

**CONTENIDOS SOCIOCULTURALES Y DE VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN
MANUALES DE ESPAÑOL**

**Análisis de perspectivas para la diversidad lingüística y cultural
en clase de lenguas extranjeras y sus materiales**

Dissertation

**zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)
am Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften
der Freien Universität Berlin**

**Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen - Fachdidaktik Spanisch
Im Juli 2019**

Vorgelegt von

Juliana Gómez Medina

BERLIN

Erstgutachterin: Prof. Dra. Daniela Caspari

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Lutz Küster

Datum der Verteidigung: 18.10.2019

Agradecimientos

Esta tesis doctoral contiene varios años de aprendizajes, sacrificios y dedicación, pero su culminación no hubiera sido posible sin el apoyo desinteresado e incondicional de varias personas que trajeron luz y me dieron su mano en los altos y bajos de este proceso. Gracias a mis padres, Malú y Wilsiton, y a mis hermanas, Marcela y Carola, por aventarme, recogerme y abrigarme cuando fue preciso, por su fe infinita en mí y por hacer inexistente la distancia en este viaje a lo desconocido. Gracias a Fernando, Patrick, Ana María, Eden e Inés por su labor técnica, administrativa, terapéutica, culinaria, lingüística, de esparcimiento y todo tipo de experticia que fue solicitada y atendida. Gracias a mis estudiantes de español de la Universidad Libre de Berlín y a mis estudiantes de Didáctica de la Universidad de Humboldt por sus grandes aportes a mis reflexiones sobre la teoría, la metódica y la práctica en la disciplina de la enseñanza. Gracias al Coloquio de Investigadores en Didáctica de Lenguas de la Universidad Libre de Berlín por dilucidarme la metodicidad, axiomaticidad y consistencia de la tradición académica alemana, con sus proyectos y con sus aportes a esta tesis. Gracias al Prof. Dr. Lutz Küster por su confianza, disponibilidad y orientación en mi incursión a la formación universitaria de profesores y profesoras de lenguas, que tanto contribuyó a estas páginas. Gracias a la Dra. Graciela Vázquez por ser brújula, puente y polo a tierra en esta aventura de cinco años de *otredad*. A las personas que conforman de la comisión evaluadora por su disposición, reflexiones y aportes para contribuciones venideras en la disciplina. Y mi eterna gratitud a mi “madre académica”, la Prof. Dra. Daniela Caspari, por su ímpetu y dedicación, por la firmeza en los cuestionamientos y la calidez en los reconocimientos, sobre todo por ser norte e inspiración, infinitas gracias.

A Nina

Tabla de contenido

Introducción	1
1. El concepto de cultura en la enseñanza de lenguas	7
1.1 Retrospectiva	8
1.1.1 Lo culto y lo cotidiano.....	8
1.1.2 Impacto interdisciplinar.....	9
1.2 Definición(es).....	11
1.3 La cultura en los métodos de enseñanza	13
1.4 Binomio lengua y cultura	17
1.5 Resumen	20
2. Enfoques culturales.....	22
2.1 Civilización y cultura	22
2.2 Enfoque intercultural.....	24
2.3 Transculturalidad.....	30
2.4 Resumen	33
3. Contenidos socioculturales	36
3.1 Representación cultural	36
3.1.1 Témpano de hielo	36
3.1.2 Realismo.....	38
3.1.3 Cultura, cultura y kultura.....	39
3.1.4 Temario intercultural	40
3.2 Tratamiento de la representación cultural	40
3.2.1 Tareas para la interculturalidad	41
3.2.2 Percepción, interacción y estereotipo.....	42
3.2.3 Interrogación intercultural	42
3.2.4 Detección de elementos culturales	43
3.3 Resumen	43
4. Variación lingüística en español.....	46
4.1 Perspectivas histórica, social y demográfica.....	47

4.1.1 Marco histórico.....	47
4.1.2 Marco social y demográfico	50
4.2 Perspectiva lingüística.....	51
4.2.1 Rasgos	52
4.2.2 Niveles.....	58
4.3 Perspectiva política.....	66
4.3.1 Panhispanismo y pluricentrismo	67
4.4 Resumen	70
5. Variación lingüística en otras lenguas	73
5.1 En el francés	73
5.2 En el inglés	77
5.3 En el alemán	80
5.4 Resumen	83
6. Diversidad cultural y lingüística en marcos institucionales para el español como lengua extranjera.....	85
6.1 Contexto peninsular.....	85
6.1.1 Del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas al Plan Curricular	87
6.1.2 Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas.....	93
6.2 Contexto latinoamericano.....	96
6.2.1 En Colombia.....	96
6.2.2 En Argentina.....	97
6.2.3 En Brasil.....	98
6.3 Contexto estadounidense	99
6.4 Resumen	101
7. Hacia una didáctica de la diversidad lingüística y cultural.....	103
7.1 Diversidad lingüística y cultural en enseñanza del español como lengua extranjera..	104
7.2 Criterios en materiales de español.....	106
7.3 Resumen	116
8. Hacia una metodología de análisis.....	117
8.1 Panorama de la diversidad lingüística y cultural en libros de texto	118

8.1.1	Contenidos socioculturales.....	118
8.1.2	Contenidos de variación lingüística	123
8.1.3	Aspectos metodológicos en estudios pares	125
8.2	Diseño metodológico.....	130
8.2.1	El procedimiento	131
8.2.2	El instrumento	135
8.2.3	La muestra	141
8.2.4	La recolección y el análisis de los datos.....	146
9.	Análisis de manuales de enseñanza de español como lengua extranjera..	156
9.1	Concepto de diversidad lingüística y cultural enunciado por los autores	156
9.1.1	Manual 1. <i>Aula 3. Nueva edición</i>	159
9.1.2	Manual 2. <i>Con dinámica: competencias y estrategias</i>	161
9.1.3	Manual 3. <i>Maravillas del español 3</i>	163
9.1.4	Manual 4. <i>Puntos de partida 9</i>	165
9.1.5	Resumen	166
9.2	Concepto de diversidad lingüística y cultural implementado	167
9.2.1	Manual 1. Sección “Viajar”	167
9.2.2	Manual 2. Sección “La otra mirada”	171
9.2.3	Manual 3. Sección “Cultura viva”	176
9.2.4	Manual 4. Sección “Reading and culture”	180
9.3	Diversidad en lengua y cultura a la luz de criterios teóricos.....	185
9.3.1	Representaciones culturales	185
9.3.2	Tareas en torno a las representaciones culturales.....	199
9.3.3	Representaciones de la lengua.....	210
9.3.4	Tareas en torno a las representaciones de la lengua.....	217
10.	Resultados	224
10.1	Aspectos teóricos sobre la diversidad lingüística y cultural perceptibles en manuales de español	224
10.2	Materialización de aspectos teóricos sobre la diversidad lingüística y cultural en manuales de español	228

10.3 Aspectos teóricos sobre la diversidad lingüística y cultural en enseñanza de lenguas pasados por alto en los manuales de español.....	229
10.4 Aspectos de la diversidad lingüística y cultural en enseñanza de lenguas poco desarrollados en el plano teórico	232
11. Conclusiones.....	235
Referencias.....	239
Anexos	259
Zusammenfassung	336
Summary.....	340

Índice de figuras

Capítulo 2

Figura 1. Modelo de educación en lenguas extranjeras

Figura 2. Modelo de competencia comunicativa intercultural

Figura 3. Modelo integrado para la competencia transcultural

Capítulo 3

Figura 4. Modelo de cultura del témpano de hielo

Capítulo 4

Figura 5. Modelo de construcción de un corpus lingüístico para la enseñanza del español como lengua extranjera

Capítulo 6

Figura 6. Cuadro de competencias globales del *Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas*

Figura 7. Las cinco C de la educación en lenguas extranjeras en Estados Unidos

Capítulo 7

Figura 8. Apertura de la diversidad lingüística y cultural en didáctica de lenguas extranjeras

Figura 9. Aproximación cultural en manuales de español como lengua extranjera

Figura 10. Esferas de los contenidos socioculturales en los materiales de español como lengua extranjera

Figura 11. Planos visible y oculto de las representaciones del grupo meta en materiales de español como lengua extranjera

Figura 12. Tres componentes de la representación razonable del grupo meta en los materiales de español como lengua extranjera

Figura 13. Representación realista del grupo meta en materiales de español como lengua extranjera

Figura 14. Tareas para el diálogo de trasfondos culturales y lingüísticos en materiales de español como lengua extranjera

Figura 15. Estereotipo como *input* de diversidad lingüística y cultural en español como lengua extranjera

Figura 16. Representación de valores comunicativos y culturales de la variación lingüística

Capítulo 8

Figura 17. Análisis cualitativo de contenidos en libros de texto

Figura 18. Caracterización de los contenidos lingüístico y culturales para el análisis

Figura 19. Caracterización de los contextos de aprendizaje de la muestra

Figura 20. Caracterización general de los manuales de la muestra

Figura 21. Identificación y categorización primaria de datos sobre la diversidad cultural y lingüística en los manuales

Figura 22. Caracterización de contenidos lingüísticos y culturales de *Con dinámica*

Capítulo 9

Figura 23. Apartado cultural en *Aula 3. Nueva edición*

Figura 24. Variedad de referentes de la cultura meta en *Aula 3. Nueva edición*

Figura 25. Apartado cultural en *Con dinámica*

Figura 26. Variedad de referentes culturales de la cultura meta en *Con dinámica*

Figura 27. Apartado cultural en *Maravillas del español 3*

Figura 28. Historieta en el apartado cultural de *Maravillas del español 3*

Figura 29. Apartado cultural introductorio de *Puntos de partida 9*

Figura 30. Descripción de contenidos del apartado cultural de *Puntos de partida 9*

Figura 31. Referentes culturales para tareas de gramática en *Puntos de partida 9*

Figura 32. Limitación de los contenidos socioculturales A

Figura 33. Limitación de los contenidos socioculturales B

Figura 34. Variedad de contenidos socioculturales A

Figura 35. Variedad de contenidos socioculturales B

Figura 36. Contenidos socioculturales amplios y realistas

Figura 37. Sobre las lenguas y culturas en contacto

Figura 38. Sobre las olas migratorias

Figura 39. Sobre los estereotipos

Figura 40. Sobre la descentralización de referentes de cultura

Figura 41. Sobre los registros de la comunicación escrita

Figura 42. Sobre los rasgos fonéticos de variación frecuente

Figura 43. Sobre los rasgos fonéticos de región específica

Figura 44. Sobre los rasgos morfosintácticos de alta representatividad

Figura 45. Sobre los elementos léxicos regionales

Figura 46. Sobre los elementos léxicos de región específica

Índice de tablas

Introducción

Tabla 1. Diseño investigativo

Capítulo 1

Tabla 2. Componentes de las definiciones de cultura

Tabla 3. La cultura en los grandes métodos del siglo XX

Capítulo 2

Tabla 4. Procedimientos interculturales en clase de español

Capítulo 6

Tabla 5. Marcas de diversidad en las competencias del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

Tabla 6. Inventario del componente cultural en el *Plan curricular* del Instituto Cervantes

Tabla 7. Categorías para la definición de descriptores en lenguas extranjeras del *Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas*

Capítulo 8

Tabla 8. Intensificación del componente cultural en el análisis de manuales de español como lengua extranjera

Tabla 9. Micro-categorías en los referentes de diversidad lingüística y cultural de los manuales

Tabla 10. Ejemplo de categorización referentes y tareas

Índice de abreviaturas y siglas

ASALE:	Asociación de Academias de la Lengua Española
Aula 3 NE:	Aula 3 Nueva edición
CCI:	competencia comunicativa intercultural
CSC:	contenidos socioculturales
DLyC:	diversidad lingüística y cultural
ELE:	español lengua extranjera
EFL:	<i>English as a foreign language</i>
FLE:	<i>Français langue étrangère</i>
MAREP:	Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas
MCERL:	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
L1:	lengua(s) materna(s)
L2:	segunda lengua
OIF:	Organisation Internationale de la Francophonie
PCIC:	Plan curricular del Instituto Cervantes
RAE:	Real Academia Española
VL:	variación lingüística

Introducción

La *diversidad lingüística y cultural* en el aprendizaje de lenguas extranjeras se instala en la actualidad como principio didáctico y político en la enseñanza. El vínculo entre lengua y cultura se integra en la disciplina desde hace algunas décadas con el reconocimiento de los sistemas de significados establecidos culturalmente y su influencia en las manifestaciones de la lengua (*cf.* Byram, 1989; Carrió-Pastor, 2009; Díaz-Corralejo, 2002; Guillén Díaz, 2004; Kramersch, 1993; Miquel López, 2004; Risager, 2005). El papel fundamental de los significados culturales en el aprendizaje de idiomas se encuentra en sintonía con el desarrollo de las corrientes humanistas en el campo de las ciencias sociales del último siglo (Sadar y Van Loon, 2005; Altmayer, 2012), pero también con las exigencias y circunstancias de pluralidad que se perciben en el aula contemporánea de idiomas y en los contextos que la rodean. La multiplicación y diversificación de los entornos de aprendizaje en las últimas décadas demandan enfoques teóricos y políticos de educación en lenguas orientada a la formación de “ciudadanos del mundo” (*cf.* Starkey, 2011, p. 7); la implicación de *cultura* en lenguas extranjeras y la transformación de los contextos de aprendizaje se contemplan especialmente desde hace algo más de treinta años en los planteamientos del enfoque intercultural. Si bien la reflexión teórica sobre el aprendizaje de lenguas como *cuestión educativa*, implicada en esta corriente, ha significado cambios en políticas, currículos y, en cierta medida, en libros de texto, la dimensión intercultural no logra instalarse en las prácticas docentes (*cf.* Byram, 2014, p. 221) y continúa siendo un desafío metodológico (*cf.* Vázquez, 2018b, p. 107). Contrariamente a la orientación en diversidad lingüística y cultural, el enfoque intercultural suele manifestarse en el aula en *simplificaciones, generalizaciones* y *estereotipaciones* culturales, a través de la comparación de referentes del grupo que aprende y del grupo meta (*cf.* Plikat, 2017, p. 124).

La particularmente amplia extensión geográfica y demográfica del español, los devenires históricos y movimientos migratorios de sus comunidades, las nuevas dinámicas económicas globalizadoras, sus exponentes artísticos y literarios, entre otros elementos, sustentarían hoy en día la incrementación acelerada de aprendices de la lengua. Por necesidad, por moda u otro interés particular, aprender español es la puerta de acceso a una inmensa comunidad de hablantes. Actualmente se cuenta con un estimado de 22 millones de aprendices (*cf.* Fernández Vitores, 2018, p. 5), lo que implica una cantidad cada vez mayor de docentes, instituciones educativas, instancias políticas y comerciales, según el incremento de aprendices de *ca.* 37 % observado en la última década (Fernández Vitores, 2010, 2018). La multiplicidad de hablantes y usuarios amplía el abanico de manifestaciones lingüísticas y culturales dentro de un mismo idioma. En estas circunstancias, la

apertura actual a la pluralidad, representada en recurrentes términos como “comunicación intercultural”, “multicultural”, “plurilingüismo” y “transcultural”, entre otros, cobrarían una trascendencia particular en el campo de Español Lengua Extranjera (en adelante ELE), pues se trata de una comunidad lingüística de *ca.* 500 millones de hablantes nativos, lengua oficial en 21 países y de importante presencia en regiones donde no tiene estatus oficial (*cf.* Fernández Vítóres, 2018, p. 5). Tal magnitud en cifras, sumada a la convivencia del idioma con otras lenguas peninsulares, con lenguas indígenas en Hispanoamérica, con otras lenguas europeas en el Cono Sur y al contacto con el inglés en Estados Unidos (*cf.* Klee y Lynch, 2009), entre otros factores, hace que la descripción variacional constituya un tema de creciente interés en la actualidad lingüística (*cf.* Leitzke-Ungerer y Polzin-Haumann, 2017). En lo que respecta a la enseñanza de una lengua particularmente extensa en territorio y hablantes, además de un principio básico de visualización en el aula de la diversidad lingüística y cultural de los individuos y comunidades donde la lengua cuenta con importante presencia, surge la necesidad de establecer la manera en que el entramado de contenidos y tareas de los materiales apoyan la cuestión educativa en el aula de lenguas, es decir, a la diversidad lingüística y cultural de sus hablantes nativos, de su creciente número de aprendices y de las sociedades contemporáneas.

En esta investigación se revisa el panorama teórico sobre diversidad lingüística y cultural en didáctica de lenguas extranjeras y sus posibilidades y limitaciones en el plano de la praxis, vistas a través de los libros de texto. Los contenidos socioculturales (en adelante CSC) y la variación lingüística (en adelante VL) son ejes fundamentales de aproximación a la diversidad en este trabajo, en estas páginas se estudia su selección y tratamiento, entendidos como *input* para el aseguramiento de saberes, capacidades y disposiciones lingüísticas y culturales. Ante la aún vigente influencia de los libros de texto en las actuaciones en el aula de lenguas (*cf.* Bade, 2017; Elsner, 2016; Ezeiza Ramos, 2007; Vali, 2015), se decide que el análisis de CSC y VL se efectúa de manera más tangible y cercana a la realidad a través de este tipo de materiales. Los libros para el aprendizaje de español como lengua extranjera muchas veces representan el *currículo oculto* donde constan las concepciones y actitudes en torno a lengua y *cultura* preferentes en el aula (Koch, 2017, p. 35). A través de un estudio piloto de análisis y comparación de manuales en Gómez Medina (2013), se constata que los libros de textos de español universitario (denominados también manuales en este trabajo) no responden siempre a criterios didácticos, sino a una visión tradicionalista de las capas más visibles y fácilmente estereotipables, tanto de los países donde el español es lengua oficial, como de sus hablantes. Rico Troncoso (2018, p. 85) señala que lejos de promover la “des-etnización” de la lengua meta y la construcción identitaria y cultural de los y las aprendientes, como lo indicarían los enfoques actuales, los manuales se ocupan todavía de reforzar la idea de lengua como sinónimo de nación.

En este trabajo se indaga en los conceptos y creencias sobre contenidos socioculturales y variación lingüística que se ven representados en los manuales de español lengua extranjera, se determina cómo la selección y el tratamiento de estos materiales podría ajustarse a los enfoques actuales de diversidad lingüística y cultural en aprendizaje/enseñanza de lenguas. En un idioma particularmente amplio en número de hablantes y extensión geográfica, la diversidad constituye su cualidad más reconocible, aún si se comparte una amplia base lingüística y cultural. Se considera que el actual enfoque educativo para la diversidad lingüística y cultural en clase de lenguas encuentra en ELE un campo de configuración especialmente rico que aún no logra establecerse en las prácticas docentes, ni sustentarse en los materiales del aula.

Antecedentes

En la fase preliminar se desarrolló un estudio (cf. Gómez Medina, 2013), cuyo objetivo fue descifrar los criterios para la selección de CSC y VL en manuales de ELE. Se compararon dos manuales recientes de uso corriente en Europa: *Con dinámica* de la editorial alemana Klett, para el público universitario germanoparlante, y *Vía rápida* de la editorial española Difusión, para un público internacional. En este estudio se indagó en las decisiones de las personas que escriben y editan los manuales con respecto a CSC y VL. Cabe aclarar que estos manuales están estrechamente relacionados, pues *Vía rápida* surge como la edición internacional de *Con dinámica*. Los editores de *Vía rápida* mantuvieron (en gran medida) la propuesta de las autoras de *Con dinámica* en lo que refiere a enfoques temáticos, documentos, progresión, principios pedagógicos, etc., sin embargo, realizaron considerables modificaciones en la selección y tratamiento de contenidos referentes a lengua y cultura. En el enfoque didáctico enunciado en *Con dinámica*, las autoras definen el manual como “representativo del *policentrismo* del mundo que habla español” (cf. Ainciburu et ál., 2010, p. 4), lo que hace referencia directa reconocimiento de varias normas cultas dentro de la lengua meta. A este respecto, en *Vía rápida* se define el enfoque pedagógico como “representativo de la *diversidad* del mundo que habla español” (cf. Ainciburu et ál., 2009, p. 5), lo que evidenciaría un vínculo menos estrecho con la representación de varias normas cultas, pero estaría haciendo referencia a un propósito de representación amplia de los usos de la lengua y de sus hablantes.

El estudio inició con una breve documentación sobre VL, abordando algunos puntos de discusión específicos del marco del español: las corrientes y discursos en las esferas política y económica sobre la unificación en torno al idioma (panhispanismo), vistas como iniciativas de homogeneización en algunos entornos académicos (cf. Moreno Cabrera, 2007), las teorías subjetivas o *tesis* sobre el llamado “español latinoamericano” y la recurrente yuxtaposición de este frente al llamado “español de España” (cf. Bugel, 2000, p. 241), entre otros. Enseguida se midió la frecuencia de aparición de

geolectos en los audios de los manuales (*cf.* anexo 1), en ambos casos se evidenció una diglosia de la variedad centro-norte peninsular, aunque representada con más vehemencia en el caso de *Vía rápida*. Se dedujo que, a pesar de la voluntad explícita del equipo autor y editor de representar el principio de policentrismo y diversidad del idioma, aún existe una acérrima diglosia del geolecto castellano (centro norte peninsular) como modelo prestigioso y de enseñanza. En el caso de los CSC, los hallazgos no difirieron significativamente. A pesar de los discursos sobre la convivencia, igualdad y aceptación de diferentes geolectos en las instituciones de la lengua (policentrismo) y de los enfoques plurales de la actualidad en enseñanza de lenguas (constatados en la fase de documentación bibliográfica), y aún con la intención explícita de representación *policéntrica* y *variada* del mundo que habla español, en los manuales se identificó una predilección por contenidos referentes a España. La tendencia se constató con la medición de referentes sobre países hispanohablantes (*cf.* anexo 2). Se encontró que España cuenta con una mayor representatividad frente a los otros 21 países que comparten la lengua. No obstante, se destaca la novedad que representa la elevada presencia con la que cuenta Argentina en ambos manuales. Esto podría deberse al crecimiento económico que ha tenido este país durante la última década, a los aún fuertes nexos entre Europa y el Cono Sur fruto de las olas de emigración de europeos en el siglo XX y/o (simplemente) a la procedencia de varias de las autoras.

De la selección de temas, textos e imágenes, se identificó el perfil del *mundo que habla español* que se pretende representar en cada manual. En *Con dinámica* se incluyen principalmente hechos sociales y políticos relacionados con la comunidad hispanohablante (por ejemplo, dictaduras, migraciones, guerra civil) y sus ecos en las expresiones artísticas de la comunidad. En *Vía rápida* se reemplazaron muchas de las selecciones temáticas de política y sociedad por acercamientos superficiales a elementos cliché sobre España (por ejemplo, fútbol y gastronomía), con referencias mínimas a los otros países hispanohablantes y enmarcadas en informaciones de las huellas arquitectónicas de los grupos indígenas, como atractivos lugares turísticos.

El estudio permitió concluir que en *Vía rápida*, bajo el propósito de sus editores de “desgermanizar” e “internacionalizar” la edición original de *Con dinámica*, se intensificó la presencia de hechos socioculturales y muestras lingüísticas referentes a España. También se evidenció la decisión de representar la sociedad, la lengua y la cultura hispanohablantes en sus capas “fácilmente” observables y reconocibles (por ejemplo, la paella, el fútbol, el catolicismo y sus ritos, el tango argentino, los cuadros de Picasso, las ruinas incas y el imperio español en la época de la Colonia en América). En lo que respecta a *Con dinámica*, la propuesta original, se evidenció la decisión de optar por una visión de lengua y comunidades hispanohablantes que aborda capas “invisibles” o difícilmente identificables (por ejemplo, nuevos roles de la mujer en la sociedad, movimientos

migratorios dentro del mapa hispanohablante, memoria histórica de la lengua con las revoluciones, dictaduras, guerras civiles), que hacen parte de la identidad más amplia y profunda, y que abren espacios de discusión intercultural para los aprendices.

Estructuración

Los resultados arrojados por el estudio preliminar constituyen un fundamento tangible para la formulación de interrogantes sobre la trascendencia y funciones de CSC y VL en los manuales de lengua y sus eventuales especificidades en el caso del español. Se hace necesario indagar un marco referencial más profundo que permita establecer, no solo el trasfondo de la presunta diglosia lingüística y cultural en la lengua y su permeación en ELE, sino que profundice en la búsqueda de criterios que orienten las decisiones sobre CSC y VL y los horizontes para su integración en el plano práctico de los libros de texto. Para obtener una visión más amplia en el plano práctico, se determina que la muestra a analizar integre manuales de aparición y uso en contextos de aprendizaje en inmersión (de larga tradición y recientes), no inmersión y mixtos. Se parte de los resultados del estudio piloto inductivo (previo) que evidencian ligereza, incongruencia y falta de sustento didáctico por parte del equipo autor y editor en el concepto, la selección y el tratamiento de CSC y VL en manuales universitarios europeos de ELE. La particular extensión de la comunidad de hablantes nativos y usuarios de la lengua, el incremento acelerado de aprendices y contextos de enseñanza en los últimos años, sumados a los resultados del estudio piloto plantean la necesidad de estudiar la función de los referentes culturales y lingüísticos de la lengua meta en los materiales de enseñanza, sus efectos en procesos y objetivos de aprendizaje y sus eventuales especificidades en el campo del español.

De manera general, el estudio se orienta por un enfoque deductivo, en el que los contenidos se clasifican en categorías previamente sistematizadas para poder estudiar los supuestos teóricos en el material (*cf.* Burwitz-Melzer y Steininger, 2016, p. 259). La metodología se adhiere a la relación teórico-práctica, planteada en Caspari (2016) (*cf.* tabla 1), que busca vincular teoría y praxis, en este caso, en materia de diversidad lingüística y cultural en los materiales de enseñanza. Para este fin, se inicia con una revisión teórica en didáctica de lenguas extranjeras sobre CSC y VL, seguida de una documentación en los marcos institucionales para ELE. Esto permite obtener criterios para el subsecuente análisis cualitativo de diversidad lingüística y cultural en libros de texto. Del análisis se establecen las posibilidades y limitaciones de la teoría en el plano práctico, lo que permite concluir con el desarrollo de criterios para la integración de diversidad lingüística y cultural como principio en el aula de ELE y en sus materiales.

Tabla 1

Diseño investigativo

Relación teórico-práctica en investigación en lenguas extranjeras	
Punto de partida	Teórico
Objetivo	Transposición de la teoría en la práctica
Fases de la investigación	1. Desarrollo de teoría, modelo o concepto
	2. Posibilidades de la teoría en la aplicación práctica (proceso deductivo).
	3. Estudio empírico en la práctica
	4. Desarrollo teórico con base en los resultados empíricos

Nota. Adaptado de Caspari, 2016, p. 367.

El diseño investigativo de relación teórico-práctica de este trabajo se materializa en la siguiente distribución por capítulos:

- En los capítulos 1 a 6 (fase teórica y de documentación sobre CSC y VL) se indaga en la manera en la que *cultura* y *lengua* se integran la enseñanza de lenguas extranjeras, en las aproximaciones existentes a la selección y tratamiento de *cultura* en lenguas extranjeras y específicamente en ELE, en la presunta situación de diglosia dialectal en ELE y las valoraciones sobre VL en español, en las valoraciones sobre VL en otras lenguas y su enseñanza/aprendizaje, y en las directrices institucionales en ELE en cuanto a CSC y VL.
- En los capítulos 7 y 8 (fase de deducción) se plantean criterios de análisis de CSC y VL en materiales para la enseñanza/aprendizaje de ELE.
- En el capítulo 9 (fase de análisis de libros de texto) se contrastan los criterios teóricos de selección y tratamiento de CSC y VL en el plano práctico de los manuales de ELE, es decir, la manera en que el enfoque de diversidad lingüística y cultural se implementa en libros de texto (de edición y uso reciente en contextos de enseñanza de inmersión y no inmersión) a través de las decisiones en torno a CSC y VL.
- En el capítulo 11 (fase desarrollo teórico sobre CSC y VL) se definen las posibilidades y limitaciones que estos confrontan en los libros de texto de ELE y se sugiere un marco orientativo para la concepción de materiales que se adecúen a la corriente formativa de diversidad lingüística y cultural en clase de lenguas extranjeras.

1. El concepto de cultura en la enseñanza de lenguas

El término *cultura* y sus derivados se ha intensificado no solo en las disciplinas enmarcadas en las ciencias humanas, sino en varios campos del conocimiento que se ocupan de las reflexiones en torno a comportamientos, actitudes y perfiles de los grupos humanos. La palabra *cultura* llega a los discursos, sobre todo de tipo antropológico, como un concepto práctico que define la identidad grupal e individual. La *cultura* es un referente, casi ubicuo, que concentra estudios y discusiones teóricas, que contemplan las actuaciones y rumbos de individuos y sociedades contemporáneas. Alusiones a *cultura* hay tantas y tan variadas como lo demostraría la entrada en motores de búsqueda en la web, en catálogos de bibliotecas, en sondeos aleatorios o entre académicos expertos, etc. En antropología, Díaz de Rada (2010) sostiene que “[...] tienen mucha razón los que afirman que cultura es hoy una hermosa palabra con un significado tan abierto, que recurrimos a ella cuando quizás no tenemos nada útil que decir” (p. 28). Una *buena* definición se encuentra a un clic de distancia. También es frecuente encontrar en la disciplina aquella generalización en la que todo es (*somos*), se observa y se justifica por su índole cultural.

En enseñanza de lenguas, la integración paulatina del concepto de cultura significa un cambio sustancial de teoría y práctica, el foco en la alteridad lingüística y cultural se contempla desde hace casi un siglo en el campo, de manera paralela a lo ocurrido en otras disciplinas, pero con implicaciones particularmente trascendentales. Las prácticas de enseñanza a la usanza del latín y el griego de principios de siglo XX se transforman con la concepción de lenguas como entes vivos y experimentables. En esta transición, la incursión de *cultura* en lenguas extranjeras se manifiesta inicialmente como un contenido enciclopédico y complementario al dominio de elementos estructurales y léxicos y, para cierre de siglo, se reconoce ya un vínculo disociativo entre *legua* y *cultura*.

En este capítulo se explora la incursión de cultura en lenguas extranjeras. Con este propósito, primero, se mira en retrospectiva el concepto de cultura, específicamente, desde los paradigmas de lo culto y lo cotidiano, así como su interdisciplinaridad. En seguida, se exploran algunas definiciones para finalmente rastrear las nociones de cultura en los llamados grandes métodos de enseñanza de lenguas. El capítulo tiene como objetivo identificar algunos aspectos claves de *cultura* para el desarrollo posterior de criterios de análisis de libros de texto que respondan a la diversidad lingüística y cultural.

1.1 Retrospectiva

1.1.1 Lo culto y lo cotidiano

Antes de abordar la introducción de cultura en la enseñanza, es necesario considerar los dos paradigmas desde los que históricamente se dirige la conceptualización de cultura y sus implicaciones. Cuando se hace referencia al término cultura se recurre a asociaciones e interpretaciones simbólicas, frecuentemente se relaciona con las prácticas de élite de una sociedad en particular, alta cultura, pero también con la investigación sobre las experiencias de la vida cotidiana de un grupo en particular, subcultura (cf. Smith, 2000, p. 4). Desde una mirada muy general, se puede decir que existe el paradigma de lo culto, entendido como el cultivo del alma y la mente, así como el paradigma de lo cotidiano, entendido como la descripción de las experiencias del día a día de una comunidad.

Etimológicamente, cultura proviene del latín *cultūra*, con idéntica morfología, y se refiere a *cultivo*, es decir, agricultura. Muchas de las conexiones entre el concepto de cultura y las lógicas establecidas de las sociedades occidentales surgen como resultado del encuentro de estas con los pueblos aborígenes del “Nuevo Mundo”, Smith (2000) sostiene que “las sociedades europeas entendieron sus conquistas en el resto del mundo, como un proceso de cultivo” (p. 6). Desde esta óptica, cultura se refiere a la descripción de otras identidades con listas de atributos contrastivos de dicha alteridad. En el contexto de la Ilustración, el lente de las sociedades occidentales se sirve del término cultura para establecer clasificaciones entre civilización y barbarie. La definición de cultura como cultivo se refiere a verdades absolutas administradas por élites del conocimiento, es decir, el calificativo cultural lo atribuye una voz de autoridad (por ejemplo, en el arte o la ciencia). Galeano (1981) se refiere a una definición tácita de cultura, que no se osa decir: “por cultura se entiende la producción y el consumo de libros y obras de arte, [...] esta definición de la cultura hace de cuenta que no existen las expresiones espontáneas y valiosas de la cultura popular” (p. 1). Dentro del paradigma de cultura como cultivo existe una diferenciación entre lo culto (elaborado y valorado) y lo popular (accesible y subvalorado). Cultura remite a rótulos (por ejemplo, razón, belleza, verdad, complejidad vs. primitivo, vulgar, antiestético, emocional) asignados por individuos custodios del conocimiento a otros individuos observados y arbitrados.

Cultura de lo culto se entiende como una etiqueta de valor por parte de un grupo élite a un elemento de expresión de otros grupos. Si bien esta concepción tiene su origen en los escenarios de la Conquista, la Ilustración y la llamada *época de la razón*, se tienen referencias a la elitización de cultura en escenarios y épocas más actuales que sustentarían la vigencia del paradigma de lo culto.

El término en plural, culturas, introduce la investigación sobre experiencias de la vida cotidiana para descifrar reglas y patrones de comportamiento. Esto no constituye del todo un cambio de

perspectiva, sino una vertiente de la cultura de élite (lo culto), es decir, cultura-S- para etiquetar y clasificar. En antropología el uso plural culturas se da durante la transformación industrial en Europa, Díaz de Rada se refiere a la unificación de cultura con país durante este periodo al afirmar que:

[...] fue Herder, un filósofo alemán del siglo XVIII, quien comenzó a utilizar la palabra en plural con el afán de mostrar la variada riqueza de los pueblos humanos, y no solo de aquellos que ocupan los centros urbanos europeos. Culturas designa con imaginación romántica y racionalidad ilustrada de la diversidad de las formas de vida humana en el planeta. Y reforzaba también, por otra parte, la unidad de cada una de ellas. Cada pueblo, cada nación tenía su cultura.

También la nación alemana. (2010, p. 27)

Cultura como descripción de la vida cotidiana de una sociedad se concentra en elementos definitorios como suposiciones, valores y sistemas de ordenamiento de una población en particular. A principios del siglo XX entran en auge los estudios de tipo inmersión en los cuales un investigador (tenedor de conocimiento y etiquetas culturales) se sumerge de manera estrecha en la cotidianidad y vivencias de una comunidad con el objetivo de trazar un perfil de sus asuntos y preocupaciones de la vida diaria (cf. Smith, 2000, p. 24). La etnografía, el interaccionismo, la fenomenología, el método documental, entre otros, se listan en estas corrientes de estudio que, a través del análisis cultural, buscan exaltar lo extraordinario en las prácticas ordinarias de una determinada sociedad, lo que está fuera del orden o del orden natural común.

Si bien la cultura de lo cotidiano consiste (a final de cuentas) en una nueva forma de rotulación de observadores a observados, esta permite una (tímida) apertura de perspectivas hacia un panorama cada vez más contestatario al fenómeno de etnocentrismo cultural.

1.1.2 Impacto interdisciplinar

El término cultura es protagónico en las ciencias humanas, pero en este se apoyan otros campos del conocimiento para desarrollar teorías y actividades de tipo científico. La interdisciplinariedad del concepto surge de manera más explícita a mediados del siglo XX con el *cultural turn* [giro cultural]. Este movimiento pone en relieve en varios campos del conocimiento términos como diversidad, multiplicidad, identidades y globalización. Back et ál. (2012) se refieren al giro cultural como un énfasis “revisado” de cultura, es decir, ya no como producto de las relaciones de clase o posicionamiento de poder económico e ideológico, sino como un proceso dinámico centrado en la redefinición de individuos y grupos como agentes reflexivos de la producción cultural (p. 20). El giro

cultural significa, entre otras cosas, la aparición de los estudios culturales en los que *cultura* es una herramienta de investigación, “[...] una actividad que involucra la lectura de la vida de las personas en una forma particular. Esto supone la identificación e interpretación de la existencia social de la gente implicada y expone cómo sus valores e historias cobran sentido” (cf. Smith, 2000, p. 36). El salto que representa esta nueva estimación de cultura se aparta de la observación de los pueblos de forma diferenciada o dividida y pone en discusión la tendencia elitista a subvalorar lo popular.

En el ámbito social y político, los estudios culturales se enfocan en las prácticas culturales y sus relaciones con el poder, *cultura* es entendida como prácticas y manifestaciones de comunidad, que revelan complejas relaciones de poder (cf. Sadar y Van Loon, 2005). En lingüística el giro cultural representa la transición de un punto de vista sintáctico estructural a uno contextual. El análisis del discurso surge como disciplina de la lingüística en la década de 1970, y comprende los usos del lenguaje como hechos de interacción comunicativa enmarcados en contextos culturales. Van Dijk (1985) lo define como una contribución al estudio del lengua “en uso”:

Besides (or even instead of) an explication of the abstract structures of texts or conversations, we witness a concerted interest for the cognitive and especially the social processes, strategies, and contextualization of discourse taken as a mode of interaction in highly complex sociocultural situations. (p. 1)

[Además (o incluso en vez de) una explicación de las estructuras abstractas de textos o conversaciones, observamos un interés concertado por los procesos y estrategias cognitivas y, en especial, sociales y la contextualización del discurso, tomado como una forma de interacción en situaciones socioculturales altamente complejas.]

El análisis del discurso se ocupa de los discursos políticos y publicitarios, así como de la producción literaria, al establecer la relación estrecha entre la producción discursiva (oral o escrita) y las formas de manipulación y jerarquización del entorno inmediato, en este se toma una posición explícita para entender, evidenciar y “resistir” ante la inequidad social (cf. Van Dijk, 2001).

En Altmayer (2012) se identifica la ubicuidad conceptual de *cultura* posterior al giro cultural, haciendo una diferenciación terminológica en el ámbito académico. El autor señala que *Kulturwissenschaften* (en plural) es la denominación que se dio en los años noventa a las ciencias humanas, mientras que *Kulturwissenschaft* (en singular) tiene diferentes connotaciones: puede referirse a un nuevo programa universitario (años ochenta y noventa) que combina literatura,

etnología, filosofía, ciencias de la información y otras disciplinas o puede referirse al tipo de investigación posterior al giro cultural, orientada a las dimensiones simbólicas del comportamiento humano en contextos sociales (Altmayer, 2012, p. 13). En lo que respecta a lenguas extranjeras, Altmayer señala que puede referirse a la nueva designación de las clásicas *Landeskunde* (cultura y civilización), no obstante, sostiene que en este campo hay pocas contribuciones para la precisión del concepto, lo que impediría a una verdadera integración del importante papel de la *cultura* en la materia (p. 14).

1.2 Definición(es)

En su acepción genérica, cultura es entendida como “el modo que tienen las personas de entender y relacionarse con el mundo” (García Gutiérrez, 2011, p. 7). Si bien no es objetivo en este trabajo el desarrollar una definición de cultura, de manera general se puede decir que este se acoge al planteamiento “genérico” de cultura, es decir, aquellos sistemas de clasificaciones del mundo que permean las prácticas cotidianas de lo individual y lo colectivo. Lo que sí es relevante en este estudio es precisar en algunas acepciones frecuentes de cultura que, de lo que evidencia el estudio piloto, estarían permeando las prácticas en enseñanza y producción de materiales. Se parte de “anti-definiciones” de cultura, es decir, se hace una revisión de lo que no constituye un referente cultural, pero se suele confundir con esto. En Galeano (1981), por ejemplo, se critica la tendencia a la industrialización de la cultura como artículo de lujo, cultura no es producción y consumo masivos de arte, pues este tipo de concepciones excluye el conocimiento científico, así como a las expresiones espontáneas y valiosas de lo popular que integrarían la cultura. Altmayer (2012) indica que la *homogeneidad* no está ligada al concepto de *cultura*, y por ende no podrían establecerse perfiles o culturas nacionales. El autor sostiene:

Wir gehören als Individuen auch nicht nur eine soziale Gruppe, eben der Nation oder Ethnie, an, sondern sehr vielen und teilweise auch sehr verschiedenen, unsere kulturellen Prägungen und Orientierungen stehen quer zu den herbrachten Grenzen nationaler oder auch ethnischer Identitätskonstrukte. (Altmayer, 2012, p. 17)

[Como individuos pertenecemos no solo a un grupo social, etnia o nación, sino a muchos y también muy diversos, nuestras características y orientaciones culturales se sitúan de manera transversal a los límites nacionales y a los constructos identitarios étnicos.]

Galeano y Altmayer resaltan dos puntos relevantes: *cultura* no es categoría/categorización homogénea de los individuos, ni tampoco producto(s) de ostentación o categorización socio/geoeconómica. En lenguas extranjeras existe un considerable número de artículos y trabajos de investigación en torno al papel de la cultura en el proceso de aprendizaje de una lengua. Medina Garríguez (2009) realiza una diferenciación cronológica e interdisciplinar de definiciones de cultura, en la que identifica catorce componentes frecuentes, clasificados en configuraciones internas y aplicaciones externas (cf. tabla 2).

Tabla 2

Componentes de las definiciones de cultura

Componentes de las definiciones de <i>cultura</i>	
Configuraciones internas	Aplicaciones externas
1. Social: características adquiridas que unen, describen y rigen contextos.	1. Instrucciones y artes: productos que reflejan un grupo social.
2. Simbólico: representación de conceptos y objetos.	2. <i>Folklore</i> y actividades diarias: producciones elevadas y producciones de la cotidianidad.
3. Significativo: susceptible de interpretaciones.	3. Modo de vida: particularidad que generaliza un colectivo.
4. Ideas: percepciones o conocimientos que dotan a un grupo social de una personalidad característica.	4. Abstracto y general: el todo.
5. Creencia: sistema integrado y complejo de conformación.	5. Conflictivo: es un concepto inútil porque sirve a muchas disciplinas. Llega a definir atrocidades como rasgo.
6. Conciencia: valores, moral e ideas que configuran acciones.	6. Metafórico: comparación con elementos como <i>huella, fina flor</i> , etc.
7. Comportamiento: sistema de patrones guía y rasgos aprendidos.	
8. Historia-herencia: transmisión cronológica y espacial de puntos de vista y logros.	

Nota. Adaptado de Medina Garríguez (2009).

González Di Pierro (2010) está de acuerdo con la dificultad de proveer una definición única de cultura para lenguas extranjeras, debido al volumen de los estudios que profundizan en el concepto, sin embargo, identifica cuatro enfoques desde los cuales se han propuesto definiciones.

Hay definiciones que centran su análisis en los contenidos propios de la cultura del tipo de las creencias, normas, costumbres o hábitos adquiridos, ya sea mediante la educación formal o informal (Crawford y Lange, 1987). Hay otras que se enfocan en la herencia social común al grupo humano, observando cómo se manifiesta en las relaciones familiares o en los parámetros específicos que actúan

dentro de ellas. Otras son las que caracterizan la cultura a partir de símbolos (como el lenguaje) que delimitan y definen los rasgos propios de una sociedad frente a otra. Por último, las definiciones que enmarcan la cultura en el componente del aprendizaje consideran una serie de reglas de vida, de valores e ideales que son necesarios para poder interactuar socialmente y cumplir un conjunto de normas establecidas (González Di Pierro, 2010, p. 27).

En esta clasificación se destacan elementos como creencias, normas, costumbres, hábitos, parámetros, rasgos, reglas de vida y valores ideales tácitos, heredados, acordados y aprendidos para las interacciones de un grupo social. Si bien en la clasificación de González Di Pierro (2010) se encuentran muchos de los elementos reunidos por Medina Garríguez (2009), de los componentes resaltados se coincide en que cultura se refiere a una actividad comunicativa, conformada por elementos transmisibles y mutables en espacio y tiempo. Para los fines de este trabajo enfocado en diversidad lingüística y cultural no se precisa de una definición de cultura (ni de lengua), pues no se centra en una revisión conceptual de tan amplios conceptos. Sin embargo, sí es necesario identificar los componentes y cualidades inherentes de cultura, pues se busca justamente examinar la plasticidad de los perfiles lingüísticos y culturales plasmados en los materiales de enseñanza. La revisión conceptual de González Di Pierro (2010) y Medina Garríguez (2009) enfocada en los elementos culturales en clase de español permiten establecer en esta investigación que cultura está comprendida por constructos identitarios sociales, tácitos, transmisibles y mutables, que rigen actuaciones e interacciones en las formas de agrupamiento de los individuos. Como constructo identitario (elemento constructor de identidad) se hace referencia a:

- Ideas: interpretación de símbolos, creencias, conocimientos y expectativas.
- Acontecimientos históricos: personalidades y lugares.
- Condiciones territoriales y políticas: instituciones y sistemas organizacionales.
- Colectividad y sociedad: celebraciones, gastronomía y tendencias.
- Expresiones artísticas, científicas y literarias.

Como actividad comunicativa, la cultura en lenguas extranjeras es una actividad que transita en lo agentivo y objetivo: las sociedades, los individuos y sus constructos identitarios son emisores y receptores culturales que interactúan y reconstruyen identidades de manera constante.

1.3 La cultura en los métodos de enseñanza

Un siglo de métodos y enfoques en lenguas extranjeras confluyen en *lengua y cultura* como “binomio conceptual fuerte” (cf. Díaz-Corrales Conde, 2004, p. 247), es decir, como una dupla indisociable soportada por marcos conceptuales, institucionales y políticos en torno a lenguas extranjeras. En los

siguientes párrafos se hace una breve descripción de *cultura* como práctica de aprendizaje en la convulsionada historia los métodos, específicamente durante los últimos sesenta años de tendencias reivindicadoras de enseñanza “eficaz” de idiomas.

Si bien no es sino hasta el siglo XX que ocurre una revolución metodológica, la popularización del aprendizaje de lenguas vivas desplaza ya desde hace varios siglos el aprendizaje de latín y griego, lenguas clásicas tan necesarias para el acceso a la gran biblioteca del mundo antiguo (*cf.* Martín Sánchez, 2009, p. 55). Con la entrada a la Edad Moderna y los siglos de expansión de los imperios europeos, las lenguas nativas cobran protagonismo y consecuentemente su aprendizaje resulta crucial para la comunicación con fines académicos y comerciales¹. Sin embargo, hasta el siglo XIX, la influencia del latín prevalece en las gramáticas y la enseñanza de lenguas para la época, como lo expone Klippel (1994):

Gemeinsam ist Grammatik und Sprachlehren der Zeit von 1770 bis 1840 vor allem Ihre Anlehnung an Aufbau und Ausrichtung der lateinischen Grammatik. Abgesehen von einigen Ausnahmen ist das Strukturmuster der Sprachlehren einheitlich: Auf die Erörterung der Aussprache und gegebenenfalls der Rechtschreibung folgen die Regeln für die Wortarten und dann die Syntax. (p. 127)

[En el periodo comprendido entre 1770 y 1840, la gramática y la enseñanza de lenguas se apoya en el formato y la estructura de la gramática latina. Fuera de algunas excepciones, las muestras de estructuras son uniformes en el aprendizaje de lenguas: a la discusión sobre la pronunciación y, si es el caso, a la ortografía, subsiguen las reglas sobre la tipología de las palabras y luego la sintaxis.]

Las lenguas extranjeras en el siglo XIX se rigen por reglas de gramática, listas de vocabulario y oraciones/textos para traducir. Así se describe el aprendizaje en el método ciceroniano o prusiano para la enseñanza de la lengua latina, descrito por Sears en el siglo XIX, donde se detalla el método gramática-traducción. Según sus fundamentos, la oralidad no es relevante, sino el dominio de reglas gramaticales, en épocas donde el estudio de la gramática se concibe como una capacidad intelectual que denota estatus social (*cf.* Richards y Rodgers, 2003, p. 14). El objetivo y vehículo de aprendizaje

¹ En el siglo XVI, el francés, el inglés y el italiano ganaron importancia como consecuencia de los cambios políticos en Europa y el latín fue gradualmente reemplazado como lengua de comunicación escrita (*cf.* Richards y Rodgers, 2003, p. 13).

del este método es el acceso a los productos literarios en la lengua extranjera. Inicialmente, la aproximación cultural consiste en el acceso a la prosa, la lírica y lo que estas cuenten del grupo meta, posteriormente, en la primera mitad del siglo XX, en el método gramática traducción se introduce la *realia*² en los materiales de enseñanza para acceder a *facts and figures* de la lengua meta, la visión de mundo del extranjero en este método se forma de acuerdo con la imagen que se muestra en los materiales (cf. Neuner, 2003, p. 19). Fäcke (2010, p. 34) resalta la vigencia de este método, tanto en el metalenguaje (adjetivos, adverbios, conjugación, etc.) empleado en la clase, como en las prácticas de traducción en la evaluación y en la lectura de clásicos literarios.

En contraposición al método gramática traducción, surge la reforma en lenguas extranjeras con el método natural (directo) en 1860 y, posteriormente, del método audio-lingüístico en 1940, dos corrientes que se fundamentan en un aprendizaje “natural” de la lengua extranjera, a la manera en que se adquiere la lengua materna. Estos métodos enfatizan en las necesidades pragmáticas de las destrezas orales, necesitan de docente nativo o con un dominio casi nativo del idioma, se apoyan de diálogos e imágenes asociadas a un contenido oral, desplazan la traducción asociada al método gramática traducción y con ella la lengua materna del estudiante (cf. Richards y Rodgers, 2003, pp. 21-22). Neuner (2003) sostiene que en esta visión de la enseñanza lo sociocultural se limita a la reproducción de situaciones en escenarios del país de la lengua meta, se busca el dominio de la oralidad con memorización de frases y reproducción de roles típicos de la cotidianidad, representados en los diálogos y en las imágenes de los materiales (p. 20).

En los métodos de la primera mitad de siglo XX, la *cultura* en lenguas extranjeras es un accesorio decorativo de ilustración en los manuales, se mueve entre el paradigma de *lo culto*, como herencia del método gramática traducción (hechos, eventos, personalidades, textos literarios y artísticos, etc.) y de lo cotidiano, como herencia de los enfoques en la oralidad (gente que compra, que se enferma, que viaja, etc., en el espacio geográfico de la lengua meta). Miquel López (2004) se refiere a esto como “una colección de arquetipos y de hechos diferenciales que solo contribuía a reforzar las visiones previas y superficiales que se tenían sobre la cultura de la lengua meta” (p. 512). La colección de informaciones sobre uno (o unos) de los países donde se habla la lengua que se aprende es equivalente a la tradición de *Landeskunde* en Alemania y de *Civilisation* en Francia (cf. Byram y Fleming, 2001, p. 10).

El impacto del giro cultural en lingüística se refleja en lenguas extranjeras inicialmente con el método comunicativo, cuyos principios suponen hasta el día de hoy un sello de calidad en el desarrollo de currículos, programas y prácticas docentes de lenguas extranjeras. Hymes (1996) cuestiona los planteamientos de la lingüística moderna en los que la estructura es objeto y fin de los

² *Realia*: entendida como el uso de productos de la “vida real” para fines instructivos.

estudios lingüísticos, sostiene que estos restringen la competencia lingüística a nociones de comunidad homogénea, conocimiento perfecto, e ignoran los factores socioculturales de naturaleza ideológica (p. 17). En el método comunicativo se considera por primera vez la naturaleza funcional y comunicativa de la lengua, y se sitúa el conocimiento de las estructuras en un nivel secundario. También se plantea el desarrollo de una *competencia comunicativa*, en la que el significado se sobrepone a la estructura, es decir, supera una teoría “estéril” de la lingüística e integra comunicación a *cultura* (Hymes citado en Richards y Rodgers, 2003, p. 159). Además, Hymes (1996) sostiene que “existe una conducta, y subyacente a esta hay varios sistemas de reglas que se reflejan en los juicios y habilidades de aquellos cuyos mensajes se manifiestan a través de su conducta” (p. 25), en este enfoque se concibe la gramática como uno de los varios aspectos que determinan la competencia comunicativa. Estos planteamientos trascienden el método comunicativo en lenguas extranjeras, en el que se sitúa al aprendiz en un contexto de cotidianidad que simula al del hablante nativo, con tareas por resolver, generalmente a partir de un material o una situación auténticos en lengua extranjera. Las experiencias y retos de la vida diaria de la gente del común constituyen en sí referentes culturales.

Canale (1983) supone que la teoría de la competencia comunicativa interactúa con otros sistemas de conocimiento y habilidades, con una teoría de la acción humana y con distintos usos de la lengua para comunicar; el autor establece cuatro componentes (denominados también competencias) para la competencia comunicativa en lenguas extranjeras: gramatical, sociolingüístico, discursivo y estratégico (p. 67). Guillén Díaz (2004) se refiere a la competencia comunicativa como la capacidad de usar el sistema lingüístico tanto en la modalidad oral como escrita, de forma adecuada a la situación concreta de comunicación en la que tienen lugar actividades de producción, recepción, mediación e interacción (p. 836). La tabla 3 sintetiza el papel de la *cultura* en los grandes métodos del siglo XX.

Tabla 3
La cultura en los grandes métodos del siglo XX

Método gramática-traducción	Método directo/audio-lingüístico	Método comunicativo
Materiales (<i>realia</i>) en la lengua escrita	Muestras nativas (diálogos) en la lengua oral	Actos de habla en la interacción oral y escrita
<ul style="list-style-type: none"> - Arte - Literatura - Personajes - Eventos 	<ul style="list-style-type: none"> - Repetición de frases - Imitación de roles 	<ul style="list-style-type: none"> - Situaciones por resolver - Materiales auténticos - Gente del común

Hasta la actualidad, las prácticas de enseñanza se afilian a diversas interpretaciones de competencia comunicativa; el aprendizaje comunicativo que involucra *cultura* en los actos comunicativos es un

referente frecuente en los manuales de uso corriente de los últimos años. Esto lo certifica un simple vistazo a los textos introductorios de los manuales editados en las últimas décadas, pero ¿cómo se han integrado los principios del enfoque comunicativo y sus nociones de cultura en la concepción de currículos, programas y materiales de lengua extranjera? La mera alusión a este en los sustentos pedagógicos no significa que el impacto del enfoque en lo respectivo a cultura sea una realidad palpable en el aula. En el siguiente apartado se profundiza en las implicaciones teóricas de la estrecha relación entre lengua y cultura, introducida por el enfoque comunicativo, y sus implicaciones en el desarrollo de corrientes más recientes para la enseñanza.

1.4 Binomio lengua y cultura

En el panorama reciente de interdisciplinariedad de los estudios en *cultura* y de la incursión de esta en lenguas extranjeras, se enfatiza en que no hay lengua sin cultura ni tampoco cultura sin lengua. Pero, ¿cómo actúan estas en conjunto para gestionar el proceso de aprendizaje? El binomio lengua y cultura se postula conceptualmente al cierre del siglo XX como concepto clave en la comunicación entre personas de diferentes culturas e idiomas. Expresada como una fusión terminológica, Agar (1994) propone el concepto *linguaculture* en el sentido en que un idioma se adquiere cuando se da cuenta de la *cultura* expresada por este. Díaz-Corrales (2004) se refiere a lengua y cultura como un “binomio conceptual fuerte” (p. 247) y Miquel López (2004) describe esta unión como el cambio sustancial aportado por los enfoques comunicativos (p. 511). Risager (2005) resalta la utilidad del concepto *linguaculture* para la construcción de un nuevo entendimiento de la relación entre lengua y cultura en el mundo globalizado. Mientras Agar utiliza el concepto para teorizar el singular universo de la lengua y la cultura, Risager lo emplea para teorizar las conexiones y reconexiones entre lengua y cultura como resultado de las migraciones y otros procesos del mundo globalizado. Para Risager (2005) existen tres aspectos en los que la lengua está altamente relacionada con la cultura: el potencial semántico y pragmático, el potencial poético y el potencial de identidad (p. 34). Otro indicio de la vigencia de este binomio lo exalta Carrió-Pastor (2009) al afirmar que:

[...] the concept of linguaculture brings together language and culture to offer an alternative view of intercultural behavior which focuses on the complex phenomenon that any individual is in a given situation. This perception of living in a community and of understanding all the cultural rules should be understood as a natural process when learning a foreign language. (p. 31)

[El concepto de *languageculture* vincula lengua y cultura para ofrecer una mira alternativa al comportamiento intercultural, enfocada en el complejo fenómeno que resulta ser todo individuo en una determinada situación. La percepción de vivir en una comunidad y de entender todas las reglas culturales debe ser entendida como un proceso natural en el aprendizaje de una lengua extranjera.]

Sin embargo, ya en Byram (1991) se critica que en la tradición europea parece estar claro el vínculo existente de la lengua y la cultura, “*language as the key to culture*”, pero esta suposición significa en la práctica una separación, más que un vínculo:

The separation of language and culture is even more apparent in those textbooks which divide their units or chapters into language work and, appended as a gesture rather than integrated, a few pages of “background information” or “*Landeskunde*” at the end of the chapter. In practice this leads the teacher to treat these pages as supplementary and optional, something to talk over if there are a few minutes free from the real business of language learning. (Byram, 1991, p. 17)

[La separación entre lengua y cultura es incluso más evidente en aquellos manuales que organizan sus unidades o capítulos entre trabajo con la lengua y un apartado final de “información contextual” o *Landeskunde*, esta última tomada más como gesto y no integrada. En la práctica, esto lleva a que el profesor trate estas páginas como suplementarias u opcionales, algo sobre lo que hablar, si quedan algunos minutos del asunto real de aprendizaje de la lengua].

Byram, Essarte-Sarries y Tylor (1991) sostienen ya que la dificultad que supone la inclusión efectiva de *cultura* en la enseñanza de lenguas no reside en falta de motivación del profesorado, sino en la falta de claridad del concepto, a pesar de la extensa discusión en torno al fenómeno *cultura*, los autores señalan que el profesorado prefiere mantenerse en prácticas tradicionalmente “prioritarias”, como literatura clásica y destrezas gramaticales (p. 3). En Byram (1991) se explica esto, en parte, como consecuencia del énfasis en literatura clásica de los programas de formación docente. En Kramsch (1993) se reitera el fenómeno, pero se sostiene que se presenta como una “dicotomía” de lengua vs. literatura del docente contemporáneo: los docentes de lenguas son alentados a formar a los aprendientes no solo en la lectura de textos, sino en los diferentes niveles de interpretación de los textos literarios, pero algunos muestran reticencia a la enseñanza de la literatura como “autodefensa”,

pues esta se entiende como una tarea de mayor complejidad que la mera enseñanza de la lengua (Kramersch, 1993, p. 7). La autora también se refiere directamente a la dicotomía implicada entre “lengua y cultura” para el profesorado contemporáneo, que hace referencia a la desvinculación de la cultura como una función propia del lenguaje en las disposiciones para la profesión:

Language versus culture [...] one often reads in teachers' guide-lines that language teaching consist of teaching the four skills “plus culture” [...] Whether it is called (Fr.) civilization, (Eng.) Landeskunde), (G.) Culture, culture is often seen as mere information conveyed by the language, not as a feature of language itself [...] (Kramersch, 1993, p. 8)

[En lo que respecta a lengua versus cultura, uno frecuentemente se encuentra en las orientaciones para el profesorado que la enseñanza de la lengua consiste en enseñar cuatro habilidades “más cultura”. Llámese *civilisation* (Fr.), *Landeskunde* (Al.), *Culture* (In.), la cultura es a menudo vista como mera información transportada por la lengua, no como una característica de la lengua en sí.]

Kramersch (1993) es enfática en señalar que el profesorado debe asumir la *cultura*, no como información transportable por el idioma, sino como núcleo de la enseñanza misma, en la medida en que la lengua representaría una práctica social (p. 8). A pesar de la contundencia teórica del binomio lengua y cultura en el cierre del siglo XX, en la praxis de lenguas extranjeras estima una tendencia a las prácticas tradicionalistas que impiden su integración a la enseñanza. Por una parte, las prácticas de enseñanza, cuyo objetivo central es el canon literario de la lengua meta, a través del acceso a sus estructuras lingüísticas y, por otra parte, el terreno ganado por cultura (a nombre propio) que se limita a información complementaria de habilidades comunicativas, es decir, el maestro asume que debe enseñar a leer, escribir, escuchar, hablar la lengua y relatar una serie de informaciones referentes a los eventos, personajes y lugares del grupo que habla la lengua. En una revisión a los currículos de lenguas extranjeras realizada en 2007 en trece países europeos, se evidenció que se continuaba prestando más atención al desarrollo de competencias lingüísticas y habilidades comunicativas, mientras que el aspecto cultural recibía una considerable menor atención (*cf.* Byram, 2014, p. 215). Rico Troncoso (2018) sostiene que “las escuelas clásicas de pensamiento” orientadas por los paradigmas estructural y funcional han impedido la integración de la cultura y mantienen un enfoque en los aspectos formales de la lengua (p. 80).

Actualmente, muchos docentes de lenguas extranjeras son, en sí mismos, el resultado del aprendizaje de la lengua bajo currículos, programas, materiales y docentes mediados por el protagonismo de la estructuras y funciones. La *cultura* en lenguas extranjeras es un componente que se percibe como primordial, pero que no se integra de tal manera. En el aula persiste la falta de sincronía entre la teoría y la práctica, aun si existe una extensa base teórica en donde la enseñanza de la lengua no es concebible sin hacer de la cultura vehículo y objetivo. Byram (2014) ratifica que, pese a la intensificación de la cultura en la enseñanza de las últimas tres décadas, las certezas teóricas no son del todo asimiladas por los docentes y tampoco por los organismos que elaboran los currículos y políticas de aprendizaje (p. 221). El avance de las telecomunicaciones, los fenómenos migratorios y el contacto entre diversos grupos humanos repercuten en un renovado interés por la comunicación y el entendimiento entre grupos humanos en torno a la diversidad. El binomio de lengua y cultura es el resultado de la necesidad de reflexión en torno a ellas, lo que ha supuesto el paso de un aprendizaje comunicativo de lenguas a uno de tipo cultural. La mirada cultural implica que el aprendizaje de la lengua no se realiza en situaciones de comunicación idealmente simuladas, sino en el reconocimiento, la reflexión y la interacción en la diversidad de los hablantes del mundo globalizado e interconectado.

1.5 Resumen

En este primer apartado teórico, encaminado a trazar la ruta de inclusión de la cultura en la enseñanza de lenguas, se procura una mirada retrospectiva al concepto mismo. En términos generales, se estima que existirían dos paradigmas recurrentes que definen el concepto: lo culto y lo cotidiano. El primero se refiere a la tradicional concepción de cultura en cuanto cultivo o cúmulo de saberes y productos que otorgan reconocimiento y poder dentro de un grupo social. El segundo paradigma marca un primer paso hacia el reconocimiento de la diversidad cultural, pues cultura es entendida como un perfil característico de un grupo en particular, que pauta las interacciones de la cotidianidad. Sin embargo, en este se hace énfasis en la diferencia, la cultura de lo cotidiano se encamina inicialmente hacia la exotización de las expresiones y los comportamientos de las sociedades no europeas. Desde esta óptica, cultura se relaciona con las fronteras entre lo extraordinario o bárbaro, y lo civilizado. Si bien estas concepciones generales de cultura, desarrolladas durante la Ilustración y los siglos de expansión colonial europea, se alejan tajantemente de la actualidad teórica en torno al concepto, para el contexto de este trabajo de investigación habría que explorar si en los manuales, aún hoy en día, hay rastros de elitización y exotización en la selección y tratamiento de los contenidos de lengua y cultura.

Por otro lado, se explora en este capítulo el impacto del giro cultural en ciencias sociales con el emplazamiento de la cultura como centro y método de estudio. El giro conceptual, en campos como

la lingüística y posteriormente en la enseñanza de lenguas, abre paso a la dimensión social de la lengua, que desplaza (en teoría) a los enfoques estructuralistas tradicionales. La intensificación de la cultura en diversos campos del conocimiento abre nuevas perspectivas para la comunicación y el entendimiento de las dinámicas sociales, pero repercute en un fenómeno de saturación y sobreestimación del concepto, que probablemente ha dificultado su integración en lenguas extranjeras. Sin embargo, este capítulo permite fijar puntos clave sobre el concepto de cultura para identificar las ideas en torno a esta que se adoptan en los materiales: cultura como ideas (interpretación de símbolos, creencias, conocimientos y expectativas); acontecimientos históricos, personalidades y lugares; condiciones territoriales y políticas (instituciones y sistemas organizacionales); colectividad y sociedad (celebraciones, gastronomía y tendencias); y expresiones artísticas, científicas y literarias.

En el seguimiento realizado al concepto de cultura en las corrientes de enseñanza del último siglo, se definen tres acercamientos o métodos: 1) enfocados en la *realia* (lo culto), 2) centrados en repetición de frases e imitación de roles (lo cotidiano) y 3) orientados hacia la funcionalidad de los actos de habla (lo social). Esto plantea un marco histórico para los hallazgos sobre diversidad de lengua y cultura: ¿se presenta la tendencia descifrada por expertos sobre la exposición de lo que los editores consideran como culto y digno de conocerse de una sociedad?, ¿se hace énfasis en el conocimiento de “guiones” y comportamientos calcados de la cotidianidad de la sociedad que se adecúen a las funciones comunicativas?, ¿qué papel se sugiere para la cultura desde los materiales de enseñanza? El binomio conceptual entre lengua y cultura se tiene claro en los enfoques teóricos para las ciencias humanas y para lenguas extranjeras: la cultura permite el dominio de la lengua y es también el resultado del dominio de esta. Sin embargo, los expertos estiman que las creencias e inseguridades metodológicas de los docentes ocasionan que la cultura se aborde generalmente como una información de sociedad, así mismo, las estructuras y funciones de la lengua permanecen como objetivo principal de enseñanza. Con las certezas conceptuales y los interrogantes expresados en este apartado, en el siguiente capítulo se busca explorar de manera más cercana la apertura teórica en los últimos años, expresada en el cambio de perspectivas sobre el aprendizaje de lenguas, así como las implicaciones en la práctica de cultura como conocimiento, capacidad y disposición en lenguas extranjeras.

2. Enfoques culturales

La vinculación de la cultura como práctica del aprendizaje ocurre de manera paralela a la vinculación de los estudios de la lengua a los entornos sociales y a las marcas identitarias de los individuos en las corrientes humanistas. La reforma planteada por los enfoques comunicativos representa en didáctica un primer reconocimiento explícito, aunque modesto, del binomio lengua y cultura, en los que la cultura es entendida como el conjunto de situaciones de la cotidianidad en la lengua meta. Partiendo de este punto, en este capítulo se explora el cambio de perspectiva en torno a la cultura, desde el marco de los métodos y metodologías de enseñanza de lenguas hasta los enfoques actuales, en los que el sujeto que aprende, y las lenguas y las culturas son protagonistas. El capítulo aborda, en primer lugar, la civilización y la cultura (*Landeskunde*) como ideas reformadoras para el acercamiento a la cultura en la lengua meta, en seguida explora el reconocimiento de la identidad cultural propia y la del *otro* bajo el enfoque intercultural, y cierra con el acercamiento a la idea de construcción de identidades culturales híbridas propuesta en el enfoque transcultural. En este capítulo se abordan entonces tres direccionamientos de aparición reciente para la tarea y necesidad de comunicarse en contextos heterogéneos.

2.1 Civilización y cultura

El acercamiento a cultura como civilización, denominada *Landeskunde* en el contexto alemán y *Civilisation* en el contexto francés, no se origina específicamente en el contexto de lenguas extranjeras, pero encuentra un desarrollo teórico y práctico muy destacado en este campo, especialmente en los años setenta (*cf.* Hackl, 2010). Con el vínculo establecido entre lengua y cultura, la civilización supone un importante giro pragmático en el aprendizaje de lenguas, saber para entender al otro deviene una necesidad política elemental que orienta la adquisición del idioma (*cf.* Erdmenger e Istel, 1973, p. 11). La cultura como civilización se reconoce como una aproximación innovadora, pues propone el acercamiento a hechos factuales relacionados con la historia, la geografía, la literatura, así como al carácter supuesto de los hablantes de la cultura meta. Sin embargo, esta nueva mirada también es reconocida como una “desafortunada unión entre cultura, nación y lengua” (*cf.* Koreik y Pietzuch, 2010, p. 1441). La civilización como práctica de enseñanza innovadora que integra la cultura plantea tres centros de interés:

- Habilidades lingüísticas (escucha, habla, lectura y escritura).
- Conocimientos (sobre la lengua y la cultura meta).
- Actitudes específicas (imparcialidad, receptividad y la tolerancia) hacia el grupo meta y su lengua como base para la comunicación. (Erdmenger e Istel, 1973, p. 43)

Si bien bajo esta óptica, el desarrollo de habilidades lingüísticas se basa aún en la función instrumental de la lengua, los contenidos y la información referente a las realidades de sus hablantes (catálogos temáticos) cobran un renovado interés, así como las actitudes de entendimiento de la diferencia del “otro”. En palabras de Erdmenger e Istel (1973) „*Die Landeskunde will uns helfen, den Anderen, das Andere besser zu verstehen*“. (p. 12) [Las Landeskunde nos ayudan a entender mejor lo otro de los otros.]

Doyé (1993) proporciona una descripción más detallada del enfoque, en la que se reconocen algunos de los principios del enfoque subsecuente para cultura en lenguas extranjeras de los años noventa, el autor señala ocho puntos clave de cultura como civilización:

- Son un componente esencial de la clase de lenguas, posibilitan el desenvolvimiento en situaciones de vida presentes y la anticipación a situaciones futuras y se implementan en la clase como proyecto pedagógico de formación política, intercultural y/o socialización terciaria.
- Tienen como fin la viabilización de la comunicación intercultural, es decir, estar capacitado para el encuentro con otras culturas, no solo a través del dominio de la lengua, sino también de estructuras cognitivas, valoraciones y patrones de comportamiento.
- El aprendizaje de lengua y civilización constituyen una unidad.
- Comunicación y civilización tienen la misma importancia.
- Se orientan a la relación con otras culturas.
- Proveen una mirada crítica hacia estereotipos, prejuicios y discriminación.
- Preparan comunicativamente para “ponerse en los zapatos del otro” y reflejarse en él para un mejor entendimiento de sí mismo.
- La elección y evaluación de sus materiales se define por su potencial para la educación intercultural, la formación política o la educación terciaria. (Doyé, 1993, pp. 23-24)

En esta aproximación civilizacional se destaca la función pedagógica social de la cultura, cuyo fin primordial es la preparación del individuo para el encuentro con otras culturas. La lengua se concibe como una de las herramientas que posibilitan el acercamiento al grupo meta, así como también lo son los conocimientos y las actitudes en relación con este. En la descripción de Doyé (1993) se confiere especial importancia a la función de los materiales, pues estos constituyen los medios que posibilitan (u obstaculizan) el encuentro con el otro; los contenidos y procedimientos sugeridos en estos deben soportar la función formativa y educativa del aprendizaje de lenguas orientado hacia el entendimiento en la diferencia.

Landeskunde/civilisation constituye un tema mayor en investigación y producción de materiales para la enseñanza de lenguas, al menos en el contexto franco-alemán. Sin embargo, al auge

civilizacional en lenguas extranjeras se suman las críticas al enfoque. Entre estas destaca la falta de precisión en los catálogos temáticos de cultura y el hecho mismo de pretender *una actitud* de internacionalidad basada únicamente en el conocimiento de hechos factuales de la cultura meta, que soportan, al fin de cuentas, el desarrollo de habilidades de lengua (*cf.* Koreik y Pietzuch, 2010, p. 1446).

En síntesis, se puede decir que la aproximación civilizacional provoca una nueva visión en la discusión didáctica, Zeuner (2010) se refiere a esto al afirmar que:

se reconoce que la capacidad de comprensión en una lengua extranjera no se reduce al uso correcto de un sistema lingüístico o al uso situacional adecuado de este, [...] el entendimiento cultural del otro se concibe como un objetivo de aprendizaje con el mismo grado de relevancia que la competencia comunicativa en lengua extranjera. (p. 1472)

La innovación de un enfoque centrado en el encuentro entre culturas es un importante giro en las reflexiones sobre aprendizaje de lenguas, aun si la civilización genera más interrogantes que certezas en lenguas extranjeras. En todo caso, la mirada que plantea prepara el terreno para la incursión del aprendizaje intercultural antes del cierre del siglo XX, que auna las competencias lingüísticas, comunicativas y culturales con fines de tipo social y político.

2.2 Enfoque intercultural

Las reflexiones en didáctica de lenguas extranjeras que circundan el cambio de siglo sitúan el contacto entre culturas como la nueva realidad de los aprendices de lenguas. La empatía y la tolerancia entre culturas se convierten en objetivo central, por encima del desenvolvimiento situacional en lengua extranjera (característico del enfoque comunicativo) y del conocimiento cultural declarativo del grupo meta (característico de la aproximación civilizacional). En esta transición se evidencian dos cambios fundamentales:

- Enseñanza-aprendizaje: la adquisición de idioma se centra esencialmente en el/la aprendiz. La *enseñanza* o métodos universales se reemplazan por el *aprendizaje* de estrategias y especificidades para el encuentro de un grupo meta (*cf.* Neuner, 2003, p. 17).
- Hablante intercultural: nuevo paradigma en el aprendizaje de lenguas, alternativo o contrario al ideal del hablante nativo (Schmenk, 2017). Se forma en conocimiento de tipo procedimental que permite la comprensión de la cultura extranjera y de la propia a través del contraste entre ambas (*cf.* Byram, 2014, p. 211). El aprendizaje se orienta hacia el desarrollo de una conciencia cultural,

mediante la discusión de experiencias entre culturas, la reflexión en torno a estereotipos y la negociación de significado. (cf. Neuner, 2003, p. 21)

El enfoque intercultural establece como imperativo desarrollar una competencia intercultural y se presenta como propuesta concreta de integración, no solo de conocimientos culturales, sino de actitudes sociales para los encuentros entre culturas:

To be interculturally competent is to be and to act in morally desirable ways, and to set intercultural competence as an aim of language teaching is to prescribe the ways in which people ought to act. Prescription can be related to norms, for example normative standards of human rights, but this pre-supposes an agreement on norms which has to be created in each context where languages teaching takes place. (cf. Byram, 2003, p. 9)

[Ser interculturalmente competente es ser y actuar en formas moralmente deseables. Poner la competencia intercultural como finalidad de la enseñanza de lenguas es prescribir las maneras en las que la gente debería actuar. La prescripción puede estar relacionada con normas, por ejemplo, estándares normativos de derechos humanos, pero esto presupone un acuerdo sobre las normas, que tiene que ser creado en cada contexto donde la enseñanza de lenguas tiene lugar.]

La competencia intercultural consiste en un aprendizaje de tipo instructivo y constructivo en el aula de lenguas que promueve la discusión e implementación consensuada de normas para las actuaciones de los aprendices, en el encuentro con el otro. En pocas palabras, ser interculturalmente competente es ser un edificador social. Esta definición es muy cercana a la ofrecida por Risager (2009), quien asemeja la competencia intercultural a competencia para navegar el mundo: “*Intercultural competence is very much the competence of navigating in the world, both at the micro-level of social interaction in culturally complex settings, and at macro-levels through transnational networks like diasporas and media communications*”. (p. 16) [La competencia intercultural es sobre todo una competencia para navegar el mundo, tanto al micronivel de la interacción social en contextos culturalmente complejos, como al macroniveles a través de redes de trabajo transnacional como las diásporas o los medios de comunicación.]

En esta perspectiva, el enfoque intercultural tiene en cuenta las experiencias y conocimientos del estudiantado como navegante de un mundo que confronta, evalúa y reformula para navegar de

mejores maneras, reconociendo su diversidad. Para Neuner (2003), la *interculturalidad* tiene como objetivo el desarrollo de una identidad personal y sociocultural basada en cuatro puntos:

- Empatía: entendimiento de la otredad, es decir, lo extraño para uno puede ser normal para ese otro.
- Rol distanciado: vista exterior del propio mundo.
- Tolerancia a la ambigüedad: comprender que las rupturas en la comprensión y comunicación son normales en el aprendizaje y desarrollar estrategias para superarlas.
- Conciencia y representación de identidad: estar en disposición de explicarle el mundo propio a los otros. (Neuner, 2003, p. 49)

Si bien Neuner (2003) no habla de una competencia intercultural explícitamente, sí enumera los factores para el desarrollo de aprendizaje intercultural: reconocimiento y encuentro de un mundo propio y un mundo del otro, a través de estrategias de comunicación. Es decir, que el enfoque intercultural integra un componente de reflexión (en el sentido más exacto de la palabra): reconocerse a sí mismo y a sus proyecciones frente a los otros, para mirarse de nuevas maneras y mirar de nuevas y mejores maneras también al otro.

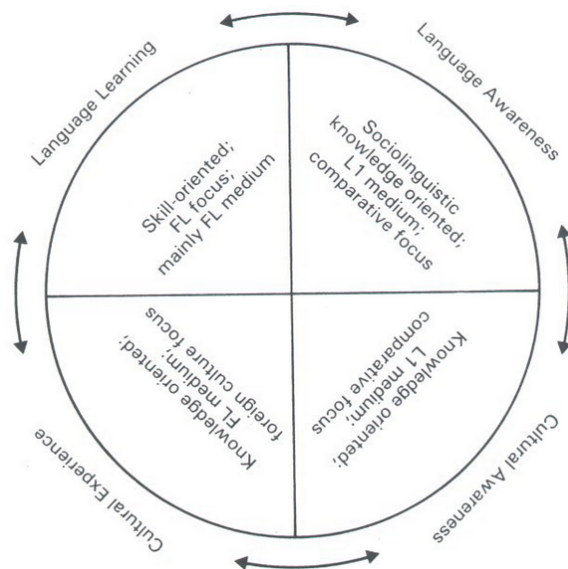
Uno de los cambios más tangibles del salto de *Landeskunde/civilisation* a enfoque intercultural son los modelos de implementación que se centran no solo en contenidos, sino en los procedimientos en torno a cultura en el aprendizaje de lenguas extranjeras³. En Byram (1989) ya se identifica la necesidad de desarrollar nuevas percepciones de cultura y sociedad a través de la modificación de las prácticas de enseñanza. Se critican las prácticas en Lenguas Extranjeras orientadas a la competencia turístico-consumista, pues estas no hacen otra cosa que limitar al estudiante a un “estado de supervivencia” en un ambiente extranjero. Lo que se persigue con el Enfoque Intercultural es la superación de conciencia monocultural de los aprendices, por medio de la adquisición de una conciencia intercultural que reconozca la existencia de otros centros de identidad étnica con diferentes perspectivas (cf. Byram, 1989 p. 137). Esta preocupación procedimental se traduce en un primer modelo de educación en Lenguas Extranjeras (cf. imagen 1), cuya característica, tal vez más revolucionaria para la época, es el uso de la lengua materna (en adelante L1) para el análisis

³ Algunos de estos modelos son: *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (cf. Bennet, 1993); *Anxiety/Uncertainty Management Model* (cf. Gudykunst, 1993); *Cultural Intelligence* (cf. Early y And, 2003); *Model of Intercultural Competence* (cf. Deardorff, 2006); *Critical world citizenship* (cf. Risager, 2009); *Bereiche und Dimensionen interkultureller Kompetenz in Bezug auf fremdsprachliche Kommunikation* (cf. Caspari y Schinschke, 2009); *Symbolic perspectives for intercultural competence* (cf. Kramsch, 2011), entre otros.

comparativo de significados culturales y el uso de la lengua extranjera, como forma de experimentar los fenómenos culturales del grupo meta.

Figura 1

Modelo de educación en lenguas extranjeras



Nota. Adaptado de Byram, 1989, p. 138.

El modelo representa la relación procedimental de cuatro dimensiones en la educación en lenguas:

- Conciencia cultural: orientada al conocimiento, mediada en lengua materna (L1) y enfocada en la comparación.
- Experiencia cultural: orientada al conocimiento, mediada en lengua extranjera y enfocada en la cultura extranjera.
- Aprendizaje de la lengua: orientado a las habilidades, enfocada y mediada principalmente en la lengua meta.
- Conciencia lingüística: orientada al conocimiento sociolingüístico, mediada en L1 y enfocada en la comparación.

Otro aspecto relevante de este modelo es la representación de balance y cohesión entre las cuatro dimensiones para la educación en lenguas, expresado en una relevancia proporcional a cada componente. Este primer modelo aporta profundos cambios en cuanto al ya tradicional rol funesto de la L1 en el aprendizaje de la segunda lengua (L2). En el enfoque intercultural la L1 es una herramienta

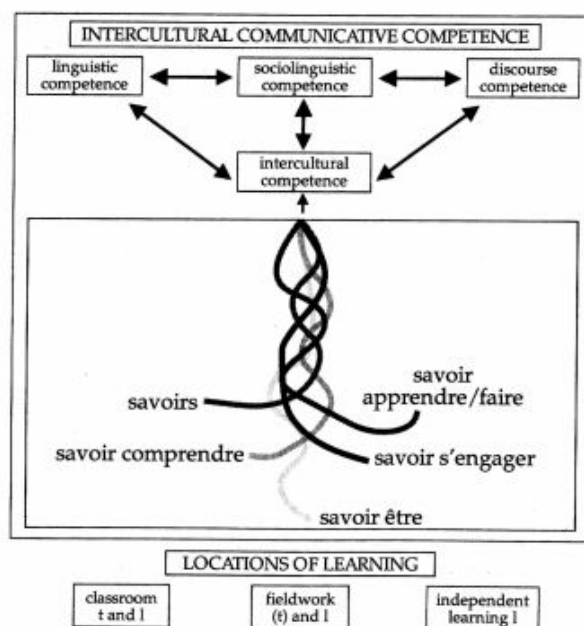
de mediación y comparación para el encuentro la cultura meta. El modelo constituye un cambio de perspectiva, ya que resalta el auto-reconocimiento del rol de los y las aprendices como agentes de lengua y cultura.

En una visión más detallada sobre los aspectos procedimentales, Byram (1997) resalta cinco componentes de la comunicación intercultural: conocimiento (saber); actitudes (saber ser); habilidades de interpretación y relación (saber comprender); habilidades de descubrimiento e interacción (saber aprender/hacer); y desarrollo de una conciencia crítica cultural (saber comprometerse) (p. 33) (cf. figura 2). Estos factores consolidan la base para el desarrollo del Modelo para la Competencia Comunicativa Intercultural (en adelante CCI) que logra tener un impacto en los métodos de enseñanza, modos de aprendizaje, formación de docentes, diseño de currículos y evaluación.

En la figura 2 se plasman cinco tipos de *savoirs* (saberes) implicados en la competencia comunicativa intercultural (CCI), que media, a su vez, las competencias lingüísticas, la sociolingüística y discursiva. La CCI se entiende como la capacidad de interactuar con personas de otro país y cultura en la lengua meta (Byram, 1997, p. 71). Los escenarios donde sucede la formación para la CCI también son incluidos en el modelo, lo que distribuye y reivindica las actuaciones del profesorado y el alumnado como agentes para el desarrollo de la competencia.

Figura 2

Modelo de competencia comunicativa intercultural



Nota. Adaptado de Byram, 1997, p. 73.

Para el caso del idioma español y la incursión del enfoque intercultural, Schumann (2009) estima que el enfoque comunicativo y su énfasis en la superación de situaciones de comunicación cotidianas continúa conduciendo la progresión de la mayoría de los manuales, los materiales de trabajo interculturales se reducen a algunos dossiers independientes o documentos de formación docente. Con base en las competencias generales del alumnado referidas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas⁴, expedido en 2001 (en adelante MCERL), Schumann (2009) describe tres dimensiones para los procedimientos interculturales en clase de español: personal (*savoir être*), cognitiva (*savoir*) y comportamental (*savoir faire*) (tabla 4).

Tabla 4

Procedimientos interculturales en clase de español

Dimensión	Personal (<i>savoir être</i>)	Cognitiva (<i>savoir</i>)	Comportamental (<i>savoir faire</i>)
Descripción	Sensibilización y entrenamiento de la percepción	Conciencia y comparación cultural	Interacción y roles
Procedimientos	Conciencia cultural (<i>critical awareness</i>). Conocimientos previos e hipótesis. Estereotipo. Percepción de imágenes. Reflexión lingüística de conceptos.	Comparación y contraste. Conocimiento cultural y patrimonial. Entendimiento de la literatura y la publicidad. Competencia comparativa.	Disposición integral para el aprendizaje. Estrategias de interacción y diálogo. Simulación global: microcosmos. Proyectos de contacto auténtico. Situaciones auténticas de encuentro y contacto.

Nota. Adaptado de Schumann, 2009, p. 215.

⁴ El MCER (2001) hace referencia a cuatro competencias: *savoir*, *savoir faire*, *savoir être* y *savoir apprendre*, esta última hace énfasis en las estrategias de aprendizaje para adquirir una competencia comunicativa adecuada para situaciones específicas. El *savoir apprendre* no se encuentra incluido en el modelo de Schumann (2009) ya que se refiere específicamente a aspectos metódicos como estrategias y técnicas de aprendizaje.

Aun si la teoría sigue estando en muchos aspectos alejada de las prácticas, el desarrollo de modelos de CCI representa una intención clara de los expertos en didáctica por permear las dinámicas del aula de manera efectiva, ante la inminente intensificación de los encuentros entre culturas en el mundo contemporáneo⁵. La inclusión de algunos de los principios de la CCI en el MCERL (2001) al mismo nivel que la competencia lingüística ha permitido que las discusiones teóricas en torno al binomio lengua y *cultura* y su integración al aprendizaje se asuman como un objetivo mayor. Estas son, a todas luces, un referente mínimo de actualidad y calidad en el desarrollo de currículos, materiales y prácticas docentes.

Pese a la relativa unanimidad en didáctica con respecto a la necesidad de formar “hablantes interculturales” (1991-2001), surgen críticas sustentadas en la denominación “enfoque intercultural” y en sus objetivos procedimentales: se argumenta que el prefijo *inter*, en lugar de promover la superación de fronteras nacionales y culturales, enfatiza en estas (Reimann, 2014, p. 50). Otro factor de crítica se refiere a la orientación “entendimiento del otro” (*Fremdverstehen*), en lugar de “entendimiento con el otro” (*Fremdverständigung*), pues este último sería más ajustado a las sociedades contemporáneas (p. 51). Las críticas al enfoque intercultural y las circunstancias de acceso a las tecnologías de la información abren la discusión en torno a las culturas a las que se adscriben los individuos y los colectivos, cuáles son, hasta dónde se mantienen sus diferencias sustanciales y qué papel juegan las prácticas en aprendizaje de lenguas en estas nuevas realidades culturales permeables.

2.3 Transculturalidad

El aprendizaje transcultural se presenta como un enfoque constructivista a partir de las críticas de Welsch (1994, 1997) quien considera que el entendimiento intercultural hace énfasis en los aspectos que diferencian unas culturas de otras, en las culturas nacionales o sociedades multiculturales y la comparación contrastiva de estas (*cf.* Matz, Rogge y Siepmann, 2014, p. 8). Según sus críticos, la interculturalidad socava las diferencias culturales, mientras que la transculturalidad propone un foco en los puntos de conexión de los grupos que conforman las sociedades posmodernas, que resalta lo individual y las experiencias humanas, más allá de las fronteras nacionales (*cf.* Alter, 2014, p. 55). La fluctuación y el acelerado desarrollo de las tecnologías electrónicas impacta las formas de comunicación individuales y colectivas y abre nuevas discusiones en torno al papel de la *cultura* en

⁵ Si bien existen diversos modelos para la interculturalidad que describen la relación dinámica entre lo *propio* y lo *ajeno* desde varias disciplinas de las ciencias sociales, los elementos considerados por Byram (1989, 1997) para la interculturalidad constituyen una base conceptual para subsecuentes modelos en el aula.

el aprendizaje de lenguas. García Gutiérrez (2011) se refiere a *transcultural* como el efecto de las tecnologías en las configuraciones de las identidades individuales y colectivas:

[...] las tecnologías digitales de la información y de la comunicación despliegan un espacio de interacción en el que las subjetividades individuales y colectivas —lo identitario, en suma— se fugan de sus nichos culturales originarios adoptando nuevas configuraciones y repercusiones en el psiquismo y sus complejos entramados sociales. (p. 8)

La transculturalidad, entendida como la “reconfiguración” de identidades individuales y colectivas, detonada por el acelerado avance en telecomunicaciones de las últimas décadas, plantea la discusión en torno a la “hibridación cultural” como circunstancia o finalidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Kramsch (1993) hace referencia a “*third culture*” como un espacio cultural híbrido en el aula entre la cultura propia y la cultura meta (p. 235). Asimismo, Kramsch (1998) se refiere al término “transcultural” como una vertiente desarrollada de la interculturalidad, ante la circunstancia actual de diversidad cultural de sociedades e individuos y sus usos de la lengua, es decir, frente a la “multiculturalidad” (p. 82). Freitag (2010) define *transculturalidad* como “*positiver Gegenentwurf zu Konzepten de Interkulturalität*” [contraposicionamiento positivo hacia el concepto de interculturalidad] (p. 127). Kramsch y Freitag estarían de acuerdo en que en el enfoque intercultural y en el transcultural se reconoce la diversidad cultural individual y grupal, y se promueven estrategias de integración y convivencia entre culturas, sin embargo, en el enfoque transcultural se daría una especial importancia a la permeación cultural ocurrida en el contacto de dichas culturas, es decir, las maneras en que unas influyen en otras.

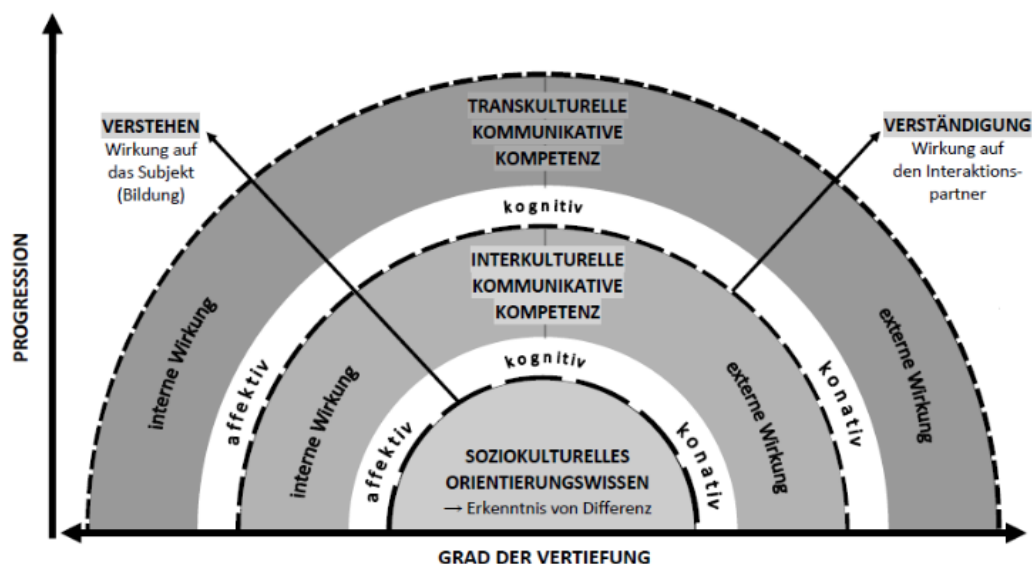
En la enseñanza de lenguas el desarrollo de competencias para la comunicación esa sido de gran relevancia en el último medio siglo, Volkman (2010) sostiene que la competencia comunicativas se centra en el desarrollo de estrategias para la comunicación exitosa en situaciones específicas, la CCI, por su parte, implica situaciones comunicativas en las que intervienen participantes con diferentes lenguas y culturas, y la competencia transcultural integra habilidades de mediación para las crecientes interacciones comunicativas (reales o virtuales) de individuos con lenguas y culturas distintas en la era de la globalización (p. 18).

