad, uno podría elegir.

Sí. Al material lo diseñamos nosotros especialmente para cada grupo de estudiantes. Usamos mayoritariamente textos, videos y audios auténticos y lo complementamos con los libros Aula del Sur 1 y 2.

Estamos empleando la serie Horizonte ELE que se acerca bastante a la realidad de cursos que se ofrecen en el marco de la universidad. Es cierto también que frente a la escasez de libros editados en Argentina y después de diseñar, material "ad hoc" la formulación de los libros fue una salida válida para las necesidades que teníamos.

Si.

No, debería haber más libros nacionales

Si

Sí aunque podría conseguir más material

Si. Estoy conforme.

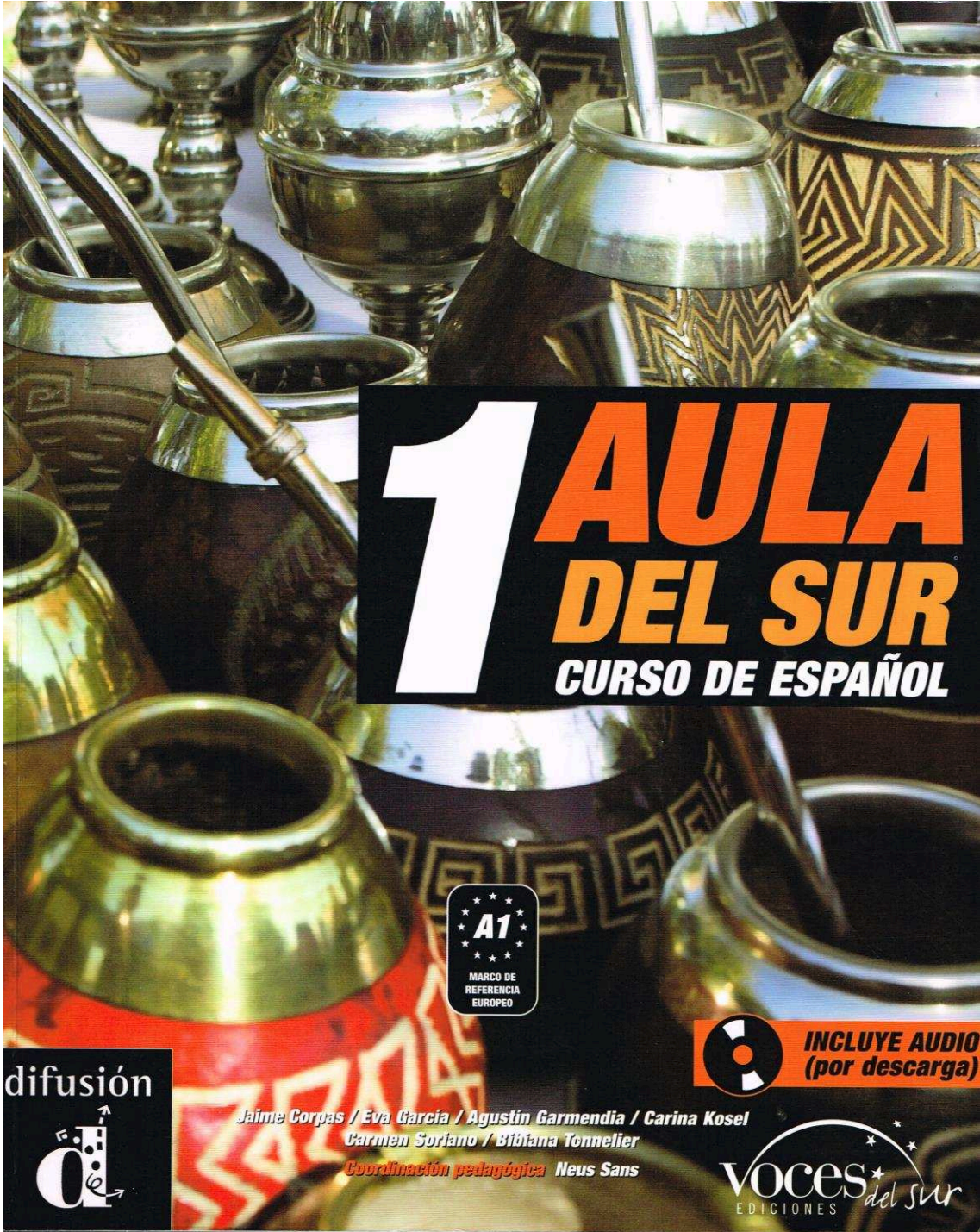
No. Me gustaría contar con más variedad

No....me gustaría que hubiera variedad

No. Si hubiera más variedad de libros en el mercado, el docente propia elegir, pero a veces trabajamos con lo que tenemos.

Sí. Como dije utilizo los manuales descriptos y documentos auténticos con propuestas propias. En este último punto las propuestas varían por ejemplo porque el manual plantea determinados temas de modo limitado (para mi gusto) o porque son insuficientes para preparar al estudiante que quiera un examen Celu.

ANEXO III



1 AULA DEL SUR

CURSO DE ESPAÑOL

A1
MARCO DE REFERENCIA EUROPEO

INCLUYE AUDIO
(por descarga)

difusión
d

Jaime Corpas / Eva García / Agustín Garmendia / Carina Kosel
Carmen Soriano / Bibiana Tonnelier
Coordinación pedagógica Neus Sans

Voces del Sur
EDICIONES

1 AULA DEL SUR

AULA DEL SUR es una adaptación del exitoso método de español **AULA INTERNACIONAL** que busca dar respuesta a las necesidades específicas de quienes estudian español en el Cono Sur. El voseo, el tuteo, las variedades fonéticas, gramaticales y léxicas de la región se trabajan tanto en el libro como en el audio que lo acompaña.

AULA DEL SUR adopta la perspectiva orientada a la acción propuesta por el Marco común europeo de referencia para las lenguas.

AULA DEL SUR constituye un material didáctico completo y coherente que, teniendo en cuenta los distintos estilos de aprendizaje, logra integrar con éxito la práctica de las habilidades comunicativas, la reflexión gramatical, la competencia pragmática y el conocimiento de la diversidad cultural y lingüística del mundo hispanohablante.

AULA DEL SUR incluye el audio por descarga y, además, ofrece en un mismo volumen:

- el libro del alumno,
- el cuaderno de ejercicios,
- un extenso resumen gramatical,
- una completa tabla de verbos regulares e irregulares,
- un anexo con información cultural sobre los países de habla hispana en general y de Argentina en particular y
- una autoevaluación.

COMPONENTES DE CADA NIVEL

- Libro del alumno (incluye audio)
- Libro del profesor



www.vocesdelsur.com



difusión



En esta unidad vamos a:
conocer a los compañeros de clase

Para eso vamos a aprender:

- > a dar y pedir datos personales (el nombre, la edad...)
- > a saludar y despedirnos
- > recursos para preguntar sobre las palabras
- > el género > las tres conjugaciones: -ar, -er, -ir
- > los verbos ser, tener y llamarse > los números del 1 al 100
- > el abecedario > las nacionalidades > las profesiones

NOSOTROS



2 QUIERO APRENDER ESPAÑOL

En esta unidad vamos a
**decidir qué queremos hacer
en este curso de español**

Para eso vamos a aprender:

- > a expresar intenciones
- > a expresar intereses
- > a explicar los motivos de lo que hacemos
- > el Presente del Indicativo (verbos terminados en -ar/-er/-ir)
- > algunos usos de **a**, **con**, **de**, **por** y **para**
- > el artículo determinado
- > los pronombres personales sujeto



CONOCER

10. EL ESPAÑOL EN EL MUNDO

A. Leé el siguiente texto y fijate en las palabras españolas que se usan en los diferentes países. ¿Sabés qué significan?



EL ESPAÑOL ESTÁ DE MODA

Seguramente ya sabés que el español es la tercera lengua más hablada del mundo (después del chino mandarín y del inglés) y que es la lengua oficial de 21 países. También hay países en los que se habla pero no es la lengua oficial, como Estados Unidos (unos 40 millones de hispanohablantes) o Filipinas. Según datos del Instituto Cervantes, lo hablan 394 millones de personas en todo el mundo y la previsión es de 538 millones en 2050. Y mucha gente, como vos, estudia español: ¡más de 40 millones!

B. ¿Hay palabras españolas en tu lengua? ¿Cuáles? ¿Cómo se usan?

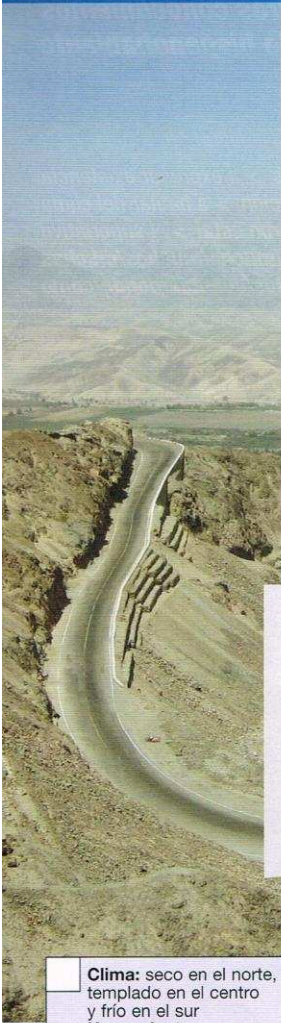
Pero quizá no sabés que es la segunda lengua más usada en Internet, o la cuarta lengua mundial por la extensión del territorio donde se habla, o que hay muchas variedades locales, aunque sus hablantes se entienden sin dificultad.

La cultura hispana y el español están de moda en el mundo. De hecho, algunas palabras de la lengua española ya forman parte del habla cotidiana de muchos países. Las palabras con más éxito son las que se refieren a la gastronomía (tortilla, paella, jamón...) y otras como siesta, fiesta, patio, macho o amigo.

En Estados Unidos, la expresión hasta la vista es muy popular gracias a la película *Terminator 2* y es habitual oír hola y adiós. Y también se usa mucho la frase mi casa es su casa, como muestra de amistad. Muchos anglófonos usan también aficionado (en lugar del francés "amateur") y gusto para hablar del placer que algo nos produce.

El español está de moda en Grecia. Hay palabras incorporadas a la lengua, como bravo, pero también es frecuente escuchar hola, adiós, nada, muchas gracias, saludos, fiesta, dónde estás... ¡Y también olé!

Un caso curioso es el de Tel-Aviv, donde cada vez más jóvenes estudian y hablan español. ¡Y con acento argentino! ¿Cuál es la razón? En Israel las telenovelas argentinas, sobre todo las dirigidas a los adolescentes, son muy populares y se emiten en versión original con subtítulos.



1. POR LA PANAMERICANA

A. Lé el texto y observá el mapa. ¿Cuáles son los países de habla hispana que atraviesa la autopista Panamericana? Señálos en el mapa y comentálo con un compañero.

Los países de América Latina están unidos por una lengua común. Pero hay también otra cosa que une a muchos de ellos: la autopista Panamericana.

Esta famosa carretera recorre todo el oeste del continente americano, desde Alaska en el norte hasta Tierra del Fuego en el sur. Esta ruta de 25 750 kilómetros pasa por 14 países, cruza paisajes espectaculares y se encuentra con una gran diversidad geográfica y climática: pasa por zonas de densa selva tropical y por altos y fríos puertos de montaña.



Clima: seco en el norte, templado en el centro y frío en el sur Un producto importante: el cobre
Capital: San José Lengua oficial: el español
Moneda: el dólar Población: 11,8 millones
Clima: tropical Un producto importante: el café

Un plato típico: la empanada Lugares de interés turístico: los Andes, la isla de Pascua
Moneda: el peso Población: 15 millones
Clima: tropical en la costa, frío en el interior Un producto importante: el cacao
Moneda: el colón Población: 3,9 millones

Un plato típico: el gallopinto Lugares de interés turístico: el volcán Arenal, los parques naturales
Capital: Quito Lengua oficial: el español y el quechua
Un plato típico: el locro Lugares de interés turístico: las islas Galápagos, Ingapirca
Capital: Santiago Lengua oficial: el español

B. ¿A qué país 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.

- La capital de Chile es Santiago. ¿verdad?
- Sí, sí, seguro. ¿Y la moneda es el peso?
- No sé, yo creo que...

CONOCER

Festival de la Canción de Viña del Mar (Chile)

La ciudad balnearia de Viña del Mar, en la costa del Pacífico central, es el escenario del Festival Internacional de la Canción, el concurso musical más importante de Hispanoamérica. Cada verano, en febrero, una multitud asiste a esta fiesta de la música que dura seis noches y comprende una serie de recitales de invitados especiales y un concurso de canciones en dos categorías: canción internacional y canción folclórica. Además de los participantes, cantan figuras internacionales como Alejandro Sanz, Ricky Martín, Chayanne o Maná. Los ganadores del certamen reciben un premio: la Gaviota (de oro o plata).

La gente participa activamente del festival y expresa ruidosamente su opinión. En muchos casos es el público el que define quién es el ganador del concurso. Por eso concursantes e invitados le temen y lo llaman "el Monstruo".



<http://festival2009.canal13.cl>

9. A MÍ ME INTERESA EL FESTIVAL DE TANGO

A. En Sudamérica se celebran cada año muchos festivales de música. Aquí hay tres de ellos. ¿Cuándo se celebran? ¿En qué ciudades? ¿Sabés dónde están?

B. ¿Cuál de ellos te interesa más? ¿Por qué? Buscá en tu clase a dos compañeros a los que les interese el mismo festival.

Festival de tango de Buenos Aires (Argentina)



Cada invierno se dan cita en la ciudad de Buenos Aires los amantes del tango. Desde 1999, la ciudad ofrece numerosas actividades gratuitas en torno a la música ciudadana por excelencia. Son dos semanas de conciertos, exhibiciones, clases y seminarios de baile, presentación de conciertos nuevos escritos por jóvenes compositores, homenajes a grandes figuras, películas, exposiciones y conferencias que pueblan los teatros, centros culturales, calles y hasta el estadio de boxeo Luna Park, que se transforma en una pista de baile gigante.

El Festival incluye también el Mundial de baile de tango en dos modalidades: tango salón (los bailes en pistas o "milongas") y escenario (los espectáculos de los teatros o tanguerías for export).

www.festivaldetango.gob.ar

Festival de música barroca de Chiquitos (Bolivia)

www.festivalesapac.com



Las misiones jesuíticas de Chiquitos y Moxos (declaradas por la UNESCO Patrimonio Cultural de la Humanidad) son la sede de este evento cultural, el más importante de Bolivia y el más grande del mundo en su género. Cada dos años, a fines de abril, músicos de todas partes se reúnen allí para interpretar música renacentista y barroca de los siglos XVII y XVIII. La selva, la arquitectura barroca y la cultura indígena forman un escenario único y se convierten en música.

Todos los participantes, además de sus propias composiciones, interpretan diez minutos de música del Archivo Barroco Boliviano, que comprende más de 9000 piezas de música sacra escritas por músicos europeos e indígenas.

CONOCER

9. FÚTBOL E IDENTIDAD BARRIAL

A. Leé este texto sobre el significado del fútbol en el Río de la Plata. ¿Qué opinás del fútbol como ritual de masas? ¿Pasa algo parecido en tu país?

Identidad y Pertenencia



En una época en que cada vez hay menos movilización política, el fútbol es –junto al rock– el principal ritual de masas. A través del deporte las personas se unen en un sentimiento patriótico canalizado por la selección de cada país. Pero al mismo tiempo se dividen y agrupan por pertenencias locales y barriales. La importancia social del fútbol se puede ver en el rito de los partidos del domingo.

En torno a los equipos (los “cuadros”) se forma una parte importante de la identidad: desde muy pequeños, los niños aprenden a responder a la pregunta “¿de qué cuadro sos?” con un “yo soy de...”. Y es que muchas veces los padres inscriben a su hijo varón como socio del club de sus amores el mismo día de su nacimiento. La pertenencia a un club no siempre es una elección: como la nacionalidad, la religión o el apellido, la



B. Y en tu país, ¿es importante el fútbol? ¿Hay clubes de fútbol de barrio? ¿Sos hincha de algún equipo?

“camiseta” se transmite de padres a hijos desde la cuna. Y es para toda la vida. Abandonar al cuadro de la familia y hacerse fanático o “hincha” de otro es un símbolo de máxima rebeldía contra la autoridad paterna.

Rivalidades antiguas... ¡y locales!

El fútbol llega al Río de la Plata a fines del siglo XIX con los empleados ingleses del ferrocarril y pocos años después ya es parte de nuestra cultura popular. En cada barrio nace un club... o dos. Al principio se llaman “Club Social y Deportivo”. Estos clubes de barrio son centros de reunión, de vida social y no sólo deportiva. Se juega al fútbol pero también se practican otros deportes, se organizan bailes familiares, muchas veces funciona una biblioteca... Los orígenes de los clubes son diversos, pero en general se los puede clasificar en tres grandes líneas:

- asociaciones con fines deportivos de empleados de una empresa (muchas de ellas de origen británico): River, Talleres, Peñarol, Rosario Central, Racing, Independiente;
- alumnos y ex alumnos de un colegio o universidad: Boca, Newell's Old Boys, Huracán, Estudiantes de La Plata, Nacional de Montevideo;
- grupitos de chicos de barrio o de vecinos: Belgrano, San Lorenzo, Gimnasia y Esgrima de La Plata.

Estas diferencias en el origen de los miembros fundadores explican en un primer momento las rivalidades entre los dos clubes de un mismo barrio o ciudad. Estas rivalidades dan origen a los llamados “clásicos”, los enfrentamientos entre los clubes tradicionalmente “enemigos”: River-Boca (el “clásico de clásicos”), Independiente-Racing y San Lorenzo-Huracán en Buenos Aires; Gimnasia y Esgrima-Estudiantes en La Plata; Central-Newell's en Rosario; Belgrano-Talleres en Córdoba, Peñarol-Nacional en Montevideo; etc.

Los apodos

Los apodos de las diferentes hinchadas son muy variados. Muchos son nombres de animales (*lobo, gallinas, león, cuervos*); otros están relacionados con el barrio o la ocupación (*quemeros, triperos, pincharratas*) o con la extracción social de la hinchada (*millonarios, xeneizes*). También hay apodos que se refieren a objetos, colores, etc. (*ciclón, globo, diablos rojos*).

El hincha

Los hinchas tienen un rol doble: actor y espectador. La participación en el estadio es una forma de intervención fuerte que imaginariamente decide la suerte del juego. Es así como a la hinchada se la conoce también como el jugador número 12.

Los cantos

Los cantos que los hinchas crean y entonan en las tribunas de los estadios suelen ser agresivos, pero también hablan muchas veces de la camiseta, el estadio, la gente, los colores del equipo: se habla del corazón, de la vida (*nacer, morir*), de la sangre. El sentimiento que se experimenta por el equipo se califica de “inexplicable”, “impasible”, “descontrolado”.

*¡Vamos, vamos los xeneizes,
vamos xeneizes, vamos a ganar!
Somos la mitad más uno,
somos el pueblo y el carnaval.
Boca, te llevo en el alma
¡y cada día te quiero más!*



*¡Qué alegría, qué alegría,
olé, olé, olé,
vamos River todavía,
que estás para ganar!
Todos de la cabeza, haciendo descontrol,
sólo te pido, River, que vos salgas campeón.
El día que me muera, yo quiero mi cajón
pintado rojo y blanco como mi corazón.*



*Aquí está la famosa
barra de Peñarol,
la que va a todas partes
la que llora por vos.
A pesar de los años, los
momentos vividos,
yo te sigo queriendo, carbonero querido,
carbonero querido.*

COMPRENDER



1. TANGOMANÍA

A. Esta es una serie de informaciones sobre la historia del tango. Pero atención: algunas son falsas. ¿Cuáles? Comentalo con tu compañero. Tu profesor tiene las soluciones.

1. La primera orquesta típica que grabó un disco fue la de Vicente Greco, en 1910.
2. El bandoneón lo inventaron los inmigrantes italianos del barrio de La Boca.
3. "La Cumparsita", el tango más conocido en todo el mundo, lo escribió el uruguayo Matos Rodríguez en 1916 para la comparsa de carnaval de la Federación de Estudiantes del Uruguay.
4. En 1955 Louis Armstrong grabó una versión en inglés del tango "El Choclo".
5. El primer tango-canción fue "Mi Noche Triste", de 1916, con letra de Pascual Contursi. Gardel lo grabó un año después.
6. El tango nació en Buenos Aires a principios del siglo XX.
7. En 1922 el director José Luis Moglia Barth filmó *¡Tango!*, el primer largometraje sonoro argentino.
8. Astor Piazzolla realizó una serie de composiciones sobre poemas y textos de Jorge Luis Borges.
9. Enrique Santos Discépolo (autor de "Cambalache" y de la letra definitiva de "El Choclo") fue actor y autor de teatro antes de dedicarse al tango.
10. El actor italo-estadounidense Rodolfo Valentino bailó un célebre tango en la película *El Sheik*.