La transculturalidad en el aula de lenguas se promueve a través de la formación de estrategias de comunicación en *espacios híbridos*. Hallet (2002) resalta tres esferas discursivas en la clase de lengua: de la cultura propia, de la cultura objetivo y la esfera transcultural (p. 48). Para Reimann (2014), el aporte específico para la transculturalidad de la didáctica de lenguas y culturas romances debe

encaminarse hacia el valor agregado de la diversidad lingüística y al desarrollo de biografías de hablantes multilingüísticos, a diferencia de la didáctica del inglés que enfatiza en las habilidades de mediación en la *lingua-franca* (p. 69). Según Reimann (2015), la progresión de la competencia transcultural se sustenta, en primer lugar, en el reconocimiento de “la diferencia” a través de los conocimientos de tipo sociocultural, en segundo lugar, en el acceso a las dimensiones cognitiva, afectiva y conativa que posibilitan la CCI y, en tercer lugar (superior), en el acceso una competencia comunicativa transcultural. La diferencia fundamental entre estas dos últimas, según este modelo (cf. figura 3), reside en que la CCI solo se enfoca en los efectos formativos en el sujeto que aprende y sus competencias para “entender” la diferencia, mientras que la competencia comunicativa transcultural se enfoca en esto y también en los efectos en el interlocutor, es decir, en el “entendimiento” en la diferencia.

Figura 3

Modelo integrado para la competencia transcultural



Nota. Adaptado de Reimann, 2015, p. 18.

La transculturalidad como vertiente de la interculturalidad no cuenta aún con aceptación generalizada entre los didactas, ni tampoco en el marco más amplio de las ciencias humanas. García Gutiérrez (2011) sostiene que “lejos de ser una panacea, [la transculturalidad] se impone como obstáculo no solo para el desarrollo autóctono de modos de vida no occidentales [...], sino que instala una lógica del mundo encriptada, reductora y unificada [...]” (p. 9). En lenguas extranjeras, Bach (2010), citando

a Kramersch (1999), comenta que “[...] *intercultural competence is on its way to a trans-national and trans-cultural conceptualization of self and other. This puts us the threshold of a new paradigm – the “intersection of global and local demands on (a person’s) communicative competence”*. (p. 27) [La competencia intercultural es una conceptualización transnacional y transcultural de uno mismo y del otro. Esto nos pone en el umbral de un nuevo paradigma – la inserción de demandas locales y globales en la competencia comunicativa de una persona.] Desde esta óptica, las prácticas transculturales en el aprendizaje de lenguas serían equiparables a una nueva jerarquización cultural, en este caso “occidentalización” como valor universal, la globalización cultural puede llevar a la pérdida de la riqueza de la individualización y diferenciación cultural (promovidas por el enfoque intercultural), es decir, es tendiente a homogeneización cultural.

2.4 Resumen

El desafío conceptual, pragmático y político de conocer, entender y entenderse con el otro se materializa en tres enfoques para el aprendizaje de lenguas y formación en cultura, como se observa en el desarrollo de la didáctica en el cambio de siglo. Las fronteras conceptuales entre los tres enfoques para la corriente cultural en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de lenguas (cultura y civilización, enfoque intercultural y transculturalidad) no se encuentran del todo definidas. Cada uno se presenta como una crítica y una versión mejorada de su antecesor. La descripción de principios y procedimientos de la corriente cultural incurre frecuentemente en una transgresión conceptual si realiza un paralelo, lo que resulta normal debido a la intensificación de las discusiones y reformulaciones en torno a cultura. No obstante, para el cierre de este capítulo se cuenta con una diferenciación clara entre los tres enfoques y el tratamiento que cada uno de estos presume de lengua y cultura en los procesos de aprendizaje:

- Civilización y cultura: sustentados en el binomio conceptual entre lengua y cultura, son el primer enfoque explícito del reconocimiento a la diversidad cultural en el campo de las lenguas. Se fundamentan en la preparación del aprendiz para el encuentro con el otro y reconocen el papel de los materiales como herramienta de conocimiento de las diferencias culturales. *Landeskunde/civilisation* “abre la ventana” a la observación de la cultura meta. Este primer acercamiento a la corriente cultural no llega, sin embargo, a proveer certezas metodológicas específicas y es cuestionado por el hecho de abordar la cultura a manera hechos factuales o conocimientos desvinculados de las competencias en la lengua.
- Enfoque intercultural: constituye una caracterización metodológica más concreta dentro de la corriente cultural para el aprendizaje de lenguas. Su innovación consiste en que, además de favorecer el reconocimiento a la diversidad cultural entre el aprendiz y el grupo meta, hace

énfasis en el componente de reflexión cultural. Este enfoque se sustenta en el aprendizaje de la lengua y la cultura como una actividad de formación social. Comprende no solo conocimientos, sino aptitudes y actitudes para la comunicación asertiva. Los materiales de enseñanza, además de constituir una “ventana” para observar la diferencia en el otro, sirven para desarrollar una conciencia cultural propia (agentividad cultural). A este enfoque se le cuestiona el énfasis en las fronteras de los perfiles culturales (nacionales), lo que eventualmente constituiría un obstáculo procedimental en el aprendizaje en contextos de integración/segundas lenguas.⁶

- Transculturalidad: se presenta como una vertiente de la corriente cultural que se enfoca en el desarrollo de habilidades y estrategias para la integración. Además de basarse en el reconocimiento de las diferencias culturales y en el desarrollo no solo de tolerancia entre culturas, sino de entendimiento entre estas y se orienta a la convivencia en las nuevas sociedades híbridas físicas y virtuales. Se sustenta en gran medida en los principios del enfoque intercultural, pero más que una propuesta procedimental para el aprendizaje de lenguas, enfatiza en la permeabilidad entre culturas en el panorama multicultural. No cuenta con la aceptación y difusión de la aproximación civilizatoria y/o el enfoque intercultural, pues se le critica la tendencia a la homogenización y occidentalización cultural, es decir, la nueva forma de etnocentrismo epistemológico que este representaría.

Después de haber explorado los matices de la corriente cultural en lenguas extranjeras, se considera que en el marco del enfoque intercultural se encuentra el enfoque más claro y actualizado para el papel de los contenidos referentes a la *cultura* y la finalidad de estos en la construcción de competencias en el aprendizaje. Las representaciones de individualidad y colectividad en la lengua, no solo en la comunidad que comparte la lengua que se aprende sino en los entornos donde se aprende, median en el desarrollo de competencias cognitivas, actitudinales y aptitudinales en el aprendiz. Evidentemente, el desarrollo acelerado de las tecnologías en comunicación y las nuevas formas de interacción que resultan de este plantean nuevos desafíos en el aula en torno a las lenguas y las culturas, pero las decisiones en torno a estas no pueden fundamentarse en una homogeneización de valores universales ante la presunta “inevitable” hibridación. Es justamente ante esta tendencia de “universalización cultural” que los contenidos socioculturales (CSC) y los de variación lingüística (VL) cobran relevancia, pues ponen en relieve la diversidad como principio emancipador de nuevas formas de colonialismo por parte del denominado “occidente” epistémico. Luego de haber explorado

⁶ En este caso, el aprendizaje de segundas lenguas se refiere a la lengua del país de acogida. También en la situación de coexistencia de la lengua materna con la lengua que se aprende como autóctona u oficial.

en este capítulo el desarrollo conceptual de los enfoques culturales, desde lengua y cultura meta hasta identidades lingüísticas y culturales, en los capítulos inmediatamente siguientes se exploran las perspectivas didácticas para CSC y VL.

3. Contenidos socioculturales

Con la apertura conceptual en torno a la *cultura* en el campo de la enseñanza de lenguas está claro que la selección de representaciones culturales constituye un soporte tangible para el desarrollo de competencias cognitivas, aptitudinales y actitudinales de las identidades culturales. Igualmente, esta apertura conceptual, especialmente fundamentada en los principios del enfoque intercultural y en sintonía con las teorías de aprendizaje constructivistas, otorga un papel central a quien aprende como agente social y de conocimiento. La labor del profesorado de lenguas sufre también una transformación, pues este ya no se concibe solo como “vehículo” entre aprendices y conocimientos, sino que se reconoce en su tarea fundamental de educador que orienta procesos de construcción de sociedad. Este panorama supone también el desarrollo de materiales de aprendizaje con contenidos que representen la naturaleza cultural de los hablantes de la lengua meta, reconozcan la identidad cultural de los aprendices y posibiliten la construcción crítica de saberes para el encuentro entre culturas. En este capítulo se examina la connotación de los cambios conceptuales en cuanto a cultura y lo que esto supone en las decisiones sobre contenidos socioculturales en materiales de aprendizaje.

3.1 Representación cultural

La cultura meta está implícitamente representada en muchos componentes del aprendizaje de la lengua (palabras, textos, acciones, ejercicios, etc.), aunque la tradicional predominancia del componente lingüístico en los libros de texto trivializa y distorsiona los aspectos socioculturales (*cf.* Neuner, 2003, p. 35). La selección de los contenidos socioculturales en los materiales para lenguas extranjeras, más que una llana imagen de la cultura meta, debe ser entendida como el andamiaje de base para la formación de hablantes con capacidades de diferenciación, reflexión, entendimiento de/con la otredad, que favorezcan la comunicación entre culturas y la construcción de espacios multiculturales. La selección de contenidos apunta no solo al conocimiento de espacios, personajes y hechos factuales de la lengua y cultura meta (implícita o explícitamente), sino también a las necesidades de comunicación intercultural de las sociedades contemporáneas. En este apartado se enumeran algunas de las aproximaciones conceptuales sobre representaciones culturales en el aula de lenguas.

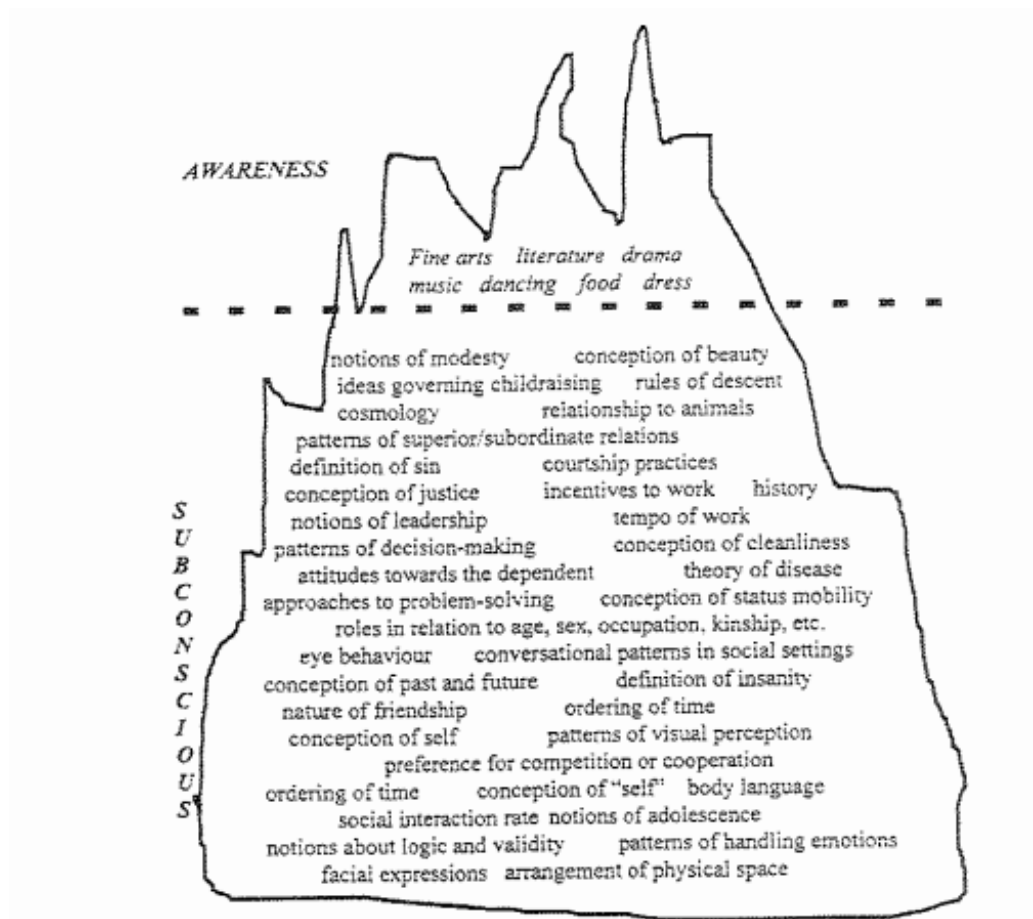
3.1.1 Témpano de hielo

El modelo de iceberg o témpano de hielo, propuesto por Hall (1976), constituye un primer filtro en la selección de elementos para la comunicación intercultural. En este modelo se plantea la metáfora de cultura como un témpano de hielo (*cf.* figura 4), es decir, los elementos culturales de una sociedad se

emplazan en dos niveles de acceso: el expuesto o de fácil acceso, y el sumergido o de acceso complejo. Es en este último nivel en el que se condensan la gran mayoría de elementos. Los aspectos culturales fácilmente observables de un colectivo se materializan en referencias a la comida, el arte, la música, las celebraciones, las banderas, entre otros. Es generalmente en esta primera capa que entran en juego los estereotipos culturales propios y de la cultura meta. En el nivel menos tangible o “invisible” se condensan los valores, las creencias, las nociones, actitudes y demás supuestos que atraviesan de manera transversal las interacciones entre los miembros del colectivo.

Figura 4

Modelo de cultura de témpano de hielo



Nota. Adaptado de Chase et ál., citado en Roche, 2001, p. 20.

Esta clasificación general de referentes culturales hace una diferencia básica en dos niveles de representación cultural: el plano de lo observable de rápido acceso y el de lo experimentable. Es importante señalar que la aparición del modelo ocurre en la década de 1970, en pleno auge de la

cultura y la civilización (*Landeskunde*), por consiguiente, la cultura se emplaza en el plano de los conocimientos sobre “el otro” y no incluye la diferenciación crítica de los enfoques posteriores (intercultural y transcultural). En la enseñanza de lenguas, los dos niveles del modelo se enmarcan en los principios del enfoque comunicativo, dentro de las preocupaciones didácticas de la época se privilegia el desenvolvimiento de los y las aprendices en situaciones específicas, soportadas en conocimientos de tipo declarativo de aquello que se presume de la otra cultura (*cf.* capítulo 1). La indagación sobre elementos de la realidad aparente y profunda del grupo meta constituye, en todo caso, un primer paso hacia la interculturalidad.

3.1.2 Realismo

Desde el enfoque intercultural se considera que los contenidos de los materiales deben atender a un criterio de realismo y servir como herramientas de socialización en tanto fuentes reales de conocimiento y entendimiento de la sociedad. Es decir, deben ofrecer más que un cúmulo de expresiones positivas y armónicas de la otra cultura (*cf.* Andersen y Risager, 1981, p. 23; Byram, 1989, p. 72). Se entiende que los manuales para el aprendizaje de lenguas representan una ventana a la cultura tal y como es vivida y hablada por individuos reales y tangibles, incluyendo elementos de conflicto o confrontación. Con este propósito, Byram (1993) establece las siguientes categorías de análisis para la selección de tópicos en libros de texto:

- Identidad y grupos sociales: grupos intra-nacionales (clases sociales, identidad regional, minorías étnicas que conforman la compleja identidad nacional).
- Interacción social: convenciones comportamentales (nivel de familiaridad) dentro y fuera de los roles sociales.
- Creencias y comportamiento: rutina y sobreentendidos dentro de un grupo social, así como las rutinas cotidianas que no son marca de un grupo social específico.
- Instituciones sociales y políticas: instituciones sanitarias, jurídicas, de seguridad y gubernamentales que enmarcan la vida diaria.
- Socialización y el ciclo de vida: instituciones sociales (familia, empleo, trabajo) y ceremonias que condicionan los cambios de estadio en la vida social, auto-estereotipos y expectativas.
- Historia nacional: periodos y eventos que marcan la identidad nacional.
- Geografía nacional: factores geográficos significantes en la percepción de los miembros del país.
- Estereotipos e identidad nacional: lo “típicamente” relacionado con la identidad nacional propias y del grupo meta, origen y comparación de estas nociones, símbolos de estereotipos nacionales: gente y lugares famosos. (Byram, 1993, p. 34)

Neuner (2003) señala que además de representaciones realistas, la selección de los tópicos socioculturales no debe concentrarse en la representatividad del grupo meta, sino que debe atender a los intereses y necesidades de los y las estudiantes como, por ejemplo, la facilidad del acceso a la información, la comprensibilidad de esta y la apelación positiva y efectiva de los fenómenos para el alumnado (p. 51).

3.1.3 Cultura, cultura y kultura

Miquel López (2004) sostiene que la inclusión del componente sociocultural en enseñanza de lengua extranjera se sustenta en el cambio mismo de la visión de cultura: la Cultura con mayúscula, que incluye los productos sancionados por la sociedad (“lo culto”); la cultura con minúscula, como cultura de lo cotidiano; y, por último, la kultura con *k* que hace referencia a hechos más marginales, las tendencias (modas) y las minorías (p. 515). Sin embargo, el autor señala que los contenidos socioculturales se suelen asociar con la Cultura con mayúscula, cuando en realidad se ubican en la cultura con minúscula, también denominada cultura esencial:

En esta cultura *esencial* se encuentra todo el conocimiento que permite hacer un uso efectivo y adecuado del lenguaje. Ahí están las creencias y presuposiciones, modos pautados de actuación, los juicios, los saberes que comparte la sociedad, las reglas sobre qué se puede decir y no decir y cómo decir las cosas. Y es fundamental tener en cuenta que todos los elementos que acabamos de citar son compartidos por todos los hablantes, sean de la extracción social que sean. Ahí residen los elementos que hacen que actuemos como españoles, como franceses, como irlandeses, los que nos constituyen como miembros de una determinada cultura. (Miquel López, 2004, p. 516).

Miquel López (2004) enfatiza en que el componente sociocultural se conforma por los elementos de análisis de diferentes culturas, es decir, símbolos, creencias, modos de clasificación, actuaciones, presuposiciones y acción comunicativa (p. 519). Esta *cultura* con “minúscula” lleva a una mirada más profunda de saberes culturales que trascienden los elementos fácilmente identificables (“lo culto”) y abarcan las interacciones cotidianas del grupo meta. Este nivel más profundo se encuentra pautado e interiorizado (al igual que la lengua) y es en este punto donde se permiten espacios de discusión y encuentro entre culturas. En este modelo se reconocen como relevantes los contenidos que permitan

un distanciamiento de la identidad cultural propia y el diálogo con los referentes socioculturales propios y del colectivo meta.

3.1.4 Temario intercultural

Schumann (2009) se refiere a los materiales y contenidos para el desarrollo de competencias interculturales y señala que, en principio, todo material auténtico (película, pieza musical o forma de literatura) puede ser considerado como manifestación cultural y puede resultar adecuado para el aula de lenguas, siempre y cuando represente experiencias o situaciones de encuentro, conflicto, mezcla y/o hibridación entre culturas (p. 223). Schumann (2009) y Plikat (2017) señalan, sin embargo, que las actividades que se construyan en torno a los materiales y contenidos son fundamentales para el desarrollo de competencias comunicativas interculturales, pues factores como, por ejemplo, un limitado dominio de la lengua no pueden significar un limitado dominio de competencias interculturales. Para Schumann (2009), el temario intercultural para la clase de español debe referirse al espacio español y latinoamericano, específicamente en los siguientes puntos:

- Rituales cotidianos y estándares culturales, es decir, parámetros para la comunicación interpersonal.
- Símbolos y mitos colectivos, es decir, fiestas, tradiciones, memoriales, etc.
- Auto-imagen y percepción de lo extranjero, es decir, auto-estereotipos y hetero-estereotipos.
- Contacto y conflicto culturales, es decir, diversidad e integración entre los hablantes.
- Migración y desarrollo de identidades transculturales, es decir, movimientos migratorios, mezcla cultural y conflictos étnicos. (Schumann, 2009, pp. 224-225)

En esta propuesta se identifican algunas de las categorías consideradas en las propuestas anteriores (cultura con minúscula, realismo y necesidades, témpano de hielo), pero es enfática en las marcas de diversidad cultural dentro del colectivo meta. El temario funciona, por un lado, como soporte para la comparación de realidades culturales entre aprendices y la comunidad de la lengua que este aprende y, por una parte, como sustento de la realidad cultural heterogénea de las comunidades de hablantes de la lengua meta.

3.2 Tratamiento de la representación cultural

La selección de contenidos socioculturales abarca no solo la selección temática de representaciones de la sociedad que le permiten a los y las aprendices “adecuar su comportamiento lingüístico” en los entornos de la lengua meta, sino comprender la integración de actividades orientadas a formar conocimientos, actitudes y aptitudes de conciencia cultural, como estrategias de adaptación generales

y cuestionamiento de miradas etnocéntricas (cf. Bennet, Bennet y Allen, 2003, p. 245). A continuación, se enumeran algunas aproximaciones para la formación cultural en lenguas.

3.2.1 Tareas para la interculturalidad

Byram y Essarte-Sarries (1991) se refieren a los métodos para el desarrollo de competencias interculturales en materiales para la enseñanza y se refieren a cuatro dimensiones para el tratamiento de los contenidos culturales:

- Nivel micro-social: identidad social de los individuos (personalidad y entorno social).
- Nivel macro-social: identidad colectiva (socio economía, geografía e historia).
- Punto de vista: el asumido por el autor (implícito/explicito).
- Nivel de representación y reconocimiento mutuo entre las culturas (encuentro/conflicto).

En Bachmann, Gerhold y Gerd (1996) se proponen cuatro fases en el desarrollo de ejercicios en el aprendizaje intercultural, que se acercan bastante a las dimensiones citadas:

- Fase 1. Actividades para el desarrollo de la percepción y conciencia intercultural: describir y comentar impresiones visuales o auditivas, imágenes (lo que se ve), contar historias (basadas en secuencias de imágenes), evaluar situaciones y gente, describir gente (*clipping*), contar historias sobre una imagen, impresión personal e interpretación de imágenes, cambio de perspectiva, descripción memorística de imágenes/situaciones.
- Fase 2. Concepto y significado: especulaciones sobre un “vacío” de información, por ejemplo, en una historia, escribir asociogramas, hacer *collage* de imágenes y textos, connotación y detonación (excluir palabras que no encajan), completar con antónimos y escalas, hablar de prototipos, encontrar criterios para conceptos, definición de las propias prioridades, definir diferencias, formular preguntas para aclarar un concepto y proyectos de búsqueda de conceptos.
- Fase 3. Contraste cultural: comparar y contrastar, encontrar términos genéricos, clasificar, discutir opiniones, unidades socioculturales en comparación, formas de expresar lo impersonal (*man* en alemán), comparar estereotipos y relaciones lógicas específicamente culturales.
- Fase 4. Desarrollo de la competencia comunicativa en situaciones interculturales: analizar el efecto de los actos de habla en sus realizaciones lingüísticas, analizar estrategias de comunicación, estudiar rasgos socioculturales en determinado tipo de textos, considerar y comparar estilos de expresión, traducir e interpretar, retroalimentar, interacción cultural, adoptar roles en una discusión, parafrasear y metacomunicación (hablar de comunicación).

Estas dos propuestas concentran actividades de percepción, definición, contraste y comunicación, aunque la segunda ofrece una descripción más tangible para su aplicación en materiales.

3.2.2 Percepción, interacción y estereotipo

Para Arnold (2000) el aprendizaje intercultural se construye a través de la interacción de identidades culturales, es decir, la auto-percepción y la percepción del otro encaminadas a una tolerancia activa (p. 1); la identidad colectiva se expresa en conceptos nacionales, sociales, grupales y regionales, estos últimos son de particular importancia en el caso del español. En esta perspectiva de interculturalidad se integran cuatro categorías de estereotipo para la planeación de unidades temáticas y realizaciones metódicas:

- Estereotipo propio: opinión que se tiene de sí mismo.
- Heteroestereotipo propio: opinión que se tiene del otro.
- El presunto autoestereotipo del otro: opinión que se cree que el otro tiene de sí mismo.
- El presunto heteroestereotipo del otro: opinión que se cree que el otro tiene de uno.

Este modelo promueve la acción cultural por medio de la categorización de estereotipos, entendida como un mecanismo de reflexión sobre *identidad cultural* y el concepto de *identidad colectiva* de la lengua y cultura propias, así como de la lengua y cultura extranjeras.

3.2.3 Interrogación intercultural

En el contexto de ELE, Guillén Díaz (2004) se refiere a la interrogación intercultural para el desarrollo de la conciencia sobre las diferencias culturales (identificación), la interpretación y el conocimiento de los elementos culturales (apropiación) y la comprensión, aceptación, respeto y valoración positiva de las diferencias (empatía) (p. 848). La autora se refiere al la práctica de los siguientes procesos mentales:

- Búsqueda y descubrimiento: recoger información, aportar datos, señalar, recordar, distinguir, reconocer, etc.
- Análisis, comparación y reflexión: contrastar, opinar, relacionar, clasificar, categorizar, argumentar, etc.
- Interpretación y descripción: contar, documentar, presentar, construir, apreciar, diseñar, etc.

De la aportación de Guillén Díaz (2004) se subraya la relevancia de la acción dialógica en el aprendizaje, así como la descripción de las acciones específicas para la interculturalidad, apoyadas en elementos verbales concretos (operadores) para la elaboración de consignas.

3.2.4 Detección de elementos culturales

Miquel López (2004) hace referencia a la falta de un corpus cultural “exhaustivo” en ELE. Propone pautas para la detección de elementos culturales, aun cuando el material no provea explotación dirigida de las muestras de cultura en la selección temática. Con el propósito de encaminar a los y las estudiantes al éxito comunicativo se propone emplear las siguientes acciones:

- Análisis de errores pragmáticos⁷.
- Búsqueda de información en actos de habla.
- Detección del componente a partir de actividades contextualizadas.

La autora reconoce la deficiencia en los materiales en cuanto formación en *cultura* y plantea un fomento de la interculturalidad que parta de la deficiencia misma. Desde su perspectiva, el docente es mediador entre las formas lingüísticas y situacionales plasmadas en los materiales y debe guiar el análisis hacia los elementos culturales que estos puedan contener, aun si no fueron concebidos para dicho fin o con un criterio específico para ese propósito.

3.3 Resumen

El cambio de perspectivas en torno a la *cultura* en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas supone una renovación de los contenidos socioculturales en los materiales de aprendizaje. Si se atiende a la actualidad didáctica y a los contextos comunicativos de las sociedades actuales, los materiales de enseñanza tendrían que incluir contenidos que enfatizen en la naturaleza cultural de las lenguas. Los objetivos de aprendizaje de los materiales deben considerar la identidad cultural de aprendices y hablantes de la lengua meta, y orientarse a la construcción cognitiva y afectiva para la comunicación, encuentro y convivencia entre culturas. No obstante, y como se plantea en los capítulos anteriores, se presume que la evolución de la corriente cultural no llega a impactar del todo (o de formas adecuadas) la realidad del aula, ni en contenidos socioculturales, ni en procedimientos efectivos para la

⁷ El tratamiento y aprovechamiento lingüístico de este tipo de errores (*critical incidents*) se encuentra referenciado en publicaciones como “Cultural Assimilator” (cf. Brislin, 1986) que describe una lista de situaciones conflictivas entre culturas, denominadas *incidentes críticos*, y provee una variedad de lecturas para cada uno de ellos, desde el punto de vista de los hablantes de la lengua que se aprende y de la lengua nativa del aprendiz, lo que genera de esta manera una discusión transcultural en torno al incidente cultural. También en Storti (1994) se provee una guía procedimental a manera de muestras de diálogos que dramatizan diferencias entre culturas y buscan desarrollar una conciencia cultural. Sin embargo, dicha bibliografía procedimental ha sido objeto de críticas pues se argumenta que la descripción de diversas lecturas culturales se queda corta, además de ser una labor bastante ambiciosa y de cierta manera poco predecible y describible en su totalidad Flower & Blohm (2004).

construcción de competencias interculturales. Por lo tanto, se hace necesario acceder a un panorama más claro sobre el grado de penetración de las corrientes culturales y las necesidades en el campo. Es justamente en este aspecto que el apartado práctico de esta investigación pretende hacer un aporte a la ELE.

De momento, a partir de la exploración teórica sobre los modelos que orientan las decisiones en torno a los contenidos socioculturales (CSC) considerados en este capítulo, podemos identificar algunos puntos clave para la selección y concepción de materiales de enseñanza. Los libros de texto son una herramienta posibilitadora de comunicación entre culturas, su concepción, selección y/o evaluación debe tener en cuenta que:

- Las representaciones culturales ofrecen a los y las estudiantes una mirada tanto a los elementos fácilmente visibles e identificables del grupo meta (por ejemplo, arte, trajes típicos, paella, churrasco, tacos, festivales, costa, amazonas, iglesias, vestigios de pueblos ancestrales, etc.), como a aquellos que no se identifican fácilmente al primer contacto (propina, regalos, saludos, la puntualidad, gestos, temas tabúes, normas de cortesía, etc.).
- La armonización del grupo meta a través de representaciones “positivas” no contribuye al reconocimiento de identidades culturales por parte de los y las aprendices. Las representaciones culturales deben permitir una valoración realista de los hablantes, que incluya y tematice los elementos típicamente armónicos (por ejemplo, fiesta, sol y playa, siesta, gente extrovertida, fútbol, etc.) y típicamente conflictivos del grupo meta (tales como machismo, inseguridad urbana, profunda desigualdad social, inmigración, etc.).
- Las representaciones referentes a la sucesos, personas y lugares ilustres, las instituciones sociales y políticas, así como los productos artísticos, científicos y la lengua conforman un panorama más amplio de la sociedad, condicionan las situaciones de la cotidianidad y deben tener evidentemente un espacio en los CSC de los materiales. No obstante, las representaciones que hacen referencia a situaciones de la cotidianidad en el grupo meta, como símbolos, creencias, modos de clasificación, actuaciones y presuposiciones, son las que posibilitan en gran medida el éxito comunicativo para quien aprende el idioma, y deben ser especialmente consideradas.
- La conciencia de la diversidad cultural del colectivo de la lengua que se aprende y la identidad cultural de los y las aprendices son un punto central de los CSC. Las representaciones de los rituales de la cotidianidad, los símbolos y los mitos colectivos son un referente importante, pero también es fundamental la exaltación de la diversidad dentro de los hablantes del grupo meta y del contexto de la lengua materna (L1). Esto se logra a través de elementos como movimientos migratorios, mezclas étnicas, contacto y conflicto cultural, con el propósito de evitar generalizaciones simplistas.

- De manera general y de acuerdo con los modelos para la interculturalidad considerados en este capítulo, los CSC que se basan en la acción comprenden el desarrollo cíclico de actividad de quienes aprenden y la cultura del grupo meta: percepción de la representación cultural, interpretación desde la cultura de los y las aprendices, explicación desde la cultura meta, contraste de la cultura de quienes aprenden con la cultura meta —y otras culturas— y mediación entre culturas.
- El estereotipo constituye una fuente de acceso a las identidades culturales, si se tiene en cuenta que se conforma de una serie de suposiciones sobre el *otro* frente a la diferencia cultural. No obstante, resaltar las diferencias culturales estereotipadas se materializa en comunicación intercultural solo cuando se integran las dimensiones del estereotipo (auto y hetero estereotipo desde la perspectiva agente y objeto), estas permiten reflexionar sobre puntos de conexión y desencuentro entre culturas.

La detección de elementos referentes a la identidad cultural en muestras de lengua constituye igualmente una fuente de acceso al panorama de diversidad cultural del grupo meta y a la naturalización de la diversidad lingüística en la L1 y la lengua meta, en esta medida, contribuyen a garantizar el éxito de la comunicación entre culturas. La asociación de circunstancias regionales, sociales y situaciones de los perfiles lingüísticos de los hablantes, tan particularmente variados en el caso de español, no podría estar desligada, de ninguna manera, de los CSC que se identifiquen con la corriente cultural. Como se evidenció en estas páginas, la falta de integración de los principios de la corriente cultural para la comunicación entre culturas en la realidad del aula y sus materiales no estaría justificada en la falta de claridad, desarrollo y practicidad de la teoría en didáctica. En este punto se plantea el interrogante no solo sobre el grado de integración de dichos principios en el contexto de los manuales de ELE de la actualidad, sino sobre las motivaciones que orientan las decisiones sobre los CSC en estos. En el siguiente capítulo se explora la variación lingüística como marca de diversidad en la lengua. En este se pretende hacer énfasis justamente en la pertinencia del acercamiento y la apreciación positiva de las diversas formas de variar del idioma en la comunicación entre culturas. Al igual que la comunicación intercultural, parece ocurrir que la variación estaría siendo trivializada en los libros de texto de ELE.

4. Variación lingüística en español

Para realizar una aproximación a la variación lingüística (VL) en español y las valoraciones en torno a esta, se parte de la idea de que el sello de la lengua no es justamente la unidad y cohesión de las manifestaciones lingüísticas de su especialmente elevado número de hablantes, sino el altísimo grado de VL perceptibles en el marco de una lengua. La perspectiva didáctica actual resalta el pluricentrismo en la enseñanza del español como lengua extranjera, es decir, se reconoce como una lengua que tiene más de una variedad estándar reconocible, fenómeno que ocurre de maneras similares en otras lenguas como el francés, el inglés y el alemán (cf. Reimann, 2017, p. 70). Este enfoque de paridad dialectal se manifiesta de dos formas, bien sea la determinación de reconocer diferentes variedades estándar como prestigiosas y adecuadas para el aprendizaje (generalmente no más de dos en cada lengua)⁸, o la determinación de difundir un modelo neutro o internacional (cf. Leitzke-Ungerer y Polzin-Haumann, 2017, pp. 7-8). En el aprendizaje intercultural se fomenta el desarrollo de la conciencia lingüística y la capacidad de reflexión sobre la lengua y sus usos. De esto se estima que el enfoque geográfico y el afianzamiento de modelos neutros artificiales en VL estarían en discordancia con la formación para el encuentro con la diversidad pretendido en la interculturalidad. A esto se suma la politización de la lengua que, a través de la norma, parece impactar las prácticas de enseñanza en la medida en que se tiende a la filiación geopolítica a un modelo de lengua (cf. Del Valle, 2014). No son pocas las publicaciones que se han ocupado en los últimos años sobre el papel que tiene la VL normativa y cultural en ELE⁹, pero persiste la poca claridad conceptual en el tema. La *didactización* de las formas en que la lengua varía, en relación con los entornos geográficos, sociales y circunstanciales, se encuentra, en efecto, muy poco desarrollado en la ELE, como se constata en las siguientes páginas.

En este apartado se examina lo que la VL supone de los hablantes del idioma, así como su repercusión en el campo de las lenguas. Con el objetivo de entender la dimensión de las variadas manifestaciones lingüísticas en hablantes que comparten una herencia cultural, este capítulo presenta un esbozo de los matices históricos y demográficos que enmarcan las actitudes frente a VL en el

⁸ La postulación de diferentes variedades estándar ocurre generalmente en clasificación binaria: inglés americano o australiano frente a inglés británico, francés hexagonal frente a francés quebequense y español estándar europeo (castellano) frente a español estándar latinoamericano (Reimann, 2017)

⁹ Coti (2017) enumera entre estos las actas del congreso de ASELE con el título *¿Qué español enseñar? Norma y variación en la enseñanza de español para extranjeros* de Martín Zorraquino y Díez Pelegrón (2000), las dos publicaciones de Francisco Moreno Fernández sobre el tema, *¿Qué español enseñar?* (2002) y *Las variedades de la lengua española y su enseñanza* (2010), así como Lipski (2009) y Del Valle (2014) en el contexto estadounidense, pero resalta que en el compendio de treinta capítulos del *Handbook of Spanish Second Language Acquisition* (2014), editado por Kimberly Gesslin, no se ocupa de una cuestión tan compleja y urgente (p. 225).

contexto nativo. Se examinan también los aportes de la lingüística y el desarrollo de los estudios variacionales antes y después del giro comunicativo de los años setenta. Después se consideran las dinámicas políticas del mundo hispanohablante, tendientes a la normatización frente a una presunta y “temible” fragmentación del idioma que, virtualmente, dificultaría la comunicación entre los hablantes. El capítulo se desarrolla de la siguiente manera: 1) breve descripción de las circunstancias históricas y sociodemográficas que sustentan la magnitud de la diversidad en español; 2) generalidades en rasgos y niveles de la VL en español desde el marco de la investigación lingüística; e 3) incidencias de las instancias políticas y los discursos de unificación en la valoración de la VL en la lengua.

De manera transversal se discuten las implicaciones de la VL en el campo de ELE. La diferenciación terminológica entre *variedad*, *variante* y *variación* no constituye hasta ahora un mayor foco de atención para los estudiosos del campo de la lingüística. En sintonía con los hallazgos bibliográficos, en este capítulo tampoco se realiza una distinción entre las formas sustantivas de *variar*. Se entiende en todo caso que la VL es el fenómeno sociolingüístico de asignar múltiples realizaciones a un mismo significado o elemento lingüístico, atendiendo a los marcos sociales, regionales y contextuales de los hablantes.

4.1 Perspectivas histórica, social y demográfica

4.1.1 Marco histórico

El español encuentra sus orígenes en el latín vulgar luego de la disolución del Imperio romano en el siglo V, así como las otras lenguas románicas. La incursión árabe dentro de la Península Ibérica en el siglo VII, la recuperación de los territorios por parte de los reinos cristianos (gallego, leonés, castellano, aragonés y catalán) hacia el siglo X y la dominación del Reino de Castilla hasta el sur de la Península y las Islas Canarias para el siglo XIV marcan la primera etapa de conformación del idioma (*cf.* Bravo García, 2011, p. 2). La expansión y consolidación del español como lengua dominante en la Península Ibérica y en un vasto territorio que la excede tienen su apogeo a finales del siglo XV y comienzos del XVI, y están demarcadas por diversos hechos históricos trascendentales de carácter político y religioso. La unificación de los reinos y territorios peninsulares bajo la regencia de los reyes católicos Isabel I de Castilla y Fernando II de Aragón con el castellano como la lengua del reino; la expedición de la Corona española y la posterior adjudicación de las Indias occidentales; la evangelización de los “nuevos territorios” en lengua castellana; la ascensión al trono de Carlos I (monarca que adoptó el castellano para sus relaciones sociales) y su regencia en Castilla, Navarra, Aragón, en el Imperio germánico y en un extenso territorio de las Américas (Bravo García, 2011, p. 3), así como la publicación de la *Gramática de Nebrija* (1492), hacen que el idioma español sobrepase

los límites peninsulares y se posiciona en los siglos subsiguientes como uno de los idiomas con mayor número de hablantes nativos. El español ocupa actualmente el segundo lugar en cantidad de hablantes nativos con 470 millones de individuos (*cf.* Fernández Vitores, 2018, p. 5).

A pesar del atentado a la multiplicidad lingüística y cultural de los territorios peninsulares y americanos durante la regencia española, especialmente en los siglos XVI y XVII, la riqueza y diversidad del idioma se debe en mayor parte a los fenómenos de migración, segregación, sometimiento y exterminio de lenguas y culturas locales en los territorios de expansión (intra/extra peninsulares). Eventos políticos y sociales en los siglos venideros fueron moldeando los rasgos lingüísticos característicos en los que convergen y divergen los variados grupos de hablantes del idioma actualmente.

La devastación de lenguas y culturas (quechua, aimara, náhuatl, chibcha, guaraní, entre otras) progresivamente minoritarias, que entran en contacto con el español, no difiere mucho de los procesos de colonización característicos de otras lenguas, actualmente mayoritarias en otros territorios. Lo que singulariza el caso del español es la magnitud de la imposición lingüística mediante la misión evangelizadora ejecutada en las “indias orientales españolas”, con una extensión geográfica y demográfica de aproximadamente 20 millones de kilómetros para el siglo XVIII (Malvido, 2006). A la imposición del español no escapan otras lenguas peninsulares. Hasta hace solo algunas décadas, dinámicas políticas condenan a la desaparición al vasco, el catalán y el gallego, lenguas que actualmente se encuentran en posición de diglosia con respecto al español¹⁰. La creación de la Real Academia de la Lengua en 1713 refleja, sin embargo, de manera más directa el objetivo de la nación española por la unificación lingüística en un sistema de grafía común en su vasto territorio (*cf.* Schumann, 2009, p. 14), que hasta la actualidad soporta, entre otras cosas, la solidificación de un mercado económico más extenso.

En el caso de las lenguas indígenas americanas, el periodo donde su existencia se ve más comprometida es en el siglo XIX, inmediatamente después de los procesos de independización de la Corona española (*cf.* Coronel-Molina, 2011, p. 90). Las nacientes repúblicas y sus nuevas formas de gobierno toman medidas para la hispanización y, en consecuencia, la casi extinción de las lenguas aborígenes, aún numerosas en hablantes para la época, al menos en el ámbito familiar (*cf.* García Tesoro, 2011, p. 20). La entrada en el siglo XX y sus procesos masificados de escolarización e industrialización, los periodos de dictaduras y totalitarismo a ambos lados del Atlántico dentro del

¹⁰ Hasta el siglo XVIII, la relación del español con las otras lenguas peninsulares fue de una relativa convivencia, hecho que se vio interrumpido por los decretos de Nueva Planta del Rey Felipe V que prohibían su uso en público y su enseñanza escolar. En el siglo XX hubo una nueva prohibición durante los periodos de dictaduras que posicionó al español como única lengua oficial de Estado y prohibió el uso de otras lenguas y la expresión de otras identidades en público (*cf.* Piquel Vidal, 2011, p. 129).

mapa hispanohablante posicionan al español en las Américas como la lengua de acceso a los diferentes niveles de interacción social y administrativa. La solidificación de las academias de la lengua en las capitales otorga al español, en gran parte del territorio americano, el estatus de lengua asociada al progreso social y desarrollo económico, lo que dio lugar a la situación actual de monolingüismo en la mayoría de sus hablantes.

Las convulsiones sociales y políticas de finales del siglo XIX y principios del XX generan una ola de migrantes dentro y hacia las zonas de habla hispana, lo que naturalmente hace aportaciones importantes al idioma. Un gran número de ciudadanos italianos y españoles se establecen en el cono sur de Suramérica entre 1871 y 1914, fenómeno que se mantiene a lo largo del siglo pasado en el que numerosos ciudadanos franceses, alemanes, británicos y del Imperio otomano emigran hacia diferentes provincias suramericanas, lo que provoca grandes cambios socioculturales y lingüísticos en los procesos de integración (*cf.* Sáenz-Roby, 2005, p. 83). Paralelamente, ocurre la invasión en 1898 de las tropas estadounidenses en el Caribe hispánico, que conlleva cambios lingüísticos a nivel estructural y léxico (*cf.* Pimentel, 2011, p. 69).

Uno de los eventos más recientes que intensifica el fenómeno variacional es la ola de población nativa hispanohablante que emigra hacia los Estados Unidos. La influencia del español ya es perceptible en todas las esferas del país norteamericano, que ostenta el segundo mayor número de hablantes de español (solo México sobrepasa la cifra), entre los cuales se cuentan oriundos de países latinoamericanos y su descendencia (*cf.* Lacorte, 2014, p. 129).

El español es hoy en día una de las lenguas con mayor expansión en el mundo, enmarcada por los procesos de colonia e imposición característicos de las lenguas europeas en otros hemisferios durante la Modernidad, así como por la emancipación, las nuevas formas de regencia y las situaciones de lenguas en contacto correspondientes a la época contemporánea¹¹.

Actualmente, el español es una lengua con una alta diversidad y número de hablantes debido a las dimensiones territoriales y geográficas, al contacto con pueblos autóctonos ancestrales, a la convivencia con otras lenguas y culturas peninsulares, a las nuevas olas migratorias, a las latentes colonias extranjeras y a la población de diversos orígenes étnicos. El marco histórico modela la dimensión especial del fenómeno variacionista en el español, no solo en términos regionales, sino sociales y lingüísticos. No se encuentra un sustento histórico o demográfico que justifique la tendencia de simplificación variacionista entre el español de América y el de España; tampoco habría sustento para su transposición en la ELE, como se presume que ocurre.

¹¹ La lengua española, inicialmente conformada por aportaciones latinas, palabras prerrománicas, germanas y godas, fue progresivamente integrando aportaciones del árabe, del judío, italianismos en el Renacimiento, galicismos en la Ilustración, elementos del maya, náhuatl, quechua, aimara y guaraní, entre otros, durante la Conquista y la Colonia, y finalmente, por anglicismos en la actualidad (*cf.* Bernecker, 2012, p. 159).

4.1.2 Marco social y demográfico

Según los informes *El español: lengua viva*, publicados anualmente desde 2010 por el Instituto Cervantes, la situación estadística del español supera toda medición en cifras en comparación con otras lenguas. Se cuentan 21 países hispanohablantes, aproximadamente 500 millones hablantes nativos, más otros 78 millones hablantes de dominio nativo y/o estudiantes del idioma; el español es la segunda lengua con mayor cantidad de hablantes nativos después del chino mandarín y la tercera en número de estudiantes como lengua extranjera, el 6,7 % de la población mundial habla español (cifra que supera de lejos al ruso, al francés y al alemán), hasta hace algún tiempo se preveía que alcanzaría el 10 % en unas pocas generaciones (Fernández Vítóres, 2018, p. 5). El aumento de la población en Estados Unidos durante los últimos años se debe mayoritariamente al crecimiento de hispanohablantes, que en unas décadas hará de este país con más hablantes de español en el mundo (*ibid.*).

Las mediciones de la lengua realizadas anualmente por el Instituto Cervantes se inclinan por una descripción del mundo hispanohablante en términos de competitividad mercantil: aproximadamente el 6,9 % del producto interno bruto (PIB) mundial es de contribución hispanohablante, del cual corresponde un tercio a Norteamérica, otro a Europa y otro a Hispanoamérica (Fernández Vítóres, 2018, p. 27). Los datos expuestos dejan claro lo evidente: hablar español es verdaderamente útil para comunicarnos con muchas más personas que casi cualquier lengua, con el objetivo que sea. En el informe no se identifican, sin embargo, referencias de su naturaleza “viva”, ni los cambios lingüísticos que experimentan sus hablantes, ni tampoco las situaciones y niveles en los que estos cambios se presentan, a pesar de ser una publicación de un organismo autodefinido como difusor de lengua y cultura, que pretende orientar los destinos de la enseñanza del idioma.

Ante la extensión y grado de diversidad de la población hispanohablante (tanto de cualquier comunidad de habla tan numerosa en individuos y en territorio), una descripción sociodemográfica del español sería una labor difícilmente abarcable. En los términos más simples, una descripción sociodemográfica del español debería responder en mayor o menor grado de profundidad al interrogante ¿quiénes son los hispanohablantes? Sin embargo, la naturaleza retórica de la pregunta podría conducir a repuestas impregnadas de estereotipos (*cf.* Gómez Medina, 2013, p. 46), o podría aducir a un cúmulo de cifras que no permite acceder a una visión demográfica cercana, comprensible y accesible de sus hablantes, ni mucho menos a las circunstancias que definen sus manifestaciones lingüísticas y culturales (tal y como ocurre en los informes anuales del Instituto Cervantes).

El mapa del español (entendido aquí como el lugar donde se condensa el mayor número de hablantes nativos) se encuentra delimitado por un océano, tres hemisferios, dos continentes y diversas

circunstancias históricas y sociales, que hacen que en su población converjan personas de orígenes étnicos diversos en múltiples escenarios sociales. Aun así, las sociedades y las personas hispanohablantes generalmente se describen a partir de una bipartición geográfica: “españoles y latinoamericanos”, mediante la recreación de estereotipos (cf. Gómez Medina, 2013, p. 50). Galeano (1981) sostiene que la regencia de sistemas sociales excluyentes en Latinoamérica paradójicamente genera una gran riqueza expresiva de sus pueblos, pero se refiere al fenómeno sociológico de subvalorar *lo propio* y supervalorar *lo extranjero*: se “hidalguiza” la cultura, se folcloriza lo popular, se barroquizan las realidades sociales y se tiende al consumo y no a la producción tecnológica. A esto se suma que existe una dominancia tácita de España como autoridad en la determinación de lo culto, lo folclórico y lo barroco sobre Latinoamérica. La descripción de Galeano se sitúa en la década del ochenta, justo durante el apogeo o reciente caída de formas de gobierno dictatoriales en muchos de los países de habla hispana, pero el panorama actual parece no haber tenido un cambio significativo. En el informe mencionado, que pretende informar sobre representatividad del idioma, se hace referencia al estado de la lengua respecto a la producción científica mundial, con un 0,8 %, pero se resalta que España ocupa el noveno puesto a nivel mundial (cf. Fernández Vitores, 2014, p. 46), complementado con una mención a la apertura en el campo en México (*ibid.*, p. 50). De manera que se invisibilizan diecinueve países de habla hispana, cuya producción en todo caso sigue siendo mínima si se plantea en una escala global, pero con crecimiento acelerado en países como Argentina, Colombia, Chile y Venezuela (cf. Babini, 2011, p. 31).

Narvaja de Arnoux y Del Valle (2013) consideran que el territorio latinoamericano se encuentra demarcado por su historia, por dinámicas tanto complejas como controversiales: nacionalismo/colonialismo, disciplina/rebelión, dominancia/subalternidad, asentamiento y migración (p. 125). Desde esta perspectiva, un acercamiento demográfico a las comunidades del español estaría estrechamente vinculado (más que a sus cifras en número de hablantes y representatividad en esferas económicas) a sus procesos políticos, históricos y sociales, tales como la conquista y la colonización, la política imperial, las luchas de independencia, la construcción de nación y homogenización cultural, el surgimiento de una clase letrada y su complicidad con el poder, las ideas de unidad continental, y la *amenaza* que representa la cercanía anglo. Esta perspectiva permitiría comprender más ampliamente la diversidad de sus hablantes y el grado de variabilidad en la lengua.

4.2 Perspectiva lingüística

Los estudios variacionales en el estructuralismo de principios del siglo XX tienen como tema central la descripción de las múltiples realizaciones de un determinado elemento lingüístico, los valores distintivos que delimitan esta diversidad no constituyen, hasta entonces, un foco mayor de

investigación. El fenómeno de la VL, en sus diferentes denominaciones, es generalmente considerado a través del modelo diasistémico tridimensional (esbozado por Fydal en 1952 y concretado por Coseriu en 1969). En este modelo se contemplan las variaciones en el espacio geográfico (diatópica), en la sociedad (diastrática) y en la situación comunicativa (diafásica) (cf. Dufter y Stark, 2003, p. 84). Existe una sintonía entre la VL y el auge de los estudios en sociolingüística encabezados por Labov (1966), enfocados en la lengua en relación con los grupos sociales. El desarrollo en el campo variacional (cf. Sinner, 2014) plantea entonces, desde hace algunas décadas, una mirada contraria a los enfoques generativos chomskianos, que enfatizan en la prescripción lingüística centrada en el individuo.

Los fenómenos históricos y demográficos del particularmente extenso territorio del idioma español sustentan la naturaleza de la pluralidad de sus realizaciones lingüísticas. Un gran número de hablantes en un territorio tan extenso se refleja en rasgos morfosintácticos, léxicos y fonológicos altamente heterogéneos, determinados por fronteras geográficas, sociales y situacionales, dentro de una amplísima base común. La riqueza variacional en el idioma apreciada por la lingüística parece traducirse en otros escenarios en iniciativas que desvirtúan las diversas realizaciones de la lengua. La recurrente división entre “español de América” y “español de España” genera valoraciones reduccionistas. Moreno Fernández (2004) señala las “falsas imágenes” del español de Latinoamérica que suele ser etiquetado como uniforme, conservadurista, arcaico, vulgar, amerindio y de base andaluza, y del español en España, que suele percibirse como lengua estándar, auténtica, correcta y a la vez descuidada (p. 740). En estas imágenes de la lengua, tan diseminadas incluso entre los hablantes nativos, se evidencia la tendencia a seleccionar arbitrariamente un modelo de lengua “mejor”, que resta virtuosismo a todas aquellas manifestaciones que se alejen de este. Se cree que existe una forma “seudoperfecta” de la lengua en algún lugar de España, y formas que varían en el sur de España y América. Desde Gómez Medina (2013) se presume que las falsas *imágenes del español* permean los contenidos de los materiales de ELE, caracterizados por la invisibilización y homogeneización de las variedades que difieren de la norma castellana.

Dadas las dimensiones de las sociedades hispanohablantes, así como la presunta permeación de una visión reduccionista de la lengua en los materiales de enseñanza, este apartado de perspectiva lingüística tiene como objetivo revisar el estado de la lingüística variacional en español en busca de sustentos para una adecuada mediación en ELE.

4.2.1 Rasgos

En lingüística contemporánea, el estudio de VL se ocupa de clasificar los rasgos lingüísticos de los hablantes que definen su identidad social, geográfica y situacional. En sociolingüística, las formas en

que una lengua varía y su vínculo con fenómenos sociales lleva a otro nivel los estudios en dialectología, que inicialmente se dedicaban casi exclusivamente a la descripción de hablas regionales (*cf.* Chambers, 2003, p. 5). Los fenómenos de tipo socio-fonológico en los que se enfocaron inicialmente los estudios en variantes en España y América Latina (y que siguen ocupando gran atención) plantean la región geográfica como un índice de significado social: la pronunciación, la selección morfosintáctica y léxica del habla son de origen regional (*cf.* Díaz Campos, 2014, p. 90). A continuación, se realiza una descripción general de los rasgos internos variables más comunes en el español.

Morfosintácticos

En la revisión más reciente de los fenómenos morfosintácticos en sociolingüística hispánica, Díaz Campos (2014) recopila los elementos más representativos relacionados con el modo, tiempo y aspecto de formas verbales, las omisiones o reducciones de preposiciones, el uso de las formas pronominales y adverbiales, entre otros (*cf.* anexo 3). Los estudios recientes en VL se ocupan de describir rasgos internos (lingüísticos) en relación con los rasgos externos (contextuales), pero es evidente que las investigaciones tienden a enfocarse en el nivel fonológico. Esto se entiende desde un punto de vista más logístico que lingüístico: los fenómenos morfosintácticos son menos frecuentes que los fonológicos, los investigadores tienen que computarizar corpus —generalmente compuestos de millones de palabras— para poder extraer una cantidad suficiente de datos para sus análisis (*cf.* Schwenter, 2011, p. 123). Los fenómenos morfosintácticos son más escasos cuantitativamente y su identificación es más compleja que los fenómenos fonológicos. A pesar de la dificultad logística, los fenómenos morfosintácticos del español y sus valores sociales y estilísticos provocan un interés particular en los estudiosos del lenguaje¹².

La morfosintaxis en lenguas es entendida desde dos corrientes generales, determinadas por la filiación o discrepancia con la idea de gramática como eje central de las producciones de habla: la estructuralista, centrada en la forma, y la antropológica, enfocada en el significado (*cf.* Gómez Molina, 2004, p. 493)¹³. Desde el punto de vista de Gómez de Estal Villarino (2004), los contenidos

¹² Otros ejemplos específicos del español que despiertan un interés particular en el estudio morfosintáctico en relación con las variaciones de la lengua en el español son: alternancia de los condicionales en la probabilidad de la situación hipotética (*tendría/tuviera*), alternancias verbales de intercambiabilidad o equivalencia (*tuviera/tuviese*), la variación entre futuro simple y la expresión perifrástica del futuro (*iré/voy a ir*), la expresión u omisión del sujeto, variación entre el perfecto y el indefinido, entre otros (*cf.* Serrano, 2011, p. 187).

¹³ Gómez Molina (2004) destaca, por un lado, la corriente estructuralista del lenguaje según la cual la mente sería una especie de máquina sintáctica con un procesador semántico (en términos chomskianos). Por otro lado, refiere la corriente antropológica desarrollada por disciplinas como la pragmática, la sociolingüística y el análisis del discurso, entre otras, en las que el lenguaje está demarcado por pautas de conducta sociales y no por estructuras gramaticales.

gramaticales dan origen a dos grandes corrientes en la enseñanza de lenguas: la primera centrada en el significado o *nivel lingüístico* y la segunda enfocada en la forma o *nivel metalingüístico* (p. 767). El componente morfosintáctico tiene un papel protagónico y/o antagónico en la enseñanza de lenguas. La gramática en el plano teórico de la didáctica de lenguas extranjeras está en relativa sintonía con las discusiones en lingüística. Martín Peris (2004) plantea el desarrollo conceptual del binomio lingüística-enseñanza en tres grandes líneas:

- Gramática como componente cognitivo aislado: morfología y sintaxis.
 - Gramática como componente cognitivo integrado a la fonética, el léxico y la semántica.
 - Gramática como explicación de reglas del sistema lingüístico en relación con las reglas de uso.
- (Martín Peris, 2004, p. 473)

Las VL se integran en la última línea descrita, en la medida en que se presta atención no solo a la descripción de las realizaciones de la lengua, sino a los usos y marcos situacionales que las producen. En la actualidad, la didáctica experimenta un momento de desestigmatización de la morfosintaxis que supera paulatinamente el antagonismo que surgió luego de la aparición de los enfoques comunicativos. En este contexto, Martín Peris (2004) destaca la vigencia de la llamada “gramática pedagógica” entre los teóricos de la enseñanza de lenguas modernas. El autor la define como una herramienta-puente entre las gramáticas formales y los aprendices de la lengua, que aborda la descripción morfosintáctica del idioma a través de los usos orales y escritos de la lengua (p. 484). Las VL encuentran espacio en la gramática pedagógica ya que en esta se explotan las destrezas gramaticales de los y las aprendices en lengua materna y se presta una particular atención a la adecuación situacional y contextual del componente morfosintáctico. No obstante, y a juicio de una búsqueda bibliográfica, los materiales de ELE adscritos a la gramática pedagógica no son tan numerosos, en relación con las publicaciones teóricas sobre la conveniencia de su implementación¹⁴.

Léxicos

En lingüística variacional, el campo léxico está menos desarrollado que el gramatical y el fonológico, siendo este último el gran protagonista de las investigaciones en VL en español. En la opinión de Escoriza Morera (2012), esto tendría su origen en la “indefinición” y falta de soporte teórico en el concepto mismo de variante léxica, ya que bastantes autoras y autores establecen una tipología de variación sin una definición exhaustiva “variante”, “variación” y/o “variedad” (p. 252). A nivel metodológico, la obtención de un corpus léxico con datos suficientemente ricos y diversos supone

¹⁴ En el caso del español véase un ejemplo en Alonso Raya et ál. (2005).

una multitud de parámetros difícilmente abarcables, en comparación con la mayor frecuencia y facilidad de percepción de los corpus fonológicos (*cf.* Escoriza Morera, 2012, p. 267; Ueda, 1996, p. 1). Por su parte, Lipski (2011) sostiene que el hecho que las diferencias lexicales entre los dialectos del español sean tan numerosas y, paralelamente, tan globales hacen que escapen de cualquier tipo de clasificación y agrega:

Linguistics on both sides of the Atlantic often speak of “Americanisms” vs “Peninsularisms”, but to divide the lexicon in this fashion is a considerable oversimplification [...] Slang and taboo items further complicate the lexical profile of the Spanish language, as does dialect mixing resulting from demographic displacements, so that dialect classification via lexical criteria is a frustrating enterprise. (pp. 19-20)

[La Lingüística, en ambos lados del Atlántico, habla de “americanismos” vs. peninsularismos”, pero dividir el lexión en esta tendencia es una considerable sobresimplificaicón. Los elementos de jerga y tabú complejizan aún más el perfil lingüístico del español, así como las mezclas dialectales resultantes de los movimientos demográficos, al nivel que la clasificación vía criterio léxico es una empresa frustrante.]

De acuerdo con Lipski, la extensión del idioma representa un desafío para todo proyecto de clasificación léxica en español y de ahí que se recurra a la simplificación de uso “americano y peninsular”, tan poco adecuada a la variedad léxica del idioma. El argot, los tabúes, los desplazamientos humanos y todo aquello a lo que se agrega la proximidad demográfica a través de la tecnología requieren estudios lingüísticos que sobrepasen la clasificación y que se centren en el múltiple mosaico dialectal.

El componente léxico tiene menor atención en lenguas extranjeras si se compara con las preocupaciones morfosintácticas. No obstante, no son pocos los teóricos que exploran las formas de aprehensión y almacenamiento de las unidades léxicas. Gómez Molina (2004) afirma que en los últimos treinta años se ha reivindicado la importancia del vocabulario en didáctica de lenguas, a juicio de que cualquier protolengua o lengua básica implica, esencialmente, nominalización y, por ello, es mucho más léxica que gramatical (p. 492). Hay que destacar que esta reivindicación, como es frecuente en didáctica, se centra en técnicas y métodos (*el cómo*) para la adquisición de vocabulario, ignorando el objeto mismo del conocimiento y uso: las palabras (*el qué*). De modo similar, el escaso

tratamiento de la variedad léxica de las prácticas de aprendizaje y enseñanza se caracteriza por la reducción entre los usos españoles/americanos, que ignora la comprensión y asimilación del naturalmente extenso repertorio léxico de los fenómenos que lo originan. Schumann (2009) provee una lista con las cuatro características que se atribuyen más comúnmente al vocabulario latinoamericano: presencia de arcaísmos (vocablos que mutaron en forma/significado o desaparecieron del repertorio de españoles)¹⁵, indigenismos (debido a las zonas de contacto indígena)¹⁶, galicismos/italianismos (importación de vocablos por inmigración europea de los siglos XVIII y XIX)¹⁷ y anglicismos (influencia por el excesivo contacto con Estados Unidos)¹⁸ (p. 20). Lo discutible de estas descripciones no es el grado de rigurosidad o de reducción de las diferencias, sino el fomento de la idea de un “modelo de lengua” para el español y de la convicción de que la variación es latinoamericana, no española.

En lingüística resaltan dos posturas interesantes que brindarían sustento a la apertura de VL en didáctica. Por un lado, Escoriza Morera (2012) plantea que “todas las unidades son variantes léxicas de expresión de unidades de tipo conceptual, a las que no podemos denominar más que verbalizando sus variantes” (p. 267). Si se aplica esta definición de unidad léxica a la adquisición de vocabulario en ELE se naturaliza el hecho de que las palabras *mono*, *lindo*, *bonito* y *bello* comparten un contenido semántico de una misma unidad mental inexpresable. Así se supera la dicotomía *modelo-variante* y se resalta una baraja de posibilidades léxicas que ofrece la lengua hablante y a quien aprende para una categoría conceptual universal. Por otro lado, Ávila Sánchez (2009) resalta la importancia de la conciencia de los usos léxicos regionales del español, pero también del estatus de lengua internacional con un léxico patrimonial, es decir, el español de mayor frecuencia y difusión.

La trasposición al campo de la enseñanza de estas dos perspectivas lingüísticas sugiere, en principio, superar de la idea de un modelo de lengua prestigioso en el que las VL léxicas se jerarquizan. La enseñanza de VL a nivel léxico podría naturalizar la diversidad de posibilidades léxicas que ofrece la lengua. La amplia gama lexical del español exige el tratamiento variacionista para la conciencia de los usos regionales y la rentabilidad de los usos más difundidos y de mayor frecuencia.

Fonológicos

Como se anticipa previamente, el campo de la variación fonológica está notablemente más desarrollado. Las posibilidades técnicas de la geografía dialectal para la recolección de muestras

¹⁵ Por ejemplo: alacena, anteojos, balde y fogón.

¹⁶ Por ejemplo: chicle, cancha y apapacho.

¹⁷ Por ejemplo: facha, birra y manyar.

¹⁸ Por ejemplo: closet, blue jeans y chance.

auditivas permiten que los investigadores lleven a cabo estudios de clasificación dialectal. Las descripciones de variantes para la elaboración de atlas lingüísticos¹⁹ visibilizan un gran número de elementos fonéticos que varían en el habla y que conforman una identidad no solo geográfica, sino social y situacional de los hablantes. Evidentemente, la extensión territorial del español es consecuente con sus millones de hablantes y no es de extrañar que, a pesar de la lengua/grafía común, los hispanohablantes no se expresen fonológicamente de manera homogénea (cf. Poch Olivé, 2004, p. 753). Los estudios de variación en el plano geográfico del idioma revelan el mosaico lingüístico que varía no solo entre España y América, sino también entre hemisferios, naciones y regiones²⁰. Lipski (2011) sostiene que las consonantes implosivas en posición final de sílaba experimentan una variación mucho más frecuente que los fenómenos de variación en el sistema vocálico del español, que son casi nulos (como en muchas lenguas) (p. 73), además de otros patrones variacionales fonológicos del idioma (cf. anexo 4).

El componente fonológico y las atribuciones dialectales tienen, sin duda, una evolución notable en la lingüística. En lo que respecta al componente fonológico en ELE, a la luz del enfoque comunicativo se plantea el desarrollo de la comprensión auditiva y la producción oral para la comunicación en diversos ámbitos. Sin embargo, el marco de acción para el tratamiento de la VL es aún bastante limitado. Si bien existe una exploración amplia en cuestión de habilidades y estrategias de escucha (cf. anexo 5), predomina en este campo nuevamente la preocupación por *el cómo*, que minimiza lo crucial del *qué*. Los fenómenos de variación en el idioma español tienen un desarrollo en lenguas extranjeras casi nulo, aun si la variedad fonológica es una de las marcas más visibles del idioma. Los fenómenos fonológicos de VL en ELE se limitan frecuentemente a resaltar las particularidades presupuestas de los hablantes latinoamericanos en fenómenos como el *yeísmo*, el *seseo* —la aspiración de la “s” y pérdida de la “r” en posición final— (Schumann, 2009, p. 20)

En lo que respecta al tratamiento de la pronunciación, la distinción auditiva de los sonidos de una lengua posibilita, en gran medida, la producción de estos. Para favorecer el dominio de la lengua y su comprensión, los y las aprendices deberían tener un *input* constante de la lengua hablada (Gil-Torresano Berges, 2004, p. 899), de manera que dada la extensión del espectro fonético del español, la exposición y normalización de la diversidad debería ser una norma en ELE²¹. Poch Olivé (2004)

¹⁹ Algunos proyectos en dialectología con el formato de atlas lingüístico son: Atlas Lingüístico de la Península Ibérica (ALPI, 1914-1954) por Ramón Méndez Vidal y colaboradores; Atlas Lingüístico-etnográfico de Colombia (ALEC, 1954) por Tomás Buesa y Luis Flores; Atlas Lingüístico Etnográfico del Sur de Chile (ALESUCH, 1968) por Guillermo Araya;; Atlas Lingüístico y Etnográfico de las Islas Canarias (AleiCan, 1975) por Manuel Alvar; Atlas Lingüístico y Etnográfico de Aragón, Navarra y Rioja (AleANR, 1979) por Manuel Alvar y colaboradores; Atlas Lingüístico de México (1990) por Juan Miguel Lope Blanch, entre otros.

²⁰ Véase el apartado de variedad diatópica.

²¹ La incapacidad de los aprendices de percibir las realizaciones fonológicas en lengua extranjera en las que no se identifique un equivalente en lengua materna es denominada “sordera fonológica” (cf. Polivanov, 1931).

crítica que exista un consenso tácito entre profesores, profesoras y estudiantes en que una buena pronunciación es importante, pero que los manuales no atiendan esta preocupación (p. 753). La autora señala que:

[...] el profesor debe ser capaz de mostrar a sus alumnos las diversas variantes (no de enseñarles a hablar como se hace en el uso del seno de cada una de ellas, sino de mostrar que existen) y, a la vez, de situar su propia forma de hablar en el amplio mosaico de variantes que constituye la lengua española. (Poch Olivé, 2004, p. 757)

A pesar del desarrollo sobre fonología hispánica en lingüística, existe una carencia en materiales y teorías didácticas para el tratamiento de las diversas formas de variar que tiene el español. La variedad fonológica no es una cuestión menor en la lengua y tampoco lo debería ser en la enseñanza de esta. Habría que plantearse la didactización de la fonología que contemple la realidad de grafía común y realizaciones orales múltiples, tan característica al idioma, reflejadas en materiales con muestras ricas y variadas de la diversidad de los hispanohablantes.

4.2.2 Niveles

Durante el último siglo, la didáctica se ha desarrollado de manera paralela a los estudios y corrientes de la lingüística y, más recientemente, de la cultura. El estudio de los usos sociales del lenguaje (la sociolingüística) se refleja en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras en la aparición y auge de los enfoques comunicativos. En el medio siglo transcurrido desde entonces, esta evolución sugiere grandes cambios en la actuación en el aula y en la elaboración de materiales y currículos para la enseñanza. Chambers (2003) sostiene que los estudios más productivos en investigación sociolingüística se enfocan en el valor social de las VL, observándolas en escenarios de uso para una categorización de acuerdo con su distribución social (p. 3). Aún si la actualidad teórica en enseñanza de lenguas pretende favorecer la naturaleza social (y no estructural) del lenguaje, mediante enfoques comunicativos centrados en la tarea y las actuaciones entre culturas, se presume que la sensibilización, diferenciación y apreciación positiva hacia la diversidad lingüística de las variedades de lengua es un tema poco desarrollado en ELE, o en el que se ha llegado a conclusiones tempranas. Esto se refleja en el propósito único y recurrente de establecer *el modelo de lengua* adecuado para la enseñanza.

Con estas evidencias, y luego de haber explorado panorámicamente los rasgos internos (morfosintácticos, léxicos y fonológicos) en los que se materializan las variedades del español, en el siguiente apartado se pretende explorar de forma transversal los niveles diatópicos, diafásicos y

diastráticos en los que se originan las VL. Se pretende establecer una base teórica lo suficientemente amplia para determinar criterios de inclusión de VL en materiales de ELE.

Variación diatópica (geolectos-dialectos)

Existen numerables aproximaciones, de las más simplistas a las más rigurosas, que se proponen clasificar una compleja matriz de hablas regionales, que superan la recurrente bipartición atlántica entre el viejo y el nuevo continente. Algunas de estas son:

- Clasificación en zonas altas y bajas: delimitación entre los hablantes de las zonas geográficas americanas altas (montañosas) y las zonas bajas (costeras e isleñas). Bravo García (2011) indica que las primeras se presentan una tensión de las consonantes y un acortamiento de las vocales, caso contrario en las zonas bajas donde hay una relajación en la articulación de las consonantes, casi pérdida, y un alargamiento de las vocales (p. 3). La autora compara estos fenómenos con la variación que se presenta en España: las tierras altas corresponderían a geolectos del norte del país y tierras bajas a los del sur peninsular, canarias y Andalucía.
- Clasificación en ocho zonas prototípicas: Moreno Fernández (2004) se apoya en una zonificación geolectal hispanohablante prototípica, es decir, núcleos y periferias de VL (p. 744). De esta manera, Moreno Fernández (2007) describe ocho zonas geolectales, asociadas con las ciudades hispanohablantes más influyentes: área caribeña (San Juan de Puerto Rico, La Habana o Santo Domingo), área mexicana y centroamericana (Ciudad de México), área andina (Bogotá, La Paz o Lima), área rioplatense y del Chaco (Buenos Aires, Montevideo o Asunción), área Chilena (Santiago), área castellana (Madrid o Burgos), área andaluza (Sevilla, Málaga o Granada) y área Canaria (Las Palmas o Santa Cruz de Tenerife) (p. 39).
- Clasificación en veintiún casos representativos: Lipski (2012) reagrupa las dialectales en norte de Castilla (incluyendo Salamanca, Valladolid, Burgos y provincias vecinas); norte de Extremadura y León (incluyendo las provincias de Cáceres, partes de León, el occidente de la provincia de Salamanca y Zamora); Galicia (refiriéndose a la parte monolingüe y en contacto con el gallego, Asturias, especialmente al interior como Oviedo); el interior de la región cantábrica hasta el sur de Santander; el País Vasco (incluyendo zonas monolingües y en contacto con el vasco); Cataluña (incluyendo zonas monolingües y en contacto con el catalán); suroriente de España (incluyendo gran parte de Valencia, Alicante, Murcia, Albacete y suroriente de La Mancha); Andalucía oriental (incluyendo Granada, Almería y zonas aledañas); Andalucía occidental (incluyendo Sevilla, Huelva, Cádiz, la provincia extremeña de Badajoz y Gibraltar); y la España centro-sur y centro-occidental (incluyendo áreas hasta el sur de Madrid como Toledo y Ciudad Real), para un total de once zonas en España reconocidas por los lingüistas (p. 2). En

América, el autor reconoce que no existe en lingüística una clasificación consensuada, dado el altísimo grado de variabilidad del idioma por múltiples zonas de lenguas en contacto, migraciones y singular polarización lingüística entre lo rural y lo urbano; sin embargo, propone la siguiente delimitación como una aproximación “razonable”: México (excepto por las zonas costeras) y suroccidente de Estados Unidos; región Caribe (Cuba, Puerto Rico, República Dominicana, Panamá, costa Caribe de Colombia y Venezuela, costa Caribe y Pacífica de México); Guatemala (incluyendo partes de Yucatán y Costa Rica), El Salvador, Honduras y Nicaragua; Colombia (interior) y las circundantes tierras altas de Venezuela; costa Pacífica de Colombia, Ecuador y Perú; áreas andinas de Ecuador, Perú, Bolivia y noroccidente de Argentina y noroeste de Chile; Chile; Paraguay, nororiente de Argentina y Bolivia oriental; y Argentina (excepto por los extremos nororiental y noroccidental) y Uruguay (p. 3); para un total de diez zonas geolectales.

En la clasificación geolectal del español son recurrentes las apreciaciones carentes de fundamentos lingüísticos sustentadas en creencias populares que consideran unas VL regionales “mejores” que otras. La tradición histórica de preocupación por la lengua en Colombia, por ejemplo, ha fomentado la creencia de que se allí se habla un “mejor español”²². En España se considera popularmente que el español de Castilla la Vieja es “mejor”, así como en otros países es frecuente entre los hablantes pensar que el “mejor español” es el que más se aproxima al prototipo castellano (*cf.* Moreno Fernández, 2004, p. 744). La autopercepción de los americanos del “español de América” como dialecto secundario al “español peninsular”, por su conformación histórica, sumada al grueso de los estudios variacionistas centrados en la conformación de inventarios lingüísticos geográficos de elementos variantes detectados en América durante la primera parte del siglo XX, sin una evaluación de los aspectos funcionales, contribuyen a la visión depuesta de las VL de América (*cf.* Greußlich, 2015, p. 69). En ELE, al no haber un tratamiento teórico lo suficientemente desarrollado de las cuestiones de variedad, esta última tendencia citada parece permear la enseñanza de la lengua, al menos en el plano de los materiales (Gómez Medina, 2013, p. 51).

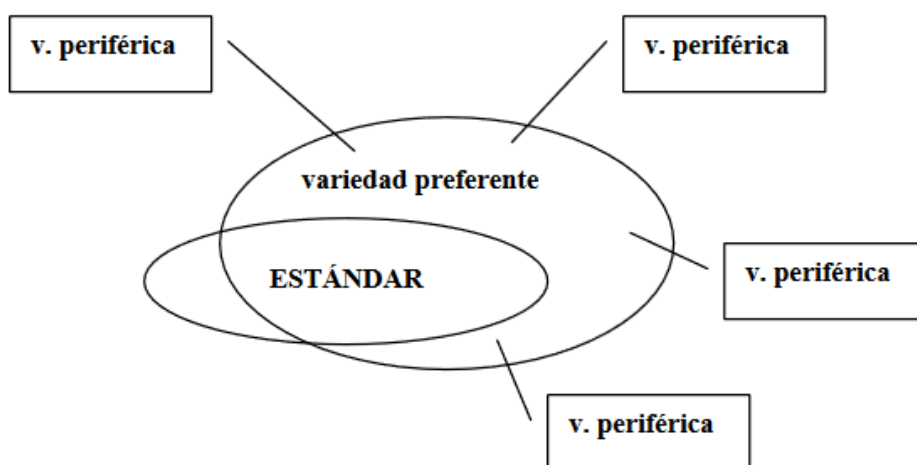
Como se anticipa en la introducción del capítulo, en el contexto de la interculturalidad no existe hasta ahora una aproximación exhaustiva del tratamiento de VL en la enseñanza. La tendencia es, sin embargo, claramente contraria al reconocimiento de las marcas plurales en la lengua: se tiende a un enfoque contrastivo de dos modelos prestigiosos y adecuados para la enseñanza o se opta por difundir un modelo *neutro* que se limita a los elementos más rentables y poco variables en la lengua, por tanto, un modelo artificial (Leitzke-Ungerer y Polzin-Haumann, 2017, pp. 7-8).

²² *Cf.* (Redacción El Tiempo, 2016).

Andión Herrero (2007) resalta la intensificación de VL en los materiales de ELE en España en los últimos tiempos, pero también la falta de criterio para la inclusión de “los rasgos de América”. Su crítica recurre, sin embargo, a la conceptualización simplista sobre el fenómeno de la variación, al referirse al “español de América”. Insiste en que el diseño de un modelo lingüístico para ELE depende del docente, del contexto de enseñanza y de las expectativas e intereses de los aprendices (p. 2). En su propuesta de construcción de corpus lingüístico para ELE (*cf.* figura 5) reconoce el español como una lengua con realizaciones diversas, si se considera que el modelo no es fijo sino adecuado, y plantea criterios concretos para la selección de modelos de lengua que no responden a motivaciones de índole política, comercial o tradicionalista, como pareciera que es la tendencia dominante en el campo. En la selección geolectal intervendrían la variedad *estándar*, compuesta de elementos lingüísticos troncales y comunes a todos los hablantes con alta dependencia de contextos específicos (común y neutral) (Andión Herrero, 2007, p. 3); la variedad *preferente*, con rasgos lingüísticos propios de una comunidad con validez geográfica determinada que marcan el acento de sus hablantes (*ibid.*, p. 4) y variedades *periféricas*, conformadas por geolectos estándar diferentes a la variedad preferente del curso y con la función de dar validez a la *estándar*, mostrar la diversidad, desarrollar estrategias de comunicación (buscar, desambiguar, entender, etc.) educar en la tolerancia y en la interculturalidad (*ibid.*, p. 5).

Figura 5

Modelo de construcción de un corpus lingüístico para la enseñanza del español como lengua extranjera



Nota. Adaptado de Andión Herrero, 2007, p. 3.

Reimann (2017) critica la situación paradójica hispanófono de discursos y documentos “pro-descentralización” de la lengua, en contraste con la pobre presencia de variedades diatópicas en los materiales (p. 71). En su defensa por el desarrollo de un enfoque variacional en lenguas extranjeras, el autor propone el trabajo en torno a las habilidades receptivas variacionales y recomienda la selección mínima de cuatro variedades, para el contexto de la escuela alemana: español de Andalucía (permite la apertura a los rasgos característicos del sur de España, así como a otras variedades de Hispanoamérica) (p. 79), español de México (permite igualmente la apertura a los rasgos de otras variedades hispanoamericana y además representa el número de hablantes más elevado), español rioplatense (permite explorar otros aspectos de la cultura y la historia por los vínculos particulares de la población argentina con Europa a además se presenta como contrapunto con los rasgos de la variedad mexicana) y español estadounidense (a pesar de su heterogeneidad, permite explorar aspectos relativos al tema migración hispanoamericana cruciales en la didáctica del español) (p. 80). Esta propuesta de desarrollo de habilidades receptivas variacionales y de la selección de modelos que representen la diversidad de rasgos lingüísticos en español se mantiene en la visión geográfica de la VL. Sin embargo, está sustentada en fundamentos lingüísticos que atiendan al desarrollo de la interculturalidad, es decir, se considera el desarrollo de saberes y habilidades para la diferenciación no solo lingüística, sino del panorama cultural, histórico y demográfico en la lengua.

En las propuestas de Andión Herrero (2007) y Reimann (2017) se percibe la premura por la sensibilización hacia el mosaico de rasgos que constituyen diferencias regionales en el español, de manera más o menos rigurosa e integrada al proceso de aprendizaje del idioma, en concordancia no solo con la disponibilidad y el grado de desarrollo del corpus en lingüística geolectal actual que vincula elementos funcionales (de registro), sino también con la actualidad en lenguas situada en la corriente cultural y el reconocimiento de la diversidad lingüística. Evidentemente no se trata de transponer a la enseñanza el relativamente riguroso corpus lingüístico actual de clasificaciones geolectales del idioma, sino de la exaltación de la diversidad geolectal natural de las lenguas como aspecto clave para la comunicación entre culturas, con una clasificación menos simplista que las diferencias entre España y Latinoamérica. Esto es, en primera instancia, la sensibilización hacia las marcas particulares dialectales de los y las aprendices respecto a su(s) lengua(s) materna(s) (L1) como agente lingüístico, así como la exposición a una gama relativamente amplia de geolectos del español.

Variación diastrática (sociolectos)

En este segundo nivel de valoración de formas y circunstancias en que la lengua varía, observamos las variables sociales que clasifican a los hablantes en niveles de estratificación. La variación diastrática se ocupa de explorar las producciones de habla de los individuos analizando rasgos

sociales, tales como género, edad y clase social. Estos se expresan en realizaciones de lengua socialmente estigmatizadas o, por el contrario, que representan prestigio en una determinada comunidad lingüística. Las valoraciones sobre fenómenos de lengua pueden variar entre los grupos de hablantes de una misma lengua. En el caso del español, un cierto rasgo lingüístico bastante extendido en Hispanoamérica llega a poseer valoraciones lingüísticas muy diferentes entre los diferentes grupos que lo conocen (*cf.* Bravo García, 2011, p. 8). En una perspectiva interlingüística, ocurre que la lengua en sí tiene valoraciones sociales distintas en las zonas de contacto con otras lenguas. En Estados Unidos, los devenires históricos de delimitación geográfica y conformación demográfica de la región devienen en la posición social subordinada del español, así como ocurre en algunas autonomías españolas como Cataluña, Galicia y el País Vasco. Caso contrario ocurre en algunas zonas de contacto con lenguas indígenas, pues su uso tiene prestigio social (*cf.* Niño Murcia, 2012, p. 367).

La descripción fonológica en los estudios de VL se populariza en los años setenta con la aparición del modelo de incorporación social y estilística de la sociolingüística (Labov, 1972). Medina-Rivera (2011) se refiere a tres fenómenos variacionales esenciales descritos en el enfoque:

- El género: tendencia de las mujeres a usar formas lingüísticas (estandarizadas o innovadoras) más prestigiosas. Caso contrario de los hombres, quienes se inclinarían por formas no estandarizadas y usos de menor prestigio.
- La clase social: los hablantes de clase media alta favorecen las formas estandarizadas y prestigiosas, caso opuesto a los hablantes de estratos sociales más bajos. La clase media observa un comportamiento más complejo, pues tiende frecuentemente a imitar a los hablantes de estatus socioeconómico más elevado, por lo cual caen en una ultracorrección e inseguridad lingüística. Muchos de los cambios lingüísticos surgen en las capas socioeconómicas bajas, aunque no son de ignorar los cambios provenientes de las capas altas a través de la educación y los medios.
- La edad: las generaciones jóvenes tienden más a la innovación en formas no estandarizadas y las generaciones mayores presentan un comportamiento lingüístico más conservador. Los hablantes de edades medias favorecen los usos de formas estandarizadas o prestigiosas dependiendo de su actividad ocupacional.

Los factores que condicionan la variación en español resultan conflictivos, como lo complementa Medina-Rivera (2011). En lo que respecta a la clase social, en las sociedades hispanohablantes no es una cuestión uniforme con una organización jerárquica clara, como podría ser en otras sociedades, la ocupación del hablante y de sus padres, el nivel de educación, las características de la vivienda, los ingresos personales y familiares, como patrones de clasificación social, no son regularmente de

naturaleza perdurable. En lo que respecta al género no se presentan cambios verdaderamente significativos de uno a otro en las producciones de habla descritas por los estudios y, en lo respectivo a la edad, no se podría considerar un factor por sí solo, pues estaría estrechamente correlacionado con factores temporales como la generación (*ibid.*, p. 40).

En cualquier caso, el género, la edad y la clase social proveen indudablemente los patrones de uso de la lengua de una comunidad, cuyas valoraciones coinciden o no entre diferentes grupos de hablantes.

En lenguas extranjeras, la clasificación diastrática y las diferencias socioculturales relacionadas con el uso de la lengua observan dos focos de interés: los sociolectos delimitados por el estrato, la edad y el género, y las especificidades de la lengua de ciertos grupos asociativos y profesionales. Schumann (2009) considera el español literario, el español popular, los lenguajes sectoriales y el lenguaje juvenil como categorías para diferenciar en la variación diastrática en ELE. El valor integrativo dentro de la comunicación sería de mucha más utilidad para el énfasis en el lenguaje juvenil que en el español literario (p. 23), sin embargo, el español literario se asienta en las prácticas de enseñanza, pues goza de prestigio por su cercanía a la *norma* establecida por las academias.

En cuanto a lenguajes sectoriales y en razón de las nuevas miradas sobre el valor económico del idioma asociado con actividades profesionales, surge la enseñanza de idiomas con objetivos específicos cuya aparición en ELE coincide con la entrada de España a la Comunidad Económica Europea en 1986 (Aguirre Beltrán, 2004, pp. 1113-1114). En la tradición purista de la lengua y en el auge del español con fines turísticos en el contexto europeo residiría el hecho de que los fenómenos lingüísticos como neologismos, intensificaciones o acortamientos característicos de la variación diastrática no tengan mayor trascendencia en las discusiones teóricas, ni en la praxis de ELE, a pesar del gran interés que despiertan en los aprendices.

Variación diafásica (registros)

La diversidad lingüística relacionada con factores estilísticos y situacionales se clasifica en: registro culto (cuidadoso/formal) y registro coloquial (casual/informal). Estos se delimitan dependiendo del grado de atención que presten a sus producciones lingüísticas escritas y orales. La investigación sociolingüística ha establecido tres factores que determinan la variación diafásica: el tipo de situación, tipo de conversación y tipo de discurso. Los factores de tipo diafásico y diastrático se entremezclan, lo que dificulta su clasificación como VL (*cf.* Medina-Rivera, 2011, p. 49).

En lingüística hispánica, el estudio de los fenómenos de construcción gramatical y pragmática concentra elevado interés, considerando los principios de expresividad, comodidad y adecuación que lo caracterizan, así como las estrategias discursivas y conversacionales de los hablantes (la

intensificación, la atenuación, el control argumentativo/uso de conectores) (Briz Gómez, 2001). Los rasgos internos del español coloquial se clasifican en tres niveles: el fónico, que se refiere a la entonación, alargamientos fónicos, a las vacilaciones fonéticas (pérdida/adición de sonidos) y a la pronunciación marcada o enfática; el morfosintáctico, o sea conectores pragmáticos, intensificadores, atenuantes, deícticos, relaciones temporales y aspectuales; y el léxico-semántico que se refiere a frecuencias léxicas y léxico argótico (cf. Briz Gómez, 1996). Sin embargo, las nuevas formas de distribución de información e interacción virtual han abierto todo un nuevo campo de exploración de la lengua coloquial, no solo en su forma oral, sino en sus nuevas manifestaciones escritas. Cassany (SpanishinColombia, 2015) afirma que las nuevas formas de comunicación que permite Internet significan una ruptura del monopolio de la lengua estándar o lo que se consideraba como lenguaje gramaticalmente correcto “con todas las palabras, con todas las haches, etc.”, en la actualidad ocurre que la lengua escrita tiene la misma diversidad de variedades dialectales que la oral. El registro que se emplea en esta nueva forma de comunicación estaría determinado por un nuevo género discursivo, la conversación escrita, en el que se integran algunos de los rasgos morfosintácticos del registro coloquial²³. Álvarez Martínez (2008) describe dos modalidades que se determinan por el grado de permanencia del texto en la pantalla y sus posibilidades de almacenamiento: modalidades sincrónicas (por ejemplo, salas de chat y mensajería instantánea) y modalidades asincrónicas (por ejemplo, foros de discusión y correos electrónicos) (p. 114).

El impacto que supone para la educación la integración de las nuevas tecnologías en el desarrollo de materiales, en los roles de estudiante y docente, en la evaluación y en la comunicación (Higueras García, 2004, p. 1067) es indiscutible. Las posibilidades de participación y encuentros virtuales que ofrece Internet, así como las facilidades de acceso, construcción y distribución de la información, conllevan la integración de nuevos ambientes educativos, no presenciales, así como la diversificación de las herramientas de aprendizaje. Sin embargo, las particularidades de la comunicación en la inmediatez virtual de las interacciones sincrónicas y asincrónicas (usos más espontáneos y menos dirigidos), que se abordan con tanto interés desde la lingüística hispánica, no se evidencian aún en los

²³ Los rasgos del registro coloquial traspuestos en la conversación escrita, según Álvarez Martínez (2008), son: 1) la redundancia (repeticiones y reelaboraciones derivadas de la fragmentación del discurso con el fin de subsanar algunos quebrantos de la comunicación); 2) la brevedad (uso de un gran número de abreviaturas no convencionales e intervenciones en frases cortas y concisas); 3) la elipsis (elisión frecuente del verbo y del sujeto deducido de una mención anterior o por el entorno lingüístico); 4) la deixis (uso de elementos deícticos como *lo, eso, yo, aquí, ahora y así*, para hacer referencia a un saber compartido); 5) los enunciados suspendidos (usos de puntos suspensivos para aludir o eludir intencionalmente un punto de vista); 6) el orden pragmático (realce informativo de algunos elementos del discurso para marcar focos de atención, reformular o desambiguar referentes); 7) la sintaxis concatenada (intervenciones enunciativas conforme vienen a la mente del emisor); y 8) los conectores pragmáticos (elementos de cohesión frente a la constante fragmentación del discurso como *bueno, pues, es que, a ver*, etc.).

currículos y métodos de enseñanza que tradicionalmente se estructuran desde los usos escritos. Desde la perspectiva de Schumann (2009), el aprendizaje de la lengua afiliado a “la norma” y a la lengua escrita (distanciada) debe ser reconsiderado, pues no favorece la construcción de competencias comunicativas con énfasis en la oralidad, para esto sería necesaria la integración de los niveles de variación geolectal, sociolectal y de registro en ELE (p. 13).

La inclusión de VL como un asunto mayor en ELE no solo estaría sustentada en el grado de desarrollo del corpus de la lingüística y sociolingüística de la actualidad (en niveles y rasgos de variación), sino que se encuentra en sintonía con el más de medio siglo en teoría de la didáctica orientada a la comunicación entre culturas, como vehículo y fin último del aprendizaje de lenguas. El escenario tecnológico, interactivo y discursivo, que permite un mayor acceso a la lengua en tiempo real y menos mediado, podría sustentarse en materiales faciliten el contacto con muestras variadas de lengua y que posibiliten el desarrollo de estrategias de sensibilización, diferenciación y adecuación frente a las VL.

4.3 Perspectiva política

Según Barragán Gómez, “[...] toda política que contribuya a la consolidación de la lengua española en el ámbito internacional no puede pasar por alto la diversificación que la caracteriza” (2010, p. 483). En las dinámicas globalizadoras que rigen el nuevo orden mundial, la relación entre lo global y lo particular tiene un impacto en los usos y valoraciones de las lenguas, el contacto entre individuos y culturas ya no depende estrictamente de compartir un territorio o un espacio físico. El español es sin duda una de las lenguas de mayor extensión y diversidad de hablantes, lo que se traduce en infinitos rasgos de unidad y diversidad dentro del segundo grupo más numeroso de hablantes nativos del mundo. La diversidad lingüística de sus hablantes, así como la apertura y emancipación de las situaciones de contacto y de comunicación de la actualidad apremian una apertura incluyente en las disposiciones políticas que se procuren en torno a la lengua.

El ideal de unificación de los pueblos hispanoparlantes se impulsa a partir de la llegada de flotas españolas al continente americano en 1492. En la primera gramática española de Antonio de Nebrija (1492) se lee: “que siempre fue la lengua compañera del imperio”, en el prólogo es explícita la intención de hacer de la lengua un instrumento legislativo del “vencedor” sobre el “vencido”, sobre los “pueblos bárbaros” de “lenguas peregrinas”²⁴. Visto en su contexto y circunstancias históricas,

²⁴ “*El tercero provecho deste mi trabajo puede ser aquel que, cuando en Salamanca di la muestra de aquesta obra a vuestra real majestad, y me preguntó que para qué podía aprovechar, el mui reverendo padre Obispo de Avila me arrebató la respuesta; y respondiéndome por mí dixo que después que vuestra Alteza metiesse debaxo de su iugo muchos pueblos bárbaros y naciones de peregrinas lenguas, y con el vencimiento aquellos ternían*”

este discurso documenta los movimientos imperiales españoles intra y extraeuropeos de la época (Schumann, 2009, p. 11), pero también describe los siglos venideros de imposición para la unificación lingüística en la península y, en mayor escala, en el continente americano. La oficialización de la Real Academia de la Lengua Española (en adelante RAE) en 1714, bajo la aprobación de Felipe V, constituye el primer hecho concreto de intención unificadora, en el ya vasto territorio que ocupa en la península y las colonias. La implementación de medidas burocráticas con una lengua de legislación y administración disminuye costos burocráticos y, entre otras cosas, reduce la identidad particular de la población no hablante de la lengua oficial, promueve el patriotismo hacia una identidad común y relega a los no hablantes a dicha lengua. La fundación de la Academia de la Lengua Española en Bogotá en 1871 (siglo y medio después de la instauración de la RAE) ocurre en los años posteriores a los procesos de emancipación e independencia de las naciones latinoamericanas (Schumann, 2009, p. 12). Es la primera de veinte academias que se fundarían fuera de los límites peninsulares y que conforman actualmente la Asociación de Academias de la Lengua Española (en adelante ASALE), con comisión permanente en Madrid.

4.3.1 Panhispanismo y pluricentrismo

El panhispanismo impulsado por las academias con el propósito de impedir la fragmentación de la lengua común se explicita en la ponencia de apertura “Unidad y defensa del idioma” en el IX Congreso de la ASALE: “Los que estamos aquí reunidos representamos la voluntad de todas las Academias de la lengua española para colaborar fraternalmente en la obra de preservación y constante ampliación de nuestro tesoro común” (cf. Alonso, 1964, p. 388). Desde la posición de la ASALE, la política panhispánica consiste en un acuerdo tácito institucional en el que todas las naciones hispanohablantes convergen para impedir la fragmentación de la lengua común, a través de publicaciones avaladas conjuntamente para fijar una norma común sobre léxico, gramática y ortografía (ASALE, s. f.). Es decir, la ASALE se plantea la urgencia de normatización con el propósito de conservar el vínculo lingüístico entre las naciones donde el español es lengua oficial. Algunos autores y autoras argumentan que la ideología panhispánica, más que en una exaltación de la comunión lingüística y cultural entre las naciones hispanohablantes, se sustenta en intereses políticos y económicos. La idea del panhispanismo como unidad en torno a la lengua impulsa diglosia en el idioma y minimiza la riqueza de VL. Del Valle (2013) sostiene que el orden político del primer congreso de las academias de 1951 ya reflejaría los matices no tan conciliadores en el discurso unitario, pues ante la ausencia del representante de la España franquista en el evento por diferencias

necesidad de recibir las leyes quel vencedor pone al vencido, y con ellas nuestra lengua, entonces, por esta mi arte, podrían venir en el conocimiento della [...]”. (Nebrija, 1492)

con el gobierno mexicano, se presume la intención política de México (organizador) de encabezar el bloque hispánico, tradicionalmente liderado por España. Una estrategia no explícitamente diplomática para hacer contrapeso a su cada vez más poderoso vecino norteamericano, Estados Unidos (p. 242)²⁵. La tradicionalmente aceptada autoridad de la RAE frente a las otras academias no logra ser rebatida en el congreso, a pesar de la ausencia del representante español. El intento de emancipación contra la supremacía de la RAE y el colonialismo renovado que esta supone, no llegan a tener mayores efectos, pues en la actualidad la ASALE otorga una diferenciación y liderazgo a la RAE como autoridad (Del Valle, 2013, p. 244). Desde esta segunda perspectiva en torno al panhispanismo, la congregación de las naciones hispanohablantes a través del vínculo *lengua* es un bloque político-económico frente a otras potencias. No es una iniciativa de tipo cultural o lingüístico, pues la unidad en la lengua sustenta nuevas formas de hegemonía de España sobre las naciones latinoamericanas. La empresa privada, por su parte, en asocio con instituciones como el Instituto Cervantes, parece adherir a la ideología panhispánica exaltando el vínculo de una lengua común a millones de hablantes, a través de publicaciones que centran el valor del idioma en una escala puramente económica²⁶. La difusión y estandarización de la lengua como elemento unificador, vista por los académicos que critican el *panhispanismo*, se traduce en imperialismo económico a través de imperialismo lingüístico. Moreno Cabrera (2011) plantea que se trata de una avanzada originada en el régimen totalitarista español que intensifica las relaciones entre Latinoamérica y España, una integración en torno a “la Madre Patria”.

Actualmente, el panhispanismo es definido por la RAE y la ASALE como un trabajo colaborativo en publicaciones lingüísticas al servicio de la unidad del español, sin menoscabo de su rica y fecunda variedad. La adopción del pluricentrismo, es decir, una lengua que reconoce varias normas cultas, por parte de la RAE y la ASALE ocurre al cierre del milenio y se oficializa fundamentalmente con tres publicaciones: el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005), el *Diccionario de americanismos* (2010) y la *Nueva gramática de la lengua española* (2009-2010) (cf. Greußlich, 2015, p. 59). No obstante, son numerosas las críticas al eurocentrismo persistente en las acciones del panhispanismo y el pluricentrismo (*ibid.*, p. 60), entre las más recurrentes se encuentran la promoción excesiva de una visión positiva hacia la política económica del neoliberalismo²⁷, el

²⁵ La delegación española se adhiere a los congresos desde su segunda realización en el año de 1956.

²⁶ *Las cuentas claras del español* (Girón, 2010), publicado por la Fundación Telefónica, y *El valor económico del español* (Alonso, García Delgado y Jiménez, 2003), publicado por el Instituto Cervantes, el Banco Santander y la Fundación Telefónica.

²⁷ Aguilera (2014) critica las actualizaciones del *Diccionario de la Real Academia* (DRAE), que presentan enmiendas y adendas hacia un nuevo régimen social y económico marcadamente neoliberal en palabras como “banco” o banca”.

fomento al racismo²⁸ e incapacidad para reproducir los matices semánticos y sociolingüísticos²⁹ en las descripciones y selecciones léxicas. También se le cuestiona la falta de concordancia de la norma ortográfica y gramatical descrita frente a producciones literarias de renombrados autores y autoras. El panhispanismo es visto por sus críticos como la exaltación del vínculo fraternal en la lengua entre las naciones hispanohablantes, sustentado en iniciativas aparentemente lingüísticas y plasmado en documentos de índole política y comercial.

Desde la perspectiva política, la valoración de las VL en el español está intervenida por la acción de organismos que valoran lo “correcto” y lo “bárbaro” en la lengua. La institucionalidad en la lengua supone una inminente desfragmentación y plantea la necesidad de custodiarla mediante la norma descriptiva. Las acciones custodias emprendidas en los últimos siglos devienen en percepciones populares de jerarquización en VL, sobre todo de tipo geolectal, que sitúan en un plano inferior las realizaciones de hablantes de geolectos en Latinoamérica y el sur de España. La transgresión a la diversidad de la lengua, en una comunidad de hablantes tan particularmente extensa, por medio de la fijación y unificación de una (1) normativa lingüística deviene en que la mayoría de los estudios en lingüística de variedades se enfoquen justamente en los límites geográficos de las realizaciones orales. El desarrollo es mucho menor en aspectos funcionales y culturales, tan esenciales para la construcción de corpus para el aprendizaje en la comunicación entre culturas. Si ha de existir una iniciativa panhispanica que favorezca la comunión entre sus hablantes a través de una descripción normativa de la lengua, es fundamental replantear el concepto de *norma*, entendiendo que esta no brinda estabilidad estructural a la lengua, sino que constituye un recurso que transmite valoraciones construidas socialmente.

El español pluricéntrico pretendido por las instituciones normalizadoras es la respuesta terminológica al tradicional eurocentrismo que se les atribuye. En relación con ELE, más allá de discutir la adhesión al término en la producción de materiales, sería conveniente evaluar el fenómeno mismo de aprendizaje en torno a norma(s) lingüísticas. La visión geopolítica, tan inherente a las valoraciones de las VL en español y en ELE, limita la discusión didáctica al interrogante de “¿qué español(es) enseñar?”, realimentando tensiones ideológicas e institucionales (Del Valle, 2014, p. 359), e impidiendo abrir marcos de acción al mosaico de variedades dialectales. La integración de elementos funcionales o de índole cultural de la VL y su rol en la comunicación, resulta un proyecto

²⁸ En 2013, la Casa de la Cultura Afrouuguayaya realizó una campaña para eliminar la expresión “trabajar como negro”, pues evoca un pasado de sometimiento. En 2014, la Asociación Gitanas Feministas formuló una petición para cambiar las acepciones de “gitano” que son discriminatorias con su comunidad.

²⁹ Del Valle et ál. (2014) manifiestan su rechazo a la definición acientífica de la RAE de la palabra “espanglish” del diccionario, pues para definirla se utiliza el término “deformación”.

mucho más ambicioso que la inclusión de geolectos variados en los materiales de aprendizaje. No obstante, ambas iniciativas parecen estar muy lejos de ser una realidad.

4.4 Resumen

Las características históricas, demográficas y sociales de conformación de la lengua hasta la actualidad plantean un panorama bastante particular en torno a las valoraciones de VL en español. Desde hace algo más de cuatro siglos hasta el día de hoy el español constituye una de las comunidades más numerosa de hablantes nativos a escala mundial, en un territorio tan vasto que la lengua común es justamente el vehículo y producto cultural de mayor coalición y heterogeneidad, aun con lo paradójico de la afirmación. El nexo sociohistórico del español con las esferas jurisdiccionales (por herencia, necesidad, obligación o privilegio), las considerables dimensiones de su territorio (al menos donde es lengua oficial) y la potencial divergencia en la lengua que esto representa, originan un esmero político por evitar la fragmentación del vínculo lingüístico. Las valoraciones de VL en español por parte de hablantes, lingüistas e incluso aprendices, tienen en mayor o menor medida un sesgo tradicionalista aferrado a las determinaciones de instituciones dictaminadoras de la norma lingüística. Esta tendencia desestima las realizaciones variadas del idioma que no sean descritas por los individuos que se encargan de describir la *norma*.

Frente a lo conflictivo que resulta el purismo lingüístico de diglosia del modelo de lengua norte-centro peninsular frente a otras VL del español en los discursos de la sociolingüística contemporánea, y luego del viraje cultural de las últimas cinco décadas, surge la necesidad de reevaluar tanto la tendencia a la normatización lingüística de modelo único por parte de las instituciones, como las clasificaciones netamente geográficas de rasgos variables del español. Sin desconocer las aportaciones, tan populares y copiosas, de la clasificación de rasgos diatópicos del español de principios del siglo XX, la apertura hacia la diversidad que supone la integración de la cultura a la lengua permite que se cuente en la actualidad con corpus lingüísticos (en constante construcción) que consideran los rasgos de variación no solo a nivel geográfico, sino social y de registro, tres ejes transversales que determinan el éxito en la comunicación. La fuerte institucionalidad normativa en el español expresa adhesión a las nuevas corrientes ideológicas a través de discursos de reconocimiento equitativo y fraternidad en el vínculo de la lengua. Sin embargo, son cada vez más numerosas las voces de académicos que plantean que el viraje conceptual de la institucionalidad hacia la unidad en una lengua pluricéntrica no es sino un enmascaramiento de relaciones de poder de larga trayectoria en el idioma. Un sector académico aristocrático español, soportado por sectores económicos privados (entre ellos principalmente el sector editorial español y de las telecomunicaciones), tendría interés en desdibujar los rasgos plurales de la VL. El fenómeno de barbarización de las realizaciones no descritas

por la norma, la visión pintoresca de los rasgos lingüísticos que difieren del modelo centro-norte peninsular del español, así como la pertinencia misma de considerar la existencia de una autoridad lingüística son parte de la actualidad en la discusión sobre la normatividad, tan disgregada en el español.

La transposición en el aula de lenguas de las valoraciones que desdeñan la diversidad en VL no es un fenómeno exclusivo del español. Probablemente tampoco pudo haberse desarrollado de otra manera, teniendo en cuenta la acérrima influencia de la jerarquización de VL en el entorno nativo y lo relativamente novedoso y extenso de los corpus lingüísticos variacionistas. En el contexto de ELE, la atención a la VL se limita a la búsqueda de criterios —o la falta de estos— para adherirse a una (1) variedad diatópica cuyos rasgos léxicos, fonéticos y morfosintácticos sirvan como modelo lingüístico para difundir entre los aprendices. De la reflexión teórica de este capítulo se destacan algunos puntos neurálgicos para profundizar en la discusión sobre VL en ELE:

- Los elementos morfosintácticos dentro de los enfoques tradicionalistas de enseñanza (gramaticales) concentran un alto porcentaje de los descriptores de contenidos. El auge de los enfoques comunicativos (años setenta) señala la inconveniencia de esta práctica, aunque se mantiene a todas luces hasta el día de hoy. Aun si la descripción de los fenómenos morfosintácticos de mayor variabilidad en el español resulta un campo bastante restringido por la dificultad logística de identificación y recolección de los datos, en la actualidad se cuenta con algunas aproximaciones lingüísticas vinculadas a elementos contextuales, lo suficientemente rigurosas como para ser integradas a la ELE. En el principio de unidad de lengua y cultura en didáctica actual, la controversia no residiría en la pertinencia de considerar la gramática como elemento principal o secundario en el aprendizaje, sino en la integración de elementos morfosintácticos según las características del entorno comunicativo. Es decir, la inclusión de los valores sociales, situacionales o regionales que origina la variación de un hablante al otro.
- Los corpus variacionistas que integran el léxico en clasificaciones diatópicas tienen un grado de desarrollo mucho más alto que cualquier otro tipo de aproximación a VL en el español, aunque en los niveles diafásico y diastrático son menos copiosos. La integración de VL en ELE se caracteriza por una pobre diferenciación regional entre dos modelos léxicos: el peninsular (presuntamente prestigioso y correcto) y el americano (presuntamente costumbrista y folclórico). El exabrupto que representa esta división simplista y jerarquizadora de los hablantes se encuentra evidentemente en contradicción con los principios socioculturales de exaltación de lo particular de la lingüística contemporánea, así como en disonancia con la corriente de enseñanza para la comunicación intercultural. Lo coyuntural para la ELE con respecto a la variación léxica reside, por una parte, en mediar el acercamiento a la multiplicidad natural de posibilidades léxicas de

una sola unidad semántica que permite el español y exaltar los valores contextuales en que tienen lugar. Esto implica consideraciones más amplias que la rotulación simplista entre elemento folclórico o prestigioso. Por otra parte, ante la enorme extensión del corpus que representan las variaciones léxicas en el español, la selección léxica debe atender a las características mismas del contexto de aprendizaje, a las necesidades de quienes aprenden y a un criterio mínimo de frecuencia y rentabilidad de uso en la lengua.

- Los rasgos fonéticos son el elemento de diversidad más perceptible en el español y tienen un desarrollo profundo en lingüística. Así mismo, el desarrollo de destrezas de comprensión y producción orales es un foco especialmente desarrollado en enseñanza de lenguas. Sin embargo, el papel de los elementos fonéticos de VL se pasa muchas veces por alto, lo que genera un vacío de criterios en la selección de las muestras de habla. La apertura hacia la diversidad lingüística tendría como principio fundamental la exposición de los aprendices a la multiplicidad de dialectos, así como una sensibilización hacia los fenómenos que varían más frecuentemente en la fonética. Se cuenta con un corpus lingüístico suficiente para identificar los fenómenos fonéticos y sus usos individuales y sociales.

Para una didáctica de ELE que atienda a la realidad altísimamente diversa de la lengua, es necesaria la apertura a la integración de VL. El fenómeno de la variación en el español no es, de ninguna manera, un “estigma”, ni una “piedra en el zapato” para la enseñanza, sino que es una marca particularmente amplia de la riqueza en el idioma. No se trata de encaminar las prácticas de enseñanza hacia el conocimiento de “todas” las variedades de lengua del español (pues el hablante nativo tampoco lo necesita), sino de crear una sensibilidad ante la existencia de estas. Se trata de una competencia geolectal, sociolectal y de registro que oriente al aprendiz hacia el reconocimiento de las formas y circunstancias en que la lengua frecuentemente varía, como un componente fundamental para la comunicación intercultural. Es igualmente importante que los actores de la enseñanza hagan consciente la artificialidad y arbitrariedad que rodean las dinámicas de estandarización en las lenguas y se replanteen los valores sesgados de las VL en el caso del español. Con las posibilidades de telecomunicación actuales, donde no es necesaria una inmersión para la interacción con la lengua meta, no es pertinente separar las manifestaciones diversas de la lengua de sus valores sociales. Además de tener un rol integrativo para los distintos sectores de la sociedad, las VL garantizan en el éxito en la comunicación si no se cuenta con el tiempo/espacio de inmersión en la cultura meta que permita asimilarlas. Las VL tienen un rol fundamental en el acto comunicativo, pues al igual que los contenidos socioculturales, pueden encaminar a quien aprende al éxito o al fracaso comunicativo cultural, aún si domina otras competencias de tipo netamente lingüístico o funcional.

5. Variación lingüística en otras lenguas

Con el propósito de tener un panorama más amplio de variación lingüística (VL) y del estado de la cuestión en enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), en este capítulo se exploran las actitudes y determinaciones hacia la VL en otras lenguas europeas de gran extensión, a saber, el francés, el inglés y el alemán, se revisan los puntos de conflicto, coexistencia y sus implicaciones en el campo de la enseñanza. Si bien existe un denominador de iniciativas puristas en las lenguas, los panoramas y el grado de apertura hacia las VL difieren en cada caso.

5.1 En el francés

Según el informe *La langue française dans le monde 2018 : synthèse* (Fall, 2018), la estimación global del número de francófonos en 2018 se establece en 300 millones, es lengua oficial en 32 Estados y gobiernos, y lengua de enseñanza para más de 80 millones de individuos (p. 4). El 59 % de las personas que lo hablan de forma cotidiana se encuentran en el continente africano, aunque cuenta con importante presencia en Europa, las Américas y Asia/Oceanía, en orden descendente (*ibid.*, p. 5). El francés es la sexta lengua con mayor número de hablantes, antecedida por el mandarín, el inglés, el español, el árabe y el hindi, según lo establecido por la *Direction générale de la mondialisation, du développement et des partenariats* en 2014.

La palabra *francófono* en los contextos de habla francesa es ambigua, Judge (1996) señala que, para los franceses, el *francófono* es más comúnmente una persona no francesa que habla francés con un “acento curioso”, pero paradójicamente para “estos francófonos” el francófono por excelencia es el nativo de Francia (p. 19). La *Organisation Internationale de la Francophonie* (en adelante OIF) reconoce legitimidad a los múltiples trabajos científicos consagrados a la definición de *hablante*, pero bajo un principio de sentido común, define al francófono como “una persona capaz de hablar francés, cualquiera que sea su nivel o dominio de otras competencias como la escritura o la lectura” (*cf.* OIF, 2014, p. 7). A pesar de la ambigüedad del concepto entre los hablantes, de la complejidad de una definición exhaustiva en lingüística y sociología, o de la simplicidad de una definición que apele al sentido común, indiscutiblemente en el dominio político *la francofonía* es un asunto de mucho interés. Según la OIF (2014), el francés se mantiene como la segunda lengua más utilizada en la diplomacia europea y la tercera lengua de negocios a nivel mundial, con una representación del 15 % de la riqueza a nivel mundial. Históricamente, el francés se define como lengua de la realeza, de la prosa, administrativa o de la élite (*cf.* Judge, 1996, p. 21), estas denominaciones vinculan la lengua al acceso y a la ostensión de las formas del poder, de acuerdo con el momento histórico en que tuvieron lugar.

Su peso histórico en el ámbito de las letras o el atractivo de su musicalidad le confieren, sin embargo, los más variados rótulos en el saber popular³⁰.

La *Académie Française*, fundada en 1635 y originada en las esferas de la burguesía parisina en persona del cardenal Richelieu, plantea la necesidad de componer un diccionario, una gramática, una retórica y una poética, con el objetivo explícito de reglamentar y *garantizar la pureza y elocuencia* para el tratamiento de las artes y las ciencias (*Académie française*, s. f.). A la conformación de una academia para esta lengua sucede la primera ola de expansión colonialista francesa, enfocada en América del Norte y las Antillas, justo antes de la creación de su par español, la Real Academia en 1713, cuya misión se establece bajo el modelo francés en el lema: “Limpia, fija y da esplendor” (RAE, s. f.). En los siglos XVI y XVII, la normatización y prescripción de la lengua se concentra en los usos literarios, en el siglo XVIII el *bon usage* se extiende a la normatización y prescripción de los usos orales cultos asociados a élites, que refuerzan políticas centralistas en torno a París (*cf.* Ossenkopf, 2008, pp. 74-75). Con la ley del 20 de julio de 1794 se pretende asegurar el establecimiento y la difusión de *la langue de la liberté* sobre el territorio galo, como contenedora del espíritu revolucionario y de unificación, que de esta manera reduce las lenguas regionales, pues estas contendrían el símbolo del feudalismo y de movimientos antirevolucionarios en contra de la ya establecida democracia (*ibid.*, p. 75).

Sin entrar en detalle en los procesos de expansión que posicionan a la lengua francesa en el grupo de las más habladas en el mundo, su extensión demográfica y territorial es resultado de cinco siglos de régimen colonial francés. Los conflictos coloniales, extendidos hasta las últimas décadas del siglo XX en territorios extraeuropeos, especialmente en los magrebíes, le aseguran en gran parte el estatus de lengua oficial y de uso cotidiano en los cinco continentes. En el territorio hexagonal, las políticas lingüísticas de homogenización en torno al francés repercuten en la actual desaparición, casi total, de las lenguas regionales³¹. Los procesos de expansión lingüística del francés y sus consecuencias no difieren mucho del caso del español, guardando las proporciones.

Las políticas de difusión de la lengua y cultura francesas dan origen a la Alliance Française (1883) y al Institut Français (1907), instituciones subvencionadas por el Estado que actualmente tiene presencia en todo el mundo, con ofertas de cursos de lengua y cultura, certificación de competencias en lengua francesa y entrenamiento de profesorado. Desde el punto de vista de la teoría del imperialismo lingüístico, este tipo de instituciones son la herramienta de expansión de las viejas

³⁰ Según un sondeo del portal de aprendizaje de lenguas en línea, *Babbel Magazine*, el francés se reconoce entre sus participantes como “la lengua del amor”, precedido por el italiano y el español (Maurin, 2015).

³¹ Las lenguas regionales en Francia no han recibido en ningún punto de la historia el estatus de lenguas oficiales, en el artículo 2 de la Constitución de la quinta república francesa consta hasta hoy que “La lengua de la República es el francés”.

potencias coloniales como estrategia política renovada de expansión de su lengua y cultura más allá de sus límites geográficos (cf. Moreno Cabrera, 2007, p. 370). Como resultado del vínculo creado por la lengua del pasado común del imperio francés sobre otros pueblos, algunos dirigentes de países africanos francófonos se asocian, desde 1970, en torno al nexo que suponen la lengua y la cultura en la Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). Camus (2013) analiza los discursos de apertura de las cumbres de la OIF³² pronunciados por los jefes de Estado y resalta que la diversidad es un concepto al que se apela frecuentemente, el vínculo con el idioma sirve de “pretexto” para la reagrupación, pero la regla fundamental y el elemento de cohesión es la diversidad (p. 49). Los informes emitidos periódicamente por la organización destinan apartados a la descripción de la diversidad de la lengua en los territorios de los países que se adhieren. En la última edición completa disponible para el público en general, el apartado se refiere explícitamente a las variedades de la lengua con el título “Les variétés du français: entre création et hybridation” (cf. OIF, 2014, p. 139). Los críticos de la agrupación en torno a la francofonía plantean que esta asociación resulta problemática, dado que una comunidad alrededor del francés actuaría como estrategia de defensa frente a la amenaza representada por el inglés como lengua franca de comunicación internacional, además, paralelamente es una (nueva) amenaza para las lenguas locales en situación de diglosia en Francia (cf. Judge, 1996, p. 35).

En el campo del francés como lengua extranjera (en adelante FLE) la cuestión de *qué francés enseñar* no representa un mayor foco de discusión. Se cuenta con iniciativas en pro de la diversidad en lengua y cultura en la enseñanza, como por ejemplo el proyecto de observación Cultures d’Enseignement / Cultures d’Apprentissage (2007-2011) (CECA, s. f.) y el Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (2007)³³. Sin embargo, el fenómeno de estandarización en el francés es preponderante a través de actores como la Académie Française, cuya filosofía normativa se filtra en las prácticas de enseñanza. La norma prescriptiva y subjetiva de la Academie es hasta el día de hoy predominante en FLE, esto repercute, por ejemplo, en que formulaciones de uso corriente en la lengua como “*demain j ’suis pas là*”, “*faut lui dire*”, “*i partent en week-end*”, etc., sean poco reconocidas como dignas de ser presentadas a los aprendices (cf. Favard, 2010, p. 145). La norma prescriptiva surge de la acción arbitraria de gramáticos y puristas de elegir una variante como modelo prestigioso, lo que repercute en la subvaloración de otras variantes y usos. Girard y Lyche (2004) se refieren al modelo como lengua estándar o norma pedagógica para FLE:

³² Las cumbres de la OIF se celebran desde 1986 con una periodicidad de dos años.

³³ Se consultó la versión traducida al español MAREP (2008).

S'il y a débat sur la norme orale, ces définitions indiquent qu'il existe toutefois un consensus sur la prévalence du français parlé par les Parisiens éduqués (norme géographique et sociale). On parlera de bourgeoisie parisienne éduquée, de la langue soignée des Parisiens éduqués ou de celle de la classe dirigeante. Le français standard (FS) représente ainsi une norme d'usage dont la définition suit: [...] Le FS est la langue que l'on attribue aux Parisiens éduqués dans un registre soigné. (Girard y Lyche, 2004, párrafo 20)

[Si hay un debate sobre la norma oral, esas definiciones indican que existe sin embargo un consenso sobre la prevalencia del francés hablado por los parisinos educados (norma geográfica y social). Se hablará de la burguesía parisina educada, de la lengua formal de los parisinos educados o la de la clase dirigente. El francés estandar representa entonces una norma de uso cuya definición es : El francés estandar es la lengua que se atribuye a los parisinos educados en un registro formal.]

Los planteamientos sobre norma prescriptiva y francés estándar coinciden con los hallazgos sobre VL en manuales escolares de francés. Guerin (2011) resalta dos focos problemáticos comunes, primero, la reducción de la definición de comunicación a “dos individuos que transmiten información”, fenómeno que limita la posibilidad de pensar la diversidad como riqueza que no impide la comunicación (pp. 62-63), y segundo, la visualización de variación diastrática, pero como estrategia de sobrevaloración y reafirmación del “modelo estándar” (p. 65). Stadie (2011) coincide al señalar que la VL se reduce en estos materiales a ejercicios de traducción de la “variación” al “estándar” y que se suele recurrir a lenguaje científico para reafirmar los conceptos de “francés malo” y francés bueno”, es decir, el prestigio de un modelo diastrático o diatópico estandarizado sobre otras manifestaciones de la lengua (p. 120).

La discusión sobre VL en FLE otorga mínima relevancia a la presencia y selección de muestras diatópicas ricas y variadas de la lengua, aunque se reconocen algunas críticas sobre el carácter estéril y artificial de la enseñanza de la “lengua estándar”, en tanto que se distancia de las corrientes comunicativas que atienden a los usos sociales de las lenguas. La estandarización y *re*-validación de un modelo de lengua arbitrario y purista se traspone como norma de enseñanza y corresponde (desde hace tres siglos y hasta el día de hoy) a las realizaciones de habla de la élite parisina. Según la OIF (2014), esta imagen del francés habría afectado de manera indirecta algunos contextos de enseñanza en los que pierde popularidad y demanda frente a otras lenguas. En Alemania, por ejemplo, el francés se mantiene con fuerza como segunda lengua extranjera en las escuelas y en otros niveles de

enseñanza, pero su imagen elitista le cede terreno al español (p. 264). A esta imagen se le suma la rigurosidad caprichosa de su ortografía, lo que se traduce en una percepción generalizada entre los aprendices como un “idioma difícil de aprender”.

Si se contraponen estas circunstancias de los planos teóricos y prácticos de VL en FLE con determinaciones en ELE, se puede decir que las actitudes frente a las marcas de diversidad de las lenguas y sus hablantes en el vínculo del idioma se han caracterizado por una visión purista en los dos casos. Tanto en ELE, como en FLE la norma es *una* y funciona como herramienta prescriptiva, ignorando la diversidad natural de las lenguas. El impacto del purismo en el caso del francés es más fuerte en la enseñanza, entre otras cosas, a pesar de los esfuerzos de la OIF por rescatar y describir la diversidad de la lengua y de sus hablantes a través de sus documentos institucionales, iniciativa que las instituciones en torno a la lengua española no asumen como primordial. En FLE no se llega a discutir con vehemencia que la norma estándar sea el geolecto parisino (del centro de poder político y económico de la potencia europea) dentro de una comunidad tan extensa en hablantes y territorio (principalmente fuera de Europa), sino la falta de representación de los usos de la lengua oral de carácter cotidiano y/o coloquial.

5.2 En el inglés

La VL en inglés se encuentra históricamente ligada a los procesos de colonización, expansión y globalización, especialmente en los últimos tres siglos. De manera similar a lo ocurrido con el español, para el siglo XVIII existe un entusiasmo por estandarizar, refinar y fijar la lengua ante la ya extendida colonia británica en varios hemisferios (*cf.* Baugh y Cable, 2002, p. 241). El afán de pulir, racionalizar y asegurar la permanencia de la lengua se inspira en las determinaciones de Francia³⁴ e Italia³⁵, que optan por confiar el destino de la lengua a una academia (*ibid.*, p. 248). Sin embargo, la academia inglesa nunca se consolida por oposición de algunos sectores de las letras en contra de la regulación arbitraria, proclamando el espíritu de libertad personal en el uso de la lengua inglesa (*ibid.*, p. 255). En el siglo XIX, la extensión del inglés alcanza niveles globales y el rápido desarrollo económico de algunas de las colonias produce entre los hablantes de estos territorios un sentimiento de valorización de las variedades diatópicas allí utilizadas, a un nivel de igualdad con el estándar británico, particularmente en Estados Unidos, en vista de su crecimiento económico (*ibid.*, p. 279). En la actualidad, el inglés se reconoce como lengua pluricéntrica, con varios estándares coexistentes, aunque existe una dominancia *de facto* de los estándares estadounidense y británico sobre otros

³⁴ Académie Française, fundada en 1634.

³⁵ Accademia della Crusca, fundada en 1583.

históricamente más recientes o aún emergentes, incluso entre las percepciones de sus hablantes nativos o cotidianos (cf. Mair, 2012, p. 145), similar a lo que ocurre en el español.

La particular situación de variación en “los ingleses” es comúnmente descrita con el modelo de los tres círculos de Kachru de 1985: en el círculo interno se encuentran los países en los cuales el inglés es tradicionalmente la primera lengua de uso de la mayoría de sus hablantes (Gran Bretaña, Estados Unidos y Australia); en el círculo externo se encuentran los países donde el inglés es oficial o de uso institucional, típicamente las naciones poscoloniales (por ejemplo, Nigeria, Kenia, India, Singapur y Filipinas); y en el círculo extenso se encuentran los países en los que el inglés solo se utiliza como L2, pero no tiene un estatus oficial o institucional (por ejemplo, China y Japón) (cf. Kirkpatrick, 2014, p. 33).

En la actualidad, la VL en inglés atraviesa cambios consecuentes con el fenómeno único de este idioma en el que la cantidad de hablantes de inglés como L2 o lengua extranjera (LE) es considerablemente superior al número de hablantes nativos. Gnutzmann y Intemann (2005) sostienen que el conteo de hablantes de lengua materna inglesa es casi imposible ya que los datos disponibles se basan exclusivamente en estimativos, pero es aún más difícil calcular el número de hablantes de inglés como lengua extranjera, sería una mera conjetura (p. 13). Richards (2015) enfatiza en que el inglés ya no es visto como propiedad del mundo angloparlante, sino que se ha convertido en un bien internacional (p. 14). El inglés como “bien internacional” y su vínculo con valores culturales de Estados Unidos, Gran Bretaña o alguna de las otras comunidades de inglés nativo no tendría relevancia especial en la enseñanza, lo que genera nuevos retos teóricos para la didáctica del inglés enmarcada en la era de los enfoques culturales. Términos como “*World Englishes*” y “*English Lingua Franca*” reconocen las diferencias entre las identidades locales de las múltiples variedades regionales. La ideología de *World Englishes* y *English Lingua Franca* evidencia oposición a la norma idealizada internacionalizada del inglés, asociada con los medios impresos y electrónicos de las potencias económicas del mundo anglo. Wolf (2008) señala: “the label ‘World Englishes’ mostly refers to the institutionalized second language varieties of English spoken around the world (and correspond to the near-synonymous term ‘New Englishes’” (p. 355). Jenkins (2006) afirma que existen diferentes interpretaciones de vía rápida entre los expertos, la primera es la llamada *umbrella label* en la que se abarcan y analizan las variedades del inglés en todo el mundo; la segunda trata los también llamados *New Englishes* existentes en Asia, África y el Caribe; y una última que contempla una visión pluricéntrica de la lengua (p. 159). Aun si no hay un consenso entre los expertos sobre la definición exacta de estos conceptos, lo relevante es el viraje hacia un tratamiento de las variedades con tintes más inclusivos de la diversidad lingüística de los hablantes nativos y no nativos.

En LE, Bieswanger (2008) contempla un panorama más extenso al argumentar que el asunto de las variedades ya no puede ser observable desde sus hablantes nativos/no nativos y/o su nivel de cercanía con el modelo estandarizado, sino a través de tres escenarios:

- El proceso de fortalecimiento de las variables sociales y regionales en áreas donde el inglés es tradicionalmente lengua nativa, particularmente en Reino Unido.
- El crecimiento de la autoconfianza en Estados Unidos y Reino Unido de variantes regionales y nacionales nativas y no nativas, anteriormente estigmatizadas (por ejemplo, inglés australiano, inglés neozelandés, inglés surafricano e inglés de India, entre otros).
- El crecimiento de las posibilidades de contacto entre hablantes nativos y no nativos, así como entre no nativos, un fenómeno directamente ligado a la globalización. (Bieswanger, 2008, p. 32)

Las implicaciones prácticas para la VL en inglés como lengua extranjera (en adelante EFL) se traducirían en una emancipación de los modelos geolectales asociados a un círculo de poder económico o político, o al menos de las tendencias de modelo único apropiado para la enseñanza, así como en lo crucial del desarrollo de habilidades receptivas ante la pluralidad de hablantes usuarios de la lengua, pues en la mayoría de los contextos en que tienen lugar los intercambios en inglés se hace uso de esta como vehículo conectar gente de diferentes trasfondos lingüísticos. El impacto que tiene la lengua materna (L1) en las decisiones lingüísticas de usuarios y aprendices repercute en que la fijación de patrones sociales y modelos lingüísticos (o culturales) asociados a hablantes nativos pierda relevancia, pues la comunicación ocurre frecuentemente en ausencia de estos (*cf.* Alekseyenko, Smokotin y Petrova, 2014, p. 511).

Las circunstancias particulares de uso del inglés favorecerían en la práctica de EFL un enfoque de enseñanza de lengua como vehículo de expresión de marcas identitarias que cada hablante aporte de su L1, así como el exponer a los aprendices a la realidad del idioma, reflejada en la VL en usuarios nativos y no nativos. Se podría afirmar que tanto en lingüística como en didáctica se estaría de acuerdo en la paridad lingüística de las variedades del inglés, pero la noción de que “el mejor” modelo para la enseñanza se encuentra en su *círculo interno* es común en las prácticas, inclusive entre los aprendices (*cf.* Kirkpatrick, 2014, p. 33). En el contexto escolar alemán, por ejemplo, no se refleja la inclusión de las variantes y se continúa optando por la *correctness* de la lengua, tradicionalmente asociada con el inglés británico (*cf.* Bieswanger, 2008, p. 42). El grado de extensión del purismo en la lengua y el no reconocimiento de la diversidad lingüística en LE que este conlleva es de escala mayor si se tiene en cuenta que en muchos países el inglés es la primera lengua extranjera obligatoria en los currículos de aprendizaje escolar. Las estrategias de aprendizaje y actitudes lingüísticas de la primera L2 se estarían trasponiendo a las prácticas y creencias para el aprendizaje/enseñanza de otras

lenguas. La falta de preparación del profesorado sobre la heterogeneidad en la lengua tiene un impacto en la invisibilización de la variación lingüística y cultural en el aula (*cf.* Edwards, 2014, p. 3).

Si se compara el panorama de VL en EFL con ELE y FLE, se encuentra que pese a la pluralidad lingüística de hablantes y usuarios del idioma, a las tendencias teóricas y a los documentos de descentralización en los tres casos, las prácticas de estandarización y purismo en las lenguas son equivalentes. Si bien el particular espíritu de libertad personal en el uso de la lengua inglesa desde los tiempos tempranos de las colonias impide la fundación de instituciones normalizadoras, el inglés no escapa al fenómeno de estandarización de las lenguas, aunque ejercido desde los modelos de lengua prestigiosos, asociados a las potencias económicas del *círculo interno*. En la actualidad ocurre que la mayoría de los hablantes cotidianos de la lengua no son nativos y esto hace inminente un enfoque multicultural para la enseñanza. La hibridación cultural de la actualidad y el uso de la lengua hacen del inglés un idioma “multilingüe”, en continua traducción y negociación (*cf.* Pennycook, 2010, citado en Kirkpatrick, 2014, p. 37). En esta circunstancia, el tratamiento de VL en la enseñanza tiene la función de reconocer y brindar herramientas de mediación entre las identidades lingüísticas de los usuarios, sin vincular necesariamente un modelo de uso que se asocie a un país (o dos) donde la lengua sea de uso nativo.

5.3 En el alemán

Según el *Eurobarómetro* de la Comisión Europea (European Council, 2012), el alemán se posiciona como el idioma más hablado como lengua materna en Europa (16%), y el tercero como lengua extranjera, después del inglés y el francés (p. 7). Con aproximadamente cien millones de hablantes nativos y ochenta millones con alemán como L2, el alemán ocupa actualmente el décimo puesto a nivel mundial en número de hablantes (Ammon, 2014). Desde un punto de vista histórico, no hay una unidad de criterios con respecto al momento en que empezó la estandarización del alemán, algunos la sitúan en los escritos poéticos en sociolecto de étilo, *Mittelhochdeutsche*, de los siglos XII al XIV (*cf.* Von Polenz, 2009, p. 50). Se estima que la formación de la lengua, de manera más cercana a como se conoce actualmente, se sitúa en una historia de cuatrocientos años desde la traducción de Lutero de la Biblia al alemán, hasta la fundación del segundo *Reich*:

Der eigentliche Beginn der neuhochdeutschen Schriftsprache wird aber meistens in den überregionalen Ausgleichprozessen des Spätmittelalters und der frühen Neuzeit gesucht. Einigkeit herrscht in der Geschichtsschreibung über die Wichtigkeit des Ostmitteldeutschen (als Druckersprache), die durch Luthers Modelltexte im 16. Jh. Gestärkt würde. [...] Die Gründung

des zweiten Deutschen Reiches 1871 wird gemeinhin als Voraussetzung für die spätere Durchsetzung gesamtdeutscher Sprachstandardisierungen in Orthographie und Hochlauting angesehen. (cf. Schmidlin, 2011, p. 54)

[El origen verdadero de la lengua escrita del nuevo alemán alto suele encontrarse en los procesos de conciliación suprarregional de finales del medioevo y la entrada en la modernidad. Existe consenso en la historiografía sobre la importancia del alemán centro-oriental (como lenguaje de imprenta), que fue reforzada por los textos modelo de Lutero en el siglo XVI. La fundación del Segundo Imperio Alemán en 1871 generalmente se considera un requisito previo para la implementación posterior de las estandarizaciones del idioma alemán en ortografía y alta pronunciación.]

El concepto de *Standardisierung* en alemán tiene connotaciones directas en la formación y el uso de la lengua. Contrariamente a lo sucedido en el español, el francés y el inglés, la estandarización no refiere inicialmente al empeño de un sector élite de las letras y la política por imponer un dialecto de una comunidad/región en particular como norma para todos los hablantes de una lengua. La *Standardisierung* del idioma alemán se concentra en la formación y cultivo del dialecto *Hochdeutsch* (alemán alto). En la definición de Faber (1768) este sería dialecto escogido que no es predominante en ninguna provincia pero que muestra lo mejor de cada una, es la lengua de los estudiosos (cf. Schmidlin, 2011, p. 55). Mattheier (1997) *resalta supraregional, invariante, construido, polivalente, escrito y codificado* como los adjetivos más frecuentemente asociados al *Hochdeutsch* (cf. Kellermeier-Rehbein, 2013, p. 4). La estandarización en alemán resulta de la deducción de reglas en producciones escritas de una élite letrada sobre las cuales se construyó una variable ideal del idioma, el *Hochdeutsch*, es decir, el “buen” y “correcto” alemán. A pesar del fenómeno de estandarización arbitraria que origina el *Hochdeutsch* o norma estándar en el alemán, los costados sur y oriental del contexto germanoparlante difieren especialmente de este estándar en cuanto a ortofonía, mientras que en la mayoría de las regiones del norte de Alemania se habrían casi perdido los dialectos regionales, lo que daría paso coloquialmente al alemán estándar (*ibid.*, p. 54).

Una vez conformado el idioma, la institucionalización para la custodia de la lengua hace presencia en el contexto germanoparlante, en 1885 se conforma la Allgemeiner Deutscher Sprachverein, aunque es clausurada durante el régimen nacional socialista, pero sustituida por la Gesellschaft für deutsche Sprache en 1947. Las dos iniciativas tienen como principio y objetivo el

cultivo de la lengua y la elaboración de recomendaciones de uso del idioma³⁶. Alternamente, se funda la Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung en 1949, cuya misión se orientaba a la exaltación de la producción literaria, al reunir a escritores, juristas y científicos germanoparlantes, con el objetivo de mostrar una cara amable de la lengua al mundo en la época de la posguerra³⁷. En la República Federal Alemana se funda el Goethe Institut en 1951, cuya tarea inicial consiste en la formación de profesorado de alemán en Alemania y actualmente fija los estándares reconocidos internacionalmente para la enseñanza de alemán como lengua extranjera³⁸. Paralelamente, en 1961, se funda en la República Democrática Alemana el Herder Institut, que luego de la reunificación alemana es integrado a la Facultad de Filología de la Universidad de Leipzig³⁹.

La renovada atención que recibe la VL con el auge de los estudios culturales y sociolingüísticos en la segunda parte del siglo XX no pasa desapercibida en el ámbito germanoparlante (ya bastante institucionalizado), uniendo esfuerzos para la representación de la *Plurizentrik des deutschsprachigen Raums* (cf. Rösler, 2012, p. 2018). Las corrientes teóricas de descentralización de la norma generan estudios lingüísticos de descripción de la diversidad en la lengua, bajo un principio de revalorización e igualdad de las variedades dialectales del alemán (cf. Schmidlin, 2011, p. 71). Este cambio hacia la pluralidad de la lengua se refleja hasta unos años más tarde. El monopolio de Alemania en el *Deutsch als Fremdsprache* y el descontento de Suiza y Austria ante su invisibilización en el campo, especialmente, en los materiales, marca la entrada de las *ABCD Thesen* y el principio DACH (1990). “Durch die ‚Thesen‘ wurde der Landeskunde im Sprachunterricht eine neue Orientierung und Schwerpunktsetzung gegeben. [...] Landeskunde ist demnach nicht die Vermittlung von Informationen über Tatsachen und Zahlen, sondern Sensibilisierung sowie Entwicklung von Fähigkeiten im Umgang mit Fremdekulturen“ (cf. Fischer, Frischherz y Noke, 2010, p. 1501).

Si bien las tesis y el DACH surgen por un principio de representatividad en los materiales, el giro conceptual no plantea inclusión porcentual equitativa de Alemania, Suiza y Austria en los contextos de enseñanza del alemán, pues se entiende que no es una cuestión política. La nueva visión conlleva un cambio en la concepción misma de *Landeskunde* y su rol en la adquisición de lenguas. Se trata entonces de un principio de cooperación desde la enseñanza de la lengua con la representación pluricéntrica de la comunidad germanoparlante en los materiales de enseñanza.

El tratamiento de la VL en el contexto germano tiene circunstancias particulares con respecto a las otras lenguas analizadas, el español, el francés y el inglés. En alemán la conformación misma y expansión de la lengua se marca por la diglosia de una variante artificial sobre una pluralidad de

³⁶ Cf. la página web de la Gesellschaft für deutsche Sprache (s. f.).

³⁷ Cf. la página web de la Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung (s. f.).

³⁸ Cf. la página web del Goethe Institut (s. f.).

³⁹ Cf. Universität Leipzig (s. f.).

dialectos y lenguas en territorios prusianos. La variante prestigiosa se construye sobre recursos escritos, recreando una versión oral del idioma. Con el *boom* de la sociolingüística en las últimas décadas del siglo XX se hace énfasis en la diversidad y la pluralidad de las lenguas, pero la disposición hacia la norma pluricéntrica para el alemán es aún primitiva. La supremacía del *Hochdeutsch* no llega a dar paso una valoración lingüística y cultural positiva de las variedades del alemán. Mair (2012) describe el principio de representación pluricéntrica del mundo germanoparlante en el campo de la enseñanza, pero la materialización en las prácticas y los materiales se percibe aún vaga, luego de casi treinta años de aparición de la iniciativa. En lingüística y didáctica del alemán hay grandes progresos para la exploración y la apreciación positiva de la diversidad en la lengua, pero estos parecen integrarse todavía tímidamente en la realidad del aula.

5.4 Resumen

El tratamiento y las actitudes hacia la VL tiene marcada presencia de tendencias puristas y de modelo único de aprendizaje en el francés, el inglés y el alemán, pero también se revelan algunas particularidades en cada caso. Considerando las formas de expansión e imposición de lenguas y las dinámicas socioeconómicas de los últimos siglos, no es de sorprender que la estandarización, la normatización y el purismo sean un denominador común. Tampoco lo es la inclinación ideológica por desdibujar y descalificar las VL en pro de un modelo único y su permeación en el campo de la enseñanza, eso sí, a diferentes escalas. Queda claro que, en el escenario de ELE, en comparación con otras lenguas, es particularmente vehemente el grado de permeación de las valoraciones sobre las VL que favorecen una visión de modelo de la lengua, en la que se proyectan jerarquías territoriales y demográficas para los hablantes.

La esterilidad en el campo de ELE no dista de los progresos efectivos en materia de VL en otras lenguas europeas de gran difusión. Las determinaciones particulares frente a la estandarización derivadas en estos otros escenarios permiten un horizonte más amplio hacia la inminente valoración de VL en el español. De estas se resalta puntualmente:

- La tradición de estandarización arbitraria de la lengua es bastante más pronunciada en el caso del francés que en casi cualquier otro idioma. Hasta hoy no existe una postura vehemente frente a la hegemonía de Francia en las determinaciones lingüísticas y didácticas del francés. Sin embargo, solo el hecho de cuestionar la difusión de un “modelo de lengua parisino burgués” constituye un progreso. Está claro que el cuestionamiento en aprendizaje del francés no recaerá en que la variedad geolectal corresponda a París, pero sí se pone en tela de juicio lo inapropiado de un modelo de lengua único que se pretende “formal”, que resulta estéril comunicativamente y alejado de la realidad de los hablantes nativos que pretende representar. En el campo del francés

se reconoce que la rentabilidad presupuesta de un modelo de lengua único no es sino un cúmulo de muestras de lengua sintéticas que impiden la comunicación funcional e intercultural.

- A pesar de la persistencia en la actualidad de los modelos dominantes americano y británico en el caso del inglés, las nuevas tendencias en la enseñanza de la lengua apuntan a la desvinculación del idioma de grupo nacional determinado. La gran expansión del inglés en contextos nativos y no nativos hace que este sea hoy en día un bien común a los dos tipos de hablantes. Queda, sin embargo, un vacío en enfoques para la enseñanza que se ocupen del desarrollo de estrategias de sensibilización y naturalización de VL en sus manifestaciones en contextos nativos, no nativos y multilingüísticos.
- Si bien los progresos hacia la inclusión y naturalización de la diversidad en la lengua en el campo teórico, político y didáctico en el contexto germanoparlante parecen ir un paso más adelante en comparación con otras lenguas, estos no estarían aún integrados de lleno en la realidad del aula de alemán. Sin embargo, el hecho de reconocer como principio consensuado la representatividad de todos los pueblos que comparten el idioma facilita la apertura hacia la VL como un asunto mayor en el aprendizaje/enseñanza.

6. Diversidad cultural y lingüística en marcos institucionales para el español como lengua extranjera

6.1 Contexto peninsular

El panorama económico internacional de finales del siglo XX plantea una importante presencia demográfica del español, traducible en rentabilidad económica e influencia global, en este contexto, las políticas lingüísticas en torno al español (*cf.* capítulo 4) encuentran nuevos horizontes para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). La fundación del Instituto Cervantes en 1991 se presenta como iniciativa del España de ser un actor en la promoción *universal* de la *enseñanza*, el *estudio* y el *uso* del español, y contribuir a la difusión de las culturas hispánicas en el exterior⁴⁰, aun si la expansión del español como tendencia a nivel internacional se debe mayoritariamente a los productos económicos de la latinidad con un enfoque multidialectal (*cf.* Hamel, 2004, p.1). La conformación del Instituto Cervantes para los críticos de la institucionalización en torno a la lengua representa la acción más clara y reciente de robustecimiento de la política lingüística del Estado español o *castellanización* por parte de la nación española (*cf.* García, 2011a, p. 678). Esta se enmarca, en todo caso, en los proyectos políticos europeos de unificación y reconocimiento de las lenguas que conviven en un mismo entorno geográfico, para lo que se expiden documentos que promuevan y orienten con referentes comunes el conocimiento de las lenguas. El objetivo político lingüístico en la reciente región unificada consiste en facilitar la comunicación entre sus ciudadanos. Agulló Coves (2015) hace un recuento histórico de los documentos de referencia emitidos para ELE en el contexto europeo y comenta sus generalidades:

- Plan Curricular de 1994 es una propuesta del Instituto Cervantes de 188 páginas, basada en la versión en francés del *Threshold Level*⁴¹, *Niveau Seuil*. En este se resalta la importancia de las necesidades de los estudiantes (áreas geográficas y culturales) para la elaboración de programas de ELE, se presenta como un referente “flexible” para la selección de materiales y distribución de cursos que cumplan con los “niveles mínimos de exigencia” “homogéneos” para todos los centros de enseñanza. Lo contradictorio del documento es el enfoque “constructivista” estructurado alrededor de contenidos lingüísticos gramaticales. No es una propuesta basada en tareas sino soportada con estas (pp. 79-89).

⁴⁰ *Cf.* página web del Instituto Cervantes (s. f.).

⁴¹ *Threshold Level* (1990) o “nivel umbral” es el proyecto del Consejo de Europa ideado para el inglés, el francés y el alemán, dirigido a un hablante europeo de estrato sociocultural medio-alto, que realiza intercambios casuales (no laborales ni académicos) en lengua extranjera; comprende inventarios gramaticales y de vocabulario no como fin último del aprendizaje, sino como medio para la comunicación; e ignora factores psicosociales del aprendizaje (altamente desarrollados para la época) como la influencia del grado de cercanía o lejanía entre la lengua materna (L1) y la lengua que se aprende (*cf.* Agulló Coves, 2015, pp. 73-79).

- Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) (traducido al español en 2002) es el sucesor del *Threshold Level* y está pensado para el estudiante medio de Europa occidental. Surge como iniciativa del Consejo de Europa y plantea recomendaciones para la unificación de direccionamientos en el contexto de política lingüística europea. No obstante, se adopta en muchos contextos como referente único del discurso sobre enseñanza de lenguas (pp. 89-98)⁴².
- La guía (Consejo de Europa, 2005) propone instrucciones para cada nivel de las lenguas nacionales y regionales en busca de una “coherencia” entre los programas y sus materiales lingüísticos para la implementación de las competencias descritas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Es, sin embargo, una muestra de *abandono* a las intenciones de “flexibilidad”, “apertura” y “dinamismo” del MCERL (pp. 99-100).
- Niveles de Referencia del Español (2006) contiene inventarios de contenidos elaborados por el Instituto Cervantes a partir de los planteamientos del Plan Curricular de 1994, la guía y en los niveles del MCERL. De 2000 páginas de contenido, 935 son destinadas a inventarios lingüísticos, lo que evidenciaría la remanencia del estructuralismo en la lengua. Si bien se dicen “abiertos” ya que implican la selección y toma de decisiones para cada nivel en cada contexto de enseñanza, los niveles de referencia se asumen generalmente como aspectos lingüísticos obligatorios (pp. 101-110).

El *Plan curricular* y el *Proyecto curricular de centro* son dos publicaciones del Instituto Cervantes que no tienen alta difusión, presumiblemente porque, si bien salieron a la luz en 2009, no están concluidas a la fecha. Además de su estado inconcluso, pretenden un nivel de especificidad no solo en cuanto a contenidos, sino a otros aspectos curriculares (objetivos generales y de nivel) en las tres dimensiones contenidas en los niveles referencia: agente social, hablante intercultural y aprendiz autónomo.

En el contexto europeo se publican varios documentos para la homogenización de estándares y niveles de proficiencia, pero son indudablemente el MCERL y su extensión a la enseñanza del español, Plan Curricular con los Niveles de Referencia, los que gozan de mayor divulgación, dentro y fuera de Europa. Dada la difusión e incidencia de estos, a continuación, se exploran las especificaciones sobre diversidad cultural y lingüística que de allí se deducen.

⁴² Por su gran difusión e influencia se desarrollan y analizan sus contenidos de manera más detallada en un apartado posterior de esta revisión teórica.

6.1.1 Del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas al Plan Curricular

En la fase experimental del proyecto decenal de base (1990-2000) que da origen al documento de referencia en lengua extranjera (LE) en el contexto europeo (*The Common European Framework of Reference for Languages. Learning. Teaching. Assessment*) no hay participación del Estado español, pero en 2001, el Consejo de Europa designa al Instituto Cervantes la presentación y difusión de la traducción al español del documento oficial (cf. Díaz-Corrалеjo, 2002, p. 33). La publicación del *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* se propone unificar las directrices para profesorado, alumnado, instituciones y autores y autoras en el aprendizaje-enseñanza de lenguas en el contexto europeo. Desde el punto de vista de Díaz-Corrалеjo (2002), la aparición e implementación del MCERL constituye sobre todo un nuevo paradigma educativo que se consolida a través de un nuevo enfoque, la perspectiva dinámica (*actionnelle*):

Desde esta perspectiva se consideran al alumno y a los hablantes de una lengua como actores sociales que interactúan mediante realizaciones, que no son únicamente de lenguaje, en unas circunstancias y en un contexto dados, dentro de una acción particular y compleja. La comprensión del otro es la base de la comunicación. Por eso el Marco se preocupa de algo considerado hasta ahora como hipotético, el contexto mental de los hablantes. (Díaz Corralejo, 2002, p. 34)

El enfoque dinámico se desarrolla en concordancia con los principios de la competencia comunicativa, el reconocimiento del contexto de la lengua meta y el contexto de la lengua de los y las aprendices como condicionantes de la comunicación. Este respondería igualmente a la situación de diversidad lingüística cultural europea que paralelamente evoluciona como competencia comunicativa intercultural (cf. capítulo 2). El MCERL se ciñe en gran medida a los planteamientos del aprendizaje comunicativo y su énfasis en los actos de habla representados en la cotidianidad, las situaciones por resolver, los materiales auténticos y la “gente del común” para la interacción oral y escrita. De manera superficial, trata la *agentividad* cultural del aprendiz, uno de los lineamientos del aprendizaje intercultural. El MCERL plantea el reconocimiento de una competencia plurilingüe y pluricultural, referida a “la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una *relación intercultural* en que una persona, en cuanto agente social, domina —con distinto grado— varias lenguas y posee experiencias de varias culturas” (Consejo de Europa, 2002, p. 167). En otras palabras, dicha competencia reconocería la diversidad lingüística y cultural de los hablantes del grupo meta y de los aprendices como política fundamental en la adquisición del idioma.

El MCERL sugiere para el desarrollo de currículos, entre otras cosas:

- La posible experiencia de la pluralidad lingüística y cultural de los alumnos y la naturaleza de su experiencia.
- La capacidad de los alumnos, aunque solo sea a un nivel básico, de funcionar en varias comunidades lingüísticas y culturales, y la manera de distribuir y diferenciar esta competencia según los contextos del uso de la lengua y de las actividades lingüísticas.
- La experiencia de diversidad lingüística y cultural que pueden tener los alumnos durante su aprendizaje (por ejemplo, de forma paralela a su asistencia a un centro educativo y fuera de este).
- La manera de encajar de forma coherente el aprendizaje relativo a una lengua o cultura concreta en un currículo general que desarrolle la experiencia de varias lenguas y culturas; la forma de introducir esta experiencia en el proceso de aprendizaje. (*cf.* Consejo de Europa, 2002, p. 175)

Otro referente claro de una política para la diversidad cultural y lingüística en el MCERL, que encajaría con los principios del enfoque intercultural, se materializa en algunas consideraciones específicas para el desarrollo de *savoirs* estipulados en las competencias generales del usuario o alumno (*cf.* tabla 5).

En esta línea conceptual de la situación de multiculturalidad para el plurilingüismo, el MCERL considera el desarrollo específico de la competencia comunicativa por medio de tres tipos de competencias: la competencia lingüística (ligada a las prácticas convencionales: léxico, gramatical, semántico, fonológico, ortográfico, ortoépico), la competencia pragmática (ligada a los usos discursivos y funcionales de la lengua) y la competencia sociolingüística. El MCERL pretende promover el desarrollo de la competencia sociolingüística que comprenda “el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” (Consejo de Europa, 2002, p. 116). Se incluyen los siguientes aspectos:

- Marcadores lingüísticos de relaciones sociales: uso y elección de saludo, formas de tratamiento, interjecciones, así como convenciones para el turno de palabras.
- Normas de cortesía: cortesía “positiva” y “negativa”, descortesía.
- Expresiones de la sabiduría popular: refranes, modismos, comillas coloquiales, expresiones de creencias, actitudes y valores.
- Diferencias de registro, el dialecto y el acento: solemne, formal, neutral (idealmente apropiado hasta B1), informal, familiar, íntimo.

Tabla 5

Marcas de diversidad en las competencias del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*

<p>Conocimiento declarativo (<i>saber</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Conocimiento de mundo: lugares, instituciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en los ámbitos personal, público profesional y educativo. – Conocimiento sociocultural: características distintivas de una sociedad europea concreta y de su cultura en su vida diaria, condiciones de vida, relaciones personales, los valores, las creencias y las actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales, el comportamiento ritual. – Conciencia intercultural: conocimiento, percepción y comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” (similitudes y diferencias distintivas). (Consejo de Europa, 2002, pp. 99-100)
<p>Las destrezas y las habilidades (<i>saber hacer</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Prácticas de tipo social: capacidad de actuar de acuerdo con los tipos de convenciones del conocimiento sociocultural. – Interculturales: capacidad de relacionar la cultura de origen y la extranjera, la sensibilidad cultural con estrategias de contacto con otras culturas, la capacidad de actuar como intermediario cultural, la capacidad de superar relaciones estereotipadas. (Consejo de Europa, 2002, p. 102)
<p>Competencia “existencial” (<i>saber ser</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – El desarrollo de una personalidad intercultural que comprenda tanto las actitudes (apertura cultural, voluntad de relativización de la propia cultura, voluntad y capacidad de distanciamiento de actitudes culturales convencionales) como la toma de conciencia. (Consejo de Europa, 2002, p. 103)

Un enfoque metodológico más explícito para diversidad lingüística y cultural (DLyC) se puede reconocer en la edición del volumen de acompañamiento del MCERL de 2018, que enfatiza en el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural, propuesta desde la edición de 2002, a través de la mediación como actividad fundamental en el aprendizaje y uso de las lenguas. A través de las competencias sociolingüística, plurilingüe y pluricultural, el MCERL promueve implícitamente como política de acercamiento la VL como fenómeno natural en la dimensión social del lenguaje, específicamente a rasgos variables de la lengua (léxicos) y a niveles de variación (diatópico y diafásico).

El MCERL es el documento de mayor difusión y credibilidad en la praxis en contextos internacionales, sus niveles son referencia para la concepción de materiales, currículos y pruebas para ELE (*cf.* Koch, 2017, p. 30). Sin embargo, es objeto de crítica debido a la contradicción que representa el principio de pluralismo dentro de un “marco común” para la educación, también se le discute la falta de sustento científico relacionado con el aprendizaje y de precisión en aspectos procedimentales

(cf. Figueras, 2008, p. 26), entre otras cosas. Las deficiencias a nivel práctico se hacen evidentes en el hecho de que los parámetros del aprendizaje intercultural a nivel comparable con el de las competencias lingüísticas, constituyen hasta el día de hoy un desafío pendiente en muchos contextos de aprendizaje (cf. Byram, 2014, p. 220). Pese al vuelco en la concepción de materiales que significaron las dimensiones de los saberes descritos en el MCERL, la progresión en los materiales para la clase de español se encuentra enfocada en objetivos comunicativos para la solución de situaciones de la vida cotidiana en lengua extranjera, que relegan las competencias interculturales a un segundo plano en secciones o dosieres complementarios (cf. Schumann, 2009, p. 214), generalmente a manera de informaciones de cultura y civilización (dimensión cognitiva) y, en algunos casos, en actividades de contraste de los referentes culturales propios de los y las aprendices (cf. Grünewald, 2017, p. 193).

Los niveles de referencia establecidos por el MCERL (2001) son la base para la elaboración del *Plan curricular* del Instituto Cervantes (2006), niveles de referencia del español (en adelante PCIC), que tiene como objetivo la sistematización de la enseñanza del español a hablantes no nativos. Cabe resaltar que España es el primer y único país europeo que ha producido un inventario de material lingüístico que pretende regular la enseñanza, aprendizaje y evaluación del idioma a nivel intercontinental, dada la presencia del Instituto en varios hemisferios. En las consideraciones preliminares del PCIC se dedica un apartado especialmente al tema de *la norma lingüística y las variedades del español*, como muestra de reconocimiento de lo complejo (e ideológicamente peligroso) que resulta fijar descriptores comunes para la lengua y cultura hispánicas de tan magna extensión. No obstante, queda claro el prestigio otorgado a la *variedad centro-norte peninsular española* cuando sostiene que su selección se sustenta en rasgos comunes “con las restantes normas cultas del mundo hispánico y en su proyección dentro del modelo estandarizado prestigioso de la lengua para la propia comunidad hispánica, a lo que habría que añadir la propia adscripción de la institución encargada de elaborar el *Plan curricular*” (cf. Instituto Cervantes, 2006). Si bien esta aclaración pretende exaltar un reconocimiento a la diversidad de la lengua con varias normas cultas, la idea de una norma centro norte peninsular como *modelo estandarizado prestigioso* es reforzada en el mismo apartado con el apelativo de *común y neutro*, cuando se agrega que “[se] recomienda a los docentes aprovechar, hasta donde sea posible, la variedad de acentos y procedencias de los hablantes de español para demostrar también la validez del modelo que se describe y enseña (común y neutro)” (*ibid*). El documento se autodenomina “flexible” en cuanto a VL, considerando que comenta y anota en el inventario una considerable extensión de especificaciones a otras variedades que no corresponden con la “norma central”, con una anotación sobre su zona geográfica de uso. En cuanto a los inventarios culturales se aclara que

la sección de contenido sociocultural, al requerir información muy específica e imposible de abarcar para todo el mundo lingüístico, aunque se centra en la realidad española, no deja de incorporar referencias a otras cotidianidades hispánicas y ha parecido oportuno no marcar ninguna distinción en el caso de la conciencia intercultural (*habilidades y actitudes interculturales*). (Instituto Cervantes, 2006)

El inventario del componente cultural referido en el PCIC contempla referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales y habilidades y actitudes interculturales (*cf.* tabla 6). El MCERL pretende ser una propuesta abierta y flexible para concreciones específicas en cada contexto, pero los documentos que emanan de este tienden a homogeneizar e invisibilizar la diversidad en la lengua y cultura a través de sus descriptores (*cf.* Agulló Coves, 2015, p. 101). El PCIC se presenta como una extensión concreta de los planteamientos generales del MCERL para ELE, así que en sus páginas advierte sobre la inconveniencia de un (1) referente autodenominado “reglamentario de la enseñanza, aprendizaje y evaluación”. No obstante, sus inventarios y referentes con respecto al modelo de lengua resultan prescriptivos y opuestos a resaltar la diversidad en la lengua, de manera similar al fenómeno ocurrido con las iniciativas institucionales, como la RAE y las academias de la lengua) en las disposiciones políticas y actitudes con respecto a la lengua en contextos nativos. Contrariamente a exaltar la diversidad cultural y lingüística de los hispanohablantes, como principio orientativo para ELE, el enfoque del PCIC superpone una variación diatópica en lengua y cultura como referente de validez y dominio de quienes aprenden.

Tabla 6Inventario del componente cultural en el *Plan curricular del Instituto Cervantes*

Referentes culturales	<ul style="list-style-type: none">- Conocimientos generales de los países hispanos: geografía física, población, gobierno y política, organización territorial y administrativa, economía e industria, medicina y sanidad, educación, medios de comunicación, tipos de transporte, religión, política y lingüística.- Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente: acontecimientos y personajes históricos legendarios, acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural.- Productos y creaciones culturales: literatura y pensamiento, música, cine y artes escénicas, arquitectura y artes plásticas. (Instituto Cervantes, 2006, capítulo 10)
Saberes y comportamientos socioculturales	<ul style="list-style-type: none">- Condiciones de vida y organización social: identificación personal, unidad familiar, calendario (días festivos, horarios y ritmos cotidianos), comidas y bebidas, educación y cultura, trabajo y economía, actividades de ocio, hábitos y aficiones, medios de comunicación e información, vivienda, servicios, compras, salud e higiene, viajes, alojamiento y transporte, ecología y medio ambiente, servicios sociales y programas de ayuda, seguridad y lucha contra la delincuencia.- Relaciones interpersonales: en el ámbito personal y público, en el ámbito profesional, en el ámbito educativo.- Identidad colectiva y estilo de vida: identidad colectiva (sentido y pertenencia a la esfera social), tradición y cambio social, espiritualidad y religión presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros, fiestas, ceremonias y celebraciones. (Instituto Cervantes, 2006, capítulo 11)
Habilidades y actitudes interculturales	<ul style="list-style-type: none">- Configuración de una identidad cultural plural: habilidades (conciencia de la propia identidad cultural, percepción de diferencias culturales, aproximación cultural, reconocimiento de la diversidad cultural, adaptación, integración voluntaria); y actitudes (empatía, curiosidad y apertura, disposición favorable, distanciamiento y relativización, tolerancia a la ambigüedad, regulación de los factores afectivos).

	<ul style="list-style-type: none"> - Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales): habilidades (observación, comparación, clasificación, deducción, transferencia, inferencia, conceptualización, ensayo y práctica, evaluación y control, reparación, corrección), actitudes (empatía, curiosidad y apertura, disposición favorable, distanciamiento y relativización, tolerancia a la ambigüedad). - Interacción cultural: habilidades (planificación, contacto, compensación, evaluación y control, reparación y ajustes) actitudes (empatía, curiosidad y apertura, disposición favorable, distanciamiento y relativización, tolerancia a la ambigüedad, regulación de factores afectivos). - Mediación cultural: habilidades (planificación, mediación, evaluación y control). (Instituto Cervantes, 2006, capítulo 12)
--	--

6.1.2 Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas

En respuesta a las corrientes plurales para las lenguas y las culturas (*enfoque intercultural, éveil aux langues, didáctica integrada de las lenguas, la intercomprensión entre las lenguas de la misma familia*), el Consejo de Europa propone un referente que atienda de manera específica a la necesidad de promocionar este tipo de “enfoques didácticos de enseñanza-aprendizaje de lenguas que implican a la vez diversas variedades lingüísticas y culturales” (cf. Consejo de Europa, 2008, p. 5). El Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas (en adelante MAREP) busca aportar al desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural propuesta en el MCERL (Consejo de Europa, 2002) y en la *Guía para la elaboración de políticas lingüísticas educativas en Europa* (Consejo de Europa, 2007). El documento está dirigido a los creadores de currículos, materiales didácticos y formadores de profesorado (Consejo de Europa, 2008, p. 10).

El MAREP hace explícita la situación de permeabilidad cultural del aula contemporánea (*transculturalidad*) así como en el desarrollo de aptitudes y actitudes para el acercamiento entre culturas (*interculturalidad*). La propuesta del MAREP se estructura primordialmente alrededor de competencias globales que “movilizan en la reflexión y la acción, conocimientos, saber hacer y saber ser válidos para toda lengua y toda cultura, referidos a las relaciones entre lenguas y culturas” (cf. figura 6). Si bien el MAREP puede ser visto como otra iniciativa contradictoria de reglamentar en mayor o menor grado la homogenización en la diversidad (como se deduce de los otros documentos que pretenden atender a políticas de promoción de lenguas europeas), cabe resaltar el carácter innovador de la propuesta, teniendo en cuenta que proviene de un contexto político. El MAREP se

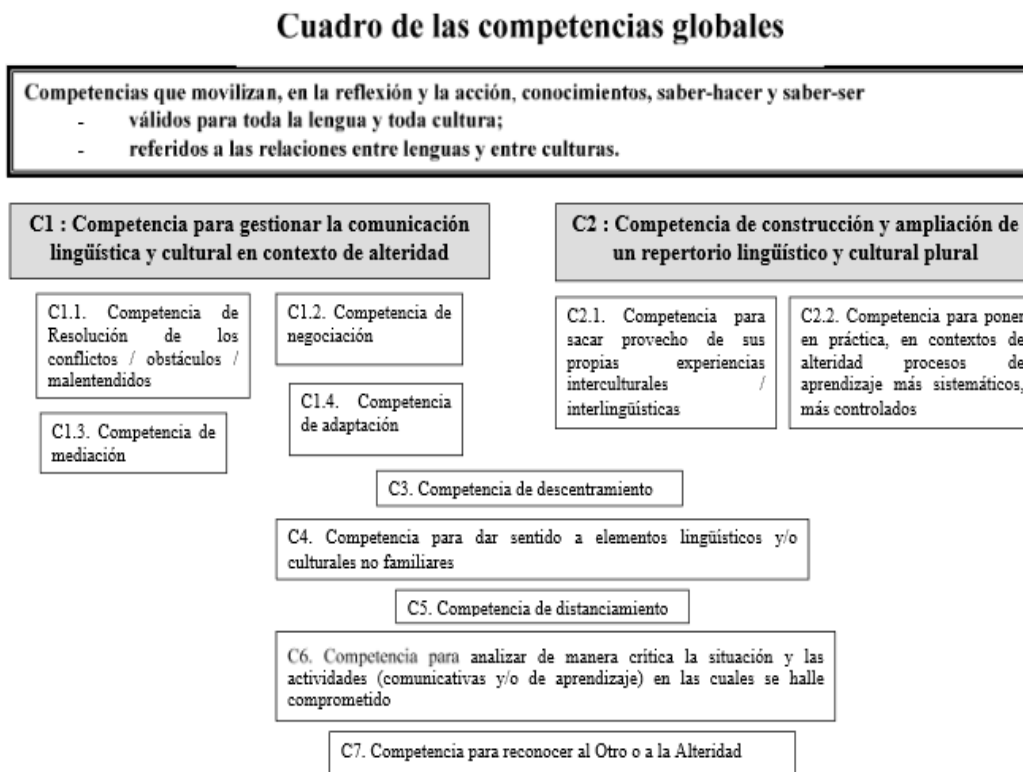
fundamenta en la construcción de prácticas de enseñanza distanciadas de estructuras lingüísticas y funcionales. Sus principios se enfocan en la dimensión pedagógica y formadora de la comunicación en lenguas y culturas maternas y lenguas y culturas meta, que describen categorías para establecer contenidos y decisiones en cuanto a lengua y cultura en el aprendizaje (tabla 7). La intención política de la Comisión Europea al promover enfoques diversos en lengua y cultura también se materializa con la publicación *Competences for democratic culture, living together as equals in culturally diverse democratic societies* (Council of Europe, 2016). Al igual que el MAREP, este documento materializa las políticas de lengua en coherencia con la didáctica de lenguas extranjeras de las últimas décadas, al reconocer el rol de los aprendices como agentes culturales y lingüísticos diversos. Estas publicaciones no se presentan como reformulaciones del MCERL, sino como apoyo extra a los referentes allí descritos. El segundo, como su nombre lo indica, se concentra en la definición de competencias para la cohabitación en sociedades democráticas *culturalmente diversas*, que se clasifican en cuatro ítems:

- Valores: valoración de la dignidad humana y de los derechos humanos, *valoración de la diversidad cultural*, de la democracia, de la justicia, de la equidad y de las leyes.
- Actitudes: *apertura a la otredad cultural y de creencias*, respeto, mentalidad cívica, responsabilidad, autoeficacia y tolerancia a la ambigüedad.
- Habilidades: autoaprendizaje, pensamiento crítico y analítico, escucha, observación, empatía, flexibilidad y adaptabilidad, lingüísticas, comunicativas y *pluriculturales*, de cooperación y resolución de conflictos.
- Conocimiento y entendimiento crítico: de sí mismo, del lenguaje y la comunicación, y *del mundo (política, leyes, derechos humanos, cultura, culturas, religiones, historia, medios, economías, ambiente y durabilidad)*.

Paradójicamente, ninguno de los dos documentos tiene el grado de difusión del MCERL, que aun después de casi dos décadas desde su aparición, se consolida como el referente actual y recurrente para la estructuración de programas y materiales en lengua extranjera (LE). Los contenidos, aptitudes y acciones referenciadas en el MAREP y las competencias para la cultura democrática estarían aún lejos de integrarse como eje fundamental en el aprendizaje. Las implicaciones de reformular y actualizar estándares de nivelación y evaluación para el mercado editorial y los centros de enseñanza son principalmente económicas, en vista del gran provecho que generan la homogenización y reglamentación interpretada de los descriptores del MCERL.

Figura 6

Cuadro de competencias globales del *Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas*



Nota. Tomado de Consejo de Europa, 2008, p. 37.

Tabla 7

Categorías para la definición de descriptores en lenguas extranjeras del *Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas*

Nota. Tomado de Consejo de Europa, 2008, pp. 45-57.

Categorías para definir descriptores en lenguas extranjeras	
Lengua	Cultura
<ul style="list-style-type: none"> - La lengua como sistema semiológico - Lengua y sociedad - Comunicación verbal y no verbal - Evolución de las lenguas - Pluralidad, diversidad, plurilingüismo y multilingüismo - Semejanzas y diferencias - Lenguas, adquisición y aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura y prácticas sociales - Cultura y representaciones sociales - Referencias culturales - La diversidad de las culturas - Cultura e identidad

6.2 Contexto latinoamericano

6.2.1 En Colombia

El impacto internacional del MCERL no pasa desapercibido en el caso colombiano, aun con las diferencias de los contextos de aprendizaje europeo y latinoamericano. El Ministerio de Educación colombiano decreta en 2006 la adopción del MCERL para la estructuración de los programas de educación en el área de idiomas, orientados principalmente al bilingüismo inglés-español. Esta decisión se critica desde algunos sectores académicos, que resaltan la coalición sociocultural que puede representar la implementación de aspectos específicos del marco en el contexto colombiano como, por ejemplo, el enfoque metacognitivo en el que los aprendices se enfrentan a un exceso de franqueza (*directness*) al explicitar sus fortalezas y debilidades para aprender (*cf.* Galvis, 2011). Este modelo, que no ha sido desarrollado localmente, desconoce necesidades particulares y limita la reflexión para la concepción de un modelo crítico sociocultural que esté estructurado en torno a la democratización, flexibilidad y monitoreo, como convendría en el contexto local (*cf.* Correa, 2013, p. 239). La decisión de adoptar un referente europeo es cuestionada además por que estaría en sintonía con un fenómeno de mercantilización de las lenguas en el país, en el que la asignación de recursos para el aprendizaje del inglés es abundante, en comparación con la escasa inversión en programas de promoción y favorecimiento de las lenguas locales (etnoeducativos) (*cf.* García León y García León, 2012, p. 68).

En lo respectivo a la enseñanza de español, surge el proyecto económico ELE Colombia en 2014, que busca convertir al país en el mayor destino de América Latina para aprender español. La iniciativa de tipo estatal designa al Instituto Caro y Cuervo⁴³ el desarrollo de iniciativas académicas, formación de formadores y la creación de materiales didácticos para ELE. Sin embargo, no se plantea desarrollar un referente diferente al MCERL para ELE en Colombia. La oferta universitaria programas de ELE que se acoge a la estrategia de promoción internacional, Spanish in Colombia del Instituto Caro y Cuervo⁴⁴ se estructura en torno a las disposiciones del MCERL como referente de *vanguardia* y *calidad*⁴⁵.

⁴³ El Instituto Caro y Cuervo es una institución académica vinculada al Ministerio de Cultura de Colombia encargada de proponer y desarrollar políticas para documentar, consolidar y enriquecer el patrimonio idiomático de la nación.

⁴⁴ *Cf.* página web del Instituto Caro y Cuervo (s. f.).

⁴⁵ En el caso del español como segunda lengua en el marco de la educación intercultural bilingüe para el mejoramiento de la calidad de los pueblos indígenas, se concibe en 1996 el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB), como un proyecto transversal en América Latina, en el que participan Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile y Argentina, con el propósito de fomentar una educación bilingüe socialmente relevante y cultural y lingüísticamente pertinente.

6.2.2 En Argentina

Las actuaciones gubernamentales y medidas políticas en Argentina, al igual que en otros países, responderían a necesidades de tipo económico, más que a iniciativas educativas o culturales. Varela (2009) se refiere a la inercia y falta de creatividad en el sector público de la enseñanza de lenguas en el país, que solo atiende a la naturalización del vínculo con ciertas agencias mundiales y sus estamentos de difusión lingüística (p. 164). La generalización de la enseñanza del inglés como única lengua extranjera obligatoria en los currículos escolares en Argentina no difiere del panorama internacional de alianzas “estratégicas” con las potencias económicas. Sin embargo, en respuesta a las disposiciones del Mercosur, el Estado decreta en 2009 la Ley 26.468 de inclusión del portugués en el nivel secundario de las escuelas públicas.

Ante el crecimiento de la demanda del llamativo sector de ELE, se crea el Consorcio Interuniversitario para la Evaluación del Conocimiento y Uso del Español (Consorcio ELSE) en 2001, a partir de la directriz del Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones. El Consorcio tiene como objetivo desarrollar un instrumento internacional de evaluación de dominio del idioma y promover la oferta de enseñanza de español. En Argentina las disposiciones legislativas alrededor de las lenguas no contemplan la adhesión a un proceder metodológico particular; son en general las instituciones de educación superior, aisladamente o en redes, las que se encargan de diseñar y conducir las acciones político-lingüísticas más relevantes (cf. Varela, 2009, p. 171). El Certificado de Español Lengua y Uso (CELU) es uno de los documentos más tangibles de este trabajo universitario asociativo en torno a orientaciones para ELE, en este se observa que la sensibilización hacia las VL diatópicas del español es un asunto relevante. En los lineamientos de evaluación del CELU se especifica que los audios provienen de distintas regiones donde se habla español, principalmente de América del Sur, en los que se identifica una pronunciación estándar de medios radiales de alcance mundial⁴⁶.

La ELE en Argentina no cuenta con un referente de corpus lingüísticos o quehaceres metodológicos en cuanto a los sistemas de evaluación y nivelación (a diferencia de Colombia), en todo caso, se denota un distanciamiento de las estipulaciones lingüísticas desarrolladas en otros contextos (cf. Moser, 2017). El CELU consiste en una sola prueba que certifica en nivel *intermedio* o *avanzado*, y los niveles de referencia de dominio del idioma de la oferta universitaria se dividen en *elemental*, *intermedio* y *avanzado*.

La ausencia de un marco metodológico o corpus de referencia como decisión política en la enseñanza de idiomas en Argentina resulta en una intensificación de la discusión académica en torno

⁴⁶ Cf. página web del CELU (s. f.).

al tema. La creciente atención de ELE en contextos como Argentina y México se enmarca en lo que Albert (2019) denomina como fenómeno de contextos de industrialización cultural altamente desarrollados, en los que se procura una respuesta rivalizada a España por el control del capital cultural del idioma español.

6.2.3 En Brasil

Las políticas de integración económica regional estipuladas por Mercosur (inicialmente integrado por Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay) originan en Brasil la concepción de las *Orientações curriculares para o ensino médio* en 2006, un marco específico para los conocimientos de español:

Mais de uma vez o Espanhol esteve presente como disciplina em nossas escolas, porém essa nunca esteve tão claramente associada a um gesto marcado de forma inequívoca por um objetivo cultural, político e econômico, uma vez que a LDB prevê a possibilidade de oferta de mais de uma língua estrangeira, sem nenhuma outra especificação. É fato, portanto, que sobre tal decisão pesa um certo desejo brasileiro de estabelecer uma nova relação com os países de língua espanhola, em especial com aqueles que firmaram o Tratado do Mercosul. (cf. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 127)

[Más de una vez el español ha estado presente como asignatura en nuestras escuelas, pero nunca había estado tan claramente marcado su objetivo cultural, político y económico. La LDB prevé la posibilidad de ofrecer más de una lengua extranjera, sin ninguna otra especificación. Es un hecho, por tanto, que esta decisión conlleva un cierto deseo brasileño de establecer una nueva relación con los países de habla hispana, especialmente con los que firmaron el Tratado del Mercosur.]

En la también llamada Ley del español se identifica una postura específica de favorecimiento de diversidad lingüística y cultural en tres puntos:

- Conciencia cultural: se da relevancia al contexto de aprendizaje, pues la lengua extranjera no se concibe solamente como forma de comunicación, sino también como portadora de significados, conocimientos y valores (cf. Blanco Canales, 2010, p. 75).

- Conciencia lingüística: se da relevancia al papel de la lengua materna en el aprendizaje mediante una perspectiva contrastiva que conduzca a una reflexión interlingüística y, a partir de ahí, a un mejor conocimiento del funcionamiento de las dos lenguas (*ibid.*, p. 76).
- Diversidad en la lengua y cultura meta: se insiste en la relevancia de que los materiales didácticos recojan la VL del español en sus contextos sociales y culturales que representen realidades culturales complejas y no simples listas de curiosidades (*ibid.*).

El carácter heterogéneo del español tiene atención especial en la Ley del español, que plantea que la pregunta “ *Que Espanhol ensinar? deve ser substituída por uma outra: como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural*”. (cf. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 134) [¿Qué español enseñar? debe ser sustituida por otra sobre cómo enseñar español, una lengua tan plural.] Este punto resulta bastante innovador pues en ningún otro documento político para ELE se atiende a la heterogeneidad del español desde la forma y no desde el contenido.

Las *Orientações* están dirigidas al contexto escolar, tal vez a esto se debe el enfoque educativo e intercultural que se procura en sus especificaciones. El énfasis no es el dominio mismo de la lengua sino el proceso de formación del ciudadano en la práctica del aprendizaje, hecho que en otros documentos de corte político se omite o se menciona como complemento adjunto a las funciones comunicativas.

6.3 Contexto estadounidense

La enseñanza del español en Estados Unidos se caracteriza por un aparente empeño en establecer políticas *contra* la innegable presencia de la lengua en el territorio estadounidense y la subvaloración con respecto al inglés. Para García (2011a), la fuerza demográfica del español, después de la “cesión” del 50 % del territorio mexicano a Estados Unidos, repercute en la actualidad con actitudes para el fomento de monolingüismo en torno al inglés que impactan el aprendizaje del español, percibido como “lengua del conquistado y colonizado”, “oscuro y pobre” e “inmigrante” (p. 675).

De la integración económica entre naciones vecinas surgen documentos de tipo MCERL (y su “aplicación” al español: *Plan curricular* y niveles de referencia) y las *Orientações*, e instituciones como Consorcio ELSE y ELE Colombia que fomentan y orientan la ELE. En Estados Unidos, en vista del monolingüismo y la poca motivación en la población escolar por el aprendizaje de lenguas extranjeras, el gobierno emite los *National Standards in Foreign Language Education Project* a manera objetivos para docentes e instituciones (cf. Blanco Canales, 2010, p. 76). El documento se estructura en torno a cinco elementos fundamentales (*The Five C's of Foreign Language Education*) (cf. figura 7).

Bajo el principio “*las lenguas extranjeras tienen algo que ofrecerle a cada quien*”, el modelo de *las cinco C* establece cinco razones para aprender idiomas:

- Comunicativa: comunicarse en una lengua diferente al inglés.
- Cultural: ganar conocimiento y entendimiento de la otra cultura.
- Conectiva: conectar con otras disciplinas y adquirir información.
- Comparativa: desarrollar una percepción de la naturaleza de la lengua y la cultura.
- Comunitaria: participar en comunidades multilingüísticas locales y alrededor del mundo. (cf. American Council of Teaching of Foreign Languages, 2006, p. 1)

Si se contrasta con los discursos en lenguas extranjeras, las cinco *C* se adhiere a varios elementos del primer modelo de educación en LE de Byram (1989): acercamiento a otras culturas, experiencia y conciencia cultural mediante la comparación, el aprendizaje de la lengua (observado en el caso estadounidense como un fin en sí mismo). Blanco Canales (2010) señala que para el conexto estadounidense, al tratarse de una iniciativa enfocada en el contexto escolar, se contempla la razón de “conectividad” con otros elementos de currículo (p. 77). Esta característica la comparte con las *Orientações*, que también se dirigen a los actores del contexto escolar, aspecto que no contiene el MCERL, por tratarse de una formación abierta y no específica para el entorno escolar.

En las disposiciones estadounidenses para lenguas extranjeras se contemplan metas de aprendizaje, no metodologías, lo que repercute en una tendencia ecléctica en las prácticas de enseñanza. Lacorte (2014) observa, sin embargo, que existe reticencia en parte de los creadores de materiales de ELE por innovaciones pedagógicas. Los editores se aferran a métodos tradicionales (gramaticales y de cultura y civilización) y a métodos de respuesta a estímulos verbales o visuales (por ejemplo, *Teaching Proficiency through Reading and Storytelling*) (Lacorte, 2014, p. 131).

Figura 7

Las cinco C de la educación en lenguas extrajeras en Estados Unidos



Nota. Tomado de American Council of Teaching of Foreign Languages, 2006, p. 1

6.4 Resumen

En el contexto peninsular, desde 1990 se han emitido varios documentos que plantean un marco para las actuaciones en enseñanza de lenguas, entre los cuales el MCERL (2001) y su “adaptación” para el español, el *Plan curricular* (2006), son los referentes más reconocidos para la estructuración de programas y metodologías en ELE. En los dos se promueve el enfoque comunicativo por tareas (*task-based*), pero en el MCERL se enfatiza en el aprendizaje en y para la interculturalidad. El entendimiento entre culturas a través de conocimientos, aptitudes y actitudes, el papel activo de la lengua y cultura maternas en diálogo con la lengua y cultura meta son elementos clave en los dos documentos, pero en el *Plan curricular* se restringe la mirada a la L2 con la promoción del esquema norte peninsular como *modelo estandarizado prestigioso*, tanto para los referentes de variación en la lengua, como en las representaciones socioculturales. Ante la necesidad de crear un marco metodológico específico en las acciones de aprendizaje de lenguas en la pluralidad lingüística y cultural, el Consejo Europeo publica el MAREP en 2009, como documento complementario al enfoque intercultural que resiente vacíos en los planteamientos del MCERL. El grado de difusión e impacto en currículos y materiales ya alcanzado para la época por el MCERL, no permite que el MAREP impacte las prácticas de enseñanza de lenguas extranjeras con sus consideraciones más específicas y adecuadas a los perfiles multilingües y multiculturales de la Europa del nuevo siglo. En la práctica, los materiales y los programas de lenguas tienden a favorecer todavía enfoques lingüísticos y pseudo-comunicativos sustentados en los descriptores del MCERL (y del *Plan curricular*) que, a su vez, son bastante más copiosos en estas dimensiones del aprendizaje.

En el caso de Colombia, se decreta la implementación del MCERL para las lenguas extranjeras desde 2006, dentro del marco del plan nacional de bilingüismo (inglés) y aplicado como referente de calidad también para otras lenguas. La creación en 2014 de un programa específico estatal para promocionar a Colombia como destino predilecto para aprender español no cuenta con un marco de referencia para el aprendizaje concebido localmente, pues también en este sector de las lenguas se ha optado por la adopción del MCERL. En Argentina, frente a la gran demanda lusoparlante y de otros hemisferios por aprender el español en el país, se decreta la asociación de universidades para la difusión y evaluación de la lengua. El resultado más tangible de discusión académica en torno a ELE se materializa con la concepción del CELU, que advierte una postura claramente abierta a la diversidad de VL en el español y procura integrar en sus pruebas grabaciones del amplio espectro variacional de la lengua. En Brasil, se decreta la obligatoriedad del español en los currículos escolares, con atención especial a la heterogeneidad del español y la cercanía con la lengua materna de los aprendices. La conciencia lingüística y cultural son elementos fundamentales en el aprendizaje según las estipulaciones de la Ley del español para la escuela brasilera. En Estados Unidos, aun si el español

representa una enorme fuerza demográfica, históricamente reina el monolingüismo en inglés, reforzado con la valoración muy negativa al dominio del español como lengua de herencia y, por ende, como lengua extranjera. Los estándares nacionales para lenguas extranjeras (en general) emitidos en 2006 no indican una metodología específica, sino unas motivaciones para el aprendizaje como acercamiento a otras culturas, experiencia y conciencia cultural mediante la comparación, o la comunicación misma en LE. Sin embargo, son aún predominantes metodologías y materiales tradicionalistas que rehusan la innovación pedagógica.

A pesar de la diversidad de contextos y de documentos de corte político que pretenden incidir en las actuaciones en ELE, este capítulo también permitió apreciar que la diversidad lingüística y cultural no se considera un elemento central en las iniciativas institucionales. El impacto del aprendizaje intercultural, del cual se deduce apertura y apreciación positiva por las marcas plurales en las lenguas y las culturas, se percibe en mayor o menor medida en todos los documentos. Sin embargo, las prácticas enfocadas en objetivos comunicativos y en la consecución de dominio de estructuras y vocabulario son predominantes, sino en los documentos, en las prácticas de ELE.

7. Hacia una didáctica de la diversidad lingüística y cultural

El presente apartado establece un puente entre la revisión teórica y documental, y las perspectivas en el plano de la praxis para la diversidad cultural y lingüística (en adelante DCyL) en español como lengua extranjera. Se pretende realizar una aproximación de los planos teórico y práctico, mediante la deducción de criterios de integración de variación lingüística (VL) y contenidos socioculturales (CSC) en libros de texto de español, que se ajusten a las circunstancias, posibilidades y necesidades actuales de aprendizaje/enseñanza. El objetivo de este capítulo es deducir la descripción normativa de la representación de DLyC en manuales de lenguas, con enfoque específico para las determinaciones en materiales de enseñanza del español como lengua extranjera (ELE).