- Creo que "La Cumparsita" la escribió Matos Rodríguez, pero me parece que es argentino.
- No, no, uruguayo. Pero ¿la escribió para una comparsa de carnaval? Me parece raro...

B. ¿Qué sabés del tango? ¿Conocés a algún cantante, músico, compositor, letrista o bailarín famoso? Comentalo con tus compañeros.

- Yo sé bailar bien el tango, he tomado clases en mi país.
- A mi me encanta escuchar a Bajofondo y El arranque.

2. CARLOS GARDEL

A. Carlos Gardel fue y es sin dudas el cantante de tango más conocido internacionalmente. ¿Qué sabés de él? ¿Has escuchado sus tangos? ¿Has visto alguna de sus películas? Comentalo con tus compañeros. Después, leé el texto.

- Yo escuché "Caminito".
- Yo también, es muy bueno.

DATOS PERSONALES

Fecha y lugar de nacimiento: Toulouse (Francia), 11 de diciembre de 1890
Fecha y lugar de fallecimiento: Medellín (Colombia), 24 de junio de 1935
Horóscopo: Sagitario
Color de ojos: marrones
Cabello: negro

CURIOSIDADES

- Su nombre real era Charles Romuald Gardès.
- Tuvo varios apodos: *el zorzal criollo*, *el morocho del Abasto*, *el jilguero de Balvanera*.
- Aunque murió hace más de 70 años, se dice que "cada día canta mejor".
- Nunca se casó.
- También grabó canciones en francés.
- En 2006 su tumba se declaró Monumento Histórico Nacional.

FILMOGRAFÍA

- *Flor de durazno* (1917)
- *Yira, yira* (1930)
- *Viejo smoking* (1930)
- *Tengo miedo* (1930)
- *Padrino Pelado* (1930)
- *Mano a mano* (1930)
- *Enfundá la mandolina* (1930)
- *El carretero* (1930)
- *Canchero* (1930)
- *Añoranzas* (1930)
- *Las luces de Buenos Aires* (1931)
- *La casa es seria* (1932)
- *Espérame* (1933)
- *Melodía de arrabal* (1933)
- *Cuesta abajo* (1934)
- *El tango en Broadway* (1934)
- *Tango Bar* (1935)
- *El día que me quieras* (1935)

B. Ahora, de a dos, sin mirar el texto, van a intentar recordar los datos más importantes de la vida de Carlos Gardel. Escribanlo.

- En 1890
- En 1893
- A los 20 años
- En 1917
- En los años 20
- En 1925
- Desde 1926
- En 1935

Carlos GARDEL

Carlos Gardel es sinónimo de tango. Fue compositor e intérprete de innumerables canciones y protagonizó varias películas musicales. Con él, el ritmo porteño ganó un aire de romanticismo y dio la vuelta al mundo.

Carlos Gardel nació el 11 de diciembre de 1890 en la ciudad de Toulouse, al sur de Francia. En 1893, llegó con su madre a Buenos Aires. En su adolescencia se convirtió en cantor habitual de reuniones y cafés. A los 20 años, conoció al uruguayo José Razzano y formó con él un dúo de canciones criollas: "El Morocho y el Oriental".

En 1912 grabó quince canciones para el sello Columbia Records, acompañándose él mismo con su guitarra. En esta primera etapa de su carrera su repertorio se compone sólo de canciones criollas. En 1917 entró en la historia como el primer cantor oficial de tangos al estrenar el tango-canción "Mi noche triste", el primer tango con letra. Ese mismo año filmó y estrenó su primera película, *Flor de durazno*, e inició su etapa discográfica junto a José Razzano con el sello Disco Nacional y el tema de Ángel Villoldo "Cantar eterno".

En los años 20 llevó el tango por Europa y lo hizo conocer en España y Francia. En 1925 se separó amistosamente de Razzano. Desde su regreso a Argentina en 1926 se dedicó casi exclusivamente a la fonografía. En los años 30 ya era una figura célebre en Argentina, Uruguay y en varios países europeos, motivo por el cual la empresa cinematográfica Paramount Pictures Corporation lo llamó para protagonizar cuatro películas, rodadas en Francia. Entre 1934 y 1935 conquistó el mercado de Estados Unidos, donde grabó discos, cantó en radio y filmó películas muy exitosas que extendieron su fama a toda América, todas ellas dentro del género musical y destinadas a su lucimiento como cantante. Luego llegó la gira por América Central y Sudamérica en 1935; Puerto Rico, Venezuela, Aruba, Curaçao y Colombia. Durante esta gira, el 24 de junio de 1935, el avión en el que viajaba cayó cerca de Medellín (Colombia) y terminó con su vida en la cumbre de su fama. Está enterrado en el cementerio porteño de la Chacarita y su tumba es visitada por admiradores de todo el mundo. La calidad de su voz, su personalidad y su muerte prematura ayudaron a convertirlo en un mito popular.



CONOCER

9. MUJERES

Estas son las biografías de tres personajes destacados de la cultura hispanohablante. Leelas y decidí cuál de los siguientes títulos pondrías a cada una de ellas.

1. Vanguardia feminista

2. Madre Coraje

3. Rescatar la tradición



Violeta Parra

Nació en 1917 en el sur de Chile, de madre campesina y "cantora" y padre profesor de música. Empezó a componer y a cantar en público a los 12 años. A los 15 años, se trasladó a Santiago y forma un dúo con una de sus hermanas. A partir de 1952 empezó a recorrer zonas rurales grabando y recopilando música folclórica de los más variados rincones del país, lo que le permitió llevar a cabo una síntesis cultural y rescatar una tradición de inmensa riqueza. Así comenzó su lucha contra las visiones estereotipadas de América Latina, difundiendo en Europa la tradición folclórica de su país. Los temas populares y los problemas sociales fueron una constante en sus composiciones. Compuso canciones, décimas, música instrumental... Aunque no militó en política, ha sido caracterizada como "la voz de los marginados", razón por la cual sus canciones fueron prohibidas en muchos países. Fue también ceramista, pintora, escultora y bordadora. Se suicidó en 1967.

88

Azucena Villaflor

Azucena Villaflor de Devicenti nació en Avellaneda, un suburbio obrero de Buenos Aires, en 1924. Se casó



a los 25 años y tuvo 4 hijos. Una vida normal... Pero el 24 de marzo de 1976 se produjo un golpe militar en Argentina. Ocho meses más tarde, su hijo Néstor y su novia fueron secuestrados por un comando paramilitar. Entonces Azucena empezó a buscarlos por diversas instituciones oficiales sin obtener respuesta. Durante su búsqueda conoció a otras madres en la misma situación. Juntas decidieron realizar manifestaciones no violentas en la Plaza de Mayo. El 30 de abril de 1977 la Pirámide de Mayo fue testigo de la primera ronda de las madres de los pañuelos blancos. Desde entonces y hasta el presente, todos los jueves se repite esta manifestación de la memoria que sigue viva. Para coordinar nuevas acciones junto a otros familiares de desaparecidos decidieron reunirse con más frecuencia. Un joven capitán de la Marina, Alfredo Astiz, se infiltró en las reuniones con la excusa de buscar a su hermano desaparecido y se ganó la confianza de todo el grupo, en especial la de Azucena Villaflor.

El 8 de diciembre de 1977 un grupo de familiares se reunió para preparar una solicitud a los nombres de los desaparecidos. A la salida de la reunión, un comando paramilitar secuestró a la religiosa francesa Alice Domon y a las madres María Ponce de Bianco y Esther Ballestrino de Careaga, entre otros. La solicitud se publicó el 10 de diciembre (Día de los Derechos del Hombre) en el diario La Nación. Azucena fue al quiosco a comprar el diario para verla y nunca más volvió: la secuestraron en el camino.

Todos los miembros del grupo fueron torturados en centros clandestinos de detención y arrojados al mar en uno de los tantos "vuelos de la muerte". Recién en 2005 se consiguió identificar como perteneciente a Azucena Villaflor uno de los cuerpos depositados por la marea en una playa bonaerense en 1977. El 8 de diciembre de 2005 las cenizas de Azucena fueron arrojadas alrededor de la Pirámide de la Plaza de Mayo.



Alicia Moreau de Justo

De padres franceses, nació en Londres en 1885, pero se crió en Buenos Aires, donde terminó la carrera de Medicina en 1914 con diploma de honor. Comenzó su actividad intelectual en 1906, en el Foro de Libre Pensamiento, con un trabajo sobre

educación y, ese mismo año, fundó el Centro Feminista. Fundó la Confederación Socialista de su país y luchó toda su vida por los derechos de la mujer. Ejerció el periodismo (dirigió la revista *Vida femenina*), escribió libros, fue una activa pacifista y, con 90 años, fundó la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos. Falleció en 1986.

MAPA DE ARGENTINA



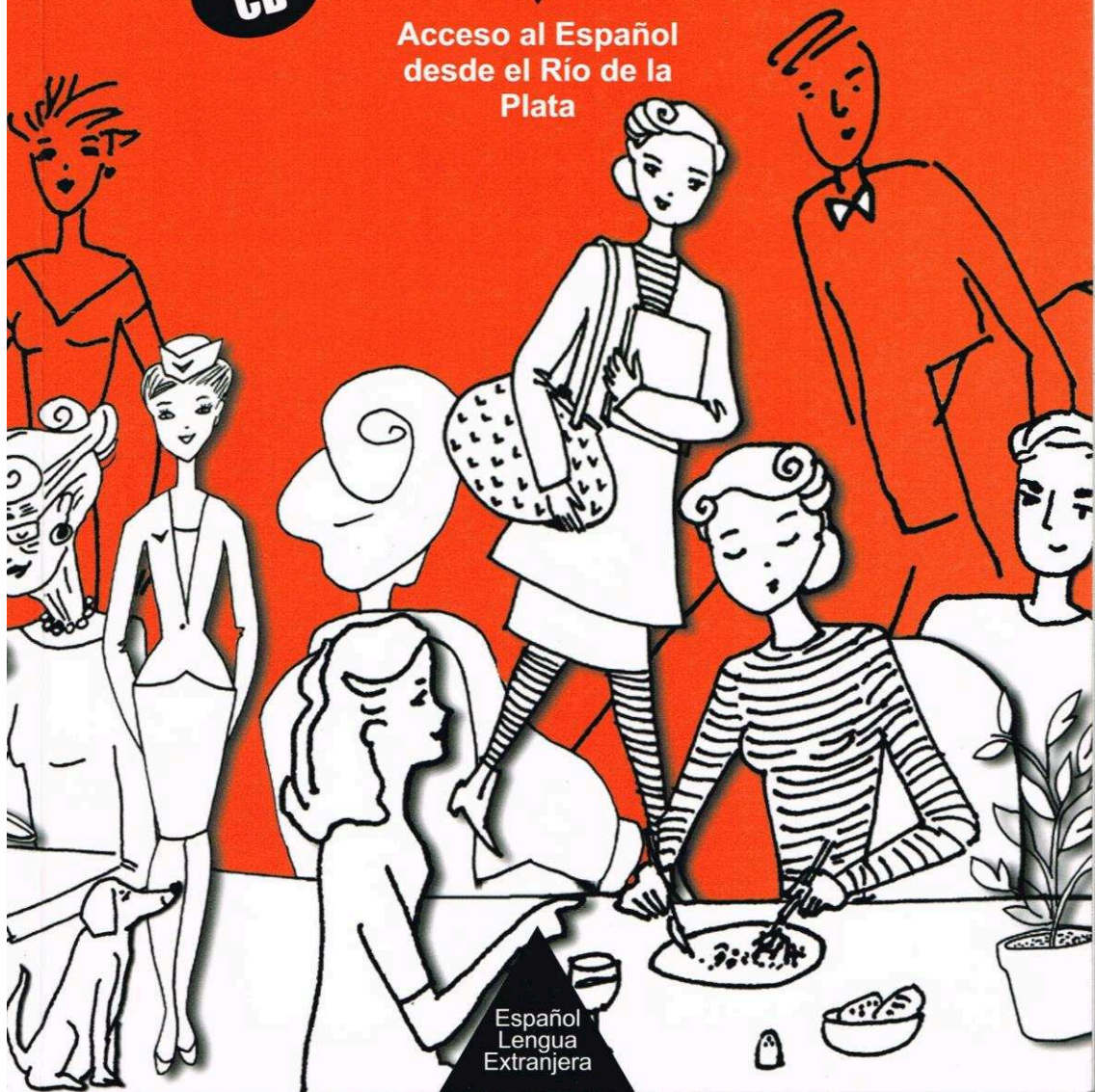
ELINA MALAMUD - MARÍA JOSÉ BRAVO

MACANUDO

nueva
edición

Incluye
CD

Acceso al Español
desde el Río de la
Plata



Español
Lengua
Extranjera



Colección
Archivo ELE

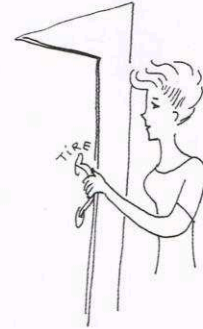
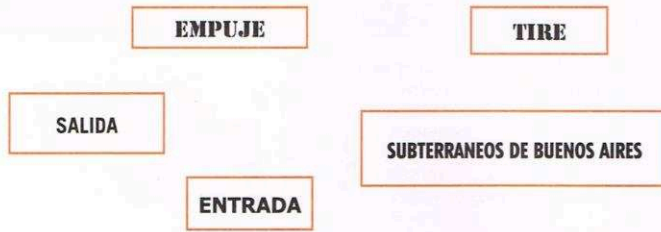
Ediciones Continente

Macanudo es la edición actualizada del primer manual para el aprendizaje del español desde el Río de la Plata que se publicó en la Argentina.

Concebido a la luz de los enfoques post comunicativos y destinado a personas jóvenes o adultas que quieran aprender la lengua española, tiene como eje el aprendizaje basado en la negociación de significados que involucra a los estudiantes en su accionar como personas en tanto usuarios de la lengua.

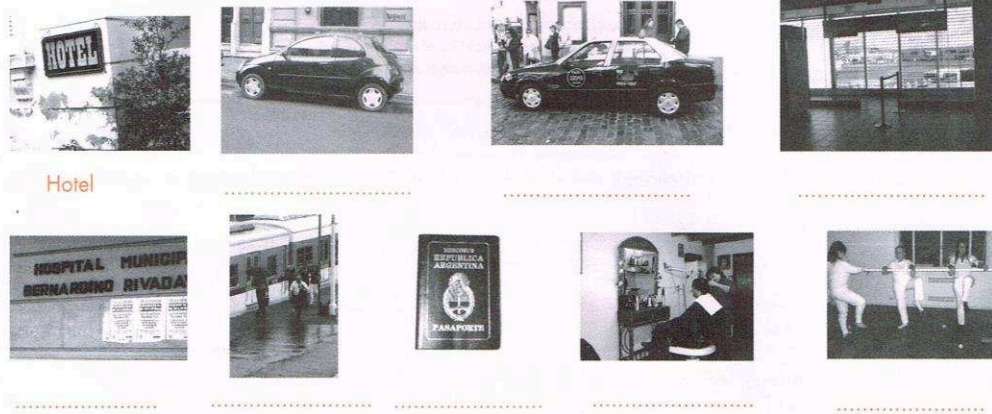


4. ¿Qué significa? Observe estos carteles.



-¿Qué significa "EMPUJE"?

5. ¿Cómo se dice en español?



Hotel

- ¿Cómo se dice esto en español?
 • Pasaporte.
 - Ah, sí, claro. ¿Cómo se escribe?
 • Pe, a, ese...
 - Gracias.

14



6. Escuche el audio y complete.

Apellido Kr.....
 País
 Ciudad



7. Escuche el audio y escriba las cuatro palabras.

.....



Herramientas



6. ¿Cómo te llamas? Estos diálogos son muy frecuentes en los recreos de todas las clases. Léalos y complete con el verbo *llamarse*

• ¿Cómo?(vos)
 * Roberto
 • Y tu profesor, ¿cómo?
 * Mi profesor/a

• ¿Vos Benito?
 * No, yo
 • ¿Y vos? ¿Cómo?
 *

7. En parejas o grupos de tres, pregunte a sus compañeros y complete la grilla. Después informe a la clase.


-¿Cómo se llama tu mamá?
 • Eugenia Gurewitsch.
 -¿Cómo se escribe?
 • El nombre? E, u, ge...

	Madre	Padre	Mejor amigo/a	Hijo/a	Presidente /rey de su país
Compañero 1					
Compañero 2					
Compañero 3					

-La mamá de Gabriela se llama Eugenia Gurewitsch, su papá se llama...

8. ¿Ser o no ser?

- a. ¿Quién es? Complete los blancos con los pronombres del recuadro.

 Nosotros **yo**
 él **usted** ella **ellos**
 ustedes **ellas**
 nosotras **vos**

.....somos españoles. son empleados.
somos argentinas. son arquitectas.
es vendedor. es técnico.
 sos nervioso. soy abogado.
 es profesora. ¿.....son amigas?

- b. Es el primer día de clase y Hugo conversa con sus compañeras.

Hugo: ¿Vos Ana?
 Andrea: No, no Ana, Andrea. ¿Vos quién?
 Hugo: Yo Hugo.
 Andrea: ¡Ah! Hola, Hugo. ¿Cómo tu apellido?
 Hugo: Balbín. Hugo Balbín. Y tu apellido, ¿cómo?
 Andrea: Bastos. Andrea Bastos.
 Hugo: ¿..... estudiante de español?
 Andrea: No, no estudiante. la profesora.
 Hugo: ¡Ah!

9. ¿No es fácil conjugar?

Los diálogos que siguen son conversaciones de personas que se encuentran casualmente en el colectivo. Escriba el verbo que falta.

▶ **Estudiar.**

¿Vos arquitectura?
 No, medicina, con Sandra.
 ¡Ah! ¿Ella también medicina?
 Sí, juntas en la Universidad de Buenos Aires.
 Pablo y Esteban ahí también.

▶ **Hablar.**

¿Vos francés?
 No, inglés y alemán.
 ¿Tu novio también alemán?
 Sí, muy bien.
 ¡Qué difícil! Yo sólo español.

▶ **Trabajar.**

¿Ana en Petrolán con vos?
 No. Yo no en Petrolán.
 ¿Ah, no? Y, ¿Dónde?
 En Shell.
 ¡Ah! ¡Entonces vos y yo en la misma empresa!

▶ **Leer.**

¿Vos.....el diario todos los días?
 Sí, siempre.....el diario a la mañana mientras tomo el desayuno.
 ¿Y qué diario.....?
“Clarín” pero mi esposa
 “La Nación”
 ¿Vos y tu esposadiarios distintos?
 Sí,.....diarios distintos para estar actualizados.

10. Transforme a *usted*.

¿Dónde estudiás?	¿Dónde estudia?.....
¿Sos argentino?	.....
¿Vivís en Buenos Aires?	.....
¿Hablás español?	.....
¿Fumás?	.....
¿Cómo se llama tu amiga?	.....

11. Observe esta lista y escriba el nombre del país en el lugar correspondiente:

Alemania Argentina España Italia Corea Holanda Inglaterra Francia Rusia Bélgica Suecia
 Polonia Perú Costa Rica Panamá Estados Unidos Ecuador Brasil China
 Arabia Saudita Australia Angola Egipto

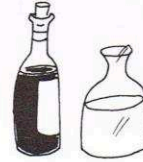
Europa	África	Asia	Oceanía	América
.....
.....
.....
.....

b. Escuche a este vendedor callejero. Preste atención y complete la grilla:

	kilos	precio
naranjas 		
papas 		
cebollas 		

c. Los precios en *Macromercado*. Escuche los anuncios y complete la grilla:

Agua mineral
Coca-cola
Fanta



d. ¿Cuántos años tenés? Escuche a estas amigas y complete:

Nombre	Edad
Nina	
Marido de Nina	
Juana	
Valeria	
Susana	

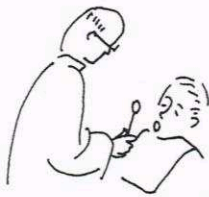
e. Hoy es la elección de la reina de la manzana. Escuche la presentación de las postulantes y anote sus medidas:

Modelo	Medidas
Nadia	
Viviana	
Alicia	
Valeria	



Hablame, rompé el silencio ▶

15. ¿Qué hace, usted? ¿A qué se dedica?