En la revisión de los marcos teóricos e institucionales que sustentarían las determinaciones en cuanto a VL y CSC en español como lengua extranjera en las últimas décadas, se identifica un marco común en la intensificación de la diversidad lingüística y cultural como objetivo y elemento configurativo de las metodologías de enseñanza. Los ecos de la sociolingüística se perciben en la naturalización y valoración positiva de la diversidad lingüística y cultural de los individuos que conforman una comunidad. Se ha desarrollado una integración lenta, pero progresiva en discursos, actitudes y determinaciones favorables a la pluralidad, tanto en los entornos nativos y su percepción de la(s) lengua(s), como en las disposiciones para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

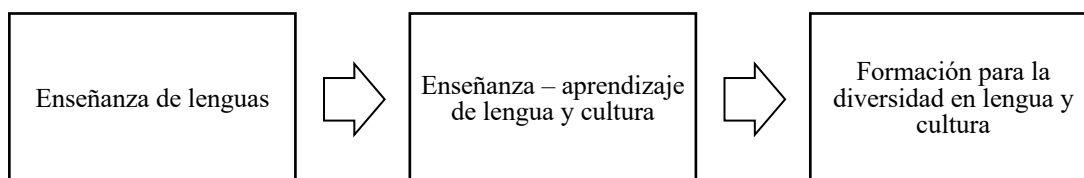
El desarrollo conceptual de las ciencias humanas durante el siglo XX plantea un panorama para la lingüística y la lengua extranjera (LE) en el que *cultura* se integra progresivamente como factor imprescindible para describir y comprender los usos de las lenguas. Lengua y cultura conforman un binomio conceptual para el cierre de siglo (*cf.* Byram, 1991; Agar, 1994; Risager, 2005; Carrió-Pastor, 2009). El término *cultura* en LE sufre transformaciones drásticas en este lapso, se parte desde el conocimiento de lo *culto* del grupo de hablantes de la lengua meta, hacia el conocimiento de actuaciones y referentes de la cotidianidad. Estos *saberes* de lo culto y lo cotidiano, o referentes “auténticos”, se entienden como indispensables para el desenvolvimiento en situaciones comunicativas con el grupo meta en el marco de los enfoques comunicativos de los años setenta y ochenta (*cf.* Erdmenger e Istel, 1973). La consolidación de la Unión Europea, la intensificación de los movimientos migratorios previos al cierre de siglo y el desarrollo de las telecomunicaciones desdibujan las fronteras espaciales y temporales en los encuentros entre individuos de distintos trasfondos lingüísticos y culturales, hecho que plantea nuevas consideraciones en torno a la concepción de *cultura* y su papel en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. La multiliteracidad, las tecnologías y los movimientos humanos intensifican la cercanía, frecuencia e inmediatez de los

encuentros con “el otro” y motivan el desarrollo de nuevos enfoques en el aprendizaje con carácter más emancipatorio (cf. Plikat, 2017, p. 112).

Desde los discursos culturales de los años setenta, la didáctica se direcciona fundamentalmente en la inminencia del contacto (de corta duración o en permanencia) entre individuos provenientes de *diferentes* entornos lingüísticos y culturales (cf. Doyé, 1993). La conciencia cultural es principio básico desde los enfoques de cultura y civilización (*Landeskunde*), y se acentúa con los planteamientos del aprendizaje intercultural. Sin embargo, se observa que sus preceptos metodológicos se han deformado, simplificado, o simplemente no han tenido contundencia en el plano práctico (cf. Byram, 2014; Reimann, 2014; Plikat, 2017). Los entornos de aprendizaje contemporáneos, en cuanto espacios heterogéneos, tendrían que reconocer un lugar a la DLyC, desvinculando las prácticas para la homogeneización y categorización de enseñanza tradicional. Vázquez (2018) resume el acelerado desarrollo conceptual de los enfoques de enseñanza de lenguas con el reemplazo del ideal de hablante nativo por el de hablante intercultural y, recientemente, por el de hablante (cuasi)nativo intercultural y políticamente correcto. De la misma manera, las perspectivas para DLyC en LE han evolucionado desde enfoques de observación distanciada y comparación de la diferencia cultural del otro (*self and/vs. other*), hacia modelos educativos inclusivos de cultura globalizada e individuos multiculturales (cf. Bach, 2010; Lacorte y Vázquez, 2019). Esta relación de apertura de la diversidad lingüística y cultural en la didáctica de lenguas extranjeras se representa en la figura 8.

Figura 8

Apertura de la diversidad lingüística y cultural en la didáctica de lenguas extranjeras



7.1 Diversidad lingüística y cultural en enseñanza del español como lengua extranjera

El concierto teórico en torno a *cultura* desde diferentes disciplinas, su eco y desarrollo en los discursos de LE posicionan al conocimiento, entendimiento y construcción de sociedad entre culturas como el objetivo fundamental en el aprendizaje de lenguas. La diversidad lingüística desempeña un papel

central en las corrientes culturales, aun si no se llega a plantear una certeza metodológica lo suficientemente exhaustiva y al mismo tiempo simplificada —no *simplista*— que permee las prácticas en el aprendizaje (*cf.* capítulo 2). La fácilmente perceptible diversidad lingüística, el particularmente diverso panorama sociocultural del español, así como las múltiples situaciones de contacto entre hablantes nativos y aprendices en la actualidad, hacen inminente una apertura de la ELE hacia las formas, contextos y circunstancias en que la lengua y la cultura hispanohablante presentan marcas plurales.

El enfoque intercultural y sus principios metodológicos plantean tal vez el marco más concreto para la integración de marcas plurales en lengua y cultura de hablantes y aprendices. Existe un relativo concierto en la aceptación del enfoque intercultural para LE, entre otras cosas, porque después de más de dos décadas desde su aparición, ningún otro enfoque se posiciona con la suficiente contundencia para sugerir una reconsideración trascendental de los principios interculturales para LE. En lo que concierne al enfoque transcultural, enfático en “superar” la práctica de comparación/observación entre culturas para centrarse en los puntos transversales y de encuentro entre estas, no logra posicionarse con vehemencia en los discursos de la didáctica. Esto se debería, por una parte, a que la amplitud del concepto de aprendizaje intercultural abarcaría los matices propuestos por la transculturalidad (*cf.* Küster, 2010, p. 40) y, por otra parte, a que la hibridación cultural planteada en el enfoque podría tender peligrosamente a la homogeneización cultural (*cf.* Bach, 2010, p. 27). La pertinencia del concepto mismo de *cultura* para describir enfoques, objetivos y metodologías en LE es reciente objeto de discusión y crítica (*cf.* Hallet, 2008; Plikat, 2017b; Plikat, 2018), un panorama palpable de adhesión de *cultura* en LE, al menos desde los parámetros del aprendizaje intercultural de hace tres décadas, está todavía lejos de ser una realidad palpable en la praxis y sus materiales. Los enfoques centrados en las estructuras lingüísticas, así como los comunicativos, para la solución de tareas puntuales en situaciones “auténticas” direccionan el grueso de las prácticas en la actualidad. En ELE existe aún cierta suspicacia en la unión entre *lengua* y *cultura*, y se sigue optando por prácticas tradicionalistas (*cf.* Illescas García, 2015).

Las determinaciones institucionales en ELE y las iniciativas de difusión de la lengua tienden a la homogenización y jerarquización del grupo de hablantes de la lengua meta, mediante discursos de comunión lingüística (como sucede desde hace algo más de cuatro siglos), asimismo, la ahincada institucionalidad para la normatización de la lengua contempla la diversidad en esta como un “inminente peligro” de fragmentación (*cf.* Moreno Cabrera, 2011; Del Valle, 2013; Greußlich, 2015). En cuanto a las políticas lingüísticas para la enseñanza del español, a pesar de que los panoramas varían tajantemente en los contextos europeo, latinoamericano y estadounidense, actualmente (entornos contemplados en el repaso documental), las determinaciones para la difusión de la lengua

son eco de iniciativas económicas (cf. Greußlich, 2015). Como resultado, los documentos que pretenden orientar y estructurar con referentes comunes las prácticas de ELE no se sustentan suficientemente en fundamentos pedagógicos que, de manera exhaustiva, resalten la relevancia de la representación plural de la lengua que se aprende y sus comunidades de hablantes. La DLYC es un tema apremiante en ELE, si se considera tan solo la extensión demográfica y geográfica de la comunidad de hablantes y la no despreciable cantidad de aprendices. La adhesión al aprendizaje intercultural en ELE no se arguye en los sustentos pedagógicos de currículos, materiales y programas, sin embargo, el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de la comunidad de hablantes, así como las implicaciones procedimentales y de selección de contenidos deducidos del enfoque, parecen ser ignorados.

7.2 Criterios en materiales de español

La era de la interculturalidad y la valoración positiva de la diversidad no incursionan del todo en las prácticas de aprendizaje/enseñanza de lenguas. Este fenómeno se vería intensificado en ELE, si se contrasta el grado de extensión del idioma con la tendencia a minimizar, mimetizar y folclorizar la rica realidad multicultural y multilingüística del español. En materia de CSC, las aproximaciones en ELE parecen centrar su atención en el “cómo”, banalizando lo crucial del “qué” (cf. capítulo 3). En lo que respecta a VL ocurriría un fenómeno exactamente contrario: la premura por avalar un modelo de lengua único y prestigioso para la enseñanza bajo una perspectiva casi exclusivamente geopolítica no permite un desarrollo serio en materia del “cómo” de las variedades en el aula y mucho menos en los materiales de enseñanza (cf. capítulo 5).

Los volúmenes en venta de materiales comerciales (libros de texto) revelarían que estos constituyen un recurso prioritario para el trabajo en el aula, a pesar de la multiplicidad de métodos, enfoques y técnicas para el aprendizaje de lenguas con que se cuenta en el nuevo siglo (cf. Ezeiba Ramos, 2009; Bade, 2017), aunque persista la discusión en cuanto a su idoneidad como instrumento para la enseñanza⁴⁷. La problemática específica con respecto al componente cultural y lo que de esta

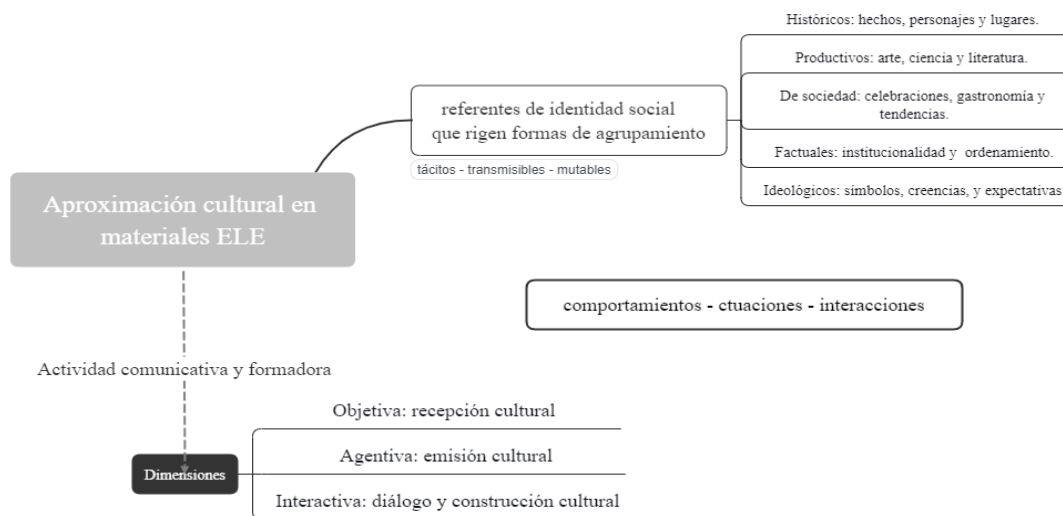
⁴⁷ Dentro de los argumentos favorables de los materiales comerciales para el aprendizaje-enseñanza de lenguas, Ezeiba Ramos (2009) destaca que estos posibilitan el contacto directo con la L2, responden a necesidades *generales* a todo tipo de estudiante, cuentan con una edición más funcional con respecto a otros materiales, constituyen un paquete de recursos para acceder a múltiples actividades, visualizan un itinerario de aprendizaje, sirven como referencia para medir los progresos realizados por los y las aprendices, articulan procedimientos y ritmos de trabajo, permiten contribuir [a] una rutina estructurada que brinda seguridad psicológica al alumnado y al profesorado para la interacción en el aula, facilitan el aprendizaje autónomo, aligeran la carga de trabajo del docente, entre otros. Como aspectos desfavorables el autor reseña que la producción centralizada de materiales no podría responder a las necesidades particulares de los grupos de alumnos y alumnas, no se podría suponer que la evolución del estudiante en el aprendizaje coincida con lo previsto por el manual, se trivializa la labor del docente (desprofesionalización), se les atribuyen falsos rótulos de excelencia, autoridad y validez, entre otros.

se deduce con respecto a DLyC reside en la presunción de que estos materiales no constituyen una representación social real de la cultura meta, ni permiten que los y las aprendices actúen como agentes sociales. Los materiales se componen, por lo general, de situaciones comunicativas y culturales vanas, atienden a intereses políticos o institucionales, e ignoran consideraciones de tipo pedagógico (*cf.* Ezeiba Ramos, 2009, p. 8), lo que resulta en imágenes estereotipadas y distorcionadas de las comunidades de la lengua meta (*cf.* Byram, 2014). Frente al presunto desfase conceptual de más de tres décadas de los manuales de ELE en relación con los enfoques didácticos, y como resultado de la indagación teórica, a continuación, se resaltan algunos principios cruciales para el desarrollo de materiales de ELE. Los puntos enumerados a continuación pretenden arrojar una luz sobre la elaboración de manuales de ELE, ante la necesidad de una perspectiva en DLyC para el aprendizaje/enseñanza:

- Aproximación cultural con nivel suficiente de representación y adecuación a los contextos actuales de aprendizaje. Lo cultural comprende elementos de carácter tácito, transmisible y mutable que rigen formas de agrupamiento social y configuran comportamientos, actuaciones e interacciones. La selección de referentes para el desarrollo de libros de texto, que atiendan a la diversidad, incluye elementos de tipo histórico y productivo, pero también de orden ideológico, factual y de sociedad. La aproximación cultural, en tanto actividad comunicativa y formadora, comprende las dimensiones agentiva, objetiva e interactiva. Es decir, la aproximación cultural en el material no se orienta de modo unidireccional hacia las representaciones del grupo meta, sino que también concibe al aprendiz como agente cultural, al procurar el diálogo entre individuos con diferentes trasfondos culturales (*cf.* figura 9).

Figura 9

Aproximación cultural en manuales de español como lengua extranjera



- Concepción amplia de CSC, tanto en la selección temática de representaciones de la sociedad (saber) que permita al aprendiz “comportarse de manera adecuada” en los entornos de la lengua meta, como en las actitudes y aptitudes (ser y hacer) de conciencia cultural, estrategias de adaptación generales y cuestionamiento de miradas etnocéntricas (cf. Bennet, Bennet y Allen, 2003, p. 245). La aproximación cultural comprende la esfera de representación de los constructos identitarios del grupo meta (el *qué*) y la formulación de tareas que median el autorreconocimiento cultural y lingüístico de los y las aprendices, así como el encuentro e interacción entre culturas (el *cómo*) (cf. figura 10).

Figura 10

Esferas de los contenidos socioculturales en los materiales de español como lengua extranjera




Hasta este punto se resaltan tres aspectos claves para la diversidad en la aproximación cultural en los materiales: la selección variada de representaciones de la comunidad de hablantes de la lengua meta,

el enfoque bidireccional de la cultura (diálogo entre los referentes culturales de los y las aprendices y los referentes del grupo meta) y la selección de actividades para la formación en actitudes y aptitudes de gestión en la diferencia cultural. Entendiendo que lengua y cultura son elementos disociables en el aprendizaje de la lengua, los tres aspectos se aplican a las consideraciones en cuanto a al idioma. La selección variada de representaciones, el enfoque bidireccional y la concepción de actividades para desarrollar actitudes y aptitudes frente a la diversidad en la lengua constituyen un criterio general en la concepción de materiales con atención a la diversidad en ELE. Los siguientes aspectos son criterios adyacentes que complementan la visión plural:

- Los contenidos socioculturales abarcan referentes en el plano inmediato y visible de la comunidad meta (por ejemplo, arte, trajes típicos, paella, churrasco, tacos, festivales, costa, Amazonas, iglesias, etc.), así como en el plano profundo y de acceso complejo (por ejemplo, vestigios de pueblos ancestrales, propina, regalos, saludos, la puntualidad, gestualidad, temas tabúes, normas de cortesía, etc.) (*cf.* figura 11). En concordancia con lo estipulado en el punto anterior, el acercamiento a los dos niveles de representación cultural no se determina únicamente por la lista de saberes (informaciones culturales) seleccionados en el material, sino por la formulación de tareas que permitan la decodificación y comprensión de estos mediante el uso de la lengua, así como el desarrollo de actitudes como curiosidad, empatía, tolerancia y discernimiento por aquellos referentes no compartidos.
- Representación razonable de referentes del panorama extenso de la sociedad, de la cotidianidad y de elementos que dan sustento a las marcas de diversidad del grupo de hablantes de la lengua que se aprende (*cf.* figura 12). El panorama amplio lo representan los eventos, las personalidades y los lugares ilustres, las instituciones sociales y políticas, así como los productos artísticos y científicos, pero lo que posibilita en gran medida el éxito comunicativo son los referentes de la cotidianidad como símbolos, creencias, modos de clasificación, actuaciones y presuposiciones, que deben considerarse de manera especial en los CSC (*cf.* Miquel López, 2004). Los referentes que sustentan la pluralidad de la comunidad de hablantes, como movimientos migratorios, mezclas étnicas, distribución social, contacto y conflicto cultural, tienen la misma relevancia. Estos últimos, además de dar cuenta de las diferencias particulares entre los hablantes, posibilitan el desarrollo de capacidades de percepción, entendimiento y reflexión de los diferentes modos de ver el mundo, circunstancias y actuaciones en una comunidad que comparte la lengua. (Schumann, 2009, p. 225)

Figura 11

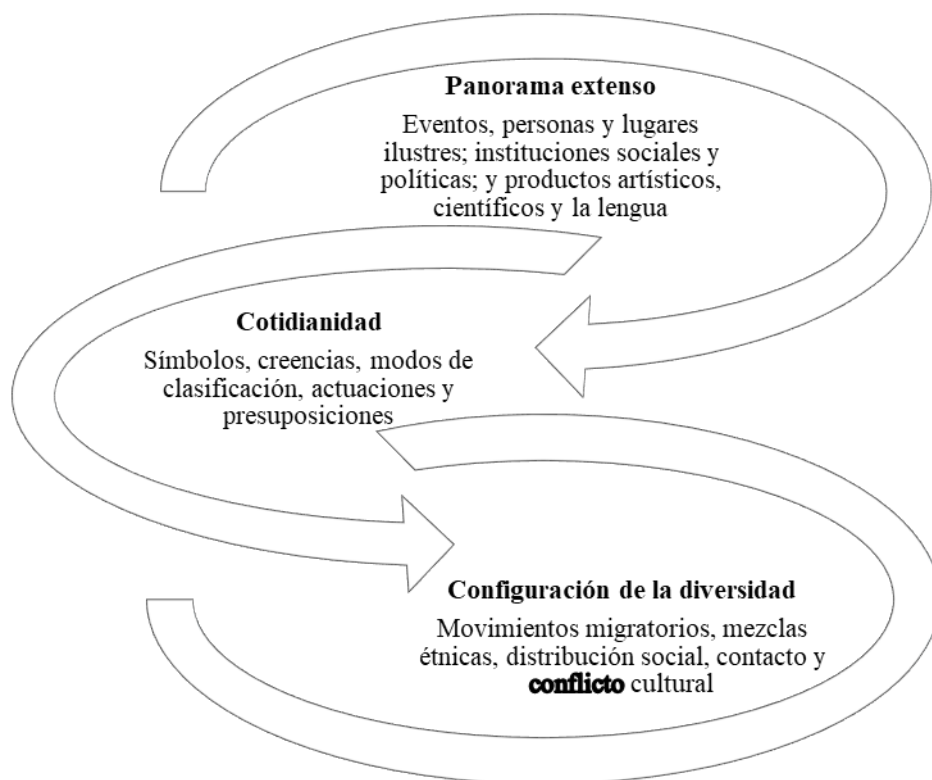
Planos visible y oculto de las representaciones del grupo meta en materiales de español como lengua extranjera

<p>C O N T E N I D O S S O C I O C U L T U R A L E S</p>		<p>Bellas artes – literatura – drama – música - bailes- comida- trajes ...</p>
		<p>Nociones de modestia- concepción de belleza- ideas para la crianza de niños- parámetros de decencia- cosmología- relación con los animales- patrones de jerarquía en las relaciones- definición de pecado- prácticas de cortejo- concepción de justicia- incentivos para trabajar- historia- nociones de liderazgo- ritmos de trabajo- patrones para la toma de decisiones- concepción de la limpieza- actitudes hacia la dependencia- teorías de enfermedad- acercamiento a la solución de problemas- concepciones para cambio de estatus- roles con respecto a edad, sexo, ocupación, parentescos, etc.- contacto visual- parámetros conversacionales en entornos sociales- concepto de pasado y futuro, definición de locura- naturaleza de la amistad- ordenamiento del tiempo- autoconcepción- patrones de la percepción visual, preferencia por competir o cooperar- lenguaje corporal- escala de interacción social- nociones de adolescencia- nociones sobre lógica y validez- patrones para manejo de las emociones- expresiones faciales – determinaciones para el espacio físico ...</p>

Nota. Adaptado de Roche, 2001, p. 20.

Figura 12

Tres componentes de la representación razonable del grupo meta en los materiales de español como lengua extranjera



- Imagen real del grupo meta a través del balance armonía/conflicto en la selección de representaciones (*cf.* figura 13). La cualidad de “realidad” se efectúa en el acercamiento y la tematización de referentes típicamente armoniosos (por ejemplo, fiesta, sol y playa, siesta, gente extrovertida, fútbol, etc.) y típicamente conflictivos o confrontativos del grupo meta (por ejemplo, machismo, inseguridad urbana, profunda desigualdad social, inmigración, etc.). La saturación con representaciones armoniosas del grupo dificulta el reconocimiento de la identidad cultural de los y las aprendices (*cf.* Andersen y Risager, 1981; Byram, 1989).

Figura 13

Representación realista del grupo meta en materiales de español como lengua extranjera



- Formulación de tareas que pongan en diálogo el trasfondo cultural y lingüístico plural del grupo meta y el de los y las aprendices (*cf.* figura 14). Los contenidos socioculturales y la variación lingüística son elementos posibilitadores de sensibilización ante la diversidad lingüística y cultural de las sociedades actuales. La selección de dichos elementos se encuentra mediada por el tipo de operación que se pretenda en torno a este, pues el mero acceso a conocimientos de tipo enciclopédico o sociológico sobre los fenómenos lingüísticos y culturales de la lengua que se aprende no asegura el desarrollo de miradas plurales frente a estos en los y las aprendices. La DLyC como elemento, principio y objetivo en el aprendizaje de la lengua se encuentra mediada por actividades donde intervengan operaciones de percepción e identificación de referentes (informativos), de comparación de los propios con los del “otro” (contrastivas), de interpretación y explicación de los fenómenos lingüísticos y culturales (reflexivas), y de mediación y solución en situaciones de interferencia lingüística y cultural (estratégicas) (*cf.* Bachmann, Gerhold y Gerd, 1996; Byram y Essarte-Sarries, 1991).
- El estereotipo o “suposiciones del otro” (estereotipo propio, del otro, de la percepción del otro sobre mí y del otro sobre él mismo) es una plataforma de entrada a las identidades culturales y su diversidad (*cf.* Arnold, 2000). Resaltar las diferencias culturales estereotipadas y tematizar los factores que determinarían los puntos de conexión y desencuentro entre estas dimensiones constituye un rico *input* para el diálogo (*cf.* figura 15).

Figura 14

Tareas para el diálogo de trasfondos culturales y lingüísticos en materiales de español como lengua extranjera

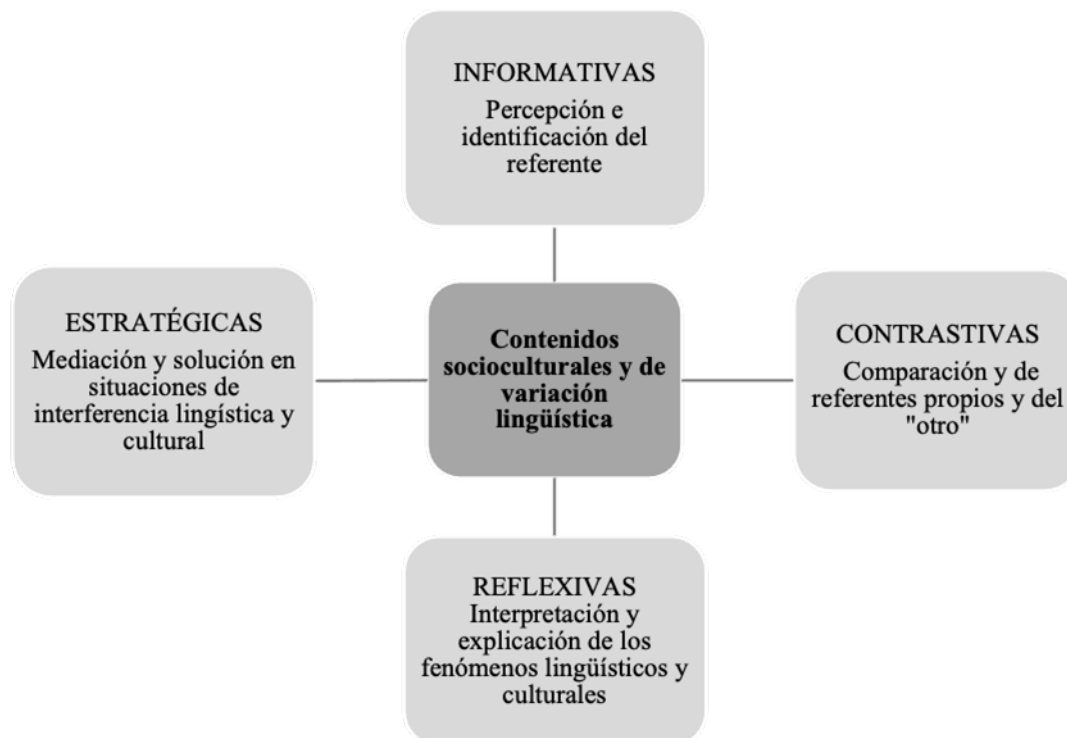
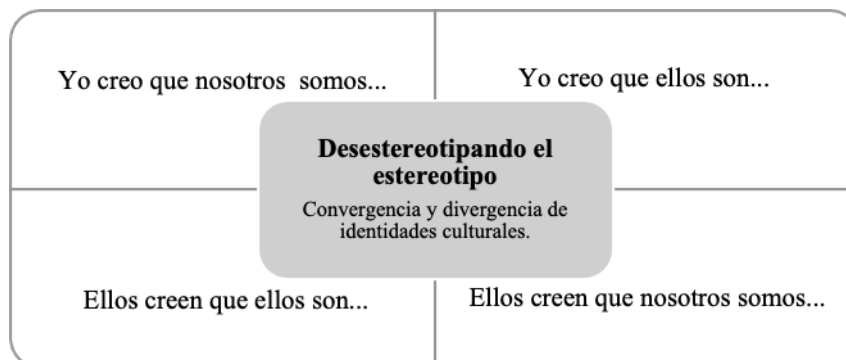


Figura 15

Estereotipo como *input* de diversidad lingüística y cultural en español como lengua extranjera



Nota. Adaptado de Werner (2000).

- Sensibilización hacia los valores comunicativos y culturales de la VL. Con la integración de las variedades de lengua del español no se pretende la representación y conocimiento de *todos* los fenómenos variacionales de la lengua, sino crear una sensibilidad con respecto a su existencia (*cf.* Poch Olivé, 2004). Un componente fundamental para la comunicación intercultural y el contacto con el mundo hispanohablante es desarrollar conciencia lingüística en los aprendices; en este sentido, el acercamiento a la VL reflexionar sobre las adecuaciones y manifestaciones particulares de las lenguas y sus hablantes. El desarrollo de capacidades geolectales receptoras en la representación de diversidad de variedades diatópicas da cuenta de la pluralidad de la lengua (*cf.* Reimann, 2017), el acercamiento a fenómenos lingüísticos demarcados por el canal y los escenarios de uso de la lengua permiten el reconocimiento y la reflexión de las formas, circunstancias y fines con los que la lengua varía más frecuentemente (*cf.* Martín Zorraquino y Díez Pelegrin, 2001; Schumann, 2009, p. 22; Visser, 2017, p. 34). La selección de modelos de lengua preferentes en el proceso de aprendizaje se determina por el contexto de aprendizaje (universitario, escolar, integración, integración escolar, curso libre, con otros fines específicos, etc.) y por las necesidades e intereses de los y las aprendices, en este orden de ideas, el criterio fundamental en los materiales es la representación extensa de VL. En concordancia con el corpus lingüístico existente, la selección de fenómenos variacionales puede concentrarse especialmente en los elementos fonéticos, pero en vista de la intensificación de los canales escritos en la inmediatez, los rasgos léxicos y morfosintácticos se integran como cualidades variacionales relevantes en ELE (*cf.* figura 16).

Figura 16

Representación de valores comunicativos y culturales de la variación lingüística

	Rasgos fonéticos	Rasgos léxicos	Rasgos morfo-sintácticos
Nivel diatópico			
Nivel diafásico			
Nivel diastrático			

Considerando que las tendencias reduccionistas en la lengua y la cultura no son exclusivas del español y de la ELE, la indagación en las reflexiones teóricas y las circunstancias de otras lenguas, se destacan tres puntos cruciales para la VL en libros de texto:

- Distanciamiento de la visión purista de la lengua y disposición de muestras de lengua que dan cuenta del multilingüismo variacional dentro del idioma. Un modelo de lengua único, formal y neutro resulta artificial e inoperante comunicativa y culturalmente. En el contexto de la lengua francesa, la tradición de estandarización es más purista que en otras lenguas. No hay un pronunciamiento certero frente a la tradicional hegemonía de las instituciones francesas seudocustodias de la lengua (como sí lo empieza a haber en el español, aunque tímidamente), ni se refuta la selección de la variedad parisina como modelo de lengua (*cf.* Girard y Lyche, 2004). Sin embargo, se discute lo inconveniente de señalar un modelo de lengua como “digno” para la enseñanza, sustentado en la prescripción subjetiva por parte del organismo seudocustodio de la lengua (*cf.* Favard, 2010), así como las limitaciones de modelos “estándar” o “neutros” que desdibujan la compleja realidad lingüística de la lengua objeto (*cf.* Leitzke-Ungerer y Polzin-Haumann, 2017).
- Atenuación del vínculo de grupos nacionales y hablantes, a través de la visibilización y sensibilización hacia la VL en la lengua meta en contextos nativos, no nativos y multilingüísticos. En la enseñanza del inglés como lengua extranjera todavía se tiende a la predilección de dos modelos diatópicos, americano y británico, pero la inmensurable dimensión de hablantes de la lengua en contextos nativos y, especialmente, no nativos hacen que este sea hoy en día un bien común (*cf.* Richards, 2015). La desvinculación progresiva de los grupos nacionales con la lengua permite que se representen los usuarios reales y potenciales del idioma, lo que da cuenta del multilingüismo variacional existente en este (*cf.* Bieswanger, 2008).
- Principio razonable de representatividad de todos los pueblos que comparten el idioma. La inclusión y naturalización de la diversidad en la lengua en el contexto de la lengua alemana denota apertura hacia el enfoque pluricéntrico en la adopción de medidas para la representación amplia y equitativa de referentes de las comunidades que comparten la lengua (*cf.* Fischer, Frischherz y Noke, 2010). Esta medida cristaliza la entrada a la diversidad no solo de representacionales socioculturales en los materiales de aprendizaje/enseñanza, sino de las manifestaciones de VL de los hablantes.

7.3 Resumen

La selección de elementos culturales y de muestras de lengua referentes al grupo meta, así como la explotación que se haga de estas para la comunicación intercultural, constituyen dos puntos fundamentales en la formación en DLyC. La detección de elementos referentes a la identidad cultural en muestras de lengua, y viceversa, es una fuente de acceso al panorama de diversidad del grupo meta, que además permite la naturalización de la diversidad lingüística y cultural de los y las aprendices. La asociación de marcas regionales, sociales y situacionales con los perfiles lingüísticos de los hablantes, tan particularmente variados en el caso del español, no se podría desligar, de ninguna manera, de los CSC de los manuales, o por lo menos no de aquellos que se afilien a la perspectiva intercultural. La discusión en torno a VL en ELE debe, por tanto, integrar más que la recurrente diferenciación de los “usos americanos” y los “usos españoles” de la lengua. Una clasificación de este tipo no existe en los corpus lingüísticos con que se dispone en la actualidad, aun si los organismos “seudorreguladores” de la lengua se empeñan en fijar esta bipartición de maneras más o menos explícitas.

Es evidente que los “quehaceres” en el aprendizaje/enseñanza para integración de la cultura y la lengua configuran una preocupación preferente en didáctica durante los últimos tiempos, y el campo del español no constituye la excepción. Sin embargo, los actores del aprendizaje de ELE podrían tomar conciencia de la larga tradición en el español de dinámicas colonialistas en la lengua, renovadas con los intereses comerciales del mundo globalizado. Las tendencias de minimización de la DLyC en el extenso grupo de hispanohablantes parecen devenir en la trivialización de la selección de contenidos de lengua y cultura en los materiales de aprendizaje.

El siguiente capítulo abre con la exploración en algunos estudios efectuados en las últimas décadas en manuales de lenguas con el propósito de: 1) identificar la relevancia que se le otorga a los contenidos de lengua y cultura en la era de la culturalidad en LE en el plano investigativo y 2) sondear las decisiones metodológicas y algunas de las conclusiones que arrojan hasta ahora este tipo de estudios. A partir de las tesis expuestas en el presente capítulo, resultado de la revisión teórica, y teniendo en cuenta las consideraciones de contenido y metodología que aporta la revisión de estudios pares, el siguiente capítulo tiene como objetivo la construcción de un diseño metodológico que revele las decisiones en cuanto a DLyC en manuales de uso actual en ELE.

8. Hacia una metodología de análisis

Las orientaciones para lengua extranjera (LE) y la producción de manuales para la enseñanza-aprendizaje experimentan progresivos cambios desde segunda mitad del siglo XX, con el desarrollo de los enfoques comunicativos e interculturales, específicamente en lo referente a cultura y lengua (*cf.* Alptekin, 2002; Prodromou, 1988; Vali, 2015). El análisis de los libros de texto se incrementa en las últimas décadas, aunque suele ser un tema infravalorado en la academia (*cf.* Ezeiza Ramos, 2009, p. 5), y sus resultados no parecen tener impacto directo en la edición y reedición de nuevos ejemplares (*cf.* Byram, 2014). En las aproximaciones en el campo se manifiesta una latente falta de sintonía entre las reflexiones teóricas de aprendizaje y el contenido y estructuración de los manuales, pues se sigue optando por enfoques lingüísticos pseudocomunicativos. Los manuales o libros de texto continúan ostentando un rol orientativo y central en la dinámica del aprendizaje-enseñanza, aun cuando las recientes tendencias didácticas se enfocan en el alumnado como recurso principal para el aprendizaje (*cf.* Selander y Skejelbred, citado en Lund, 2007, p.47).

Este estudio empírico tiene como objetivo explorar en el plano práctico el grado de incursión de la diversidad lingüística y cultural (DLyC) en enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). El marco de análisis se sustenta en la revisión teórica y documental en enseñanza de lenguas de las últimas décadas, específicamente en cuanto a la integración de contenidos socioculturales y de variación lingüística. Si bien la exploración práctica sobre la diversidad en el aula de ELE podría estimarse a través de las actitudes y aptitudes de docentes y aprendices, la vigente y directa incidencia de los libros de texto en las prácticas del aula hace que el análisis en este tipo de materiales arroje una radiografía fidedigna de las consideraciones teóricas en la praxis. El análisis de lengua y cultura a través de la estimación de variación lingüística (VL) y contenidos socioculturales (CSC) como índices de diversidad, resulta logísticamente menos complejo y más abarcable en los libros de texto de amplia difusión, que un acercamiento directo a docentes y al alumnado de diferentes contextos. El estudio empírico por el que opta esta investigación no pretende un diagnóstico de los libros de texto seleccionados, sino que se orienta hacia la búsqueda en el plano práctico de formas de realización de las decisiones sobre VL y CSC en ELE. El estudio se propone establecer posibilidades y limitaciones de los preceptos de diversidad en lenguas deducidos de la exploración teórica contrapuestos en el plano de la práctica.

El capítulo inicia con una revisión de contenidos y metodologías de análisis de aspectos relacionados con CSC y VL en libros de texto, con aproximaciones relevantes en ELE y en otras lenguas en los últimos tiempos. Esta revisión complementa las deducciones teóricas sobre DLyC del capítulo precedente (*cf.* Capítulo 7), que permite considerar algunos aspectos cruciales identificados

en otros estudios. En la segunda parte del capítulo se expone el diseño metodológico que se construyó para el análisis de DCyL en manuales de uso actual en ELE.

8.1 Panorama de la diversidad lingüística y cultural en libros de texto

A continuación, se da una breve mirada al análisis de libros de texto, específicamente a los aspectos enfocados en representaciones culturales y lingüísticas y su tratamiento. Se resaltan los componentes de análisis decididos por los investigadores y los resultados a los que se llegaron, con el propósito de acceder al panorama de CSC y VL constatable de la praxis en los últimos tiempos.

8.1.1 Contenidos socioculturales

Con la aparición del enfoque intercultural al cierre de siglo, se ha desarrollado un interés por la delimitación de los contenidos referentes a sociedad y cultura en los libros de texto, pues se consideran fundamentales para los fines de comunicación entre culturas, con los que se introduce un enfoque que pretende renovar drásticamente las prácticas y fines en LE. Risager (1991) subraya la disonancia entre la evolución de los libros de texto respecto a forma y estética, y el estancamiento en cuanto a factores pedagógicos que concedan un estatus primario a los elementos socioculturales frente a los lingüísticos. Mientras entre los años 1950 y 1960 predominaba una especie de ficción realista, en décadas posteriores esta fue reemplazada por una mezcla de ficción (realista) ultra-corta (a través de minidiálogos) y muchos tipos de no-ficción (p. 182). Frente a la problemática que identifica, Risager señala ya desde el cierre de siglo la relevancia de cuatro niveles de CSC en estos materiales:

- El micro-nivel: fenómenos de antropología social y cultural (por ejemplo, definición social y geográfica, entorno material, situaciones de interacción, etc.).
- El macro-nivel: cuestiones sociales, políticas e históricas (por ejemplo, hechos sociales generales sobre la sociedad contemporánea, problemas sociopolíticos generales, etc.).
- Asuntos internacionales e interculturales (por ejemplo, comparaciones entre la cultura extranjera y la cultura propia de los aprendices, representaciones mutuas, imágenes y estereotipos, etc.).
- Punto de vista (explícito/implícito) y estilo de los autores (positivo, negativo, crítico).

Estas categorías de análisis se identifican en Byram y Essarte-Sarries (1991) como factor de *realismo* en las representaciones culturales de los libros de texto. Los autores enfatizan en que el *nivel intercultural* (asuntos internacionales) es un elemento complejo de abordar, pues trata asuntos de naturaleza sociopolítica entre naciones y requiere lidiar con comparaciones de representaciones mutuas (cultura extranjera y nativa). Además, consideran que en los libros persisten los estereotipos reforzados donde el realismo subyace como algo superficial y fragmentado, se representa un mundo

para el turista habitado por individuos con poca personalidad y subjetividad, y limitados en la interacción social (cf. Byram y Essarte-Sarries, 1991, p. 183). Byram (1993) enfatiza en la inconveniencia de los materiales de tipo turístico-irreales, señalando que el libro de texto es, ante todo, una herramienta de observación y análisis cultural y lingüístico para el aprendizaje. Como principios de contenido cultural básico, Byram (1993) resalta: la selección de aspectos comparables entre las dos culturas, contraste de auto y heteroestereotipos; la escogencia de aspectos cotidianos de las rutinas y prácticas de otro país; la inclusión de instituciones estatales y sus significados; la creación de paralelos con la cultura propia; y la introducción a las convenciones de comportamiento social para contactos iniciales (p. 34). Cortazzi y Jin (1999) se refieren a tres marcos para la inclusión de contenidos culturales en materiales de enseñanza: cultura meta, cultura de origen y enfoque internacional. Sin embargo, sostienen que con el propósito de evitar desencuentros y conflictos con la comunidad de hablantes de la lengua meta, la disposición de contenidos y la lista de categorías temáticas deben centrarse mayoritariamente en la *target culture* o cultura meta (p. 96).

En el panorama de ELE, el análisis de manuales tampoco es algo nuevo, pero sí relativamente poco explorado. Se tiene registro de estudios sobre manuales, sus metodologías y las teorías de aprendizaje lingüístico que en estos se favorecen (cf. Fernández López, 2004, p. 717). En sintonía con el desarrollo de los enfoques teóricos, la atención al componente cultural en los libros de ELE se incrementa considerablemente en el cierre de siglo. Las propuestas de análisis de materiales de ELE en el auge temprano del enfoque comunicativo (cf. Ezquerro, 1975) ignoran todavía la perspectiva cultural en los criterios de análisis, mientras que los criterios desarrollados en los años noventa consideran los elementos socioculturales referentes a la cultura meta y una temprana orientación contrastiva entre los referentes de lengua y cultura de la lengua materna (L1) y la segunda lengua (L2) como componentes cruciales de los libros para aprender español (cf. Tabla 8).

Tabla 8

Intensificación del componente cultural en el análisis de manuales de como español lengua extranjera

Modelo	Descripción	Atención al componente cultural
Ezquerro (1975)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descripción del método: ficha bibliográfica, materiales impresos, sonoros y visuales, y organización de lecciones. 2. Principios metodológicos: lengua escrita/hablada, nivel, construcción del léxico, progresión gramatical, uso L1 para L2, público meta, papel de la imagen y lengua global/analítica. 3. Ensayo de evaluación del método: léxico, gramática, ejercicios, diálogos, imágenes y comentarios generales. 	<p>El modelo ignora la perspectiva cultural. Se concentra en el componente estructural de la lengua en los manuales.</p>
Ramírez y Hall (1990)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sociocultural: grupos y naciones representados, representación de la información cultural (visual-escrita) y aspectos de la sociedad (temas culturales). 2. Sociolingüística: temas comunicativos (identificación personal, casa, familia, etc.), situaciones de comunicación (escucha, habla, lectura y escritura) y contenido lingüístico de acuerdo con las funciones comunicativas. 3. Curricular: centrada en el libro del alumno y contempla el tema, la situación, los participantes y actividades de aprendizaje de una lección. 	<p>Incluye perspectiva sociocultural a través de temas y representaciones culturales de las naciones de la lengua meta.</p>
Areizaga Orube (1997)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Variables contextuales: presencia/ausencia de la lengua meta en el medio, características de los alumnos y la profesión, relaciones con el mercado editorial, marco de institución y tendencias metodológicas del medio. 2. Características metodológicas en relación con los factores contextuales: papel de la L1, orientación contrastiva de L1/L2, orientación de la lengua meta y el componente cultural (aspectos dialectales, representación del mundo de habla hispana, funciones de las representaciones), tratamiento del componente cultural (tipos de referencia a la cultura meta, relativismo cultural vs. Etnocentrismo, grado de integración entre lengua y cultura en diálogos y textos auténticos o simuladamente auténticos), y formato, organización y tipo de manual. 	<p>Integra la orientación contrastiva de la lengua y la cultura maternas y extranjera, así como el tratamiento al componente cultural.</p>

En Fernández López (2004) se propone una parrilla de análisis de manuales en la que los contenidos culturales son tenidos en cuenta al mismo nivel que los lingüísticos y los comunicativos. Sin embargo, los ítems lingüísticos cuentan con descripciones mucho más exhaustivas, si se comparan con los comunicativos y los culturales, siendo estos últimos especialmente poco diferenciados. Los aspectos culturales contenidos para el análisis son representación de cultura formal/no formal, de diversidad cultural y de orientación contrastiva en la integración de lengua y cultura. Blanco Canales (2010) propone un análisis enfocado en contenidos y señala seis puntos clave: contenidos de comunicación, lingüísticos, de otras áreas del currículo, referentes culturales, saberes y comportamientos culturales, y contenidos para un aprendizaje estratégico. En contraste con lo estipulado en Fernández López (2004), esta propuesta denota un enfoque más amplio, no solo en las representaciones culturales de los manuales, sino en las competencias metódicas generales. Estas últimas están en los saberes contenidos en la competencia comunicativa intercultural como desarrollo de estrategias para la gestión autónoma del aprendizaje (*savoir apprendre*).

La intensificación del componente cultural en los modelos de análisis para materiales de ELE es evidente, pero la pluralidad representada en dicho componente carece de interés en las aproximaciones analíticas. Pozzo (2014) se refiere al manual como vehículo por excelencia de transición ideológica —implícita o explícita— de una determinada región cultural y señala un fenómeno de polarización cualitativa y cuantitativa en las representaciones culturales en los libros de ELE. Sostiene que los manuales de edición peninsular favorecen miradas eurocéntricas de la comunidad de hablantes, y los provenientes de otras potencias de ELE (de surgimiento reciente, como Argentina) optan por miradas muy localistas (p. 2). Igualmente resalta como relevante en los libros de español, analizar el tipo de contenido y la región que este vincula (*121bid.*, p. 7), pues el manual tendría que representar primordialmente la naturaleza multicultural de la comunidad de hablantes (Pozzo, 2014, p. 11). De los resultados arrojados por los análisis de contenidos culturales de Pozzo y Fernández (2007, 2008), Pozzo (2014) reconoce que las deficiencias de los libros de español reflejan una polarización cualitativa y cuantitativa en las representaciones culturales, mientras que los de edición peninsular favorecen miradas eurocéntricas de la comunidad de hablantes, (como respuesta) los que se conciben en otras potencias de surgimiento reciente en ELE (por ejemplo, Argentina) optan por representaciones muy localistas. Sin embargo, en ambos casos se percibe la tendencia a representar una imagen pintoresca y *light* de la comunidad de hablantes (sobre todo en lo referente a Latinoamérica), pues el libro de texto es, en principio, un producto comercial. En Pozzo y Fernández (2007) se devela la exotización de Hispanoamérica en libros de texto en uso en Japón, asimismo, en Pozzo y Fernández (2008) se evidencia la restricción del mundo hispanohablante al entorno peninsular en manuales argentinos y daneses. Por su parte, Pozzo (2014) explica:

[...] cada manual contiene una postura ideológica implícita o explícita acerca del mapa mundial y cada uno de sus sectores. La frecuente asociación de América Latina con el “tercer mundo” pone a los editores en un dilema acerca de la forma de presentar la región lingüística cuyo estudio se propone vender (no hay que olvidar que una editorial es, a fin de cuentas, una industria). Una manera de no lidiar con las deudas pendientes de la región (pobreza, analfabetismo, desigualdad social), es la de generar íconos o tomar los preexistentes que permitan una imagen pintoresca y *light* de la cultura en cuestión: las empanadas y el guacamole, el tango y la salsa. También, datos más enciclopédicos e imprescindibles que logren ubicar espacialmente a los aprendices en la diversidad de países que conforman la América hispana. (p. 14)

González Boluda (2015) constata que libros de ELE presentan marcas de etnocentrismo y de relativización cultural que limitan el desarrollo de curiosidad positiva y reflexión sobre la diversidad cultural; existiría una intención explícita de resaltar el carácter multicultural de las sociedades, pero esta se efectúa a través de la reproducción de estereotipos de culturas dominantes y grupos minoritarios. Illescas García (2015) realiza un estudio comparativo entre manuales de ELE en España y Estados Unidos. En los primeros se evidencia la *injustificada* predominancia de contenidos y tareas culturales centradas en la península, frente a la escasa inclusión de referentes de Hispanoamérica y de comunidades hispanohablantes en Estados Unidos (p. 265). Como fenómeno general, en los dos contextos se evidencia la relativa escasa presencia de contenidos y actividades culturales, cuyo formato se concentra en el plano informativo (saberes) a través de textos. En los manuales estadounidenses de ELE, se realizaría una selección peninsular predominante, pero sí se estaría propiciando la jerarquización de los hablantes de la lengua:

Se ha podido constatar que las inclusiones de contenidos culturales en los manuales estadounidenses pasan por el filtro de la ideología dominante, la cual pretende perpetuar estereotipos y demás actitudes discriminatorias que siguen instaladas en la mayor parte de la sociedad de Estados Unidos. Prueba de ello es la reducción de la extraordinaria diversidad del mundo hispano a conceptos tan simples, pero tan poco inocentes, como “la cultura hispana”. (Illescas García, 2015, p. 269)

La relevancia de la noción de *cultura* adherida a la de *lengua* en los manuales para la enseñanza de ELE se impone con éxito en los discursos académicos, *cultura* en materiales para lenguas extranjeras es sinónimo de actualidad y garantía para la enseñanza. Del análisis de manuales de ELE editados en los últimos años se observa que este precepto no es desconocido por los creadores y creadoras de este tipo de materiales. Sin embargo, el aprendizaje intercultural, su enfoque humanista para el encuentro empático entre individuos de diferentes trasfondos sociales y culturales se estaría integrando al producto final. De la percepción de los analistas de estos materiales se identifica como regularidad que la selección y tratamiento de referentes culturales en libros de ELE no solo impide la reflexión intercultural, sino que sirve de instrumento para nuevas formas de jerarquización entre y hacia la comunidad de hablantes de español.

8.1.2 Contenidos de variación lingüística

Paralelamente la intensificación de los aspectos culturales en la enseñanza de lenguas, la VL en ELE experimenta una acrecentada atención en la discusión didáctica, aunque con una incidencia mucho menor en la concepción de análisis de manuales. En la revisión teórica (*cf.* Capítulo 4) de este trabajo se establece que si bien existe un discurso que pareciera favorecer la diversidad de las realizaciones orales y escritas en el mundo hispanohablante (panhispanismo), habría reticencia en integrar dicha diversidad diastrática, diafásica y diatópica en las prácticas de ELE. Los modelos de lengua idealizados que difieren de la realidad lingüística del idioma siguen estando a la orden del día. A continuación, se echa una mirada a los análisis existentes en torno a VL y sus hallazgos puntuales en los manuales para ELE. Es importante enfatizar en que las iniciativas de investigación en este aspecto específico son bastante reducidas, en comparación con lo desarrollado para el componente cultural.

La apreciación de VL en los materiales de enseñanza no cuenta con modelos específicos para su tratamiento. Un ejemplo de esta ausencia metodológica se observa en Grande Alija (2000) cuando se sugiere un panorama muy positivo en el tratamiento de las variedades del español, pero en sus resultados y conclusiones no se identifica un criterio específico de búsqueda de elementos de VL en los manuales: “Es un hecho indiscutible que la presencia de todo lo americano ha sido creciente en los manuales editados en España” (p. 397). La afirmación se sustenta en haber identificado en algunos manuales (editados en España) elementos como:

- Un módulo dedicado a la puesta en contacto y reflexión sobre las variantes peninsulares e hispanoamericanas.
- Información sobre el *seseo*, del uso del *ustedes* por *vosotros*, las distintas denominaciones para las partes del día.
- Textos que reflejan la variación léxica.

- Variación de usos comunicativos (en saludos, al teléfono, despedidas, felicitaciones).
- Inclusión considerable de grabaciones con los “acentos hispanoamericanos más importantes” con la “peculiar entonación en cada zona” y las realizaciones fonéticas más características (seseo, yeísmo sin/con rehilamiento, aspiraciones de la /s/ implosiva).
- Inclusión de un anexo final con aspectos contrastivos entre español de España e Hispanoamérica, y el portugués (solo en la edición para el Mercosur).
- Información sobre el cambio del *pretérito indefinido* por el *perfecto*, información sobre aspectos pragmáticos y comunicativos (distinta forma de piropear, uso de operadores conversacionales como *che*), entre otros.

De la perspectiva de Grande Alija (2000) se deduce que la incorporación de VL en los manuales de ELE consistiría en la inclusión de información sobre rasgos fonéticos, léxicos y sintácticos, así como de particularidades comunicativas y pragmáticas que esbocen el estado de la lengua en América, en todo caso, siempre en contraste con las características de la presunta variedad del español de España. El tratamiento de VL se reduce al hecho de contemplar dentro del contenido de los manuales una cierta cantidad de “datos curiosos” acerca de realizaciones orales de hispanohablantes provenientes de contextos extra-peninsulares.

García Fernández (2010) observa que los creadores de manuales incorporan tímidas alusiones a VL de América, aunque con referencias inexactas o muy generales, bajo la predominancia de la variedad castellana sobre las otras variedades (p. 99). Ante esto, el autor considera que todas las variedades del español son susceptibles de ser la variedad preferente de uso en ELE, pero que la elección de dicha variable no puede significar el olvido de las otras ni la falta de criterio en la descripción de sus rasgos (p. 45). García Fernández (2010) propone una inclusión de VL que se sustente en criterios lingüísticos. En su aproximación se consideran cruciales los grados de rentabilidad, difusión y perceptibilidad de las realizaciones fonéticas, léxicas y sintácticas en la lengua, además de la aceptabilidad o cercanía con los registros cultos (o informales):

- Rasgos fonéticos: rasgos que por su extensión y rentabilidad deban incluirse en el manual (por ejemplo, seseo, yeísmo, realizaciones de la /s/ y realización de la /x/).
- Tratamiento de la morfosintaxis: rasgos comunes a las variedades prestigiosas del registro culto (por ejemplo, pronombres vosotros y ustedes, voseo y uso del pretérito indefinido / perfecto).
- Variación léxica: elección de campos semánticos habituales en todos los manuales (por ejemplo, la ropa). (García Fernández, 2010)

Valga por caso el estudio piloto de esta investigación que sugiere que los múltiples discursos conciliadores con respecto a la valoración de los múltiples geolectos del idioma supondrían un tratamiento especial al asunto de las variedades en los manuales, que rompa con la acostumbrada y simplista división dialectal entre España y Latinoamérica. El estudio coincide con sus pares en cuanto a que revela que el producto final para ELE se enmarca en la tradicional predilección por la variedad castellana (*cf.* Gómez Medina, 2013, p. 51). La medición empleada se enfoca en el nivel diatópico y contempla las muestras de audio de los manuales, como índice de apertura o reticencia hacia la diversidad de VL. Prados Lacalle (2014) expone los niveles diatópico, diafásico y diastrático, diferenciando para cada categoría los rasgos fonéticos, morfosintácticos y léxicos en los manuales, y ratifica que la variedad castellana norte-centro peninsular sigue dominando la programación en la mayoría de los manuales de ELE y L2 (p. 37).

Desde la revisión teórica en cuanto a VL en ELE se deduce la tendencia a la visión geolectal (*español de España, rasgos de América, variedad castellana, zonas prototípicas, etc.*) y la casi exclusión de otros aspectos fundamentales, como la adecuación social y situacional. También se observa que en dicha visión geolectal se empieza a mostrar disposición por la descentralización de la norma. En los (escasos) análisis en la materia se evidencia el tratamiento geolectal de VL bajo la tradicional perspectiva *bi-dialectal* de la lengua (España vs. América) y la predilección por la variedad castellana como modelo de lengua reconocible y reproducible por los aprendices de ELE. La descentralización socio-geolectal (panhispanismo-lengua pluricéntrica) encuentra menciones significativas en la metodología de algunos manuales, aunque su realización siga siendo mínima en los contenidos. Si se considera que la mayoría de los manuales incluidos en los estudios citados son de uso y edición peninsular, la diglosia dialectal de la variedad castellana tal vez responda a la necesidad presupuesta de conexión con el entorno inmediato de aprendizaje. Si bien estas decisiones en los manuales carecen de fundamentos lingüísticos y didácticos, parecen estar ajustadas a dinámicas ajenas a la agenda didáctica reciente, como lo serían, primero, la mimetización de las múltiples formas de variación (rentabilidad de un solo libro para un mercado más extenso), segundo, el impulso de la nación española y su presunta variedad geolectal como un producto de consumo (manual-catálogo turístico y de consumo) y tercero, trasposición del purismo lingüístico asociado a las instituciones de la lengua —Real Academia Española, Instituto Cervantes— y sus publicaciones en torno a la lengua, en asocio con la banca y las telecomunicaciones españolas.

8.1.3 Aspectos metodológicos en estudios pares

Establecer directrices para los productores de libros de texto y definir criterios de evaluación para un manual sobre la valoración de lengua y cultura son dos tareas estrechamente relacionadas (*cf.* Byram,

1993; Mannecke, 1993), aunque el grueso de las investigaciones se concentra exclusivamente en lo segundo. Entendiendo que un estudio que pretende considerar manuales de ELE se enfrenta ineludiblemente a que casi la totalidad de los manuales en uso son producto de casas editoriales españolas, se considera que un análisis más extenso, que contemple libros de edición y uso en contextos diversos, brinda un panorama más completo de las perspectivas para CSC y VL en ELE. Hasta este punto, este capítulo se ha ocupado de realizar una aproximación tanto a los modelos de análisis de CSC y VL en manuales de ELE, como a las contribuciones que sus resultados aportan en la materia. A continuación, se pretende arrojar una luz sobre las metodologías de investigación implícitas —y en algunos casos explícitas— en materia de análisis de libros de texto. Los estudios en los que se consideran manuales de edición y uso en múltiples contextos de ELE son bastante reducidos o de limitada difusión, aunque el análisis de aspectos culturales o de lengua en manuales de ELE no es del todo una propuesta de estudio novedosa⁴⁸. Existen iniciativas similares de comparación de manuales de aprendizaje de lenguas de edición/uso en diferentes contextos, en otras lenguas, que pueden aportar marcos procedimentales a la iniciativa de este estudio en el contexto del español.

En el plano de la evaluación de contenidos culturales, para Byram (1993) no hay duda de que el evaluador debe tener en mente unas expectativas particulares, aun si el debate en el tema “cultura” es bastante intenso. Byram propone una *lista de contenido mínimo*, orientada a un uso más prescriptivo que evaluativo, como referente esencial para brindar una imagen de lo que en el manual se da por sentado con respecto a *cultura*, que en algunos casos puede coincidir con las expectativas del evaluador. Sin embargo, Byram señala también que no basta con cumplir con un contenido mínimo referente a la cultura, pues el análisis ha de incluir también la manera en que dicho contenido es presentado. El modelo de análisis de Byram (1993) para el estudio de libros de texto de alemán como lengua extranjera editados en Gran Bretaña y Alemania, en uso en el primer país, se divide en cuatro partes:

- Detalles bibliográficos.
- Análisis y crítica de la concepción de los autores de su libro de texto con referencias particulares a sus puntos de vista en cuanto a *Landeskunde*/aprendizaje cultural.
- Lista de referencias culturales en los materiales desde y hacia la lengua y cultura meta.
- Interrogantes orientativos de evaluación: ¿hasta qué punto son implementadas las visiones de *Landeskunde*/estudios culturales expresadas por autores y autoras en las intenciones metodológicas?, ¿hasta qué punto el curso permite explorar las “áreas de experticias”

⁴⁸ El XXVII Congreso Internacional de ASELE (2016) se dedica al “Panhispanismo y las variedades en la enseñanza del español” y se incluyen ponencias sobre aspectos interculturales en manuales de ELE.

contempladas en el Currículo Nacional?⁴⁹, ¿hasta qué punto el libro satisface nuestro criterio específico (pertinencia, representatividad, realismo y potencial educativo)?

Abendroth-Timmer (1998) hace una retrospectiva a la metodología de análisis de libros, centrada en *Landeskunde* e interculturalidad en el contexto germanoparlante de L2 y de alemán como lengua extranjera, que establece que la elaboración de catálogos de criterios no es solo la opción predilecta, sino la más simple al momento de abordar este tipo de análisis. Esta tendencia metodológica coincidiría con las modalidades deducidas de Byram y Essarte-Sarries (1991), Risager (1991) y, citando algunos estudios específicos en ELE, coinciden también Fernández López (2004), Santamaría Martínez (2008) y Blanco Canales (2010). Esta práctica tiene inconvenientes en cuanto a que:

Hinsichtlich der Methodik der Lehrwerkanalyse ist zu bemerken, dass sich der Kriterienkatalog großer Beliebtheit erfreut. Dieser hat den Vorteil, dass er ein Vergleich Raster liefert und die Vollständigkeit der Analyse absichert. Der Nachteil allerdings besteht in seinem Umfang. [...] Hinzu kommt die Schwierigkeit der Integration der Einzelergebnisse der Analyse zu einem Gesamtbild. (Abendroth-Timmer, 1998, p. 27)

[En lo que respecta a la metodología del análisis de libros de texto, cabe señalar que el catálogo de criterios es muy popular. Esto tiene la ventaja que proporciona una cuadrícula de comparación y asegura la integridad del análisis. La desventaja, sin embargo, es su tamaño. Además, existe la complejidad de integrar los resultados individuales del análisis a una panorámica general.]

Desde la posición de Abendroth-Timmer (1998), la metodología de catálogo de criterios ofrece indiscutiblemente un alto grado de fidelidad en la visión integral que pueda arrojar del libro, pero su extensión es logísticamente problemática y puede significar una dificultad a la hora de ofrecer conceptos globales, debido a lo puntual de sus resultados. A esto podría sumarse el hecho de que analizar un manual a la luz de unos criterios sobre los que probablemente no fue concebido, puede encaminar a resultados amañados, que no trasciendan del plano teórico. En materia de *Landeskunde*

⁴⁹ En el contexto británico se contemplan para la época siete áreas de experticia para la enseñanza de lenguas extranjeras: actividades cotidianas; vida social y personal; el mundo que nos rodea; el ámbito educativo, la formación y el trabajo; las comunicaciones; el campo internacional; y el mundo de la imaginación y la creatividad.

e interculturalidad en libros de texto, Abendroth-Timmer reafirma la necesidad de trascender a otro nivel de abstracción y dar una apertura al análisis, que las listas de criterios no permiten.

Der Fokus auf die Lehrwerke muss auf einer höheren Abstraktionsebene angesiedelt sein als die einzelnen Diskussionen zu (sprachbezogen) landeskundlichen Lernen / interkulturellen Lernen. Um die Offenheit zu gewährleisten, wird kein Kriterienkatalog verwendet. Dieser wäre zu stark an Einzelaspekten der Theorien von zu (sprachbezogen) landeskundlichen Lernen / interkulturellen Lernen orientiert und würde zu einer Defiziterhebung führen. (Abendroth-Timmer, 1998, p. 177)

[El enfoque en los libros de texto debe estar en un nivel más alto de abstracción que el de las discusiones individuales sobre el aprendizaje cultural (relacionado con el idioma) / aprendizaje intercultural. No se utiliza ningún tipo de catálogo de criterios para garantizar la apertura. Esto estaría fuertemente orientado hacia los aspectos individuales de las teorías del aprendizaje cultural (relacionado con el lenguaje) / aprendizaje intercultural y conduciría a una evaluación deficiente.]

Asimismo, Abendroth-Timmer (1998) realiza un análisis hermenéutico de contenidos para la comparación de perspectivas de la cultura meta en manuales de alemán, ruso y francés como lengua extranjera en contextos de habla inglesa, francesa, rusa y alemana. Con este enfoque busca superar los análisis centrados en listas de criterios, con el propósito de consolidar una visión más abierta y concluyente sobre los manuales. Su modelo se basa en la comparación de perspectivas (categorías) que surgen del manual mismo, renunciando a criterios externos como:

- Presupuestos y concepción.
- Perspectiva del hablante de la L1.
- Perspectiva del hablante de la lengua extranjera.
- Perspectiva del autor.
- Perspectiva del aprendiz.
- Valoración del análisis.

Este modelo se define como un proceso de diálogo crítico entre el intérprete y el texto cuyo objetivo es “señalar al otro” teniendo en cuenta las condiciones de su contexto. En sus palabras, “dass sie (los

manuales) nur in ihrem speziellen Kontext als geeignet, also nicht à priori als ideal bewertet werden können [que los manuales solo pueden ser evaluados como adecuados en su contexto particular, es decir, no a priori como ideales]“ (Abendroth-Timmer, 1998, p. 179). En el modelo hermenéutico interpretativo es importante acercarse a los contenidos del libro de texto guardando un rol distanciado, sin considerar estándares *a priori* de lo que debería contener idealmente. Este modelo se sirve, sin embargo, de una definición de partida de aprendizaje cultural establecida por el evaluador. Si bien no se aferra a unas categorías de contenidos para el encuentro con el manual, es necesario partir de constructos culturales y de aprendizaje que se ponen en diálogo con las decisiones de los creadores. El contexto de uso-edición del manual es siempre un indicador primordial.

En Vali (2015) se presenta una iniciativa de investigación más cercana a las características de este estudio empírico de manuales, se ocupa de la comparación de libros de texto de una misma lengua (inglés) en diferentes contextos educativos (educación secundaria en Alemania, Holanda, Suecia e Irán) y su impacto en la promoción del aprendizaje intercultural⁵⁰. No obstante, Vali (2015) se enfoca en la búsqueda puntual de problemas y el grado de desarrollo en torno a la competencia comunicativa intercultural propuesta por Byram (1997), a través de la indagación en las opiniones de docentes y estudiantes. Por su parte, Vali (2015) opta por un enfoque mixto que pretende resultados de naturaleza cualitativa y cuantitativa mediante tres instrumentos de medición: una lista de seguimiento para el análisis textual de los manuales (considera aspectos generales de formato, pero también de *Landeskunde*, cultura de lo cotidiano y aspectos relacionados con los *savoirs* de Byram, 1997) (Vali, 2015, p. 136), cuestionarios estructurados y semiestructurados para el estudiantado y el profesorado (con secciones de información personal, lingüística y cultural) (*ibid.*, p. 138) y entrevistas semiestructuradas con docentes (*ibid.*, p. 140).

La mirada a metodologías de estudios similares provee un acercamiento tangible para estructurar decisiones procedimentales en el presente estudio, aunque los procedimientos e instrumentos referidos no se adecúan a sus expectativas puntuales. El interrogante de este estudio no está en la evaluación del componente cultural en los libros de texto, como es el caso puntual de los estudios citados anteriormente, sino en determinar la manera en que estos se adecúan a las características y necesidades de promoción de la DLyC en LE, con las particularidades del campo de ELE. El análisis de manuales y la comparación de estos en este estudio no es un fin en sí mismo, sino que constituye una fase contrastiva de los principios teóricos para la DLyC en ELE en el plano práctico de la enseñanza, que además pretende evidenciar posibilidades y limitaciones en el plano práctico. De los estudios similares se resalta, por una parte, la pertinencia de la *indagación dialógica*, como se

⁵⁰ En Vali (2015) el estudio se extiende a la búsqueda de los problemas y el estatus de la enseñanza de la cultura, a través de la indagación en las opiniones de docentes y estudiantes.

implementa en Abendroth-Timmer (1998), con un alto grado de apertura a criterios internos. Conviene adoptar un rol distanciado de descubrimiento por parte del investigador, para la búsqueda “abierta”, mas no desinformada, de las decisiones en los contenidos de los manuales. Por otra parte, el sustento teórico inicial de esta investigación y la exploración en materia de análisis de CSC y VL en manuales hasta la actualidad, con los que se abre este capítulo, permite fijar un punto de partida (criterios) en cuanto a *cultura/interculturalidad* con una descripción previa más o menos rigurosa, como se implementa en Byram (1993) y en Vali (2015). Sin embargo, como sucede en Abendroth-Timmer (1998), en estos dos modelos de análisis también se reconoce la conveniencia de permitir unos márgenes relativamente “abiertos” en la exploración, por medio de instrumentos que permitan una búsqueda menos orientada a los juicios, menos previsible y expectante en los contenidos.

Cabe resaltar que los estudios citados en este apartado metodológico se basan en manuales de uso en educación secundaria, que se ligan de manera más o menos estrecha a los estándares de educación de sus contextos de uso (o la ausencia de estos) para la inclusión del componente cultural en el aprendizaje de lenguas. En el contexto de uso universitario, en el que se enfoca esta investigación, se cuenta generalmente con una cierta libertad de criterio en el desarrollo y la selección de manuales. Se presume que estos podrían atender de manera más cercana e inmediata a las necesidades contextuales del acto de aprendizaje, en este caso, al enfoque de diversidad en lengua y cultura al que se infiere de las teorías actuales en enseñanza de lenguas.

8.2 Diseño metodológico

La evaluación de libros de texto es un tema de creciente acogida en la investigación sobre didáctica de lenguas, a pesar de la diversificación de los materiales y entornos de enseñanza en las últimas dos décadas. En el plano general, el desarrollo de herramientas de análisis para aspectos específicos de cultura es relativamente limitado, el plano de ELE no es la excepción. En lo referente a VL, el panorama es bastante más estrecho. De manera pre-diagnóstica, se presume que los libros de texto tienden a relativizar los CSC y, de forma paralela y consecuente, a invisibilizar las VL. El fenómeno encontraría origen en:

- Motivaciones de tipo económico inherentes a la geopolítica en y hacia el mundo hispanohablante.
- La tradicional brecha cronológica entre la innovación didáctica y su transposición efectiva en los contextos de aprendizaje-enseñanza de lenguas.
- La saturación teórica de casi cinco décadas del binomio conceptual entre lengua y cultura.
- La aridez conceptual en torno a VL en didáctica de lenguas extranjeras.

Teniendo en cuenta la presunta tendencia a reducir la DLyC, así como la relativa aridez en el plano metodológico del tratamiento de VL y CSC, surge la necesidad de desarrollar una metodología de análisis que:

- Arroje luz sobre el criterio de integración de CSC y VL en libros de texto de ELE, contraponiendo lo que se plantea desde el plano teórico para VL y CSC y las maneras de integrar los aspectos teóricos de DLyC en libros de texto de edición y uso reciente en contextos de enseñanza de inmersión y no inmersión.
- Aporte a la elaboración de marcos de acción en torno a las consideraciones actuales para la integración de un enfoque de DLyC en el plano de la teoría didáctica.
- Considere enfáticamente el extenso panorama cultural y lingüístico del español.
- Permita dimensionar la presunta permeación en ELE y sus materiales de aspectos político-mercantiles y tendencias de homogeneización de lengua y cultura hispanohablantes.
- Integre algunos de los aportes metodológicos adecuados de estudios similares.

8.2.1 El procedimiento

La metodología se sustenta en el diseño prototípico cualitativo de empirismo en didáctica de lenguas que favorece la perspectiva émica. Como lo describe Schramm (2016), el enfoque empírico cualitativo se propone observar en la empiria e integrar un alto grado de condiciones “incontrolables”, sobre la posición teórica científica del relativismo, es decir, no busca una verdad universal (como es el caso del enfoque cuantitativo), sino verdades sujetas al contexto (p. 51).

Para este estudio se optó inicialmente por un enfoque cuantitativo, con categorías controladas estadísticamente que revelarían un panorama comprobable de CSC y VL en manuales de uso corriente en varios contextos. Sin embargo, se decide cambiar el enfoque no solo por la dificultad logística que representa la cantidad de variantes nuevas en cada medición, sino por la naturaleza evaluativa y diagnóstica de los datos recolectados. El enfoque cuantitativo dificulta la interpretación para el desarrollo teórico ulterior de criterios de inclusión de DLyC en manuales de ELE (*cf.* Anexo 6). Por consiguiente, se decide acceder al panorama evaluativo general de CSC y VL en manuales mediante la revisión de estudios realizados previamente por otros investigadores en contextos y lenguas variadas, como se observa en los apartados introductorios de este capítulo. El acercamiento cualitativo por el que se opta definitivamente permite una aproximación con criterios deducidos de la indagación teórica, pero no persigue como fin último un dictamen valorativo del material, dado que la metodología cualitativa en este estudio busca trascender a un nivel dialógico y de apertura en el encuentro experimental con el material.

Los principios del enfoque metodológico de análisis de contenidos se ajustan a las posibilidades y objetivos del estudio. Según la definición de Früh (1998), “Die Inhaltsanalyse ist eine empirische Methode zur systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Mitteilungen; (häufig mit dem Ziel einer darauf gestützten interpretativen Inferenz) [El análisis de contenido es un método empírico para la descripción sistemática e intersubjetivamente comprensible del contenido y las características formales de los mensajes; (a menudo con el objetivo de establecer una inferencia interpretativa basada en el análisis]“ (p. 25). Burwitz-Melzer y Steininger (2016) resaltan la pertinencia de esta metodología en la actualidad investigativa:

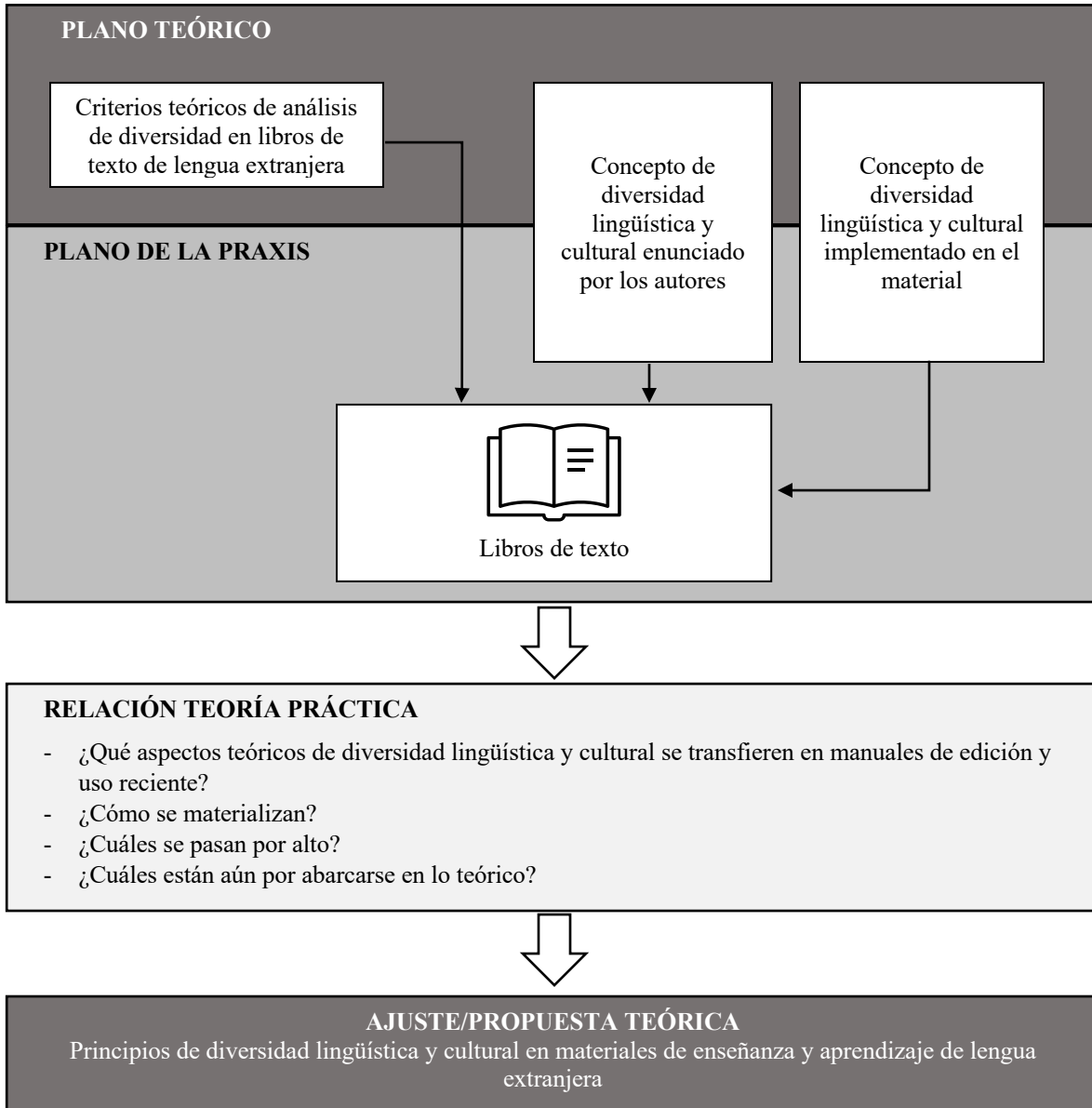
Inhaltsanalysen können als quantitative wie auch als qualitative Verfahren eingesetzt werden. Wie bei kaum einer anderen Forschungsmethode lässt sich die allmähliche Ablösung des quantitativen Verfahrens durch das qualitative ab der Mitte des 20. Jahrhunderts in der Forschungsliteratur vornehmlich der USA und Deutschlands gut verfolgen. Heute wird vor allem die qualitative Inhaltsanalyse sehr häufig und ganz in unterschiedlichen Kontexten eingesetzt, aber es gibt zunehmend auch Arbeiten, die beide Analyseverfahren miteinander kombinieren. Für die Fremdsprachenforschung stellt vor allem die qualitative Inhaltsanalyse einer gewinnbringenden Forschungsmethode dar, wenn Kommunikationsmaterial (Texte, Hypertexte, Videosequenzen, bildliches oder musikalisches Material) theorie- und/ oder datengeleitet untersucht und ausgewertet werden soll. (p. 256)

[El análisis de contenidos se puede utilizar, tanto como método cuantitativo, como cualitativo. Como casi en ningún otro método de investigación, se produjo una sustitución gradual del método cuantitativo por el cualitativo, a partir de mediados del siglo XX en la literatura de investigación, principalmente en Estados Unidos y Alemania. Hoy en día, sobre todo, el análisis de contenido cualitativo se utiliza con mucha frecuencia y en contextos muy diferentes, pero también hay un número creciente de trabajos que combinan ambos métodos de análisis. Para la investigación en lenguas extranjeras, el análisis de contenidos cualitativo es un método de investigación rentable cuando el material de comunicación (textos, hipertextos, secuencias de video, material visual o musical) debe ser examinado y evaluado en base a teoría y/o datos.]

En este sentido, se dispone la ejecución de una metodología que permita el acercamiento a los libros de texto desde un contenido mínimo ideal deducido del plano teórico, pero que a su vez contemple la indagación dialógica factual con el material. Esta última, se plantea a partir de dos perspectivas: el concepto de diversidad lingüística y cultural expresado por el equipo de autores y el concepto implementado en el manual. Debe aclararse que, tal y como se plantea en el enfoque hermenéutico de análisis de manuales implementado por Abendroth-Timmer (1998) y en las aproximaciones empíricas, se parte de un concepto general de diversidad identificado en la teoría, pero se mantiene la flexibilidad en el encuentro dialógico con los hallazgos, se encuentren estos, o no, planteados desde el plano teórico. Estas decisiones devienen en la construcción de un instrumento cualitativo de criterios orientativos que permita la aproximación integrada (ideal y dialógica) a las marcas de diversidad de lengua y cultura en los manuales. Se procede a la selección y análisis de la muestra que incluye manuales de uso en un contexto universitario de inmersión, no inmersión y mixto, y se enfoca en las decisiones de los creadores-editores en torno a VL y CSC. Finalmente, y a partir de los hallazgos puntuales, se procede a establecer algunas de las limitaciones y posibilidades en el plano práctico, con ejemplos puntuales, para la implementación de un enfoque de diversidad en la enseñanza del español. Con la discusión de los resultados del apartado empírico, se pretende realizar ajustes en las consideraciones teóricas deducidas y consignadas en el apartado “Hacia una didáctica de la diversidad” (*cf.* Capítulo 7), para consolidar el aporte definitivo de esta investigación en el desarrollo de nuevas perspectivas en didáctica de lenguas (*cf.* Figura 17).

Figura 17

Análisis cualitativo de contenidos en libros de texto



8.2.2 El instrumento

Como constató en la relación de estudios pares, si bien en el campo del análisis del componente cultural en manuales se cuenta con un cierto número de instrumentos más o menos exhaustivos, no se identifica una herramienta del todo adecuada para la identificación de marcas de diversidad cultural. En lo que respecta instrumentos que exploren las marcas de diversidad lingüística, como se mencionó anteriormente, el campo es bastante más restringido. Para la realización de la fase empírica se decide construir un instrumento de análisis cualitativo de DLYC en ELE. Este consiste en interrogantes para acceder a las marcas de diversidad pretendidas en los manuales, dentro de las que se incluyen tanto las representaciones socioculturales y de variación lingüística (generales y relativas al español), como el aspecto procedimental favorecido para la integración de las representaciones (*cf.* Figura 18).

La mayoría de los aspectos contenidos en el análisis se originan en la fase de discusión teórica, pero también se consideran algunos de los puntos de contenido mínimo y aproximación dialógica planteados en estudios similares. El instrumento se compone de once (11) interrogantes exploratorios de contenido (dialógicos), cada uno acompañado de un apartado descriptivo de contenido ideal, como se describe a continuación.

Representaciones socioculturales generales

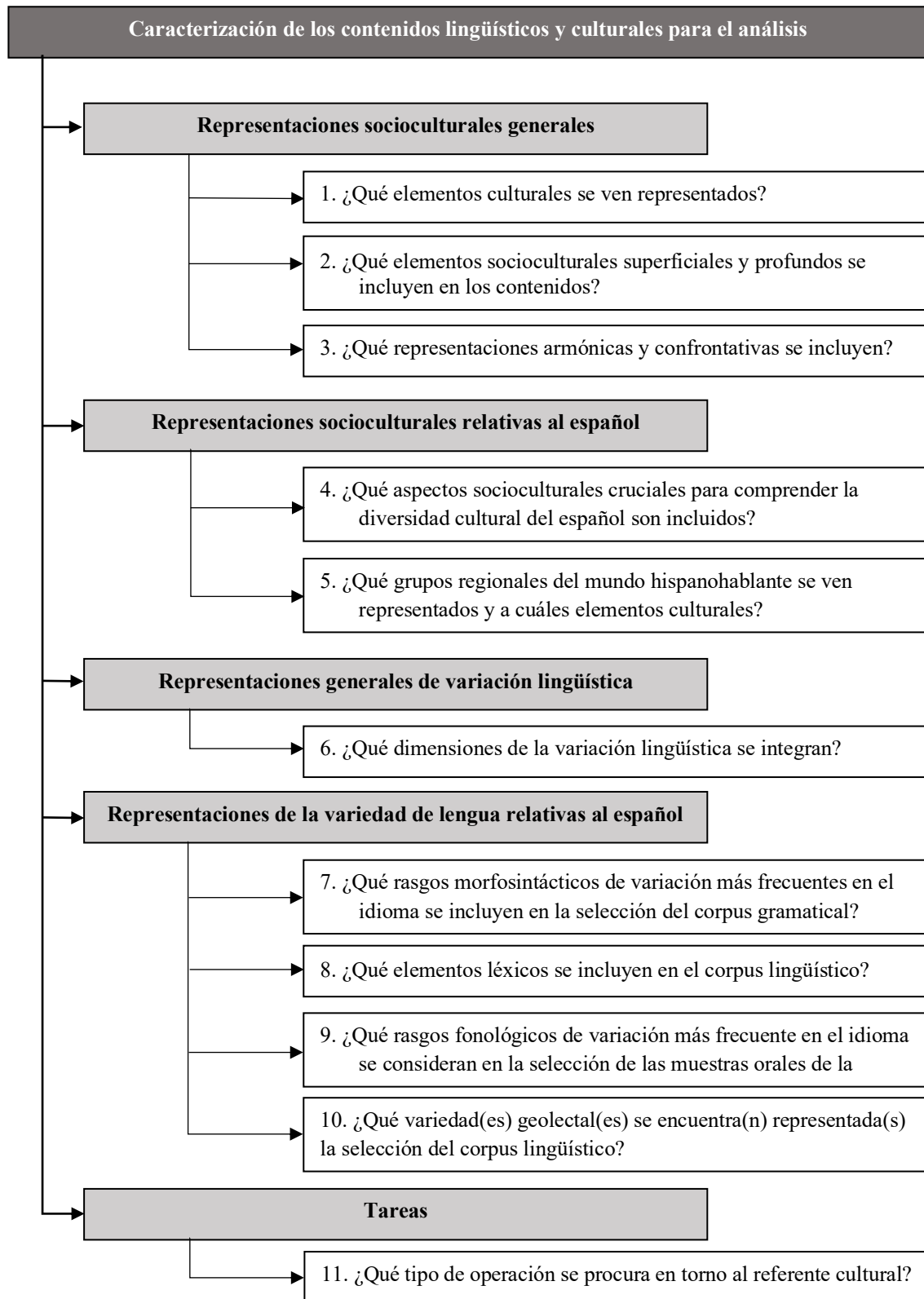
1. ¿Qué elementos culturales se ven representados?

- Históricos (hechos, personajes, lugares).
- Productivos (literaria, arte y ciencia).
- Ideológicos (símbolos, creencias y expectativas).
- Factuales (institucionalidad y ordenamiento).
- Sociales (celebraciones, tendencias, gastronomía, etc.).

El libro de texto es una herramienta de observación cultural que provee un acercamiento panorámico a la comunidad de hablantes con un nivel suficiente de representación de sus constructos identitarios, tanto de tipo histórico y productivo (como es habitual), como de tipo ideológico y factual (usualmente omitidos o reducidos). Si bien las características del contexto y objetivos de aprendizaje inciden en el grado de extensión y profundidad de cada uno de los constructos, una inclusión medianamente equitativa de estos garantiza no solo una visión panorámica lo suficientemente extensa del grupo meta, sino que además sustenta y naturaliza la diversidad cultural en las lenguas y sus hablantes.

Figura 18

Caracterización de los contenidos lingüístico y culturales para el análisis



2. ¿Qué elementos socioculturales superficiales y profundos se incluyen en los contenidos?

- Nivel superficial: fácilmente observable (la comida, el arte, la música, las celebraciones, las banderas, entre otros).
- Nivel profundo: menos tangible o “invisible” (comportamientos, actuaciones e interacciones).

El libro de texto es una “ventana” al grupo meta, pero más que un acceso rápido a los elementos culturales superficiales posibilita una mirada más profunda de aspectos culturales, a los que solo se tendría acceso en una interacción prolongada con hablantes y en contextos nativos. Es generalmente en el nivel más profundo de los contenidos socioculturales que se asegura la adecuación para la comunicación entre culturas.

3. Para la estimación realista de la lengua y cultura meta, ¿qué representaciones armónicas y confrontativas se incluyen?

- De tipo armónico (fiesta, sol y playa, siesta, gente extrovertida y fútbol).
- Típicamente conflictivas (machismo, inseguridad urbana, profunda desigualdad social e inmigración).

La selección de representaciones culturales debe reflejar un alto grado de fidelidad con respecto al grupo que pretende representar. Además de posibilitar el acercamiento a un panorama cultural extenso en los niveles superficial y profundo, la inclusión temática se enmarca tanto en la dimensión típicamente armónica, como en la confrontativa o de conflicto, lo que permite una estimación realista de la comunidad de hablantes.

Representaciones socioculturales relativas al español

4. ¿Qué aspectos socioculturales cruciales para comprender la diversidad cultural del español son incluidos?

- Colonia, emancipación y tentativas de homogenización cultural.
- Olas migratorias desde y hacia el mapa hispanohablante.
- Culturas en contacto y multiculturalidad hispanohablante.
- Lenguas en contacto, monolingüismo y diglosia de/sobre el español.
- Rentabilidad comunicativa demográfica de la lengua.
- Tematización de estereotipos.

La diversidad cultural del mundo hispanohablante se contempla fácilmente al considerar su extensión en territorio y número de hablantes, hecho que además denota la evidente rentabilidad comunicativa que representa el dominio de la lengua. No obstante, la configuración de esta diversidad se aprecia y entiende de manera más cercana con algunas referencias culturales más puntuales que sustentan las dimensiones actuales del idioma. Entre estas se destacan la Colonia y emancipación, las olas migratorias desde y hacia los territorios abarcados por la lengua, la multiculturalidad fruto de las múltiples situaciones de culturas en contacto, diglosia desde y hacia el español en situaciones de lenguas en contacto (así como el monolingüismo), e incluso las variadas iniciativas para homogenización cultural. Evidentemente no se pretende hacer del libro de texto un manual sociológico, histórico y/o demográfico del mundo hispanohablante, pero una inclusión porcentual mínima de estos puntos coyunturales para el español brinda un panorama menos superficial de la diversidad particular del idioma y de los elementos culturales que la originan.

5. ¿Qué grupos regionales del mundo hispanohablante se ven representados y a cuáles elementos culturales (históricos, productivos, ideológicos, factuales o de sociedad) se encuentran asociados?

Atendiendo a un principio de representatividad cultural razonable con la extensión del mundo hispanohablante y al enfoque pluricéntrico actual en la didáctica del español, los constructos identitarios consideran idealmente un alto número de grupos regionales hispanohablantes (si no todos). Las selecciones politizadas, mercantilizadas y pintorescas de contenidos trasgreden no solo el desarrollo conceptual de *cultura* en las prácticas de enseñanza, sino también la representación de diversidad de la L2 y en los y las aprendices.

Representaciones generales de variación lingüística

6. ¿Qué dimensiones de la variación lingüística se integran?

- Social: el género, la edad y el nivel sociocultural de los hablantes.
- Regional: lugar del acto comunicativo y marcas dialectales de los hablantes.
- Situacional: la formalidad, la afectividad, la cortesía implícita del acto comunicativo y la intención del hablante.

El valor comunicativo y cultural de las VL del español reside no solo en la sensibilización hacia los fenómenos diatópicos, sino también en la relación con algunos de tipo diafásico y diastrático. No se trata de hacer del libro de texto un manual de dialectología, sino de visibilizar la diversidad lingüística y fijar unas bases para la percepción y asimilación de los fenómenos variacionistas. Esto minimiza el

obstáculo comunicativo que estas podrían representar si no se está familiarizado con sus rasgos más comunes. La inmediatez de la comunicación y las posibilidades de acceso a la información en la actualidad hacen inminente una mayor apertura hacia la VL. La diversidad lingüística derivada de la cultural no debe representar un obstáculo para la comunicación, sino una competencia a desarrollar en las dimensiones receptiva, productiva, interactiva y mediadora. La selección del corpus lingüístico se determina por los elementos de uso más frecuente en el mundo hispanohablante, atendiendo a un criterio básico de altísima rentabilidad comunicativa, que caracteriza al español como lengua común para cerca quinientos millones de hablantes. El grado de inclusión de VL ha de estar mediado por la cercanía geolectal y los objetivos de aprendizaje, pero el corpus lingüístico debe considerar también una mínima representación porcentual de otros geolectos, debido a la realidad altamente extensa y diversa de la comunidad de hispanohablantes y a las circunstancias de multiliteracidad actuales. Teniendo en cuenta la inmediatez de la mayoría de las situaciones de comunicación, el acercamiento a VL de hablantes nativos de diversos orígenes geográficos y trasfondos sociales es muy relevante. Adicionalmente, cada vez son mayores las probabilidades de encuentro con otros hablantes de dominio no nativo del idioma, en consecuencia, la representación de estas probables situaciones comunicativas y sus características variacionales es un componente ineludible en el corpus lingüístico.

Representaciones de la variedad de lengua relativas al español

7. En relación con los niveles de variación lingüística (social, regional y situacional), ¿qué rasgos morfosintácticos de variación más frecuentes en el idioma se incluyen en la selección del corpus gramatical (por ejemplo, elementos relacionados con el modo, tiempo y aspecto de formas verbales; omisión y reducción de preposiciones; uso y omisión de las formas pronominales; uso de las formas adverbiales; construcciones con *ser* focalizador; expresión del sujeto verbal; las formas de tratamiento; rasgos del registro coloquial —brevedad, elipsis, deixis, enunciados suspendidos, orden pragmático, sintaxis concatenada y conectores pragmáticos—)?

8. Para la denominación de unidades de tipo conceptual, ¿qué elementos léxicos se incluyen en el corpus lingüístico (léxico geolocalizado, literario-formal, popular, léxicos sectoriales, léxico de la inmediatez de la conversación escrita)?

9. ¿Qué rasgos fonológicos de variación más frecuente en el idioma se consideran en la selección de las muestras orales de la lengua (presencia o ausencia de oposiciones entre /s/ - /θ/, /j/ - /ʎ/; realización, debilitamiento u omisión de las consonantes codas /s/, /n/, /l/, /r/; articulación de las róticas

/r/ y /r/; asimilación de la vocal acentuada y reducción vocálica; alargamientos y vacilaciones fonéticas; pronunciación enfática; entonación)?

Frente a la extensión del idioma español, un principio básico para la apertura a la VL lo constituye la frecuencia de una determinada realización. Los rasgos morfosintácticos, fonéticos y léxicos necesitan atención especial en asociación con los niveles diatópicos, diastráticos y diafásicos que los originan, en ese orden de relevancia y de acuerdo con las posibilidades actuales que brindan los corpus lingüísticos del español. Naturalmente, factores como el contexto y los objetivos de aprendizaje determinan el grado de inclusión de determinados rasgos. Las características de inmediatez y ubicuidad en muchas de las situaciones comunicativas y de encuentro entre culturas de la actualidad plantearían la necesidad de plasmar en los manuales una alta cantidad de rasgos variacionistas descritos por la lingüística. Lejos de representar una saturación de información lingüística para aprendices y docentes, estos orientan el desarrollo de una competencia general en VL que sirva como puente de acceso a fenómenos lingüísticos más detallados en el proceso de adquisición y dominio de la lengua.

10. ¿Qué variedad(es) geolectal(es) se encuentra(n) representada(s) la selección del corpus lingüístico?

- Área caribeña (San Juan de Puerto Rico, La Habana o Santo Domingo).
- Área mexicana y centroamericana (Ciudad de México).
- Área andina (Bogotá, La Paz o Lima).
- Área rioplatense y del Chaco (Buenos Aires, Montevideo o Asunción).
- Área chilena (Santiago de Chile).
- Área castellana (Madrid o Burgos).
- Área andaluza (Sevilla, Málaga o Granada).
- Área Canaria (Las Palmas o Santa Cruz de Tenerife).
- Área no nativa (hablante extranjero).
- Otra.

En concordancia con la extensión del mundo hispanohablante, la representatividad lingüística en los manuales debe considerar la realidad altamente diversa de la lengua y sus variedades. La tendencia reduccionista de un modelo de lengua único para la enseñanza en torno a la norma lingüística resulta estéril comunicativamente y difiere de la realidad lingüística y cultural de los hablantes que pretende representar. La representación de las variedades geolectales, de una forma más o menos rigurosa,

debe encontrar un espacio en los contenidos del manual. La inclusión de VL en el corpus lingüístico no atiende a la representación de grupos regionales o nacionales, sino a desarrollar la sensibilidad y comprensión de los fenómenos variacionistas en una clasificación relativamente ajustada a la extensión del idioma. La atención especial a la variedad geolectal estaría en concordancia con el grado de desarrollo del corpus en lingüística variacional, que se encuentra desarrollado de manera más rica en la fonética de los geolectos.

Tareas

11. ¿Qué tipo de operación se procura en torno al referente cultural?

- Cognitiva (conocimientos): acceso a referentes de lengua y cultura en a nivel informativo.
- Reflexivo (aptitudes y actitudes): interpretación, explicación, contraste, postura crítica, mediación y solución de situaciones de interferencia.

Los CSC y de VL funcionan como plataformas de acceso a la lengua y la cultura, que permiten la apertura al panorama de diversidad fundamental en los enfoques actuales para la enseñanza de lenguas. Los criterios de selección de representación cultural y lingüística tienen un rol primordial en la apertura o limitación de las miradas plurales, pero la operación que se procure en torno a estos resulta fundamental en el desarrollo de actitudes, habilidades y competencias frente al panorama diverso, no solo de la comunidad de la lengua meta, sino de las sociedades contemporáneas. En este sentido, la formulación de actividades no se limita a la procuración de contenidos sociolingüísticos y de variación lingüística, sino que sirve como como *input* de desarrollo de conocimientos, capacidades y actitudes favorables a las marcas diversas de lengua y cultura. Las operaciones de información e interpretación, contraste y reflexión de desarrollo de estrategias constituyen un marco mínimo para la formulación de tareas.

8.2.3 La muestra

Este estudio no es, en principio, de orden comparativo, pero se considera que una exploración en manuales de uso y edición en diversos contextos podría brindar un panorama más amplio de las posibilidades y limitaciones en el plano práctico de la didáctica para la diversidad en lengua y cultura. Antes de proceder a la selección del objeto de estudio, los manuales, se plantea una selección de contextos de enseñanza que, por sus características particulares, se presume que podrían arrojar resultados plurales y representativos del mundo que aprende español. Está claro que la creación de libros de texto para contextos escolares debería adaptarse, en mayor o menor medida, a los direccionamientos estatales para el aprendizaje de lenguas de cada escenario. Por el contrario, en los

manuales de aprendizaje de lenguas elaborados para un público adulto-universitario, el creador-editor cuenta con una relativa autonomía en las decisiones de contenido y procedimientos, pues generalmente no existen estipulaciones estatales que medien la implementación de un enfoque y/o contenido específico. Se considera que la probable inclusión de marcas de diversidad de lengua y cultura en los manuales, deducidas de las necesidades y enfoques para la enseñanza de las últimas décadas, estaría ocurriendo de manera más inmediata y efectiva en este tipo de materiales.

Como muestra para el estudio empírico se opta por manuales de español como lengua extranjera de uso universitario en un contexto de inmersión de reciente crecimiento (Colombia), un contexto de inmersión de larga tradición (España), un contexto de no inmersión con altísima demanda del idioma (Alemania) y un contexto mixto de inmersión y no inmersión (Estados Unidos) (*cf.* figura 19). En una muestra que pretende incluir manuales de diferentes orígenes y escenarios de uso, es natural que los niveles de usuario y escalas de progresión no atiendan a un patrón común. En el contexto europeo, estos aspectos se aferran a las disposiciones del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). En el contexto colombiano, los niveles y progresiones en la oferta del español suelen adherirse también al MCERL, como referente supuesto de vanguardia y calidad. En el caso estadounidense, los estándares nacionales para lenguas extranjeras se concentran en los objetivos del aprendizaje (*The Five C's of Foreign Language Education*) y, sea por un principio de libertad o por un vacío organizacional, no establecen un patrón común para la estructuración de niveles y programas. Frente al posible inconveniente metodológico que esto representa para la selección de la muestra, se decide optar por un *usuario intermedio-inicial*, con respecto a la escala particular de cada una de las cuatro ediciones escogidas para el estudio. Esta decisión responde también a cuestiones logísticas, ya que en algunos casos el manual abarca hasta seis tomos. La decisión se sustenta en lo observado en la fase de documentación en cuanto a la persistente dificultad de integración del binomio lengua y cultura: contrariamente a lo sugerido en los enfoques más recientes para el aprendizaje, en el plano práctico se cree todavía que el acceso a los contenidos lingüísticos y funcionales permite el dominio de la lengua, lo que ulteriormente permite el acceso a la cultura. Frente a este inconveniente, se prevé que, de optar por manuales para niveles iniciales, podría llegarse a resultados fatalistas en cuanto a marcas de diversidad de lengua y cultura en manuales de ELE. En caso de optarse por niveles superiores, por el contrario, podría llegarse a conclusiones de tono idealista. La selección del nivel *usuario intermedio-inicial* en manuales de diferentes orígenes podría encaminar resultados fieles a la realidad con aportes plurales para el desarrollo de un marco referencial para la diversidad en lenguas, al que se orienta en esta investigación.

Una vez establecidos los contextos y niveles para la selección de la muestra, no solo se considera necesario que los manuales elegidos sean de publicación y uso reciente, sino también que tengan un

alto impacto en relación con otras ediciones para aprendices universitarios. En un principio, se pretende optar por el manual de mayor difusión para cada contexto escogido, pero se enfrenta la dificultad de restricción en el acceso a la información de ventas por parte de las editoriales. Se emprende la consulta vía correo electrónico/sitio web en los centros de lenguas universitarios y facultades de estudios hispanos, pero se evidencia nuevamente restricción en la información por parte de algunas instituciones, sobre todo en España y Colombia. Esta consulta resulta además una tarea logísticamente compleja debido a la cantidad de universidades y cursos de español, como es el caso de Alemania y, sobre todo, de Estados Unidos. Los datos obtenidos reflejan otro inconveniente para el criterio de mayor difusión en cada contexto: un gran número de manuales de uso actual dentro y fuera de España son producto del fuerte mercado editorial de este país⁵¹.

De acuerdo con la información provista por las universidades, sobresalen cuatro manuales que cuentan con un público extenso y son de iniciativa editorial local (cf. anexo 7). Si bien estos no corresponden siempre al de mayor uso según el sondeo realizado, los manuales escogidos cuentan con un relativo éxito comercial en sus respectivos contextos, que los cataloga como herramientas masificadas de aprendizaje-enseñanza de la lengua (cf. figura 20). Es así como se llega a *Aula. Nueva edición* (2013), *Con dinámica: competencias y estrategias* (2009), *Maravillas del español* (2013) y *Puntos de partida* (2012) (cf. anexo 8).

⁵¹ Caso de *Aula internacional nueva edición* (2013) en Colombia, *Via rápida* (2011) en Alemania y *Gente* (2012) en Estados Unidos, tres productos de la casa editorial española Difusión (cf. anexo 7).

Figura 19

Caracterización de los contextos de aprendizaje de la muestra

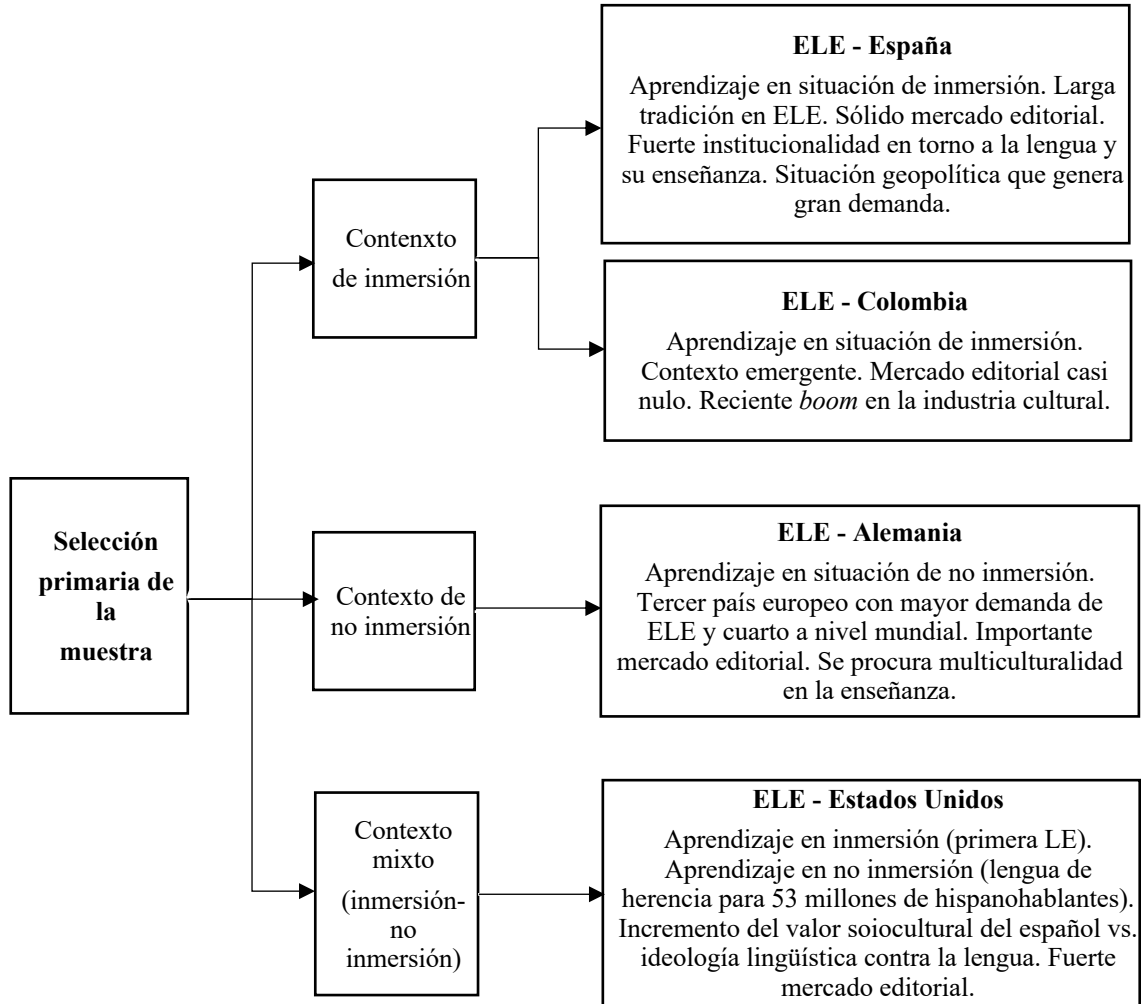
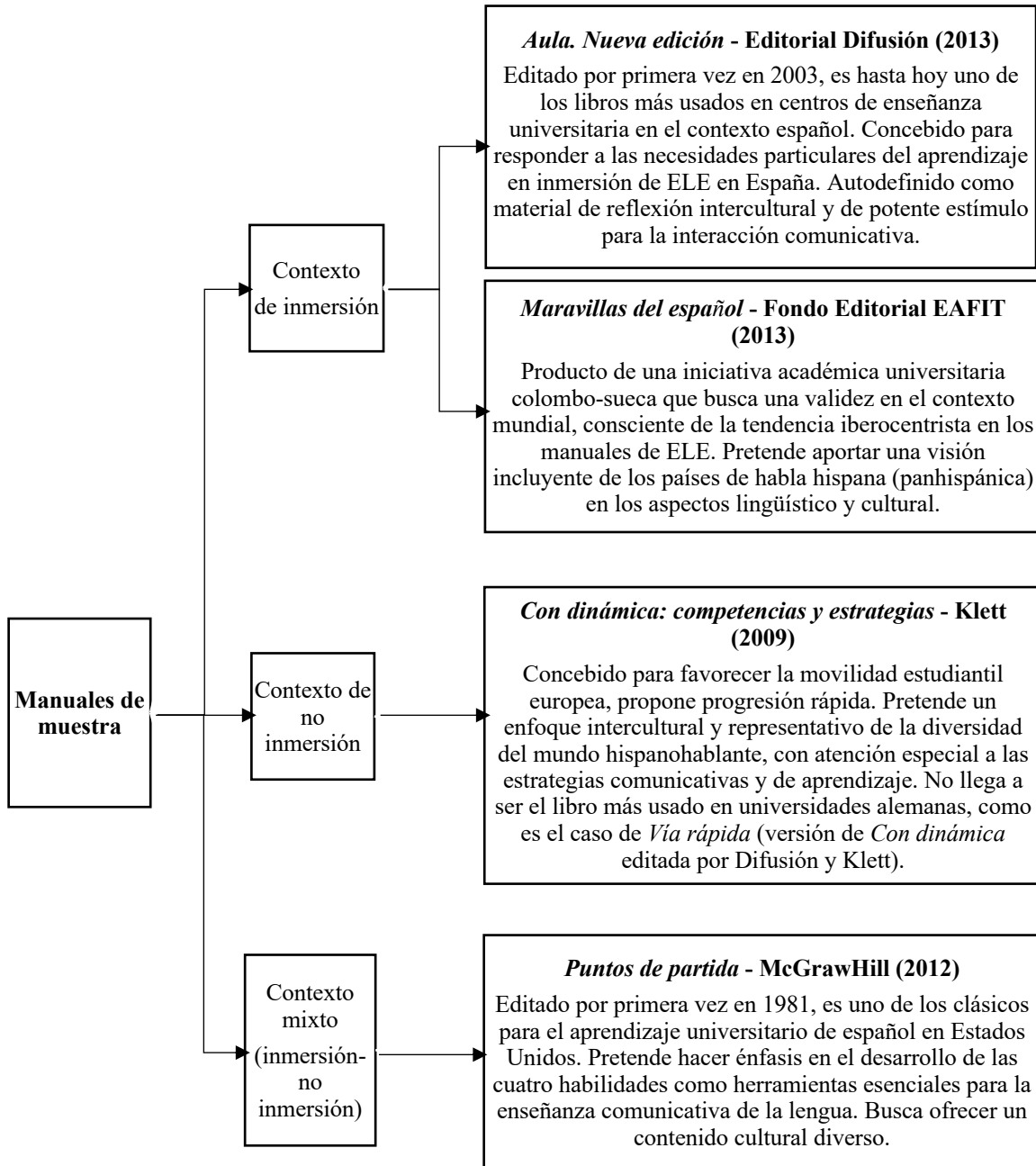


Figura 20

Caracterización general de los manuales de la muestra

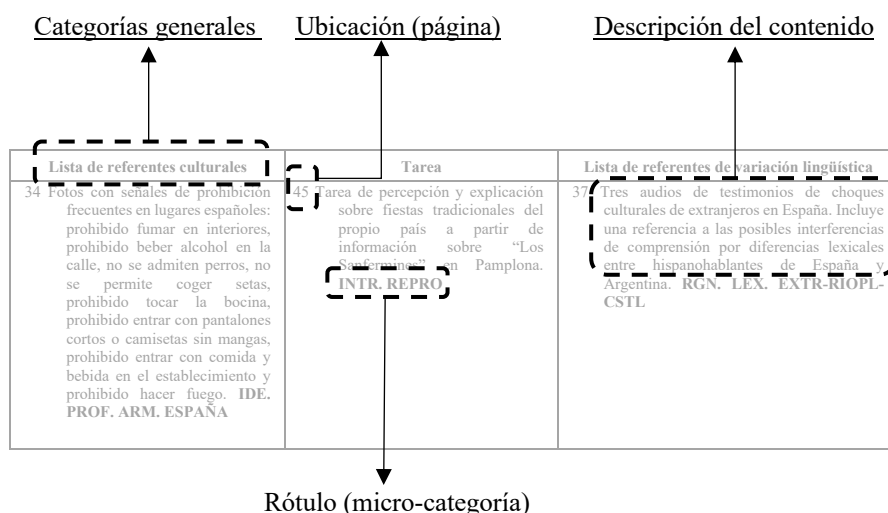


8.2.4 La recolección y el análisis de los datos

Las características del instrumento permiten una aproximación a los contenidos de manera transversal desde tres categorías generales (“referentes socioculturales”, “tareas de integración de lengua y cultura” y “referentes de variación lingüística”), cuya naturaleza puede ser a su vez cualificada en *micro-categorías* especificadas en cada ítem contenido en el instrumento (cf. figura 21). Esto significa que el primer filtro de acceso a la información se divide entre *referente sociocultural*, *referente de variación lingüística* y/o *tarea de integración de lengua y cultura*, y sus características particulares se asocian con rótulos de micro-categorías referentes a alguno(s) de los once ítems del instrumento.

Figura 21

Identificación y categorización primaria de datos sobre la diversidad cultural y lingüística en los manuales



Este primer filtro de acceso a la información lingüística y cultural del manual alcanza un nivel de especificidad con la subclasificación de los contenidos a través de rótulos. Cada uno de estos rótulos permite clasificar la información y develar una disposición o limitación para DLyC, de acuerdo con los criterios teóricos en los que se sustenta el instrumento (tabla 9). Los contenidos categorizados fundamentan la subsecuente fase de análisis que se desarrolla en el capítulo siguiente.

Tabla 9

Micro-categorías en los referentes de diversidad lingüística y cultural de los manuales

				Aspecto	Rótulo
Cultura	Referencias socioculturales generales	Elemento cultural	Históricos y demográfico (hechos, personalidades y lugares)	HIS	
			Productivos (literatura, arte y ciencia)	PROD	
			Ideológicos (símbolos, creencias y expectativas)	IDE	
			Factuales (institucionalidad y ordenamiento)	FAC	
			Sociales (celebraciones, tendencias y gastronomía)	SOC	
		Planos de referencia	Superficial: fácilmente observable (la comida, el arte, la música, las celebraciones, los símbolos nacionales)	SUP	
			Profundo: menos tangible o “invisible” (comportamientos, actuaciones e interacciones)	PROF	
		Tipo de estimación	Armónica (fiesta, sol y playa, siesta, gente extrovertida y fútbol)	ARM	
			Confrontativa (machismo, inseguridad urbana, profunda desigualdad social e inmigración)	CONF	
	Referencias socioculturales relativas al español	Elemento crucial de pluralidad	Colonia, emancipación y tendencias homogeneizadoras de cultura	COL-EMAN	
			Olas migratorias	MIG	
			Culturas en contacto	CUL-CTC	
			Lenguas en contacto y monolingüismo	LG-CTC	
			Rentabilidad comunicativa demográfica de la lengua	RENT-COM	
			Auto y hetero-estereotipos	EST	
		Grupos regionales	Nombre del país, grupo comunidad (abierta)		

Actividad	Tipo de operación en torno al referente de lengua y cultura		Información	INFO
			Contraste	CNTR
			Reflexión	RFL
			Estratégicas	ESTR
Lengua	Representaciones generales de variación lingüística	Nivel de la variación	Social: el género, la edad, el nivel sociocultural de los hablantes	SLC
			Regional: lugar del acto comunicativo y marcas dialectales de los hablantes	RGN
			Situacional: la formalidad, la afectividad, la cortesía implícita del acto comunicativo y la intención del hablante	STC
	Representaciones de la variedad de lengua relativas al español	Rasgos de variación	Morfosintácticos	MORF
			Léxicos	LEX
			Fonológicos	FON
		Grupo regional	Área caribeña (San Juan de Puerto Rico, La Habana o Santo Domingo)	CRB
			Área mexicana y centroamericana (Ciudad de México)	MXC
			Área andina (Bogotá, La Paz o Lima)	AND
			Área rioplatense y del Chaco (Buenos Aires, Montevideo o Asunción)	RIOPL
			Área chilena (Santiago de Chile)	CHL
			Área castellana (Madrid o Burgos)	CSTL
			Área andaluza (Sevilla, Málaga o Granada)	AND
			Área Canaria (Las Palmas o Santa Cruz de Tenerife)	ANLZ
Área no nativa (hablante extranjero)	EXTR			
Otra (abierta)				

Los datos recolectados y clasificados sobre la selección y tratamiento de contenidos socioculturales (CSC) y variación lingüística (VL) en manuales de enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) (*cf.* anexo 9) permiten establecer un panorama general y primario de la disposición de tareas y contenidos en torno a lengua y cultura en los manuales y sus perspectivas favorables o limitadas en torno a la diversidad. Es importante señalar que este estudio no está orientado a la comparación de los manuales y su diagnóstico con respecto a la integración de aspectos interculturales en libros de texto. Sin embargo, se reconoce que los datos recolectados ofrecen ineludiblemente una valoración de los manuales seleccionados, así como una actualización del panorama, por cierto, no muy alentador, de la perspectiva intercultural en ELE. En este estudio, el procedimiento engloba decisiones sobre CSC y VL y su apertura/restricción hacia la mirada plural descentralizada, que se desprende de las corrientes humanistas de las últimas décadas, y evidentemente, del enfoque intercultural. Se pretende desembocar en un referente tangible para orientar la evaluación, selección y eventual concepción de materiales de ELE enfocados en la DLyC.

A manera ilustrativa se expone, a continuación, el tratamiento de una página de uno de los manuales en análisis, la manera en que se caracterizan sus contenidos y se aborda el análisis cualitativo propuesto para este estudio.

Los contenidos socioculturales y de variación lingüística de cada página del manual son recorridos a partir de los once interrogantes planteados en el instrumento de categorización de contenidos lingüísticos y culturales de libros de texto (*cf.* figura 18). Según las características generales derivadas de las respuestas, los contenidos son clasificados por su naturaleza de referente lingüístico y/o cultural, tendiente a favorecer o a limitar las marcas de diversidad en las lenguas y las culturas. Se realiza la identificación y categorización primaria de datos sobre diversidad lingüística y cultural en los manuales. Esto se realiza consignando en tablas recapitulativas (*cf.* Anexo 9) aquellos referentes o tareas que, de acuerdo con su rotulación, revelan una disposición particular para explorar o desdibujar la diversidad en la lengua y cultura meta. En el caso del ejemplo de página de libro de texto, plasmado en la figura 22, la identificación y categorización es indexada como se observa en la tabla 10.

Figura 22

Ejemplo caracterización de contenidos socioculturales y de variación lingüística



El beso como saludo

El beso es uno de los saludos más afectuosos y cariñosos que se pueden realizar. Lamentablemente, se ha convertido en algo muy habitual, hasta entre personas que no tienen relaciones sociales ni familiares.

Se besa por cortesía o amabilidad, no sólo a las personas amigas, sino también a los conocidos. Así ocurre en mi país, Argentina, donde la gente besa a casi todo el mundo, hasta a las personas que acaban de conocer. Lógicamente la edad juega un papel importante, pero la tendencia es besarse y tocarse, y en muchos hombres, también abrazarse, como forma de saludo. Pero damos un solo beso.

El número de besos suele variar de un lugar a otro, de una cultura a otra, de una familia a otra. Es posible que lo que para un francés es correcto, para un chino no lo sea.

En España, por ejemplo, se suelen dar dos besos en la mejilla, mientras que los franceses se dan tres o cuatro. Existen otros países, como Rusia, en los que los hombres se besan entre ellos; allí, quede claro, las costumbres lo permiten y es lo correcto.

A pesar de estas diferencias, en Occidente, el beso se suele dar tanto en público como en privado, lo cual no es muy habitual en otras culturas como la oriental. De hecho, existen países como China, en los que besarse en público es una muestra de mal gusto. Los orientales son las personas que menos utilizan el beso como forma de saludo.

En China, cuando se saludan entre sí, en vez de dar la mano a la otra persona se echan la suya propia; ellos sostienen que su forma es más higiénica y discreta que la de los occiden-

tales. ¿Qué pensarían los chinos de la forma que tienen ciertos indígenas de Oceanía de saludarse, que al encontrarse refriegan sus narices uno con otro? ¡Seguramente esta sería la forma más rápida de transmitir una epidemia de gripe!

En Japón nadie se besa con nadie, ni siquiera entre familiares. Todos se hacen una reverencia. Los japoneses son un pueblo que respeta mucho sus costumbres y a sus mayores. Ellos realizan una reverencia, cuanto mayor es la jerarquía de la persona que se saluda mayor es la inclinación y duración de la misma. De esta forma permiten no establecer emociones profundas.

Para los estadounidenses es correcto un solo beso, aunque ellos lo utilizan de forma muy discreta.

Sobre una idea de Patricia Elena Blanco Ruiz

Y en otros países...

1 En Perú se saluda con un apretón de manos y si son de diferente sexo, un beso en la mejilla. En España, los hombres suelen saludarse dándose la mano y cuando se alegran mucho de verse, se dan palmaditas en la espalda también. Sin embargo, en los últimos años, cada vez más, se dan dos besos en las mejillas si son muy amigos, igual que hacemos las mujeres, y eso no significa que sean gays. Simplemente se permiten ser cariñosos entre sí, sin importarles lo que piensen los demás.

2 En México, entre hombres y mujeres y entre mujeres, un beso en la mejilla y si ha pasado algún tiempo desde la última vez, un abrazo. Entre hombres un saludo dándose las manos rápidamente (estrechándolas o chocándolas de una manera peculiar, según la formalidad del asunto).

Relaciona la foto con un país.

Nota. Tomado de *Con dinámica* (2009, p.233)

Tabla 10

Ejemplo de categorización referentes y tareas

Referentes de cultura	Tarea	Referentes de lengua
Unidad 13		
233 Textos sobre “el beso” como saludo y las diferencias entre culturas y países con este tipo de saludo. Acompañan imágenes de gente saludándose. IDE. PROF. CUL CTC. ARM. PERÚ-ESPAÑA-MÉXICO	233 Tarea de contraste a través de la lectura de textos sobre “el beso” como saludo y las diferencias entre culturas y países con este tipo de saludo. Acompañan imágenes de gente saludándose. Identificar el país. INFO. CNTR	Ninguno

Los referentes de cultura identificados en el contenido de página se clasifican, en este caso, como referentes culturales de tipo *ideológico IDE* y de la capa *profunda PROF* de la comunidad meta. La temática abordada, “el beso”, explora los comportamientos y rituales de saludo en algunos países donde el español es lengua oficial. Se remite a lo que este tipo de contacto físico suele significar en las relaciones sociales y familiares en estos contextos, específicamente en Perú, España, México. La temática se introduce contrastando los códigos de saludos y contactos corporales o de “beso” a la hora de saludar en territorios no hispanohablantes como China, Japón y Oceanía. Se observa que el tratamiento de la temática se enfoca en la comprensión *armónica ARM* del ritual de saludo y despedida, es decir que no busca la confrontación con parámetros culturales *del otro* que suelen generar ruptura comunicativa. Quebrantar las dinámicas culturales del saludo, podría llegar a generar conflicto en el encuentro de culturas, pero no es algo que se aborde en los textos de esta página. Se opta por la disposición de información a las diferencias en las dinámicas culturales para saludar entre los países hispanohablantes, para conocer y comprender que el compartir una lengua, no significa, necesariamente, compartir comportamientos culturales, así que se pone el rótulo de *culturas en contacto CUL CTC*. En cuanto a la instrucción de relacionar cada foto con el país del que se habla, esta pretende que la persona que aprende haga un ejercicio simple de comprensión de lectura. Se busca *asegurar información INFO* mediante la identificación de un comportamiento particular en torno al saludo, *contrastando CNTR* los países hispanohablantes que se relacionan en los textos.

Análisis de contenido según el concepto de diversidad lingüística y cultural enunciado e implementado por los autores en *Con dinámica* (p. 233)

Una vez identificados y clasificados (rotulados) los contenidos socioculturales y de variación lingüística de los manuales en estudio, se analiza la información de acuerdo con la filosofía más o menos explícita del equipo autor y su realización en los materiales. En esta primera parte se describe la filosofía en cuanto a pluralidad lingüística y cultural que pretenden los editores de cada manual.

En el caso de *Con dinámica*, y como se detalla a profundidad en el siguiente capítulo de análisis, en comparación con los otros manuales, las autoras expresan con claridad la fundamentación conceptual y metodológica que orienta la selección de contenidos y construcción de tareas de aprendizaje. Considerando que el estudiante universitario promedio de español como lengua extranjera cuenta con experticia en el aprendizaje de más de una lengua extranjera en su recorrido académico y experiencia de vida, el manual se concentra en afianzamiento de estrategias de aprendizaje y en el desarrollo de competencias interlingüísticas. De la misma manera, las autoras expresan que la propuesta del libro se enfoca en la reflexión intercultural y la representación del policentrismo del mundo de habla hispana, con representaciones de la vida cotidiana, las creencias y costumbres del mundo hispanohablante, así como en la selección de textos orales grabados por hablantes de distintas variedades del español, en diversos registros y géneros (*cf.* Ainciburu et ál., 2010). Es decir que la diversidad en las lenguas y las culturas es un principio fundamental en esta propuesta de material centrada en la pluralidad en lengua y cultura de la persona que aprende y de la comunidad meta hispanohablante que el libro pretende representar.

Si bien el manual tiene como eje transversal la representación plural de lenguas y culturas de aprendiz y de comunidad meta en la selección de contenidos, al igual que en los otros manuales analizados, se destina un apartado de unidad al tratamiento de los contenidos culturales, denominado “La otra mirada”. Este, según lo expresado por las autoras, se destina al desarrollo de la competencia sociocultural por medio de frases, imágenes y textos de diversa extensión (*cf.* Ainciburu et ál., 2010). El ejemplo de la figura 22, se encuentra justamente en la página de unidad “La otra mirada”. El propósito de representar la diversidad cultural en el mundo hispanohablante, enunciado en el concepto de las autoras, se observa, al menos en este ejemplo, de manera transparente. El tratamiento del referente cultural universal del “saludo y el beso” se observa en sus distintas manifestaciones y significados en varios países hispanohablantes, marcando las diferencias entre estos. Igualmente, se evocan referentes externos a la comunidad hispanohablante, a fin de buscar puntos de convergencia y divergencia en una manifestación universal de contacto entre individuos.

Por tratarse este de un ejemplo ilustrativo de a metodología implementada para el análisis, no se entra en detalle en el análisis del concepto de DLyC enunciado por el autor *versus* el concepto

implementado. Para este fin deben considerarse las decisiones de contenido en cada manual, en su conjunto. Esta profundidad se aborda de manera extensa en el siguiente capítulo, pues se aprecia el panorama general de las decisiones de CSC y VL de los autores de cada manual y los contenidos que se decidieron para cada libro de texto en estudio.

Análisis de contenido según los criterios teóricos de diversidad lingüística y cultural de *Con dinámica* (p. 233)

Representaciones socioculturales generales

1. ¿Qué elementos culturales se ven representados?

Se observa que los textos seleccionados para esta sección sociocultural, “La otra mirada”, corresponden a los elementos culturales de tipo *ideológico*, es decir, los símbolos, las creencias y las expectativas. El contenido permite el acercamiento y la observación cultural de los rituales de saludo y el simbolismo de “el beso” en diferentes comunidades hispanohablantes.

2. ¿Qué elementos socioculturales superficiales y profundos se incluyen en los contenidos?

El texto “El beso como saludo” y su complemento “Y en otros países” abordan el simbolismo del *beso* en el ritual comunicativo universal de *saludarse*. La situación comunicativa del saludo, justamente al ser un ritual comunicativo de tipo universal, podría clasificarse, a primera vista como un elemento cultural de tipo superficial, pues es fácilmente observable en un encuentro corto con la comunidad que comparte la lengua meta. Sin embargo, este se clasifica dentro de los elementos socioculturales de tipo *profundo*, pues integra un simbolismo menos tangible o “invisible” en torno a comportamientos, actuaciones e interacciones de una comunidad en particular. El *beso* (o *los besos*, en plural) en la situación comunicativa de saludo pueden ser un comportamiento universal, pero su simbolismo y reglas culturales podrían generar una situación un choque cultural, incluso entre hablantes de una misma lengua. De la comprensión de uso y simbología depende el éxito comunicativo, sobre todo si se pretende una estancia o contacto prolongado con la comunidad que comparte la lengua meta. Conocer o saber sobre un baile o un plato típico de una comunidad no suele interferir en la comunicación cotidiana y prolongada entre individuos pertenecientes a dos o más culturas diferentes. Dar un beso (o dos) o no darlo al momento de saludar a una persona de la lengua meta, puede ser crucial para dar continuidad o interrumpir la comunicación con *el otro*.

3. Para la estimación realista de la lengua y cultura meta, ¿qué representaciones armónicas y confrontativas se incluyen?

La disposición de información en los textos con respecto a los rituales de saludo en diversos países hispanohablantes referencia comportamientos culturales *armónicos* con respecto a los países que comparten la lengua. Es necesario aclarar que un solo ejemplo no revela la disposición favorable o desfavorable hacia la estimación realista de la lengua y la cultura mental de un manual, pero se anticipa aquí que en *Con dinámica* se procura un balance entre referentes armónicos y típicamente conflictivos, lo que permite una estimación realista de la comunidad de hablantes, tal y como se detalla en el apartado de análisis.

Representaciones socioculturales relativas al español

4. ¿Qué aspectos socioculturales cruciales para comprender la diversidad cultural del español son incluidos?

El texto aborda la diversidad cultural en el ritual universal del saludo y contrasta las diferentes lecturas que tiene dar un beso (o dos o más) en diferentes contextos, no solo hispanohablantes, sino de otros lugares. El contenido considera el hecho que la extensión en territorio y el número de hablantes, puede generar comportamientos culturales diversos, así como se presentan en hemisferios geográficos y lingüísticos tan opuestos, como lo son Asia y Oceanía. Si bien ciertos elementos lingüísticos del español son bastante rentables a la hora de *saludarse*, los comportamientos corporales en esta interacción, como *el beso*, pueden diferir dentro de los hablantes de la misma lengua. Esto se fundamenta en la diversidad cultural que caracteriza a Latinoamérica, en su conformación como comunidad hispanohablante.

5. ¿Qué grupos regionales del mundo hispanohablante se ven representados y a cuáles elementos culturales (históricos, productivos, ideológicos, factuales o de sociedad) se encuentran asociados?

La temática y los textos seleccionados para esta sección “La otra mirada” en *Con dinámica* atienden al principio de representatividad cultural razonable con la extensión del mundo hispanohablante y al enfoque pluricéntrico actual en la didáctica del español. Se hace referencia a una amplia variedad de regiones e individuos y a cómo los unos serían observados por los otros, en sus comportamientos culturales, en este caso en torno a un referente de tipo ideológico, como el ritual del saludo. Se representan Perú, España y México, por fuera de los contenidos culturales *pintorescos* con los que estos países suelen ser representados en los manuales de español (celebraciones, playa, ruinas de civilizaciones antiguas, comida, entre otros).

Representaciones generales de variación lingüística

6. *¿Qué dimensiones de la variación lingüística se integran?*

Ninguna

Representaciones de la variedad de lengua relativas al español

7. *¿Qué rasgos morfosintácticos de variación más frecuentes en el idioma se incluyen en la selección del corpus gramatical?*

Ninguno

8. *¿Qué elementos léxicos se incluyen en el corpus lingüístico?*

Ninguno

9. *¿Qué rasgos fonológicos de variación más frecuente en el idioma se consideran en la selección de las muestras orales de la lengua?*

Ninguno

10. *¿Qué variedad(es) geolectal(es) se encuentra(n) representada(s) la selección del corpus lingüístico?*

Ninguna

Tareas

11. *¿Qué tipo de operación se procura en torno al referente cultural?*

El texto complementario, “Y en otros países”, que aborda las dinámicas en torno al *saludo con beso* en Perú, España y México, se acompaña con tres fotos ilustrativas donde se escenifica la descripción del ritual en cada país. La tarea consiste en un ejercicio de comprensión de lectura, pues se pide relacionar la *información INFO* referente a cada país con la escenificación correspondiente. Esta operación le demanda al estudiante un ejercicio de *comparación y contraste CNTR* del ritual de saludo referido en cada país. Al observar el panorama general de las tareas que acompañan el contenido sociocultural en *Con dinámica* se observa que, si bien estos procuran una representación amplia, profunda, realista y pluricéntrica de la cultura meta, no suele integrarse una tarea que potencie aprendizaje con los contenidos mediados. En “La otra mirada” la relevancia del contenido se desdibuja con la ausencia de instrucción o con la limitación de esta a actividades de comprensión lingüística (escrita y/o oral). Este último es el caso de la página 233 de *Con dinámica*, que se toma aquí como ejemplo, con la instrucción “Relaciona la foto con un país”. El componente de diversidad en lengua y cultura se banaliza, pues las tareas formuladas no suelen abordar procesos de aprendizaje en torno a operaciones sistemáticas de interpretación, explicación, contraste, postura crítica, mediación o solución de situaciones de interferencia. Muchas de estas se limitan a una comprensión lingüística de la información mediada por el contenido.

9. Análisis de manuales de enseñanza de español como lengua extranjera

[...] andererseits tragen Lehrwerke als Leitmedium eine enorme Verantwortung nicht nur gegenüber dem Lernerfolg der Schüler und dem Unterrichtserfolg der Lehrkräfte, sondern auch gegenüber dem Prestige und dem Stellenwert der zu erlernenden Sprache. (Caspari, 2011, p. 339)

[...por otra parte, los libros de texto como material primario tienen una enorme responsabilidad, no solo hacia el éxito en el aprendizaje de los estudiantes y el éxito en las clases de los profesores, sino también hacia el prestigio y la importancia de la lengua que se aprende.]

Este apartado tiene como finalidad fundamentar la solución de los interrogantes en los que se plantean los resultados de la investigación: ¿qué aspectos teóricos de diversidad lingüística y cultural (DLyC) se transfieren en manuales de ELE de edición y uso reciente?, ¿cómo se materializan?, ¿cuáles se pasan por alto?, ¿cuáles están aún por abarcarse en lo teórico? Para este fin, el análisis se divide en tres apartados:

- en el *primero* se revisa la filosofía más o menos explícita del equipo autor y su realización en los materiales. A partir de la crítica planteada en el modelo de educación en lenguas extranjeras de Byram (1989) y en otros subsecuentes, se entiende la incongruencia educativa de las prácticas de lenguas extranjeras (LE) aferradas a objetivos turísticos de consumo, así como a la trasposición de conciencia monolingüística y monocultural de lengua materna (L1) a segunda lengua (L2). En esta primera parte se describe la filosofía en cuanto a pluralidad lingüística y cultural que pretenden los editores de cada manual.
- el *segundo* se enfoca en la sección de cada manual que, en concordancia con el panorama didáctico reciente y según intención de las personas que lo concibieron, puede reflejar una apertura hacia dicha pluralidad. Se reconoce que la aproximación a los manuales, restringida al juicio del equipo autor, y sus mecanismos para responder a la actualidad en didáctica, resulta superficial, pues esta se enfoca en la DLyC como *elemento* y no como *principio*.
- en el *tercero* se analiza de manera transversal y extensa los principios de diversidad derivados de la exploración teórica y su trasposición en los manuales. Para este propósito se indaga en las decisiones sobre los contenidos o *input* y en la formulación de tareas en torno a estos. Se accede así a un nivel de análisis más profundo de la materialización del principio de diversidad.

9.1 Concepto de diversidad lingüística y cultural enunciado por los autores

La vinculación de elementos culturales del “otro” en la enseñanza de lenguas tiene una larga historia en el aula de lenguas extranjeras, que se registra desde comienzos del siglo XIX (*cf.* Grünewald, 2017,

p. 183). Especialmente, desde la culminación de la Segunda Guerra Mundial, en el aprendizaje de lenguas se considera importante el acercamiento a aquellos elementos culturales “desconocidos” que configuran el sistema de significados de la comunidad de hablantes de la lengua meta y, para finales de los ochenta, se tiene claro que los referentes culturales relacionados con la cotidianidad también son fundamentales para la adecuación de los actos comunicativos con hablantes de la lengua meta (cf. Plikat, 2017, p. 122). En Franzbach (1978) se aboga por la apertura a un enfoque crítico en la cátedra hispanista en Alemania. Sin embargo, es a partir de Byram (1989) y la subsecuente aparición de modelos de educación en lenguas extranjeras, que existe un concierto teórico con respecto a lo limitado de las prácticas de enseñanza centradas en el desarrollo de destrezas comunicativas (escribir, leer, hablar y escuchar). El entrenamiento de destrezas para situaciones de contacto de corta duración, consumo y turismo en lengua extranjera, así como la transposición de una *supuesta* conciencia monolingüística y monocultural de L1 a L2, representan actualmente en didáctica una disposición arcaica y desintonizada con las necesidades y expectativas de los y las aprendices. En Byram (1997) se describe la competencia comunicativa intercultural como objetivo principal en la clase de lenguas, cuyos cimientos son un referente de actualidad. Con el enfoque intercultural se reafirma la necesidad de los conocimientos culturales (*savoir*), pero estos se presentan en comunión con saberes/habilidades:

Byrams Modell verdeutlicht, dass sich kulturelles Lernen nicht im Erwerb landeskundlichen Wissens erschöpfen sollte. Die Ebene von Haltungen und Einstellungen (*savoir être*) sowie die Bereitschaft und Fähigkeit, interkulturelle Kompetenz auch in konkreten Begegnung Situationen einzusetzen (*savoir apprendre / faire, savoir s'engager*) spielen eine ebenso wichtige Rolle. (Plikat, 2017, p. 123)

[El modelo de Byram deja claro que el aprendizaje cultural no debe limitarse a adquirir conocimientos de la región meta. El nivel de actitudes y actitudes (*savoir être*), así como la voluntad y la capacidad para utilizar la competencia intercultural en situaciones concretas de encuentro (*savoir apprendre / faire, savoir s'engager*) también juegan un papel importante.]

Transcurridas algo más de dos décadas después de la aparición del modelo, es indiscutible su impacto en los lineamientos para lenguas extranjeras en Europa y en otras latitudes (cf. capítulo 6). Sin embargo, su integración en el aula de lenguas extranjeras no llega aún a ser generalidad (cf. Byram, 2014). Adami (2016) resalta que, desde la aparición del enfoque y hasta la actualidad, se percibe una

nebulosa nocional en torno al concepto “intercultural”, pues este apela a la problemática definición de cultura y frecuentemente se apoya en definiciones insustanciales de “multicultural”, “pluricultural” y “transcultural”. Plikat (2017) señala como punto crítico, entre otros, la falta de claridad del enfoque en cuanto a si se trata del desarrollo de competencias comunicativas interculturales con respecto a una cultura o nación específica o, si, por el contrario, se trata de una competencia general de acción social para en encuentro de individuos provenientes de diferentes grupos. Más allá de la discusión teórica sobre las denominaciones conflictivas y la limitación (o no) de fronteras geográficas en el enfoque intercultural, transcurrido medio siglo de desarrollo de enfoques humanistas, en lenguas y sus materiales, se puede afirmar que se estaría de acuerdo con dos puntos fundamentales:

- El vínculo inherente entre lengua y cultura como referente de actualidad.
- El aprendizaje de lenguas como actividad formativa en el encuentro de individuos de entornos culturales y biografías lingüísticas diversos, desde perspectivas pluricéntricas.

Para esta investigación orientada a ELE, se parte de la aún vigente y revalorizada influencia de los manuales impresos en las determinaciones en el aula (*cf.* Bade, 2017; Michler, 2017). Como se evidencia en la revisión de estudios pares (*cf.* capítulo 8) y se reafirma con el presente análisis, los elementos culturales son, desde hace unas décadas, un componente ineludible en los manuales, aunque con variadas acepciones. También se constata el desarrollo de una visión cada vez más descentralizada de la comunidad de hablantes que estos pretenden representar. Estos paradigmas se manifiestan en la didáctica de ELE y en los materiales de enseñanza, al menos en las descripciones realizadas por los editores. Caso contrario ocurre con el aprendizaje de lenguas como proceso formativo para el encuentro con *otras* biografías lingüísticas y culturales, pues esto no llega a representar aún un paradigma, ni de analistas, ni de editores.

Evidentemente, la *conocida* necesidad de vinculación de elementos culturales y la revisión de los sustentos didácticos, tal y como son expresados por el equipo creador del material, no develan en sí una apertura/obstrucción a la DLYC. La voz propia del organismo productor, además de subjetiva, podría estar sujeta a expectativas comerciales. Aun así, el paradigma de la *sabida* necesidad y la voz de las autoras y los autores es, para este estudio, una puerta de entrada a la exploración del panorama de las decisiones, más o menos conscientes, al menos a lo que corresponde a diversidad cultural. En lo que respecta a diversidad lingüística, no se cuenta con un paradigma desde la didáctica que la emplace como componente de prestigio, actualidad u obligatoriedad en este tipo de materiales y, tal vez como consecuencia, son escasas las disposiciones explícitas por parte de las autoras y los autores.

A continuación, se realiza una descripción general de la estructura y filosofía de enseñanza del español de los manuales seleccionados, enfocada en las disposiciones expresadas por el equipo autor

para lengua y cultura, que se orientan (o no) a la diversidad. Esta revisión preliminar tiene como objetivo establecer en qué medida y bajo qué concepto didáctico se integran *componentes culturales* en la descripción de los preceptos didácticos de los materiales, y si dentro de dicha filosofía se busca atender a la DLyC como principio o componente.

9.1.1 Manual 1. Aula 3. Nueva edición

Aula se edita por primera vez en 2003 y se posiciona actualmente como uno de los manuales más usados en centros de enseñanza para jóvenes y adultos en España (*cf.* anexo 7). La serie cuenta y con varias ediciones y adaptaciones⁵². *Aula 3. Nueva edición* (en adelante *Aula 3 NE*) está concebido para el alumnado de B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y quiere atender las necesidades particulares del aprendizaje en inmersión de ELE en España. Los editores lo enmarcan en los *enfoques comunicativos más avanzados* (*cf.* Corpas, Garmendia y Soriano, 2013, p. 4) y de lo observado, se entiende, según el enfoque por tareas. En este manual se hace hincapié en que el alumnado es protagonista del aprendizaje, pues se busca que exprese sus gustos, su vida y su mundo en español. El manual se introduce con un primer apartado a manera de “diario” de aprendices en el que estos deben consignar experiencias previas y expectativas de la lengua y de su estadía en España. Los objetivos y contenidos de cada unidad se expresan en tareas, cuya consecución se fundamenta en recursos comunicativos, gramaticales y léxicos. El nombre de las unidades aparentemente no sigue un criterio específico, pero parece atender a situaciones comunicativas (“1. Volver a empezar”; “2. Antes y ahora”; “3. Prohibido prohibir”; “4. Busque y compare”; “5. Momentos especiales”; “6. Mensajes”; “7. Mañana”; “8. Va y le dice”, etc.). Al final del libro se ofrece un anexo con lo que allí se denomina “información útil” para la vida cotidiana en España (un mapa político del país, breve información sobre su población e idiomas, horarios comerciales, tasas e impuestos, salud, policía y asistencia al ciudadano, páginas web de interés, transportes y comunicaciones). Con respecto a la distribución interna, cada unidad consta de seis apartados distribuidos de la siguiente manera:

- Empezar (dos páginas): presenta el título de la unidad, la tarea y los recursos comunicativos, gramaticales y léxicos que se van a abordar. El objetivo de este apartado es activar los conocimientos previos y tener un primer contacto con el léxico nuevo.
- Comprender (dos páginas): presenta textos y documentos de contextualización que introducen recursos comunicativos y gramaticales con actividades de comprensión.

⁵² *Aula*, centrada en el aprendizaje en inmersión en España; *Aula internacional*, para contextos fuera de España y de no inmersión; y *Aula América*, que orienta sus contenidos a Hispanoamérica.

- Explorar y reflexionar (cuatro páginas): presenta pequeños corpus para descubrir el funcionamiento morfológico, léxico, funcional y discursivo que se refuerza con una página de cierre con esquemas gramaticales y funcionales. Se busca claridad en el uso gramatical sin abandonar el enfoque comunicativo.
- Practicar y comunicar (dos páginas): presenta microtarefas comunicativas para experimentar el funcionamiento de la lengua. Se explota la experiencia de la persona que aprende como material de reflexión intercultural y estímulo para la interacción comunicativa. El producto final (oral o escrito) se puede incorporar al portafolio de cada estudiante.
- Viajar (dos páginas): presenta documentos para comprender mejor la realidad cotidiana y cultural de los países de habla hispana (cf. Corpas, Garmendia y Soriano, 2013, p. 6).

En concordancia con lo expresado el equipo autor, al interior de cada unidad se desarrollan las fases clásicas del enfoque comunicativo por tareas: 0) enunciación de la tarea final (empezar); 1) presentación (comprender); 2) entrenamiento (explorar y reflexionar); y 3) aplicación y transferencia (practicar y comunicar) (cf. Mertens, 2017). De las disposiciones generales e internas del manual, se puede decir que las autoras y los autores reconocen de manera explícita la necesidad de incluir elementos culturales, concentrados en dos componentes:

- “Información útil”, o sea, referentes de sociedad y nación que le permitan al aprendiz desenvolverse en la cotidianidad de la sociedad donde aprende la lengua en inmersión, en este caso, España.
- Apartado de final de unidad, “Viajar”, para ampliar el horizonte regional de los elementos de cotidianidad, integrando referentes de dentro y fuera de España.

Es importante resaltar que, en ambos casos, los contenidos culturales de tipo informativo se encuentran desvinculados de la secuencia para la consecución de la tarea final. Es decir, las personas que lo crearon reconocen la *cultura* como componente fundamental en el contenido del manual, pero esta no es crucial para el progreso en el dominio de la lengua. En *Aula 3 NE* la cultura se presenta como elemento adicional informativo de final de ciclo (desprendido de la consecución de la tarea final), que permite una pausa antes de emprender la siguiente tarea. La nueva tarea se centra, a su vez, en objetivos comunicativos, de gramática y léxico. Por otra parte, se puede decir que las autoras y los autores también consideran importante la experiencia previa de los y las aprendices, “sus gustos, su vida y su mundo” y los integran en el apartado de “Práctica y comunicación”. Estas se usan en la ejecución de microtarefas de experimentación del funcionamiento de la lengua. A este procedimiento lo denominan *reflexión intercultural*. De manera general, y según lo expresado por sus creadores, en

Aula 3 NE la interculturalidad es entendida como componente necesario en el manual, a manera de enunciados de los aprendices en lengua extranjera sobre sus perspectivas y experiencia de vida.

Hasta este punto, las perspectivas de la DLyC en *Aula 3 NE* son aún difíciles de vislumbrar, pero de manera preliminar, desde la descripción de sus creadores y creadoras se puede afirmar que entienden la necesidad de descentrar los referentes de la comunidad de hablantes. El enfoque hacia miradas plurales, al menos en lo que respecta a los CSC, se percibe con la intención explícita de integrar referentes de *otros* contextos nativos (fuera del inmediato, España), así como aquellos del bagaje cultural de los y las aprendices.

9.1.2 Manual 2. *Con dinámica: competencias y estrategias*

Con dinámica es un manual concebido para la movilidad estudiantil europea, de manera que propone una progresión rápida (180 horas) de principiante hasta el nivel B1+ del MCERL. A diferencia de los otros manuales de este estudio, en *Con dinámica* hay menos hermetismo en el sustento de sus perspectivas didácticas y decisiones de contenido. Las autoras señalan que para el contexto que fue desarrollado el manual, el español es la tercera o cuarta lengua de aprendizaje, así que los aprendices, además de ser lingüísticamente heterogéneos, cuentan con experticia en el aprendizaje de lenguas. Estas circunstancias fundamentan el enfoque del manual: afianzamiento de estrategias de aprendizaje y el desarrollo de competencias interlingüísticas. Las creadoras sustentan su selección temática según los campos de interés de aprendices universitarios: *aprender lenguas, viajar, realizar estancias en universidades de habla hispana, disfrutar de conocer los usos y costumbres de otros países y enfrentar las situaciones sociopolíticas y culturales del mundo globalizado* (cf. Ainciburu et ál., 2010, p. 4). Estos campos de interés concomitan con la denominación de las unidades: “9. Haciendo memoria” (18 páginas), “10. La felicidad” (18 páginas), “11. No te quedes de brazos cruzados” (18 páginas), “12. Tiempo libre... si te queda” (18 páginas), “13. Te quiero” (16 páginas), “14. El mundo que nos toca vivir” (18 páginas), “15. ¡Estamos en el aire!” (18 páginas), “16. ¡A B1+ con dinámica!” (3 páginas)⁵³.

Con dinámica se propone, entre otros puntos, la reflexión intercultural y la representación del policentrismo del mundo de habla hispana. Con respecto a lo primero, se busca el desarrollo de la *competencia intercultural*, entendida como el *saber actuar* y el *saber decir*. El procedimiento consiste en partir de los conocimientos de la propia cultura para comparar, diferenciar referentes, saberes y comportamientos; se procuran conceptos ligados tanto a la vida estudiantil, como a la vida cotidiana,

⁵³ El nivel seleccionado para el análisis de los manuales es el B1 del MCER o intermedio inicial. En el caso de *Con dinámica*, este se encuentra condensado en un solo producto que contiene también los niveles básicos (A1 y A2).

creencias y costumbres del mundo hispanohablante (*cf.* Ainciburu et ál., 2010). Con respecto al policentrismo, se indica que los textos orales son grabados por hablantes de distintas variedades del español, en diversos registros y géneros (conversaciones, entrevistas, conferencias, etc.).

Las unidades constan de ocho apartados que son presentados de la siguiente manera:

- Portadilla (una página): contiene el nombre de la unidad, acompañado por una imagen que ocupa la mitad de la página, y en la parte inferior se listan las competencias y estrategias a abordar.
- “Propuestas de trabajo” (entre cuatro y seis páginas): presenta los documentos orales y escritos como muestras de lengua y contexto temático de las actividades, acompañados de recuadros laterales que indican estrategias de aprendizaje.
- “Comprensión auditiva” (una página): actividades de ejercitación de la comprensión auditiva.
- “La otra mirada” (una página): apartado destinado al desarrollo de la competencia sociocultural por medio de frases, imágenes y textos de diversa extensión.
- “Para leer” (dos páginas): lecturas para el afianzamiento de estrategias de comprensión y la ampliación de conocimientos sobre el mundo hispanohablante.
- “Tus palabras” (dos páginas): centrado en estrategias de aprendizaje y memorización de vocabulario.
- “¿Cómo se pronuncia? ¿Cómo se escribe?” (dos páginas): orientado hacia la fonética, la entonación y la ortografía.
- “Recursos gramaticales” (tres páginas): esquemas explicativos de estructuras lingüísticas, acompañados por recuadros de estrategias interlingüísticas (*cf.* Ainciburu et ál., 2010).

La unidad de cierre difiere con respecto al resto, pues consiste en una actividad de tipo lúdico cuyo objetivo es retomar las competencias metódicas adquiridas en el curso de las unidades y proveer un *input* de elementos culturales de las comunidades de la lengua meta.

De manera general, y según lo expresado por sus creadoras, se puede decir que *Con dinámica* integra la cultura como campo de interés inherente a la enseñanza universitaria desde tres esferas:

- Los referentes (usos y costumbres) de la comunidad hispanohablante.
- Las situaciones sociopolíticas culturales del mundo globalizado.
- La reflexión sobre la cultura propia a través de comparación y diferenciación de saberes y comportamientos.

En *Con dinámica* se busca emplazar los elementos culturales como fundamento general para las decisiones sobre contenidos y actividades de todo el manual. No obstante, se proponen tres apartados donde se concentra su inclusión, “La otra mirada” y “Para leer”, en mitad de unidad, cuyos recursos

permiten desarrollar competencias socioculturales y ampliar conocimientos sobre el mundo hispanohablante, y la unidad de cierre “Al B1+ con dinámica”, que consiste en un catálogo lúdico de referentes culturales. Se puede afirmar que, a partir de lo que plantean las autoras, el principio de diversidad en *Con dinámica* en lo que respecta a la cultura, se ejecuta en la descentralización de los referentes. En este sentido, se plantean tres marcos de referencia: la cultura meta, la cultura propia y la cultura del mundo globalizado. También se plantea la reflexión cultural como tarea inherente al dominio de la lengua. En lo concerniente a diversidad lingüística tendría también cabida como contenido y como actividad de reflexión. Como contenido, se concentra en la sección de “Comprensión auditiva”, a través de audios de distintas variedades diatópicas y diafásicas. Como reflexión, se propone el uso de experiencias y destrezas en otras lenguas que potencializa el aprendizaje de español.

9.1.3 Manual 3. *Maravillas del español 3*

De manera similar a lo percibido en *Aula 3 NE*, en *Maravillas del español 3* tampoco se cuenta con información suficiente sobre las decisiones y sustentos didácticos que orientan las decisiones de los autores y las autoras. Como se esboza a continuación, se encuentran referencias de algunos lineamientos y referencias para la enseñanza de lenguas de gran difusión (*panhispanismo*, *National Standards 5Cs*, MCERL, etc.), pero no se realiza una descripción conceptual específica que sustente los contenidos y actividades. El objetivo principal de *Maravillas del español 3* es hacer de la clase un entorno de inmersión en el mundo hispanohablante y se destina a jóvenes y adultos que aprenden en inmersión y no inmersión en el nivel B1 según el MCERL. Sus autores y autoras señalan que se adhieren a la metodología comunicativa, a través de competencias de escucha, habla, lectura y escritura, con énfasis en elementos lingüísticos de gramática, vocabulario y pronunciación. Se procura contexto “lingüístico y cultural panhispánico” para permitir el contacto con las diferentes regiones hispanohablantes. Los autores y las autoras también señalan que procuran “las cinco C” de los estándares estadounidenses para la educación en lenguas: comunicación, culturas, conexiones, comparaciones y comunidades (*cf.* Chiquito et ál., 2013).

Para la programación de contenidos y objetivos, la serie completa *Maravillas del español* consta de 24 capítulos que abarcan los cuatro primeros niveles del MCERL. Particularmente, *Maravillas del español 3* consta de 6 capítulos (del 13 al 18). El contenido del manual se introduce con un primer apartado “Perspectivas”. Los objetivos y contenidos de cada unidad se expresan en temas acompañados de competencias comunicativas, léxicas y gramaticales, interculturales de comprensión y expresión. El índice por unidades es: “13. Vida sana”; “14. Medicina y salud”; “15. Artes, letras y medias: cultura de Hispanoamérica”; “16. Maravillas culturales”; “17. Maravillas tecnológicas”; “18.

Mundo virtual”. En este caso tampoco se identifica un patrón o intención didáctica particular en la denominación de las unidades, sin embargo, una particularidad del manual es que cada unidad concentra recursos y contextos de aprendizajes relacionados con un país hispanohablante.

Cada unidad consta de seis apartados distribuidos de la siguiente manera:

- “Viajeros” (una página): presenta una historieta de dos estudiantes que recorren países hispanohablantes, desde Estados Unidos hasta Argentina y España.
- “Competencias comunicativas, léxicas y gramaticales” (cinco páginas): cada página parte de una frase que expresa funciones comunicativas y luego se plantean actividades de comprensión y producción con recursos gramaticales y léxicos.
- “Competencias interculturales de comprensión y expresión” (tres páginas): contiene las secciones “Audio novela”, “Pronunciemos” (elementos para la producción de los sonidos del idioma), “Cultura viva” (contenidos culturales más relevantes de los países hispanohablantes), “Maravillas del mundo hispano” (información de los países hispanos sobre personajes y temas culturales) y “Almanaques” (presenta información demográfica de cada uno de los países hispanohablantes, coincidiendo con el contexto del capítulo de la “Audio novela” de cada unidad).

La integración del concepto de cultura en *Maravillas del español 3* se enmarca en lo que el equipo creador denomina “competencia intercultural” y se implementa mediante disposición de referentes culturales sobre un determinado país hispanohablante, especialmente en la hoja de final de unidad. En esto se asemeja a *Aula 3 NE*, además de la intención explícita de implementar el enfoque comunicativo, centrado en competencias orales, escritas y lingüísticas.

Se observa que, también en este material, las perspectivas de DLYC no se vislumbran fácilmente desde las disposiciones de las autoras y los autores. Se infiere que el hecho de afiliarse al enfoque comunicativo motivaría una tendencia a considerar los elementos culturales como fundamentales para el contenido del manual (a manera de información de las regiones de habla nativa), pero no son indispensables para el desarrollo de habilidades comunicativas. Estos se proveen en la página de lectura de final de unidad, antes de abordar las habilidades comunicativas y elementos lexicales/estructurales de la siguiente unidad. De manera preliminar, se puede decir que en *Maravillas del español 3* la materialización más concreta de DLYC estaría en la intención de adherirse a la corriente panhispánica, procurando un equilibrio entre los referentes que se presentan con respecto a las naciones que conforman la comunidad que comparte la lengua.

9.1.4 Manual 4. *Puntos de partida 9*

Puntos de partida 9 se autodefine como una herramienta flexible de aprendizaje para cursos universitarios presenciales, en línea y mixtos, en niveles introductorios, y tiene en cuenta la frecuente disparidad del grado de dominio de los aprendices de español en el contexto estadounidense. Al igual que *Maravillas del español 3* y *Aula 3 NE*, este material se adhiere explícitamente al enfoque comunicativo, orientado a la proficiencia comunicativa en las cuatro habilidades: hablar, escuchar, leer y escribir. Los autores resaltan la importancia que supone el componente cultural para la práctica en amplios contextos culturales, por lo que se pretende desarrollar una conciencia de la interacción entre lengua, cultura y sociedad. Los creadores y las creadoras tienen la intención de sumergir al estudiante en situaciones donde pueden experimentar “la emoción de dominar escenarios basados en tareas de mundo real” (cf. Dorwick et ál., 2012, p.5). La concepción que tienen las autoras y los autores de *mundo real* estaría expresada en la denominación de las unidades: “13. El arte y la cultura” (30 páginas), “14. Las expresiones de la vida moderna” (30 páginas), “15. La naturaleza y el medio ambiente” (28 páginas), “16. La vida social y afectiva” (24 páginas), “17. ¿Trabajar para vivir o vivir para trabajar?” (28 páginas) y “18. La actualidad” (28 páginas)⁵⁴. En este material se implementa la estrategia que en *Maravillas del español 3* se denomina “panhispanismo”, es decir, que en este material cada unidad concentra también sus contenidos y situaciones en un país de habla hispana distinto cada vez.

Cada capítulo consta de los apartados que se describen a continuación, aunque cabe resaltar que estos no cuentan con un orden o frecuencia de aparición idéntico para todos los capítulos:

- “Nota comunicativa”: provee información de estructuras lingüísticas y funciones de la lengua.
- “Nota cultural”: actividades de relación cultural para la competencia transcultural.
- “Telepuntos”: actividades basadas en la explotación de video.
- “A escuchar”, “A escribir” y “A leer”: secciones orientadas a la exposición escrita y oral de la lengua.
- “Un poco de todo”: propone actividades de entrevista para interactuar con hablantes nativos.

Desde los sustentos didácticos expuestos en el manual, resulta limitado el campo para establecer una creencia particular sobre el rol de la cultura. Si bien la cantidad de información en el sustento que se provee sobre sus principios conceptuales no es poca, esta se concentra en la promoción de la conveniencia de contar con gran variedad de recursos/materiales en este manual. En todo caso, se

⁵⁴ El nivel seleccionado para el análisis de los manuales es el B1 del MCER o intermedio inicial. En el caso de *Puntos de partida 9*, este se encuentra condensado en un solo producto que contiene también los niveles iniciales.

dispone de un apartado específico para el desarrollo de *competencias transculturales*, aunque sus autores no especifican el tipo de capacidades a las que se apunta en este. Lo que sí se puede observar en sus disposiciones didácticas es que el componente cultural en *Puntos de partida 9* sirve como trasfondo/escenario para las situaciones de comunicación. Los creadores y las creadoras emplazan *cultura, lengua y sociedad* como triada posibilitadora de competencias comunicativas. De manera que la cultura como componente no es un objetivo en sí, sino un escenario/contexto para obtener proficiencia en competencias orales y escritas productivas y receptivas. Contrariamente a lo ocurrido con los otros manuales que persiguen un enfoque comunicativo (*Maravillas del español 3* y *Aula 3 NE*), en *Puntos de partida 9* los referentes culturales no se presentan como un elemento informativo adicional desligados de la secuencia didáctica de unidad. En lo referente a las perspectivas para DLyC, las conclusiones sobre una filosofía explícita por parte de las autoras y los autores son hasta este punto poco fecundas. Cultura se entiende como el conjunto de referentes de la comunidad extensa que comparte la lengua, bajo una distribución ecuánime por países hispanohablantes. En lo que respecta a la lengua, no se encuentra ninguna disposición explícita que indique tendencias a miradas plurales.

9.1.5 Resumen

Luego de revisar los conceptos didácticos de las autoras y los autores y la disposición de contenidos en los cuatro manuales en estudio, se puede decir que la inclusión de referentes de tipo cultural es un común denominador, que se procura en mayor o menor medida en todos los manuales. La diferencia reside en la función y la ubicación de estos y es allí donde se vislumbran las perspectivas preliminares para diversidad cultural. Se pueden identificar los siguientes conceptos:

- *Input* de información cultural sobre la comunidad de hablantes de la lengua meta (centrado en una o varias naciones donde es oficial) como referente que provee un contexto auténtico de uso de la lengua. O sea, un escenario de afianzamiento habilidades comunicativas y recursos lingüísticos (leer, escuchar, escribir, hablar, gramática y léxico).
- *Input* de información cultural sobre la comunidad de hablantes de la lengua meta, desligado de la consecución y el afianzamiento de las habilidades comunicativas y recursos lingüísticos (leer, escuchar, escribir, hablar, gramática y léxico). Es decir, referentes culturales como información de cierre de unidad.
- *Input* de información cultural sobre la comunidad de hablantes de la lengua meta, del mundo globalizado para la reflexión sobre los referentes culturales propios de quienes aprenden, como componente central de unidad y como objetivo de aprendizaje. Es decir, referentes culturales como escenario de desarrollo de conciencia cultural.

Como se anticipó en la introducción de este apartado, las perspectivas para diversidad lingüística cuentan con un marco mucho más estrecho y casi inexistente en los conceptos de los creadores y de las creadoras, solo en uno de los manuales se identifican disposiciones explícitas, en las que se identifican los siguientes conceptos:

- *Input* de muestras de lengua de hablantes provenientes de diferentes regiones hispanohablantes (variedades diatópicas) y en varios registros de habla (variedades diafásicas).
- *Input* de reflexión lingüística sobre los conocimientos y destrezas en lengua materna y otras lenguas para el desarrollo de conciencia lingüística.

9.2 Concepto de diversidad lingüística y cultural implementado

La inclusión de elementos culturales en los manuales y la apertura hacia una visión descentralizada de la comunidad de hablantes de la lengua meta que esta pretende representar se realiza en los materiales seleccionados a través de la estrategia denominada por Kramersch (1993) como *four skills plus culture*. En términos generales, esta consiste en concentrar los referentes culturales en una sección de unidad destinada a proveer información sobre los contextos y hablantes nativos de la lengua que se aprende, se presenta como *bonus* o contenido extra, casi siempre desvinculado de la secuencia de aprendizaje. Como lo expresan en los sustentos didácticos y en la estructuración de los manuales, las autoras y los autores tienen claro que los elementos de tipo cultural son imprescindibles, pero estos se encuadran, casi siempre, de manera subordinada y/o desvinculada del desarrollo de las competencias funcionales comunicativas clásicas de producción y recepción. A continuación, se describe la implementación del concepto en los cuatro manuales seleccionados, es decir, los apartados enfocados en aspectos culturales y de representación de la comunidad hispanohablante. Esta descripción tiene como objetivo identificar la materialización del concepto de las autoras y los autores en prácticas favorables o restrictivas para la DLYC que estén contenidas en la sección enfocada en elementos culturales.

9.2.1 Manual 1. Sección “Viajar”

En el apartado cultural de *Aula 3 NE*, el manual de uso y edición española busca asegurar el acercamiento a referentes de la cotidianidad de los países hispanohablantes a través de la inclusión de la sección de dos páginas de final de unidad “Viajar”. El grupo de autores y autoras sostiene que “[...] la última sección de cada unidad incluye materiales que ayudan al alumno a comprender mejor la realidad cultural y cotidiana de los países de habla hispana” (cf. Corpas, Garmendia y Soriano, 2013, p. 6). El *bonus* cultural de *Aula 3 NE* está al final de cada unidad y no se vincula al entramado

de tareas para lograr objetivos lingüísticos, funcionales y metódicos perseguidos por el manual. La sección se propone como un material de soporte para comprender la realidad de los países hispanohablantes, aunque es evidente el predominio de contenidos relacionados con España. Las referencias a contextos hispanohablantes extraeuropeos son escasas y se concentran en “las culturas que poblaban el continente antes de la llegada de los europeos” (*ibid.*, 2013, p. 68) (*cf.* figura 23).

En *Aula 3 NE* se considera importante el contraste y la comparación entre los elementos de la cultura meta y los referentes de los y las aprendices. Las tareas conminan al aprendiz a relacionar elementos de su propio entorno, casi siempre como reflexión previa a la concepción de un producto escrito. Algunos ejemplos son:

- “¿Qué sabes de los Sanfermines? Mira las fotografías y coméntalo con tus compañeros. ¿Hay fiestas tradicionales en tu país que son conocidas en el extranjero?” (Corpas, Garmendia y Soriano, 2013, p. 44).
- “¿Hay chistes parecidos en tu cultura? ¿Se pueden aplicar a otras nacionalidades u orígenes los chistes que has leído? ¿A cuáles? Busca en Internet chistes de catalanes, vascos, madrileños. ¿Cómo los representan? Cuéntaselo a tus compañeros” (*ibid.*, p. 105).
- “¿Hay fiestas o tradiciones de tu país que son conocidas en el extranjero? ¿Cuál crees que es el motivo? Escribe un texto explicando en qué consiste una fiesta o tradición de tu país. Acompaña de fotografías” (*ibid.*, p. 45).

Una diferencia crucial de *Aula 3 NE* en el tratamiento de elementos culturales con respecto a *Maravillas del español 3* y *Puntos de partida 9* reside en la variedad de referentes que se proporcionan en la sección dedicada a la cultura. Mientras que en los otros manuales la selección se concentra en los constructos de tipo histórico, productivo, armónico y superficial, en *Aula 3 NE*, además de estos (por ejemplo, Sanfermines), se integran también elementos ideológicos que permiten acceder a un nivel más profundo del panorama cultural de la comunidad de hablantes (por ejemplo, estereotipos latinos) (*cf.* figura 24). Se permite un acercamiento más adecuado a las necesidades de los y las aprendices, sobre todo en situación de inmersión, ya que favorece la comunicación en circunstancias de contacto prolongado, donde referentes de historia o de productos de la sociedad meta no son particularmente determinantes en el encuentro empático entre los hablantes.

Figura 23

Apartado cultural en *Aula 3. Nueva edición*

VIAJAR

13. EL ORIGEN DE LAS COSAS P. 135, E.J. II

A. Lee estas dos leyendas (una mexicana y otra guaraní).
¿Cuál te gusta más? ¿Por qué? Coméntalo con tus compañeros.

LEYENDAS

· Todos los pueblos tienen su mitología, una serie de historias y leyendas que explican el origen de las cosas que los rodean. Resulta casi imposible saber en qué momento exacto nacieron muchas de estas historias, ya que siempre se han transmitido oralmente. En América Latina, la mitología de los pueblos indígenas es rica y muy variada, como lo son las diferentes culturas que poblaron el continente antes de la llegada de los europeos.

EL MURCIÉLAGO (LEYENDA MEXICANA)

Hace muchos años, el murciélago era un animal feo y desgraciado, como lo conocemos ahora. Se llamaba biguidibela, que significa "mariposa desnuda". Como estaba desnudo y tenía mucho frío, pidió plumas al Creador. Pero este no tenía plumas. Por eso, le dijo: "Baja a la Tierra y pide en mi nombre una pluma a cada ave." Y así lo hizo el murciélago. Bajó a la Tierra y pidió plumas a las aves más bonitas.

De este modo, el murciélago se convirtió en un animal muy bello. A partir de ese momento, empezó a volar de aquí para allá, agitando sus hermosas alas. Incluso se dice que, una vez, de uno de los movimientos de su vuelo nació el arco iris.

Pero las otras aves empezaron a sentir envidia y por eso lo acabaron odiando. Subieron al cielo para hablar con el Creador. Le dijeron que el murciélago presumía todo el tiempo, que se burlaba de ellos y que, además, con una pluma menos tenían frío.

Entonces el Creador llamó al murciélago para ver cómo volaba y para entender por qué sus gestos ofendían tanto a las demás aves. El murciélago agitó tanto las alas que se quedó otra vez desnudo. Durante un día entero llovieron plumas desde el cielo.

Desde entonces, solo vuela por la noche en rápidos movimientos, intentando cazar plumas imaginarias. Y no se detiene porque no quiere mostrar a nadie lo feo que es.



68 | sesenta y ocho

Nota. Tomado de *Aula 3 NE* (2013, p. 68).

La DLyC en *Aula 3 NE* se destaca como favorable por la variedad de contenidos: se procura acceder tanto a las dimensiones históricas y productivas, como es de usanza en este tipo de materiales (cf. capítulo 8), así como a elementos que refieren a un plano ideológico, factual y de sociedad. Sin embargo, la diversidad en la lengua se restringe en la decisión de limitar los referentes al marco geográfico de España. *Aula 3 NE* es un libro concebido para el aprendizaje de inmersión en España, esto podría ser un sustento para las selecciones de los autores y las autoras en cuanto a referentes socioculturales, no solo en el *bonus* de cultura sino en el grueso de sus contenidos. Sin embargo, la presunción de que aprender una lengua en inmersión (o no inmersión) sugiera vincular sus referentes lingüísticos y culturales a (1) un entorno nacional o los limite a la comunidad de hablantes del entorno de aprendizaje inmediato, resulta contradictoria a la visión plural a la que se aferran muchos materiales. El panorama demográfico y las olas de inmigración en los últimos treinta años de individuos provenientes de otras comunidades hispanohablantes y la particular situación de bilingüismo en algunos lugares de España son solo algunas de las circunstancias locales para que el multilingüismo y la multiculturalidad se incluyan el enfoque de “cultura de la cotidianidad” que se pretende favorecer en *Aula 3 NE*. No obstante, estas miradas plurales en torno a las lenguas y los hablantes no llegan a considerarse como eje en la selección de contenidos.

Figura 24

Variedad de referentes de la cultura meta en *Aula 3. Nueva edición*

VIAJAR

12. HUMOR Y ESTEREOTIPOS

A. Lee los chistes de gallegos y de argentinos en los cuadros rojos. ¿Qué imagen crees que se da de cada uno de ellos? Puedes usar los siguientes adjetivos.

- tonto
- creído
- inculto
- egocéntrico

B. Lee los textos y resume en dos frases el origen de ambos estereotipos.

Estereotipos Latinos

Todas las culturas tienden a explicar el comportamiento del "otro", el que no pertenece a su cultura, a través de estereotipos. Los estereotipos se transmiten y se fijan a través de los medios de comunicación, la educación, las leyendas... y los chistes.

Los "gallegos"

En Argentina, los chistes de "gallegos" son muy populares. Esos chistes no se refieren solo a los habitantes de Galicia, sino en general a todos los españoles. Eso es así porque dentro de la oleada migratoria española que llegó a América a fines del siglo XIX y principios del XX, la comunidad gallega fue la más numerosa, y en países como Argentina y Cuba se empezó a llamar "gallegos" a todos los españoles. Esos inmigrantes que se instalaron en grandes ciudades modernas

VIAJAR

12. LOS SANFERMINES P. 124, E.J. 13

A. ¿Qué sabes de los Sanfermines? Mira las fotografías y coméntalas con tus compañeros.

B. Ahora lee este texto y toma nota de cinco cosas que no sabías sobre esta fiesta. Luego, en grupos de tres, ampliad vuestra lista con lo que han escrito vuestros compañeros.

Los Sanfermines

Son las míticas fiestas de la ciudad de Pamplona. Tienen lugar cada año del 6 al 15 de julio y son probablemente las fiestas españolas más conocidas en el mundo. ¿Cómo son los Sanfermines?

"El chupinazo"

Los Sanfermines empiezan el día 6 de julio a las 12 h, con el chupinazo, en la plaza Consistorial de Pamplona. Desde el balcón del ayuntamiento, se lanza un cohete para inaugurar la fiesta. La gente agita un pañuelo rojo con la mano y empieza a gritar: "¡Viva San Fermín!" (o "¡Gora, San Fermín!", en euskera). Empiezan nueve días de fiesta.

El encierro

Del 7 al 14 de julio todos los días hay encierros. Seis toros bravos recorren varias calles de Pamplona, en un recorrido de casi un kilómetro, hasta llegar a la plaza de toros. Por las calles, corren con los toros más de 2000 personas. Un cohete anuncia que han salido los toros y otro, que ya han llegado a su destino.

Ambiente durante el chupinazo

Nota. Tomado de *Aula 3 NE* (2013, pp. 104 y 44).

9.2.2 Manual 2. Sección "La otra mirada"

En *Con dinámica*, el manual de edición alemana, la estrategia editorial de *bonus* cultural se materializa en el apartado "La otra mirada", situado en la mitad de la unidad. Allí se pretenden incluir elementos interculturales a través de un *input* de textos e imágenes. Las autoras plantean que, si bien se incluye un apartado exclusivo para la reflexión intercultural, este es un enfoque que se procura en todo el material (*cf.* Ainciburu et ál., 2009, p. 4). Los referentes de este apartado incluyen elementos históricos y productivos, aunque la mayoría se concentra en elementos de tipo ideológico, armónico y de conflicto, casi siempre de con profundidad en su tratamiento. Las instrucciones que acompañan

cada información procuran la comparación y reflexión sobre lengua y cultura propia y la cultura meta (cf. figuras 24 y 25). Hay que señalar que en ocasiones “La otra mirada” ofrece un vasto *input* de información cultural sin instrucción que oriente algún tipo de proceso con el contenido.

La intención de resaltar la diversidad cultural expresada por sus autoras se materializa a través del contraste entre el entorno cultural del aprendiz y el entorno cultural supuesto de la lengua meta, así como en la apertura geográfica de los referentes culturales: en la selección de contenidos culturales se integran referentes (sobre todo de tipo histórico) de países o comunidades donde el español no es lengua oficial. Las creadoras de *Con dinámica* tienen en cuenta que el español no es la primera lengua extranjera que se aprende en el contexto universitario alemán. Esto sustentaría el hecho de que se recurra frecuentemente a referentes de contraste de comunidades que comparten otras lenguas y a las experiencias de vida y visiones de mundo particulares de los y las aprendices. A continuación se presentan algunos ejemplos de instrucciones que acompañan el referente cultural en la sección “La otra mirada”:

¿Sabes quién es Quino? ¿Conoces algunos de sus personajes más famosos? ¿Sabes cómo se llaman? Explica, dando razones, por qué los países que se mencionan en este texto son a veces ‘buenos’ a veces ‘malos’ (Ainciburu et ál., 2009, p. 161).

¿Qué expresiones hay en tu lengua materna que se relacionan con la buena y la mala suerte? ¿Puedes explicar su origen? (*ibid.*, p. 179).

Figura 25

Apartado cultural en *Con dinámica*

La otra mirada **9**



Mafalda

MIRA, ESTO ES EL MUNDO ¿VES?

¿SABES POR QUÉ ES LINDO ESTE MUNDO? ¿VER?

PORQUE ES UNA MAFALDA.

EL MUNDO ES UN RESISTENTE.

Al son de esta nana nace, en 1932, en Mendoza (Argentina), un bebé llamado J. Salvador Lavado Tejón, más tarde conocido como Quino. Sus padres eran andaluces.

Como papá y mamá son españoles, "todos los españoles son personas estupendas". Pero a los cuatro años (1936) el pequeño Quino descubre que existen por ahí unos españoles malísimos que están asesinando a los españoles buenos. Alemanes, italianos, curas y monjas son personas malísimas porque están en el bando de los españoles malos. En cambio, hay catalanes que ya no son malos porque ayudan a los españoles buenos.

1939: ¡Socorro! Han ganado los malos.

Pero el pequeño Quino ya va a la escuela y allí aprende que los que son buenos de verdad son los argentinos.

Para intentar solucionar esta situación, el pequeño Quino empieza a dibujar, en silencio. Hablando se pueden decir cosas incorrectas sobre el bien y el mal.

Al final de 1939, el panorama se complica: los ingleses, que eran malísimos porque habían robado las Malvinas y Gibraltar, ahora son buenos porque defienden al mundo de la agresión alemana, italiana y japonesa (1941). También los norteamericanos son buenos.

En 1945, Quino empieza a estudiar dibujo en la Escuela de Bellas Artes de Mendoza.

En 1954, cuando se da cuenta de que los italianos, los alemanes y los japoneses no son tan malos, y de que los ingleses, los norteamericanos y los franceses tampoco son tan buenos, se va a vivir a Buenos Aires, donde empieza a publicar sus dibujos.

En 1960, Quino se casa con Alicia, de origen italiano, y descubre que este pueblo es estupendo. Su carrera como humorista se afirma con *Mundo Quino* (1963), su primer libro, y en 1964 nace Mafalda, una niña que intenta resolver el problema de quiénes son buenos y quiénes son malos en este mundo.

Mundo Quino, (1998) Ediciones La Flor, Buenos Aires

Nota. Tomado de *Con dinámica* (2009, p. 161).

Figura 26

Variedad de referentes culturales de la cultura meta en *Con dinámica*

La otra mirada **10**

Martes 13: no te cases ni te embarques

En todas las culturas existen objetos, acciones y números que atraen la "buena suerte" o actúan contra la "mala suerte". Desde tiempos remotos, cuando los seres humanos dejaron de creer en algún dios para empezar a creer en todo lo demás, vamos por el mundo llevando algún amuleto que puede ser una pata de conejo o una herradura, preocupándonos por si derramamos la sal o rompemos un espejo y controlando el calendario por si es martes o viernes 13.

El origen de estas creencias o supersticiones, da igual cómo queramos llamarlas, se remonta a muchos siglos atrás y se explica a través de la historia y por la influencia de las religiones y las tradiciones de cada país.

La lengua castellana contiene muchos dichos y expresiones relacionados con este tema. Los más comunes y corrientes se pueden encontrar en una canción del conocido cantautor catalán Joan Manuel Serrat que se llama "Toca madera".

La otra mirada **13**

El beso como saludo

El beso es uno de los saludos más afectuosos y cariñosos que se pueden realizar. Lamentablemente, se ha convertido en algo muy habitual, hasta entre personas que no tienen relaciones sociales ni familiares.

Se besa por cortesía o amabilidad, no sólo a las personas amigas, sino también a los conocidos. Así ocurre en mi país, Argentina, donde la gente besa a casi todo el mundo, hasta a las personas que acaban de conocer. Lógicamente la edad juega un papel importante, pero la tendencia es besarse y tocarse, y en muchos hombres, también abrazarse, como forma de saludo. Pero damos un solo beso.

El número de besos suele variar de un lugar a otro, de una cultura a otra, de una familia a otra. Es posible que lo que para un francés es correcto, para un chino no lo sea.

En España, por ejemplo, se suelen dar dos besos en la mejilla, mientras que los franceses se dan tres o cuatro. Existen otros países, como Rusia, en los que los hombres se besan entre ellos: allí, quede claro, las costumbres lo permiten y es lo correcto.

A pesar de estas diferencias, en Occidente, el beso se suele dar tanto en público como en privado, lo cual no es muy habitual en otras culturas como la oriental. De hecho, existen países como China, en los que besarse en público es una muestra de mal gusto. Los orientales son las personas que menos utilizan el beso como forma de saludo.

En China, cuando se saludan entre sí, en vez de dar la mano a la otra persona se echan la suya propia; ellos sostienen que su forma es más higiénica y discreta que la de los occidentales. ¿Qué pensarán los chinos de la forma que tienen ciertos indígenas de Oceanía de saludarse, que al encontrarse refriegan sus narices uno con otro? ¡Seguramente esta será la forma más rápida de transmitir una epidemia de gripe!

En Japón nadie se besa con nadie, ni siquiera entre familiares. Todos se hacen una reverencia. Los japoneses son un pueblo que respeta mucho sus costumbres y a sus mayores. Ellos realizan una reverencia, cuanto mayor es la jerarquía de la persona que se saluda mayor es la inclinación y duración de la misma. De esta forma permiten no establecer emociones profundas.

Para los estadounidenses es correcto un solo beso, aunque ellos lo utilizan de forma muy discreta.

Sobre una idea de: Patricia Elena Blanco Ratti

Nota. Tomado de *Con dinámica* (2009, pp.179 y 233).

Un segundo apartado de concentración de elementos culturales en *Con dinámica* es el juego de final de libro “Al B1+ con dinámica”, representado como una unidad completa. Se trata de una actividad lúdico-informativa para acceder a referentes culturales productivos e ideológicos de las comunidades hispanohablantes, con la que se quiere poner en práctica las estrategias de aprendizaje, según sus autoras.

278 *Lista aspectos del mundo hispanohablante en sección de juego al final del libro: El Mono de Nazca en Perú, la palmera, la multisemia de la palabra “guagua”, la Mezquita y la Alhambra de Andalucía, la zampoña de los Andes, la banana y el plátano en el trópico, el cóndor de los Andes, el Mate del cono sur de Suramérica, la gorra boliviana o peruana, el Quetzal de Guatemala, la cabeza olmeca de América central, la iguana de las regiones tropicales, la Sagrada Familia de Barcelona, el bombo de la música folclórica latinoamericana, el bandoneón del tango argentino, las totoritas del Lago Titicaca, animales autóctonos (el jaguar, el loro, el suri, el pingüino, la llama, el galápagos, el colibrí, el burro y el tucán) el cacao, la pirámide de Palenque, la hamaca, el maíz, el charango de los Andes, la Catrina mexicana, el Gran Pacal mexicano, el Tumi en el antiguo Perú, el sombrero Panamá, el Ombú de Argentina y Uruguay, el chamán de las comunidades indígenas y los timbales. **PROD. IDE. SUP. ARM. MUNDO HISPANOABLANTE***

La inclusión de elementos culturales meramente informativos es un procedimiento que parece evitarse en la selección y tratamiento de referentes en *Con dinámica*, pero en esta sección final, “Al B1+ con dinámica”, concentra una lista de elementos folclóricos que decoran el juego, pero no tienen ninguna conexión o incidencia con la tarea lúdica a llevar a cabo. En este punto y como se describe más adelante, *Con dinámica* se asemeja a *Puntos de partida 9*, pues procura concentrar un elevado número de referentes culturales sin ningún tipo de instrucción para la comprensión o reflexión intercultural. Los referentes productivos e ideológicos del español, representados a través de instrumentos musicales, flora y fauna, figuras del indigenismo y del costumbrismo de Latinoamérica resultan un referente relevante, si se pretende representar la diversidad cultural de los hablantes. Estos son, además, un *atractivo* para los y las aprendices en contexto europeo y su presencia en el material tiene sentido. No obstante, la cantidad (37 en total) y disposición de referentes en una (1) actividad, puede tender a la recurrente exotización, sobre todo con respecto a América Latina, percibida en estudios pares sobre manuales de ELE (*cf.* capítulo 9).

El apartado cultural “La otra mirada” abre posibilidades para el desarrollo de una conciencia cultural en el estudiante, permite el reconocimiento de las identidades culturales diversas en aprendices y facilita elementos que permiten una imagen holgada de la extensa comunidad de hablantes de la lengua meta. Sin embargo, esta sección se presenta como respuesta a la necesidad

presunta del mercado editorial de exaltar un apartado cultural, que generalmente se desvincula del desarrollo de otras competencias. Las autoras de *Con dinámica* responden a la necesidad del mercado (un libro de texto es, en todo caso, un producto comercial), pero se aferran a la actualidad didáctica al propiciar instrucciones de reflexión cultural y contraste dentro y fuera de dicho apartado.

9.2.3 Manual 3. Sección “Cultura viva”

En el manual de origen colombiano, *Maravillas del español 3*, el apartado que se enfoca en aspectos culturales consiste en tres recuadros que conforman la página de final de cada capítulo. Esta sección denominada “Cultura viva” tiene como objetivo presentar “[...] los contenidos culturales más relevantes de los países hispanohablantes. *Almanaques* presenta la información política y demográfica de los cada uno de los países hispanohablantes. [...] *Maravillas del mundo hispano* presenta información de los países hispanos sobre personajes y temas culturales” (cf. Chiquito et ál., 2013, p. 7).

En la sección de cultura de *Maravillas del español 3* se opta por elementos de tipo histórico, de sociedad y productivos en su mayoría (demografía, geografía, lugares turísticos, gastronomía, música, etc.), con un *input* de texto e imagen (cf. figura 27). El contenido se explota a través de una instrucción de comprensión de lectura, es decir, se verifica la aprehensión de la información suministrada. Algunos ejemplos son:

- Elige:

Los jeroglíficos son: a. Cultivos, b. Figuras, c. Pampas

Las líneas de Nazca se pueden observar completamente desde: a. La carretera Panamericana, b. El aire, c. La ciudad de Nazca

El Sillar Blanco es: a. Una obra de arquitectura, b. Una roca volcánica, c. Un monasterio” (Chiquito et ál., 2013, p. 14).