Juan Fernández

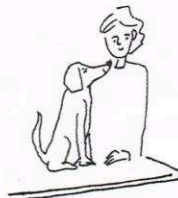
- ¿Qué hace Juan Fernández?
- Es dentista



Susana Cañete



Antonio Marcheti



Carmen Olivieri



Beto Kreimer

Vuelva a escuchar el diálogo. ¿Es una conversación de tono formal o informal? ¿Cómo lo sabe?

19. Ahora le presentamos dos diálogos mezclados. Uno es informal y se da en una fiesta y el otro es formal y se da en una reunión de trabajo. Sepárelos.

Buenos días. Soy Francisco Amestoy. ¿La Dra. Romanoff, por favor?

Encantada, yo soy la Dra. Romanoff.

¿Qué tal? Linda fiesta, ¿no?

Sí, me encanta.

Ah, doctora, mucho gusto. Usted trabaja actualmente en esta oficina, ¿no? ¿Es la asesora del Ingeniero Carbajal?

Sí, trabajo en el equipo del Ingeniero.

¿Y vive siempre en Buenos Aires?

Sí, está muy buena. ¿cómo te llamas?

Celeste.

¿Celeste? Lindo nombre. ¿Vivís en Buenos Aires?

No, soy extranjera y normalmente vivo en Moscú. Vivo temporalmente en Buenos Aires.

Sí, en Buenos Aires. ¿Vos también vivís aquí?

Sí, yo también. ¿Tomás otro vino?

¡Ah!, ¿es ruso?

No, soy ucraniana.

Bueno, como no.

¿Y qué hace específicamente en Argentina?

¿Estás con auto?

Trabajo para varias consultoras de mercado.

No. ¿Vos?

Yo sí. Te llevo.

Dale.



De puño y letra



20. Lea esta breve descripción de un diario argentino.

Diario Clarín

Clarín es un diario de Buenos Aires que se publica desde 1945. Hoy en día, es el diario que más se lee en la Argentina. Se publican 400.000 ejemplares por día. La mayoría de los argentinos lee Clarín y también se lee por Internet. Su lema es "El Gran Diario Argentino". La gente que busca trabajo normalmente compra Clarín para mirar los avisos clasificados y los humoristas más conocidos del país publican en este diario.

21. ¿Cómo son los diarios en su país? Escriba sobre el diario o los diarios que usted lee. Puede ayudarse con esta guía:

25



1. ¿Quién lee ese diario? (Los jóvenes, los profesionales, los empresarios, los financistas, los intelectuales, los educadores, la mayoría, una minoría).
2. ¿Qué tipo de diario es?
3. ¿Es muy antiguo?
4. ¿Es liberal, conservador, tradicional o independiente?
5. ¿Tiene suplementos sobre literatura, cine o negocios?
6. ¿Tiene mucha publicidad?

23. En estas situaciones. ¿Qué fórmula usaría?

- a. Usted está en la calle y quiere preguntarle la hora a una señora muy elegante que espera el colectivo.
- b. Usted está en su oficina y quiere preguntarle la hora a una compañera de trabajo.
- c. Usted entra a un negocio a comprar una campera de cuero.
- d. Usted está en una oficina pública y necesita una birome.
- e. Usted está en casa de una amiga, tiene que irse y llueve.



Hablame, rompé el silencio ▶

24. ¿Cómo son los horarios de los argentinos?

Lea este texto

Las generalizaciones no son buenas, pero ayudan

Algunos argentinos se levantan temprano y otros no. Por lo general los profesores y los médicos se levantan temprano. En cambio los periodistas se levantan más tarde. Los negocios y las oficinas también tienen horarios diferentes.

En Buenos Aires las panaderías y los supermercados abren entre las siete y las ocho mientras que las boutiques de ropa abren a las diez y cierran a las

ocho de la noche. Los bancos funcionan de 10:00 a 15:00, pero en otras ciudades abren a las ocho y en Montevideo atienden de 13:00 a 17:00.

Los negocios del centro no cierran al mediodía; en cambio, en las ciudades del interior toda la actividad matutina termina, en general, a las doce o doce y media y se retoma a las cuatro de la tarde, después de la siesta.

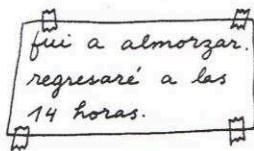
¿A qué hora abren los bancos en su país o en su ciudad? ¿A qué hora cierran? ¿A qué hora abren los negocios? ¿A qué hora cierran? ¿Cierran todos los días a la misma hora? ¿A qué hora abre el correo? Coméntelo con la clase.

25. ¿Tenemos tiempo?

Usted y sus compañeros tienen que hacer varias compras, hacer trámites, ir al banco, organizar una salida para hoy. Miren los carteles con los horarios y comenten: a qué hora abren, a qué hora cierran, si todavía está abierto, si ya cerraron.

78

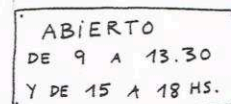
■ No tenemos tiempo de ir a la perfumería. Ya cerraron.



florería



perfumería



casa de regalos

19. ¿Qué hora es? Dibuje la hora que corresponde en cada reloj.



Es la una.



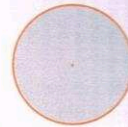
Es la una y veinte.



Es la una y media.



Es la una menos cuarto.



Son las cinco.



Son las ocho y media.



Son las tres menos cuarto.



Son las diez menos diez.



Son las seis y cuarto.

20. ¿Cuándo hace usted estas cosas?

lavarse los dientes, ir al cine, trabajar, comprarse ropa,
tomar un café con un amigo, bailar tango, tomar cerveza, jugar al fútbol, etc.

- *Yo me lavo los dientes todos los días, a la mañana y después de cenar...*
- * *Yo casi nunca tomo cerveza.*

siempre
todos los días
a veces
de vez en cuando
una vez por semana
dos veces por mes
una vez al año
casi nunca
nunca

21. Florencia le muestra a Jorge fotos de su familia.



35

4. Marque con una cruz las cosas que le gustan y las que no le gustan y coméntelo con la clase.

	Me gusta	No me gusta	Me gustan	No me gustan
Las cosas dulces				
El mate				
El té				
El café				
La cerveza				
Correr				
Leer				
Las pastas				
Las empanadas				
Dormir la siesta				
Emborracharme				

• A mí me gusta leer, me gustan las pastas y no me gusta la cerveza.

5. Lea este texto. ¿En su país pasa lo mismo?

Comer no es solo comer

Los argentinos, en general, desayunan poco: un café con leche y tostadas con manteca y dulce, o medialunas. A veces, toman un jugo de frutas. Al mediodía, comen un sandwich o una comida más importante: carne (de vaca), pollo o pescado con ensalada, puré o papas fritas. A la noche, cenan también carne con acompañamiento o pastas o comidas más elaboradas.

Normalmente, terminan con un postre o fruta y un café. Toman mucha agua mineral, gaseosas, vino y cerveza, pero se consume menos alcohol que en otras culturas latinoamericanas. A los argentinos de todas las clases sociales les gusta tomar café con los amigos en un bar y comer afuera.

En todas las ciudades argentinas hay muchos bares y restaurantes de todas las categorías. Comer con la familia

o con amigos es un evento social y, cuando un argentino invita con un "¿tomamos un café?", el café es un pretexto para charlar. A los hombres les gusta hablar de fútbol, de política y mirar mujeres. Las mujeres se reúnen con sus amigas a tomar algo; hablan de ropa, de sus problemas con otras personas, de sus conflictos en el trabajo y también de política.

6. Escuche a estos dos amigos que buscan un bar.

¿Cuántos son? ¿Dónde piensa que están? ¿De qué hablan? ¿A dónde van?

a. Vuelva a escuchar y complete los blancos:

¿Tomamos un café?

Bueno, ¿..... vamos?

..... bar de la esquina.

No. El café del bar de la esquina no y las me parecen de goma.

Bueno, entonces, ¿.....?

¿Vos un café, café pero buen café? Vamos a la Puerto Rico. El café de

..... es excelente.



16. Agrupe estas formas:

estás, quieren, prefiere, tienen, son, quiere, preferimos, estamos, tenés, preferís, somos, tiene, querés, queremos, tenemos, sos, prefieren, están, es, está

vos	usted	nosotros	ellos
[Dotted box]	[Dotted box]	[Dotted box]	[Dotted box]

17. Complete los blancos:

Querer:

En el restaurante de la esquina, a la hora de comer:

¿Qué (uds) comer?
 Yo un bife y Fernando una milanesa con puré.
 ¿Y qué tomar, agua o coca?
 Yo agua de la canilla. La coca no me gusta.
 ¿Q agua bien fría? ¿De la heladera?
 No. Natural.
 ¿Y vos, Fernando, qué?

Perder:

Una familia que pierde todo. Dos compañeras de trabajo comentan sus pequeños problemas cotidianos:

Yo siempre los anteojos.
 P..... los anteojos porque sos distraída. ¡Qué distraída!
 ¿Vos nunca los anteojos o las llaves o los lápices?
 No. La verdad que no.
 Mirá vos. En mi casa todos las cosas. Yo el rouge,
 mi mamá los anteojos, mis hermanos las llaves.
 ¡Qué familia!



Pensar:

Las mujeres argentinas. Dos extranjeros hablan de mujeres:

¿Vos qué de las argentinas?
 ¿Qué? No sé, me parecen re-lindas.
 Yo que son un poco artificiales.
 ¿Por qué te parecen artificiales?
 Van todo el día al gimnasio y viven a dieta.
 ¿Te parece? Mi mujer lo mismo. Yo no estoy tan seguro.

¿Cómo prepararás el mate? Complete con *necesitar, calentar, empezar, preferir, tomar*.

¿Te gusta el té?
 Sí, me gusta, pero el mate.
 ¿..... el mate? Todos los argentinos mate, ¿no?
 Bueno, los argentinos, los uruguayos, los paraguayos y también los brasileños del sur mate. Pero no todos. Algunas personas el té o el café.
 ¿Es difícil preparar el mate? ¿Qué necesito?
 un mate, una bombilla, yerba y agua caliente sin hervir.
 Bueno, ¿cómo? ¿..... el agua?
 Sí, el agua, ponés la yerba y la bombilla.



Pasos básicos para cebar mate

1. Calentar el agua en la pava
2. No hervir el agua
3. Poner la yerba en el mate
4. Poner la bombilla
5. Poner azúcar para mate dulce
6. Cebiar en ronda

18. ¿Cómo le gustan estas comidas? Coméntelo con la clase.

el bife	las galletitas	el pan	los fideos	el café
la leche	crudo - bien cocido - a punto - jugoso - tierno - cargado fuerte - liviano - amargo - agrio - dulce - pasado viejo - delicioso - rico - feo - soso - horrible - tibio caliente - frío - crocante - aceitoso - salado - con poca sal con mucho vinagre - espeso - picante			las milanesas
los mariscos				la ensalada
los caramelos				
la sopa				
	el agua	la cerveza	el vino	las papas fritas

* El bife me gusta bien cocido y la ensalada me gusta con poca sal.
 • A mí me gusta la cerveza negra bien fría.

19. Relacione un adjetivo positivo con uno negativo. Puede haber diferentes combinaciones.

50

Lo contrario de	puede ser
divertido	aburrido
elegante	
amable	
interesante	
dulce	
progresista	
simpático	
bueno	
moderno	
divertido	
gracioso	
buen mozo	

Lo contrario de	puede ser
atractivo	
encantador	
coqueta	
importante	
inteligente	
macanudo	

malo
 antipático
 tonto
 tímido
 fanfarrón
 pesado
 interesado
 pedante
 aburrido
 anticuado
 feo
 descuidado
 conservador
 desagradable
 mal educado
 intrascendente
 machista



Hablame, rompé el silencio ▶

23. Observe la carta de este restaurante.

¿Qué comidas conoce? ¿Qué bebidas? ¿Cuáles no conoce? Pregunte a sus compañeros o al profesor.

* ¿Qué es "recargo" de dulce de leche?

* ¿Qué significa "mimosa"?

* ¿Qué quiere decir "ajillo"?

La molleja mimosa

Restaurante - Parrilla

Entradas

Mayonesa de ave o atún	6,50
Matambre con ensalada rusa.....	5,00
Jamón crudo con ensalada rusa.....	8,00
Lengua a la vinagreta.....	4,00
Muzzarella con tomate y albahaca.....	4,50
Empanadas c/u	1,00

Carnes

Bife de lomo	22,00
Bife de chorizo	18,00
Bife de lomo o chorizo mariposa	20,00
Milanesa de ternera	8,00
Parrillada completa (2 personas)	40,00

Aves

1/4 de pollo a la parrilla	10,00
1/4 de pollo al limón	10,00
Suprema con puré	12,50
Pollo al ajillo	11,50
Arroz con pollo	9,00

Pescados y mariscos

Rabas	9,00
Filet de merluza	11,00
Calamar a la gallega	12,00
Salmón a la parrilla	30,00

Pastas

Tallarines al tuco y/o pesto	7,00
Ravioles a la bolognesa	8,50
Ñoquis al gusto	7,00

Ensaladas y guarniciones

Lechuga y tomate	4,50
Lechuga, tomate y cebolla	5,00
Radicheta	3,00
Zanahoria	3,50
Remolacha	3,00
Papas fritas	3,50
Puré de papas / de calabaza	4,00
Recargo aceite de oliva	2,00

Postres

Ensalada de fruta	6,00
Fruta de estación	3,00
Flan 5,00	
Panqueque de dulce de leche	5,00
Recargo de dulce de leche	2,00
Recargo crema chantilly	2,00

Bebidas

Cerveza ¾	8,00
Porrón	5,00
Agua mineral con/sin gas	3,50
Gaseosas	4,50
Vino de la casa	
jarrita de 1/4 litro	4,00
jarrita de 1/2 litro	6,00
Jarrita de 1 litro	7,00
Jugo de naranja o pomelo	4,50
Té o café	2,50

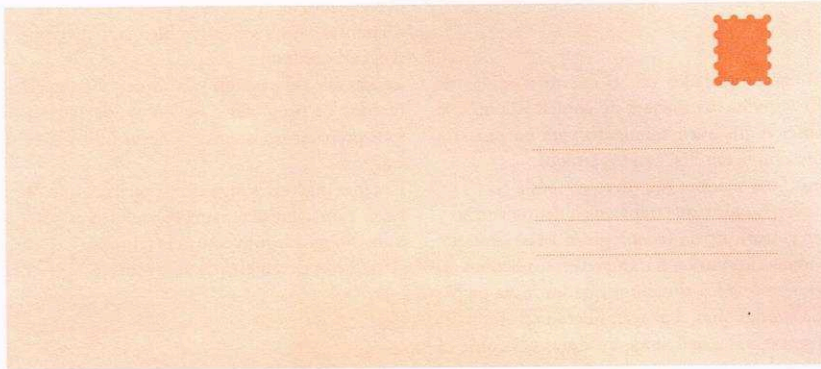
52

Ahora que tiene la carta más clara elija tres comidas que le gustan y tres que no le gustan ¿Existen estas comidas en su país? ¿Hay alguna comida parecida? ¿Qué comida de su país le gusta? Coméntelo con la clase.

* A mí me gusta el bife de chorizo.

• A mí no. Prefiero el pescado. En mi país hay una comida con pescado que se llama...

Usted tiene un amigo hispanoparlante. Sorpréndalo con una postal en castellano. Hable de su vida en su ciudad o donde está de viaje.



Un cacho de cultura ▶



30. Esta es una mesa de una fiesta argentina. ¿Qué elementos de la lista ve en la mesa?

Un jamón entero
Un queso gruyère
Varias botellas de vino
Algunas botellas de cerveza
Una fuente de verduras hervidas.
Agua mineral
Cereales
Aceitunas
Pan
Galletitas

¿Esta foto refleja su dieta cotidiana? ¿Por qué sí o por qué no?

¿La gente de su país tiene conciencia de la importancia de una alimentación equilibrada?

55

7. ¿Porque o para?

Observe las casas y departamentos de la unidad. ¿Cuál le gusta? ¿Por qué le gusta? ¿Para qué? Comente con la clase.

- * A mí me gusta la casa de Puerto Rico porque tiene galería.
- * A mí no. A mí me gustan los departamentos porque son más seguros.
- * Yo prefiero vivir en un departamento céntrico para estar cerca de la oficina.

¿Porque o para?
¿Cuál usamos con infinitivo?

8. Elija el por qué o el para qué de las siguientes afirmaciones y escribálas.

- Tengo una casa grande
- Viajo a Mendoza
- No me gusta esta casa
- No voy a las reuniones
- Contratamos a una persona
- Necesitamos una bicicleta
- Hay mucho trabajo en la oficina
- Me ató un hilo en el dedo
- Aprendo castellano
- Estoy en la Argentina
- No comemos en casa

Porque

Para

comer carne.

mi mujer cocina horrible.

es un poco chica.

tomar buen vino.

ir a pasear por la Reserva Ecológica.

me aburro horriblemente.

acordarme.

para invitar a mis amigos.

muchos empleados están de vacaciones.

quiero casarme con un argentino.

limpiar la casa.

-Viajo a Mendoza para tomar buen vino.

9. Creencias populares:

¿Son supersticiones?

Algunos argentinos...

- ♦ ponen 5 pesos debajo del plato para tener más plata.
- ♦ dan vuelta un vaso para encontrar cosas perdidas.
- ♦ le rezan a San Antonio para conseguir novio y también para encontrar objetos perdidos.
- ♦ no pasan debajo de una escalera porque trae mala suerte.

¿Cuáles son las creencias populares de su país? Coméntelas con la clase.

62

10. Florencia le muestra su casa a Jorge.

El estudio de Florencia está bastante desordenado. Mire con atención, cierre los ojos y trate de recordar qué hay y dónde está cada cosa. Cierre el libro, escriba la lista y después compártala con la clase, a ver quién recuerda más.

¿Dónde tiene que estar cada cosa?

* La planta que está sobre el tablero, para mí, tiene que estar en el suelo.



31. ¿Qué tipo de consumidor es usted? Mire las preguntas que plantea este texto, piense qué tipo de comprador es usted y coméntelo con sus compañeros.

¿Es usted un consumidor moderado, promedio o excesivo?

Todos necesitamos tener cosas, pero hay gente que compra más de lo que necesita, o que compra sin pensar. Las preguntas de este artículo le permitirán saber qué tipo de consumidor es usted.

El estudio del comportamiento de los consumidores consiste en investigar qué decisiones toman las personas para gastar su tiempo, su dinero, su esfuerzo: qué compran, por qué, cuándo, dónde, con qué frecuencia, etc.

Para hacer este estudio, el primer paso es detectar si el consumidor compra un producto por necesidad o compulsión. ¿Compra usted solo lo que necesita? ¿Cuáles son las cosas que más necesita? Cuando usted compra algo, ¿es una experiencia que le crea tensión o es una experiencia placentera?

La compra dice mucho acerca del comprador. ¿A

usted le interesan las marcas? ¿En qué productos le interesan las marcas y en cuáles no? ¿Compra por calidad o por precio? ¿Busca antes de comprar algo? ¿Dónde busca información? ¿Les cuenta a otras personas sobre lo que compra? ¿Compra solo para usted o también para otros?

Pero —no hay que olvidarlo— cada consumidor existe porque existe, también, un comercializador.

¿En qué piensa la persona que vende? El comercializador piensa en todas las maneras de atraer al cliente: el lugar donde exhibe los productos, la degustación de productos sin cargo, las promociones, el perfume del lugar donde vende, la música del lugar, los ruidos, la amabilidad del vendedor.



Un cacho de cultura ▶

32. Conocer algunas costumbres de un país o región nos permite vivir como vive la gente del lugar. Lea este texto, extractado de *Si usted viaja a la Argentina*, de la colección *Si usted viaja a...*

En muchas guías para el turista aparecen listas de palabras y frases útiles. Ya sabemos que esas listas no son muy eficientes, pero algunas frases como “¿Dónde está el baño?” pueden ser muy necesarias para sobrevivir en una cultura desconocida. Hay, sin embargo, otras frases que son importantes para “convivir en español” pero que no aparecen en estas listas. Un ejemplo es: “No, gracias, no como chinchulines” si usted no está acostumbrado a comer tripas de vaca, generalmente asadas a la parrilla, que tanto les gustan a los argentinos, o también: “Sí, ya sé que el dulce de leche es delicioso”. El dulce de leche forma parte de

la cocina básica local y es la base del ser nacional; aparece en todo momento, en todo lugar, en tortas, alfajores, panqueques, helados, para acompañar el flan y endulzar la melancolía de una tarde de lluvia. Para muchos extranjeros es demasiado dulce, demasiado espeso, demasiado pesado, pero los argentinos lo consideran exquisito. Para sobrevivir en la Argentina, también hay que saber que los taxistas, los quiosqueros y los comerciantes no tienen cambio: “Son \$14,40. ¿Tiene las monedas?”. El cambio y las monedas son importantísimos en todo momento. Las mujeres buscan en sus carteras, los hombres en sus billeteras y todos, todos, tratan de pa-

gar con un billete grande para conseguir cambio. Otra frase que tiene que estar en las guías para turistas es “No, gracias, no tomo mate” o su versión positiva “Sí, me encanta el mate”. Hay mate en las casas, en los campings, en la playa; a veces en las oficinas, muchas veces en las plazas, en las veredas. Cuando un argentino pregunta: “¿Querés un matecito? ¿dulce o amargo?” es un pasaporte a la convivencia y, si usted viaja a la Argentina, tiene que probarlo. Si no le gusta, usted puede decir, amablemente: “No, gracias, no tomo mate”. Y listo. Ningún problema.