- Escribe el nombre del escritor/a

1. Su novela más aclamada fue llevada al cine:

2. Escribió su obra más importante en 1970:

3. Poeta modernista, además de diplomático:

4. Vivió cerca de dos años en México.” (*ibid.*, p. 42).

– ¿Cuál es el porcentaje de población indígena en Bolivia? ¿Por qué puede decirse que Bolivia es un país de superlativos? ¿A qué tipo de público está dirigido el texto sobre Bolivia? ¿Qué es un tereré? ¿En qué países de América Latina tiene presencia la cultura indígena guaraní?” (*ibid.*, p. 28).

Figura 27

Apartado cultural en *Maravillas del español 3*

Cultura viva

Maravillas del mundo hispano

Algunas expresiones bolivianas (o bolivianismos)



Es posible que la altura de La Paz sobre el nivel del mar te cause alguna indisposición, como mareo, dolor de cabeza, etc. Entonces, seguramente vas a escuchar decir que te **asorochaste** (asorocharse), que es una expresión muy utilizada en Bolivia para este mal. Cuando alguien te sugiera tomar un **singani** (un licor hecho de uva) para que te cures, no lo hagas, es una **burrera** (error, algo sin sentido común). A quien te haga la sugerencia, puedes decirle ¡**Dizqué!** (es decir, que dudas de lo que dice).

Un tereré en Paraguay



Cuando vayas al Paraguay, muy probablemente, tendrás la posibilidad de degustar un tereré, que es una infusión de hierbas helada. Un tereré acompañado de una agradable y relajada conversación puede ser la oportunidad para conocer sobre la idiosincrasia y la cultura de este bello país suramericano.

Almanaques

Nombre oficial: República de Bolivia 

Bandera:

Capital: Sucre (sede del poder judicial)
Nuestra Señora de La Paz (sede del poder ejecutivo y legislativo)

Otras ciudades: Santa Cruz de la Sierra, Cochabamba, Potosí, Tarija, Cobija, Trinidad, Oruro.

Idiomas cooficiales: Español, quechua, aimara, guaraní y otras 33 lenguas indígenas.

Fiesta nacional: Agosto 6: Día de la Independencia (1825)

Moneda: Boliviano (BOB)

Nombre oficial: República de Paraguay 

Bandera:

Capital: Asunción

Otras ciudades: Ciudad del Este, San Lorenzo, Villeta, Concepción, Villarrica, Fernando de la Mora.

Idiomas: Español y guaraní

Fiesta nacional: Mayo 15: Día de la Independencia (1811)

Moneda: Guaraní (PYG)

Maravillas de Bolivia y Paraguay



Bolivia: gema de los Andes

Bolivia es un país de contrastes maravillosos, de superlativos. De este país suramericano pueden decirse muchas cosas: que tiene la ciudad capital más alta del continente (3650 metros sobre el nivel del mar), que posee los lugares más calientes y más fríos del planeta, los más secos, húmedos y ricos en recursos naturales; y, además, que cuenta con uno de los mayores porcentajes de población indígena del continente (aproximadamente el 60% de sus habitantes pertenece a las comunidades Aimara, Quechua, Guaraní y a otros 30 grupos étnicos). Si te interesa viajar por la Suramérica indígena, conocer todo el sabor y color de la cultura aborigen, Bolivia es una excelente opción. Allí, a través de numerosas agencias de viajes, podrás organizar fantásticos viajes para conocer sobre la cultura Inca (incluyendo Perú) o sobre la cultura Guaraní (incluyendo Paraguay).

Paraguay: Un país de gente hospitalaria

Paraguay es un fascinante país ubicado en las tierras internas de Suramérica. Junto con Bolivia, son los dos únicos países de América que no tienen salida a ningún océano. Lleno de pueblos con rica arquitectura indígena, colonial y moderna, Paraguay ofrece una gran variedad de actividades y lugares para todos los gustos. La cultura indígena Guaraní, que se extiende también a lo largo de Bolivia, Brasil y Argentina, ha ejercido una gran presencia en la cultura paraguaya, incluyendo la hospitalidad de su gente.



Practiquemos

29 RESPONDE:

1. ¿Cuál es el porcentaje de población indígena en Bolivia?
2. ¿Por qué puede decirse que Bolivia es un país de superlativos?
3. ¿A qué tipo de público está dirigido el texto sobre Bolivia?
4. ¿Qué es un tereré?
5. ¿En qué países hispanoamericanos tiene presencia la cultura indígena Guaraní?

28 *Página veintiocho*

Medicina y salud • Capítulo 14

Nota. Tomado de *Maravillas del español 3* (2013, p. 28).

El compendio de los cuatro volúmenes que componen el material se propone dar representatividad a *todas* las naciones donde el español es lengua oficial. Es decir, a lo largo de sus unidades se ejecuta un criterio de inclusión demográfica ecuánime según el mapa hispanohablante. Es importante recordar que *Maravillas del español 3* es el resultado de una iniciativa de publicación de materiales de ELE por parte de profesores y profesoras universitarios en Colombia, en colaboración con docentes colombianos en ejercicio en Noruega. De ahí que se quiera optar por la desvinculación de un contexto regional dominante para las selecciones culturales. Sin embargo, la intención de inclusión ecuánime de referentes culturales resulta limitada para la DLyC, si se plantea como la mera exposición de referentes en el plano informativo. Este fortalecimiento del vínculo entre cultura y nación, percibido como nocivo en (otras) épocas de aires nacionalistas (cf. Koreik y Pietzuch, 2010), tiende además a la representación pintoresca de las expresiones populares.

Otra de las estrategias de las autoras y los autores de *Maravillas del español 3* para asegurar la atención al componente cultural es la entrega por capítulos de una historieta (cf. figura 28) que acompaña el recorrido por los países. En esta se narra la historia de tres amigos, aprendices de español, que recorren el continente americano desde Estados Unidos hasta Argentina y llegan finalmente a España. A lo largo de la narración se hacen referencias a los rastros de las culturas ancestrales de América, los paisajes, las ciudades, la fauna y a personalidades del mundo de las artes (cantantes, actores y escritores generalmente) de Latinoamérica. En esta sección también se opta por instrucciones de comprensión textual para el *input* informativo.

Maravillas del español 3 tiene la intención de descentralizar los referentes culturales mediante la distribución de contenidos en el mapa político de la lengua, lo que se traduce en una práctica relativamente acertada para la DLyC. La limitación reside en la selección referentes para la historieta (y en varios apartados del manual), particularmente en la vehemente referencia a los vestigios de sus comunidades ancestrales. Limitarse a este tipo de referentes socioculturales es una práctica extendida que brinda una imagen superficial de los lugares donde se habla la lengua (cf. Pozzo, 2014). El auge del turismo, la intensificación de la movilidad y la aparición de enfoques comunicativos centrados en las competencias funcionales para los encuentros cortos (no en permanencia) con la cultura objeto sustentarían este tipo de decisiones en los manuales, sin embargo, corresponden a un marco de necesidades y motivaciones de aprendizaje de lenguas relativamente desactualizado. Sin lugar a duda, las motivaciones turísticas siguen siendo determinantes entre los aprendices en la actualidad, en concordancia con la masificación de la industria y gracias, entre otras cosas, a las posibilidades tecnológicas para los desplazamientos. No obstante, los libros tendrían que adecuarse a otras circunstancias que completan el panorama para la adquisición de lenguas en la actualidad: sociedades


cada vez menos homogéneas en lengua y cultura, múltiples canales acceso y distribución de información, y enfoques globales.

Figura 28

Historieta en el apartado cultural de *Maravillas del español 3*

Viajeros ¿Qué se hizo el mapa?

Inger y Mikkel están disfrutando de su estadía en Cuenca, pero ella está muy decepcionada porque la historia del tesoro tal vez es una leyenda o un invento de su tatarabuelo Don Máximo Quesada. Además, a ella se le perdió el mapa. Por esta razón, Inger piensa que es mejor quedarse allí y buscarlo, mientras que Mikkel y Hedda continúan su viaje hacia Chile.



Mikkel: Me preocupa que te enfermes. Estás muy estresada por haber perdido el mapa de la historia de Don Máximo y su tesoro.

Inger: Es mejor que se vayan sin mí, quiero encontrar ese mapa.

Mikkel: No me parece una buena idea que te quedes sola.

Inger: De todos modos, tengo que quedarme; aún no he ido a visitar un sitio arqueológico: la red vial llamada "Capac Ñan", de la cultura inca.

Hedda: Hola, Inger. ¿Para dónde vas? ¿No vas a venir con nosotros?

Inger: No voy a poder, Hedda. Todavía tengo muchas cosas pendientes aquí.

Mikkel: ¿Qué vas a hacer ya?

Inger: ¡Salir a trotar! No pienso que sea una buena idea quedarme en el hotel, preocupándome. Después, tal vez vaya a ver una película de humor, porque necesito reírme un poco. Mañana lunes empiezo la búsqueda.

Hedda: ¡Espero que se te cumplan tus deseos!

Inger: ¡Que tengan un feliz viaje!

Nota. Tomado de *Maravillas del español 3* (2013, p. 2).

En términos generales y como sucede en los otros manuales en estudio que se autodenominan comunicativos, se puede decir que en *Maravillas del español 3* se desvinculan los elementos culturales de la comunidad meta y se acumulan en su mayoría como un elemento adicional e independiente al dominio de la lengua que se aprende. En cuanto a DLYC, en *Maravillas del español 3* se destaca como favorable la decisión de descentralización geográfica de los referentes, al menos en lo cultural, pues esta permite una imagen holgada y diferenciada de la comunidad de hablantes, evita su jerarquización sociocultural y da acceso a particularidades de las comunidades hispanohablantes. La limitación reside, por una parte, en que esta descentralización refuerza el vínculo cultura-nación y, por otro lado, en el tipo de información referida, pues esta expone en un plano superficial y armónico, que transmite una imagen superflua de los hablantes. Estos *atractivos*

referentes culturales representan, sin embargo, la apertura a la deshomogeneización de una comunidad de hablantes tan extensa, un primer paso necesario en la perspectiva de DLYC.

9.2.4 Manual 4. Sección “Reading and culture”

En *Puntos de partida 9*, el manual de uso y edición estadounidense, es evidente la premura por vincular elementos culturales en la mayoría de sus páginas, pues el volumen de información es notablemente mayor en comparación con los otros manuales. La ahincada intención de las autoras y los autores del material por relacionar referentes culturales estaría sustentada en los *National Standards*, en los que adquirir conocimiento y entendimiento de la otra cultura constituye uno de sus principios (cf. American Council of Teaching of Foreign Languages, 2006). La relación de referentes culturales se realiza de manera similar al criterio pretendido por el grupo de autores y autoras de *Maravillas del español 3*, las unidades giran en torno a referencias sobre un determinado país hispanohablante, y las páginas de apertura de la unidad constan de imágenes de paisajes, sitios turísticos, mapas y referentes demográficos (cf. figura 29). Una diferencia con respecto a *Maravillas del español 3* es que en el tratamiento del referente sociocultural no se opta por la verificación de la comprensión textual o visual, sino que se indaga la probable experiencia de los y las aprendices con respecto a elementos de la región eje de unidad. En este sentido, se le pregunta al aprendiz sobre sus experiencias de vida, conocimientos previos y/o impresiones sobre el referente cultural al que se apela como procedimiento regular, por ejemplo:

- ¿Qué sabe usted de la Pampa? ¿Es similar a alguna región de su país? (Dorwick et ál., 2012, p. 442).

La intención de incluir referentes culturales en los contenidos de *Puntos de partida 9* no se limita a la inclusión de informaciones demográficas al inicio de unidad para anunciar el país a tratar. La sección de cultura se materializa en el apartado “Reading and culture”, distribuido a lo largo de cada unidad a manera de recuadros como “Nota cultural”, “Un poco de todo” y “A leer”, en los que se procura incluir referentes socioculturales de tipo variado: histórico, ideológico, productivo, factual y de sociedad. Frecuentemente, se ofrece un elemento cultural a través de imágenes y textos, pero no se provee ningún tipo de consigna o instrucción que confirme la comprensión del referente o que trascienda al plano reflexivo o de contraste (cf. figura 29). En *Puntos de partida 9* se evidencia que el grupo de autores y autoras considera como relevante el desarrollo de conciencia cultural en los y las aprendices y lo plasman con el recurrente procedimiento comparativo y contrastivo que acompaña algunos contenidos: los referentes culturales de la comunidad que se representa frente las experiencias y referentes culturales de quienes aprenden. Algunos ejemplos son:

- En su comunidad. Entreviste a una persona hispana de su universidad o ciudad sobre el arte y la artesanía de su país de origen. Preguntas posibles: ¿Cuáles son los artistas más conocidos de su país? ¿A qué tipo de arte se dedican? ¿Qué tipo de artesanía se hace en su país? ¿Y en su ciudad de origen? ¿Tiene muestras (*examples*) de esta artesanía en su casa? ¿Hay muchas oportunidades de asistir a eventos culturales (por ejemplo, exposiciones en museos, conciertos, espectáculos de danza, teatro o cine)? Por lo general, ¿son baratas o caras las entradas para los eventos culturales? ¿Cuáles son los eventos culturales que usted prefiere? ¿Asiste a ellos con frecuencia? (Dorwick et ál., 2012, p. 513).

Figura 29

Apartado cultural introductorio de *Puntos de partida 9*

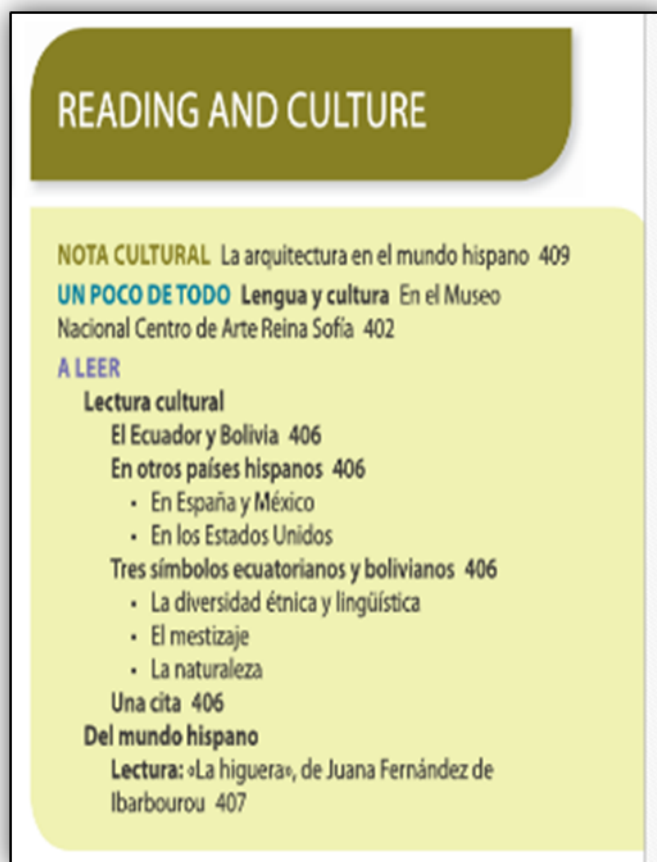


Nota. Tomado de *Puntos de partida 9* (2012, pp.442-443).

En este manual se procura integrar referentes culturales en las tareas de mecanización y recuadros de explicación morfosintáctica (cf. figura 31). El rol de la gramática en este material es protagónico, gran parte de sus contenidos y actividades se orienta a la mecanización de una determinada estructura. Sin embargo, los contenidos gramaticales no se relacionan en todos los casos con los usos sociales y circunstanciales de la lengua, como se recomendaría desde la actualidad de la gramática pedagógica (cf. Martín Peris, 2004). Una vez asegurada la estructura, se realiza el procedimiento de búsqueda y ampliación o comparación y contraste de dichos referentes (por ejemplo, información demográfica, personalidades, bailes y comidas típicas).

Figura 30

Descripción de contenidos del apartado cultural de *Puntos de partida 9*



The image shows a table of contents for the cultural section of 'Puntos de partida 9'. It features a dark green header with the text 'READING AND CULTURE'. Below this, the contents are listed on a light green background. The items include: 'NOTA CULTURAL La arquitectura en el mundo hispano 409', 'UN POCO DE TODO Lengua y cultura En el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofia 402', 'A LEER' (a sub-section header), 'Lectura cultural' (a sub-section header), 'El Ecuador y Bolivia 406', 'En otros países hispanos 406' (with sub-points: 'En España y México', 'En los Estados Unidos'), 'Tres símbolos ecuatorianos y bolivianos 406' (with sub-points: 'La diversidad étnica y lingüística', 'El mestizaje', 'La naturaleza'), 'Una cita 406', and 'Del mundo hispano' (with sub-point: 'Lectura: «La higuera», de Juana Fernández de Ibarbourou 407').

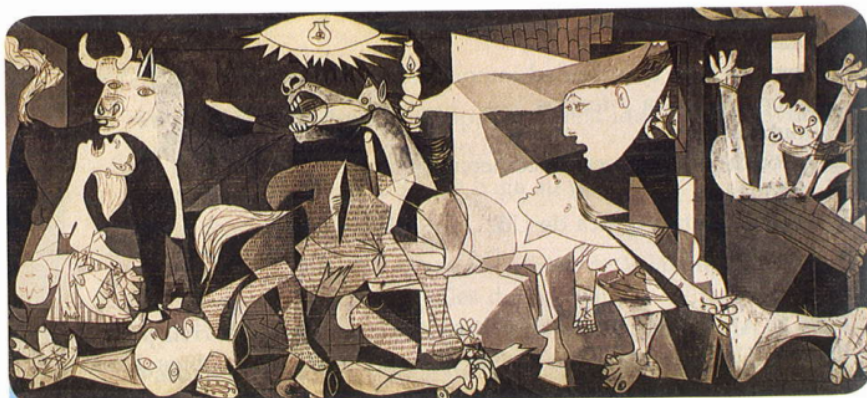
READING AND CULTURE	
NOTA CULTURAL	La arquitectura en el mundo hispano 409
UN POCO DE TODO	Lengua y cultura En el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofia 402
A LEER	
Lectura cultural	
	El Ecuador y Bolivia 406
	En otros países hispanos 406
	• En España y México
	• En los Estados Unidos
	Tres símbolos ecuatorianos y bolivianos 406
	• La diversidad étnica y lingüística
	• El mestizaje
	• La naturaleza
	Una cita 406
Del mundo hispano	
	Lectura: «La higuera», de Juana Fernández de Ibarbourou 407

Nota. Tomado de *Puntos de partida 9* (2012, p. 392).

Figura 31

Referentes culturales para tareas de gramática en *Puntos de partida 9*

B. Lengua y cultura: En el Museo Nacional Centro de Arte Reina (Queen) Sofía. As part of a tour group, two friends are at el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, and their tour guide is talking about *Guernica*, by Pablo Picasso. Complete the following dialogue with the correct form of the words in parentheses, as suggested by context. When two possibilities are given in parentheses, select the correct word or phrase. Conjugate the verbs in the present indicative, the Uds. command form, the present subjunctive, or the preterite, or leave them in the infinitive, if appropriate.



Guernica, por Pablo Picasso (español, 1881–1973)

GUÍA: (Pasar¹) Uds. por aquí, por favor. También les pido que (dejar²) suficiente espacio para todos. Y bien, aquí estamos (delante/ detrás³) de *Guernica*, la obra maestra pintada por Picasso. (Ser/ Estar⁴) obvio que el cuadro (representar⁵) los horrores de la guerra,^a ¿no? En 1937 Picasso (pintar⁶) este cuadro como reacción al bombardeo^b (del / de la⁷) ciudad de Guernica durante la Guerra Civil Española. Por razones políticas, (durante / encima de⁸) la dictadura^c de Franco,^d el cuadro (fue/estuvo⁹) muchos años en el Museo de Arte Moderno de Nueva York. Pero por deseo expreso del pintor, el cuadro (trasladarse^{e10}) a España después de la muerte de Franco...

BETO: Yo dudo que (este/esto¹¹) cuadro (ser¹²) una obra maestra. No creo que (tener¹³) nada de bonito. ¡No tiene colores!

ANA: Yo no (crear¹⁴) que todos los cuadros (tener¹⁵) que (ser¹⁶) bonitos. Para mí, la falta de color (servir¹⁷) para expresar el dolor y el desastre... (Por/Para¹⁸) eso se (poder¹⁹) percibir el mensaje de la destrucción de la guerra en la pintura.

^awar ^bbombing ^cdictatorship ^dFrancisco Franco (1892–1975), dictador de España desde 1939 hasta su muerte ^eto move

Nota. Tomado de *Puntos de partida 9* (2012, pp. 402-403).

9.2.5 Resumen

Para explorar las perspectivas de diversidad, al menos a lo que a *cultura* se refiere, en el apartado anterior (como etapa preliminar) se develó el papel que se le otorga a esta en el aprendizaje de lenguas, según las creencias expresadas por las autoras y los autores. En este sentido, se identificaron tres perfiles que fueron ilustrados y discutidos con ejemplos concretos en el presente apartado: *input* cultural de lengua meta como contexto para el afianzamiento de competencias funcionales comunicativas, como información complementaria de cierre de unidad y como escenario para el desarrollo de conciencia cultural. Luego de revisar la materialización del concepto expresado por los creadores y las creadoras de los cuatro manuales, se puede decir que, como lo esbozan en sus notas introductorias, la presencia de elementos culturales concentra una atención importante. En la materialización de miradas plurales se encontraron algunos procedimientos favorables en la disposición de contenidos del apartado de “presunta obligatoriedad” enfocado en *cultura*:

- Disposición de tipos variados de referentes de cultura en el apartado destinado a explorar las representaciones culturales del grupo meta: elementos históricos y productivos, así como elementos que refieren a un plano ideológico, factual y de sociedad.
- Procedimientos recurrentes de comparación de elementos/experiencias culturales de los y las aprendices y de su contexto de aprendizaje con los referentes provistos de la cultura meta.
- Disposición de referentes culturales en actividades enfocadas a competencias lingüísticas y comunicativas. Instrucciones de ampliación del *input* cultural y de contraste con contextos y vivencias cercanas al aprendiz.
- Descentralización de referentes culturales (distribución geográfica equitativa).
- Distribución de secciones enfocadas en elementos culturales a lo largo de los apartados destinados al desarrollo de otras competencias.

No obstante, se reconoce que la aproximación a los manuales, restringida al juicio de los creadores y las creadoras, y sus mecanismos para responder a la actualidad en didáctica resultan superficiales, pues se enfocan en la diversidad cultural y lingüística como elemento del libro y no como principio. Con el propósito de identificar aspectos tangibles y el panorama realizable de diversidad de materiales para aprender lenguas, en la siguiente sección se indaga en los manuales, de manera transversal y extensa (dentro y fuera de la sección destinada a cultura), los principios de diversidad, derivados de la exploración teórica.

9.3 Diversidad en lengua y cultura a la luz de criterios teóricos

Luego de la primera fase que explora los manuales desde lo expresado por sus autores y autoras, se observa que la DLYC se encuentra anclada, de manera más o menos explícita, en las concepciones didácticas que introducen los manuales. La presunción de obligatoriedad del componente cultural permite realizar una primera búsqueda focalizada para develar algunas perspectivas, al menos, en cuanto a diversidad cultural. El paradigma de *cultura* en el aprendizaje de lenguas confronta al editor, por una parte, con la concepción de *cultura* y la selección de referentes que representan a la comunidad de hablantes de la lengua meta, y, por otra parte, con el rol que estos referentes desempeñan en la disposición de contenidos y el tipo de tareas que se procuran en su entorno. Hay consenso entre los editores sobre la obligatoriedad de un componente cultural, pero su selección, localización y función dentro del manual, así como la tarea dispuesta denota posibilidades y limitaciones para la DLYC, que difieren en cada caso. En lo que respecta a la diversidad en lengua, como se menciona antes, no se cuenta aún con un común denominador entre editores que le conceda una atención especial en el manual, al menos como componente o sección. En algunos casos, en la presentación del manual se hace referencia explícita a conceptos tales como “visión policéntrica”, “panhispanismo” y “conciencia lingüística”, cuya mención anticiparía una apertura hacia la diversidad lingüística, pero su materialización, al menos en la sección que se ocupa de *cultura*, no denota una estrategia o procedimiento sistemático en ninguno de los casos.

La aproximación a los manuales, restringida al juicio de sus creadores y creadoras, y sus mecanismos para responder a la actualidad de la didáctica es, hasta este punto, aún limitada, pues esta se enfoca en la DLYC como elemento y no como principio. En este tercer apartado se analizan de manera transversal y extensa principios de diversidad lingüística y cultural, derivados de la exploración teórica y su trasposición en los manuales. En esta fase se observan dos niveles, por un lado, se analizan las representaciones de cultura generales y las representaciones de cultura cruciales para la diversidad cultural en el idioma, a través de las decisiones sobre contenidos socioculturales; por otro lado, se analiza la formulación de tareas en torno a las representaciones. El procedimiento se repite en el análisis de las representaciones de la lengua: primero se describen las disposiciones generales y las específicas del español en cuanto a VL y luego las tareas.

9.3.1 Representaciones culturales

La vinculación de referentes culturales en la enseñanza de lenguas tiene una historia poco reciente, desde un enfoque civilizacional o de país de finales del siglo XIX, con una visión homogénea de “la otredad” a través del cúmulo de conocimientos enciclopédicos sobre el grupo meta, hasta un enfoque intercultural de cierre de siglo XX, que promueve un cambio de perspectivas, desarrollo de empatía

entre culturas y una conciencia (multi)lingüística y (multi) cultural, este último con vigencia en la actualidad de la didáctica. Los contenidos socioculturales se introducen como inherentes al aprendizaje de la lengua, de la mano del humanismo moderno y con el posterior desarrollo de los enfoques comunicativos de la década de 1970. A los tradicionales referentes de civilización y país se suman otros de cotidianidad y visión de mundo de la sociedad que comparte la lengua que se aprende, pues estos le permiten al aprendiz hacer elecciones lingüísticas que se adecúen a las circunstancias del acto comunicativo. Con el auge del enfoque intercultural y su orientación educativa, se entiende que los CSC no se enfocan exclusivamente en referentes del grupo meta. Los elementos del contexto y la biografía cultural del sujeto que aprende, así como temas generales que atañen a las sociedades contemporáneas, toman un lugar primordial en el aprendizaje de lenguas. En esta apertura, el contenido sociocultural es crucial, no solo para tener un repertorio de memorias colectivas y de pautas para la adecuación comunicativa en los contextos donde se habla la lengua, sino para la formación de miradas plurales y descentralizadas en cuanto a lenguas y culturas. El acceso y tratamiento de CSC, como referentes de civilización y sociedad de la lengua meta, es un propósito claro en el andamiaje de los materiales para ELE, pero el panorama es menos diáfano entre las autoras y los autores sobre la apertura a referentes externos al contexto de la lengua meta, y sobre los criterios y motivaciones que median la selección. La diversidad cultural para la enseñanza, deducida de los enfoques contemporáneos, requiere contenidos socioculturales que:

- Permitan una visión de la pluralidad del grupo de hablantes, a través de una selección de naturaleza variada de referentes (históricos, productivos, ideológicos, factuales y de sociedad).
- Accedan tanto a referentes tangibles y de fácil acceso de la sociedad, como a la realidad menos observable de sus sistemas de interacción, es decir, que abarquen un panorama amplio.
- Medien referentes armónicos y de confrontación para una estimación cultural realista de las comunidades de hablantes.
- Accedan a las circunstancias cruciales que sustenten la situación multicultural de las comunidades que comparten la lengua.

A continuación, se resaltan algunos ejemplos de representaciones culturales en los manuales que potencian o limitan la diversidad cultural.

Naturaleza de los contenidos

Ejemplo 1. CSC de naturaleza limitada: una selección variada de CSC constituye un primer nivel del panorama de diversidad en la comunidad de hablantes. Sin embargo, gran parte de las representaciones culturales en los libros de texto se suelen concentrar en lugares, personalidades, hechos, gastronomía, artes y símbolos nacionales (*cf.* figuras 31 y 32). Esto se debe probablemente al robusto remanente de manuales de lengua para el hablante turista y su necesidad de desenvolvimiento en contactos cortos y con fines puntuales de consumo con los hablantes de la lengua meta. Este tipo de referentes introducen un panorama extenso de los hablantes de la lengua meta, pues permiten “desenglobar” el mundo hispanohablante, si se procuran perfiles diferenciadores de grupos regionales, étnicos, sociales, entre otros. No obstante, enfocarse únicamente en referentes de esta naturaleza permite el acceso solo a un determinado número de representaciones de la memoria colectiva de la comunidad meta, no siempre sustanciales para la adecuación a actos comunicativos, ni para la conciencia (multi)cultural. En *Maravillas del español 3* y *Puntos de partida 9* se procura un perfil cultural de un país hispanohablante en cada lección para percibir la extensión geográfica y demográfica de manera ecuánime, pero el mosaico de CSC se concentra en referentes de civilización, dentro y fuera de las secciones dedicadas al componente cultural. Algunos ejemplos de este tipo de CSC en *Maravillas del español 3* son:

- Lista de ciudades importantes en Chile.
- Destinos turísticos del Perú.
- Características e historia de la gastronomía peruana.
- Personajes de la vida actual en Hispanoamérica (cantantes y actores).
- Los moais de la Isla de Pascua.

En *Puntos de partida 9*, algunos ejemplos de la limitación de los CSC son:

- Arquitectura en la América indígena y colonial.
- El cajón y pisco peruanos.
- Las mujeres bolivianas indígenas en su ropa tradicional.
- Los mariachis mexicanos.
- La descripción geográfica de Argentina y Uruguay.

Figura 32

Limitación de los contenidos socioculturales A

Almanaque
Nombre oficial: República de Chile
Bandera: 
Capital: Santiago de Chile
Otras ciudades: Chile está dividido en quince regiones: Tarapacá, Antofagasta, Atacama, Coquimbo, Valparaíso, Región Metropolitana de Santiago, Libertador General Bernardo O'Higgins, Maule, Biobío, La Araucanía, Los Ríos, Los Lagos, Aisén del general Carlos Ibáñez del Campo, Magallanes de la Antártica Chilena, y por último Arica y Pinacota.
Idiomas: Español (oficial)
Moneda: Peso chileno (CLP).

Otros destinos turísticos del Perú
Arequipa
Es conocida como la "Ciudad Blanca" porque algunas de sus hermosas obras arquitectónicas coloniales, tales como iglesias, templos y monasterios fueron construidos en una roca volcánica llamada *sillar blanco*. Su centro histórico ha sido reconocido como Patrimonio Cultural de la Humanidad.
Lima
La capital del Perú es una ciudad con una hermosa arquitectura de construcciones coloniales, declaradas Patrimonio Cultural de la Humanidad por la UNESCO.



Gastronomía peruana

El que quiera deleitarse probando comida exquisita, la encuentra en el Perú. La gastronomía peruana, que se considera una de las más ricas y variadas del mundo, incluye platos e ingredientes de la Era Prehispánica, a los cuales se sumaron los de la comida española, en la época de La Colonia, y los de la gastronomía que llevaron consigo los inmigrantes chinos, italianos y japoneses a lo largo del siglo XIX. Esta variada gastronomía fue declarada en 2007 Patrimonio Cultural del Perú.

2 Para empezar
¿Cuánto conoces de Hispanoamérica?
Personajes de la vida actual. ¿A cuántos de estos personajes reconoces? ¿Qué sabes de ellos? CUENTA al grupo.*



Nota. Tomado de *Maravillas del español* (2013, pp. 42, 14,31 y 43).

Figura 33

Limitación de los contenidos socioculturales B

Nota cultural

La arquitectura en el mundo hispano

Los países de habla española tienen una larga tradición arquitectónica, con edificios de las tradiciones indígena, europea, colonial y ultramoderna.

- **La América indígena:** Aquí hay obras arquitectónicas impresionantes^a que tienen su origen en la época precolombina,^b es decir, desde mucho antes de la llegada de Cristóbal Colón a territorio americano. Las civilizaciones azteca, maya e inca, que fueron los grandes imperios^c de su tiempo, dejaron construcciones fascinantes y complejas^d que todavía^e se conservan y se pueden visitar hoy día. Los complejos^f arquitectónicos de Machu Picchu en el Perú, Tikal en Guatemala y Teotihuacán en México —inca, maya y azteca respectivamente— están entre los ejemplos más sobresalientes^g de esas grandes culturas.



La Casa de la Moneda de Potosí, Bolivia: originalmente una fábrica de monedas (*mint*), ahora un museo y un ejemplo precioso de la arquitectura colonial boliviana



Unas mujeres bolivianas con su ropa tradicional, en La Paz



México, D.F.

Tres símbolos peruanos

- **El cajón** Es un instrumento de percusión similar a una caja,^a creado por los descendientes de los esclavos africanos en la zona costera^b peruana. Hoy es un instrumento muy popular que se utiliza no solo en la música afroperuana sino^c también en otros tipos de música en diferentes países, incluyendo el flamenco en España.
- **El pisco** Este exquisito licor de uva^d se fabrica^e en la costa sur del Perú desde hace más de tres siglos.^f La demanda internacional por esta bebida ha aumentado^g significativamente en los últimos diez años.
- **La marinera** Esta es la danza nacional por excelencia del Perú. Es un baile de cortejo,^h en el que el hombre intenta seducir a su pareja. En la ciudad de Trujillo hay un concursoⁱ anual, muy popular, de la marinera.

^abox ^bcoastal ^cbut ^dgrape ^ese... is made ^fcenturies ^gha... has increased ^hcourting ⁱcompetition

La Argentina

41 millones de habitantes

- La Argentina y el Uruguay son dos países del Cono Sur, el triángulo de territorio sudamericano que está al sur del Trópico de Capricornio.
- La Argentina es un país que, por su gran extensión, tiene variedad de climas y una geografía que incluye desde la selva (*jungle*) tropical al norte, hasta la Antártida al sur.

Nota. Tomado de *Puntos de partida 9* (2012, pp. 386, 394, 436 y 443).

Ejemplo 2. CSC de naturaleza variada: en *Aula 3 NE* los referentes de lugares, personalidades y hechos concentran muchas de las selecciones, pero también hay una apertura hacia referentes ideológicos y de sociedad de la cotidianidad en el grupo meta (cf. figuras 33 y 34). En *Con dinámica* también se evidencia una apertura en la naturaleza de los referentes, de tipo histórico (sobre todo en hechos y personalidades) y productivos (sobre el mundo de las artes), pero también se encuentran elementos ideológicos, factuales y de sociedad, es decir, símbolos, creencias, expectativas, ordenamiento e institucionalidad. Algunos de los CSC en *Aula 3 NE* son: comportamientos habituales como cenar en casa de alguien o en un restaurante, la leyenda guaraní de la yerba mate, fechas de hitos en la historia de Cuba, etc. En el caso de *Con dinámica*, algunos CSC que denotan una selección variada son:


- La guerra civil española.
- La ola de inmigrantes españoles sin documentos en varios países latinoamericanos.
- Fechas de hitos de la historia del mundo.
- Diferentes percepciones de la palabra “mañana” entre alemanes y brasileños, etc.

Figura 34

Variedad de contenidos socioculturales A

HITOS DE LA HISTORIA DE CUBA

<p>1492 Cristóbal Colón llega a la isla de Cuba.</p> <p>1560 La isla se convierte en un punto comercial estratégico.</p> <p>1850 Se producen enfrentamientos entre el ejército español y los independentistas cubanos.</p> <p>1895 Empieza la guerra entre España y Cuba.</p> <p>1898 Estados Unidos entra en la guerra.</p> <p>1899 Estados Unidos asume el gobierno de Cuba durante cuatro años.</p> <p>1940 Nueva Constitución.</p> <p>1952 Fulgencio Batista da un golpe de Estado.</p>	<p>1956 Un grupo de jóvenes liderados por Fidel Castro se interna en Sierra Maestra y forma el núcleo del ejército rebelde.</p> <p>1959 Tras derrotar a las fuerzas de Batista, el ejército rebelde entra en La Habana.</p> <p>1962 J.F. Kennedy ordena el bloqueo a Cuba.</p> <p>1980 El Gobierno cubano autoriza la emigración hacia los Estados Unidos.</p> <p>1991 La URSS pone fin a su alianza política, militar y económica con Cuba.</p> <p>2008 Fidel Castro renuncia a la presidencia.</p>
---	--



LA YERBA MATE
(LEYENDA GUARANÍ)

Un día, Yasi, la Luna, decidió bajar a la Tierra con Arai, la nube rosada. Se convirtieron en dos hermosas mujeres y comenzaron a pasear por la selva.

Estaban disfrutando de su paseo nocturno cuando, de pronto, algo se movió detrás de un árbol. Era un jaguar que quería atacarlas...

II. COSTUMBRES

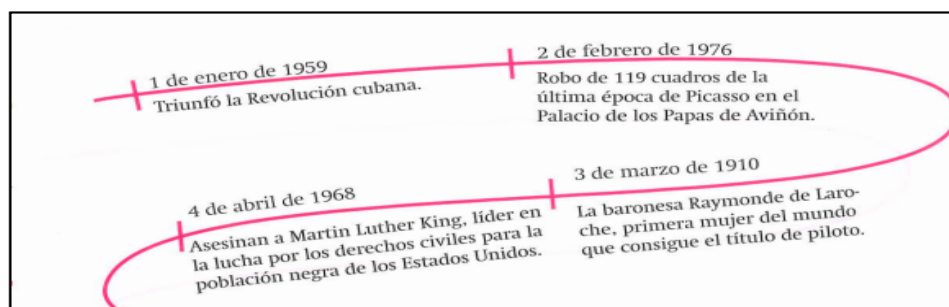
A. Lee estas cosas que son habituales en España. ¿Es igual en tu país? ¿Te sorprende alguna información? Comentadlo en grupos.

- La gente suele preparar las vacaciones con poca antelación.
- Se celebran las fiestas importantes con la familia.
- Se suele comer con la familia los domingos.
- Normalmente, se enseña toda la casa a los invitados que nos visitan por primera vez.
- Se suele tomar café después de comer.
- Mucha gente invita a tomar algo a los amigos el día de su santo y de su cumpleaños.
- Muchos españoles desayunan poco en casa y vuelven a desayunar a media mañana.
- Se suele cenar después de las 21 h.
- Se come pan en las comidas.
- Muchas tiendas cierran en agosto.
- La mayoría de la gente tiene vacaciones en agosto.
- Mucha gente va de compras por la tarde, después del trabajo, de 19 h a 21 h.

Nota. Tomado de *Aula 3 NE* (2013, pp. 61, 69 y 43).

Figura 35

Variedad de contenidos socioculturales B



La mitad de los emigrantes españoles de los 60 eran "sin papeles"

25 de enero de 2008

Es lo que asegura un estudio de la Universidad San Pablo-CEU de Madrid. A pesar de que el gobierno de Franco organizó la emigración, apenas la mitad de los españoles que fueron a Europa en los años sesenta lo hicieron con contrato y de forma legal. La profesora Blanca Sánchez Alonso¹, responsable del trabajo, rompe también otros mitos que existen en nuestro país sobre el tema de la inmigración, al asegurar que los "sin papeles" no roban el trabajo a los españoles y que su efecto económico sobre la Seguridad Social es relativo.



El estudio analiza la emigración española desde una perspectiva histórica: trata el fenómeno durante los siglos XIX y XX. Además, quiere servir para predecir la tendencia de la ola migratoria que hoy llega a España. La realidad de que hasta los años sesenta había habido emigrantes ilegales españoles ya se había contado en libros, estudios y varias entrevistas de los propios trabajadores.

¿Qué significa "mañana"?

Las traducciones son mucho más difíciles de lo que uno se imagina. No me refiero a las expresiones idiomáticas, tiempos verbales, declinaciones y cosas por el estilo. Esto siempre se soluciona de un modo u otro, aunque muchas veces a costa de gran sufrimiento por parte de quien traduce. Me refiero más bien a la imposibilidad de encontrar equivalencias entre palabras aparentemente sinónimas. Por ejemplo, un alemán que sepa portugués responderá sin vacilar que la palabra portuguesa para "mañana" quiere decir "morgen". Casi nunca es verdad. "Mañana" significa, entre otras cosas "nunca", "tal vez", "lo voy a pensar", "voy a desaparecer", "búsquese otra persona", "no quiero", "el año que viene", "si puedo", "un día de estos", "cambios de tema" y en casos muy excepcionales, precisamente "mañana".

(...) Como hoy mismo. Sonó el teléfono. Atendí. Era un alemán simpático y muy cortés que quería saber si tenía algo que hacer el miércoles 16 de noviembre a las 20.30 y, en caso contrario, dar una conferencia. Sé que resulta difícil para un alemán comprender que ese tipo de pregunta es incomprensible para un brasileño. ¿Cómo es posible hacer una cita con tanta precisión? Estos alemanes están locos. Pero no quise ser descortés y como siempre lo consulté con mi mujer.

Nota. Tomado de *Con dinámica* (2009, pp.156, 163 y 197).

Panorama amplio y realista

Ejemplo 3. Selección de CSC superficiales y armónicos: la selección de CSC de naturaleza variada en un manual ofrece un terreno fértil para la diversidad de la comunidad que se pretende representar. Sin embargo, las selecciones de referentes superficiales y armónicos (de naturaleza variada o no) impiden una visión panorámica y realista de los hablantes. Los CSC de *Maravillas del español 3*, *Puntos de partida 9* y *Aula 3 NE* se concentran principalmente en este tipo de selecciones. Los

siguientes ejemplos son una muestra aleatoria, puesto que este tipo de referentes se encuentra en gran cantidad y similitud en los contenidos de los manuales.

(Clasificación y descripción de datos)

Maravillas del español 3

39 Audio de lectura de texto corto informativo sobre el Festival de Viña del Mar en Chile. PROD. SUP. ARM. CHILE

43 Foto de los moais en la Isla de Pascua en Chile como portada de capítulo. HIS. SUP. ARM. CHILE

Puntos de partida 9

461 Texto “El parque nacional de los Glaciares” que menciona algunos de los aspectos más conocidos de la cultura y la geografía argentina, como el tango, la Pampa y los gauchos, y a otros menos difundidos como la extensión y diversidad geográfica del territorio (selva tropical y glaciares). HIS. SUP. ARM. ARGENTINA

507 Imagen de los moais de la Isla de Pascua en Chile. HIS. SUP. ARM. CHILE

Aula 3 NE

42 Información sobre dos fiestas tradicionales españolas: las Fallas y la Feria de Abril. Acompañan fotos de los eventos. SOC. SUP.ARM.

45 Video con información sobre el carnaval de Xinzó de Lamiá, el carnaval de más largo de España. SOC. SUP.ARM.

Algunas selecciones puntuales de estos manuales denotan, sin embargo, una relativa apertura hacia un panorama hispanohablante amplio y realista. En *Maravillas del español 3* se incluyen algunos CSC que corresponden al plano profundo (por ejemplo, hábitos y horarios de comidas, y actividades de tiempo libre), aunque no es un procedimiento recurrente. El conjunto de CSC en este manual brinda una imagen de *concordia* de los países donde se habla la lengua. El interés en mostrar una “cara amable” del continente con selecciones de tipo armónico podría estar relacionado con la reciente apertura e intensificación de la oferta de ELE en Colombia y, en general, en América Latina en la última década. Solo se encuentra un referente al flagelo de las dictaduras en el continente en la segunda mitad del siglo XX, aunque apenas es sugerido en el mismo rango que otros referentes menos trascendentales, como el fútbol y el churrasco.

(Clasificación y descripción de datos)

Maravillas del español 3

84 Texto corto sobre algunos aspectos de proyección mundial de Argentina: las carnes en la gastronomía, el fútbol y el símbolo de lucha de las Madres de la Plaza de Mayo. Acompaña foto de una de las madres con su pañuelo característico. **HIS. SUP. PROF. ARM. CONF. ARGENTINA**

En *Puntos de partida 9* hay una importante presencia de referentes culturales, pero muy pocos son de tipo confrontativo. Solo algunos cuantos acceden al plano profundo de la comunidad que se representa. El siguiente ejemplo de la sección “Lectura cultural” incluye en una sola página elementos superficiales (mención a la Universidad de San Marcos de Lima) y elementos profundos (tráfico, costo de la educación pública, insuficiencia del salario mínimo y supersticiones) de varios países sin recurrir al amalgamiento de “hispanohablantes”.

(Clasificación y descripción de datos)

Puntos de partida 9

436 Página de textos cortos sobre preocupaciones frecuentes de los peruanos (tráfico, costo de la educación pública, insuficiencia del salario mínimo), tráfico en las grandes ciudades (buena red de transporte público en Madrid, Ciudad de México y Buenos Aires) y supersticiones en algunos países hispanos (espejo roto, escalera, sal derramada, gato negro, martes trece y el mal ojo). Imagen de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Lima. **SOC. IDE. PROF. ARM. CONF. MÉXICO-ESPAÑA-ARGENTINA-PERÚ-HISPANOHABLANTES**

En *Aula 3 NE* hay un alto número de referentes profundos en los CSC sobre ideología (por ejemplo, símbolos, creencias, expectativas, etc.) y sociedad (por ejemplo, celebraciones, tendencias, gastronomía). Los elementos de tipo confrontativo son escasos, se limitan a referentes históricos de países diferentes a España, mientras que las selecciones con respecto España procuran una imagen armónica.

(Clasificación y descripción de datos)

Aula 3 NE

43 Lista de frases con informaciones sobre cosas que son habituales en España: preparar vacaciones con poca antelación, celebrar fiestas importantes en familia, comer los domingos en familia, enseñar toda la casa a los invitados, tomar café después de comer, hacer una pequeña invitación a los amigos el día de cumpleaños o el día de su santo, desayunar poco en casa y volver a desayunar a media mañana, cenar después de las 21h, comer pan con las comidas, tiendas cerradas en agosto, vacaciones en agosto, ir de compras en la tarde (19h a 21h). **IDE. FAC. PORF. AMR. ESPAÑA**

60 Audio con tres testimonios de personas que presenciaron momentos históricos: crisis de los balseros en Cuba, el fin de la dictadura militar en Argentina y el Mundial de Fútbol de Sudáfrica en el que España salió campeón. **HIS. SOC. PROF. ARM. CONF. CUBA-ARGENTINA-ESPAÑA**

61 Afiche con información sobre los hitos de la historia de Cuba: llegada de Cristóbal Colón, punto comercial estratégico en la Colonia, enfrentamientos con el ejército español, guerra entre España y Cuba, incursión de

Estados Unidos, nueva constitución, golpe de Estado a Batista, Fidel Castro y la formación del ejército rebelde, bloqueo, emigración a Estados Unidos, fin de la alianza con la Unión Soviética y renuncia de Castro a la presidencia. **HIST. PROF. CONF. COL-EMAN. CUBA**

Un indicio de poca relevancia de CSC externos al contexto de España en *Aula 3 NE* es la inclusión de un referente ficticio (inexistente) de lugar como atractivo turístico en Colombia. La reducción de referencias a entornos latinoamericanos limitados a elementos de conflicto, indigenismo y atractivo turístico (con referencias inexistentes) obstaculiza la visión panorámica, profunda, realista y diversa de la comunidad que comparte la lengua.

(Clasificación y descripción de datos)

Aula 3 NE

58 Audio y foto de experiencia de buceo de un chico español en Melpa, Colombia (**NO EXISTE**). **HIS. SUP.ARM. COLOMBIA**

Ejemplo 4. Selección de CSC amplios y realistas (superficiales y profundos, armónicos y confrontativos): en *Con dinámica* se procura una representación cultural amplia y realista de la comunidad de la lengua meta (*cf.* figura 36). Esto se refleja en la selección de CSC tales como ritos en los saludos, la huelga, las supersticiones, las olas de emigración de españoles, las fronteras, etc. Pero también en instrumentos de música andina, figuras de las comunidades ancestrales en Latinoamérica, la salsa, el tango, entre otros. Este aspecto se identifica en los otros manuales, pero solo en algunos ejemplos puntuales. En los CSC de *Con dinámica* hay un balance entre elementos superficiales y profundos, así como armónicos y confrontativos, no obstante, en el nivel intermedio (B1) en el que se concentra este análisis, los CSC se enfocan en referentes profundos y confrontativos que abren espacios de reflexión sobre hechos, creencias y prácticas de las sociedades en general, sobre todo a través de las tareas en torno a los CSC, como se expone más adelante.

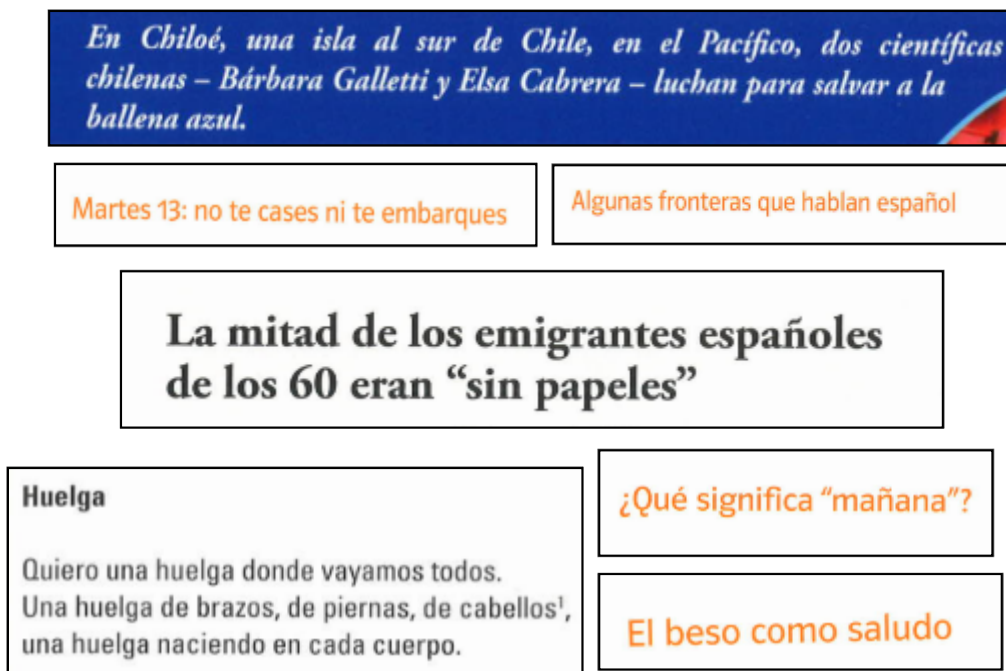
Circunstancias cruciales relativas al mundo hispanohablante

Ejemplo 5. Recorrido ecuánime por los grupos regionales vs. grupo regional dominante: los múltiples canales contacto con las lenguas en la actualidad desvirtuarían la necesidad de predominancia de CSC de un país o contexto en particular en el aprendizaje, sobre todo en contextos de no inmersión en donde no hay una cotidianidad en particular a la que adecuarse. En *Maravillas del español 3* y *Puntos de partida 9* la selección de CSC se orienta por la división política del mapa hispanohablante, se pretende representar de manera equitativa a todos los países donde el español es lengua oficial. Aun si en los dos casos esta selección de contenidos es mayoritaria en referentes históricos, productivos,

superficiales y armónicos (como se describe arriba), la estrategia de recorrido geográfico resulta ser la más explícita para asegurar una representación extensa y *ecuánime* de las comunidades que comparten la lengua. En *Aula 3 NE* se opta por la predominancia de CSC enfocados en España, ante la necesidad expuesta por las autoras y los autores de que los y las aprendices deben aproximarse a referentes que les ayuden a desenvolverse en el contexto de inmersión donde aprenden el idioma. En la presentación del libro se anuncia la inclusión de una sección destinada a los referentes de la “realidad cotidiana y cultural de los países de habla hispana”, pero esto no llega a materializarse; las casi inexistentes referencias de lugares fuera de España se componen de menciones históricas sobre conflicto y comunidades ancestrales en Latinoamérica. En el caso de *Con dinámica*, se tiene la certeza desde el estudio piloto de esta investigación de que, si bien pretende favorecer un enfoque pluricéntrico de la lengua, hay una relativa dominancia de CSC referentes a la península (*cf.* Gómez Medina, 2013). La selección de las autoras supondría que los aprendices de español del contexto alemán se desplazan con mayor probabilidad a España que a otros destinos de contacto en entornos nativos.

Figura 36

Contenidos socioculturales amplios y realistas



Nota. Tomado de *Con dinámica* (2009, pp. 193, 179, 243, 163, 197, 213 y 233).

Ejemplo 6. Sobre las lenguas en contacto y la multiculturalidad hispanohablante: la naturalización de la diversidad cultural, a través de los referentes puntuales que la originan, se procura en todos los manuales con diferente grado de intensidad. En *Maravillas del español 3*, dentro de la línea de la exaltación de elementos indigenistas, se hacen algunas referencias a la circunstancia actual de lenguas y culturas en contacto. Se procura una mención a la convivencia de múltiples comunidades y lenguas indígenas en el mapa hispanohablante.

(Clasificación y descripción de datos)

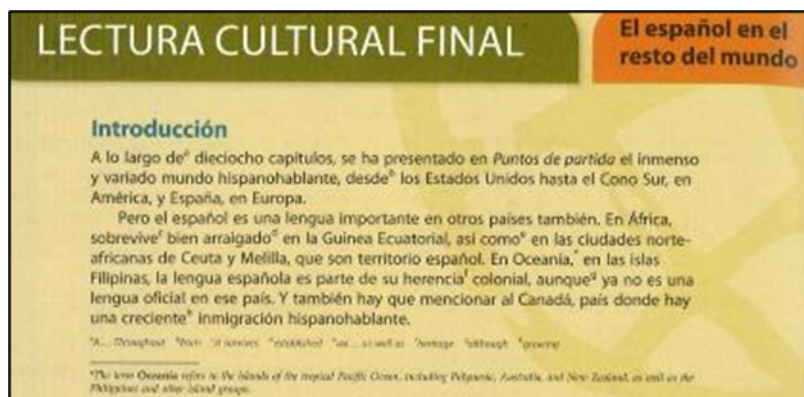
Maravillas del español 3

- 35 Mención a las más de 64 lenguas indígenas habladas en México en ejercicio de gramática de expresión de certeza, duda y negación. **HIS. SUP.ARM. LG-CTC. CHILE**
- 45 Texto “Notas sobre algunas de las culturas indígenas más relevantes de Latinoamérica” que informa sobre cinco grandes civilizaciones: nahuas y mayas en Centroamérica; kunas, taínos, guajiros y arawakos en el Caribe; incas, chibchas, aimaras araucanos y mapuches en los Andes; jíbaros, colorados y huitotos en el bosque tropical; y patagonios, charrúas, puelches y guaraníes en la zona sureste. **HIS. SUP. ARM. COL-EMAN. CUL-CNT. LATINOAMÉRICA**
- 45 Audio de conversación corta sobre el poblamiento del territorio americano y los usos de los términos indio e indígena. **HIS. SUP. ARM. COL-EMAN. CUL-CNT. LATINOAMÉRICA**

En *Puntos de partida 9* también se procura una mención a la situación de lenguas y culturas en contacto en el mundo hispanohablante. Se hacen referencias a la convivencia de la lengua con pueblos originarios americanos y a las circunstancias de conformación y ordenamiento de las naciones latinoamericanas. Se exalta la importante presencia del idioma en territorios donde no es lengua oficial, ya sea como consecuencia del flagelo de la Colonia o por las recientes olas de inmigración (*cf.* figura 37). Otra marca relevante de apertura a la DLyC de los hablantes en *Puntos de partida 9* es la inclusión recurrente de referencias a la presencia de la lengua y la cultura hispana en Estados Unidos. Esta es, en este caso, un referente adecuado al contexto de uso del manual y su circunstancia de contexto mixto de inmersión y no inmersión.

Figura 37

Sobre las lenguas y culturas en contacto



Nota. Tomado de *Puntos de partida 9* (2012, p. 552).

Ejemplo 7. Sobre las olas migratorias: en *Con dinámica* se incluyen CSC de los movimientos migratorios desde y hacia el mapa hispanohablante que dan un panorama de diversidad cultural en los contextos de habla. En este libro parece ser un criterio fundamental echar una mirada a la diversidad de los hablantes de la lengua con referentes a las olas de migración en diferentes periodos, a los conflictos fronterizos, así como a la exposición de orígenes y percepciones de la variación de la lengua que estos movimientos migratorios originan. Estos CSC tienen una presencia importante, sobre todo en las últimas unidades del manual (cf. figura 38).

Ejemplo 8. Sobre los estereotipos: el tratamiento de estereotipos entre y hacia las comunidades hispanohablantes es una plataforma de acceso a la conciencia cultural y a la subjetividad de sus representaciones. En los manuales de origen europeo, los estereotipos se incluyen como CSC. En uno de los apartados de final de lección de *Aula 3 NE* se incluyen textos cortos sobre estereotipos nacionales y regionales en los medios de comunicación, la educación, las leyendas y los chistes. En *Con dinámica*, el estereotipo como CSC aparece dos veces: en la primera se opta por un enfoque histórico que resalta la existencia, el origen y la mutabilidad de ciertos estereotipos nacionales a través de un texto biográfico satírico de un caricaturista hispanohablante y, en la segunda, se enfocan en la subjetividad de los estereotipos a partir de un artículo de periódico que contrasta la visión europea del Caribe y la autopercepción del autor como caribeño (cf. figura 39). Se observa entonces que, mientras en *Aula 3 NE* se busca la conciencia de la existencia del estereotipo entre los grupos regionales que conforman el español, en *Con dinámica* se opta por una visión que abarca el espacio por fuera de las fronteras de la comunidad de hablantes.

Figura 38

Sobre las olas migratorias

El espanglish, ¿sí o no?
El fenómeno del espanglish es una cuestión muy discutida, porque en la actualidad las lenguas tienen un papel importantísimo y por eso dan lugar a largos debates sobre cómo tratar los idiomas que no tienen el estatus de lengua oficial. Se trata en este texto de una variedad lingüística, que consiste en una mezcla entre el español y el inglés que se habla en las partes de los Estados Unidos con un gran número de habitantes de origen latinoamericano. Existen muchas voces en contra de esa lengua que la denominan "mezcla defectuosa", que carece de cultura porque proviene de los barrios pobres y que es hablada por personas analfabetas que no dominan ni el español ni el inglés correctamente. Por consiguiente, muchos opinan que indica marginalización. Como es únicamente la "lengua de la calle", no dispone de un vocabulario suficientemente amplio para comunicarse en todos los ámbitos de la vida humana. Además, según sus oponentes, significa una destrucción del "español puro", porque está invadido por palabras inglesas que en realidad no son necesarias, dado que siempre hay equivalentes españoles. De este modo, sus hablantes pierden lentamente la capacidad de hablar el español correctamente, lo cual es bastante negativo: el español estándar es el elemento común más fuerte que tiene el mundo hispanohablante.

Algunas fronteras que hablan español

La mitad de los emigrantes españoles de los 60 eran "sin papeles"


Nota. Tomado de *Con dinámica* (2009, pp.249, 243 y 163).

Figura 39

Sobre los estereotipos

El alma provisional del Caribe

Por lo general, en la fantasía del mundo europeo, el Caribe es esa parte del mundo que se relaciona con la música y el baile, con gente "pobre pero feliz", que se toma la vida con tranquilidad, que deja para "mañana" lo que se podría hacer hoy y que vive en una eterna fiesta. En una entrevista de Mauricio Vincent (El País: 15.10.2005) a Gabriel García Márquez, el escritor colombiano explica la mentalidad de estos pueblos, diciendo que "Los parámetros europeos son a veces insuficientes para comprender la realidad del trópico". A continuación, vamos a leer algunos fragmentos del artículo llamado "El alma provisional del Caribe".



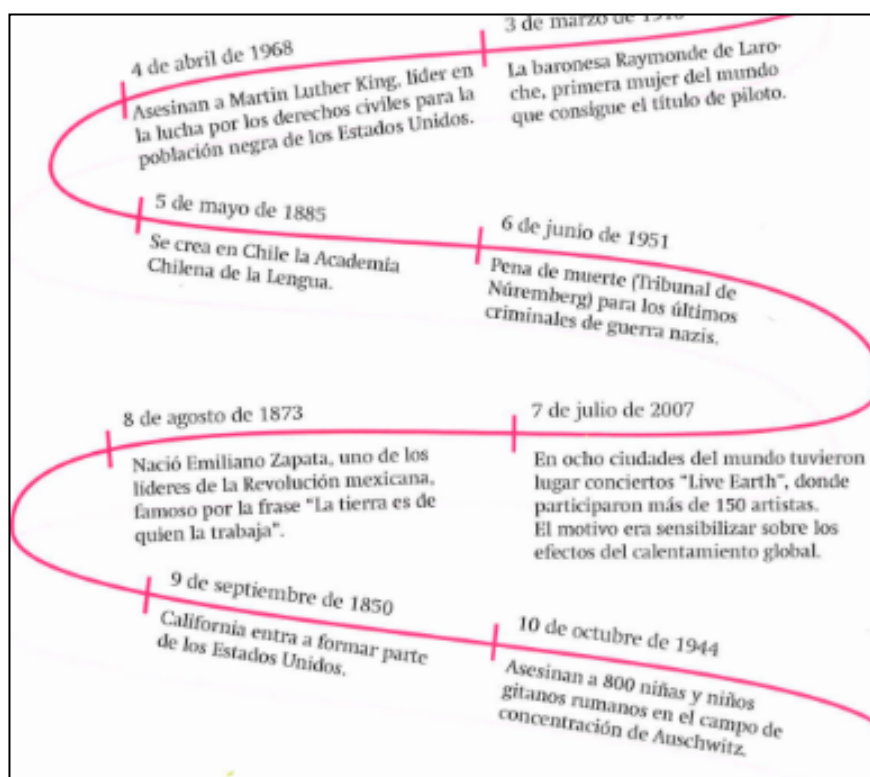
Nota. Tomado de *Con dinámica* (2009, p. 215).

Ejemplo 9. Sobre la descentralización de los referentes de cultura: en *Con dinámica*, manual de uso en contexto de no inmersión, la pluralidad y descentralización de referentes culturales diversos se lleva a cabo con la inclusión de referentes históricos y productivos de contextos "extra-hispánicos" (cf. figura 40). El panorama cultural diverso no se limita al entorno físico geográfico inmediato del

aprendiz, ni al mapa político de la lengua meta. La diversidad en los CSC se refleja en la integración de referentes de otras culturas no mediadas el contexto de aprendizaje o la presencia numerosa de hablantes de la lengua meta en un espacio geográfico. En la selección de CSC se apela constantemente a referentes universales, como el amor, la felicidad, la rebeldía, entre otros, así como históricos de relevancia mundial.

Figura 40

Sobre la descentralización de referentes de cultura



Nota. Tomado de *Con dinámica* (2009, p. 156).

9.3.2 Tareas en torno a las representaciones culturales

La revisión de los referentes culturales refleja algunas decisiones de los editores para el tratamiento del componente cultural, las cualidades de los referentes puntuales y la observación de estos en su conjunto revelan las creencias, el rol en el aprendizaje y las estrategias explícitas e implícitas en la selección de CSC en cada manual. Sin embargo, la tarea o tipo de operación que se sugiera en torno al *input* de cultura resulta trascendental para definir sus cualidades y, sobre todo, sus efectos para la sensibilización a DLyC.

En los años setenta, el enfoque comunicativo establece que el componente cultural no solo es la ventana de acceso a los hechos y referentes comunes de la comunidad de la lengua que se aprende, sino que estos deben procurar información de la cotidianidad para el desarrollo de capacidades de adecuación a las situaciones comunicativas. En este enfoque, los CSC representan un *input*, cuya función es procurar saberes y desarrollar aptitudes para la comunicación: el hablante competente comunicativamente debe estar en la capacidad de seleccionar realizaciones lingüísticas adecuadas de acuerdo con las necesidades del contexto y de los interlocutores del acto comunicativo.

Con la aparición del enfoque intercultural en los años noventa se objeta la “banalidad” en la enseñanza de lenguas y se aboga por una orientación crítica en el aprendizaje en torno a la educación política y la formación ciudadana. La competencia comunicativa intercultural actualmente tiene una estrecha conexión con el modelo de Byram (1997) en el que se contemplan más que saberes y adecuaciones con respecto a lengua y cultura, esta competencia se define como el compendio de actuaciones, capacidades y conocimientos que le permiten al individuo comunicarse e interactuar con interlocutores que hablan otras lenguas y provienen de otros contextos culturales (*cf.* Freitag-Hild, 2016). El paradigma actual de la interculturalidad implica, entre otras cosas, atención especial a la DLyC individual y colectiva, esto supone una revisión de los saberes que constituyen la visión panorámica de la comunidad de lengua meta y, más exactamente, de los criterios de selección de referentes culturales y lingüísticos. También implica una revisión del tipo de aptitudes por desarrollar a partir de dichos referentes, pues las competencias comunicativas del hablante, por sí solas, no son determinantes en el entendimiento y la convivencia en los entornos multiculturales y multilingüísticos de la actualidad. Además de la revisión de conocimientos y capacidades sobre el rol de la cultura en aprendizaje de lenguas, el enfoque intercultural implica la formación en actitudes asertivas o disposiciones personales para la comunicación entre culturas.

En el contexto escolar alemán, Caspari y Schinschke (2009) esbozan una tipología de tareas para la competencia intercultural basada en las tres dimensiones mencionadas previamente (por sus nombres en alemán, *Wissen, Können/Verhalten* y *Einstellungen*). Allí se identifican como cruciales los siguientes elementos:

- Conocimientos sobre civilización, situación política y social, tendencias, tradiciones, rituales y convenciones y estereotipos, así como saberes estratégicos (conciencia) sobre la configuración cultural de los individuos.
- Capacidades y comportamientos culturales adecuados a las situaciones de encuentro con la cultura extranjera, así como estrategias para la superación de situaciones de malentendido o incompreensión culturales.

- Configuraciones y disposiciones con respecto a la otra cultura, para la ejecución de las estrategias en situación de conflicto y para osar desenvolverse en situaciones “embarazosas” y/o conflictivas en el encuentro con la otra cultura.

La diversidad cultural como elemento y principio se materializa con actividades que pongan en diálogo, discusión y eventual reformulación los elementos que conforman el trasfondo cultural del individuo que aprende (sus conocimientos, actitudes y aptitudes) y los referentes que se disponen de otras realidades culturales. A continuación, se destacan algunos ejemplos que, por las cualidades del referente cultural y por el tipo de operación que se sugiere en torno a este, denotan un potencial especial o una limitante para el desarrollo de conocimientos, capacidades y configuraciones para la sensibilización ante la diversidad cultural. Para este fin se revisan en este apartado las tareas en torno a los referentes culturales de los manuales comprendidos en el presente estudio. La búsqueda se ordena según la operación sugerida en la tarea:

- Percepción e identificación (informativas).
- Comparación de los referentes propios con los del “otro” (contrastivas).
- Interpretación y explicación de fenómenos culturales (reflexivas).
- Mediación y desenvolvimiento en situaciones de interferencia lingüística y cultural (estratégicas).

Cabe resaltar que muchos de los referentes que figuran en los manuales no cuentan con una tarea o instrucción en torno al referente de cultura, es decir, que el *input* cultural tiene un rol únicamente expositivo y su incidencia para la diversidad cultural no se puede estimar más que por las cualidades del referente, es por esto que no se incluyen en la siguiente descripción.

Tareas de información

Ejemplo 1. Comprensión

En los manuales se encuentran frecuentemente tareas que buscan constatar la comprensión a nivel semántico de la información que presenta el referente cultural. Dentro de estas se destacan las clásicas de comprensión de lectura, como, por ejemplo, tareas de selección múltiple, rellenar huecos, reorganizar enunciados, verdadero/falso, etc. Estas no denotan un potencial específico para la comunicación intercultural puesto que no se realiza ningún tipo de operación con el referente que comprometa conocimientos, capacidades o actitudes culturales de los y las aprendices. Caso diferente se observa en las operaciones de comprensión implicadas en los puntos *a* y *b*:

- a. *Input* cultural: página “Lectura cultural” en la unidad dedicada a Paraguay, donde se incluye un texto sobre el concepto de noviazgo y las demostraciones de afecto en este país, los puntos en común y de divergencia respecto a otros países hispanohablantes; y textos cortos sobre símbolos paraguayos (el Gran Chaco, la cultura guaraní, el tereré y la represa hidroeléctrica del Itaipú).
Tarea: ¿En qué difiere el concepto de novio/a del de boyfriend/girlfriend?, ¿qué palabra se usa para referirse a una persona que convive con otra en una relación amorosa sin estar casados?, ¿por qué es normal que los jóvenes se demuestren su cariño en público?, ¿qué costumbre de este país no es común entre los jóvenes españoles? (Dorwick et ál., 2012, p. 488)

Esta tarea busca constatar la comprensión de la información presentada en el texto a nivel semántico. Sin embargo, su potencial reside en que para dar solución al interrogante los y las aprendices deben acudir tanto a la información provista en los textos, como a los conocimientos con los que ya cuentan como hablantes expertos de otra lengua y cultura. Adicionalmente, los interrogantes hacen énfasis en la información del texto que se refiere a las diferencias en la comunidad de hablantes sobre las relaciones amorosas y las demostraciones de afecto.

- b. *Input* cultural: compendio de contenidos de unidad.
Tarea: (apartado recapitulativo al final de unidad ¿Qué te llevas de esta unidad?) ¿algo interesante sobre la cultura hispana? Quiero saber más sobre... (*Aula 3 NE*, páginas finales de cada unidad).

Esta actividad busca que el aprendiz declare algunos de los referentes culturales provistos en la unidad, pero apela a la impresión personal sobre estos y al desarrollo de curiosidad con respecto a las manifestaciones culturales del “otro”.

Ejemplo 2. Comprensión y evocación de información previa

- a. *Input*: afiche ilustrado (textos cortos e imágenes) de la historia de España.
Tarea: Aquí tienes información sobre diferentes momentos de la historia de España. ¿Qué puedes decir de la España actual? Escribe un texto en tu cuaderno (Corpas, Garmendia y Soriano, 2013, p. 32).

En el punto *a*, la comprensión de la información del referente no es el objetivo principal, como en el ejemplo 1. Esta se orienta a la dimensión de los saberes, puesto que la comprensión del referente sirve como plataforma para explicitar la información de los conocimientos y percepciones de los y las

aprendices. Con esta tarea de comprensión y evocación de información se ponen en diálogo los referentes culturales conocidos por los y las aprendices del grupo regional (en este caso históricos) y se complementan con algunos referentes culturales profundos provistos en el *input*.

- b. *Input*: fotos con personalidades (artistas) chilenos y de otros países hispanohablantes.

Tarea: Para empezar, ¿cuánto conoces de Hispanoamérica? Personajes de la vida actual. ¿A cuántos de estos personajes reconoces?, ¿qué sabes de ellos? Cuenta al grupo. Entrevista a un compañero y responde sus preguntas. Trata de que sea una conversación detallada y fluida, con preguntas alternadas: ¿conoces algún plato hispanoamericano?, ¿te ha gustado?, ¿lo recomiendas?, ¿te gusta algún cantante o grupo musical hispanoamericano?, ¿te gusta alguna canción?, ¿de qué se trata?, ¿has buscado la letra?, ¿conoces libros o autores hispanoamericanos? Mencionalos y expresa tu opinión. ¿Recuerdas alguna película o programa de televisión en español? ¿Has visitado alguna ciudad hispanoamericana?, ¿cuál te ha gustado más?, ¿qué aspecto de la cultura hispanoamericana te inquieta, no entiendes o no compartes? [...] Escribe una lista de los tres personajes más representativos de tu país y explica por qué son famosos. Luego cuenta al grupo el resultado de tu ejercicio. (Chiquito et ál., 2013, p. 31)

En el punto *b* ocurre nuevamente que asegurar la aprehensión de la información provista por el referente no es el objetivo principal, sino que se apela a la explicitación de los saberes de los aprendices sobre la cultura meta como fuente de ampliación y plataforma para acceder a saberes de esta y otras culturas. Sin embargo, la saturación de preguntas, la superficialidad y cualidad armónica de CSC implicados en la actividad podría llegar a reforzar estereotipos y limitar la visión realista de la comunidad de hablantes de la lengua meta.

Ejemplo 3. Comprensión y extensión de la información

- a. *Input*: fotos con personalidades chilenas y de otros países hispanohablantes (artistas: Shakira, Penélope Cruz, Ricky Martin, etc.).

Tarea: elige uno de los intérpretes del ejercicio 27 e investiga sobre ellos. Incluye información como ¿cuál es su país de origen?, ¿de qué época es su producción artística?, ¿cuáles han sido sus obras más destacadas? Otra información de interés. (Chiquito et ál., 2013, p. 38)

- b. *Input*: texto sobre los trabajos para estudiantes universitarios en general y en países hispanohablantes. Acompañan testimonios de una joven paraguaya, un joven chileno y una joven uruguaya.

Tarea: Conteste las siguientes preguntas: ¿qué necesidad comparten los estudiantes de todo el mundo?, ¿es caro o barato el sistema universitario de los países hispanos?, ¿dónde vive la mayoría de los estudiantes hispanos?, ¿qué trabajos se describen en los párrafos? Entreviste a una persona hispana de su universidad o ciudad sobre algunos temas laborales. Posibles preguntas: ¿a qué se dedica?, ¿hace cuánto tiempo que se dedica a eso?, ¿le gusta su trabajo?, ¿por qué?, ¿vino a este país por razones de trabajo?, ¿cómo es la situación laboral en su país de origen?, ¿qué piensa de la situación laboral de este país hoy en día? (Dorwick et ál., 2012, p. 513)

En los puntos *a* y *b* se conmina a ampliar la información provista por los contenidos, es decir que el potencial intercultural de las actividades reside en la dimensión de los saberes sobre la comunidad de hablantes de la lengua que se aprende. En el segundo caso, la operación resulta más favorable para la sensibilización ante la diversidad cultural y se explora la dimensión de las disposiciones y comportamientos, ya que los interrogantes por solucionar implican indagar en la perspectiva del hablante de la otra cultura en directo contacto con este. El tipo de tarea y la naturaleza de las preguntas acerca al aprendiz a la biografía cultural del otro y a los posibles conflictos que este experimenta en la integración a una nueva realidad cultural.

Tareas de contraste

En las actividades de tipo informativo se traen a colación referentes previos sobre la comunidad meta, ampliándolos, confirmándolos o reformulándolos con lo dispuesto por el *input*. En las actividades de tipo contrastivo se apela a los referentes de la biografía cultural propia de los y las aprendices. Después de las actividades de tipo informativo, las contrastivas se encuentran en gran número, especialmente en los apartados de los manuales que se concentran en el componente cultural.

Ejemplo 4. Evocación de referentes propios

- a. *Input*: texto corto sobre el panorama social y político del mundo hispano, con información sobre la mayoría de edad, el servicio militar y las mujeres en el ejército y la policía. Acompaña foto de la primera jueza hispana en la Corte Suprema en Estados Unidos.
“Tarea: ¿En cuáles de estos datos hay grandes similitudes entre su país y los países hispanohablantes?” (Dorwick et ál., 2012, p. 527)

En el punto *a* se procura la evocación de referentes conocidos de la cultura propia de los y las aprendices y estos se comparan uno a uno con los referentes de la cultura meta.

- b. *Input*: texto con dos leyendas (una mexicana y otra guaraní) para ejemplificar la tradición oral de los pueblos indígenas en América Latina.

Tarea: Lee estas dos leyendas ¿cuál te gusta más? ¿por qué? Coméntalo con tus compañeros. Y en tu cultura, ¿hay este tipo de leyendas? Elige una y escribe un texto en español contando la historia con tus propias palabras. Puedes buscar información en Internet. (Corpas, Garmendia y Soriano, 2013, p. 68)

En el punto *b* se provee un *input* sobre la tradición oral de las culturas autóctonas latinoamericanas, pero la tarea que se procura no se concentra en la comprensión o ampliación del referente, sino en el reconocimiento de las marcas de la tradición oral de la propia cultura mediante la evocación de los referentes conocidos por los aprendices. Esta apela a la dimensión de capacidades interculturales porque el estudiante debe encontrar los mecanismos para expresar en lengua extranjera elementos de su identidad cultural.

Ejemplo 5. Contraposición de referentes propios y del otro

- a. *Input*: cuestionario sobre los posibles comportamientos de los españoles en determinadas situaciones (por ejemplo, hora de llegada a fiestas, ocasiones y tipos de regalos a amigos, códigos de aceptación y rechazo a invitaciones a cenar, etc.), acompañado de texto informativo para verificar las respuestas.

Tarea: ¿qué crees que hace la mayoría de los españoles en las situaciones que plantea este cuestionario? Puedes marcar más de una opción o no marcar ninguna y proponer otra. – Lee esta información y comprueba tus respuestas del cuestionario. ¿Hay algo que te sorprende? ¿Cómo se hace en tu país? Explícaselo a tu compañero. (Corpas, Garmendia y Soriano, 2013, p. 36)

En el punto *a* se evocan referentes de la cultura propia con respecto a los de la cultura meta, sin embargo, a diferencia de las tareas del ejemplo 5, se resalta aquí aquello que causa sorpresa cuando se contraponen los referentes. En esta operación se apela a la dimensión intercultural de configuraciones y disposiciones, pues no solo se resaltan los puntos en los que las culturas son diversas, sino que se conmina a buscar mecanismos de explicación de los comportamientos de naturaleza cultural propios a los individuos que no comparten los mismos códigos.

- b. *Input*: audio con tres testimonios de extranjeros (alemán, francesa y argentina) que, al llegar a España, se sorprendieron por algunas costumbres.

Tarea: En un programa de televisión han entrevistado a extranjeros que viven en España. Escúchalos y anota qué costumbres de los españoles les sorprendieron al llegar a España. ¿Te has encontrado en alguna situación parecida? Cuéntaselo a tu compañero. (Corpas, Garmendia y Soriano, 2013, p. 37).

En el punto *b* se contraponen los referentes propios y de otras culturas apelando al conocimiento generado por la experiencia, se busca que los y las aprendices reflexionen sobre el comportamiento propio en el encuentro con individuos provenientes de otros entornos culturales, en el momento en el que la diversidad entre culturas genera tensiones o malentendidos.

c. *Input*: texto sobre la diversidad geográfica y cultural española y la categoría de Estado de autonomías que no difiere mucho del sistema federativo estadounidense. Acompañan textos cortos sobre la organización estatal de los países americanos hispanohablantes y sobre el Mercosur conformado por algunos de ellos.

Tarea: ¿cuáles son las ventajas y desventajas de un sistema federativo como el de los Estados Unidos? (Dorwick et ál., 2012, p. 546).

En el punto *c* se buscan puentes de conexión entre los referentes provistos de la cultura meta y los de un contexto conocido o de donde se aprende la lengua. Se aborda la dimensión de las aptitudes interculturales, pues se entrena la comunicación intercultural a través de la búsqueda de puntos en común entre dos realidades culturales.

d. *Input*: línea del tiempo con eventos históricos de renombre mundial (por ejemplo, triunfo de la Revolución cubana, asesinato de Martin Luther King, integración de California a los Estados Unidos, juicios de Núremberg, etc.).

Tarea: En pequeños grupos se intercambia información sobre las preguntas y luego se completa la tabla. Después de 15 minutos, una persona del grupo expone frente a la clase los resultados. ¿Qué fechas son importantes en la historia de tu país? ¿Qué fechas son importantes en tu biografía personal? Explica por qué. (Ainciburu et ál., 2009, p. 157)

En el punto *d* la operación se orienta a la dimensión intercultural de los saberes a través del contraste de referentes culturales. A diferencia de los puntos *a*, *b* y *c*, este es particularmente favorable para la diversidad, ya que la tarea sugerida implica la contraposición de elementos de la biografía cultural de las comunidades que comparten la L1 y/o la L2, y de los individuos en sus biografías particulares.

Tareas de reflexión

Las tareas que implican una operación de reflexión sobre el referente cultural son mucho más escasas en los manuales que las de información y contraste. Este tipo de actividades se enfocan en el desarrollo de la conciencia (inter)cultural de los aprendices, pues plantean la toma de distancia con el referente del contexto donde se presenta, interpreta y valora desde varias perspectivas.

Ejemplo 6. Interpretación de referentes

- a. *Input*: texto literario con el testimonio sobre el significado de Frontera explicado por un mexicano que ha vivido toda su vida en los dos lados de la línea fronteriza entre México y los Estados Unidos.

Tarea: En la sociedad en la que vives, ¿con qué fronteras te encuentras? (Ainciburu et ál., 2009, p. 251).

En el punto *a* el referente cultural sirve de plataforma de reflexión sobre la manifestación de este en otras realidades culturales, específicamente en la biografía cultural de los y las aprendices. El *input* de esta actividad es en sí un referente crucial para la percepción de la diversidad cultural y lingüística de la comunidad meta (migraciones, lengua y culturas en contacto), pero la tarea de reflexión en torno a este amplía el espectro sobre el fenómeno cultural, se ubica en la dimensión de las configuraciones, pues busca la conexión empática entre individuos de distintos entornos culturales.

- b. *Input*: audio de una conversación en la que personas cuentan sus experiencias en parejas y familias multiculturales.

Tarea: ¿Tienes experiencias de relaciones interculturales en la familia, en la pareja, con amigos...? ¿Qué ventajas y desventajas crees que puede tener una pareja multicultural? En grupos de cuatro personas se elabora una lista con cinco aspectos positivos y con cinco aspectos problemáticos. Luego, toda la clase pone en común... escucha la conversación en la que unas personas cuentan sus experiencias en parejas y familias multiculturales. Marca en tu lista los aspectos que también aparecen en la grabación. (Ainciburu et ál., 2009, p. 232)

En el punto *b* la tarea de reflexión sobre el referente tiene principalmente una función de “estrategia de activación de conocimientos” para la comprensión auditiva, sin embargo, la actividad resulta particularmente favorable para la diversidad cultural porque, por una parte, el *input* refiere situaciones de conflicto y conexión entre individuos de entornos culturales diversos y, por otra parte, la operación

a la que se conmina es de valoración crítica y comportamiento estratégico en encuentros interculturales.

- c. *Input*: texto literario biográfico del caricaturista argentino Quino, en el que se hace referencia a hechos históricos (las guerras mundiales) y la percepción de estos acontecimientos en Argentina con un tono irónico.

Tarea: ¿Sabes quién es Quino? ¿Conoces algunos de sus personajes más famosos? Explica, dando razones, por qué los países que se mencionan en este texto son a veces ‘buenos’ a veces ‘malos’. (Ainciburu et ál., 2009, p. 261)

En el punto *c*, el *input* refiere a un producto cultural (personalidad, literatura) del mundo hispanohablante, pero este, más que una función informativa de referente superficial y armónico se orienta a la dimensión informativa sobre la naturaleza subjetiva y fluctuante de los estereotipos y las etiquetas culturales. El desarrollo de la conciencia (inter)cultural se favorece mediante la tematización de la relatividad histórica y contextual de las percepciones en torno a determinadas comunidades.

Ejemplo 7. Cambio de perspectiva

- a. *Input*: artículo periodístico adaptado “El alma provisional del caribe”, donde el escritor Gabriel García Márquez discute la insuficiencia de los parámetros europeos para comprender la realidad del trópico.

Tarea: ¿Con qué ideas, conceptos, creencias relacionas el Caribe?, ¿corresponde esa idea a lo que se dice en el texto? ¿cuáles son las características del caribe según el texto?” (Ainciburu et ál., 2009, p. 215)

En el punto *a*, el *input* tematiza nuevamente la naturaleza subjetiva y fluctuante de los estereotipos culturales. La tarea conmina a comparar los preconceptos que se tienen sobre la cultura meta e indagar en el autoconcepto y heteroconcepto del “otro”. Este cambio de perspectiva sobre las identidades grupales permite al aprendiz reevaluar la naturaleza de las configuraciones culturales que posee con respecto a la comunidad de habla de la lengua que aprende.

- b. *Input*: texto “Un extraterrestre de visita por España”, que consta de fragmentos del informe de una extraterrestre sobre lo que ha observado de las fiestas en España.

Tarea: 4D-2 es una extraterrestre que está visitando España. Lee los fragmentos del informe que ha escrito sobre algunas fiestas ¿Sabes a qué fiesta se refiere en cada caso? 4D-2 también ha

visitado tu país y tiene que escribir un informe como el anterior sobre algunas fiestas o tradiciones. ¿Puedes escribir ese informe? (Corpas, Garmendia y Soriano, 2013, p. 42)

- c. *Input*: texto “La historia de Apus”, que trata de un extraterrestre que se va acercando a la tierra y describe la geografía del planeta, las formas de agrupamiento y expresión de emociones de los humanos, la división política por países y que al aterrizar en uno de estos y no tener “papeles”, es encerrada en una jaula y luego enviada de vuelta a órbita.

Tarea: ¿Qué aspectos de nuestro mundo cuestiona Apus? (Ainciburu et ál., 2009, p. 242).

En los puntos *b* y *c* se procura la toma de distancia de manifestaciones culturales (fiestas tradicionales en Valencia) y circunstancias sociales (migración e indocumentados) de la comunidad meta. En los dos casos, la favorabilidad para la diversidad cultural no reside en el tipo de información que se provee de la cultura meta, sino en la perspectiva de observador externo de las manifestaciones culturales propias que implica el desarrollo de la actividad. La operación implica el desarrollo de estrategias de mediación en situaciones de extrañeza y probable conflicto en el encuentro del “otro” con la cultura propia.

Tareas de estrategia

Las tareas que se orienten específicamente al desarrollo de estrategias para la comunicación intercultural son escasas en los manuales observados. La información, el contraste y la reflexión con respecto a manifestaciones y circunstancias culturales son operaciones frecuentes en los manuales y, en efecto, resultan muy favorables para la sensibilización a las marcas culturales diversas en las biografías de las comunidades y los individuos. Sin embargo, la confrontación de los y las aprendices en su rol como mediadores en los encuentros entre culturas es una operación potencialmente más efectiva ya que implica las tres dimensiones del aprendizaje intercultural (saberes, comportamiento y disposiciones).

Ejemplo 8. Mediación

- a. *Input*: Lista de costumbres españolas (por ejemplo, preparar vacaciones con poca antelación, cenar después de las 21h, invitar a comer a los amigos el día del cumpleaños y del santo, etc.).

Tarea: Lee estas cosas que son habituales en España. ¿Es igual en tu país?, ¿te sorprende alguna información? Escribe un artículo dando consejos a los españoles que viajan a tu país. Primero vas a hacer una lista de cosas que son habituales en tu país. Ten en cuenta los ámbitos (comida,

fiestas, trabajo, pareja...). Ahora redacta el texto. Puedes acompañarlo con fotografías. (Corpas, Garmendia y Soriano, 2013, p. 43)

9.3.3 Representaciones de la lengua

En el marco del enfoque intercultural y de la corriente actual de pluricentrismo en las lenguas se concede un lugar relevante a la variación lingüística en la enseñanza, específicamente a la existencia de diferentes variedades estándar para las lenguas (*cf.* Reimann, 2017). En la práctica, sin embargo, la atención a la diversidad lingüística se concentra generalmente en la selección de variedades diatópicas “prestigiosas” (generalmente dos) o en la predilección por variedades artificiales “neutras” o “internacionales” (*cf.* Leitzke-Ungerer y Polzin-Haumann, 2017). El fenómeno se cristaliza en la visión casi exclusivamente geolectal que se tiene de la variación lingüística en ELE, específicamente en la recurrente clasificación dialectal entre “español de España” y “español de Latinoamérica”. Este panorama revela que la sensibilización ante los valores comunicativos y culturales de la variación lingüística sigue siendo una asignatura pendiente tanto en la discusión didáctica como en la práctica del aula. Para la sensibilización a la diversidad lingüística que demandan los entornos de aprendizaje contemporáneos, en la revisión referencial de este trabajo se resaltaron algunos puntos clave a desarrollar en el tratamiento de la variación lingüística:

- Capacidades receptivas geolectales mediante la exposición a múltiples variedades diatópicas de la lengua.
- Capacidades de adecuación lingüística de las realizaciones a los canales y circunstancias del acto comunicativo mediante la sensibilización a la variación sociolectal y los registros.
- Disposición y diferenciación de los rasgos fonéticos de variación más frecuentes en el idioma.
- Disposición suficiente de fenómenos morfosintácticos variacionales de mayor representatividad.
- Disposición suficiente de repertorios de rasgos lexicales.

A continuación, se describen algunas de las realizaciones que denotan atención al tratamiento de VL como rasgo de diversidad en la lengua.

Disposición de geolectos

Las representaciones de la lengua en la variación diatópica y sus rasgos fonéticos son la marca más fácilmente perceptible de diversidad en la lengua, sin embargo, en ninguno de los manuales se identificó una disposición clara para exponer las variedades diatópicas. En general, se observaron dos tendencias que se exponen a continuación.

Ejemplo 1. Predominancia de un (1) geolecto: en *Maravillas del español 3*, las muestras de audio, además de escasas, se concentran en la variedad del contexto de aprendizaje en inmersión, o sea, la variedad andina, complementadas con un par de inclusiones de la variedad rioplatense. En *Aula 3 NE* se presenta el mismo fenómeno, de acuerdo con la línea de énfasis en España que propone el manual, las muestras de lengua orales se concentran en la variedad centro-norte peninsular, con una inclusión importante de muestras rioplatenses, algunas caribeñas, andaluzas y mexicanas. En *Con dinámica* ocurre algo similar, las muestras de audio se concentran en un geolecto, en este caso el de mayor probabilidad de interacción, según el contexto de uso del manual; los geolectos presentan proporciones similares a las de *Aula 3 NE*, pero con un ligero énfasis en inclusiones rioplatenses.

Ejemplo 1a. Inclusión de geolectos “no nativos”: en algunos audios de *Con dinámica* y *Aula 3 NE* se incluyen variedades geolectales “no-nativas”. Se opta principalmente por la exposición a muestras de audio de la variedad centro-norte peninsular (también con inclusiones de audios con hablantes rioplatenses en el caso de *Con dinámica*), pero denotan una apertura a la diversidad en la lengua con la inclusión de algunas muestras de hablantes extranjeros.

Ejemplo 2. Predominancia de geolecto “internacional”: en *Puntos de partida 9* aumenta el número de las muestras de audio en contraste con los otros manuales. Se dispone de una variedad “internacional” artificial (pausada, átona y extramodulada). La tendencia se complementa con algunos audios que resaltan particularidades fonéticas de la variedad rioplatense, mediante una teatralización extramodulada.

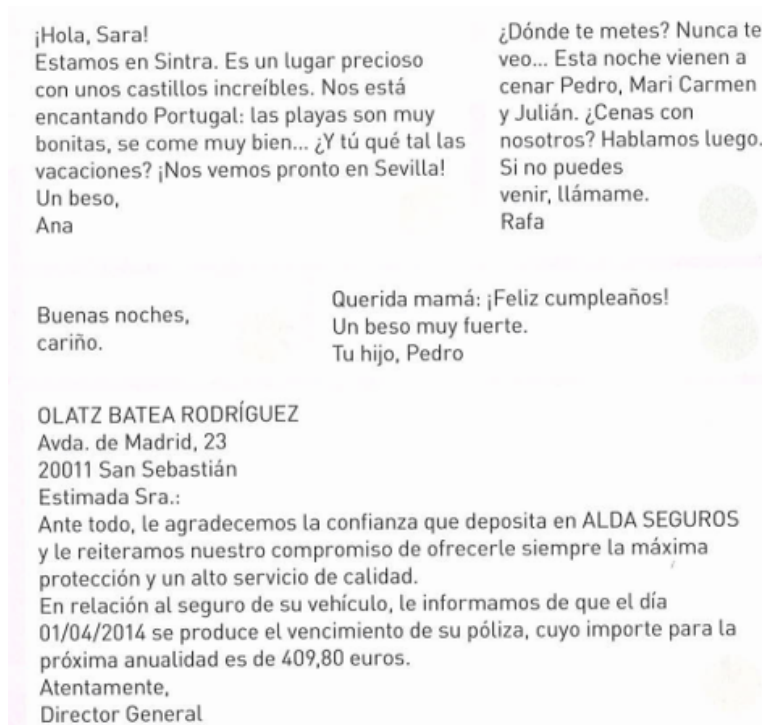
Disposición de sociolectos y registros

La aproximación a rasgos de circunstancias variacionales que no son únicamente regionales brinda al aprendiz un marco lingüístico para la adecuación a las situaciones comunicativas y, a su vez, representan un *input* de información como para desarrollar conciencia (multi)lingüística. En los manuales analizados el tratamiento de sociolectos y registros es limitado y, en muchos casos, omitido. Solo se identificó un ejemplo.

Ejemplo 3. Registros en la lengua escrita: en *Aula 3 NE* se incluyen muestras de textos de interacción escrita donde se resaltan las particularidades de los registros familiares y formales en la lengua (*cf.* figura 41).

Figura 41

Sobre los registros de la comunicación escrita



Nota. Tomado de *Aula 3 NE* (2013, p. 72).

Disposición de rasgos fonéticos

Los rasgos fonéticos geolectales de frecuente variación permiten al estudiante sensibilizarse ante la naturaleza diversa de la lengua en un canal de fácil percepción. La disposición con respecto a los fenómenos de variación fonética permite además la toma de decisiones ajustadas a sus intereses en el uso de la lengua oral, dentro de las realizaciones posibles existentes en la lengua. A continuación, se describen los mecanismos de disposición de rasgos fonéticos encontrados.

Ejemplo 4. Fenómenos de variación fonética frecuente: en *Con dinámica* hay una sección de fonética que se enfoca, por un lado, en los fonemas de probable dificultad para hablantes de lengua materna alemana (por ejemplo, distinción de la pronunciación de grafía “r”) y, por otro lado, en los rasgos fonéticos de variación más frecuente entre los hablantes nativos (*cf.* figura 42). En el caso de la grafía “x” y sus pronunciaciones [s] y [ks], y las grafías “y” y “ll” y sus pronunciaciones [ʒ], [ɫ] y [ɣ], se


señala el grupo regional que comparte el rasgo. Para asociar los grupos regionales, se realizan distinciones como “en la mayoría de los países hispanohablantes”, “en los países del Río de la Plata”, “en América Latina”, “en algunas zonas de España”, etc.

Figura 42

Sobre los rasgos fonéticos de variación frecuente


9 La letra 'x': [s], [gs], [ks]

La letra 'x' se pronuncia según la región geográfica de maneras diferentes, pero no se producen cambios semánticos.

a Observa, escucha y repite.  **CD2, 42**

En América Latina	En algunas zonas de España
examen	examen
existir	existir
exilio	exilio
léxico	léxico
exagerar	exagerar
máximo	máximo
próxima	próxima
oxígeno	oxígeno
taxi	taxi

¿Sabías que México se escribe con 'x', pero se pronuncia [x]?



Nota. Tomado de *Con dinámica* (2009, p. 164).

Ejemplo 5. Rasgos fonéticos de región específica: en *Maravillas del español 3* se exponen los fenómenos extensos en la lengua de aspiración de la consonante palatal sorda [s] y de debilitamiento/elisión de la grafía “d” en posición intervocálica, y algunos más particulares como la alteración de la vocal final acentuada. Estos se ejemplifican en la unidad dedicada a Chile, donde se realizan transcripciones de grafías contrastadas con la pronunciación probable de un hablante chileno (por ejemplo, “estoy más o menos bien, gracias” vs. “ehtoy máh o menoh bien graciah”, “sabes” vs. “sabíh”) (cf. figura 43).

Figura 43

Sobre los rasgos fonéticos de región específica

El habla chilena
 Aunque en la mayoría de los países hispanohablantes la pronunciación de la letra *s* es claramente audible y conserva sus características fonéticas más conocidas (consonante sibilante palatal sorda), los hablantes de las tierras costeras de Hispanoamérica tienden a no pronunciarla o a pronunciarla aspirada, cercana a la *j*. Chile es un buen ejemplo de esto; en parte, porque la mayoría de su territorio está ubicado en el litoral Pacífico:
 —¿Cómo estás? /¿Cómo ehtáh?/
 —Estoy más o menos bien, gracias. /Ehtoy mah o menoh bien, graciah /.

Chile es también uno de los países hispanoamericanos donde es común el debilitamiento de la *d* entre dos vocales:
 —Hoy he trabajado todo el día. ¿Y vos? /Hoy he trabajao duro too el día. ¿Y voh? /.
 —Yo he trabajado duro todos los días /Yo he trabajao duro tooh loh diah /.

Nota. Tomado de *Maravillas del español* (2013, p. 42).

Disposición de fenómenos morfosintácticos


A nivel morfológico, la lengua presenta más estabilidad y cohesión (*cf.* capítulo 4) que en los elementos de léxico y en la pronunciación. Sin embargo, la inserción de los rasgos morfológicos que varían en la lengua (por ejemplo, uso y omisión de las formas pronominales, expresión del sujeto verbal, entre otros) denotan no solo marcas de diversidad lingüística dentro de la lengua, sino que además son cruciales para aspectos funcionales y pragmáticos de la comunicación, y deberían tener lugar en los libros de ELE. A continuación, se exponen los contenidos de variación morfosintáctica encontrados.

Ejemplo 6. Rasgos morfosintácticos de alta representatividad: en las tablas de conjugación de *Maravillas del español 3* se incluyen las formas del pronombre “vos”, probablemente porque, además de ser un fenómeno común en varias regiones de habla nativa, se trata de un fenómeno de importante presencia en Colombia, lugar de donde proviene el material. También se incluyen las formas del pronombre “vosotros”, aunque no se trate de una forma común en el contexto de uso del manual. En *Con dinámica*, para resaltar la extensión y uso del pronombre “vos”, se opta por un recuadro informativo que explica el fenómeno morfológico del *voseo* y sus valores comunicativos. Hay que resaltar que el texto del recuadro tiene la función de ejemplificar recursos léxicos de organización textual en la escritura académica (por ejemplo, “o sea”, “para citar algunos ejemplos”, “en resumen”, etc.) (*cf.* figura 44).

Figura 44

Sobre los rasgos morfosintácticos de alta representatividad

B. Formación del presente de subjuntivo:		
1. Se toma la primera persona del presente de Indicativo: tomo, salgo		
2. Se suprime la "o": tom- salg-		
3. Se agregan las siguientes terminaciones: verbos terminados en		
	-ar	-er/-ir
que yo	tome	salga
que tú/vos	tomes/és	salgas/ás
que usted/él/ella	tome	salga
que nosotros/as	tomemos	salgamos
que vosotros/as	toméis	salgáis
que ustedes/ellos/ellas	tomén	salgan
Observa: -ar → -e, -es, etc. -er/-ir → -a, -as, etc.		



El voseo, o sea el uso de "vos" en lugar de "tú", es uno de los fenómenos más característicos del castellano del Río de la Plata, pero también existe en Centroamérica, en Paraguay, en la zona andina de Colombia y Venezuela y en la sierra y costa de Ecuador, para citar algunos ejemplos. En esas regiones, sin embargo, no pertenece a la lengua culta como en el Río de la Plata. En cuanto al uso del "tú", Argentina, Paraguay y Costa Rica son los únicos países que lo han excluido de su paradigma, es decir que allí se usa solamente "vos". En todos los países el "vos" o el "tú" se utiliza en situaciones de confianza o igualitarias. "Usted" es la forma de respeto o se utiliza en relaciones no simétricas. El pronombre "vosotras/-os" no se utiliza en ningún país, y su función la cumple el pronombre "ustedes". En resumen, en América Latina existen cuatro pronombres personales: "tú", "vos", "usted" y "ustedes". "Ustedes", en particular, sólo se usa en España como fórmula de respeto en registros formales, con excepción de Andalucía y Canarias.

Nota. Tomado de *Maravillas del español 3* (2013, p. 4) (arriba) y *Con dinámica* (2009, p. 274) (abajo).

Disposición de repertorios léxicos

Las unidades léxicas son el rasgo variacional de menor estabilidad en la lengua y, en efecto, tienen mayor representatividad en los manuales analizados, aunque no llegan a ser un procedimiento regular. Las diferencias léxicas a nivel regional son un referente importante para los creadores y las creadoras de manuales, de las cuales se encontraron dos mecanismos.

Ejemplo 7. Elementos léxicos regionales variados: en *Maravillas del español 3* y *Puntos de partida 9* se sensibiliza sobre la multiplicidad de opciones léxicas en el repertorio léxico de la lengua. Se incluyen algunos recuadros informativos que resaltan el abanico de posibilidades léxicas para un mismo referente semántico y se les relaciona con un país en particular (*cf.* figura 45).

Figura 45

Sobre los elementos léxicos regionales

Verbos y expresiones de sentimiento													
<p>Es + sustantivo + que + subjuntivo: Es una lástima que sigas enfermo. Es una pena que no vayas a la fiesta. Es una maravilla que tengas buena salud..</p>	<p>Con la interjección qué: Qué tristeza que no te quedas. Qué interesante que compitamos.</p>												
<p>Verbos de reacción + que + subjuntivo: Nos sorprende que sirvan licor acá. Me fascina que me traigas flores. Lamento que estés triste. Les extraña que tarde tanto. ¿Te alegra que vuelva temprano?</p>	<p>También con expresiones regionales:</p> <table border="0"><tr><td></td><td>¡Qué groso que sigas aquí!</td></tr><tr><td></td><td>¡Qué guay que digas eso!</td></tr><tr><td></td><td>¡Chévere que consigas el puesto!</td></tr><tr><td></td><td>¡Qué padre que vengas a comer!</td></tr><tr><td></td><td>¡Qué chévere que elijas ser nuestro capitán de equipo!</td></tr><tr><td></td><td>¡Qué bueno que compitas hoy!</td></tr></table>		¡Qué groso que sigas aquí!		¡Qué guay que digas eso!		¡Chévere que consigas el puesto!		¡Qué padre que vengas a comer!		¡Qué chévere que elijas ser nuestro capitán de equipo!		¡Qué bueno que compitas hoy!
	¡Qué groso que sigas aquí!												
	¡Qué guay que digas eso!												
	¡Chévere que consigas el puesto!												
	¡Qué padre que vengas a comer!												
	¡Qué chévere que elijas ser nuestro capitán de equipo!												
	¡Qué bueno que compitas hoy!												
<p>Verbos de reacción (o impresión) + adjetivo (o adverbio) + que + subjuntivo: Me parece fantástico que... } estés mejor. Estoy contento de que...</p>													

Así se dice

el estacionamiento = el aparcamiento, el parking	arrancar = encender el motor
la llanta = la rueda	estacionar = aparcar (Sp.), parquear (Col., Mex.)
	la licencia de manejar/conducir = el carnet de conducir, el permiso de manejar

There are many ways to express *car* in Spanish. You already know **el coche** and **el carro**. **El automóvil**, or simply **el auto**, is perhaps the most generic word, understood in all parts of the Spanish-speaking world.

Nota. Tomado de *Maravillas del español* (2013, p. 6) (arriba) y *Puntos de Partida 9* (2012, p. 473) (abajo).


Ejemplo 8. Elementos léxicos de región específica: en *Maravillas del español 3* y su recorrido por países algunas veces se incluyen informaciones sobre los elementos léxicos u otros rasgos particulares del habla atribuidos al país en que se concentra cada unidad. En la unidad destinada a Chile, por ejemplo, se resalta como chilenuismo “¿cachái?”, vocablo que se usa para constatar si se entiende lo que se dice. En la unidad destinada a Bolivia se resaltan algunos bolivianismos, tales como “asorocharse”, “singani”, “dizque” y “burrera”, con la explicación de su circunstancia de uso (cf. figura 46).

Figura 46

Sobre los elementos léxicos de región específica

Un caso de especial interés es el chilenuismo *¿cachái?* (¿entendés?), de uso muy común en el habla oral. Es una adaptación del inglés *¿catch it?* con la forma de conjugación del vos chileno y la omisión de la consonante final.

Algunas expresiones bolivianas (o bolivianismos)



Es posible que la altura de La Paz sobre el nivel del mar te cause alguna indisposición, como mareo, dolor de cabeza, etc. Entonces, seguramente vas a escuchar decir que te *asorochaste* (asorocharse), que es una expresión muy utilizada en Bolivia para este mal. Cuando alguien te sugiera tomar un *singani* (un licor hecho de uva) para que te cures, no lo hagas, es una *burrera* (error, algo sin sentido común). A quien te haga la sugerencia, puedes decirle *¡Dizqué!* (es decir, que dudas de lo que dice).

Nota. Tomado de *Maravillas del español* (2013, p. 28 y 42).

9.3.4 Tareas en torno a las representaciones de la lengua

De la observación de las representaciones de la lengua se confirma, por una parte, que no existe un direccionamiento concreto en ninguno de los manuales que contemple la VL como aspecto fundamental en el aprendizaje, más allá de algunas inclusiones aisladas de rasgos léxicos, fonéticos y morfosintácticos. Por otra parte, el *input* de variación lingüística, además de escaso, se concentra en un nivel expositivo, es decir, que no se identifica un objetivo ni operación concretos con la inclusión de los rasgos que denotan los perfiles lingüísticos diversos de los hablantes de la lengua que se representa. Como se esbozó anteriormente en este apartado, dentro de los planteamientos del enfoque comunicativo (al cual se aferran de maneras más o menos explícitas los autores y las autoras de los cuatro manuales), la adecuación de los usos de la lengua está determinada por la relación existente entre los participantes del acto comunicativo y las circunstancias en las que este tiene lugar. El ajuste consciente de los usos lingüísticos permite al usuario interactuar de manera adecuada en los entornos de habla sin transgredir las dinámicas socioculturales en los contextos de habla nativa. En este orden de ideas, el *input* de variación lingüística, al menos en el nivel diafásico, es un componente capital en el aprendizaje de la lengua y al que tendría que atenderse en la disposición de contenidos de los manuales. Tal y como ocurre con los contenidos culturales, la entrada del enfoque intercultural que atiende a las identidades multilingüísticas y multiculturales de las sociedades y los individuos, implica una revisión del *input* de lengua, pues a las adecuaciones lingüísticas acordes a los códigos socioculturales como índice de dominio de la lengua, se yuxtapone el *input* de representaciones que denoten la pluralidad entre los hablantes de la lengua meta, es decir, los rasgos de variación geolectal.

Esto se evidencia en el creciente interés en algunos contextos de ELE, al menos en el plano retórico, por adherirse al principio de pluricentrismo en el español.

Sumado a la apertura del *input* o *saberes* de variación lingüística, el enfoque intercultural implicaría la formación de *aptitudes* y el desarrollo de *actitudes* para el reconocimiento, el encuentro asertivo y la convivencia de dichas identidades múltiples. Si bien en la tipología de actividades para la competencia intercultural de Caspari y Schinschke (2009) no se hacen reflexiones puntuales respecto a las determinaciones sobre las marcas diversas en la lengua, del inventario expuesto se destacan, o se deducen, algunos puntos cruciales para el tratamiento de la diversidad lingüística:

- Conocimiento de la incidencia cultural existente en el léxico, en los campos semánticos, en los registros y variedades, y en las convenciones de los comportamientos discursivos, paraverbales y no verbales.
- Capacidad de adecuación del comportamiento lingüístico en lengua extranjera de acuerdo con las expectativas culturales, tanto para hacerse entender, como en situaciones de mediación lingüística.
- Disposición personal para la probable exposición a situaciones de malentendido y/o incomodidad lingüística y para la ejecución de estrategias de superación de episodios de incomprensión.

La diversidad lingüística como elemento y principio se llevaría a efecto, no solo con la disposición de contenidos de VL, sino con tareas para el acercamiento a elementos que conforman el perfil lingüístico múltiple de aprendices y el de aquellos individuos pertenecientes a otras realidades lingüísticas. De la misma manera que se indagó en la formulación de actividades en torno a cultura, a continuación, se listan algunos ejemplos (dentro de los muy escasos disponibles en los manuales) que plantean operaciones de información, contraste, reflexión y estrategia, y que denotan un potencial particular en la consecución de saberes, aptitudes y actitudes para el encuentro con realidades lingüísticas diversas.

Tareas de información

Con mayor o menor intensidad, en los manuales se encuentran contenidos de lengua que brindan un panorama de los rasgos y niveles variacionales, particularmente extensos en el español por su amplitud geográfica y demográfica. Sin embargo, son contadas las veces que se sobrepasa el nivel expositivo y se procura una tarea orientativa en torno a fenómenos puntuales. En los manuales se identificaron dos tipos de actividades informativas, cuya operación consiste en diferenciar y/o categorizar los fenómenos variacionales de acuerdo con sus rasgos y niveles.

Ejemplo 1. Diferenciación geolectal

- a. *Input:* audio y lista de palabras y trabalenguas que llevan la letra “ll” e “y” y sus fonemas equivalentes, [ʎ] y [ʝ], acompañados de la leyenda: “Ninguna de estas variantes es más correcta que las otras. Sin embargo, debes utilizar el sonido que corresponda a la variante que tú aprendes. Lo importante es que no las mezcles”.

Tarea: Observa, escucha, compara y repite [...] Escucha y marca qué variante utiliza la persona [...] ¿Recuerdas cómo se pronuncia la “y” cuando está al final de una palabra como Paraguay? (Ainciburu et ál., 2009, p. 182).

Ejemplo 2. Diferenciación de registro

- a. *Input:* modelo de carta de presentación laboral.

Tarea: [...] ¿La carta de Lucía es formal o informal?, ¿en qué lo notas? Subraya en la carta las palabras en las que vemos que escribe de **usted** y las fórmulas para saludar. Busca en la carta de presentación palabras o expresiones que quieren decir lo mismo que las siguientes: pedir —vivo— conocimientos básicos —cuando acabé— a causa de —espero respuesta. (Corpas, Garmendía y Soriano, 2013, p. 16)

- b. *Input:* imágenes de personas al teléfono acompañadas de un audio con tres conversaciones telefónicas con distintos grados de formalidad, según la relación entre los interlocutores (vendedora de farmacia avisándole al cliente que ya puede recoger sus medicamentos, amigos que planean una celebración sorpresa para otro y organizadora de congreso con secretaria de otra de las organizadoras).

Tarea: Vas a escuchar tres conversaciones telefónicas. Mira las fotos y decide quién habla en cada conversación. Vuelve a escuchar y completa: ¿Quién llama? ¿Con quién quiere hablar? ¿Qué relación tiene con esa persona?, ¿para qué quiere hablar con ella? (Corpas, Garmendía y Soriano, 2013, p.73)

- c. *Input:* audio de conversación entre personas que cuentan sus experiencias en parejas y familias multiculturales.

Tarea: [...] Ahora sí puedes escuchar la grabación para fijarte en expresiones útiles que se usan en conversaciones [...] recursos para empezar un tema, expresiones para mostrar acuerdo, expresiones para mostrar desacuerdo, expresiones para mostrar interés. Durante una

conversación las personas que escuchan pueden interrumpir a la persona que habla para mostrar interés o para tomar la palabra. Escucha otra vez la grabación por partes y busca ejemplos de interrupciones. ¿Qué hacen las personas en cada caso? ¿Muestran interés o intentan tomar la palabra? (Ainciburu et ál., 2009, p. 232)

Tareas de contraste

Ejemplo 3. Evocación de referentes propios

- a. *Input*: recuadro de nota cultural con información sobre las expresiones familiares de cariño:

En el mundo hispano se usan muchas palabras y frases para referirse a las personas queridas y para expresar cariño. Estas pueden ser diferentes en cada país. Las siguientes palabras son de uso común, aunque algunas de ellas no se usan en todos los países (amor, amorcito, mi vida, cielo...) [...]. La gente joven siempre usa su propia jerga en cada país, pero no siempre son palabras que se usan para dirigirse a las personas mayores (cuate, pana, compa...) [...] Como se nota en la lista anterior, una de las grandes diferencias entre el español y el inglés es el hecho de usar como palabras cariñosas adjetivos que describen características físicas (gordo/a, flaco/a, negro/a, viejo/a). Estos adjetivos se aplican indistintamente a cualquier persona, es decir, no es necesario que la persona sea gorda o delgada, blanca o negra, joven o vieja.

Tarea: ¿Con qué palabras se dirige Ud. a sus amigos?, ¿y a las personas que ama? (Chiquito et ál., 2013, p. 473)

- b. *Input*: audio con entrevista a una chica argentina que vive en España y relata las costumbres de los españoles que le sorprendieron al llegar, dentro de su experiencia resalta las malas interpretaciones por las en el uso de la lengua: [...] En principio me sorprendió la forma de hablar. Como más brusca y, claro, yo pensaba que cuando la gente me hablaba estaba enfadada porque son como demasiado expresivos, pero bueno, ahora ya estoy acostumbrada [...].

Tarea: ¿Te has encontrado en alguna situación parecida? Cuéntaselo a tu compañero. (Chiquito et ál., 2013, p. 37)

Ejemplo 4. Contraposición de referentes propios y del otro

- a. *Input*: textos con testimonios de personas que hablan sobre costumbres gastronómicas en las ciudades donde viven. Se incluyen variados recursos para la expresión de la impersonalidad en la lengua oral.

Tarea: En las frases de los textos hay recursos que sirven para expresar la impersonalidad. Tradúcelas a tu lengua. ¿Cómo expresas lo mismo? (se come con palillos —aquí es normal comer pasta una o dos veces al día—, aquí la gente sale mucho a cenar fuera —es habitual no terminar lo que hay en el plato [...]). (Corpas, Garmendia y Soriano, 2013, p. 40)

Tareas de reflexión

Ejemplo 5. Naturalización de fenómenos variacionales

- a. *Input*: artículo “Los nuevos mensajes” que trata sobre el efecto de las nuevas tecnologías en el lenguaje escrito y las principales tendencias en el español (lenguaje abreviado y emoticones).

Tarea: ¿Qué tipo de mensajes envías en tu móvil?, ¿los escribes en forma distinta a otro tipo de textos? Mira los mensajes de los móviles, ¿los entiendes?, ¿por qué crees que la gente escribe así? Coméntalo con tus compañeros y luego lee el texto. Lee las opiniones de los expertos en el recuadro rojo. ¿Estás de acuerdo con lo que dicen? ¿Existe en tu lengua un código parecido para los SMS? ¿En qué consiste? Escríbelo y luego preséntaselo a tus compañeros. Puedes acompañarlo de imágenes. (Corpas, Garmendia y Soriano, 2013, p. 40)

- b. *Input*: entrevista en audio con la sociolingüista boliviana Evangelina Velázquez Lugo, quien habla sobre las características del español en ambos lados del Atlántico. Se formulan ejemplos con diferencias lexicales en Ecuador, Argentina y España; se plantean divergencias y similitudes en fenómenos de variación fonética (seseo y aspiración de la “s”), existencia de norma culta y variantes dialectales en cada país.

Tarea: En nuestra entrevista de la semana vamos a escuchar a la reconocida sociolingüista boliviana Evangelina Velázquez Lugo, que nos habla de las características de la lengua castellana a ambos lados del Atlántico. Estas son las preguntas de algunas/os estudiantes. Toma nota de las respuestas. ¿Se puede decir que el español es una lengua homogénea? ¿Y un mexicano entiende lo que se habla en los Andes? ¿Entonces en España es diferente, se habla un solo español?, ¿no? Y yo, como estudiante de filología hispánica, ¿qué español tengo que aprender? Comenta lo que acabas de escuchar con tus compañeras y compañeros. Seguramente algunas personas de la clase habrán estado en un país hispanohablante. ¿Qué experiencias han tenido en cuanto a las variantes lingüísticas? ¿Qué palabras o expresiones han aprendido? [...] ¿Qué variedad del español habla tu profesor o profesora? Comparada con otras ¿Cuáles son sus características? ¿Y qué ocurre en tu lengua nativa? ¿Qué variedad hablas? (Ainciburu et ál., 2009, p. 263)

c. *Input*: poema “OH” de Mario Benedetti:

“jefe
Usted está aburrido
Aburrido de veras
Hace veintiocho años
Que sabe sus asientos
Que comprueba los
Saldos
Y revuelve el café [...]”

Tarea: actividades de comprensión de lectura y de interpretación, dentro de las últimas se incluye “¿Por qué cree Ud. que el poeta le habla al jefe usando la forma **usted** en vez de usted?” (Dorwick et ál., 2012, p. 437).

Tareas de estrategia

Ejemplo 6. Indagación y anticipación

a. *Input*: “¿Cómo se divierten los hispanos?”, se trata de un texto con huecos para diferenciar las formas del subjuntivo y del indicativo, que incluye información sobre las diferencias regionales en las formas léxicas, “A los jóvenes hispanohablantes, que (ellos—llamar) chicos y chicas en Paraguay, gallos y gallas en Chile, patojos y patojas en Guatemala, pelados y peladas en Colombia, (les-se) (encantar) la música”.

Tarea: ¿Qué palabras se utilizan para expresar “muchachos” y “muchachas” en varios países hispanos? [...] Entreviste a una persona hispana de su universidad y ciudad sobre las relaciones afectivas en su país. Preguntas posibles: ¿Qué palabras cariñosas se usan con más frecuencia entre padres e hijos en su país de origen? ¿Y entre esposos o novios?, ¿entre amigos? (Dorwick et ál., 2012, p. 485)

Ejemplo 7. Resolución de interferencias

a. *Input*: audios con conversaciones cortas en las que los interlocutores tienen problemas para entender y piden una aclaración. Se complementan con un recuadro recapitulativo de estrategias de comunicación, “Cuando no entendemos algo”, “Cuando no sabemos cómo decir algo” y “Cuando no sabemos si nos han entendido”.

Tarea: Vas a escuchar 9 conversaciones. Marca qué pasa en cada una de ellas (no sabe cómo decir algo o no ha entendido bien/no está seguro de haber entendido). Vuelve a escuchar y completa las

siguientes intervenciones. Luego marca cuáles sirven para preguntar al interlocutor si puede repetir o aclarar y cuáles sirven para explicar una palabra cuando no la sabemos decir en español [...]. Y tú, ¿qué estrategias usas cuando no sabes cómo se dice una palabra en español? (la digo en mi lengua, la busco en el diccionario, pongo ejemplos, pregunto cómo se dice, hago un dibujo, hago gestos, intento imaginar cómo se dice en español, describo la cosa, otras: ____). (Corpas, Garmendia y Soriano, 2013, p. 74)

10. Resultados

En esta investigación se establecieron la trascendencia y las limitaciones de las deducciones teóricas sobre diversidad lingüística y cultural (DLyC) en el plano de la praxis, a través del análisis de contenidos socioculturales (CSC) y variación lingüística (VL) en manuales de enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) de uso universitario. Esto con el propósito de formular marcos orientativos para la inclusión de CSC y VL en materiales de enseñanza/aprendizaje de lenguas, específicamente en ELE. En el capítulo precedente se examinaron el concepto de diversidad lingüística y cultural *enunciado* por los autores y las autoras, el concepto *implementado* en sus páginas y el concepto *a la luz de criterios deducidos del plano teórico-didáctico*. En el presente capítulo se sintetizan y discuten los resultados observados. Primero, se señalan los aspectos teóricos de diversidad lingüística y cultural perceptibles en los manuales de ELE, en seguida, se precisan las formas en que estos se materializan en sus contenidos, para luego establecer los aspectos teóricos sobre diversidad lingüística y cultural que se estarían pasando por alto en la concepción de este tipo de materiales y, por último, se resaltan algunos aspectos poco desarrollados en el plano teórico.

10.1 Aspectos teóricos sobre la diversidad lingüística y cultural perceptibles en manuales de español

La valoración positiva de la diversidad cultural y lingüística en torno a la lengua y sus comunidades de habla, fundamentada principalmente en el desarrollo teórico de tres décadas del enfoque intercultural, no pasa desapercibida en los conceptos pedagógicos de autores y editores. En los manuales se asume aún como prioritaria la proficiencia comunicativa a través del aseguramiento de estructuras gramaticales y léxicas, pero se identifica la determinación explícita por promover una visión plural de la lengua, a juzgar por la apelación en las líneas introductorias de los materiales a consideraciones como: “representativo del mundo hispanohablante”, “español pluricéntrico”, “panhispanico”, “interculturalidad”, “reflexión intercultural”, “situaciones culturales del mundo globalizado” y “competencias transculturales”.

Otro índice de la relevancia que representa para autores y editores el acercamiento a la diversidad es la intensificación de las representaciones culturales de la comunidad que comparte la lengua, ya sea como *input* de contenido para el ejercicio de destrezas lingüísticas y comunicativas, o, como en la mayoría de las veces, a manera de “breviario” informativo sobre un entorno geográfico de un país hispanohablante, generalmente en la página inicial o final de la lección. No obstante, la materialización del concepto de los autores sobre DLyC no revela, en todos los casos, disposiciones especialmente favorables a la valoración positiva de diversidad en la lengua meta y sus hablantes,

como tampoco se procura el reconocimiento y apreciación positiva de esta como fundamento de la clase de lengua con fines educativos.

Las miradas plurales sobre la lengua y sus hablantes que enuncian los autores en sus conceptos de aprendizaje no llegan siempre a materializarse con una estrategia diferente a la de acumular contenidos de *cultura* (generalmente *Landeskunde*) en un apartado de lección, pero el análisis extenso de las representaciones lingüísticas y culturales a través de CSC y VL revelan la trasposición de algunos aspectos deducidos de la teoría. En cuanto a diversidad cultural se encuentran los siguientes:

- **Selección variada de contenidos socioculturales:** en concordancia con las disposiciones teóricas sobre los repertorios de elementos culturales, al menos tres de los cuatro manuales analizados consideran una selección variada de CSC. En su selección se procuran referencias a hechos históricos, personalidades, lugares de atractivo particular, productos artísticos, gastronómicos, científicos, rituales, tradiciones, creencias, hechos de sociedad, institucionalidad y ordenamiento de las comunidades hispanohablantes, y, en algunos casos, de otros contextos donde el español no es lengua oficial o de uso masivo/cotidiano. Una selección variada de CSC le permite al aprendiz no solo acceder a un repertorio que le brinda herramientas para la comprensión, adecuación e interacción en lengua extranjera, sino que le sirve de plataforma para concientizar la incidencia de las identidades culturales en los usos de las lenguas. El hallazgo de una selección variada de CSC en la mayoría de los manuales considerados en este estudio difiere con los resultados de estudios similares en manuales de español, pues en varios de estos se describen selecciones de referencias culturales enfocadas en elementos de atractivo turístico y de consumo de países hispanohablantes, y menos contundentes en cuanto a elementos socioculturales de los hablantes y sus comunidades.
- **Tematización de estereotipos:** desde la teoría se considera que los estereotipos son una realidad latente y un inexorable punto de partida en el encuentro de individuos provenientes de diferentes trasfondos culturales. La permanencia del estereotipo en “estado latente” no permite discutir en torno a las cualidades tanto representativas, como arbitrarias, que estos pueden denotar sobre un colectivo. La tematización de los estereotipos entre las comunidades de hablantes de la lengua que se aprende, así como las miradas estereotípicas externas que se puedan tener con respecto a esta, forman parte de los contenidos en dos de los cuatro manuales.

La ausencia de elementos referentes a estereotipos, en el caso del manual colombiano, puede obedecer a la reciente apertura del mercado de ELE en este contexto; la selección temática de este manual es de corte mercantil y subraya los atractivos turísticos de los contextos de habla nativa. Se infiere que sus autores y autoras consideran que la alusión a estereotipos (justamente en el caso de Colombia y la transición económica y política por la que atraviesa el país en los últimos años) podría conducir a connotaciones desintonizadas con el estímulo turístico y de contacto in situ con la lengua que se pretende aprender. En el caso del manual de origen estadounidense, la ausencia del estereotipo como contenido puede estar asociada a la actualidad de la discusión sobre el aprendizaje/enseñanza del español en Estados Unidos, como lengua extranjera o como lengua de herencia. La exaltación de estereotipos sobre las comunidades hispanohablantes implicaría tomar parte abordando el estereotipo, ya sea en primera persona (lengua de herencia), o en tercera persona (lengua extranjera). En este contexto de aprendizaje, la población de origen hispano representa algo más del quince por ciento del total del país desde hace algunas décadas, lo que implicaría todo un enfoque particular para la enseñanza de la lengua. Sin embargo, las iniciativas históricas para menguar el uso del español y las perceptibles connotaciones socioculturales negativas de su uso en esferas públicas cotidianas devienen en la permanencia del enfoque como lengua extranjera, y en el mimetismo de estereotipos latentes entre el público que aprende.

En todo caso, en estos dos manuales las decisiones sobre contenidos se sustentan en dinámicas mercantiles, políticas y socioeconómicas, mas no en soportes didácticos para la enseñanza de lenguas.

- **Distanciamiento de representaciones monocéntricas/bicéntricas de la comunidad hispanohablante:** en las aproximaciones teóricas contemporáneas en lenguas extranjeras se promueve una visión pluricéntrica, desde los planteamientos tempranos del enfoque intercultural se resalta la necesidad de superar la tradición eurocéntrica en la enseñanza de las lenguas. Sin embargo, en la producción académica y en los documentos en torno a ELE en el contexto europeo se percibe aún la tendencia a describir los entornos de la lengua en dos grupos o usos: peninsulares (o españoles) y latinoamericanos. El análisis en los manuales revela, sin embargo, un intento de representación que se distancia de esta tendencia. Al menos en lo que respecta a los CSC, se encuentra que los autores se emancipan de la tradición monocéntrica y/o bicéntrica, explorando los contextos donde se habla la lengua de manera más extensa y diferenciada, y, en algunos casos, dando cabida a representaciones socioculturales de contexto externas a las de habla nativa.

En cuanto a diversidad lingüística se encuentra:

- **Representación de fenómenos lingüísticos asociados a las comunidades que comparten la lengua meta:** en los documentos en torno a ELE se posiciona el concepto de español como una lengua pluricéntrica, por una parte, como eco de la emancipación del *nacionalismo lingüístico* de siglos reclamado por esferas académicas y literarias y, por otro lado, en concordancia con los enfoques plurales en lenguas extranjeras. La relevancia de los fenómenos lingüísticos variacionales se sustenta en la reflexión teórica en torno al *multilingüismo*, como capacidad de reconocer y maniobrar los usos y manifestaciones variadas dentro de una misma lengua.

En el caso del español y debido a la extensión demográfica que ocupa, estaría claro que los creadores de materiales no pueden “darse el lujo” de desconocer el amplio espectro variacional en el idioma. Esto se manifiesta en los materiales analizados, en los muy escasos pero existentes contenidos referentes a variación lingüística que se identifican en tres de los cuatro manuales analizados. Si bien no se identifica una estrategia o criterio concreto para la selección de contenidos y formulación de tareas, está claro que no se pasa por alto la relevancia de la VL, ya sea como realidad lingüística, enfoque didáctico, disposición política o corriente emancipatoria académica y literaria.

- **Desvinculación de “lengua-nación” en las representaciones lingüísticas:** en la actualidad de los enfoques de enseñanza/aprendizaje se entiende que los procesos y el fin se concentran en la formación de hablantes mediadores entre lenguas y culturas. La adquisición de las competencias del “hablante nativo” en la lengua meta no representa un objetivo en el aprendizaje de lenguas desde la aparición del enfoque intercultural.

En este contexto, es necesaria la desvinculación de grupos nacionales y sus hablantes como “poseedores” y referentes únicos de la lengua que se aprende. Esto significa que los modelos lingüísticos en los materiales de enseñanza no se deben concentrar exclusivamente en “hablantes nativos” de la lengua meta, sino en sus usuarios potenciales y reales. Dentro de estos se cuentan usuarios nativos, aprendices y con diferente grado de proficiencia de la lengua. En dos de los cuatro manuales analizados parecen ser reconocidas las realidades y necesidades de uso del español por parte de hablantes no nativos. En estos se favorece la diversidad en la lengua, pues dentro del mosaico variacional representado se proveen muestras de lengua (en mayor o menor medida) de usuarios provenientes de variados contextos regionales nativos, así como muestras de usuarios del español nativos de otras

lenguas. La selección variada de CSC, la tematización de estereotipos culturales, el distanciamiento de representaciones monocéntricas/bicéntricas de la comunidad hispanohablante, la representación de los fenómenos lingüísticos asociados a las comunidades que comparten la lengua meta y la desvinculación de la dupla “lengua y nación” en las representaciones lingüísticas son disposiciones teóricas constatables en las decisiones de contenidos de lengua y cultura de los manuales.

Los elementos resaltados se perciben en dos o más de los manuales analizados, de lo que se puede decir que se cuenta con cierta permeación de las reflexiones teóricas en el plano de la praxis de los materiales. Sin embargo, no se puede afirmar que estos aspectos constituyan un rasgo indispensable por parte de los creadores de libros de español, pues ninguno es representado en todos los materiales.

10.2 Materialización de aspectos teóricos sobre la diversidad lingüística y cultural en manuales de español

Algunos aspectos teóricos de DLyC permean las decisiones de contenidos lingüísticos y culturales de los manuales, lo que representaría una disposición de los autores y las autoras a distanciarse paulatinamente de las prácticas heredadas de los primeros planteamientos del enfoque comunicativo, como el foco en la adecuación de los usos lingüísticos en torno a objetivos comunicativos y situacionales.

Los manuales analizados revelan una transición, al menos en cuanto a la selección de los CSC y de VL. En estos se integran algunos (contados) referentes culturales y lingüísticos que facilitarían herramientas de adecuación de usos en contactos (generalmente de corta duración) con hablantes nativos, a manera de *Landeskunde* y elementos de cotidianidad. También se integran referentes que representan el multilingüismo y la multiculturalidad de las sociedades contemporáneas, en encuentros con individuos dentro y fuera de los marcos del habla nativa. Este hecho revelaría un panorama favorable en el plano de los materiales para la enseñanza de lenguas en contextos universitarios, si se tiene en cuenta la relativa libertad conceptual y metodológica con que se cuenta en este entorno, es decir, la autonomía de la que se dispone al no contar con marcos institucionales o políticos para las prácticas de enseñanza. Sin embargo, la transición está representada en mayor medida por la mera aparición de referentes lingüísticos y culturales, al margen de las competencias comunicativas y sin ningún tipo de tarea que medie el contenido. Si se contrapone la magnitud del *input* de CSC y VL (el segundo bastante más reducido) a la disposición de tareas, se encuentra que, además de escasas, estas se concentran en operaciones de tipo informativo (comprensión, evocación de información previa y extensión de la información de la comunidad meta) y, en menor cantidad, en operaciones de tipo

contrastivo (evocación de referentes propios y contraposición de referentes propios y del “otro”). Las tareas que sugieren operaciones de reflexión y estratégicas son casi inexistentes. La mediación del contenido a través de las operaciones sugeridas en las tareas de los manuales plantean un panorama bastante restringido de la teoría en la praxis, las exiguas tareas buscan asegurar conocimientos (*saberes*), pasando por alto el desarrollo de competencias (*capacidades*) y disposiciones (*configuraciones y actitudes*) que favorezcan el encuentro con individuos que tienen trasfondos culturales y lingüísticos diversos.

La examinación de los manuales revela que sus creadores procuran suplir la necesidad de representación lingüística y cultural “variada”, a través de la selección de contenidos, pero no reconocen la formulación de tareas como factor determinante en las cualidades del contenido y en la formación de agentes mediadores entre lenguas y culturas.

10.3 Aspectos teóricos sobre la diversidad lingüística y cultural en enseñanza de lenguas pasados por alto en los manuales de español

En el punto anterior se destacó la mínima presencia y, en algunos casos, inexistencia de tareas orientadas a desarrollar capacidades y disposiciones con respecto al panorama actual de DLyC. Además del vacío evidenciado en los manuales en lo que respecta a la formulación de tareas, se pasan por alto por otros criterios deducidos del plano teórico. En cuanto a las representaciones culturales se evidencia discrepancia entre los enfoques teóricos y los contenidos de los manuales en los siguientes puntos:

- **Contenidos socioculturales de representación amplia y estimación realista:** se resaltó como favorable que los contenidos socioculturales de los manuales denotan una selección variada, lo que pone de manifiesto un acercamiento entre los planos teórico y práctico en la enseñanza. Sin embargo, se observa un distanciamiento al reparar en cualidades de la representación sociocultural de la(s) comunidad(es) de la lengua meta.

De la revisión teórica se estimó la conveniencia de representaciones a través de CSC amplios (superficiales y profundos) y realistas (armónicos y confrontativos). En los manuales se revela como generalidad la ausencia de referentes de tipo confrontativo y/o profundo, contrastada con el predominio de representaciones armónicas y superficiales. Solo en uno de los manuales se procura una selección balanceada entre contenidos superficiales y profundos, así como armónicos y confrontativos. En este punto cabe resaltar que aun si la selección de CSC tiende a la armonización y superficialidad o, por el contrario, es balanceada en amplitud y realismo, la formulación de tareas de acercamiento y posicionamiento en torno a los CSC resulta fundamental en la búsqueda de representaciones genuinas.

Como se señala en el punto anterior, se evidencia un vacío de concepto por parte de autores, pues las tareas mediadoras del contenido son escasas y enfocadas en saberes. Por otro lado, de las representaciones superficiales y armónicas que se favorecen en los manuales se podría deducir que predomina su naturaleza de producto comercial, por encima de su calidad de herramienta educativa. De los resultados se intuye que el abordar aspectos culturales profundos o confrontativos, ya sea a través de la selección de contenidos o de la formulación de tareas, colisionaría con décadas de tradición de manuales de lenguas concebidos para un aprendiz que representa un futuro turista de los entornos de habla nativa del idioma que aprende.

- **Contenidos socioculturales cruciales relativos al mundo hispanohablante:** desde las aproximaciones teóricas se señala que la apreciación positiva de la diversidad cultural está mediada por una aproximación a contenidos que sean cruciales para sustentar la situación particular de diversidad en la comunidad de la lengua meta. En los manuales se encontraron algunos ejemplos aislados de este tipo de selecciones (olas migratorias, contactos de lenguas y culturas en unos mismos espacios geográficos, cantidad y distribución de los grupos regionales dentro de la comunidad lingüística, etc.), pero no se evidencia una determinación particular en visualizar dinámicas históricas, políticas y socioeconómicas (dentro y fuera del mapa de la lengua) como plataforma de representaciones fidedignas de las sociedades contemporáneas.

Una razón que sustentaría esta decisión de los autores y las autoras podría residir nuevamente en la preponderancia de la naturaleza del manual como producto comercial, que tiende a la superficialidad y armonía, así como a la adhesión a enfoques de enseñanza orientados a fines turísticos. Otra razón de esta fisura entre los planos teóricos y prácticos residiría en el impacto aún perceptible en varias esferas académicas y políticas del sofisma del *panhispanismo*, trascendido en los materiales para ELE.

En cuanto a las representaciones lingüísticas, los resultados evidenciaron vacíos con respecto a:

- **Sensibilización sobre valores comunicativos y culturales de la variación lingüística:** una de las correspondencias en los planos teórico y práctico del ELE en el tema de la VL es la aridez de la discusión y el concepto sobre sus valores comunicativos y culturales. Las reflexiones y decisiones se han concentrado principalmente en la adecuación de los registros según los usos situacionales (por influencia de la enseñanza comunicativa) y en el modelo de lengua (geolecto) apropiado para la enseñanza. La necesidad de inclusión de VL, como

mínimo a través del acceso a un repertorio amplio de variedades diatópicas, tiene una relevancia reciente y aún ligera en la discusión didáctica.

En concordancia con este panorama, los hallazgos en los manuales no revelaron determinaciones particulares para la valoración favorable de diversidad lingüística. Las decisiones en la materia se limitan a enunciar la adhesión a pluricentrismo en la lengua dentro de los conceptos pedagógicos, pero este no llega a materializarse en sus páginas. Si bien el presente estudio no es de orden cualitativo, cabe resaltar en este punto que en el análisis de los materiales solo se identificaron siete apariciones con contenido de VL que están acompañadas por una tarea. Este hecho sería el reflejo de la latente esterilidad en materia de VL en el plano teórico y, en un trasfondo más amplio, de la trasposición en la enseñanza de miradas colonialistas en torno a las lenguas y las culturas (como se resalta en el siguiente punto).

- **Distanciamiento de la tradición de purismo lingüístico:** la exposición a referentes de VL en los materiales es mínima, aunque se puede definir como enfática a nivel diatópico, complementada con algunas referencias a nivel diafásico. Estos niveles se encuentran representados en inclusiones léxicas y fonológicas (las segundas en cantidad mucho menor), pero casi nunca cuentan con una actividad u operación en torno al contenido. Este hallazgo coincide con el árido desarrollo de la VL en el campo de la didáctica, que se ha enfocado principalmente en la pregunta *¿qué español enseñar?*, es decir, en la pertinencia u obstáculo que representa el amplio mosaico geolectal de la lengua en la enseñanza/aprendizaje. Independientemente de las representaciones y decisiones de contenidos y tareas de VL en los manuales y de la incidencia (o ausencia) de marcos teóricos que las sustenten, los hallazgos muestran que esta no pasa desapercibida para los creadores de materiales. Se percibe una intensificación de contenidos variacionales, al menos si se compara con lo observado en estudios similares en manuales de ELE en las últimas décadas (*cf.* capítulo 9).

De las inclusiones de VL identificadas en los manuales no se puede afirmar, sin embargo, que exista un concepto en la praxis para el desarrollo de conocimientos, capacidades y actitudes que favorezcan la diversidad lingüística con respecto a la situación particular de la lengua meta, ni en un marco más general. Por el contrario, los resultados evidencian la latencia de purismo lingüístico en las prácticas de enseñanza, en cuanto que se decide la exposición dominante de un único modelo de lengua, ya sea del “español peninsular septentrional” (el caso de los manuales europeos), o de formas variacionales artificiosas “neutras” (el caso del manual estadounidense) o “estándar” (el caso del manual

colombiano). Los contenidos de VL en los materiales se introducen como manifestaciones lingüísticas “exotizadas” que se distancian del modelo preferido por el manual. La inclusión de VL en los materiales es una disposición de repertorios de “elementos distanciados” de los usos regulares de la lengua y no una muestra de la heterogeneidad lingüística inherente al hablante, los contextos y los usos de lengua, lo que constituye tal vez el mayor impedimento para la apertura hacia la diversidad lingüística como principio y necesidad en ELE.

10.4 Aspectos de la diversidad lingüística y cultural en enseñanza de lenguas poco desarrollados en el plano teórico

- **Trascendencia de la representación de diversidad cultural en la lengua meta:** la homogeneidad cultural y el monolingüismo carecen de vigencia ante la cada vez más palpable realidad de diversidad de lenguas y culturas en los perfiles de comunidades e individuos contemporáneos. Esta circunstancia se aborda en la didáctica de lenguas extranjeras como una cuestión relevante desde hace algo más de tres décadas, principalmente a través de los planteamientos del enfoque intercultural y su visión humanista y política de la enseñanza. La formulación de tareas orientadas al reconocimiento de las identidades culturales y lingüísticas de los individuos que aprenden cuenta con un desarrollo considerable en el plano teórico. Sin embargo, los resultados del presente estudio revelan que esta no tiene un impacto equiparable en los conceptos pedagógicos expresados en los manuales, ni en sus disposiciones metodológicas y de contenido. A partir de la revisión teórica realizada, así como de los hallazgos en el plano práctico de los manuales, se constata un vacío teórico en relación con la selección de referentes culturales que soporten el panorama de diversidad.

En los métodos de enseñanza previos al enfoque comunicativo se plantea como relevante el acercamiento a los referentes culturales de la comunidad de la lengua meta, a manera de *Landeskunde* o “contenidos de civilización y cultura”; en los planteamientos de la enseñanza comunicativa de la lengua se reconoce (además) la relevancia de los referentes culturales relativos a la cotidianidad de los hablantes de la lengua meta o “contenidos socioculturales” y su función en la adecuación de los actos comunicativos. No obstante, en el enfoque intercultural no se encuentra un marco conceptual exhaustivo con respecto a la relevancia y función de las representaciones culturales de la comunidad que comparte la lengua que se aprende. Como se indica anteriormente, la discusión se ha centrado en la formulación de tareas acordes a los objetivos formativos y políticos de este. La aridez conceptual o “desactualización” en cuanto a la selección de los referentes puede ser el

fundamento de las representaciones “*light*” y poco diferenciadas de la comunidad meta por las que se opta en los manuales. La discusión teórica es contundente en cuanto a la necesidad de enseñanza de lenguas con énfasis en la formación de aprendices agentes políticos y de cambio en su contexto diverso inmediato, pero en el desarrollo conceptual no se han reconocido como relevantes para este propósito las representaciones de diversidad cultural en la comunidad de la lengua meta. Sin embargo, la representación de los hablantes de la lengua meta en los manuales denota un énfasis en referentes demográficos, de folclor e interés turístico de algunos de los países de habla nativa.

- **Relevancia de la representación de diversidad cultural en el entorno global:** el enfoque intercultural se desarrolla en el contexto de intensificación de las olas migratorias en Europa y del establecimiento de la Unión Europea como comunidad política. La valoración positiva de la DLyC dentro de un mismo territorio (vista a través de los perfiles de los individuos y las comunidades donde se aprende) son fundamentales en los objetivos y procesos de aprendizaje/enseñanza. Los planteamientos del enfoque surgen en el marco de una circunstancia y necesidad regional y política de pluralidad, sin embargo, el desarrollo actual de las tecnologías de la información, así como el acceso y la participación en medios de escala global son una realidad trascendente en los perfiles culturales y lingüísticos de individuos y comunidades. Teniendo en cuenta que en la actualidad los encuentros con “el otro” no consisten exclusivamente en la coincidencia en un mismo espacio físico de individuos diversos lingüística y culturalmente, ni tampoco están determinados por la presencia del hablante nativo, se hace necesaria la discusión sobre la incidencia de las representaciones culturales, no solo de la comunidad de la lengua meta (como se aborda en el punto anterior) o de la comunidad donde se aprende (como es fundamental en el enfoque), sino en un entorno global. La conciencia global ya se aborda en lenguas a través de contenidos transversales (por ejemplo, inequidad socioeconómica, seguridad social, medio ambiente, comercio y consumo, etc.), pero en las reflexiones teóricas no se llega aún a considerar como relevante la representación de la diversidad cultural en el entorno global.
- **Trascendencia de la representación de diversidad lingüística de la lengua meta:** las marcas de diversidad en la lengua meta, perceptibles a través de los fenómenos de VL, no tienen trascendencia en el plano teórico, pues la discusión sobre diversidad lingüística se ha centrado en la valoración positiva del plurilingüismo y el multilingüismo, es decir, en el reconocimiento y valoración positiva de los repertorios lingüísticos de individuos que

aprenden y de las varias lenguas que conviven en el territorio donde se aprende. Los vacíos conceptuales identificados en torno a las representaciones de diversidad cultural repercuten en la representación de la diversidad lingüística, pues se relega la visualización de esta en el marco de la lengua que se aprende, y tampoco se cuenta con una reflexión contundente sobre el desarrollo de saberes, capacidades y disposiciones con respecto a esta realidad de la lengua.

- **Tratamiento de la diversidad lingüística en el entorno global:** las circunstancias de acceso y participación en usos globales de las lenguas a través de las nuevas tecnologías sugieren un desarrollo conceptual sensato en torno a la variación lingüística en el aprendizaje de lenguas. La actualidad del mundo digital hace más que perentoria la reflexión didáctica, no solo sobre la relevancia del acercamiento a los fenómenos variacionales, sino al desarrollo de estrategias de comunicación y mediación frente a la particular diversidad del español. El actual enfoque geolectal del plano teórico y la práctica de VL como “mosaicos” exóticos que se prefiere en la mayoría de los libros de ELE resultan no solo reduccionistas y puristas, sino también anacrónicos. En la actualidad, el uso de la lengua no está solamente mediado por la presencia del hablante nativo, ni por la estancia en el contexto del mapa hispanohablante, sino también por el acceso y participación en la comunidad global que se encuentra “a un clic” de distancia. Dentro de un enfoque en el que se favorece la formación para la diversidad lingüística es importante considerar como tema mayor tanto la visualización de un amplio panorama representativo de la extensa comunidad de hablantes (nativos y usuarios), como las estrategias de acercamiento, comunicación y mediación a los usuarios de la comunidad global que habla español.

11. Conclusiones

En esta investigación se indagó en los conceptos y las creencias sobre contenidos socioculturales (CSC) y variación lingüística (VL) representados en manuales de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), y se estableció de qué manera su selección y tratamiento favorecen (o ignoran) la diversidad lingüística y cultural fundamentada en los enfoques contemporáneos educativos en el aula de lenguas. La identificación de criterios teóricos y el subsecuente análisis de su trascendencia y limitaciones en los manuales, permite formular un marco orientativo para la concepción de materiales de ELE. Es importante señalar (nuevamente) que el foco de esta investigación no estuvo en el análisis de los materiales, sino en la contrastación de los planos teórico y práctico en cuanto a diversidad lingüística y cultural (DLyC).

El principio fundamental concluyente de esta investigación, que pretende retroalimentar la teoría y la praxis en lenguas extranjeras, es el *re*-conocimiento de la función educativa de los materiales en el aula. Evidentemente, el libro de texto, por sí solo, no educa, pero las representaciones lingüísticas y culturales mediadas por el material, más que una imagen estática del grupo meta, brindan espacios de acercamiento y reflexión sobre las identidades lingüísticas y culturales referentes a los hablantes de la lengua meta, las del individuo que aprende y los contextos donde se desenvuelve.

A partir de este principio, se establece que un manual de ELE educativo que fomenta la diversidad cultural en la selección y tratamiento de CSC responde a los siguientes criterios:

- Integra CSC tanto en sus secciones dedicadas al desarrollo de competencias interculturales, como en las que se concentran en competencias comunicativas y metódicas, y no los limita a colecciones informativas de *Landeskunde* en una hoja de *lección*.
- Cuenta con una selección variada de CSC referentes a las comunidades hispanohablantes (hechos históricos, personalidades, lugares de atractivo particular, productos artísticos, gastronómicos, científicos, rituales, tradiciones, creencias, hechos de sociedad, institucionalidad, ordenamiento, etc.), que ofrecen una noción extensa de representación cultural. Esta variedad incluye referentes de otros contextos donde el español no es lengua oficial, o de comunicación masiva y cotidiana.
- La selección de CSC posibilita representaciones amplias (superficiales y profundas) y realistas (armónicas y confrontativas) de la comunidad meta.
- Considera CSC que permiten acceder a las circunstancias y dinámicas que sustentan el panorama actual de diversidad cultural entre los hablantes de la lengua meta.
- Tematiza en torno a los estereotipos culturales como realidad latente e inexorable punto de partida en el encuentro de individuos provenientes de diferentes trasfondos culturales, al poner de manifiesto y en discusión sus cualidades representativas.

- Procura un distanciamiento de prácticas homogeneizadoras y carentes de sustento pedagógico, difundidas entre los autores y editores de manuales de ELE, como lo es la selección de CSC enfocados en un solo grupo nacional y/o la representación bipartida de la comunidad meta mediante la oposición de referentes de “España y Latinoamérica”.
- Integra en la selección de CSC referentes actuales de civilización y país, de sociedad y de multiliteracidad en la representación de las comunidades que comparten la lengua meta.

Como criterio transversal y trascendental para la cualidad de CSC, un manual de ELE educativo que fomente la diversidad cultural debe formular tareas mediadoras de CSC que abarquen no solo la dimensión de los saberes y conocimientos culturales, sino también el desarrollo de capacidades y disposiciones favorables a la apreciación positiva y al reconocimiento de la diversidad cultural de las comunidades que comparten la lengua meta y, en general, de las sociedades contemporáneas.

En cuanto a la selección y tratamiento de la VL se establecen los siguientes criterios como inherentes a un manual de ELE que favorece la diversidad lingüística:

- La representación es razonable en concordancia con el amplio espectro diatópico característico del español.
- Procura la desvinculación de la dupla anacrónica entre nación y lengua, a través de la representación amplia de hablantes usuarios, es decir, tanto nativos, como de uso cotidiano de la lengua.
- Procura un distanciamiento de prácticas homogeneizadoras y carentes de sustento pedagógico, difundidas entre autores y autoras, editores y editoras de manuales de ELE, como, por ejemplo, el “purismo lingüístico” y la dominancia de un solo modelo de lengua “correcto”.
- Incluye un repertorio de VL que permite una aproximación tanto a los repertorios diatópicos, como a los usos situacionales y de registro, que da cuenta de los valores representativos, comunicativos y culturales de la VL.
- Incorpora la VL como fenómeno natural en la comunidad que comparte la lengua, es decir, como marca de identidad, capacidad y disposición discursiva de los hablantes en el uso de la lengua.
- Vincula la VL tanto en las competencias interculturales, como en las comunicativas y metódicas, sin limitarla a recuadros informativos desconectados de los usos y propósitos de aprendizaje de lenguas.

Como criterio transversal y trascendental para la cualidad del referente de VL, un manual de ELE educativo que fomente la diversidad lingüística debe formular tareas mediadoras de contenidos de VL que abarquen no solo la dimensión de los saberes y conocimientos de los fenómenos variacionales

en español, sino de las capacidades y disposiciones favorables a la apreciación positiva y reconocimiento de diversidad lingüística de las comunidades que comparten la lengua meta y, en general, de las sociedades contemporáneas.

La enunciación de criterios para la concepción de manuales “ideales”, que sustenten y promuevan diversidad lingüística y cultural a través sus CSC y VL, no propone un enfoque normativo con listas de referentes de inclusión *obligatoria*. Se plantea la reflexión en torno a la renovación de la función del libro de texto como herramienta pedagógica y como mediador lingüístico y cultural, que se encuentre, además, en sintonía con las circunstancias actuales de contacto y uso de la lengua que se aprende, y con la apertura y emancipación de los canales de comunicación.

El concepto de libro de texto como actor influyente, tanto a nivel representativo de la lengua y cultura meta, como en su calidad de herramienta educativa y formadora, no es una propuesta conceptual deducida de este trabajo de investigación, pues una mirada a manuales de español y de otras lenguas romances para la escuela en Alemania de edición reciente denota la doble función que este cumple como facilitador de representaciones de la lengua y cultura meta, así como de formador de actores sociales. Esto se debería a las estipulaciones de los estándares escolares (*cf.* Kultusministerkonferenz, 2003, 2012), en las que la formación de competencias interculturales, la conciencia lingüística y el multilingüismo figuran como elementos fundamentales en la enseñanza de la lengua, a las que los manuales atienden para asegurar su implementación (venta) en las escuelas. Un panorama más amplio de materiales adecuados al multilingüismo y a la multiculturalidad se observaría en los manuales de inglés como lengua extranjera para el público adulto y/o universitario. En estos se percibe una atención especial a las representaciones de las comunidades que hacen uso de la lengua meta en contextos nativos y no-nativos, ante la circunstancia particular del inglés en la que el uso de la lengua ocurre mayormente entre hablantes no nativos.

La clase de lenguas, en el pluralismo de la actualidad, podría encontrar un sustento primario en los materiales que median el aprendizaje/enseñanza, tanto en entornos educativos con marcos más específicos para la pluralidad (el caso de la escuela), como en aquellos donde se cuenta con más libertad en las decisiones curriculares, metódicas y de contenidos (el caso de la universidad y el público adulto). En muchos de estos materiales, el pluralismo, no solo en cuanto a las representaciones lingüísticas y culturales de la comunidad de hablantes de la lengua meta, sino en otras dimensiones del aprendizaje (por ejemplo, estilos de aprendizaje, formas de evaluación, género, escalas socioeconómicas, etc.), es pasado por alto y sigue prevaleciendo la representación superficial o *light* del atractivo de los productos comerciales de los entornos de habla nativa.

El carácter *ideal* de DLyC en un manual se sustenta primordialmente en entender el libro de español para adultos como una herramienta educativa. La *imagen* lingüística y cultural de la lengua meta que el manual procura (*el qué*) es relevante, pues en su calidad de medio de aprendizaje muy probablemente contará con credibilidad, aceptación y difusión entre los aprendices, pero las formas (*el cómo*) y los fines (*el para qué*) con que se expongan los contenidos tendrán una incidencia directa, no solo en la *imagen* que se (re)construya de los hablantes, sino en la autovaloración de la diversidad cultural y lingüística del individuo que aprende, y la que ostente en los entornos en los que se desenvuelve.

Referencias

Libros de texto analizados

- Ainciburu, M. C., González Rodríguez, V., Navas Méndez, A., Tayefeh, E. y Vázquez, G. (2009). *Con dinámica: competencias y estrategias*. Stuttgart: Klett.
- Chiquito, A. B., Naranjo, J., Álvarez, D., Gómez, R. y Restrepo, M. (2013). *Maravillas del español 3. Texto guía*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C. (2013). *Aula 3. Nueva edición*. Barcelona: Difusión.
- Dorwick, T., Pérez Gironés, A., Becher, A., Casilde, I. y Elliot, R. (2012). *Puntos de partida 9*. Ontario: Mc Graw Hill.

Referencias generales

- Abendroth-Timmer, D. (1998). *Der Blick auf das andere Land. Ein Vergleich der Perspektiven in Deutsch, Französisch - und Russischlehrwerken*. Tübinga: Gunter Narr.
- Académie française. (s. f.). *L'histoire*. <https://www.academie-francaise.fr/linstitution/lhistoire> [25.01.2022]
- Adami, H. (2016). De l'épuisement des approches interculturelles et de la nécessité de les dépasser. En C. Blons-Pierre y P. Banon (Eds.), *Didactique du français langue étrangère et seconde dans une perspective plurilingue et pluriculturelle* (pp. 227-239). Berna: Peter Lang.
- Agar, M. (1994). *Language shock: Understanding the culture of conversation*. Nueva York: William Morrow.
- Aguilera, G. (2014). *El nuevo DRAE legitima el neoliberalismo español*. <https://www.elcastellano.org/el-drae-2014-legitima-el-neoliberalismo-espa%C3%B1ol> [15.04.2019]
- Aguirre Beltrán, B. (2004). La enseñanza del español con fines profesionales. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 1109-1127). Madrid: Sociedad General Española de Librería (SGEL).
- Agulló Coves, J. (2015). Análisis crítico de los procesos curriculares del Instituto Cervantes. *MarcoELE Suplementos*, n.º 21. https://marcoele.com/descargas/21/agullo-procesos_curriculares_ic.pdf [25.01.2022]
- Ainciburu, M. C., González Rodríguez, V., Navas Méndez, A., Tayefeh, E. y Vázquez, G. (2010). *Con dinámica. Guía didáctica*. Stuttgart: Klett.

- Ainciburu, M. C., González Rodríguez, V., Navas Méndez, A., Tayefeh, E. y Vázquez, G. (2011). *Vía rápida*. Barcelona: Difusión.
- Albert, L. (2019). Brevisima relación de la fundación de la American Association of Teachers of Spanish (1915–17) y su revista Hispania (1917). *Hispania*, Vol. 102-1, (pp. 15-20).
- Alekseyenko, A., Smokotin, V. y G. Petrova. (2014). The Phenomenon of Linguistic Globalization: English as the Global Lingua Franca. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Vol. 154, (pp. 509-513). <http://www.sciencedirect.com/science/journal/18770428/154> [25.01.2022]
- Alonso, D. (1964). Unidad y defensa del idioma. *Boletín de la Real Academia Española*, XLIV, (pp. 387-395.)
http://www.asale.org/sites/default/files/Damaso_Alonso_Unidad_y_defensa_del_idioma_IV_Congreso_de_ASALe.pdf [25.01.2022]
- Alonso, J. A., García Delgado, J. L. y Jiménez, J. C. (2003). *El valor económico del español*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Alonso Raya, R., Castañeda Castro, A., Martínez Gila, P., Miquel López, L., Ortega Olivares, J. y Ruiz Campillo, J. P. (2005). *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.
- Alptekin, C. (2002). Towards Intercultural Communicative. *ELT Journal*, Vol. 1, (pp. 57-64).
- Alter, G. (2014). *Inter- and Transcultural Learning in the Context of Canadian Young Adult Fiction*. Münster: LIT.
- Altmayer, C. (2012). Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die Germanistik in Russland? *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland*, (pp.11-29).
https://bildungsportal.sachsen.de/opal/blog/coursenode/1206419479/u8BsyZ/89077093495216/89292746896378/89292746902955/_myolat_6_89541338659746/media/5_Altmayer.pdf [25.01.2022]
- Álvarez Martínez, S. (2008). *Interacciones sincrónicas escritas en línea y el aprendizaje de español: caracterización, perspectivas y limitaciones* [Tesis doctoral]. Universidad de Lleida.
- American Council of Teaching of Foreign Languages. (2006). *National Standards in Foreign Language Education*.
<https://www.actfl.org/sites/default/files/publications/standards/World-ReadinessStandardsforLearningLanguages.pdf> [25.01.2022]
- Ammon, U. (2014). *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin: De Gruyter.
- Andersen, H. y Risager, K. (1981). What did you learn in French today? *ITL - International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 53, (pp. 23-36).

- Andión Herrero, M. A. (2007). Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *ELUA. Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, Vol. 21, (pp. 21-33).
- Arnold, W. (2000). *Cómo se ven los españoles: kulturelle Identität und interkulturelles Lernen*. Bonn: Romanistischer Verlag.
- Asociación de Academias de la Lengua Española [ASALE]. (s. f.). Historia. <https://www.asale.org/la-asociacion/politica-linguistica-panhispanica/hechos-relevantes> [25.01.2022]
- Ávila Sánchez, R. (2009). *De la imprenta a la Internet: la lengua española y los medios de comunicación masiva*. México, D.F.: Colegio de México.
- Babini, D. (2011). Acceso abierto a la producción científica de América Latina y el Caribe. Identificación de principales instituciones para estrategias de integración regional. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, Vol. 17-6, (pp. 31-56). <http://www.revistacts.net/numero/17/> [25.01.2022]
- Bach, G. (2010). Mediating “Self” and “Other” in Intercultural Learning. En D. Caspari y L. Küster (Eds.), *Wege zu interkultureller Kompetenz* (pp. 17-28). Fráncfort: Peter Lang.
- Back, L., A. Bennet, L. Desford Edles, M. Gibson, D. Inglis, R. Jacobs e I. Woodart. (2012). *Cultural Sociology: An Introduction*. Oxford: Willey-Blackwell.
- Bachmann, S., Gerhold, S. y Wessling, G. (1996). Aufgaben- und Übungstypologie zum interkulturellen Lernen mit Beispielen aus „Sichtwechsel – neu“. *Zielsprache Deutsch*, Vol. 27-2, (pp. 77-91).
- Bade, P. (2017). Die Arbeit mit dem Lehrwerk. En A. Grünewald y L. Küster (Eds.), *Fachdidaktik Spanisch* (pp. 280-285). Stuttgart: Klett.
- Barragán Gómez, R. (2010). El concepto de norma lingüística y la enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje*, Vol. 38-2, (pp. 481-494). <http://core.ac.uk/download/pdf/11863337.pdf> [25.01.2022]
- Baugh, A. C. y Cable, T. (2002). *A History of the English Language*. Londres: Routledge.
- Bennet, M. (1993). Towards a developmental model of intercultural sensitivity. En M. Paige (Ed.), *Education for the Intercultural Experience* (pp. 21-71). Yarmouth: Intercultural Press.
- Bennet, J., M. Bennet y W. Allen. (2003). Developing Intercultural Competence. In the Language Classroom. En D. Lange, y M. Paige (Eds.), *Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Learning* (pp. 237-370). Greenwich: Information Age.
- Bernecker, W. (2012). La lengua como puente entre España e Iberoamérica. *Hispanorama*, Vol. 136, (pp. 159-164).

- Bieswanger, M. (2008). Varieties of English in Current English Language Teaching. *Stellenbosch Papers in Linguistics*, Vol. 38, (pp. 27-47). <http://spil.journals.ac.za/pub/article/viewFile/21/56> [25.01.2022]
- Blanco-Canales, A. (2010). Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, Vol. 23, (pp. 71-91). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3898630> [25.01.2022]
- Bravo García, E. (2011). El español de América en la historia y en su contexto actual. En C. Ferrero y N. Lasso von Lang (Eds.), *Varietades lingüísticas y lenguas en contacto en el mundo de habla hispana* (pp. 7-24). Bloomington: AuthorHouse.
- Brislin, R. (1986). A culture general assimilator: Preparation for various types of sojourns. *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 10, (pp. 215–234).
- Brislin, R. y Chushner, K. (1986). *Intercultural interactions*. Beverly Hills: Sage.
- Briz Gómez, A. (1996). *El español coloquial: situación y uso*. Madrid: Arco Libros.
- Briz Gómez, A. (2001). *Español coloquial, argot y lenguaje juvenil*. Valladolid: Fundación Jorge Guillén.
- Bugel, T. (2000). Aspectos ideológicos y culturales de la enseñanza actual del español como lengua extranjera en la ciudad de San Pablo-Brasil. En M.A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (Eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas XI Congreso Internacional ASELE* (pp. 239-246). Zaragoza: ASELE, Universidad de Zaragoza.
- Burwitz-Melzer, E. y Steininger, I. (2016). Inhaltsanalyse. En D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke y K. Scramm (Eds.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik* (pp. 257-267). Tubinga: Narr Francke Attempo.
- Büter, M. (2018). Pensar global, actuar local: Globales Lernen im Spanischunterricht. *Hispanorama*, Vol. 159, (pp. 46-52).
- Byram, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. (1991). Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model. En M. Byram y D. Buttjes (Eds.), *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Languages Education* (pp. 17-32). Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael (1993). *Germany. Its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain*. Fráncfort: Moritz Diesterweg.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

- Byram, M. (2003). Introduction. En G. Neuner, L. Parmenter, H. Starkey, G. Zarate. (Aut.) *Intercultural Competence*. Estrasburgo: Council of Europe.
- Byram, M. (2014). Twenty-five years on - from cultural studies to intercultural citizenship. *Language Culture and Curriculum*, Vol. 27-3, (pp. 209-225).
- Byram, M. y Essarte-Sarries, V. (1991). *Investigating cultural studies in foreign language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.
- Byram, M., Essarte-Sarries, V. y Tylor, S. (1991). *Cultural Studies in Language Learning. A Research Report*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Calvo Pérez, J. y Jorques Jiménez, D. (1998). *Estudios de lengua y cultura amerindias II. Lenguas, literaturas y medios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Camus, A.-L. (2013). La construction identitaire de la Francophonie dans les discours d'ouverture des Sommets francophones. En A. M. Cozma, O. Gatalau y M. Virginie (Eds.), *Sens et signification dans les espaces francophones. La Construction discursive de la francophonie* (pp. 43-58). Bruselas : Peter Lang.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera Cànabes (Ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-83). Madrid: Edelsa.
- Carrió-Pastor, M. (2009). Cultural Diversity in Content and Language Integrated Learning. En M. Carrió-Pastor (Ed.), *Content and Language Integrated Learning: Cultural Diversity* (pp. 31-46). Berna: Peter Lang.
- Caspari, D. (2007). Landeskunde und interkulturelles Lernen. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, Vol. 4, (pp. 5-8).
- Caspari, D. (2011). Lernaufgabe und Lehrwerke – ein Widerspruch? Betrachtungen aus Sicht Französischunterricht. En M. Reinfried y N. Rück (Eds.), *Innovative Entwicklungen beim Lehren und Lernen Fremdsprachen. Festschrift für Inez de Florio-Hansen Giessner* (pp. 331-344). Tubinga: Narr Verlag.
- Caspari, D. (2016). Wechselspiele zwischen Theorie und Praxis. En D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke y K. Scramm (Eds.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (pp. 364-370). Tubinga: Narr Francke Attempo.
- Caspari, D. y Schinschke, A. (2009). Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht - Entwurf einer Typologie. En A. Hu y M. Byram

- (Eds.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation* (pp. 273-287). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Cassany, D. (2004). Aprendizaje cooperativo para ELE. *Actas del Programa de formación para profesores de español como lengua extranjera 2003-2004*, (pp.11-30). Múnich: Instituto Cervantes. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/21327> [25.01.2022]
- CECA (Cultures d'enseignement / Cultures d'apprentissage). (s. f.). *Bienvenue*. <http://ceca.auf.org/> [25.01.2022]
- Cenoz Iragui, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 449-465). Madrid: Sociedad General Española de Librería (SGEL).
- Certificado de Español, Lengua y Uso [CELU]. (s. f.). Preguntas frecuentes. <https://www.celu.edu.ar/es/content/preguntas-frecuentes> [25.01.2022]
- Chambers, J. (2003). Studying Language Variation: An Informal Epistemology. En J. Chambers, P. Trudgill y N. Schilling-estes (Eds.), *Handbook of language variation and change* (pp. 3-14). Oxford: Blackwell.
- Consejo de Europa. (2005). *Reference Level Descriptions for national and regional languages. Guide for the productions of RLD*. Estrasburgo: Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/090000168077c574> [25.01.2022]
- Consejo de Europa. (2007). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Estrasburgo: Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c4> [25.01.2022]
- Consejo de Europa. (2008). *Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y las culturas*. Graz: Consejo de Europa. http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_version3_ES_%2015072010.pdf [25.01.2022]
- Consortio Español Lengua Segunda o Extranjera. (2009). *Cuadernillo de actividades CELU n.º 2*. <https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/actividades/cuadernillo3.pdf> [25.01.2022]
- Coronel-Molina, S. (2011). Lenguas en contacto en el Perú: español y quechua. En C. Ferrero y N. Lasso von Lang (Eds.), *Variedades lingüísticas y lenguas en contacto en el mundo de habla hispana* (pp. 89-99). Bloomington: AuthorHouse.

- Correa, D. (2013). From a Bureaucratic to a Critical Socio-cultural Model of Policymaking in Colombia. *HOW. A Colombian Journal for Teachers of English*, Vol. 20-1, (pp. 226-242). <https://howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/32/32> [25.01.2022]
- Cortazzi, M. y Jin, L. (1999). Cultural Mirrors: Materials and Methods in the EFL classroom. En E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp. 196-219). Nueva York: Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. <https://rm.coe.int/16802fc1bf> [25.01.2022]
- Council of Europe. (2016). *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies. Executive summary*. Estrasburgo: Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/16806ccc07> [25.01.2022]
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [25.01.2022]
- Coti, A. (2017). Pluralidad lingüística y cultural en la formación de profesores de E/LE: estado de la cuestión y desiderata. En E. Leitzke- Ungerer y C. Polzin-Haumann (Eds.), *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht* (pp. 225-242). Stuttgart: Ibidem.
- Corti, A. et ál. (2018). El aula como tercer lugar. *Hispanorama*, Vol. 159-1, (pp. 12-13).
- Crawford, L. y Lange, D. (1987). Integrating language and culture: How to do it. *Theory into Practice*, Vol 26-4, (pp. 258-266).
- Deardorff, D. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal Studies in International Education*, Vol 10-3, (pp. 241-266).
- Del Valle, J. (2013). Linguistic emancipation and the academies of the Spanish language in the twentieth century: the 1951 turning point. En J. del Valle (Ed.), *A political history of Spanish* (pp. 229-245). Cambridge: Cambridge University Press.
- Del Valle, J. (2014). The Politics of Normativity and Globalization: Which Spanish in the Classroom? *The Modern Language Journal*, Vol. 1-98, (pp. 358-372).
- Del Valle, J. et ál. (2014, 15 de abril). Carta inútil a la RAE y Asale sobre “espanglish”. *Elcastellano.org*. <https://www.elcastellano.org/carta-in%C3%BAtil-la-rae-y-asale-sobre-%C2%ABespanglish%C2%BB> [25.01.2022]
- Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung. (s. f.). *Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung*. <https://www.deutscheakademie.de/> [25.01.2022]
- Díaz Campos, M. (2014). *Introducción a la sociolingüística hispánica*. Oxford: Wiley-Blackwell.

- Díaz Corralejo Conde, J. (2002). Marco común europeo de referencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, Vol. 13, (pp. 32-43).
- Díaz Corralejo Conde, J. (2004). Aportaciones de la didáctica de las lenguas y las culturas. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 243-257). Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Díaz de Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- Doyé, P. (1993). Neuere Konzepte der Fremdsprachenerziehung und ihre Bedeutung für die Schulbuchkritik. En M. Byram (Ed.), *Germany. Its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain* (pp. 19-30). Fráncfort: Moritz Diesterweg.
- Dufter, A. y Stark, E. (2003). La variété des variétés : combien de dimensions pour la description ? *Romanistisches Jahrbuch*, Vol. 53, (pp. 81-102).
- Early, C. y And, S. (2003). *Cultural Intelligence*. Redwood City: Stanford University Press.
- Edwards, J. (2014). Language Variation in the Classroom. En T. Holtgraves (Ed.), *The Oxford Handbook of Language and Social Psychology* (pp. 407-419). Oxford: Oxford Library of Psychology.
- Ek, J. y Trim, J. (1990). *Threshold 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elsner, D. (2016). Lehrwerke. En E. Burwitz-Melzer, G. Melhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch y H.-J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (pp. 441-445). Tubinga: Narr Francke Attempo.
- Erdmenger, M. (1996). *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Erdmenger, M. e Istel, H.-W. (1973). *Hueber Hochschulreihe 22. Didaktik der Landeskunde*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Escoriza Morera, L. (2012). La variación de expresión en el plano léxico. Dificultades y perspectivas. *Lingüística*, Vol. 28, (pp. 247-273).
- European Council. (2012). *Special Eurobarometer 386. Europeans and their Languages. Report*. https://data.europa.eu/data/datasets/s1049_77_1_ebs386?locale=en [25.01.2022]
- Ezeiza Ramos, J. (2007). *Analizar y comprender los materiales de enseñanza de lenguas en perspectiva de síntesis. Aplicación a los manuales para la enseñanza de E/LE a adultos* [Tesis doctoral]. Universidad Antonio de Nebrija.
- Ezeiza Ramos, J. (2009). Analizar y comprender los materiales para la enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado. *MarcoELE*, Vol. 9, (pp. 1-58). <http://marcoele.com/descargas/9/ezeiza1.pdf> [25.01.2022]

- Ezquerria, R. (1975). Métodos de español utilizados en Europa I. *Boletín de AEPE*, Número 12, (pp. 3-65).
- Fall, Y. (2018). *La langue française dans le monde 2018 : synthèse*. París: Organisation Internationale de la Francophonie.
- Fäcke, C. (2010). *Methoden des Französischunterrichts*. Tübinga: Narr.
- Favard, F. (2010). Quels savoirs en matière de variations langagières susceptibles d'optimiser un enseignement du FLE. *Pratiques*, Vol. 145-146, (pp. 179-196)
- Fernández López, M. d. C. (2004). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 715-734). Madrid: Sociedad General Española de Librería (SGEL).
- Fernández Vítors, D. (2010). *Español: Lengua viva. Informe 2010*. Madrid: Instituto Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2010.pdf
 [25.01.2022]
- Fernández Vítors, D. (2014). *Español: Una Lengua Viva. Informe 2014*. Madrid: Instituto Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2014.pdf
 [25.01.2022]
- Fernández Vítors, D. (2018). *Español: Lengua viva. Informe 2018*. Madrid: Instituto Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf
 [25.01.2022]
- Figueras, N. (2008). El MCERL, más allá de la polémica. *MarcoELE*, Vol. 7, (pp. 26-35).
<https://marcoele.com/descargas/evaluacion/03.figueras.pdf> [25.01.2022]
- Fischer, R., Frischherz, B. y Noke, K. (2010). Landeskunde-DACH. En H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen y C. Riemer (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein / internationales Handbuch* (pp. 1500-1511). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Flower, S. y Blohm, J. (2004). An analysis for methods for intercultural training. En D. Landis, J. Bennet y M. Bennet (Eds.), *Handbook of intercultural training* (pp. 37-84). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Franzbach, M. (1978). *Plädoyer für eine kritische Hispanistik*. Fráncfort: Vervuert.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Freitag, B. (2010). Transkulturelles Lernen. En W. Hallet y F. Königs (Eds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (pp. 125-129). Seelze: Kallmeyer.

- Freitag-Hild, B. (2016). Interkulturelle kommunikative Kompetenz. En E. Burwitz-Melzer, G. Melhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch y H.-J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (pp. 136-140). Tübinga: UTB, Francke Verlag.
- Früh, W. (1998). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis*. Constanza: UVK Medien Verlag.
- Galeano, E. (1981). Diez errores o mentiras frecuentes sobre literatura y cultura en América Latina. *Nueva Sociedad*, Número 56-57.
- Galvis, A. (2011). The Common European Framework, Task-Based Learning, and Colombia: Crossroads for an Intercultural Collision or a Path under Construction for Improvement? *HOW, A Colombian Journal for Teachers of English*, Vol. 18-1, (pp. 198-209).
- García Fernández, E. (2010). *El tratamiento de las variedades de español en los manuales de EL2/LE* [Tesis de maestría]. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_semestre/2010_BV_11_08Garcia_Fernandez.pdf?documentId=0901e72b80e1f5b7 [25.01.2022]
- García Gutiérrez, A. (2011). *Pensar en la transcultura*. Madrid: Plaza y Valdés.
- García León, D. y García León, J. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de Filología*, Vol. 47-2, (pp. 47-70). <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032012000200002> [25.01.2022]
- García Tesoro, A. I. (2011). El español en contacto con las lenguas mayas en Guatemala. En C. Ferrero y N. Lasso von Lang (Eds.), *Variedades lingüísticas y lenguas en contacto en el mundo de habla hispana* (pp. 19-28). Bloomington: AuthorHouse.
- García, O. (2011). Planning Spanish: Nationalizing, Minoritizing and Globalizing Performances. En M. Diaz-Campos (Ed.), *The Handbook of Hispanic Sociolinguistics* (pp. 667-685). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Gesellschaft für deutsche Sprache. (s. f.). *Gesellschaft für deutsche Sprache*. <https://gfds.de/ueber-die-gfds/geschichte-der-gfds/#> [25.01.2022]
- Gil-Torresano Berges, M. (2004). La comprensión auditiva. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 899-916). Madrid: Sociedad General Española de Librería (SGEL).
- Girard, F. y Lyche, C. (2004). *Norme, variation et enseignement du FLE*. <https://www.uio.no/studier/emner/hf/ilos/FRA1103/h04/undervisningsmateriale/FRA1103-norme.html> [25.01.2022]
- Girón, F. (2010). *Las cuentas claras del español*. Madrid: Fundación Telefónica.

- Gnutzmann, C. e Intemann, F. (2005). *The Globalisation of English and the English Language Classroom*. Tübinga: Gunter Narr Verlag.
- Goethe Institut. (s. f.). Goethe Institut. <https://www.goethe.de/de/uun/auf.html> [25.01.2022]
- Gómez de Estal Villarino, M. (2004). Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de E/LE: criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 767-787). Madrid: Sociedad General Española de Librería (SGEL).
- Gómez Medina, J. (2013). *Ideas y creencias en la selección de muestras de variante y contenidos socioculturales en los manuales de E/LE* [Tesis de maestría]. Universidad Libre de Berlín. Repositorio institucional Universidad Libre de Berlín <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/16764> [25.01.2022]
- Gómez Molina, J. R. (2004). La subcompetencia léxico-semántica. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 491-510). Madrid: Sociedad General Española de Librería (SGEL).
- González Boluda, M. (2015). Hacia una perspectiva intercultural en los manuales de español lengua extranjera ELE. *Zona Próxima*, Vol. 22, (pp. 216-255).
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442015000100015
[25.01.2022]
- González Di Pierro, C. (2010). *La competencia intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera, una investigación cualitativa en un programa de inmersión* [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia. Repositorio institucional Universidad de Murcia <http://www.tdx.cat/handle/10803/10764> [25.01.2022]
- Grande Alija, F. J. (2000). La diversidad del español a través de los manuales de E/LE. ¿Qué lengua enseñan? En M.A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (Eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas XI Congreso Internacional ASELE* (pp. 392-402). Zaragoza: ASELE, Universidad de Zaragoza. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0393.pdf [25.01.2022]
- Greublich, S. (2015). El pluricentrismo de la cultura lingüística hispánica: política lingüística, los estándares regionales y la cuestión de su codificación. *Lexis*, Vol. 39-1, (pp. 57-99).
- Grünewald, A. (2011). Förderung der interkulturellen Kompetenz in Französisch- und Spanischlehrwerken. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, Vol. 40-2, (pp. 64-82).

- Grünewald, A. (2017). Inhalte und Methoden des interkulturellen Spanischunterrichts. En A. Grünewald y L. Küster, *Fachdidaktik Spanisch* (pp. 191-199). Stuttgart: Klett.
- Gudykunst, W. (1993). Toward a theory of effective interpersonal and intergroup communication. En R. Wissemann y J. Koester (Eds.), *Intercultural Communication Theory* (pp. 33-71). Newbury Park : Sage.
- Guerin, E. (2011). La variation de la langue dans les manuels scolaires du cycle 3 et du collège. *Le français aujourd'hui*, Vol. 173, (pp. 57-70). www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-2-page-57.htm [25.01.2022]
- Guillén Díaz, C. (2004). Los contenidos culturales. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 835-852). Madrid: Sociedad General Española de Librería (SGEL).
- Hackl, W. (2010). Informationsbezogene Landeskunde. En H.-J., C. Fandrych, B. Hufeisen y C. Riemer (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein / internationales Handbuch* (pp. 1465-1471). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Hamel, R. (2004). *El Tercer Congreso Internacional de la Lengua Española. Aspectos ideológicos y sociales de la identidad lingüística*. <http://hamel.com.mx/Archivos-PDF/Conferencias/2004%20Ha%203%20Cong%20Lg%20Rosario.pdf> [25.01.2022]
- Hall, E. (1976). *Beyond Culture*. Nueva York: Doubleday.
- Hallet, W. (2002). *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen*. Tréveris: WVT Wissenschaftlicher Verlag.
- Hallet, W. (2008). Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. En M. Legutke (Ed.), *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision* (pp. 76-96). Tübinga: Narr.
- Higueras García, M. (2004). Internet en la enseñanza del español. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 1061-1086). Madrid: Sociedad General Española de Librería (SGEL).
- Hymes, D. H. y Gómez Bernal, J. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, Vol. 9, (pp. 12-37). <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051> [25.01.2022]
- Illescas García, A. (2015). *La competencia intercultural en enseñanza de ELE: trabajo de campo sobre manuales y estudiantes de español* [Tesis de doctorado]. Universidad de Granada.

- Instituto Caro y Cuervo. (s. f.). Spanish in Colombia. <http://www.spanishincolombia.gov.co> [25.01.2022]
- Instituto Cervantes (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes. (s. f.). La institución. https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm [25.01.2022]
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular. Niveles de referencia del español*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [25.01.2022]
- Jamenson, F. (1998). *The Cultural Turn: Selected Writings on the Postmodern, 1983-1998*. Londres-Nueva York: Verso.
- Jenkins, J. (2006). Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. *Tesol Quarterly*, Vol. 40-1, (pp. 157-181). http://people.ufpr.br/~clarissa/pdfs/EFL_ESL ELF_Jenkins2006.pdf [25.01.2022]
- Judge, A. (1996). La Francophonie : Mythes, masques et réalités. En B. Jones, A. Miguet y P. Corcoran, *Francophonie : Mythes, masques et réalités. Enjeux politiques et culturels* (pp. 19-39). Londres : Publisud.
- Kellermeier-Rehbein, B. (2013). Standard und Non-standard? Ungelöste Probleme der Abgrenzung. En J. Haseluber, K. Kellermeier-Rehbein y K. Schneider (Eds.), *Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache* (pp. 3-22). Berlín: De Gruyter.
- Kirkpatrick, A. (2014). World Englishes. En C. Leung y B. Street, *The Routledge Companion to English Studies* (pp. 33-45). Londres: Routledge.
- Klee, C.A., & Lynch, A. (2009). *El español en contacto con otras lenguas*. Washington: Georgetown University Press.
- Klippel, F. (1994). *Englischlernen im 18. und 19. Jahrhundert. Die Geschichte der Lehrbücher und Unterrichtsmethoden*. Münster: Nodus.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2003): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003). http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf [25.01.2022]
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012).

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf [25.01.2022]

- Koch, C. (2017). Curriculare Vorgaben für den Spanischunterricht Deutschlands. En A. Grünewald y L. Küster (Eds.), *Fachdidaktik Spanisch* (pp. 28-36). Stuttgart: Klett.
- Koreik, U. y Pietzuch, J. P. (2010). Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. En H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen y C. Riemer (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein / internationales Handbuch* (pp. 1441-1454). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kramersch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Nueva York: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (1998). *Language and Culture*. Nueva York: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2011). The Symbolic Dimensions of the Intercultural. *Language Teaching*, Vol. 44, (pp. 354-367).
- Krashen, S. y Terrel, T. D. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. San Francisco: The Alemany Press.
- Küster, L. (2010). Die Arte-Sendereihe „Karambolage“- Anlass interkulturellen Lernens im Französisch Unterricht. En D. Caspari y L. Küster (Eds.), *Wege zu interkultureller Kompetenz* (pp. 39-49). Fráncfort: Peter Lang.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania Press.
- Lacorte, M. (2014). La enseñanza del español en los Estados Unidos: panorama actual y perspectivas de futuro. *Journal of Spanish Language Teaching*, Vol. 1-2, (pp. 129-136).
- Lacorte, M. y Vázquez, G. (2019). Métodos y enfoques para la enseñanza. En J. Muñoz Bassols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 11-25). Nueva York: Routledge.
- Leitzke-Ungerer, E. y Polzin-Haumann, C. (2017). Varietäten des Spanischen und Fremdsprachenunterricht. Plädoyer für einen Dialog zwischen (Varietäten) Linguistik und Fachdidaktik. En *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht* (pp. 25-39). Stuttgart: Ibidem Verlag.
- Lipski, J. M. (2011). Socio-phonological Variation in Latin American Spanish. En M. Díaz-Campos (Ed.), *The handbook of Hispanic Sociolinguistic* (pp. 72-97). Blackwell.
- Lipski, J. M. (2012). Geographical and Social Varieties of Spanish: An Overview. En J. I. Hualde, A. Olarrea y E. O'Rourke, *The Handbook of Spanish Linguistics* (pp. 1-26). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

- Lund, R. (2007). *Questions of Culture and Context in English Language Textbooks. A Study of Textbooks for the Teaching of English in Norway* [Tesis de doctorado]. Universidad de Bergen.
- Mair, C. (2012). *English Linguistics. An Introduction*. Tübinga: Narr.
- Malvido, E. (2006). *La población, siglos XVI al XX*. México D.F.: Universidad Autónoma Nacional de México.
- Mannecke, A. (1993). Potentialities of Textbooks for Teaching Cultural Awareness. En M. Byram (Ed.), *Germany. Its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain* (pp. 41-53). Fráncfort: Moritz Diesterweg.
- Martín Peris, E. (2004). La subcompetencia lingüística gramatical. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 467-489). Madrid: Sociedad General Española de Librería (SGEL).
- Martín Sánchez, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Vol. 5, (pp. 54-70). https://dehesa.unex.es/flexpaper/template.html?path=https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/7035/1/1988-8430_5_54.pdf#page=1 [25.01.2022]
- Martín Zorraquino, M. y Díez Pelegrin, C. (2001). *¿Qué español enseñar? : norma y variación lingüísticas en la enseñanza de español para extranjeros*. Zaragoza: Servicio de Publicaciones Universidad de Zaragoza.
- Maskowitz, A. (2015). La Real Academia Española: ¿una necesidad o una necesidad?, *Elcastellano.org*. <http://www.elcastellano.org/la-real-academia-esp%C3%B1ola-%C2%BFuna-necesidad-o-una-necesidad> [25.01.2022]
- Matz, F., Rogge, M. y Siepmann, P. (2014). *Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie und Praxis*. Fráncfort: Peter Lang.
- Maurin, M. (2015). Le français, la langue de l'amour. *Babbel Magazine*. <https://fr.babbel.com/fr/magazine/le-francais-langue-de-l-amour> [25.01.2022]
- Medina Garríguez, C. (2009). *La cultura como destreza en el aula de lenguas extranjeras* [Tesis doctoral]. Universitat de Valencia. Repositorio institucional Universitat de Valencia www.tdx.cat/bitstream/10803/9799/1/medina.pdf [25.01.2022]
- Medina-Rivera, A. (2011). Variationist Approaches: External Factors Conditioning Variation in Spanish. En M. Díaz Campos (Ed.), *The Handbook of Hispanic Sociolinguistic* (pp. 36-53). Oxford: Blackwell Publishing.
- Mertens, J. (2017). Aufgabenorientiertes Lernen. En C. Surkamp (Ed.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (pp. 9-11). Stuttgart: Metzler.