81

Seguramente en su país no comen dulce de leche ni toman mate, ¿o sí? Y tal vez también tienen problema con el cambio, ¿o no? ¿Cuáles son los temas obsesivos de su gente? Coméntelo con la clase.

23. En estas situaciones. ¿Qué fórmula usaría?

- a. Usted está en la calle y quiere preguntarle la hora a una señora muy elegante que espera el colectivo.
- b. Usted está en su oficina y quiere preguntarle la hora a una compañera de trabajo.
- c. Usted entra a un negocio a comprar una campera de cuero.
- d. Usted está en una oficina pública y necesita una birome.
- e. Usted está en casa de una amiga, tiene que irse y llueve.



Hablame, rompé el silencio ▶

24. ¿Cómo son los horarios de los argentinos?

Lea este texto

Las generalizaciones no son buenas, pero ayudan

Algunos argentinos se levantan temprano y otros no. Por lo general los profesores y los médicos se levantan temprano. En cambio los periodistas se levantan más tarde. Los negocios y las oficinas también tienen horarios diferentes. En Buenos Aires las panaderías y los supermercados abren entre las siete y las ocho mientras que las boutiques de ropa abren a las diez y cierran a las

ocho de la noche. Los bancos funcionan de 10:00 a 15:00, pero en otras ciudades abren a las ocho y en Montevideo atienden de 13:00 a 17:00. Los negocios del centro no cierran al mediodía; en cambio, en las ciudades del interior toda la actividad matutina termina, en general, a las doce o doce y media y se retoma a las cuatro de la tarde, después de la siesta.

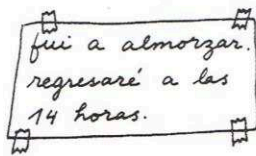
¿A qué hora abren los bancos en su país o en su ciudad? ¿A qué hora cierran? ¿A qué hora abren los negocios? ¿A qué hora cierran? ¿Cierran todos los días a la misma hora? ¿A qué hora abre el correo? Coméntelo con la clase.

25. ¿Tenemos tiempo?

Usted y sus compañeros tienen que hacer varias compras, hacer trámites, ir al banco, organizar una salida para hoy. Miren los carteles con los horarios y comenten: a qué hora abren, a qué hora cierran, si todavía está abierto, si ya cerraron.

78

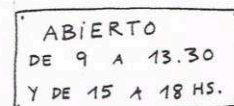
■ No tenemos tiempo de ir a la perfumería. Ya cerraron.



florería



perfumería



casa de regalos

¿Va a hacer alguna de estas cosas? ¿O va a hacer algo más interesante? ¿Cuándo? Coméntelo con la clase.

esta tarde / mañana / el domingo /
el fin de semana / dentro de unos días

- estudiar.
- hacer los deberes de español.
- hacer la comida.
- comer afuera.
- leer el diario.
- comprar unas postales.
- invitar a cenar a mis compañeros de curso.

- *Yo, esta tarde, voy a estudiar y, a la noche, voy a comer afuera.*
- *Yo voy a darme un baño caliente con sales aromáticas.*

8. Elija a tres compañeros para hablar de sus próximas vacaciones o de su próximo viaje.

- *¿A dónde vas a ir de vacaciones este verano?*
- *A Puerto Madryn. Voy a ir en auto con mi familia. ¿Y vos?*
- *Yo pienso quedarme en casa. Voy a dormir y a leer.*

Cuéntele a la clase:

- *Jorge va a ir en auto a Puerto Madryn.*

También puede decir:

- *Jorge va de vacaciones a Puerto Madryn.*

Complete:

¿Cuál es la diferencia entre *voy a comprar* y *pienso comprar*? Discúptalo con sus compañeros.

Quando hablo de una acción futura uso

Quando simplemente hago planes uso

9. Observe los recuadros:

90

- *¿Cuánto (tiempo) hace que vivís aquí?*
- *Vivo aquí hace tres meses.*
- *Hace tres meses que vivo aquí.*

- *¿Desde cuándo vivís en Montevideo?*
- *Desde febrero del 2007.*
- *Desde que trabajo en esta empresa.*



- *¿Cuánto hace que estás casado?*



27. ¿Qué es el tiempo? Lea este poema de Ana Larravide, una poetisa uruguaya.

EROS & CRONOS S.R.L.

El tiempo es una convención bastante útil
para no hacerte esperar en las esquinas,
para saber cuando está horneado el pan,
para volver de un viaje.
No sirve en absoluto para medir el amor.
El amor, desorganizado y sorprendente,
le hace muecas al tiempo,
se burla de su paso acompasado,
corre, se tropieza, vuela.
Llega adelantado o con demora,
rara vez en el momento oportuno,
pero siempre es bienvenido.
Es capaz de decir y entender todo en un segundo
o ni siquiera se da cuenta
de que amanece.
No sé si es ciego
pero es seguro que no usa reloj.
Tú y yo tampoco.

Ana Larravide

¿Usted usa reloj? ¿Normalmente llega adelantado o con demora a sus citas? ¿Qué opina de los que son como el amor y se burlan del paso acompasado del tiempo? Coméntelo con sus compañeros.

• *Los argentinos no se burlan del tiempo, pero...*

28. No por mucho madrugar, amanece más temprano.

Este es un dicho popular. Converse con su profesor sobre su significado.

98

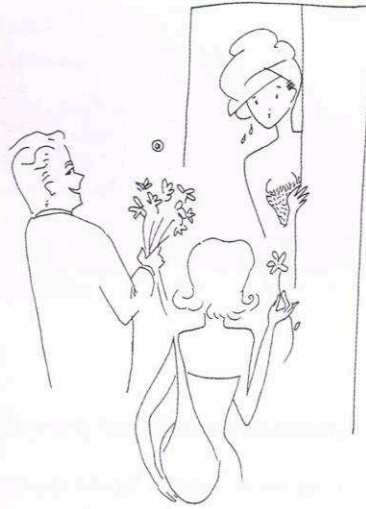
Si usted invita a las 9 de la noche a una fiesta, ¿a qué hora llegan sus invitados?
¿En qué casos son puntuales las personas en su país o región? ¿Siempre? ¿En algunos casos? ¿Nunca?
¿Qué tolerancia hay en su país o región para llegar tarde a un encuentro?
¿Qué hace en su país o región si no puede llegar a tiempo a un lugar?

Lea el siguiente testimonio y compare.

La puntualidad no es cuestión de relojes

Marta tiene 29 años, vive con su marido en una casa no muy grande, pero hace muchas reuniones y le encanta invitar a comer a sus amigos. Tiene muchos amigos argentinos y varios amigos extranjeros: peruanos, uruguayos, bolivianos. Sabe, perfectamente, que cuando invita a las 9, sus amigos empiezan a llegar a las 9:30. Nunca antes. Cuando la gente llega antes, encuentra a los dueños de casa en la ducha, cocinando o haciendo compras... Una vez, organizó una fiesta en su casa e invitó a las 9 de la noche a

gente de distintos países. Lean lo que nos cuenta María: "Bueno, te cuento: tocan el timbre a las 7 de la tarde. Del supermercado -pensé. ¡¡¡No!!! ¡¡¡Eran dos invitados de Dinamarca!!! ¡No puede ser! ¡No tengo nada listo! ¡Me tengo que bañar...! ¿Qué pasó? Te explico. Nosotros, los latinoamericanos, no llegamos a una fiesta a la hora exacta en que nos invitan. Es nuestra manera. Pero este caso que te cuento incluye una confusión. Ellos pensaron que era a las 19:00. ¡No a las 9!!! Y, por supuesto, son puntuales"...



Te llamo ▶

29. Escuche esta conversación telefónica y discuta con sus compañeros qué tipo de relación tienen estas personas:

a. Escuche otra vez y complete ¿quién atiende? ¿quién llama?, ¿quién está hablando por la otra línea?, ¿quién espera?

Telefonista	Rolando Iturraspe	Patricia Andrade
.....
.....

b. Escuche la siguiente conversación telefónica. ¿Son las mismas personas? ¿Qué diferencias nota?

Patricia Andrade ahora es

Rolando Iturraspe ahora es

2. Argentina, país de inmigrantes.

Dice un antiguo dicho que los mexicanos descienden de los aztecas, que los peruanos descienden de los incas y que los argentinos descienden de los barcos.

Por supuesto que esta referencia a la Argentina como país de inmigrantes es parcialmente cierta porque, si bien el aporte inmigratorio fue importantísimo y el porcentaje de población indígena y mestiza es mucho menor que en otros países de Hispanoamérica, los primitivos pobladores y los colonizadores españoles constituyen el tronco original de nuestra etnia.

Pero es verdad que la Argentina, según lo afirma la Constitución en su preámbulo, es un país abierto a la inmigración y a partir de la segunda mitad del siglo XIX muchas familias de Europa, Medio Oriente y Japón llegaron para establecerse en esta parte del mundo. En las últimas décadas del siglo XX, hombres y mujeres de países limítrofes se trasladaron a la Argentina para buscar trabajo y otros países del Lejano Oriente se sumaron a la corriente inmigratoria. Indiscutiblemente, las conquistas territoriales, las guerras, el hambre y la inestabilidad económica que produce la globalización hacen que muchos grupos humanos de todo el planeta se muevan de una región a otra en la búsqueda de un futuro mejor o, simplemente, del alimento necesario para subsistir. En otros casos, se trata de inmigrantes temporarios que llegan a nuestro país para quedarse solo por un tiempo.

En grupos, discuta con sus compañeros el significado de los términos del recuadro:

Aztecas • incas • cierto • porcentaje • mestiza • tronco • Medio Oriente • establecerse • década • se trasladaron • corriente inmigratoria • inestabilidad económica • alimento.

Comenten sus conclusiones con el resto de la clase para ver si están de acuerdo.

El país donde usted nació ¿también favorece la inmigración? Coméntelo con la clase.

3. Pablo y Romina son dos porteños típicos, descendientes de inmigrantes y amantes de los bares. Están tomando un café en el bar de la esquina y conversan sobre sus familias. Escuche su charla.

¿Cuándo llegaron?
¿De dónde vinieron?
¿A qué se dedicaron los hijos?

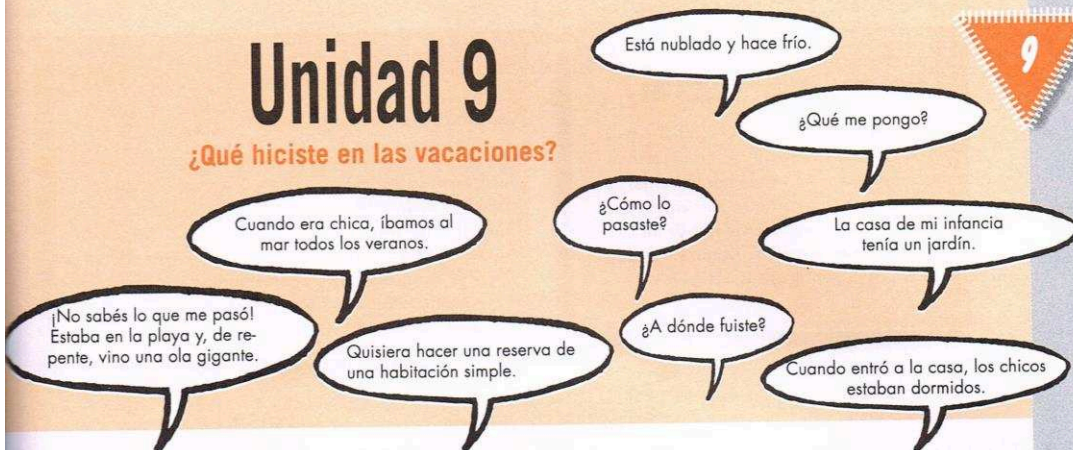
126



Luisa Calcumil nació en Río Negro. Su madre llegó de Chile pero sus abuelos, sus bisabuelos y los abuelos de sus bisabuelos nacieron, vivieron y murieron en el sur de América del Sur. Es mapuche y, en su trabajo como actriz, brinda constante testimonio de la presencia y participación de los pueblos indígenas en la historia argentina.

Unidad 9

¿Qué hiciste en las vacaciones?



En gateras ▶

1. ¿Qué lugares conoce de la Argentina? ¿Y de los países cercanos: Brasil, Uruguay, Paraguay, Chile, Bolivia, Perú? ¿Qué información tiene sobre ellos? Mire las siguientes propuestas turísticas.

La Cumbre

Por sendas de la provincia de Córdoba

Sierras, arroyitos de agua transparente y un rosario de pueblos cercanos con una misma esencia natural. Esta población es una buena base para hacer excursiones tranquilas y relajadas hacia otros puntos serranos. Un circuito especial a 1200 metros de altura y con el marco de las Sierras Chicas.

Perú no es solo Macchu Picchu

La Isla del Sol en el lago Titicaca

Esta porción de tierra mantiene su cultura "a flote" en el lago navegable más alto del mundo, a 3800 metros sobre el nivel del mar. Se llega desde Copacabana. Se puede hacer base en el centro de la isla para recorrer los poblados y, también, ver algunas ruinas incaicas.

En Mendoza

El snowboard hace furor en la nieve

El deporte ocupa cada vez más espacio en los centros de turismo invernal como Las Leñas; los terrain park y las competencias exclusivas son parte de esta tendencia.

A la espera de los tapires; bajo la luna de la selva peruana

El Parque Nacional de Manu, cerca de Cuzco, da clases de supervivencia

Está al nordeste de esa ciudad, a 40 minutos en avioneta. Abarca casi dos millones de hectáreas y aloja varias especies en peligro de extinción. A pie, el contacto es mayor.

El tapir es el mamífero terrestre más grande de América del Sur. Pesa unos 250 kilos, se parece a un cerdo y es una especie en extinción. Aventúrese en la selva amazónica para conocerlo.

Cataratas

Resulta una propuesta tentadora pasar unos días en las Cataratas del Iguazú, disfrutando el paisaje tropical y disfrutando los saltos de agua. También vale la pena recorrer la provincia argentina de Misiones, conocer las piedras semipreciosas, asombrarse con el color rojo de la tierra o pasar al Brasil para ver las cataratas desde otro ángulo.

Tastil abre el camino del pasado inca

Este pueblito de Salta, escondido en la Puna, cerca de las nubes, forma parte de un interesante recorrido por las ruinas de la civilización incaica. Se encuentra en el camino de Salta a San Antonio de los Cobres, a 3100 metros de altura. En el sitio hay dos museos y una única calle.

URUGUAY TAMBIÉN ES UN DESTINO DE INVIERNO

Cruzando el charco: opciones turísticas en Colonia

COLONIA.- Esta orilla constituye una excelente posibilidad turística para el invierno y el verano. Así lo comprueba el viajero que puede pasear por la antigua Colonia, llegarse hasta Montevideo a mirar el río que los montevideos llaman mar, continuar el viaje hasta las playas de Punta del Este o de La Paloma, vivir plenamente la costa del océano en Cabo Polonio y más allá todavía, en el Chui, la frontera con Brasil.

2. ¿Cuál de las actividades que se proponen arriba le gustaría hacer en invierno y cuál en verano?

VERANO	INVIERNO
.....
.....
.....
.....
.....

3. ¿Dónde puede hacer estas cosas? Lea otra vez las propuestas turísticas y complete a qué lugar tiene que ir para hacer estas cosas:

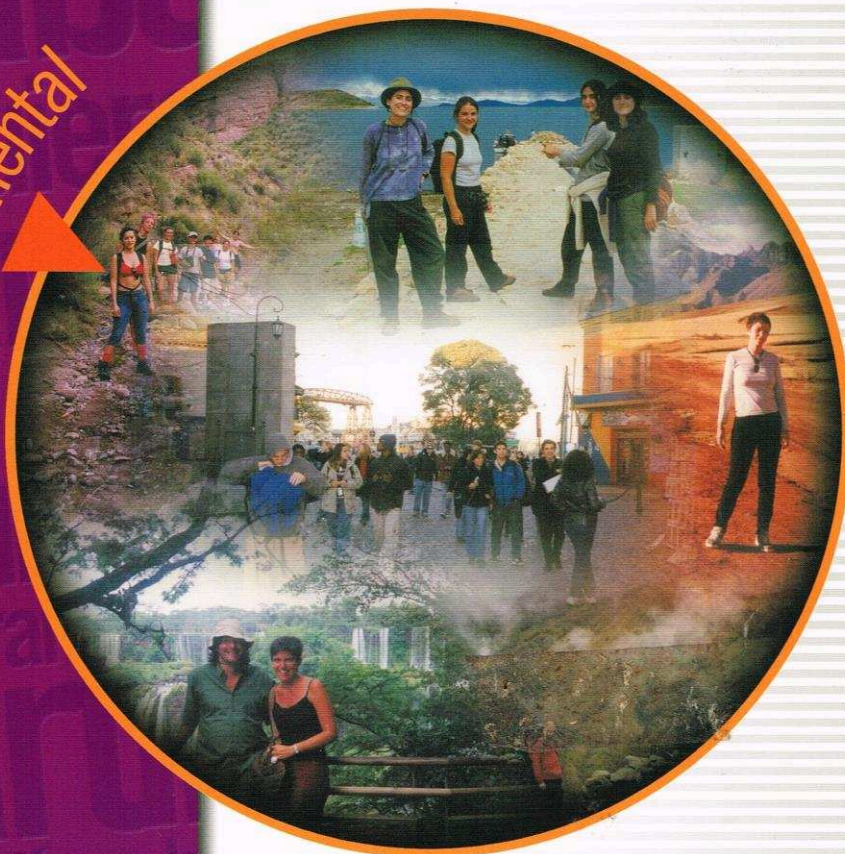
Si...	... tiene que ir a ...
...le gusta tener un lugar a donde ir a bañarse y tomar un poco de sol...	Córdoba
...le interesa el turismo aventura...	
...le encanta ver paisajes imponentes y maravillas naturales...	
...quiere salir con los chicos y respirar aire puro...	
...le interesa la historia de Latinoamérica...	
... le atraen los deportes de invierno...	
...disfruta del frío y odia el calor...	
...le fascina conocer otras culturas que mantienen vivo el pasado...	
...prefiere caminar por la orilla del mar...	

1

VOCES del SUR

ESPAÑOL DE HOY

nivel elemental



VOCES
EDICIONES del SUR

Voces del Sur es un método para la enseñanza del español para extranjeros escrito por un equipo de docentes e investigadores argentinos. Pensado fundamentalmente para quienes estudian la lengua en contexto, **Voces del Sur** promueve las formas de hablar y pautas culturales de la Argentina y América Latina en general, a los fines de lograr una exitosa interacción del estudiante con su medio sociocultural. La serie completa consta de dos libros, correspondientes a los niveles Elemental e Intermedio, y sus CDs de audio.

declarado de interés turístico por:



destino **buenos aires**



SUBSECRETARÍA DE TURISMO
GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

ISBN 987-20432-5-6



9 789872 043254

Referencias

1	Catedral Metropolitana / Av. Rivadavia y San Martín
2	Casa natal de Jorge Luis Borges / Tucumán 844
3	Teatro General San Martín / Av. Corrientes 1530
4	Obelisco / Av. Corrientes y 9 de Julio
5	Teatro Colón / Toscanini 1180 (Viamonte 1100)
6	Teatro Cervantes / Libertad 815
7	Plaza de Mayo / Balcarce, Hipólito Irigoyen, San Martín y Bolívar
8	Museo Histórico Nacional del Cabildo y de la Revolución de Mayo / Bolívar 65
9	Museo de la Casa Rosada / Hipólito Yrigoyen 219
10	Museo Etnográfico "Juan B. Ambrosetti" Moreno 350
11	Congreso de la Nación / Hipólito Irigoyen 1949



1 | Observe el plano y lea las referencias, luego conteste las preguntas.

• ¿De qué ciudad es el plano? ¿Conoce algunos lugares?

• ¿Cómo se llaman las avenidas del plano?

• ¿Cuántos museos encuentra? ¿Dónde están?

• ¿Qué lugares le gustaría visitar?



2 | Cuente sobre su ciudad.

ejemplo | A Buenos Aires se la conoce también con el nombre de "La reina del Plata".

¿Cómo se llama la ciudad de donde viene usted? ¿Tiene algún otro nombre?

¿Qué lugares interesantes para visitar tiene su ciudad?

¿Qué otras ciudades conoce?



3 | Observe el plano y conteste.

ejemplo | ¿Dónde está el Correo Central? En L. N. Alem, entre Corrientes y Sarmiento.

¿Dónde hay iglesias? Hay una en Rivadavia y San Martín y otra en San Martín y Viamonte.

¿Dónde **está** el Teatro Colón? _____

¿Dónde **está** el Teatro Cervantes? _____

¿Dónde **queda** (/está) el Museo Etnográfico? _____

¿Dónde **hay** teatros? _____

¿Dónde **hay** museos? _____

¿quién es quién?



Verbos

	s-er	singular	plural
1°	yo	soy	nosotros <i>somos</i>
2°	tú	eres	vosotros <i>soís</i>
	vos usted	sos es	ustedes <i>son</i>
3°	él / ella	es	ellos / ellas <i>son</i>

En Buenos Aires y otras provincias argentinas se usa vos. Vosotros no se utiliza. La forma tú se emplea en Corrientes, Santiago del Estero y otras provincias.

llam-ar-se	singular	plural
1°	me llamo	nos llamamos
2°	te llamas te llamas se llama	os llamáis se llaman
	3°	se llama	se llaman

dedic-ar-se	singular	plural
1°	me dedico	nos dedicamos
2°	te dedicas te dedicas se dedica	os dedicáis se dedican
	3°	se dedica	se dedican

estudi-ar	singular	plural
1°	estudio	estudiamos
2°	estudias estudias estudia	estudiáis estudian
	3°	estudia	estudian

viv-ir	singular	plural
1°	vivo	vivimos
2°	vives vivís vive	vivís viven
	3°	vive	viven

Verbos en -ar: estudiar, trabajar, mirar, enseñar.

Verbos en -ir: vivir, recibir, descubrir.

com-er	singular	plural
1°	como	comemos
2°	comes comés come	coméis comen
	3°	come	comen

Verbos en -er: comer, leer.

¿qué español hablamos?



El español se habla en España y en muchos otros lugares del mundo. En América Latina, desde Tierra del Fuego hasta México. También se habla en los Estados Unidos. El español es una única lengua, pero la pronunciación, algunas palabras, expresiones y formas gramaticales son diferentes según la región. Esto es lógico, porque es la lengua nativa de más de trescientos millones de personas en muchos países.

Tú y vos

En la mayoría de los países de Latinoamérica y en España se usa el pronombre "tú" para las situaciones informales. Algunos también usan la forma "vos".

La conjugación de los verbos de presente es un poco diferente.

— ¿Cómo te llamas?	tú	— ¿Cómo te llamas?	vos
— ¿Eres estudiante de español?		— ¿Sos estudiante de español?	

Usted

En todos los países de habla hispana se usa el pronombre "usted" para marcar un tratamiento de mayor respeto o de menor confianza. Por ejemplo, se usa con desconocidos, con gente mayor, y en situaciones formales de trabajo. Sin embargo, el uso varía mucho, y últimamente hay una tendencia a utilizar más el pronombre "vos" (o "tú"), en lugar de "usted".

— ¿Vos cómo te llamas? (informal)	— ¿Usted cómo se llama? (formal)
-----------------------------------	----------------------------------



1 | Lean los siguientes diálogos y digan si la situación es formal o informal.

En el trabajo

- Sr. Pérez — Buenas noches. Él es el señor González, de México.
 Dra. Rodríguez — Encantada. Soy la doctora Rodríguez.
 Sr. González — Perdón, ¿cómo es su nombre?
 Dra. Rodríguez — María Marta Rodríguez.
 Sr. González — Encantado. ¿De dónde es usted?
 Dra. Rodríguez — Soy *costarricense*, de San José.

En una fiesta

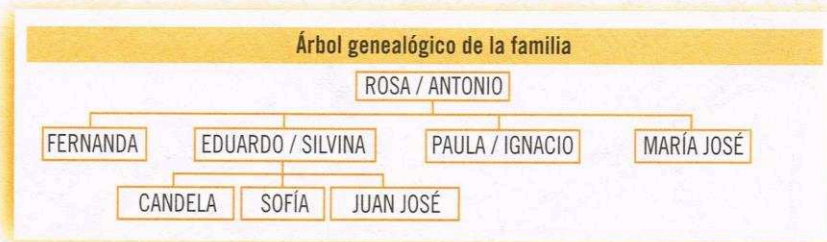
- David — ¿Vos sos Jorge?
 Carlos — No. Me llamo Carlos. ¿Y vos? ¿Cómo te llamas?
 David — David.
 Carlos — Ella es Marta, mi hermana.
 Marta — ¿Qué tal?
 David — Hola.
 Marta — ¿A qué te dedicás, David?
 David — Soy profesor de historia. Trabajo en una escuela del centro. ¿Y ustedes? ¿A qué se dedican?
 Marta — Yo soy arquitecta.
 Carlos — Y yo, analista de sistemas.

la familia



2 | *bla* | Mire la foto y lea la descripción de esta familia.

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



3 | *bla* | Complete las relaciones familiares:

Fernanda, Eduardo y Paula son los de María José. Eduardo es el de Sofía.
 María José es la de Candela, de Sofía y de Juan José. Eduardo es el de Rosa.
 Silvina es la de Eduardo. Candela es la de Rosa.

4 | *bla* | Haga preguntas a un compañero sobre su familia y arme su árbol genealógico. Puede utilizar frases como éstas: *¿Tenés hermanos?*, *¿Cómo se llaman?*, *¿Cuántos años tiene tu madre?*, *¿Cómo se llama tu padre?*, *¿A qué se dedica tu padre?*, etcétera.

5 | *bla* | Con la información de arriba, describa la familia del compañero.

6 | *bla* | Describa por escrito a un pariente. Dé todos los datos que pueda sobre él.

7 | *bla* | Elija a un personaje famoso. Descríbalo sin decir el nombre. Los compañeros tienen que adivinar haciendo preguntas que se contesten por *sí* o *no*. (ej: *¿Es europeo/a?*, *¿Es cantante?*, *¿Es casado/a?*).

i | Para hablar de parentesco:

Rosa es la madre de Fernanda.	Fernanda es la hija de Rosa.
Sofía es la sobrina de Paula.	Paula es la tía de Sofía.
Eduardo tiene tres hermanas (Fernanda, Paula y María José).	Eduardo y Silvina tienen tres hijos.
tiene(n) ... hijo(s), hermano(s), sobrino(s), tío(s)	

○ Observe el plano y lea las referencias.

▶ **JUAN ESTÁ PERDIDO EN CUSCO.
¿LO PUEDEN AYUDAR?**

- ▶ ¿Cómo voy de la Plaza de Armas al Museo de Historia Regional?
- ▶ ¿Cómo voy del Museo de Historia a la Biblioteca?
- ▶ ¿Cómo voy de la Biblioteca a la Mansión Cabrera?
- ▶ ¿Cómo voy de la Mansión Cabrera a la Iglesia de San Francisco?
- ▶ ¿Dónde está el Museo Arqueológico?
- ▶ ¿Dónde queda el Museo de Arte Folklórico?
- ▶ ¿Hay algún museo cerca de la Iglesia de Santa Catalina?

○ Ahora usted está en la Plaza de Armas de Cusco.

▶ **PREGUNTE A SU COMPAÑERO
CÓMO LLEGAR
A LOS LUGARES TURÍSTICOS.**

PROYECTO FUERA DEL AULA

▶ describa su ciudad de nacimiento

○ Describa su ciudad de nacimiento. Haga preguntas a sus compañeros sobre sus ciudades de nacimiento.

○ Busque información sobre alguna de las siguientes ciudades:

▶ Quito

▶ México D.F.

▶ Ushuaia

charquicán

El charquicán es un plato mapuche que se preparaba en el pasado con charqui de guanaco, antes de la iniciación de la ganadería en Chile. Actualmente se prefiere prepararlo con carne fresca de vacuno, porque el charqui tiene un sabor muy penetrante que no a todos agrada. Curiosamente, el *Larousse Gastronomique* lo presenta como el plato nacional chileno.

Ingredientes

- | | |
|----------------------------------|------------------------------|
| ▶ 1/2 kg de nalga | ▶ 1 cebolla grande |
| ▶ 4 papas grandes | ▶ 1/2 kg de zapallo |
| ▶ 2 dientes de ajo | ▶ 1/2 taza de aceite |
| ▶ 2 cucharaditas de ají de color | ▶ 2 cucharaditas de pimienta |
| ▶ 1 1/2 cucharadita de orégano | ▶ 1 pizca de comino |
| ▶ 1 1/2 cucharadita de sal | |

Preparación

- ▶ Corta la carne en cubitos bien pequeños, o la muele gruesamente. La frie con aceite en una cacerola por 10 minutos e incorpora las papas y el zapallo cortado en cubos, la cebolla en cuadrillos, el ajo molido y los aliños; después de freír el conjunto por otros 10 minutos, agrega agua hirviendo hasta cubrirlo y lo cuece hasta que las papas estén bien cocidas. Aplasta las papas y el zapallo con una cuchara para deshacerlos parcialmente. Se sirve en platos individuales y acompañado con una cebolla y un ají verde escabechados. Si decide rememorar antiguos tiempos usando charqui, compra 200 grs. y lo pone al horno por unos 5 minutos, lo corta en trocitos y lo machuca en el mortero. El entusiasmo culinario suele agregarle a este guiso choclo, arvejas, porotos verdes y tomates, en este caso estamos en presencia de un "locro".

Averigüe los siguientes datos:

- ▶ ¿Qué es el charqui?
- ▶ ¿Por qué actualmente no se usa?
- ▶ ¿Cuál es el precio de los ingredientes y cuánto sale aproximadamente la preparación de este plato? ¿Es una comida económica o cara?
- ▶ ¿En qué época del año se come locro? ¿Es posible comprarlo hecho? ¿Dónde? ¿Cuánto cuesta?

Explique con alguna expresión equivalente los siguientes términos:

- ▶ cortar en cubos: _____
- ▶ los aliños: _____
- ▶ cocer: _____
- ▶ el mortero: _____
- ▶ el guiso: _____



5 | De a dos, lean los diálogos.

- A. Alejandra — ¿Qué vas a hacer este fin de semana?
 Martín — No tengo planes, ¿y vos?
 Alejandra — Tengo ganas de ir a mi casa del campo. ¿Querés venir?
 Martín — Me encantaría. Vamos a ver qué dice el pronóstico.

Martín consulta el diario.

- Martín — Dice que va a estar despejado y que va a hacer bastante calor.
 Alejandra — ¿A ver? Mmmhh, qué bueno. Casi veinte grados. Parece que ya llega la primavera.
 Martín — Pero también dice que va a llover el domingo.
 Alejandra — Sí, pero los meteorólogos casi siempre se equivocan.
 Martín — Sí. Además, si llueve, podemos mirar unos videos y cocinar algo rico. Siempre es bueno descansar un poco de la locura de la ciudad.
 Alejandra — ¿Qué bueno! No veo la hora de ir... ¿Qué te parece si nos encontramos el sábado bien temprano en la estación?
 Martín — No, no. Mejor le pido el auto a Pedro. Te paso a buscar a las siete, así aprovechamos bien el fin de semana. ¿Qué te parece?
 Alejandra — Me parece perfecto. Entonces, el sábado a las siete. Yo voy a llevar algunas provisiones.
 Martín — Yo también ¡Hasta el sábado!
 Alejandra — Chau, hasta el sábado...

- B. Manuel — Dicen que mañana va a llover. ¿Vamos al cine?
 Ana — A ver... acá tengo el pronóstico. Dice: "probabilidad de lluvias y descenso de la temperatura".
 Manuel — O sea que también va a hacer frío. La combinación perfecta para ir a ver una película.
 Ana — Mejor dicho, el clima ideal para quedarse en casa y alquilar un buen video. ¿Por qué no elegís la película y venís a casa?
 Manuel — ¿Vas a preparar algo rico?
 Ana — ¡No, Manuel! Yo los viernes trabajo mucho y llego a casa tarde. Mejor pedimos pizza.
 Manuel — Perfecto. Pero yo llevo el vino. ¿Qué te parece?
 Ana — ¡Bárbaro! Y yo puedo hacer frutillas con crema de postre.
 Manuel — ¿A qué hora voy?
 Ana — ¿Qué te parece a las nueve?
 Manuel — A las nueve en punto estoy allá. ¿Alguna sugerencia para la película?
 Ana — Sí. ¡Nada de acción ni de ciencia-ficción!
 Manuel — ¿Qué te parece una de Almodóvar?
 Ana — Buenísimo. Me encanta Almodóvar.
 Manuel — Bueno, nos vemos mañana a las nueve.
 Ana — Bárbaro. Hasta mañana, entonces.
 Manuel — Hasta mañana.



6 | Lea el pronóstico para los próximos días y arregle una salida con su compañero, teniendo en cuenta el clima que va a hacer.



7 | ¿Qué hace usted en su tiempo libre durante el verano? ¿Y en el invierno?



En cada región de la Argentina, las estaciones son diferentes. En Buenos Aires, por ejemplo, en otoño ya no hace calor, pero todavía no hace frío. En invierno hace frío y llueve pero nunca nieva. A veces graniza. En primavera empieza a hacer calor y los días son un poco más largos. En verano, hace calor y hay muchos días despejados.



3 | Practique estas situaciones con sus compañeros y el profesor haciendo críticas y elogios.

- Una señora embarazada sube a un colectivo lleno y nadie le da un asiento.
- El portero de un restaurante no deja entrar a unos chicos que están pidiendo limosna.
- Uno de ustedes dona cien mil pesos a un hospital de niños.
- Un adolescente no quiere prestar su equipo de campamento por miedo a perderlo.
- Su abuela prepara una torta gigante para toda la familia.
- Un vecino hace mucho ruido y cuando le hablan contesta siempre de mal modo.



4 | Elija uno de estos personajes de la historieta de Maitena. ¿Qué dice en cada una de las situaciones de arriba?



5 | En su país, ¿la gente dice piropos? ¿Por qué cree que son los hombres los que dicen piropos a las mujeres con más frecuencia? ¿Las mujeres también dicen piropos a los hombres? Invente dos o tres piropos.



6 | ¿Qué se dice en estas ocasiones? Una con flechas.

Usted se encuentra con alguien que:

cumple años

terminó su carrera universitaria

va a una entrevista de trabajo

se va de vacaciones a Brasil

recibió una mala noticia

estornuda

está enfermo

¡Buen viaje!

¡Cuánto lo siento!

¡Felicitaciones!

¡Salud!

¡Feliz cumpleaños!

¡Que te mejores!

¡Suerte!



Te digo un piropo... Un piropo es una frase (generalmente muy ingeniosa, o graciosa, o grosera) que los hombres les dicen a las mujeres que pasan por la calle. Algunos piropos son:

- *¿Qué pasa en el cielo que los ángeles se caen?*
- *Si vas a la playa / no te acuestes en la arena / te pueden confundir / con una bella sirena.*
- *¡Tantas curvas y yo sin auto!*
- *¡Como avanza la tecnología que hasta las flores caminan!*
- *Si la belleza es pecado, no tenés perdón de Dios.*
- *¿Dónde venden los números para ganarse este premio?*

ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

HORIZONTE ELE



2

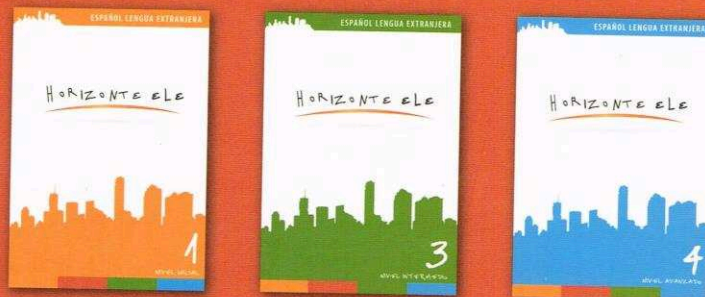
NIVEL PREINTERMEDIO

Horizonte ELE es un material producto del trabajo en el aula de español LE del Programa de Español y Cultura Latinoamericana – www.pecla.unc.edu.ar – de la Universidad Nacional Córdoba, Argentina. Los autores forman parte del equipo de profesores que durante más de tres años y han trabajado en el diseño, piloteo y corrección del contenido a lo largo de más de tres años.

La propuesta de **Horizonte ELE** para el aprendizaje del español como LE se basa en un abordaje que promueve un aprendizaje que intenta desarrollar de manera integral las macrohabilidades lingüísticas. La inclusión de textos auténticos, de circulación social, tiene como objetivo motivar el aprendizaje con cuestiones motivadoras, siempre relevantes para la formación de los estudiantes.

Horizonte ELE intenta promover una reflexión que sobrepasa los aspectos estrictamente lingüísticos y discursivos para acercar a los estudiantes una perspectiva de los aspectos sociales, políticos, históricos y culturales de aquellos grupos sociales que usan al español como lengua de comunicación.

Otros ejemplares de la colección **HORIZONTE ELE**



Prosecretaría
de Relaciones
Internacionales



PECLA
PROGRAMA DE ESPAÑOL
Y CULTURA LATINOAMERICANA



Facultad
de Lenguas



¡El domingo comemos pasta!



En Argentina la pasta es una de las comidas de tradición italiana que cuenta con más adeptos, tanto en preparaciones simples como en otras combinaciones de sabores exóticos.

A mucha gente le apasionan las pastas, y no es difícil saber por qué. Es fundamentalmente una comida simple y básica, así como "el pan". Puede prepararse de mil formas, tamaños y sabores. Pueden ser hechas en el momento o para guardar en el freezer. Son económicas, rindidoras, alimenticias y fáciles de preparar.

Algunos todavía se animan a hacer pasta casera, amasada a mano como lo hacía "La Nona". Dicen que ese ritual es mágico, sobre todo si se comparte con los amigos.

En algunos hogares la pasta del domingo es una tradición familiar: las abuelas y las madres dedican su tiempo a cocinar fideos, ravioles, canelones, y toda la familia se reúne en torno de la pasta.

Andrea Rizzi

2. Marquen con una V si las siguientes afirmaciones son verdaderas y con una F si son falsas.

- a. Existe una sola forma de cebar mate.
- b. El domingo es tradicionalmente un día de reunión familiar.
- c. El cimarrón es una infusión con agregado de azúcar.
- d. Son las mujeres quienes generalmente hacen el asado.
- e. Casi todas las casas en Argentina tienen un asador.
- f. El "yerbio" consiste en agregar hierbas medicinales al mate.
- g. La pasta es una comida exótica que se come entre amigos.
- h. Es posible encontrar en el mercado yerbas de diferentes sabores.

3. A cada elemento de la columna A le corresponde un significado de la columna B. Asócielos.

A	B
1. cebar	a. Sustancia utilizada para endulzar alimentos o bebidas.
2. sobremesa	b. Que producen buen rendimiento.
3. infusión	c. De fácil asimilación estomacal.
4. parrilla	d. Tiempo que se está a la mesa después de haber comido.
5. digestiva	e. Utensilio de hierro para poner al fuego lo que se asa.
6. carbones	f. Bebida que se obtiene de diversos frutos o hierbas aromáticas, introduciéndolos en agua caliente.
7. rindidoras	g. Materiales sólidos, negros y muy combustibles.
8. edulcorante	h. Que se hace en casa.
9. casera	i. Verter agua caliente sobre la yerba contenida en el mate.

4- ¿Existe en sus países un rito en torno de una bebida o una comida? Coméntenlo con la clase.

La familia

1. El siguiente es un mensaje publicado en el foro de la página *familiasenelmundo.com*. Léalo:

LOS MÍOS, LOS TUYOS Y LOS NUESTROS. ¿Familia moderna o tradicional?

Mensaje escrito el martes 5 de abril de 2011

Todo un tema, ¿no? Me gustaría conocer lo que piensan.

La dicotomía es clara. ¿Familia moderna o tradicional?

Teniendo en cuenta los cambios producidos en la estructura tradicional de la familia, tal y como la conocimos, sería interesante plantear el debate sobre este tema.

Sin lugar a dudas que los cambios culturales, económicos y sociales han derivado como consecuencia en lo que hoy conocemos como familia moderna o ensamblada.

Sobre esto me gustaría conocer lo que piensan o si prefieren compartimos ¿por qué no? experiencias nuestras o ajenas.

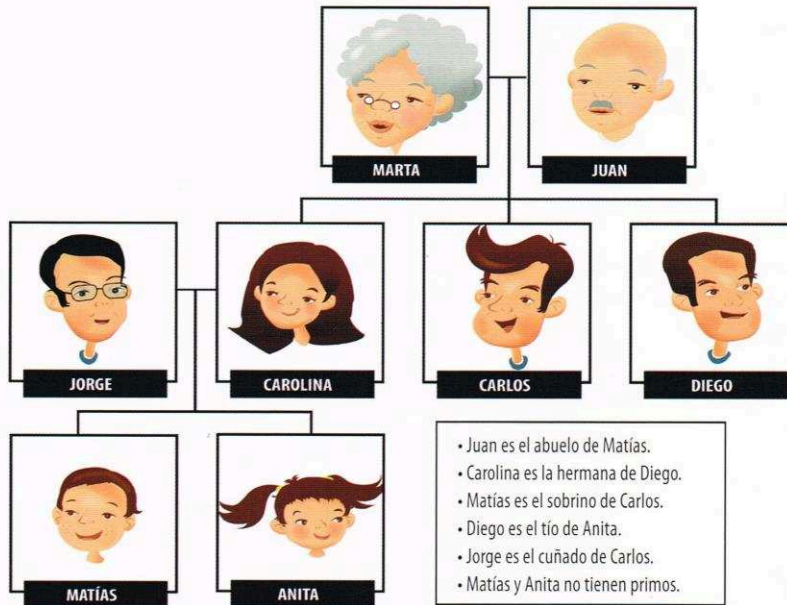
Comienzo yo: les cuento que yo me separé hace unos 10 años y luego nos divorciamos de común acuerdo. Yo no volví a formar pareja estable. Vive conmigo mi hijo mayor, preadolescente. La mamá de mis hijos sí volvió a formar un vínculo y tuvo otros hijos. Mi hija menor vive con ella.

Bueno, ¿ahora cómo es esta relación? En principio no fue fácil, para colmo hablar de este tema se nos hacía muy difícil porque vivíamos a muchos kilómetros de distancia. A mí en lo personal me resultó bastante traumático, no por finalizada la relación, sino por los chicos. Hoy por hoy tratamos de sostener un diálogo, fundamentalmente en el tema hijos, crianza y así por el estilo. No sé si el término apropiado sería juntos, pero seguro que no es amontonados.


Un abrazo. Itogabriel63

2. ¿Qué piensan ustedes? Escriban su comentario.

Una familia tradicional: Los López



La lengua escrita

 Lean y escuchen el siguiente texto.

El español: algunas particularidades de la ortografía.

En la lengua española, algunos sonidos proponen ciertas dificultades en lo que a su escritura respecta, particularmente cuando están antepuestos a las vocales "i" y "e".

Tal es el caso de "que" y "qui": cada vez que la letra "q" antecede a estas vocales, se agrega una "u" intermedia, que no se pronuncia: en esta posición es muda. Por ejemplo, *queso, quimono, quemar, quince*, etc. responden a esta regla.

Similar es el caso de "i" y "e" después de la letra "g": agregando una "u" entre "g" y estas vocales, se logra el sonido de /g/; de lo contrario será el de /x/ (que corresponde a la grafía "j"). Por ejemplo, *guiso, guerra,*

guinda, etc.; distinto de *Ginebra, gimnasia, gema o geranio*. Como en el primer caso, la "u" es muda y sólo se utiliza a los fines de lograr el sonido diferencial /g/ ante estas vocales.


Pero, cuando la "u" debe ser pronunciada, se agrega lo que se denomina "diéresis". Por ejemplo *vergüenza, ambigüedad, lingüística*, etc. son casos en los que la letra "u" entre "g" y las vocales "i" y "e" ya no es muda y pasa a ser pronunciada.

Fuera de la "e" y de la "i", la letra "g" no necesita de la "u" para mantener el sonido /g/, como en los casos de *gato, guante, gusano o gorila*.

Finalmente, otro sonido particular antes de las vocales "i" y "e", es el de "c". Siempre que esta letra se anteponga a dichas vocales, en Latinoamérica su sonido será el de /s/, y ya no el de /k/, mientras que ante **a, o** y **u** adquiere el sonido de /k/ —por ejemplo caso, *correr, cuna*, etc.—. Ejemplos de "c" ante "i" y "e" serían: *cielo, central, cicatriz, celeste*, etc.

Un último detalle: como dijimos más arriba, la combinación c+e o c+i suena /se/ y /si/. Pero si aparece una "h" intermedia, se obtiene el sonido /tʃ/, como por ejemplo el Che, China. Atención: esto sucede con todas las vocales (chancho, chorizo, chusma).

Ma. Fernanda Libro


 1. Resuelvan las siguientes actividades:


a. Escuchen la siguiente historia. Completen los espacios en blanco con la/s letra/s que faltan:

Un ratón que vive de dientes

El ratón Pérez... no vive en unasa, sino en un a.....jero: ¡obvio, es un ratón! Pero no es un ratón al.....era: es un ratón conntes. Es muy limpio y anda espe.....almente por todas lassas donde hay niños.

No comelos deso, le en.....anta elafé en ta.....,óloale de no.....e, nadie lo ve, pero todos losi.....os loeren. Si llueve,ale a lalle con para.....as.ndo se lesen los dientes de le.....e, los niños dejan la pie...a dental debajo de la almohada, y mientras todos duermen, el ratón Pérez... ha..... una vi...itailen.....iosa, se lleva el diente, y aambio les deja un billete. Y en tultura, ¿existe el ratón Pérez.....?

 b. ¿Existen en sus países historias sobre animales como el ratón Pérez? ¿Qué cuentan esas historias?

 c. Escriban términos que ejemplifiquen estos fenómenos

que: <u>quemado</u>	gui: _____
qui: <u>quero</u>	ge: _____
ce: _____	gi: _____
ci: _____	güe: _____
gue: _____	güi: _____

3. Realicen las siguientes actividades:

A. La familia:

- ¿Cómo es la familia que se presenta? ¿Es tradicional o moderna?
- ¿Cuáles son los miembros de la familia que se pueden identificar?

B. El otro:

- ¿Qué características tiene el personaje que llega?
- ¿Por qué no pertenece a la familia?
- ¿Cómo se incorpora a la familia al final?

C. En sus países:

- ¿Son comunes reuniones familiares como estas? ¿En qué ocasión? ¿Siempre? ¿En fechas especiales?
- ¿Cómo es una reunión familiar tradicional en sus países? ¿Qué comen? ¿Qué hacen? ¿A qué hora y por cuánto tiempo se reúnen?

4. El portal www.familiasenelmundo publica notas sobre diferentes temas relacionados con la familia. Escriban un texto en el que describan y comenten una reunión familiar típica de sus países para ser publicado en esa página.

Actividades de integración

1. Lean el siguiente texto:

La familia: visión tradicional versus visión moderna

Por Carlos Brinkmann

Hace algunos años, un amigo decía que la familia tradicional era: la esposa en casa, al cuidado de las cosas, la limpieza, la cocina, la vida de los chicos; el esposo, llegando del trabajo a su hogar, sentándose esperando ser atendido y recibido; al final de cuentas, era el que aportaba dinero y mantenía todo; era una familia tradicional, tradicionalmente machista. Es que, en ocasiones, se plantea sólo una visión de familia como la ideal y necesaria; el hombre yendo al exterior procurando el sostén del hogar, desentendiéndose de todo lo demás, porque eso es trabajo de la mujer. Ella, por su parte, abocándose, con todas sus energías, a los quehaceres domésticos y a la atención de los hijos, procurando que todos estén con sus necesidades satisfechas.

(...)

¿Hoy por hoy, hay otra visión de familia? En la práctica, entendemos como familia todos aquellos que viven bajo un mismo techo, comparten una misma olla y están unidos por lazos de parentesco. Encontramos madres que viven solas con sus hijos; o, viceversa, padres que viven solos con sus hijos; o hermanos que viven solos; o abuelos con sus nietos; o tios con sus sobrinos; y hasta matrimonios homosexuales. Hoy percibimos que, en la sociedad, se van presentando distintos aspectos de una familia, que van naciendo, muchas veces, desde la realidad de un "fra-

caso" de formar la familia tradicional. Hablo de "fracaso" no con un tinte de juicio, sino con la realidad de quien quiso formar su familia y no pudo hacerlo.

La verdad es que fuimos enriquecidos con estas realidades, porque, a partir de aquellas personas que las enfrentan, podemos descubrir nuevos horizontes, nuevas experiencias, nuevos sentimientos. La experiencia de una madre soltera, de un padre viudo, de hijos huérfanos, de parejas separadas que arman nuevas parejas y tienen más hijos; nos enseña mucho de la alegría de vivir y también del sufrimiento de las personas.


(...)

Hoy por hoy, la visión tradicional de la familia debe ser evaluada, y muchos elementos transformados; y se debe buscar la realización y felicidad de todos los integrantes con la misma oportunidad, libertad y derechos. Creo que lo estamos logrando, sin embargo, hay mucho camino por recorrer: igual remuneración por la mismas horas de trabajo, para el hombre y la mujer, etc. No podemos bajar los brazos, es imprescindible la participación y la voluntad de todos. Así, podremos enriquecer la visión de aquellos que están presos de una familia tradicional que los coarta y les quita la felicidad.

<http://www.san-pablo.com.ar/rol/?seccion=articulos&id=2213>

2. Numeren las siguientes ideas, en el orden en que aparecen en el texto.


- El valor de lo diverso.
- Distintos modelos de familia.
- La necesidad de revisar el modelo de familia.
- El modelo de familia tradicional.

 3. Teniendo en cuenta lo que se entiende hoy como familia según el autor, propongan una definición de esa palabra.


FAMILIA:

.....

.....

 4. Respondan las siguientes preguntas:

- a. ¿Creen que el modelo de familia tradicional es machista, como dice el autor de este artículo? ¿Por qué?
- b. ¿Cuál es el modelo de familia que predomina en su país?
- c. En Argentina el matrimonio homosexual es legal. ¿Cómo es la situación en sus países?

 5. Debate. Discutan con el resto de la clase:

¿Creen que hay un modelo de familia mejor que otro? ¿Cuál es la “familia ideal”?

Actividades cotidianas

La revista ROSTROS entrevistó a tres jóvenes argentinos, y publicó un artículo en su sección Sociales, sobre lo que hacen todos los días, cómo es una jornada cotidiana para ellos, entre otros temas.

1. Lean los perfiles de Lucrecia, Ariel y Karin.



Lucrecia

Tengo 22 años. Vivo en la ciudad de Córdoba desde hace 4 años. Hace un año terminé mi carrera de Hotelería

y en este momento **sigó** mis estudios de francés e inglés mientras me dedico a buscar trabajo, además de hacer algo de ejercicio.

Durante la semana, por lo general, me levanto a las 9 de la mañana, tomo el desayuno mientras miro las noticias para estar informada sobre lo que pasa en la ciudad, luego **tiendo** mi cama, ordeno, pongo a lavar algo de ropa, y reviso mi mail. Cuando termino con estas tareas, organizo mi día. Por lo general, por la mañana hago deberes o leo algún libro. Me gusta mucho leer.

Luego preparo el almuerzo, y como no tengo trabajo busco alguna propuesta en Internet para enviar mi curriculum a los lugares que me interesan.

Dos veces por semana tengo mi clase de francés a las 15 hs. Cuando salgo de ahí, **vuelvo** a casa y tomo la merienda, mientras reviso las tareas que tengo que hacer para inglés. Después de merendar y hacer los deberes, me baño y voy para allá.

Cuando salgo de las clases de inglés, por lo general voy a ver a mi novio y cenamos juntos.

Cuando no tengo clases, voy al supermercado, al banco, limpio mi departamento o visito amigos. Y tres veces por semana voy al gimnasio para mantenerme activa.

Durante el fin de semana, disfruto de mi novio y amigos. Los viernes a la noche usualmente nos juntamos en algún departamento a hacer la previa*, y luego salimos a bailar. El sábado me gusta pasarlo tranquila con mi novio mirando películas o ir a cenar afuera. El domingo solemos salir a dar una vuelta ya sea al parque a tomar mates o vamos un poco más lejos, al río, cuando el día está lindo.



Ariel

Tengo 32 años de edad. Resido en la ciudad de Córdoba, segunda en importancia, luego de la

ciudad de Buenos Aires. Vivo en el centro, cerca de los comercios, entidades financieras y administrativas, y paseos históricos.

Graduado de la Facultad de Ciencias Económicas, soy Contador Público, y actualmente me desempeño en compañías comerciales, industriales o de servicios a cargo de las funciones contables, financieras, administrativas

Normalmente me levanto temprano a la mañana, desayuno en casa, escucho los primeros programas periodísticos, tomo una ducha y parto a mi oficina. Trabajo desde las 9 de la mañana hasta las 7 de la tarde. Al mediodía hago una pausa de una hora para almorzar. Normalmente **almuerzo** fuera de casa.

Dos veces por semana voy a clases de inglés.

En mis momentos libres, disfruto escuchar música, ver películas (en el cine o en casa), tocar el piano o la guitarra, o reunirme con amigos.

Durante el fin de semana me ocupo de las tareas de mi casa: hacer compras, limpiar, reparar algo que esté roto. Por la tarde doy largos paseos por la ciudad y tomo mate en alguna plaza en compañía de un libro. A la noche usualmente ceno en un bar o restaurante con amigos, tipo 11 de la noche, y luego salimos a bailar a algún boliche. En Córdoba, vamos a bailar a las 3 de la mañana, y el boliche **cierra** alrededor de las 6 o 7 de la mañana.

Al menos una vez por semana asisto a conciertos de rock o jazz, y una vez por mes salgo de excursión a las montañas.



Karin

Tengo 27 años. Normalmente durante la semana me **despierto** cerca de las 9 y media de la

mañana. Me levanto, voy al baño, me lavo los dientes y la cara. Después voy a la cocina, prendo la radio y me preparo el desayuno. Me gusta desayunar tranquila, mirando por la ventana.

Luego me preparo el mate y me instalo frente a la computadora para comenzar a trabajar. Soy empresaria, así que puedo trabajar desde mi casa. Reviso mi correo y respondo los mails urgentes.

Alrededor de las 12 y media **empiezo** a preparar el almuerzo. Después de comer yo, le doy de comer a mi perro y salgo a la calle.

De lunes a jueves enseño francés en una escuela de gastronomía, los horarios varían según el día. Los lunes y los miércoles tengo ensayo con mi grupo de música, en donde toco el teclado.

Nos juntamos a las 3 de la tarde y trabajamos hasta las 6 aproximadamente. Los viernes tomo clases de música, el profesor **viene** a mi casa durante una hora, a la siesta. Los martes y los jueves por la noche, a partir de las 20 hs, tengo clases de danza contemporánea. Estas clases duran 2 horas más o menos. Cuando termino, vuelvo a mi casa, me doy un baño, como algo liviano y me **acuesto**. No me gusta ver televisión, **prefiero** leer un libro en la cama hasta dormirme.

Durante el fin de semana aprovecho para descansar y para limpiar la casa. También me ocupo de las plantas y me gusta mucho juntarme con mis amigos a tomar mate y a charlar, o visitar a mis padres.

A veces tenemos que tocar con mi grupo, y si no es así, también disfruto mucho de ver recitales de otras bandas.

* hacer la previa: juntarse con los amigos unas horas antes de ir a bailar

2. A partir de los perfiles anteriores marquen con una cruz quién hace cada actividad.

¿Quién?	Lucrecia	Ariel	Karin
1. estudia idiomas extranjeros			
2. realiza una actividad laboral			
3. tiene un diploma			
4. le interesa estar informado			
5. hace actividad física			
6. almuerza en su casa			
7. toca un instrumento			
8. se ocupa de los quehaceres de su casa			
9. se va de la ciudad los fines de semana			
10. tiene novio/a			
11. tiene una mascota			

Sobre gustos no hay nada escrito



Ana es una chica muy sociable y solidaria al igual que sus amigos. Entró en un blog sobre la solidaridad y dio su opinión.

Lean los comentarios del blog.



ESTEBAN dijo hace 1 hora:

¿Qué es la solidaridad? ¿Creés que somos solidarios los argentinos? ¿Hay otras culturas más solidarias? ¿Qué pensás?



ANA dijo hace 8 minutos:

¿Sabés una cosa? tengo un grupo de amigos muy solidario: a Caro le gusta organizar fiestas para entretener a los niños internados en el hospital infantil; a Matías y a Jorge les gusta participar de colectas de ropa y comida no perecedera para llevar a los lugares más carenciados, ¡y a mí, me encanta colaborar con todos ellos! ... en definitiva, a todos nos gusta hacer algo por la sociedad. Y a vos, ¿qué te gusta?



Verbo gustar

1. A partir del texto de Ana, completen el cuadro con los pronombres que faltan.

(A mí)		....	gusta	el café
(A vos)		....		.....
(A él / ella / usted)		....		practicar deportes
(A nosotros)	(no)	.....	gustan	los deportes
(A ustedes)		les		las comidas saladas
(A ellos / ellas)		les		.....
			

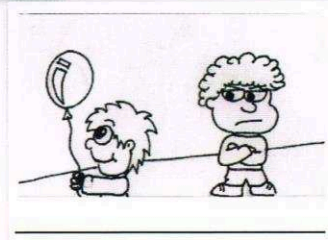
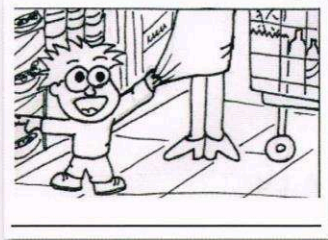
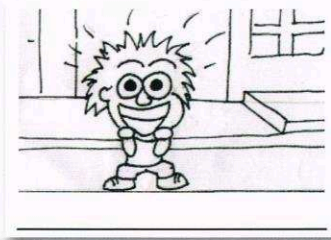
2 ¿Qué cosas le gusta hacer a la gente? Completen los siguientes enunciados.

Por ejemplo: (A vos) leer pero : *A vos te gusta leer pero no tenés mucho tiempo.*

- (A nosotros) el chocolate así es que
- (A mí) viajar para
- (A vos) los días de lluvia porque
- (A Juan y a Mónica) comer mucha carne dado que
- (A tus hermanos) lavar los platos, por eso
- (A mi abuela) las tortas, es por eso que
- (A vos) la comida mexicana, además
- (A nadie) levantarse temprano, de manera que
- (A nosotros) las calles de esta ciudad para



6. Observen las siguientes imágenes. ¿Cuál de estos personajes les parece celoso, entusiasta o insistente? ¿Por qué? Coméntenlo con la clase.



7. ¿En qué situaciones una persona puede comportarse de esta manera?

Así es José

1. Observen la foto de José y, en grupo, comenten cómo es él.



2. Escuchen la presentación de José, y marquen con una cruz las características que lo describen en el siguiente cuadro:

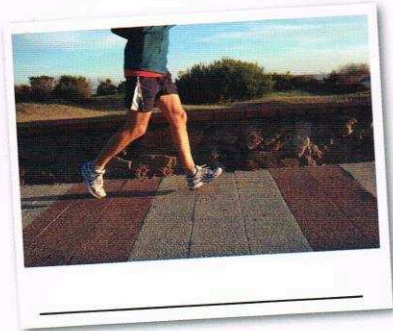
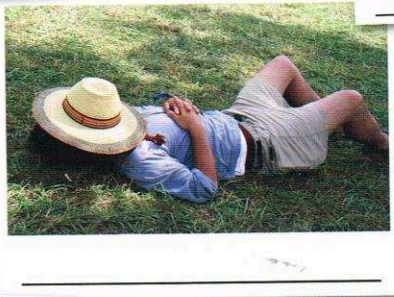
Características de personalidad		Características físicas	
<input type="checkbox"/> tímido	<input type="checkbox"/> pegote	<input type="checkbox"/> alto	<input type="checkbox"/> pelo con rulos
<input type="checkbox"/> inteligente	<input type="checkbox"/> ansioso	<input type="checkbox"/> gordo	<input type="checkbox"/> ojos claros
<input type="checkbox"/> nervioso	<input type="checkbox"/> alegre	<input type="checkbox"/> flaco	<input type="checkbox"/> ojos oscuros
<input type="checkbox"/> activo	<input type="checkbox"/> malhumorado	<input type="checkbox"/> pelo largo	<input type="checkbox"/> piel clara
<input type="checkbox"/> impaciente	<input type="checkbox"/> inseguro	<input type="checkbox"/> pelo corto	<input type="checkbox"/> piel oscura
<input type="checkbox"/> cariñoso		<input type="checkbox"/> pelo lacio	

3. Controlen con la transcripción del audio.



1. Elijan adjetivos del recuadro para cada imagen. Si es necesario, hagan cambios en el género y en el número.

inteligente – estudioso – activo – simpático – organizado – divertido – aburrido – nervioso – impaciente
 malhumorado – relajado – deprimido – inseguro – tímido – celoso – entusiasta – agrandado – desubicado.



El imperativo negativo

El imperativo negativo para las formas *usted* y *ustedes* no tiene cambios.
Para las formas *tú* y *vos* se agrega una "s" al imperativo de *usted*.

1. Completen el siguiente cuadro:

	usted	ustedes	vos	tú
caminar	<i>no camine</i>	<i>no</i>	<i>no</i>	<i>no</i>
comer	<i>no</i>	<i>no coman</i>	<i>no</i>	<i>no</i>
escribir	<i>no escriba</i>	<i>no</i>	<i>no</i>	<i>no</i>
hacer	<i>no</i>	<i>no</i>	<i>no hagas</i>	<i>no</i>
tener	<i>no</i>	<i>no</i>	<i>no</i>	<i>no tengas</i>
sentir	<i>no</i>	<i>no</i>	<i>no</i>	<i>no sientas</i>

2. Natalia y Josefina son dos amigas chismosas. Completen el diálogo con el verbo dado entre paréntesis en la forma apropiada del Imperativo.

Natalia: - *Acabo de enterarme de un chisme re interesante, pero* (prometer – a mí) *que no lo vas repetir.*

Josefina: - *Te lo prometo.* (decir – a mí) *¿Qué pasó?*

Natalia: - *¡No vas a creerlo!*

Josefina: - *.....* (contar – a mí) *Me muero por saberlo.*

Natalia: - *Resulta que Jorge tiene novia. ...*

Josefina: - *¡.....!* (seguir, seguir)

Natalia: - *Y la novia se llama. ...*

Josefina: - *No* (parar), *por favor* (dar – a mí) *todos los detalles.*

Natalia: - *Bueno. La novia se llama Liliana, la que fue novia de Raúl.*

Josefina: - *¡No* (decir – a mí)

Natalia: - *Lo que estás escuchando. Y las malas lenguas dicen. ... ¡Ay!* (mirar) *la hora. Tengo que irme, se me hace tarde. ¡Chau Josefina!*

Josefina: - *¡.....!* (esperar). *¡No* (irse) *Natalia! ¡.....* (venir) *acá! ¡.....* (ponerse) *en mi lugar! (...)* *¡Qué lástima! Siempre me quedo con las ganas de saber más.*

3. Para conducir de manera segura debemos respetar algunas reglas de tránsito. Imaginen que trabajan en el Municipio y deben elaborar un folleto en el que se indiquen algunas normas básicas. Con las palabras dadas, reemplacen el sustantivo por el pronombre correspondiente y formen frases en imperativo afirmativo o imperativo negativo:

Ejemplo: Peatones / respetar / al cruzar - *Peatones: respételos al cruzar.*

Semáforos / ignorar - *Semáforos: no los ignore*

Algunas recomendaciones para tener en cuenta:

a. El cinturón de seguridad / abrochar / en el auto.

.....

b. Las luces bajas / encender / durante el día.

.....

Seres queridos

1. Escribanle un correo a amigos y/o familiares sobre:

- un viaje que hicieron que les marcó la vida
- un viaje que han realizado por Latinoamérica... ¡Pueden agregar fotos!

Correo electrónico

De:

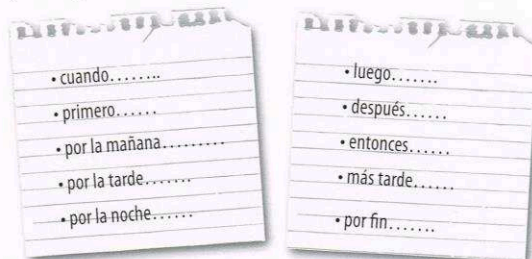
Para:

Asunto:


De casa al mundo

 1. ¿Qué hicieron el fin de semana?


a. Conversen de a dos sobre las actividades del fin de semana, traten de utilizar el mayor número de organizadores que les presentamos a continuación:



b. Tomen nota de lo que hizo su compañero. Luego preséntenlo a la clase.

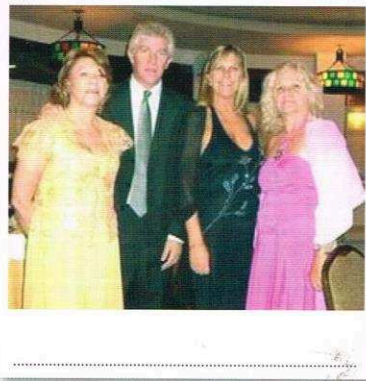
 2. Representen la siguiente situación:

Son dos amigos/as. Hace tres años que no se ven. Se encuentran por casualidad en la calle. Deciden ir a tomar algo en un bar para ponerse al día. Se hacen preguntas y se responden sobre todo lo que han hecho en estos tres años.

 3. Elijan algún personaje famoso de su cultura y preséntenlo a la clase. Expongan oralmente acerca de su pasado, su presente y cómo logró su fama.

A B C Etapas y acontecimientos de la vida

1. Asocian las siguientes imágenes a un acontecimiento de la vida de una persona y a una etapa de su vida. Para ello les facilitamos los siguientes términos:
nacimiento, matrimonio o casamiento, separación / divorcio, fallecimiento, infancia o niñez, adolescencia, juventud, adultez, vejez.



2. ¿Qué acontecimientos o etapas de la vida de una persona no están representados en las fotos anteriores?

3. Completen el siguiente cuadro con los verbos derivados de los acontecimientos de la vida mencionados en la actividad anterior.

Acontecimiento (Sustantivos)	Verbos
<i>nacimiento</i>	
<i>casamiento</i>	

Acontecimiento (Sustantivos)	Verbos
<i>separación</i>	
<i>divorcio</i>	
<i>fallecimiento</i>	

4. Completen el siguiente cuadro con el sustantivo concreto correspondiente a cada etapa de la vida mencionada en la actividad 1.

Sustantivos (abstractos)	Sustantivos (concretos)
<i>niñez</i>	<i>niño</i>
<i>adolescencia</i>	
<i>juventud</i>	

Sustantivos (abstractos)	Sustantivos (concretos)
<i>adultez</i>	
<i>vejez</i>	

4. ¿Qué hacía cada uno en la escuela cuando llegó la maestra? Elaboren enunciados para cada sujeto en función de las imágenes.

Agustín y Marcela leían

Pedro.....

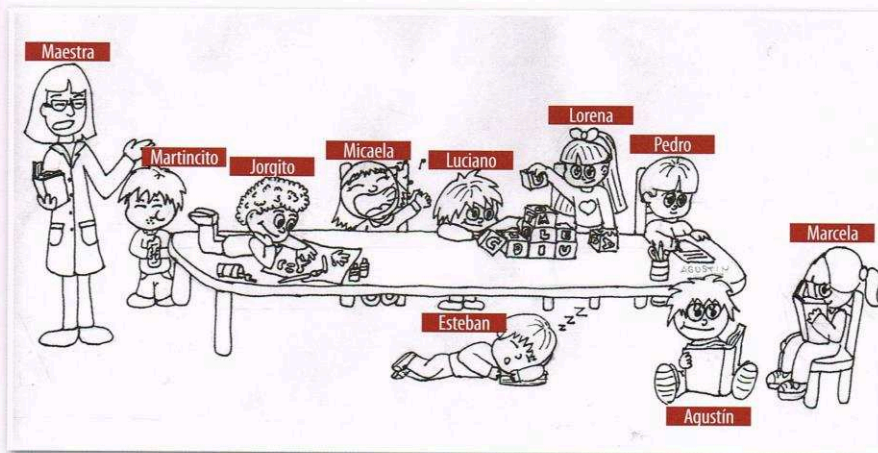
Jorgito.....

Micaela.....

Esteban.....

Luciano y Lorena.....

Martincito.....



Un país de mixturas

¿Sabían que casi el 80% de los argentinos es descendiente de europeos? Al mismo tiempo el 15,8% tiene un componente indígena en su sangre, así como el 4,3% posee un componente africano.

Fuente Revista Rumbos # 464, 14 y 15 de julio de 2012.

1. Lean el siguiente texto para saber por qué decimos que Argentina es un país de inmigración.

La inmigración en la Argentina

Argentina, al igual que Australia, Canadá, Brasil o Estados Unidos, es considerado como *un país de inmigración*, esto quiere decir que su población está formada por personas de distintos orígenes. Este fenómeno migratorio *tuvo lugar*¹ a partir de mediados del siglo XIX, es decir que *comenzó* alrededor de 1850.

Al igual que en el caso de los otros países mencionados, la Argentina *fue* uno de los países que más inmigrantes europeos *recibió*. Entre 1800 y 1950 *se produjo* una gran corriente emigratoria desde el viejo continente hacia distintos destinos, entre los que *se encontraba* la Argentina.

El impacto de esta emigración europea transoceánica, que en América fue muy grande, en la Argentina fue particularmente

intenso por dos motivos:

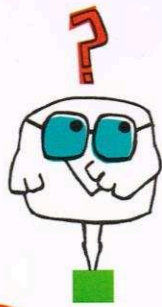
- por la cantidad de inmigrantes recibidos;
- por la escasa población existente en el territorio;

En efecto, en el primer censo de 1869 la población argentina no *alcanzaba* a 2 millones de habitantes. Por otra parte, ya para 1920, un poco más de la mitad de quienes *poblaban* la ciudad más grande, Buenos Aires, *eran* nacidos en el exterior.

Según el censo realizado en Argentina en 1960, la población alcanzaba los 20 millones de habitantes. Se estima que sin la llegada de los inmigrantes europeos y medioorientales, en 1960 había apenas ocho millones: ¡12 millones menos de habitantes!

¹ La expresión "tuvo lugar" significa "ocurrió", "sucedió".

Ma. Fernanda Libro



Pistas de lectura

Veinte textos breves
de santafesinos
con actividades para
estudiantes de E/LE

GRACIELA BRENGIO DE CIMINO
ANA ISABEL COPES

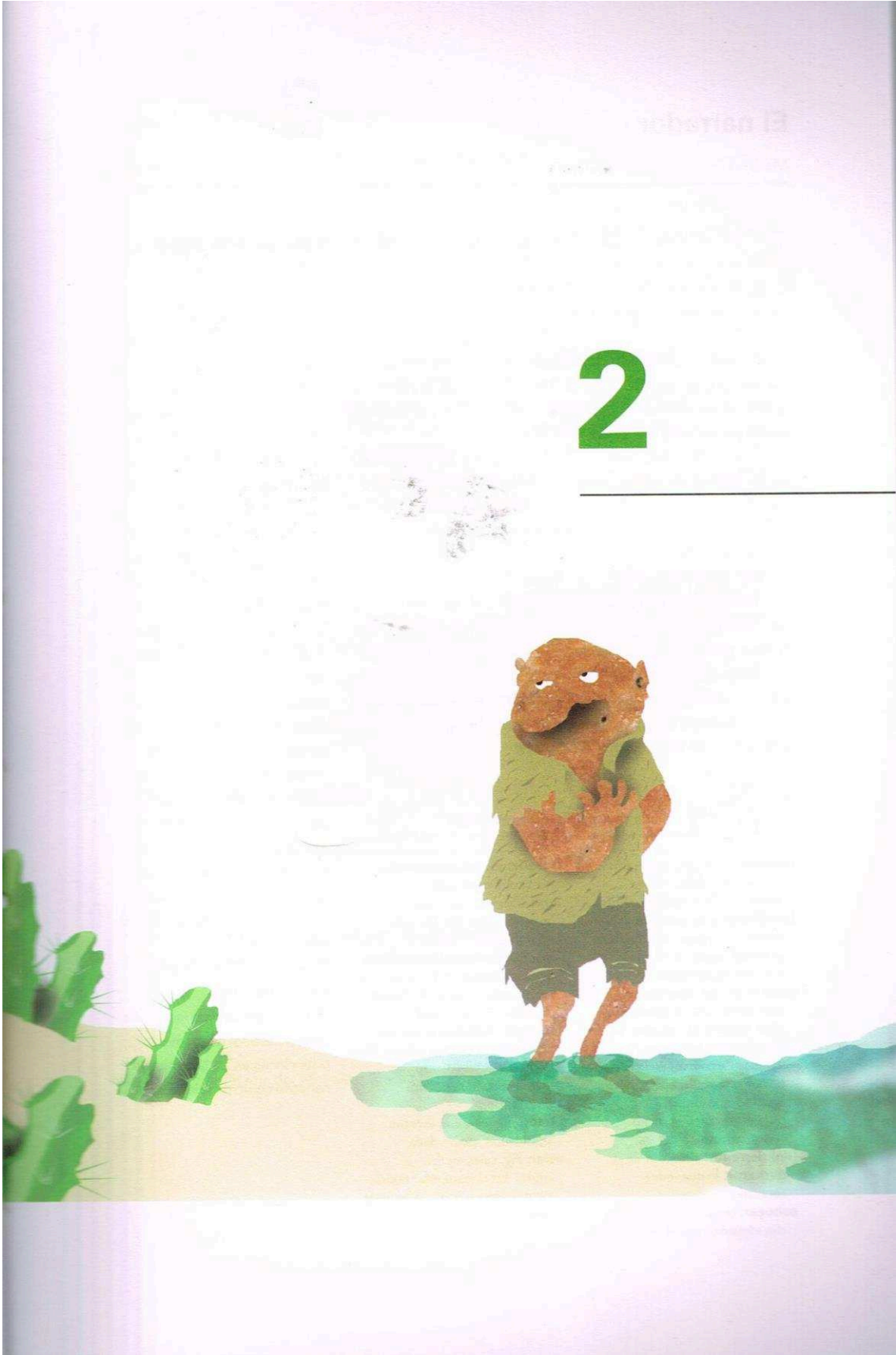
Ilustraciones
BIANFA

UNIVERSIDAD NACIONAL
DEL LITORAL





1 **E**l presente libro, con textos breves de autores santafesinos
y actividades sobre los mismos, con un cuadernillo con
claves de respuestas y un CD audio, está dirigido a docentes
de E/LE y a estudiantes adolescentes y adultos con nivel intermedio.
5 Para los profesores es un soporte complementario de la clase.
Para los alumnos, un aporte al aprendizaje autónomo
o semiautónomo de esta lengua extranjera.
La intención de hacer descubrir, comprender y apreciar textos
con la variedad lingüística de esta región de Argentina atraviesa
10 la propuesta, orientada a facilitar la expresión de ideas y opiniones,
en muchos casos, personales.
Los testeos de cada uno de los capítulos de *Pistas de lectura...*,
llevados a cabo por estudiantes no hispanófonos residentes
temporarios en Santa Fe, fundamentan los ajustes efectuados
15 oportunamente, referidos a la neutralización de opacidades y/o
ambigüedades, y al logro de mayor precisión en la formulación
de consignas.
Con esta publicación, la UNL da curso a un proyecto de extensión
intercatedras y responde una vez más a consolidar su rol como
20 agente de cambio capaz de interpretar creativamente
las necesidades y demandas futuras de su entorno.



e. Para algunas personas, el acto de escribir no es placentero, implica sufrimiento. Si ése es su caso, escriba un breve comentario.

.....

.....

.....

.....

.....

f. ¿Podría evocar a través de qué método se inició en la escritura?

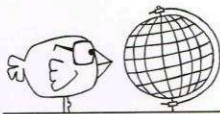
.....

.....

.....

.....

.....



Cultura(s): miradas múltiples

• En su país, ¿existe alguna concepción particular sobre la muerte? Justifique su respuesta.

.....

.....

.....

.....

• ¿A qué ritos característicos está asociada la muerte en su país?

.....

.....

.....

.....

4



Carta de un amigo

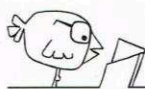
Paola Sampietro

5

- 1 **H**ola Pipilo:
Espero que al recibir esta carta¹ andés bien. Te cuento que acá en la ciudad todo es tan distinto. La gente anda apurada siempre, es un bochinche.
- 5 A la mañana me despierto temprano y mientras vigilo la pava para el mate, le tiro algunas migas de pan a un caserito, el muy sabandija, visita mi patio todos los días, ya somos medio amigos.
- 10 Por la tarde voy a estudiar. Para llegar a la facultad tengo que salir de la ciudad y cruzar enseguida un puente. Desde ahí veo dos lindas playas enfrentadas: de un lado el paseo costero con casas pintonas de fondo y por el otro la arena, los sauces y algunos pibes amarrando sus veleros. No me envidies, che! Extraño los asados allá en el campo.
- 15 La facultad se parece a un ombú solitario en medio de la pampa. Vos sabés que tengo la costumbre de curiosar, así que cuando estoy en el aula, espío por las ventanas cómo se yerguen misteriosas las islas. Tiene su encanto este paisaje litoraleño.
- 20 Como para ir despidiéndome les pido que no se aflijan por mí, yo estoy bien. Voy a andar por los pagos dentro de un tiempito. Mandáله saludos a todos.
- Olegario
- 25 P/D: Te llevo el cepillo que me encargaste. Ya está prolijamente empaquetado junto con otras chucherías que compré para la otra gente. Chau. ■

► Carina Paola Sampietro

nació en Venado Tuerto (Prov. de Santa Fe), el 29 de julio de 1975. Es egresada del Colegio San José de Guadalupe (1993), con el título de Bachiller en Ciencias Biológicas. Obtuvo en 2005 su título de Arquitecta y Urbanista en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral. Ha realizado diversos estudios de computación, inglés, italiano y práctica contable. Se desempeña profesionalmente en el campo de la arquitectura comercial y doméstica, a través de proyectos y conducción técnica. Ha dictado, entre otros, los Cursos: Técnicas de estudio, Armado de monografías y Análisis de textos históricos. Participa en la elaboración de un archivo histórico acerca de la inmigración castellana y leonesa en Santa Fe.



Para facilitar la comprensión

afligirse: sentir pena, tristeza o pesar; preocuparse.

bochinche: fam. lío, desorden.

caserito: pájaro llamado también "hornerito", por la forma de su nido, semejante a un pequeño horno de barro.

che: (interjección); es una expresión familiar, cariñosa, para llamar la atención de alguna persona. También se usa como vocativo. En Argentina se usa al dirigirse a una persona a la cual suele tutearse.

enseguida: en seguida, inmediatamente después.

litoraleño: relativo al litoral.

El litoral argentino comprende las provincias de Santa Fe, Entre Ríos y Corrientes.

pibes: chicos.

1. La forma: "Espero que al recibir esta carta..." es un clisé.

sabandija: pícaro.
“**se yerguen**”: corresponde al verbo “erguir(se)”: alzar(se), enderezar(se), levantar(se), poner(se) de pie.
“**vigilar**” **la pava:** para hacer un buen mate en Argentina, el agua no debe hervir, por lo cual hay que estar atento.

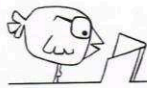
El **asado** es una comida típica argentina que consiste en trozos de carne vacuna asados sobre una parrilla, generalmente al aire libre, utilizando carbón o leña. En la mayoría de las casas argentinas se edifican “asadores” para “hacer asados” en reuniones con la familia o los amigos.

Al **paseo costero** del texto los santafesinos lo llaman “costanera”. Los **pagos** hacen referencia al lugar donde Olegario vivía antes de venir a la ciudad. **Pago** es un vocablo del habla campesina.



Actividades

- 1 Responda las siguientes preguntas sobre el texto:
- a. ¿Olegario vivió siempre en la ciudad desde la cual escribe? Justifique su respuesta.
.....
.....
 - b. *Te cuento que acá en la ciudad todo es tan distinto.* ¿A qué podría estar haciendo referencia la palabra **todo**?
.....
.....
 - c. ¿Qué extraña Olegario del campo?
.....
.....
 - d. ¿A qué se parece la facultad donde Olegario cursa sus estudios?
.....
.....
 - e. La carta comienza con: *Hola Pipilo.* ¿Con qué otras fórmulas se podría iniciar una carta a un amigo?
.....
.....
 - f. ¿Quiénes serían, según usted, *la otra gente?* (línea 27)
.....
.....

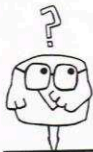


Para facilitar la comprensión

El 29 de abril de 2003 desbordó el Salado, uno de los ríos que rodea Santa Fe, en Argentina, y causó la mayor catástrofe hídrica de la historia de esta provincia.

añoso: que tiene muchos años.
calentador: aparato para calentar.
cuadra: parte de calle entre dos bocacalles.
hurgar: buscar, remover, revisar.
kerosén: querosén, kerosene, combustible para hacer funcionar el calentador.
moho: hongo que se cría por efecto de la humedad sobre ciertos cuerpos.

mohoso: cubierto de moho.
pana: tela de algodón parecida al terciopelo que se usa para tapizar sillones y sillas.
refregar: estregar una cosa con otra.
respaldar: respaldo.
rotoso: roto, deshilachado.



Actividades

1 Responda las siguientes preguntas:

a. ¿Qué edad tenía el personaje cuando recibió el libro en francés como regalo?

.....

b. ¿Cuántos años después sucede lo relatado en el texto?

.....

c. ¿Por qué las paredes de la casa estaban húmedas?

.....

d. ¿Con qué compara el río el personaje?

.....

e. ¿Qué pensó cuando encontró *Le Petit Prince* en su biblioteca?

.....

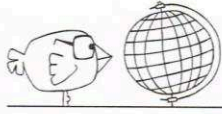
f. ¿Cómo era el libro?

.....

2 Imagine otras estructuras comparativas

a. Los ríos desbordados son como

b. es como un animal enjaulado por mucho tiempo.



Cultura(s): miradas múltiples

En el texto se hace referencia a la inundación de 2003 en Santa Fe.

- ¿Recuerda usted alguna catástrofe que haya sufrido su país? ¿Cuál?

.....
.....

- ¿Cómo actuó el gobierno en esa oportunidad?

.....
.....

- ¿Cómo actuó la sociedad en general?

.....
.....

- ¿Otros países se solidarizaron ante la catástrofe? ¿De qué modo? ¿Mediante qué acciones?

.....
.....

- ¿Cuáles fueron las consecuencias de esa catástrofe? (a nivel social, psicológico, cultural, etc.)

.....
.....

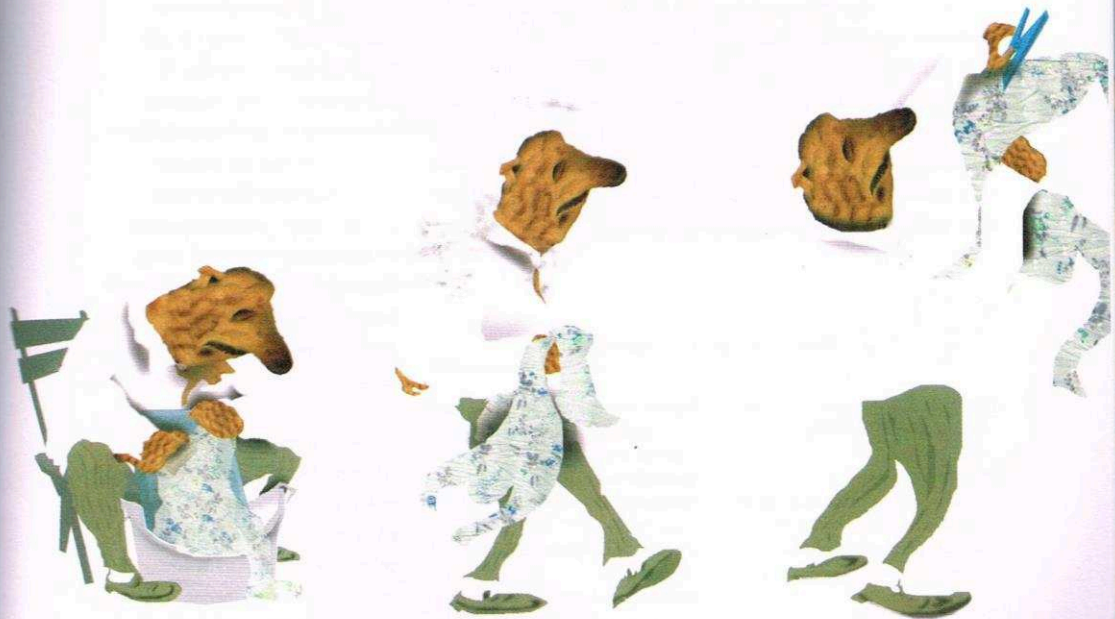
- Esa catástrofe en su país ¿dio nacimiento a una nueva poética, como reflexiona Osvaldo Valli?

.....
.....

- Otras observaciones que considere pertinente realizar sobre ese tema.

.....
.....

11



12 En el último párrafo el autor usa las palabras *retorció*, *repetida*, *recipiente*: ¿en cuál de las tres, la primera sílaba corresponde al prefijo **re**, que significa **volver a**, o **repetir**?

.....

13 Ubique las siguientes palabras en dos columnas: en la primera coloque las que comienzan con el prefijo **re** (que indica **volver a**, **repetición**).

remediar, realizar, reactualizar, recetar, remodelar, retozar, rehacer, reinstaurar, retribuir, reinaugurar, reinstalar, revalorar, resistir, rebelar, rezar, recuperar, rebasar, redondear, recibir, residir, reafirmar, reutilizar, rever.

Palabras en que "re" funciona como prefijo

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Palabras en que "re" no funciona como prefijo

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

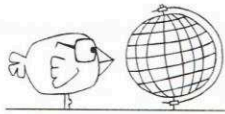
.....

.....

El prefijo **re** se emplea en la lengua coloquial con el significado de **abundancia**, en **grado sumo** y, en general, para enfatizar. Ej.: Este ejercicio está **rebien**.

13





Cultura(s): miradas múltiples

En el texto se hace alusión a un fraile, a un frailecito, a la misa, a un ángel, a los cruzados, a las iluminaciones, términos que constituyen un campo semántico relacionado con la religión católica.

- En su país, ¿existen diferentes manifestaciones religiosas?, ¿cuál es la religión predominante?

.....

.....

- ¿La dimensión religiosa en la vida de los habitantes es importante?

.....

.....

- ¿Las relaciones entre las diversas creencias son armoniosas? Justifique su respuesta.

.....

.....

.....

9 Complete las siguientes oraciones utilizando:

a vuelo de pájaro - vista de águila - memoria de elefante - lágrimas de cocodrilo

a. Recuerda hasta el más mínimo detalle; tiene

b. Gracias a su, el pastor pudo deducir que aquel punto que se movía en el lejano horizonte era su oveja perdida.

c. Nadie creía en la sinceridad de su pena; todos se dieron cuenta de que corrían por sus mejillas verdaderas

d. No corrigió las evaluaciones de sus alumnos detenidamente; sólo las leyó

10 Complete las situaciones abajo presentadas con el refrán que le corresponda:

1. "Perro que ladra no muerde"
2. "A caballo regalado no se le miran los dientes"
3. "De noche todos los gatos son pardos"
4. "Gallina que canta puso el huevo"
5. "Una golondrina no hace verano"
6. "Entre bueyes no hay cornadas"
7. "Cuando el gato no está los ratones bailan"
8. "Es preferible ser cabeza de ratón y no cola de león"
9. "Más vale pájaro en mano que cien volando"

a. Recibió inesperadamente un regalo feísimo de un tío lejano, pero lo aceptó. En fin –exclamó–

b. El cambio súbito del comportamiento de ese alumno rebelde, una semana antes de la entrega de las calificaciones finales, no convenció a los docentes. Lo conocían bien y dijeron:

c.

fue la única expresión que salió de la boca del patrón al regresar de improviso al taller y encontrar que sus mecánicos prácticamente nada habían avanzado en el trabajo durante su ausencia.



Actividades

- 1** Responda
- a. ¿Dónde se sitúa el relato?
-
- b. ¿Qué edades le parece que tienen los protagonistas?
-
- c. ¿A qué nivel social cree usted que pertenecen?
-
- d. ¿Quiénes iban a bailar?
-
- 2** ¿Cuál de los enunciados siguientes resume mejor el contenido del texto? Tilde el que corresponda.
- a. En el barrio de Luján, el protagonista pelea con un vagabundo luego de intentar apropiarse de una costilla de asado que no le pertenecía.
- b. El protagonista va a un baile y después de bailar con Luján se pelea con quien estaba enamorado de ella.
- c. El protagonista del relato, Roque Ledesma, se trenza en una pelea con otro hombre que sacó a bailar a la mujer que él amaba.

Información de utilidad para realizar las actividades siguientes

► **El lunfardo: hacia una definición**

El lunfardo puede definirse como un repertorio de palabras extranjeras traídas a Argentina especialmente por la inmigración italiana (menos frecuentemente, la española), desde 1860 a 1920.

Empezó como una lengua de “gente de mal vivir”, pero al ir perdiendo su secreto delictual, se convirtió en un guiño de comprensión popular más allá de sus primeros cultores.

.....

► **Tango**

La naturaleza y origen del tango aparece más bien como el resultado de muchos desconocimientos, dudas y ausencias. Sobre su lugar y fecha de nacimiento, suelen señalarse los alrededores de Buenos Aires y también de Montevideo, alrededor de 1870. Posiblemente en la calle, quizá como danza entre dos hombres, estilización de un duelo, en los prostíbulos, o en salones de baile de dudosa moralidad que se enaltecían con el título de “academias”.

Su nombre es motivo de especulaciones, que oscilan entre una fantasiosa prosapia latina (de *tangere*, “tocar o palpar”), a una más probable referencia a los *tambós* o *tangós*, reuniones de negros esclavos donde se bailaba al son del tambor.

► **Lunfardo + Tango... Tango + lunfardo**

Tango y lunfardo son palabras que están vinculadas. El dialecto lunfardo se ha ido incorporando a las letras de tango prácticamente desde sus inicios, y desde entonces hasta la actualidad no ha cesado esta relación donde ambas expresiones de la cultura popular evolucionan paralelamente.

En los prostíbulos y los lugares de diversión se encuentran los jóvenes nativos y los jóvenes inmigrantes, y de allí comienza a difundirse el lunfardo. De ese ambiente surge también el tango, de manera que éste y el lunfardo vendrían a ser compañeros de la infancia. Las primeras letras eran a menudo de doble sentido.

A medida que el tango va infiltrándose en estratos sociales más altos, se va aminorando la cantidad de lunfardismos. A ello contribuyó también la censura sobre las letras que comenzó en la década de 1940, fundada en una ideología que se oponía a toda injerencia extranjerizante, pero muy especialmente a las historias trágicas de traiciones con mujeres acuchilladas que los tangos contaban.

A través de generaciones, el lunfardo obtuvo su permanencia y se sumó a casi todas las expresiones culturales contemporáneas.

- 3 Complete el cuadro que está a continuación de la tabla estableciendo las siguientes relaciones:
- asocie las letras del comienzo del enunciado con el nexa (escribalo) y el final del enunciado.
 - en la última fila escriba el número romano que identifica el fragmento del tango en que aparece la palabra en lunfardo empleada en el presente ejercicio (dichos fragmentos están al final del cuadro).



Vocabulario para facilitar la comprensión de la actividad 3

bulín: refugio para aventuras amorosas.

correr la bolilla: contar de manera indiscreta; dar origen al rumor.

curda: borrachera.

encurdarse: emborracharse.

farra: fiesta.

mango: peso, dinero.

patota: pandilla de jóvenes alborotados y pendencieros, en un principio pertenecientes a

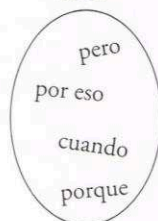
las clases adineradas, amigos de cometer desmanes y agredir a los ciudadanos pacíficos por pura diversión.

patotero: miembro de una patota.

Comienzo del enunciado

- No me entendió lo que le dije
- Se escondió detrás de un árbol
- No pude comprarte ningún regalo
- Uno de sus cómplices hizo correr la bolilla
- Regresó a su bulín
- Le gusta la farra

nexa



final del enunciado

- no tenía ni un mango
- lo metieron preso
- no la encontró
- estaba en curda
- vio venir la patota
- siempre regresa de madrugada

Locutores y colaboradores (que participaron en la grabación del CD)

Introducción. Locución: Susy Thomas. Música: Fragmento de *Merceditas*, de Sixto Ríos, por el dúo Gustavo Gasparotti (violín) – José Manuel Echagüe (guitarra).

1. Pretérito Imperfecto. Locución: Carlos Morzan. Música: Fragmento del *Estudio N° 9* de Fernando Sor interpretado en guitarra por José Manuel Echagüe.

2. El narrador. Locución: Gustavo Sottini. Fragmento de *Aria* de Bach.

3. Espejo. Locución: Carlos Morzan. Fragmento de *El Moldava* de Smetana.

4. De un público al público. Locución: Natalia Barroso. Fragmento de *Luna* de Marcelo Imhoff. Interpretación del dúo de guitarras Bedetti-Imhoff.

5. Carta de un amigo. Locución: Alberto Frutos. Fragmento de *Lágrima* de Francisco Tárrega, interpretado en guitarra por José Manuel Echagüe.

6. El último cumpleaños. Locución: Cintia Bertoldi. Fragmento del *Ave María* de Bach-Gounod por el dúo Gasparotti (violín) – Echagüe (guitarra).

7. Bar. Locución: Cecilia Henzen. Fragmento de *Romance anónimo*, interpretado en guitarra por José Manuel Echagüe.

8. Marianela y el río. Locución: Laura Weibel. Fragmento de *Canción catalana* (tradicional), interpretado en guitarra por José Manuel Echagüe.

9. El umbral de otoño. Locución: Paola Hunziker. Fragmento de *Otoño* de Vivaldi.

10. Los poetas. Locución: Popy Loyarte. Fragmento de *Carrozas de fuego* de y por Vangelis.

11. Imágenes. Locución: Miguel Lorenzón. Fragmento de *Adagio* de Albinoni.

12. Iluminación. Locución: Miguel Lorenzón. Fragmento de *Concierto en re* de Vivaldi.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- AMOSSY, R y PIERROT, A. (2001). *Estereotipos y clichés*. Eudeba. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- ARNOUX E. y BEIN, R. (1999) Compiladores. *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Editorial Eudeba. Buenos Aires.
- ARNOUX E. y BEIN, R. (2010) Compiladores. *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. 1era Edición Editorial Eudeba. Buenos Aires.
- CHEVALLARD, Y. (1991) *La transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado*. Aique. Buenos Aires.
- CHOPPIN, A. (1993) Introduction a Manuelsscolaires. Etats et societees, Históire de l'Education. 58, pág. 5.
- COMENIO, J. (1635) [1986] *Didáctica Magna*. Madrid. Ediciones Akal. Disponible en http://www.pedrogoyena.edu.ar/Didactica_Magna.pdf
- DABENE, L. (1997) L'image des languesetleurapprentissage in Matthey, M. (Coord.) *Les Langues et leursimages*, Neuchatel: IRDP Editeur.
- EDELSTEIN, G. (2004) problematizar el qué, el cómo en la relación de los docentes con el conocimiento. Un desafío prioritario en la formación de docentes. En AAVV, *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe. Universidad Nacional del Litoral.
- ESCOLANO Benito, A. (2006) El libro escolar y la cultura de la educación. La manualistica, un campo en construcción en *Currículum editado y Sociedad del Conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. Tirant lo Blanch. Valencia.
- FENSTERMACHER, G. (1989) “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza” en Merlin Wittrock. *La investigación de la enseñanza, Tomo I. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós. Barcelona.
- GAIOTTI, C. (2007) ¿Con qué dialogan los manuales de lengua extranjera? Imaginarios sociales, ideologías y contexto en *Recorridos en la didáctica de las lenguas extranjeras*. (2007) Araucaria Editora. Buenos Aires.
- GAIOTTI, C (2013) Discurso, ideología y cultura. Los manuales de lengua extranjera y el docente: representaciones y prácticas en *Actas de las Jornadas Internacionales Beatriz Lavandera*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. En prensa.

- GEERTZ, C. (1987) *La interpretación de las culturas*. Duodécima reimpresión. Editorial Gedisa.
- GHIO, E. y FERNÁNDEZ, M. (2005) *Manual de Lingüística Sistémico Funcional. El enfoque de M.A.K. Halliday y R. Hasan. Aplicaciones a la lengua española*. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe. Argentina.
- HALLIDAY, M.A.K. (1982) *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica. México.
- JODELET, D. (1984) “La representación social: fenómenos, concepto y teoría” en Moscovici. (1993) *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Ediciones Paidós. 2ª Reimpresión. Barcelona.
- KLETT, E. (2001) “Imágenes de las lenguas extranjeras e incidencia en el ámbito social y educativo.” Comunicación presentada en el II Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras. UNSa. Tartagal. Salta.
- KLETT, E. (2003) “¿Didáctica o didácticas? Un debate pendiente”. Ponencia en las X Jornadas de Enseñanza de Lenguas en el Nivel Superior. UBA. Buenos Aires.
- KLETT, E. (Compiladora) (2004a) *Enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Enfoques y contextos*. Araucaria Editora. Bs. As.
- KLETT, E. (2004b) “Dich@s y desdichas de la comunicación en el aula de lengua extranjera.” Facultad de Filosofía y Letras. UBA. IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández” Buenos Aires.
- KLETT, E. et al (2005) *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual*. Araucaria Editora. Buenos Aires.
- KLETT, E. (2007) “Enseñar lenguas extranjeras. El libro de texto: entre falencias y virtudes” Actas en CD del Primer Congreso Formación e Investigación en lenguas extranjeras y traducción. Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan R. Fernández 24-26 mayo de 2007 (pp205-209)
- KRESS, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge. NY.
- KUPER, A. (1999) *Cultura. La versión de los antropólogos*. Editorial Paidós. Buenos Aires
- LITWIN, E. (2008) *El Oficio de Enseñar. Condiciones y contextos*. 6ta reimpresión. Paidós. Buenos Aires.
- LITWIN, E. (2006) *El Campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda en Corrientes Didácticas Contemporáneas*. 7ª Reimpresión. Paidós. Buenos Aires.

- LITWIN, E. Comp. (2006) *Tecnología Educativa. Política, historias, propuestas*. 3era reimp. Paidós. Buenos Aires.
- LIPSMAN, Marilina. *El material impreso: un viejo medio en el marco de proyectos educativos actuales* en Litwin, E. (2006) *Tecnología Educativa. Política, historias, propuestas*. 3era Reimpresión.
- MALINOWSKI, B. (1984) *El Problema del significado en las lenguas primitivas*. (pág. 310-352) en En: Ogden C.K: y Richards. I.A., *El Significado del Significado*. Trad. del inglés: Eduardo Prieto. Barcelona. Paidós.
- Marco de Referencia Europeo para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de Lenguas*(2002) Instituto Cervantes para la traducción en español. Versión en español. Instituto Cervantes. Madrid.
- MENÉNDEZ, Salvio M. (2006) *¿Qué es una gramática textual?* Littera Ediciones. Buenos Aires.
- NEUFELD, M. R. *Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la antropología* En apuntes del Postitulo en Investigación Educativa a Distancia. Universidad Nacional de Córdoba. 2006
- NUNAN, D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*.CUP. UK.
- PASQUALE, R. Los manuales de lengua extranjera: ¿un libro como los otros? en *Recorridos en la didáctica de las lenguas extranjeras*. (2007) Araucaria Editora. Buenos Aires.
- PASQUALE, R. (2014) Los manuales de Lengua Extranjera: perspectivas de abordaje y contextualización. Unidad 1: *El manual de Lenguas Extranjeras: entre lo general y lo particular*. Departamento de Educación. Universidad Nacional de Lujan.
- POZZO, M. I. (2007) *La formación básica del profesor de español como lengua extranjera*. UNR. Centro de estudios del Español como Lengua Extranjera. Laborde Editor. Rosario.
- PRATI, S. (2007) *La evaluación en Español Lengua Extranjera: Elaboración de exámenes*. Libros de la Araucaria. 1era Edición. Buenos Aires.
- RAITER, A. *et al* (2002) *Representaciones Sociales*. Editorial Eudeba. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- RICHARDS,J.&RODGERS,T.(2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Second Edition. Cambridge Language Teaching Library. CUP.

SAUTU, R. (Compiladora) (2007) *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Articulación entre la teoría, los metidos y las técnicas. Editorial Lumiere. Buenos Aires.

SOLETIC, A. “La producción de materiales escritos en los programas de educación a distancia: problemas y desafíos” en *La Educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Edith Litwin (2000) Compiladora. Amorrortu Editores. S.A.

TYLOR, E.B. (1871) *La ciencia de la cultura* en AA. VV. *Los orígenes de la antropología*. CEAL, Buenos Aires, 1977.

VARELA, L. Política Lingüística: ¿qué está pasando en Argentina? [en línea] [fecha de consulta 23 de octubre de 2016] Disponible en <http://www.untref.edu.ar/documentos/indicadores2007/Politica%20linguistica%20que%20esta%20pasando%20en%20Argentina%20Lia%20Varela.pdf>

WIDDOWSON, H. G. (1978) *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press, Ninth Impression. Oxford.