- Michler, C. (2017). *Lehrwerke für den Unterricht der romanischen Schulsprachen*. Stuttgart: Ibidem.
- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. (2006). *Orientações Curriculares Para O Ensino Médio Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf [25.01.2022]
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). Decreto 3870. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-112277.html> [25.01.2022]
- Miquel López, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 511-532). Madrid: Sociedad General Española de Librería (SGEL).
- Moreno Cabrera, J. C. (2007). El nacionalismo lingüístico español. En C. Taibo (Ed.), *El nacionalismo español* (pp. 351-376). Madrid: Libros de la Catarana.
- Moreno Cabrera, J. C. (2011). “Unifica, limpia y fija”. LA RAE y los mitos del nacionalismo lingüístico español. En S. Senz y M. Alberte (Eds.), *El dardo en la academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española* (pp. 157-314). Barcelona: Melusina.
- Moreno Fernández, F. (2004). El modelo de la lengua y la variación lingüística. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 737-752). Madrid: Sociedad General Española de Librería (SGEL).
- Moreno Fernández, F. (2007). *¿Qué español enseñar?* Madrid: Arco Libros.
- Moser, K. (2017). El CELU: examen de ELE argentino con orientación pluricéntrica. En E. Leitzke-Ungerer y C. Polzin-Haumann (Eds.), *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht* (pp. 283-300). Stuttgart: Ibidem.
- Narvaja de Arnoux, E. y Del Valle, J. (2013). Introduction to the making of Spanish: Latin American and transatlantic perspectives. En J. del Valle (Ed.), *A Political History of Spanish* (pp. 125-134). Cambridge/Nueva York: Cambridge University Press.
- Nebrija, A. (1492). *Gramática de la lengua española*. <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000174208&page=1> [25.01.2022]
- Neuner, G. (2003). Socio-cultural interim worlds for foreign language teaching and learning. En M. Byram (Ed.), *Intercultural Competence* (pp. 15-62). Estrasburgo: Conseil of Europe Publishing.
- Niño Murcia, M. (2012). Lengua y globalización. En M. Niño Murcia y S. de los Heros (Eds.), *Fundamentos y modelos del estudio sociopragmático del español* (pp. 335-370). Washington: George University Press.

- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Organisation International de la Francophonie [OIF]. (2014). *Langue française dans le monde 2014*. <https://www.francophonie.org/sites/default/files/2019-10/Synthese-Langue-Francaise-2014.pdf> [25.01.2022]
- Ossenkopf, C. (2008). Standardsprache, Norm und Normierung. En I. Kolboon, T. Kotschi y E. Reichel (Eds.), *Handbuch Französisch. Für Studium, Lehre und Praxis* (pp. 72-82). Berlín: Erich Schmidt.
- Pimentel, M. (2011). Variedades lingüísticas en el español puertorriqueño. En C. Ferrero y N. Lasso von Lang (Eds.), *Variedades lingüísticas y lenguas en contacto en el mundo de habla hispana* (pp. 66-77). Bloomington: AuthorHouse.
- Piquel Vidal, A. (2011). El catalán y sus vecinos. En C. Ferrero y N. Lasso von Lang (Eds.), *Variedades lingüísticas y lenguas en contacto en el mundo de habla hispana* (pp. 127-134). Bloomington: AuthorHouse.
- Plikat, J. (2017). Der interkulturelle Ansatz. En A. Grünewald y L. Küster (Eds.), *Fachdidaktik Spanisch* (pp. 121-124). Stuttgart: Klett.
- Plikat, J. (2017b). *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt des Fremdsprachenunterrichts*. Fráncfort: Peter Lang.
- Plikat, J. (2018). Der Evolutionäre Humanismus – eine ethische Grundlage für kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, Vol. 47-1, (pp. 40-55).
- Polivanov, E. (1931). La perception des sons d'une langue étrangère. *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, Vol. 4, (pp.79-96).
- Poch Olivé, D. (2004). Los contenidos fonético-fonológicos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 753-765). Madrid: Sociedad General Española de Librería (SGEL).
- Pozzo, M. I. (2007). La enseñanza del español en Japón. Una mirada desde sus textos. En Instituto Tozai (Ed.) *Japonés IV para hispanohablantes*. (pp.73-83). Buenos Aires: Editorial Dunken.
- Pozzo, M. I. (2014). Contenidos socioculturales sobre América Latina en manuales de español lengua extranjera de España y Argentina. *Revista SURES*, Vol. 3, (pp. 1-15).
- Pozzo, M. I. y Fernández, S. (2008). La cultura en la enseñanza de español LE: Argentina y Dinamarca, un estudio comparativo. *Diálogos Latinoamericanos*, Vol. 14, (pp. 97-126). <http://www.redalyc.org/pdf/162/16201406.pdf> [25.01.2022]
- Prados Lacalle, M. (2014). *El tratamiento de las variedades del español en los materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera* [Tesis de grado]. Universidad de Jaén.

- Prodromou, L. (1988). English as Cultural Action. *ELT Journal*, Vol. 42-2, (pp. 73-83).
- Real Academia Española [RAE] (s. f.). *Historia de la Real Academia Española*. <https://www.rae.es/la-institucion/historia> [25.01.2022]
- Redacción El Tiempo. (2016, 17 de febrero). Dizque en Colombia se habla el mejor español del mundo. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16513418> [25.01.2022]
- Reimann, D. (2014). *Transkulturelle Kommunikative Kompetenz in den Romanischen Sprachen*. Stuttgart: Ibidem.
- Reimann, D. (2015). Inter- und transkulturelle kommunikative Kompetenz. *Prodaz. Deutsche als Zweitsprache in allen Fächern*. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_intertranskulturelle_kompetenz.pdf [25.01.2022]
- Reimann, D. (2017). Rezeptive Varietätenkompetenz: Modellierung einer Teilkompetenz zwischen funktionaler kommunikativer Kompetenz und Sprachbewusstheit. En E. Leitzke-Ungerer y C. Polzin-Haumann (Eds.), *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht* (pp. 69-96). Stuttgart: Ibidem.
- Richards, J. (2015). *Key Issues in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Richards, J. y Rodgers, T. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (2 ed.). Madrid: Edinumen.
- Rico Troncoso, C. (2018). La competencia comunicativa intercultural (CCI) en los contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Signo y Pensamiento*, Vol. 37-72. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-72.ccic> [25.01.2022]
- Risager, K. (1991). Cultural References in European Textbooks: An Evaluation of Recent Tendencies. En D. Buttjes y M. Byram (Eds.), *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education* (pp. 181-191). Clevedon: Multilingual Matters.
- Risager, K. (2005). Languaculture as a key concept in a language and culture teaching. En B. Preisler, A. Fabricius, H. Haberland, S. Kjaerbeck y K. Risager (Eds.), *The consequences of mobility* (pp. 185-196). Roskilde: Universidad de Roskilde.
- Risager, K. (2009). Intercultural Competence in the Cultural Flow. En A. Hu y M. Byram (Eds.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation* (pp. 15-30). Tübinga: Gunter Narr Verlag.
- Roche, J. (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik: eine Einführung*. Tübinga: Gunter Narr Verlag.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Weimar: J. W. Metzler.
- Sadar, Z. y Van Loon, B. (2005). *Estudios culturales para todos*. Barcelona: Paidós.

- Sáenz-Roby, M. C. (2005). La influencia del italiano en el español de Argentina. En C. Ferrero y N. Lasso von Lang (Eds.), *Variedades lingüísticas y lenguas en contacto en el mundo de habla hispana* (pp. 82-88). Bloomington: AuthorHouse.
- Sánchez Castro, M. (2008). A vueltas con la interculturalidad: hacia una lingüística intercultural para estudiantes alemanes de ELE. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*. Vol. 7, (pp.1-13).
- Schinschke, A. y Caspari, D. (2017). Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe Französisch / Spanisch: italienische Schilder entziffern. En D. Caspari (Ed.), *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkraftbildung*. Berlin: Humboldt University, Freie Universität. https://www.sprachen-bilden-chancen.de/images/sprachbildende_Materialien/Sprachbildende_Aufgaben_Projekt/Sekundarstufe/SBC-Manual_Kap-3_Frz_SekI_Aufg_komplett.pdf [25.01.2022]
- Schmenk, B. (2017). Intercultural Speaker. En C. Surkamp (Ed.), *Metzler Lexikon Fremdsprachen Didaktik* (pp. 143-144). Stuttgart: Metzler Verlag.
- Schmidlin, R. (2011). *Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation. Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Schramm, K. (2016). Empirische Forschung. En D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke y K. Scramm (Eds.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (pp. 49-58). Tübinga: Narr Francke Attempo.
- Schumann, A. (2009). Förderung interkultureller Bildung und Kompetenzen. En A. Grünewald y L. Küster (Eds.), *Fachdidaktik Spanisch* (pp. 213-225). Stuttgart: Klett.
- Schwenter, S. (2011). Variationist Approaches to Spanish Morphosyntax: Internal and External Factors. En M. Díaz Campos (Ed.), *The Handbook of Hispanic Sociolinguistic* (pp. 187-204). Oxford: Blackwell Publishing.
- Serrano, M. J. (2011). Morphosyntactic variation in Spain. En M. Díaz-Campos (Ed.), *The Handbook of Hispanic Sociolinguistic* (pp. 123-147). Serrano: Blackwell Publishing Ltd.
- Sinner, C. (2014). *Varietätenlinguistik. Eine Einführung*. Tübinga: Narr Verlag.
- Smith, M. (2000). *Culture. Reinventing the Social Sciences*. Buckingham: Open University Press.
- SpanishinColombia. (2015, 17 de septiembre). *Conversatorio El uso de la escritura en los tiempos de las redes sociales* [por Daniel Cassany] [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Vt2Zqff4nhs>
- Stadie, B. (2011). Ein linguistischer Blick auf Französischlehrwerke: Varietäten in *À plus!* und *Découvertes*. En M. Frings, F. Schöpp y J. Heiderich (Eds.), *Varietäten im Französischunterricht* (pp. 103-121). Stuttgart: Ibidem.

- Starkey, H. (2007). Language Education, Identities and Citizenship: Developing Cosmopolitan Perspectives. *Language and Intercultural Communication*, Vol. 7-1, (pp.56-71).
- Storti, C. (1994). *Cross-Cultural Dialogues: 74 Brief Encounters with Cultural Difference*. Boston: Intercultural Press.
- Ueda, H. (1996). Estudio de la variación léxica del español. Métodos de investigación. http://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/kenkyu/chiri/metodo_investigacion_1996.pdf [25.01.2022]
- Universität Leipzig. (s. f.). Herder-Institute. <http://herder.philol.uni-leipzig.de/> [25.01.2022]
- Valentine, G. (2001). What ever happened to the social? Reflections on the “cultural turn” in British human geography. *Norsk Geografisk Tidsskrift - Norwegian Journal of Geography*, Vol. 55-3, (pp.166-172).
- Vali, S. (2015). *Intercultural learning in textbooks*. Gotinga: Culliver.
- Van Dijk, T. (1985). Introduction: The Role of Discourse Analysis in Society. *Handbook of Discourse Analysis* (pp. 1-8), Vol. 4. Londres: Academic Press.
- Van Dijk, T. (2001). Critical Discourse Analysis. En D. Schiffrin, D. Tannen y H. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 352-371). Malden: Blackwell.
- Varela, L. (2007). Política lingüística: ¿qué está pasando en Argentina? *Gestión y Políticas Culturales* (pp. 164-163). <http://www.untref.edu.ar/documentos/indicadores2007/Politica%20linguistica%20que%20esta%20pasando%20en%20Argentina%20Lia%20Varela.pdf> [25.01.2022]
- Varón Páez, M. E. (2009). Componente cultural. Libros de texto en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Forma y Función*, Vol. 22-1, (pp. 95-124).
- Vázquez, G. (2018). Actividades interculturales en la clase de ELE, cómo superar la paradoja de la discrepancia. En A. Alexopoulou (Ed.), *Tendencias y líneas de investigación en lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 323-343). Atenas: Ediciones de Oro.
- Vázquez, G. (2018b). Hacia un repertorio de actividades y tareas destinadas a desarrollar la competencia intercultural en ele. En J. Demperio, M. Deraiche y J. Payeras-Robles (Eds.), *La cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. 7th Meeting on language teaching – Proceedings* (pp. 107-125). Université du Québec à Montréal.
- Visser, J. (2017). Formen der Anrede im Spanischunterricht. En E. Leitzke- Ungerer y C. Polzin-Haumann (Eds.), *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht* (pp. 25-40). Stuttgart: Ibidem.
- Volkman, L. (2010). *Fachdidaktik Englisch. Kultur und Sprache*. Tubinga: Narr.

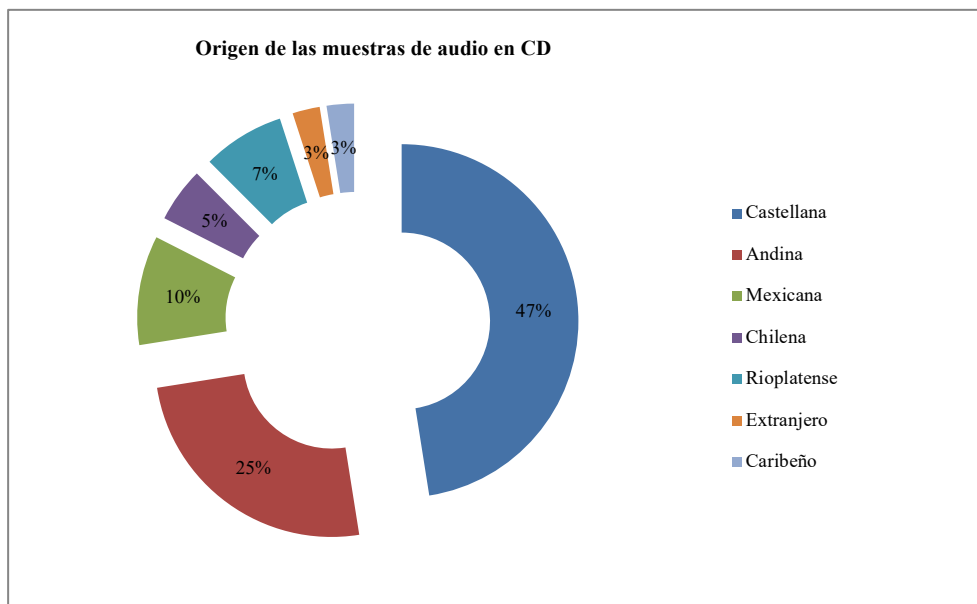
- Von Polenz, P. (2009). *Geschichte der deutschen Sprache*. Berlín: Walter de Gruyter.
- Welsch, W. (1994). Transkulturalität. Lebensformen auf der Auflösung der Kulturen. En K. Luger y R. Renner (Eds.), *Dialog der Kulturen. Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien* (pp. 147-169). Viena: Österreichischer Kunst-und Kulturverlag.
- Welsch, W. (1997). Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutigen Kulturen. En I. Schneider y C. Thomsen (Eds.), *Hybridkultur* (pp. 67-90). Colonia: Wienand.
- Werner, A. (2000). *Cómo se ven los españoles. Kulturelle Identität und interkulturelles Lernen*. Bonn: Romanistischer Verlag.
- Wolf, H.-G. (2008). A cognitive Linguistic approach in the cultures of World Englishes: The emergency of a new model. En G. Kristiansen y R. Dirven (Eds.), *Cognitive Sociolinguistics. Language Variation, Cultural Models, Social Systems* (pp. 353-385). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Zeuner, U. (2010). Interkulturelle Landeskunde. En H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen y C. Riemer (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein / internationales Handbuch* (pp. 1472-1478). Berlín: Mouton de Gruyter.

Anexos

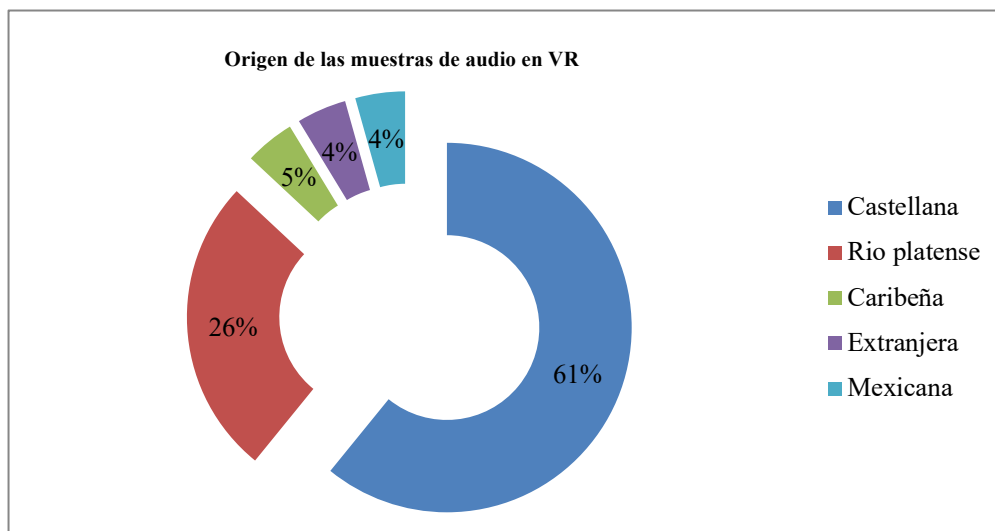
- Anexo 1. Datos estudio piloto: muestras de audio
- Anexo 2. Datos estudio piloto: país referenciado en los contenidos socioculturales
- Anexo 3. Fenómenos variacionales morfosintácticos representativos según Díaz Campos, 2014
- Anexo 4. Lista de fenómenos variacionales léxicos representativos en español según Lipski, 2012
- Anexo 5. Lista de habilidades y estrategias de escucha en ELE según Gil-Torresano Berges, 2004
- Anexo 6. Prueba de recolección de cualitativa de datos en manuales de español lengua extranjera (desestimada)
- Anexo 7. Manuales de español lengua extranjera en uso en centros universitarios en Alemania, Colombia, España y Estados Unidos en 2016
- Anexo 8. Descripción externa de los manuales de la muestra
- Anexo 9. Datos del análisis cualitativo de diversidad de lengua y cultural en manuales de español lengua extranjera

Anexo 1. Datos estudio piloto: muestras de audio

Origen de las muestras de audio en el libro *Con Dinámica* en las unidades 1 y 9 en Gómez Medina, 2013.

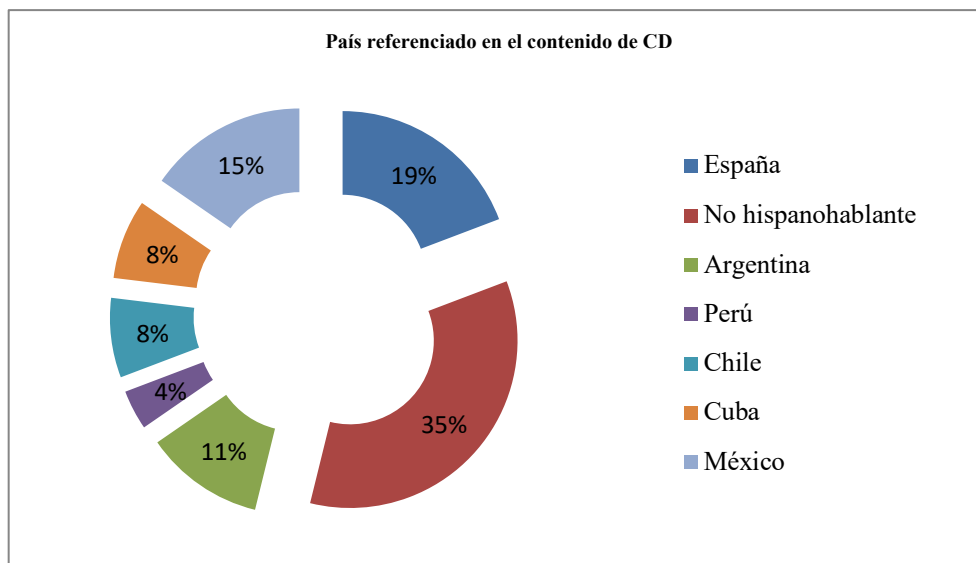


Origen de las muestras de audio en el libro *Vía Rápida* en las unidades 1 y 9 en Gómez Medina, 2013.

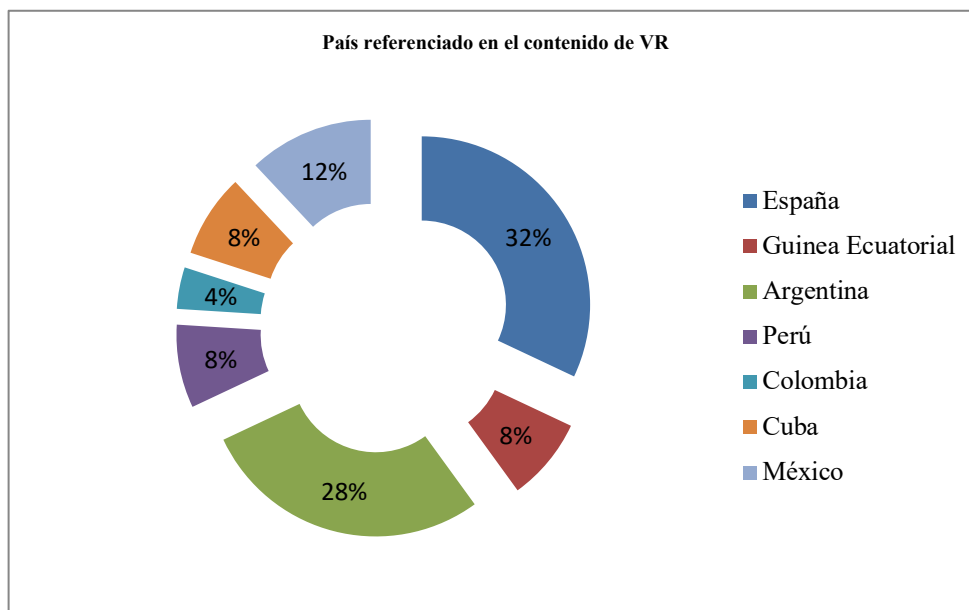


Anexo 2. Datos estudio piloto: país referenciado en los contenidos socioculturales

País referenciado en el contenido de *Con Dinámica* en las unidades 1 y 9 en Gómez Medina, 2013.



País referenciado en el contenido de *Vía Rápida* en las unidades 1 y 9 en Gómez Medina, 2013.



Anexo 3. Fenómenos variacionales morfosintácticos representativos según Díaz Campos, 2014

Perspectiva general.	Elementos relacionados con el modo, tiempo y aspecto de formas verbales.	<p>Ejemplo 1. Alternancia en el uso del indicativo y el subjuntivo en el marco temporal del ahora de la expresión de la probabilidad / posibilidad (Díaz Campos, 2014 p. 155): <u>Tal vez María compra / compre una hamburguesa para el almuerzo de hoy.</u></p> <p>Ejemplo 2. Variación entre el uso del futuro morfológico y el futuro perifrástico que denota el grado de inminencia del evento en el futuro (<i>ibid.</i> 155): <u>Voy a comer / Comeré paella mañana.</u></p> <p>Ejemplo 3. Variación entre formas del progresivo y el presente relacionado con el significado aspectual de duración <u>Estoy escribiendo / Escribo ahora.</u></p> <p>Ejemplo 4. Alternancias en condicionales en situaciones contra factuales <u>Si tuviera tiempo, iría al cine.</u> <u>Si tendría tiempo, iría al cine.</u> <u>Si tuviera tiempo, fuera al cine.</u> <u>Si tuviera / tuviese tiempo, iría al cine.</u></p> <p>Ejemplo 5. Alternancias en el uso del perfecto y el indefinido en un significado aspectual: <u>Ayer me he enterado /me enteré de la noticia. (ibid. 156):</u></p>
	Omisión o reducción de preposiciones.	<p>Ejemplo 6. Uso o reducción de la preposición “a” en factores relacionados con la animacidad del objeto <u>Buscamos a Pedro</u> <u>Buscamos el periódico / Buscamos Pedro</u></p> <p>Ejemplo 7. Reducción de la preposición “para” en casos de significado direccional o antecedendo una palabra que comienza con consonante: <u>María se marchó para / pa su casa. (ibid. 156):</u></p>
	El uso de las formas pronominales.	<p>Ejemplo 8. El uso y omisión de los objetos directos proposicionales refiriéndose a proposición <u>Ella dijo que había más pan, pero él no lo creyó.</u> <u>Ella dijo que había más pan, pero él no creyó.</u></p> <p>Ejemplo 9. El léismo o formas del objeto indirecto para expresar objetos directos <u>Le/ Lo llamé ayer (a Luis). (ibid. 157):</u></p>

	El uso de las formas adverbiales.	Ejemplos 10 y 11. Variación entre dos sistemas de adverbios demostrativos denotando relación con el hablante o punto de lejanía (aquí / ahí /allí) (acá /allá) : <u>Se me dañó el piso del estacionamiento <i>aquí /acá</i> en esta parte.</u> <u>Cuando fuimos <i>allí /allá</i>.</u> (<i>ibid.</i> 158):
	Otros fenómenos morfosintácticos.	Ejemplo 12. Pseudo-hendidadas y construcciones con ser focalizador como rasgo innovador: <u><i>Lo que Juan compró fue un libro.</i></u> <u><i>Juan compró fue un libro.</i></u> (<i>ibid.</i> 159): Ejemplo 13 y 14. La expresión del sujeto en la ambigüedad de la forma verbal y en el cambio de referencia <u><i>Yo quiero que tú sepas que nosotros te íbamos a botar como bolsa. / Quiero que sepas que te íbamos a botar como bolsa.</i></u> <u><i>Ella me empieza a hablar y yo le sigo la corriente.</i></u> (<i>ibid.</i> 160):
Tres ejemplos particulares	Las formas de tratamiento.	La distinción compleja del tuteo, ustedeo y voseo según no solamente la formalidad, sino también la relación afectiva, la cortesía implícita en la situación, los atributos de los participantes en términos de edad, nivel sociocultural, sexo, entre otros aspectos (<i>ibid.</i> 161).
	Pretérito y presente perfecto.	Uso del presente perfecto y/o del pretérito dependiendo de la referencia temporal, la referencia de un adverbio temporal, el número del objeto, el tipo de cláusula, el <i>Aktionsart</i> y la presencia del <i>ya</i> (<i>ibid.</i> 167).
	La pluralización del	La pluralización del verbo “haber” como regularización mediante la transformación de sujeto a objeto, o en situaciones de lenguas en contacto (<i>ibid.</i> 172).

Anexo 4. Lista de fenómenos variacionales léxicos representativos en español según Lipski, 2012

- Presencia o ausencia de oposiciones entre /s/ - /θ/, /j/ - /ʎ/: casi todas las variables regionales del español comparten el mismo inventario de vocales y consonantes, con excepción de la atona interdental fricativa /θ/ y la palatal lateral /ʎ/ que tienen una distribución geográfica delimitada y que están ausentes en otras variedades del idioma (Lipski, 2012, pág. 4).
- Realización de las consonantes codas /s/, /n/, /l/, /r/: la consonante de final de sílaba es universalmente considerada como la más débil en términos de neutralización de oposiciones, reemplazos y aproximaciones, y es también en la que ocurre más típicamente las mayores diferencias sociolingüísticas del español (*ibid.* p. 5)
- Realización de las róticas /r̄/ y /r/: los dos fonemas róticos, el simple /r̄/ y el múltiple /r/ se mantienen en todas las variantes monolingües del idioma. No obstante en algunas zonas puede variar a /t̄r/ (algunas zonas andinas) y /ɹ/ (Costa Rica) o incluso /z/ (alto Bolivia) (*ibid.* p. 7)
- Asimilación de la vocal acentuada y reducción vocálica: la asimilación de la vocal final atona /o/ hacia /u/ y de /e/ hacia /i/ se confiere a unas pocas regiones de España y Latinoamérica, generalmente asociado al habla rural (*ibid.* p. 8)
- Harmonía vocal: aunque no es frecuente en las lenguas romances, en algunas zonas la asimilación de la vocal final acentuada está determinada por la vocal atona final (*ibid.* p. 9)

Anexo 5. Lista de habilidades y estrategias de escucha en ELE según Gil-Torresano Berges, 2004

- Percibir y discriminar sonidos y palabras aisladas en la cadena hablada.
- Discriminar variaciones fonéticas (asimilaciones, reducciones, elisiones) e identificar el valor de los rasgos suprasegmentales (acento, entonación, ritmo) como marcadores de la unidad de idea, de contraste o de énfasis en la información.
- Adaptarse a la variación de hablante.
- Deducir el significado de piezas léxicas desconocidas.
- Inferir información no explícita: rellenar información omitida y establecer las relaciones referenciales.
- Reconocer indicadores del discurso que indican nueva idea, cambio de tema, énfasis, aclaración, expansión, etc.
- Construir la idea principal del discurso: distinguir puntos principales de detalles secundarios.
- Predecir partes subsiguientes del discurso en el nivel conceptual.
- Identificar elementos del discurso que ayudan a formar una organización esquemática.
- Mantener la continuidad del texto para ayudar a la predicción y la verificación de las proposiciones del discurso.
- Interpretar una intención plausible del hablante.
- Identificar el marco interpersonal.
- Reconocer cambios en los gestos paralingüísticos y extralingüísticos.
- Identificar casos de contradicción, información inadecuada o ambigua.
- Diferenciar entre hechos y opiniones; identificar el uso de la metáfora, la ironía etc.
- Identificar puntos de transición en el discurso, organizar el turno de palabra, cambiar al papel de hablante y dar respuestas socialmente adecuadas.
- Proporcionar retroalimentación adecuada al hablante.
- Seleccionar los puntos pertinentes de la información para usarlos en la tarea.
- Identificar la necesidad de aclaración y actuar en consecuencia.
- Integrar la información del texto con la de otras fuentes.

Anexo 6. Prueba de recolección de cualitativa de datos en manuales de español lengua extranjera (desestimada)

- Para la estimación realista de la lengua y cultura meta ¿qué tipo de representaciones culturales son considerados?
 - Típicamente armónicas (ej. fiesta, sol y playa, siesta, gente extrovertida, fútbol, etc.).
 - Típicamente conflictivas (ej. machismo, inseguridad urbana, profunda desigualdad social, inmigración, etc.)

<i>Vía Rápida. Klett (2011). Nivel B1</i>										
Representaciones culturales generales: grado de fidelidad con respecto a la cultura que pretende representar										
Selección		Carácter			Representación cultural		Estimación			
Lección	Sección	Página	Texto	Imagen	Audio	Tema*	Observación	Típicamente armónica	Típicamente conflictiva	
IX “Haciendo memoria”	Portadilla	136		x		Soc. Celebraciones	Fotografía de paellada en “Las Fallas”	x		
				x		Soc. Tendencias	Fotografía de desfile de modas	x		
		137		x		Soc. Celebraciones	Fotografía de celebración callejera en España por victoria en copa mundial de fútbol.	x		
			x	x		Pro. Ciencia	Tira gráfica de Forges de evolución de trenes en España	x		
					x	Ide. Creencias	Fotografía de peregrinaciones de Semana Santa en Almagro	x		
	Propuestas de trabajo	138			x		His. Personajes His. Lugares Pro. Arte His. Hechos Pro. Arte His. Hechos	Test de conocimientos culturales sobre España y Latinoamérica: revoluciones cubana y mexicana, tango, pueblos originarios de América, futbolistas argentinos, guerra de las Malvinas, religión y edad Media en España, escritor peruano, director y pintor españoles.	x	x
			139	x	x		Pro. Arte	Tira cómica de crítica a la situación internacional.		x

Vía Rápida. Klett (2011). Nivel B1									
Representaciones culturales generales: grado de fidelidad con respecto a la cultura que pretende representar									
Selección			Carácter			Representación cultural		Estimación	
Lección	Sección	Página	Texto	Imagen	Audio	Tema*	Observación	Típicamente armónica	Típicamente conflictiva
			x			His. Hechos	Biografía del caricaturista argentino Quino en relación con convulsiones políticas siglo XIX y su repercusión en Argentina.		x
		140	x			Soc. Celebraciones	Entrevista a sociólogo argentino sobre fútbol y sociedad.	x	
	Comprensión auditiva	142		x	x	His. Lugares	Fotografías y entrevista a científico sobre líneas de Nazca.	x	
	La otra mirada	143	x	x		Pro. Literatura	Imagen y biografía de escritor ecuatoguineano	x	
			x			His. Hechos	Extracto de novela sobre la situación en Guinea Ecuatorial durante el colonialismo		x
	Para leer	144	x			Pro. Literatura His. Hechos	Introducción de estilo literario “prosa de ideas” con fragmento de novela sobre la situación de la época franquista en España.		x
X “ Felicidad”	Portadilla	150		x		Ide. Expectativas	Fotografía de chico disfrutando en una playa en verano	x	
		151	x			Ide. Expectativas	Breves testimonios sobre felicidad de algunos personajes célebres.	x	

Vía Rápida. Klett (2011). Nivel B1									
Representaciones culturales generales: grado de fidelidad con respecto a la cultura que pretende representar									
Selección			Carácter			Representación cultural		Estimación	
Lección	Sección	Página	Texto	Imagen	Audio	Tema*	Observación	Típicamente armónica	Típicamente conflictiva
	Propuestas de trabajo	152			x	Ide. Expectativas	Testimonios de tres personajes ficticios sobre felicidad que incluyen visiones socioeconómicas, de familia y pareja, y coaching psicológico.	x	x
		153	x			Ide. Expectativas	Dos textos sobre juventud española de ahora y felicidad.	x	
		154	x			Ide. Expectativas	Resultados de estudio sobre juventud española y felicidad.	x	
		155	x			Ide. Expectativas	Entrada en blog sobre felicidad desde visión de filósofos y científicos a lo largo de la historia	x	
	Comprensión auditiva	156			x	Ide. Expectativas	Conferencia de psicología sobre factores que influyen en la felicidad.	x	x
	La otra mirada	157	x			Ide. Creencias	Texto sobre las supersticiones	x	
	Para leer	158	x			Ide. Creencias	Texto sobre factores que influyen en los resultados de un examen.	x	

His.: histórico - Ide.: ideológico - Soc.: de sociedad - Pro.: productivo - Fac.: factual

2. ¿A qué dimensión de los contenidos socioculturales se orientan las actividades con orientación cultural?
- Cognitiva (conocimientos). Actividades de percepción.
 - Interactiva (actitudes y aptitudes). Actividades de interpretación, explicación, contraste y mediación.

<i>Vía Rápida. Klett (2011). Nivel B1</i>							
Incorporación del binomio lengua y cultura: dimensiones para los contenidos socioculturales en los manuales							
Selección				Dimensión		Procedimiento	Tarea
Lección	Sección	Página	Número	Cognitiva	Interactiva		
IX “ Haciendo memoria”	Propuestas de trabajo	137	1		x	A partir de imágenes de tópicos culturales españoles (paella, fútbol, moda, AVG y peregrinaciones católicas), discutir sobre “cosas” asociadas con cultura y hacer una definición.	Explicar
		138	2	x		A partir de un test de “conocimientos culturales” de España y Latinoamérica, preparar un test de cultura sobre un país. Luego buscar información y presentar información cultural de un país hispanohablante.	Reseñar
		139	3		x	Interpretar una tira gráfica de Mafalda, relacionándola con los hechos históricos internacionales que enmarcan la vida del caricaturista e interpretar su contenido.	Interpretar
		140	5		x	Discutir el papel del futbol en la sociedad a partir de la entrevista a un sociólogo y de diferentes citas de pensadores y entrenadores de fútbol sobre el tema.	Discutir
	142	6	x		A partir de imágenes y entrevista a experto sobre las Líneas de Nazca, referir otros lugares asombrosos.	Referir	
	143	7	x		A partir de la biografía de Ndongo-Bidyogo y de un fragmento de una de sus novelas, identificar la opinión del narrador sobre los colonizadores españoles en Guinea Ecuatorial.	Identificar	
	144	8		x	A partir de la descripción del estilo literario “prosa de ideas” y del fragmento de la novela de Monserrat Roig, “Ramona Adiós”, deducir la problemática sociopolítica de los años 60 en España.	Interpretar	
	X “ La felicidad”	Propuestas	151	1		x	A partir de citas de científicos y pensadores sobre el tema “felicidad”, comparar y establecer una visión propia de esta.

Vía Rápida. Klett (2011). Nivel B1							
Incorporación del binomio lengua y cultura: dimensiones para los contenidos socioculturales en los manuales							
Selección				Dimensión		Procedimiento	Tarea
Lección	Sección	Página	Número	Cognitiva	Interactiva		
		153	4		x	A partir de dos textos sobre “la felicidad” escritos por dos jóvenes españoles, expresar acuerdo o desacuerdo con sus planteamientos	Contraste
		154	5		x	A partir de gráfico estadístico sobre los factores que contribuyen a la felicidad de los españoles, contrastar con los factores propios.	Contraste
		155	7		x	Argumentar los indicadores para establecer cuál es el país más feliz del mundo y comparar con las visiones de otros de la clase.	Explicar
	La otra	157	9		x	A partir de expresiones y texto sobre el tema “supersticiones”, identificar elementos o expresiones similares en la lengua materna y socializarlas en clase.	Mediación
XI “ Piensa globalmente, actúa localmente”	Comprensión	170	6	x		Escuchar reportaje sobre problemáticas ambientales en argentina e identificarlas.	Identificar
	La otra	171	7		x	Leer testimonios y textos sobre experiencias de españoles en el extranjero y de un brasileño en Alemania en torno a la concepción del tiempo y citar algunas experiencias personales.	Mediación
	Para leer	173	11	x		A partir de una noticia de periódico sobre la privatización del agua en Uruguay, identificar los hechos sin incluir ninguna valoración	Identificar

3. ¿Qué variedad(es) geolectal(es) se encuentra(n) representada(s) la selección del corpus lingüístico (documentos de audio)?

CA: Comprensión auditiva

PT: Propuestas de trabajo

EyP: Escribir y pronunciar

Vía Rápida. Klett (2011). Nivel B1

Componentes de la variedad de lengua en ELE: principio de representatividad razonable con la extensión del mundo hispanohablante

Selección			Variedad geolectal								Otra ¿cuál?	
Lección	Sección	Página	Caribeña	Mexicana	Andina	R. Platense	Chilena	Castellana	Andaluza	Canaria		No nativa
9	CA	142						x				
9	CA	142						x				
10	PT	152						x				
10	PT	152					x					
10	CA	156			x							
11	PT	168						x				
11	CA	170				x						
12	PT	181				x						
12	PT	181						x				
12	PT	181				x						
12	PT	181	x									
12	PT	181						x				
12	PT	181						x				
12	PT	184	x									
12	PT	185						x				
12	PT	185						x				
12	CA	186						x				
12	CA	186						x				
12	CA	186						x				
12	CA	186				x						
13	PT	196						x				
13	PT	196						x				
13	PT	196						x				
13	PT	198						x				
13	CA	200						x				
13	CA	200						x				
13	CA	200						x				
13	CA	200						x				
14	CA	216						x				
14	CA	216						x				
14	CA	216						x				
12	TP	220						x				
12	TP	220										Extranjera: alemana
15	PT	226						x				
15	CA	230						x				
15	CA	231						x				
15	CA	231						x				
EyP	1	250		x								
EyP	2	250						x				
EyP	3	250						x				
EyP	5	252						x				
EyP	5	252						x				
EyP	5	252				x						
EyP	6	253		x								

Vía Rápida. Klett (2011). Nivel B1

Componentes de la variedad de lengua en ELE: principio de representatividad razonable con la extensión del mundo hispanohablante

Selección			Variedad geolectal									
Lección	Sección	Página	Caribeña	Mexicana	Andina	R. Platense	Chilena	Castellana	Andaluza	Canaria	No nativa	Otra ¿cuál?
EyP	6	253						x				
EyP	6	253				x						
EyP	7	253						x				
EyP	7	253						x				
EyP	8	254						x				
EyP	9	254						x				
EyP	10	255						x				
EyP	10	255						x				
EyP	11	255						x				
EyP	12	256						x				
EyP	13	256						x				
EyP	13	256						x				
EyP	14	257						x				
EyP	15	257						x				

Anexo 7. Manuales de español lengua extranjera en uso en centros universitarios en Alemania, Colombia, España y Estados Unidos en 2016

Alemania

Información obtenida por contacto vía correo electrónico con los encargados de los cursos de español para extranjeros. La mayoría de los datos se obtuvo por consulta directa en la página web de las universidades.

Institución universitaria	AULA INT. (NEU) Klett Difusión	CON DINÁMICA Klett	VÍA RÁPIDA Difusión Klett	CAMINOS NEU Klett	GENTE HOY Klett / Difusión	BITÁCORA Klett / Difusión	PERSPECTIVAS YA Cornelsen	RÁPIDO NEU Difusión Klett	NUEVO PRISMA Edinumen
	2013	2012	2011	2009	2013	2012	2012	2008	2013
U. Ciencias Aplicadas Berlín				1					
U. Ciencias Aplicadas Múnich	1								
U. de Ausburgo	1								
U. de Bamberga			1						
U. de Bayreuth	1								
U. de Bielefeld	1								
U. de Colonia			1						
U. de Duisburgo-Essen	1								
U. de Erfurt			1						
U. de Hamburgo	1								
U. de Heidelberg							1		
U. de Jena				1					
U. de Kassel								1	
U. de Kiel		1							
U. de Leipzig					1				
U. de Maguncia					1				
U. de Mannheim	1								
U. de Marburgo	1								
U. de Margdeburgo	1								
U. de Múnich	1								
U. de Münster			1						
U. de Oldenburgo			1						
U. de Paderborn	1								
U. de Passau									1
U. de Potsdam		1							

Institución universitaria	AULA INT. (NEU) Klett Difusión	CON DINÁMICA Klett	VÍA RÁPIDA Difusión Klett	CAMINOS NEU Klett	GENTE HOY Klett / Difusión	BITÁCORA Klett / Difusión	PERSPECTIVAS YA Cornelsen	RÁPIDO NEU Difusión Klett	NUEVO PRISMA Edinumen
	2013	2012	2011	2009	2013	2012	2012	2008	2013
U. de Ratisbona	1								
U. de Rostock			1						
U. de Sarre									1
U. de Stuttgart			1						
U. de Tréveris		1							
U. de Tubinga	1								
U. de Ulm									
U. de Wuppertal								1	
U. de Wurzburg							1		
U. Europea Viadrina	1								
U. Goethe de Fráncfort	1								
U. Helmut Schmidt	1								
U. Humboldt			1						
U. Libre de Berlín		1							
U. Ruhr de Bochum		1							
U. Técnica Brandenburguesa de Cottbus- Senftenberg	1								
U. Técnica de Aquisgrán			1						
U. Técnica de Berlín			1						
U. Técnica de Chemnitz						1			
U. Técnica de Dresde				1					
U. Técnica de Dresden				1					
U. Técnica de Ilmenau						1			
U. Técnica de Kaiserslautern			1						
U. Técnica de Múnich	1								
U. Técnica de Brunswick			1						
TOTAL	18	5	12	4	2	2	2	2	2

Colombia

Información obtenida por contacto vía correo electrónico con los encargados de los cursos de español para extranjeros. De un total de 17 universidades consultadas, solo 10 proveyeron la información.

Institución universitaria	Libros de texto								
	AULA INT. Difusión	AULA LATINA Difusión	EL EXPLORADOR ICC	ENLACE U. Externado Col.	ETAPAS Edinumen	ETAPAS PLUS Edinumen	MARAVILLAS DEL ESPAÑOL EAFIT	PRISMA LAT. Edinumen	RÁPIDO RÁPIDO Difusión
	2013	2005	2014	2013	2009	2010	2013	2011	2007
EAFIT							1		
U. Central							1		
U. del Rosario	1	1		1		1			
U. Externado				1					
U. Javeriana - BOG	1		1						
U. Jorge Tadeo Lozano Caribe							1		
U. Nacional de Colombia - Bogotá				1				1	
U. Sergio Arboleda	1				1			1	1
U. Simón Bolívar									
U. Tecnológica de Bolívar	1								
TOTAL	4	1	1	3	1	1	3	2	1

España

Información obtenida por contacto vía correo electrónico con los encargados de los cursos de español para extranjeros. De un total de 22 universidades consultadas, solo 7 proveyeron la información.

Institución universitaria	AULA Difusión	AULA INTERNACIONAL Difusión	CAMPUS ELE AI Ediciones UAM	MÉTODO Anaya ANAYA	TEMA A TEMA Edelsa	MATERIAL DOCENTE NO EDITADO
	2013	2013	2012	2013	2011	-
U. Autónoma de Barcelona	1					
U. Autónoma de Madrid			1			1
U. de Lleida	1	1				
U. Int. Menéndez Pelayo	1					
U. Politécnica de Valencia	1			1		
U. Pompeu Fabra	1				1	
U. San Pablo		1				
TOTAL	5	2	1	1	1	1

Estados Unidos

Información obtenida por contacto vía correo electrónico con los encargados de los cursos de español para extranjeros. La mayoría de los datos se obtuvo por consulta directa en la página web de las universidades. De un total de 64 universidades consultadas, se obtuvo información de 26.

Institución universitaria consultada	AVENTURAS (BÁSICOS) Vista Higher	¡ANDA! (BÁSICOS) Pearson	ARRIBA (BÁSICOS) Pearson	CONECTADOS (BÁSICOS) Heinle	CONECTÁNDONOS (BÁSICOS) Kendall Hunt	CONEXIONES (AVANZADO) Pearson	¡CLARO QUE SÍ! (BÁSICOS) Houghton Mifflin	DICHO Y HECHO (BÁSICOS) Potowski	ESPACIOS AVANZADO) Heinle	EXPLORACIONES (AVANZADO) Cengage	ENFOQUES (BÁSICOS) Vista Higher	FUENTES (AVANZADO) Cengage	GENTE Difusión Pearson	IMAGINA (AVANZADO) Vista Higher Learning	MUNDO 21 (AVANZADO) Houghton Mifflin	NEXOS(BÁSICOS) Heinle	PUNTOS DE PARTIDA (BÁSICOS) McGraw Hill	PUNTO Y APARTE (AVANZADO) McGraw Hill	PURA VIDA (BÁSICOS) Wiley	SUENA (AVANZADO) Vista Higher	TU MUNDO McGraw Hill	UNIDOS(BÁSICOS) Pearson	VISTAS Vista Higher Learning 2016 BÁSICOS-INT	
	2014	2012	2015	2016	2015	2014	2013	2015	2013	2012	2016	2014	2013	2014	2011	2015	2012	2015	2014	2011	2013	2016	2016	
Occidental College															1									
The College of New Jersey																					1	1		
U. Cornell																	1							
U. de Alabama del Sur		1							1															
U. de Binghamton	1													1										
U. de California Berkeley													1											
U. de California Los Angeles																						1		
U. de California Santa Bárbara																		1						
U. de Colorado Springs																								1
U. de Colorado Boulder																	1							
U. de Columbia													1											

Institución universitaria consultada	2014	2012	2015	2016	2015	2014	2013	2015	2013	2012	2016	2014	2013	2014	2011	2015	2012	2015	2014	2011	2013	2016	2016	
	AVENTURAS (BÁSICOS) Vista Higher	¡ANDA! (BÁSICOS) Pearson	ARRIBA (BÁSICOS) Pearson	CONECTADOS (BÁSICOS) Heinle	CONECTÁNDONOS (BÁSICOS) Kendall Hunt	CONEXIONES (AVANZADO) Pearson	¡CLARO QUE SÍ! (BÁSICOS) Houghton Mifflin	DICHO Y HECHO (BÁSICOS) Potowski	ESPACIOS AVANZADO) Heinle	EXPLORACIONES (AVANZADO) Cengage	ENFOQUES (BÁSICOS) Vista Higher	FUENTES (AVANZADO) Cengage	GENTE Difusión Pearson	IMAGINA (AVANZADO) Vista Higher Learning	MUNDO 21 (AVANZADO) Houghton Mifflin	NEXOS(BÁSICOS) Heinle	PUNTOS DE PARTIDA (BÁSICOS) McGraw Hill	PUNTO Y APARTE (AVANZADO) McGraw Hill	PURA VIDA (BÁSICOS) Wiley	SUEÑA (AVANZADO) Vista Higher	TU MUNDO McGraw Hill	UNIDOS(BÁSICOS) Pearson	VISTAS Vista Higher Learning 2016 BÁSICOS-INT	
U. de Houston				1						1														
U. de Maryland- College Park													1											
U. de Nuevo México				1																1				
U. de Texas en Austin					1																			
U. de Virginia																	1							
U. del Estado de California Bakersfield													1											
U. del Estado de California Channel Islands														1					1					
U. del Estado de California Long Beach		1																						
U. del Estado de California San Bernardino															1			1			1			
U. del Estado de San José																							1	
U. del Estado de Texas- San Marcos			1			1																		
U. del Sur de Florida	1										1													

Institución universitaria consultada	2014	2012	2015	2016	2015	2014	2013	2015	2013	2012	2016	2014	2013	2014	2011	2015	2012	2015	2014	2011	2013	2016	2016	
	AVENTURAS (BÁSICOS) Vista Higher	¡ANDA! (BÁSICOS) Pearson	ARRIBA (BÁSICOS) Pearson	CONECTADOS (BÁSICOS) Heinle	CONECTÁNDONOS (BÁSICOS) Kendall Hunt	CONEXIONES (AVANZADO) Pearson	¡CLARO QUE SÍ! (BÁSICOS) Houghton Mifflin	DICHO Y HECHO (BÁSICOS) Potowski	ESPACIOS AVANZADO) Heinle	EXPLORACIONES (AVANZADO) Cengage	ENFOQUES (BÁSICOS) Vista Higher	FUENTES (AVANZADO) Cengage	GENTE Difusión Pearson	IMAGINA (AVANZADO) Vista Higher Learning	MUNDO 21 (AVANZADO) Houghton Mifflin	NEXOS(BÁSICOS) Heinle	PUNTOS DE PARTIDA (BÁSICOS) McGraw Hill	PUNTO Y APARTE (AVANZADO) McGraw Hill	PURA VIDA (BÁSICOS) Wiley	SUEÑA (AVANZADO) Vista Higher	TU MUNDO McGraw Hill	UNIDOS(BÁSICOS) Pearson	VISTAS Vista Higher Learning 2016 BÁSICOS-INT	
U. Duke													1											
U. Internacional de Florida								1																
U. Loyola Marymount							1					1												
U. Rutgers								1										1						
U. Stony Brook																						1		
TOTAL	2	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	5	2	1	1	3	2	2	1	1	3	2	

Anexo 8. Descripción externa de los manuales de la muestra

Las descripciones se realizan de acuerdo con los ítems para análisis de manuales de Fernández López (2004).

Manual número 1

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL		
Título	<i>Aula 3. Nueva edición</i>	
Autores	Jaime Corpas, Agustín Garmendia y Carmen Soriano	
Datos bibliográficos	Lugar de edición	Barcelona
	Editorial	Difusión
	Año de publicación	2013
	Reimpresión	Abril 2016
Material	Impreso	Libro del alumno y cuaderno de ejercicios (ISBN 9788415640080), 167 páginas.
	Sonoro	CD Audio 77 pistas
	Visual	Videos de cada lección disponibles en internet
	Multimedia	Llave USB con el libro del alumno digital (ISBN 9788415846161) libro del profesor y material complementario: videos, audios, fichas proyectables, soluciones y glosarios.

Manual número 2

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL		
Título	<i>Con dinámica. Competencias y estrategias</i>	
Autoras	María Cecilia Ainciburu, Virtudes González Rodríguez, Alejandra Navas Méndez, Elisabeth Tayefeh y Graciela Vázquez	
Datos bibliográficos	Lugar de edición	Stuttgart
	Editorial	Klett
	Año de publicación	2009
	Reimpresión	
Material	Impreso	Libro del estudiante (ISBN 9783125150300), 336 páginas. Libro de trabajo “En autonomía” (ISBN 9783125150317), 225 páginas. Guía didáctica (ISBN 9783125150324), 112 páginas

		Pruebas de Nivel (ISBN 9783125150362), 79 páginas Libro de lectura “Curso nuevo, vida nueva” (ISBN 9783125150331), 55 páginas Fichas fotocopiables (ISBN 9783125150355), 80 páginas.
	Sonoro	3 Cd Audio del libro del estudiante. 6 audios disponibles en la web para la autoevaluación “En autonomía” 1 Cd audio para el material de pruebas de nivel
	Visual	Cuadernillo y DVD “Estudiar en España” (ISBN 9783125150348), 55 páginas
	Multimedia	Con dinámica digital para PC y Mac (ISBN 9783125150379) Aplicación de vocabulario para celulares con sistema Android.

Manual no. 3

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL		
Título	<i>Maravillas del español. Volumen 3</i>	
Autores	Ana Beatriz Chiquito, Jaime Naranjo, Dora Álvarez, Rosaura Gómez y Marta Restrepo	
Datos bibliográficos	Lugar de edición	Medellín
	Editorial	Fondo editorial Universidad EAFIT, Universidad de Bergen
	Año de publicación	2013
	Reimpresión	2015
Material	Impreso	Texto guía (ISBN 9789587201482), 110 páginas Manual de actividades (ISBN 9789587201489), 72 páginas
	Sonoro	CD Audio (ISBN 9789587201485), 22 pistas.
	Visual	Inexistente
	Multimedia	Portal en internet con recursos electrónicos: audio novela ilustrada con actividades, actividades y audio del Texto Guía y del Manual de Actividades, gramática y vocabulario de referencia.

Manual no. 4

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL		
Título	<i>Puntos de partida 9</i>	
Autoras	Ana María Pérez-Gironés, Anne Becher y Casilde Isabelli.	
Datos bibliográficos	Lugar de edición	Nueva York
	Editorial	Mc Graw Hill
	Año de publicación	2012
	Reimpresión	
Material	Impreso	Libro de texto (ISBN 9780073385419), 550 páginas. Libro de trabajo /manual de laboratorio Vol. 1 (ISBN 978-0077511753) Libro de trabajo /manual de laboratorio Vol. 2 (ISBN 978-0077511708)
	Sonoro	Audios por capítulo disponibles en la red
	Visual	Videos subtitrados por capítulo disponibles en la red
	Multimedia	Recursos en línea disponibles para el docente en www.connectspanish.com : Guía docente para la plataforma virtual Guía docente Programa de exámenes Audios mp3 Transcripciones de video y audio Transparencias digitales para los textos Banco de imágenes Power point de presentaciones culturales Power point de presentaciones de gramática Recursos en línea disponibles para docente/aprendiz en www.connectspanish.com : Libro de respuestas Audios mp3 Tutoriales de gramática Cuadros interactivos de verbos Lista de música de <i>iTunes</i>

Anexo 9. Datos del análisis cualitativo de diversidad de lengua y cultural en manuales de español lengua extranjera

Manual 1. Aula 3 Nueva edición

Análisis cualitativo de diversidad de lengua y cultural en <i>Aula 3 Nueva edición</i> (2013)		
Referentes de cultura	Tarea	Referentes de lengua
Unidad 1		
<p>12 Mención a ciudades españolas (Alcalá y Santander) y a otros países (Chile e Inglaterra) en audio de conversación entre amigos que se reencuentran. HIS. SUP. ESPAÑA-CHILE INGLATERRA</p> <p>13 Texto modelo de email a un amigo contando experiencias internacionales de un joven español: cocinero en un barco holandés, cuidador de perros, socorrista y profesor de español en Australia guía turístico y profesor de flamenco en Japón, estudiante y profesor en Alemania. IDE. ARM. ESPAÑA</p>	<p>13 Tarea de comprensión textual de texto modelo de email a un amigo contando experiencias internacionales de un joven español para solicitarle ayuda en la búsqueda de un trabajo en España. Recomendar un empleo para el chico en el país de origen del aprendiz. Comentar experiencias similares. INFO. RFL</p>	<p>12 Audio de conversación amigos que se reencuentran. CSTL</p> <p>13 Texto modelo de email a un amigo. STC. LEX. MORF</p> <p>16 Modelo de carta de presentación laboral para identificar las fórmulas para saludar y despedirse, el uso de “usted”, marcas de formalidad /informalidad en los usos lexicales. STC. LEX. MORF</p> <p>17 Tabla con léxico del trabajo en los referentes a personas, empresas, contratos y Tareas. STC. LEX.</p> <p>19 Audio de conversación sobre viajes y cosas que cambian la vida. CSTL-ALZ</p>

<p>20 Texto sobre dos españoles que triunfan en sus profesiones: El pintor Miquel Barceló y la chef Elena Arzak. PROD. SUP. ARM. ESPAÑA</p> <p>21 Video testimonio de un joven español, periodista de formación, pero hostelero de profesión. Mención a la ciudad de Bilbao y a al museo Guggenheim. IDE. ARM. ESPAÑA</p>	<p>20 Tarea de comprensión de texto sobre dos españoles que triunfan en sus profesiones: el pintor Miquel Barceló y la chef Elena Arzak. Identificar información relacionada con el contenido del texto y buscar más información sobre los personajes. INFO</p>	<p>21 Video testimonio de un joven español, periodista de formación, pero hostelero de profesión. CSTL</p>
<p>Unidad 2</p>		
<p>22 Posters y fotos en la portada de unidad de artistas (Shakira, Pedro Almodovar, Salvador Dalí y Sara Montiel), productos y marcas (videos y televisores Phillips, Media Markt, colchones Ogerma, tejidos Ramaga, máquinas de escribir Olivetti) y automóviles (Seat). PROD. SUP. ARM. ESPAÑA</p> <p>24 Titulares de periódicos españoles de la España en la época de la dictadura franquista. HIS. SUP. CONT. ESPAÑA</p> <p>26 Informaciones cambios en Ibiza en los últimos 50 años: música, turismo, hippies. HIS. SUP. ARM. ESPAÑA</p>	<p>22 Tarea de reconocer símbolos de décadas anteriores a partir de posters y fotos de artistas (Shakira, Pedro Almodóvar, Salvador Dalí y Sara Montiel), productos y marcas (videos y televisores Phillips, Media Markt, colchones Ogerma, tejidos Ramaga, máquinas de escribir Olivetti) y automóviles (Seat). INFO</p> <p>24 Tarea de percepción de información a partir de titulares de periódicos españoles de la España en la época de la dictadura franquista. de periódicos españoles de la España en la época de la dictadura franquista. Reconocer información previa y relacionar con la nueva. INFO</p> <p>26 Tarea de comprensión a partir de informaciones cortas sobre Ibiza. INFO</p>	<p>25 Audio de comentarios de periodista sobre actitudes y motivaciones de viaje en la actualidad. CSTL</p> <p>28 Audio de testimonio de chica argentina que relata los cambios en su vida de los últimos años. CSTL-RIOPL</p>

<p>31 Ilustraciones de diferentes épocas y lugares: Grecia antigua (dioses, olimpo, etc.), oeste estadounidense de finales del siglo XIX (cowboys y pueblos vs. nativos americanos y aldeas), Ibiza en los años 70 (hipismo) y París en los años 20 (cabarets, canción). HIS. SUP. ARM. EEUU-FRANCIA-MUNDO ANTIGUO</p> <p>32 Tabla comentada e ilustrada con algunos momentos e íconos de la historia de España: Cabo Finisterre la dama de Elche, el teatro romano de Mérida, la Mezquita de Córdoba, Los Reyes Católicos (Isabel y Fernando), el puerto de Sevilla, la guerra de independencia de Cuba y la represión policial en la época franquista. HIS. SUP. PROF. CONF. ARM. ESPAÑA</p> <p>33 Video de dos españoles que hablan de música, tecnología y moda de la década de los 80. Menciona a algunas figuras que gozaron de gran popularidad en España: los "Hanoi Rocks" de Finlandia, la serie de televisión estadounidense "Miami Vice", la banca sueca de rock "Europe", la agrupación sueca "Abba". PROD. SUP. ARM. ESPAÑA</p>	<p>33 Tarea de percepción y explicación a partir de tabla comentada e ilustrada con algunos momentos e íconos de la historia de España. Comparar con la España actual y hacer una "historia ilustrada" del propio país. INFO. CNTR</p>	<p>31 Audio con frases que contienen tópicos generadores. CSTL- RIOPL</p> <p>33 Video de dos españoles que hablan de música, tecnología y moda de la década de los 80. CSTL</p>
Unidad 3		
<p>34 Fotos con señales de prohibición frecuentes en lugares españoles: prohibido fumar en interiores, prohibido beber alcohol en la calle, no se admiten perros, no se permite coger setas, prohibido tocar la bocina, prohibido entrar con pantalones cortos o camisetas sin mangas, prohibido entrar con comida y bebida en el establecimiento y prohibido hacer fuego. IDE. PROF. ARM. ESPAÑA</p> <p>36 Cuestionario y texto corto sobre convenciones sociales en España: llegar a una fiesta media o una</p>	<p>34 Tarea de explicación y contraste de las señales de prohibición del propio país con respecto a las de España. INFO. CNTR</p>	

<p>hora más tarde, no enviar agradecimientos por escrito sino ofrecer hacer una invitación similar, abrir los regalos al momento de recibirlos y expresar agrado, tardar en despedirse y retirarse de una reunión, no aceptar una primera invitación a quedarse un rato más para comer, no decir el nombre al llamar por teléfono a no ser que el que contesta lo solicite, dividir la cuenta en partes iguales, enseñar la casa entera a los invitados en la primera visita. IDE. PROF. AMR. ESPAÑA</p> <p>37 Audios con testimonio de choques culturales de extranjeros en España: llegar media hora tarde a las reuniones, tomar tiempo para las despedidas y las retiradas, no agradecer por escrito una invitación, percepción de brusquedad en el habla por parte de otros hispanohablantes, reunirse en los bares más que en las casas. IDE. PORF. AMR. ESPAÑA</p> <p>38 Audio con testimonio de chico español sobre lo que se permite y lo que se prohíbe en su escuela: comer el colegio, uso de celulares, tutear al profesor, etc. IDE. PROF. AMR. ESPAÑA</p> <p>39 Frases con informaciones relacionadas con cosas permitidas y prohibidas en el mundo del trabajo en España: 15 días de vacaciones al casarse, hacerle un regalo al compañero que acaba de tener un hijo, dos pagas extras al año, un mes de vacaciones al año mínimamente. FAC. IDE. ARM. ESPAÑA</p> <p>40 Textos cortos con testimonio de españoles que viven en el extranjero sobre sus impresiones con respecto a las tradiciones gastronómicas en sus respectivos países de residencia: comer con palillos, de pie y muy rápido en Shanghái; tomar el Bruch en terrazas en Bruselas; comer pasta y beber café</p>	<p>36 Tarea de generación y corroboración de hipótesis sobre algunas convenciones sociales en España. INFO. RFL</p> <p>37 Tarea de comprensión de audio sobre choques culturales de extranjeros en España. Identificar el conflicto y exponer una situación propia similar. INFO. RFL. CNTR</p> <p>39 Tarea de explicación de cosas permitidas y prohibidas en las escuelas del país del aprendiz en contraste con las escuchadas en el audio del testimonio del chico español. INFO. CNTR</p> <p>39 Tarea de contraste de información sobre el mundo laboral en España en el país de origen del aprendiz. INFO. CNTR</p>	<p>37 Tres audios de testimonios de choques culturales de extranjeros en España. Incluye una referencia a las posibles interferencias de comprensión por diferencias lexicales entre hispanohablantes de España y Argentina. RGN. LEX. EXTR-RIOPL-CSTL</p> <p>38 Audio de testimonio de chico sobre las reglas en su nuevo colegio. CSTL</p>
---	---	--

<p>varias veces en el día y comer helado todo el año en Roma; salir a comer, servir demasiado y bailar en medio de la comida en Beirut; el asado como vínculo social en Buenos Aires; dejar un 20% de propina en los restaurantes y usar muchos envases y muy grandes en Londres. IDE. PORF. AMR. ESPAÑA-ARGENTINA- CHINA-ITALIA-BELGICA-LÍBANO</p> <p>42 Información sobre dos fiestas tradicionales españolas: las Fallas y la Feria de Abril. Acompañan fotos de los eventos. SOC. SUP.ARM.</p> <p>43 Lista de frases con informaciones sobre cosas que son habituales en España: preparar vacaciones con poca antelación, celebrar fiestas importantes en familia, comer los domingos en familia, enseñar toda la casa a los invitados, tomar café después de comer, hacer una pequeña invitación a los amigos el día de cumpleaños o el día de su santo, desayunar poco en casa y volver a desayunar a media mañana, cenar después de las 21h, comer pan con las comidas, tiendas cerradas en agosto, vacaciones en agosto, ir de compras en la tarde (19h a 21h). IDE. FAC. PORF. AMR. ESPAÑA</p> <p>44 Fotografías y textos cortos con información sobre la fiesta tradicional de Pamplona “Los Sanfermines”. SOC. SUP.ARM.</p> <p>45 Video con información sobre el carnaval de Xinzo da Lamia, el carnaval de más largo de España. SOC. SUP.ARM.</p>	<p>40 Tarea de contraste de información sobre las costumbres en torno a la comida en diferentes países. INFO. CNTR</p> <p>40 Tarea de contraste de expresión de la impersonalidad entre el español y la lengua del aprendiz. INFO. CNTR</p> <p>42 Tarea de percepción y explicación en torno al tema fiestas tradicionales. Identificar fiestas españolas, referenciar fiestas del propio país del aprendiz. INFO. CNTR</p> <p>43 Tarea de percepción y contraste en torno a algunas cosas que son “normales” en España y que pueden parecer “anormales” en otros lugares. Desarrollar un texto con informaciones del propio país. INFO. CNTR</p>	<p>45 Video con información sobre el carnaval de Xinzo da Lamia, el carnaval de más largo de España. CSTL</p>
---	---	---

	45 Tarea de percepción y explicación sobre fiestas tradicionales del propio país a partir de información sobre “Los Sanfermines” en Pamplona. INFO. CNTR	
Unidad 4		
<p>46 Carteles de tres campañas institucionales: luchar contra la violencia machista, evitar la automedicación y fomentar buenos hábitos alimenticios. IDE. PROF. CONT</p> <p>50 Poster publicitario de la ciudad de Extremadura. HIS. SUP. ARM. ESPAÑA</p> <p>52 Audio de conversaciones sobre anuncios memorables en España: cerveza “Estrella” y refrescos “Limón & Nada”. SOC. PROF. ARM</p> <p>56 Textos cortos con imágenes y eslóganes de anuncios memorables de la televisión en Españas de las últimas décadas. SOC. PROF. ARM</p> <p>57 Video anuncio de la empresa vasca de anuncios publicitarios en video “Travelveo.com”. PROD. ESPAÑA</p>	<p>49 Tarea de información sobre publicidad y anuncios en español. Buscar anuncios en español, elegir uno y justificar su elección. PERC. RFL</p> <p>57 Tarea de percepción y explicación en torno al tema anuncios publicitarios memorables de la televisión. Referenciar anuncios memorables del país de origen del aprendiz. INFO. CNTR</p>	<p>52 Audio de conversaciones sobre anuncios memorables en España. CSTL-RIOPL-ANLZ</p> <p>54 Audio de tres anuncios publicitarios. CSTL</p>
Unidad 5		
58 Audio y foto de experiencia de buceo de un chico español en Melpa, Colombia (NO EXISTE). HIS. SUP.ARM. COLOMBIA		58 Audio y foto de experiencia de buceo de un chico español en Melpa, Colombia. CSTL

<p>60 Audio con tres testimonios de personas que presenciaron momentos históricos: crisis de los balseros en Cuba, el fin de la dictadura militar en Argentina y el mundial de fútbol de Sudáfrica en el que España salió campeón. HIS. SOC. PROF. ARM. CONF. CUBA-ARGENTINA-ESPAÑA</p> <p>61 Fragmento del libro del escritor cubano Reinaldo Arenas, “Antes de que anochezca”, que narra la decisión de un joven de unirse a las fuerzas revolucionarias. HIS. PROF.CONF. CUBA</p> <p>61 Cartel con información sobre los hitos de la historia de Cuba: llegada de Cristóbal Colón, punto comercial estratégico en la colonia, enfrentamientos con el ejército español, Guerra entre España y Cuba, incursión de Estados Unidos, Nueva constitución, golpe de estado a Batista, Fidel Castro y la formación del ejército rebelde, bloqueo, emigración a EEUU, fin de la alianza con la URSS y renuncia de Castro a la presidencia. HIST. PROF. CONF. COL-EMAN. CUBA</p> <p>62 Mención a acontecimientos históricos en el mundo: primer hombre en pisar la luna, tsunami en Japón, asesinato de Kennedy, 33 mineros chilenos atrapados, accidente nuclear de Chernóbil, fin del apartheid en Sudáfrica. HIS. SUP. ARM. CONF. EEUU-CHILE-UCRANIA-SUDÁFRICA</p> <p>68 Texto con dos leyendas: “El murciélago” (leyenda mexicana) y “La yerba mate” (leyenda guaraní). PROD. PROF. ARM. MEXICO-URUGUAY</p>	<p>61 Tarea de comprensión a partir de información sobre los hitos de la historia de Cuba. Ordenar información. INFO</p>	<p>60 Audio con tres testimonios de personas que presenciaron momentos históricos. CSTL-CRB-RIOPL</p> <p>67 Audio con anécdotas vergonzosas de varias personas. CSTL-RIOPL</p>
--	--	--

<p>69 Video con fragmento de la película biográfica de Che Guevara y Alberto Granado “Diarios de Motocicleta”. PROD. SUP. ARM. ARGENTINA</p>	<p>69 Tarea de comprensión y contraste de historias mitológicas de pueblos antiguos. Comprender el texto y referir leyendas similares de la cultura propia del aprendiz. INFO. CNTR</p>	<p>69 Video con fragmento de la película biográfica de Che Guevara y Alberto Granado “Diarios de Motocicleta”. RIOPL-CHLN</p>
<p>Unidad 6</p>		
		<p>72 Modelos de diferentes tipos de textos (carta, mensaje de celular, tarjeta postal, nota, tarjeta de regalo, mail) con el fin de identificar la diferencia en las fórmulas para saludar y despedirse y el uso del “tú” y el “usted” según el grado de formalidad entre el remitente y el destinatario. STC. LEX. MORF.</p> <p>73 Audio con tres conversaciones telefónicas con distintos grados de formalidad según la relación entre los interlocutores. STC. LEX. MORF. CSTL</p> <p>74 Audios con conversaciones cortas en las que los interlocutores tienen problemas para entender y piden una aclaración. Identificar las estrategias de repetición o aclaración según la relación entre los interlocutores. STC. LEX. MORF. CSTL-RIOPL</p> <p>76 Audio con conversaciones telefónicas cortas con el fin de identificar el grado de formalidad e informalidad de la situación a partir de las formas lexicales y morfológicas utilizadas. STC. LEX. MORF. CSTL-RIOPL</p> <p>77 Apartado recapitulativo de formas al momento de hablar por teléfono. STC. LEX. CSTL-RIOPL</p> <p>77 Apartado recapitulativo de estrategias de comunicación para utilizar cuando no se entiende</p>

<p>80 Artículo “Los nuevos mensajes” que trata el efecto de las nuevas tecnologías en el lenguaje escrito y las principales tendencias en el español (lenguaje abreviado y emoticonos). SOC. PROF. ARM. ESPAÑA</p> <p>81 Video sobre la incorporación de la nueva tecnología en el aprendizaje. SOC. PROF. ARM.</p>	<p>80 Tarea de información y referencia sobre las modificaciones de la lengua con la masificación e inmediatez de la comunicación escrita en la actualidad. Referenciar ejemplos en la lengua del aprendiz. INFO. CNTR</p>	<p>algo, cuando no se sabe cómo decir algo y cuando no se sabe si se entiende lo que se dice, con diferentes grados de formalidad. STC. LEX</p> <p>80 Artículo “Los nuevos mensajes” que trata el efecto de las nuevas tecnologías en el lenguaje escrito y las principales tendencias en el español (lenguaje abreviado y emoticonos). STC. LEX</p> <p>81 Video sobre la incorporación de la nueva tecnología en el aprendizaje. MXCN</p>
Unidad 7		
<p>88 Imagen con tiquete aéreo de la aerolínea española “Vueling”. PROD. SUP. ARM. ESPAÑA</p> <p>90 Mención a Mallorca como destino vacacional en Tarea de practica gramatical. HIS. SUP. ARM. ESPAÑA</p> <p>92 Audio y texto de la canción “Un año de amor” de la cantante española Luz Casal. Acompaña foto de la artista y poster de la película “Tacones lejanos” del director español Pedro Almodóvar. PROD. SUP. ARM. ESPAÑA</p>	<p>92 Tarea de comprensión del audio y texto de la canción “Un año de amor” de la cantante española Luz Casal. Acompaña foto de la artista y poster de la película “Tacones lejanos”. Interpretar el</p>	<p>84 Audio con entrevista sobre las consecuencias del cambio climático. CSTL</p> <p>88 Audio con conversación entre dos amigas sobre proyectos de viaje. CSTL</p> <p>91 Audio de conversación entre una adivina y su clienta. CSTL-AND</p>

<p>93 Video sobre la economía del cambio climático en América Latina y el Caribe presentado por experto mexicano miembro de CEPAL. PROD. PROF. CONF. AMÉRICA LATINA</p>	<p>contenido y buscar más canciones de la artista. INFO</p>	<p>93 Video sobre la economía del cambio climático en América Latina y el Caribe. MXCN</p>
<p>Unidad 8</p>		
<p>94 Referencia al contenido del artículo “El arte de narrar” del filósofo español José Antonio Marina, que trata la necesidad humana de escuchar y contar historias. PROD. ARM. SUP. ESPAÑA</p> <p>96 Imagen de sitio de internet con carteles y referencias a películas basadas en obras literarias: “El señor de los anillos”, “El Dr, Frankenstein”, “Harry Potter y la piedra filosofal”, “La sirenita”, “Troya”, “Romeo y Julieta”, “Odisea al espacio”, “El nombre de la Rosa”, “<i>The Bourne identity</i>”, “<i>L.A. Confidential</i>”. PROD. ARM. SUP. VARIOS</p> <p>97 Imagen de página de revista con un modelo de programación semanal de televisión española: “Salvados” (programa de temas de actualidad: miedo de los españoles a la crisis), “Pasapalabra” (programa concurso de adivinar palabras), “Isabel” (serie histórica de la época de los reyes Isabel y Fernando), fútbol “el clásico” (partido entre el Barcelona y el Real Madrid), “Los Simpson (serie animada estadounidense de crítica social), “Informe semanal” (programa de actualidad y reportajes), “Corazón” (programa sobre la vida de los famosos) y “El documental de la 2” (programa documental. PROD. FAC. ARM. SUP. ESPAÑA</p>	<p>96 Tarea de percepción de conocimientos previos sobre películas basadas en obras de literatura universal. Observar e identificar. INFO.</p> <p>96 Tarea de comprensión de audio con información sobre dos películas clásicas con el fin de referir información sobre películas preferidas por el aprendiz. Resumir el argumento. INFO.</p> <p>97 Tarea de comprensión de un modelo de programación de televisión española para eventualmente referir algunos programas de la televisión del propio país. INFO. CNTR</p>	<p>94 Audio con fragmentos de conversaciones en las que se cuentan historias. CSTL-RIOPL</p> <p>96 Audio con conversación entre dos hombres que comentan una película. CSTL</p>

<p>98 Imagen de página de internet con el argumento de la serie de televisión española “El tiempo entre costuras”. PROD. SOC. ARM. SUP. ESPAÑA</p> <p>99 Sinopsis y carteles de seis películas españolas: “Mujeres al borde de un ataque de nervios”, “El día de la bestia”, “Fuga de cerebros”, “Primos”, “En la ciudad sin límites” y “El laberinto del fauno”. PROD. ARM. SUP. ESPAÑA</p> <p>100 Audio con conversación sobre la serie española “Cuéntame”, que trata de temas sociales e históricos de la España de la postguerra. Acompaña imagen de los protagonistas de la serie. PROD. SOC. HIS. ARM. SUP. ESPAÑA</p> <p>104 Texto “Estereotipos latinos” que trata la transmisión de estereotipos a través de los medios de comunicación, la educación, las leyendas y los chistes. Acompañan tira cómica de Mafalda y cuatro chistes estereotípicos de gallegos y argentinos. IDE. PROF. ARM. EST ESPAÑA-ARGENTINA</p> <p>104 Tráiler de la película española “Todas las mujeres”. PROD. SUP. ARM. ESPAÑA</p>	<p>98 Tarea de comprensión de texto a partir del argumento de la serie de televisión española “El tiempo entre costuras”. Ordenar información. INFO</p> <p>99 Tarea de comprensión de Sinopsis y carteles de seis películas españolas. Identificar la de preferencia. INFO</p> <p>100 Tarea de comprensión de audio con información sobre la serie española “Cuéntame”, que trata de temas sociales e históricos de la España de la postguerra. Identificar la información correcta. INFO</p> <p>105 Tarea de interpretación y contraste a partir de texto sobre la transmisión de estereotipos a través de los medios de comunicación, la educación, las leyendas y los chistes. Acompañan tira cómica de Mafalda y cuatro chistes estereotípicos de gallegos y argentinos. Deducir estereotipos y explicar estereotipos de otras nacionalidades desde la cultura propia y buscar otros chistes de estereotipos de nacionalidades hispanohablantes. INFO. RFL. CNTR</p>	<p>100 Audio con conversación sobre la serie española “Cuéntame”. CSTL-RIOPL</p> <p>104 Tráiler de la película española “Todas las mujeres”. CSTL</p>
---	--	---

Manual 2. Con dinámica

Análisis cualitativo de diversidad de lengua y cultural en <i>Con dinámica Competencias y estrategias (2012)</i>		
Referentes de cultura	Tarea	Referentes de lengua
Unidad 9		
<p>153 Foto de portada de unidad de mujeres y hombres marchando armados en el contexto de la guerra civil española. HIS. PROF. CONF. ESPAÑA</p> <p>154 Audio y texto de la biografía de la presidenta chilena Michelle Bachelet, que hace mención a los sucesos sociopolíticos de su país, como la dictadura de Pinochet y el exilio. Acompaña foto del personaje. HIS. PROF. CONF. CHILE</p> <p>156 Línea del tiempo con informaciones cortas sobre acontecimientos históricos: revolución cubana, robo cuadros de Picasso en museo francés, asesinato de M. Luther King, baronesa Raymonde como primera mujer piloto, creación de la Academia Chilena de la Lengua, Tribunal de Nuremberg, nacimiento de Emiliano Zapata, concierto Live Earth, anexión de California a EEUU, asesinato de niños y niñas gitanos en campo de Auschwitz, independencia de Angola de Portugal y exposición de la teoría cuántica de Max Planck. HIS. PROF. CONF. ARM. CUBA-FRANCIA-EEUU-ALEMANIA-MÉXICO-ANGOLA</p>	<p>154 Tarea de percepción: comprensión textual de Audio y texto de la biografía de la presidenta chilena Michelle Bachelet. Hablante chileno. Completar información, identificar estructuras gramaticales, referir a una persona importante para el aprendiz. INFO. RFL</p> <p>157 Tarea de percepción sobre acontecimientos históricos mundiales variados. Complementa con Tarea de contraste con acontecimientos relevantes propios y del propio país, ejemplificando con testimonio de la caída del muro de Berlín. INFO. CNTR</p>	<p>154 Audio y texto de la biografía de la presidenta chilena Michelle Bachelet. CHLN</p>

<p>158 Texto recapitulativo de los principales acontecimientos en la historia reciente española: La Segunda República, la Gran Depresión, la guerra civil, el franquismo, la Transición, la Constitución del 78 y la integración a la Unión Europea. HIS. PROF. CONF. ARM. ESPAÑA</p> <p>159 Texto y audio de fragmento de novela de Monserrat Roig sobre la represión en la época franquista. HIS. PROF. CONF. ESPAÑA</p> <p>160 Mención a temas de actualidad en España de principio de siglo XXI en audio de noticias: captura de terroristas del grupo ETA, encuentro de ministros de América Latina y España para profundizar las relaciones, crisis en el sector inmobiliario en España, inmigrantes como elemento positivo para la inmigración española, nuevo libro sobre la memoria histórica, inversiones en el sector universitario, partido del Real Madrid y el Barca, y la sequía prolongada. HIS. SOC. PROF. CONF. ARM. MIG. ESPAÑA</p> <p>161 Texto con la biografía del caricaturista argentino Quino con referencias a los estereotipos históricos de “buenos” y “malos” de algunas nacionalidades en el curso de la historia del siglo XX. Referencia al conflicto de las Malvinas y a los actores de la segunda guerra mundial. Acompaña fragmento de la tira cómica “Mafalda”. HIS. PROD. PROF. CONF. EST. ARGENTINA-ESPAÑA-ALEMANIA-ITALIA-JAPÓN</p> <p>163 Texto sobre tema indocumentación de emigrantes españoles de los 60. Acompaña foto antigua de hombres en una mudanza. HIS. PROF. CONF. MIG. ESPAÑA</p>	<p>158 Tarea de percepción sobre texto informativo de acontecimientos de la historia española del siglo XX. Ordenar información. INFO</p> <p>161 Tarea de análisis cultural de estereotipos asociados a naciones a partir de texto biográfico del caricaturista argentino Quino. INFO. RFL</p>	<p>158 Audio de fragmento de novela de Monserrat Roig sobre la represión en España de la época franquista. CSTL-RIOPL</p> <p>160 Audio de noticias de la actualidad española de principios del siglo XX. CSTL.</p>
---	--	--

	<p>166 Tarea de percepción sobre texto y audio sobre la represión en España de la época franquista. INFO</p> <p>167 Tarea de interpretación sobre biografía del caricaturista argentino Quino con referencias a los rótulos históricos de “buenos” y “malos” de algunas nacionalidades en el curso de la historia del siglo XX. Acompaña fragmento de la tira cómica Mafalda. Justificar los rótulos. INFO. RFL</p> <p>168 Tarea de interpretación sobre el tema inmigrantes indocumentados como introducción a la lectura sobre tema indocumentación de emigrantes españoles de los 60. Opiniones y prejuicios sobre inmigrantes en el propio país. INFO. RFL. CNTR</p>	<p>164 Ejercicio de diferenciación fonética de las pronunciaciones de la “x” en América Latina y España. Acompaña trabalenguas. CTLN- RIOPL-CRB. RGN. FON</p> <p>165 Lista ejemplos de pares de palabras para asimilar la sinalefa del español. CSTL-AND.</p>
Unidad 10		
<p>173 Fragmento de artículo del periódico “La vanguardia” sobre las claves de la felicidad para los jóvenes españoles, con mención al Instituto de la Juventud de Cataluña, al profesor Federico Javaloy</p>	<p>169 Tarea de contraste y explicación sobre la concepción de felicidad personal y los factores que intervienen en esta a partir de texto corto sobre las concepciones de felicidad en diferentes culturas. INFO. RFL. CNTR</p>	

<p>de la Universidad de Barcelona. IDE. PROF. ARM. ESPAÑA</p> <p>177 Texto corto sobre las concepciones de felicidad en diferentes culturas con mención al filósofo alemán Kant, el pensador indio Gandhi y el líder espiritual tibetano Dalai Lama. Acompaña dibujo de la figura mexicana de crítica social “La Catrina”. IDE. PROF. ARM. ALEMNIA-INDIA-TIBET-MEXICO</p> <p>179 Texto corto sobre el tema creencias y supersticiones en torno a la suerte con algunos ejemplos en relación con la lengua castellana. Acompaña imagen de gato negro, dedos cruzados, espejo roto, sal derramada y una herradura de caballo. IDE.PROF.ARM. MUNDO HISPANOHABLANTE</p> <p>180 Texto sobre la influencia del estado emocional en los resultados en exámenes universitarios, según la profesora Andrea Abelebrehm de la Universidad de Erlangen-Núremberg. PROD. PROF. ARM. ALEMANIA</p>	<p>179 Tarea de contraste y explicación de expresiones relacionadas con la buena y la mala suerte a partir de texto corto sobre el tema creencias y supersticiones con algunos ejemplos del castellano. INFO. CNTR</p>	<p>177 Audio de conferencia sobre el tema felicidad y los factores que influyen en esta. AND.</p> <p>182 Ejercicio de fonética sobre las diferentes realizaciones de la letra “ll” y la variación de la realización en la zona del Rio de la Plata. RGN. FON</p>
Unidad 11		
<p>193 Audio y texto con el testimonio de dos científicas chilenas y su labor en la lucha por salvar a la ballena azul en la Chiloé, una Isla al sur de Chile. Acompañan tres imágenes de la isla. PROD. PROF. CONF. CHILE</p>	<p>193 Tarea de comprensión textual sobre la lucha por salvar a las ballenas en Chile. Identificar información deducida o no del texto. INFO</p>	<p>193 Audio de testimonio de científicas chilenas sobre la lucha por las ballenas. CHLN</p>

<p>195 Audio reportaje sobre uno de los grandes problemas medioambientales en Argentina. PROD. PROF. CONF. ARGENTINA</p> <p>197 Texto traducido y adaptado del escritor brasilero Joao Ubaldo Ribeiro, Um brasileiro em Berlin, sobre el uso del tiempo en América Latina y las connotaciones de la palabra “mañana”. IDE. PROF. CONF. LATINOAMÉRICA</p> <p>198 Textos sobre la reforma constitucional en defensa del agua como derecho humano y bien público en Paraguay. FAC. PROF. ARM. PARAGUAY</p>	<p>196 Tarea de comprensión a partir de audio reportaje sobre uno de los grandes problemas medioambientales en Argentina. Completar asociograma de causas y consecuencias. INFO</p> <p>197 Tarea de contraste a partir de texto sobre el uso del tiempo en América Latina y las connotaciones de la palabra “mañana”. Identificar diferencias con la cultura propia y los posibles prejuicios con respecto a la cultura meta. INFO. RFL. CNTR</p> <p>198 Tarea de comprensión de texto sobre la reforma constitucional en defensa del agua como derecho humano y bien público en Paraguay. Definición de conceptos según el contenido del texto. INFO</p>	<p>194 Tarea de percepción de las expresiones para la escritura de cartas formales en español. STC. LEX</p> <p>196 Audio reportaje sobre uno de los grandes problemas medioambientales en Argentina. RIOPL</p> <p>200 Ejercicio de entonación con repetición de frases con diferencias según la función comunicativa y estado de ánimo que quiera expresar el hablante. AND-RIOPL-CSTL. STC. FON</p>
Unidad 12		
<p>208 Audios con testimonios de jóvenes de diferentes países con respecto a las tendencias para el tiempo libre. IDE. SUP.ARM. MUNDO HISPANOHABLANTE.</p> <p>210 Fotos con bailarines de tango, salsa y pasodoble acompañados de audios con fragmentos de los tres ritmos latinos. PROD. SUP. ARM</p>	<p>208 Tarea de comprensión de audio con testimonios de jóvenes de diferentes países con respecto a las tendencias para el tiempo libre. Conectar con información escrita. INFO</p> <p>210 Tarea de comprensión de audio con instrucciones del paso básico de salsa. Dibujar esquema del movimiento. INFO</p>	<p>208 Audios con testimonios de jóvenes de diferentes países con respecto a las tendencias para el tiempo libre. RIOPL-CASTL-AND-CRB-MXC.</p>

<p>212 Poster de la película uruguaya “Whisky”. PROD. SUP. ARM</p> <p>213 Texto de tres poemas de América central y del Caribe: “Huelga” de la nicaragüense Gioconda Belli, “Problemas del subdesarrollo” del cubano Nicolás Guillén y “Como tú” del hondureño Roque Dalton. PROD. SUP. ARM. CONF</p> <p>214 Audio de programa radial con tareas en Madrid para el fin de semana: Circo, cine, teatro, fútbol, museo y excursión. PROD. SOC. SUP. ARM</p> <p>215 Fragmentos del artículo “El alma provisional del caribe” adaptado de el periódico El País, donde el escritor colombiano García Márquez habla de estereotipos del caribe en la visión europea, en contraste con las realidades de los pueblos. IDE. PROF. CONF. ARM. EST. ANTILLAS-MÉXICO-BÉLICE-HONDURAS-CUBA-COSTA RICA-PANAMÁ-COLOMBIA-VENEZUELA</p> <p>216 Cartelera de cine del mundo hispanohablante que incluye 15 elementos: “La mujer sin cabeza”, (Argentina, ficción), “Inal Mama lo sagrado y lo profano” (Bolivia, documental), “Nochebuena” (Colombia, ficción), “Del amor y otros demonios” (Costa Rica, ficción), “El cuerno de la abundancia” (Cuba, ficción), “Naranja en flor” (España, ficción),</p>	<p>212 Tarea de explicación sobre los gustos cinematográficos y las posibilidades que hay para ver películas del mundo hispanohablante en la ciudad del aprendiz. INFO</p> <p>213 Tarea de comprensión a partir de textos y audio de poemas de América central y del Caribe. Leer y transformar elementos para un poema propio. INFO. RFL</p> <p>214 Tarea de comprensión de audio de programa radial con tareas en Madrid para el fin de semana. Completar información. INFO</p> <p>215 Tarea de explicación y contraste de ideas, conceptos, creencias relacionadas con el caribe a partir de artículo “El alma provisional del caribe” adaptado del periódico El País, donde el escritor colombiano García Márquez habla de estereotipos del caribe en la visión europea, en contraste con las realidades de los pueblos. INFO. RFL</p> <p>216 Tarea de comprensión a partir de una cartelera de cine del mundo hispanohablante que incluye 15 películas. Buscar información. INFO</p>	<p>211 Audio con instrucciones del paso básico de salsa. CRB</p> <p>211 Audio de dos chicas que discuten sobre un vestido en una tienda de ropa. CSTL</p> <p>213 Audio con lectura de tres poemas de América central y del Caribe. CRB</p> <p>214 Audio de programa radial con tareas en Madrid para el fin de semana. CSTL</p>
--	---	---

<p>“199 Recetas para ser feliz” (Chile, ficción), “Después de la Neblina” (Ecuador, documental), “Xoquiuetzal, la casa de las flores bellas” (El Salvador, documental), “13 Pueblos en defensa del agua, el aire y la tierra” (México, ficción), “De Niña a madre” (Nicaragua, documental, “Mujeres de la tierra, mujeres de San José” (Panamá, documental), “Dioses” (Perú, ficción), “El año del cerdo” (Puerto Rico/Cuba, ficción) y “HIT: Historias de canciones que hicieron historia” (Uruguay, documental). PROD. SUP. ARM. VARIAS NACIONES</p> <p>221 Fragmento del texto “Instrucciones para subir una escalera” del escritor argentino Julio Cortazar. PROD. SUP. ARM. ARGENTINA</p>	<p>221 Tarea de comprensión del fragmento del texto “Instrucciones para subir una escalera” del escritor argentino Julio Cortazar. Asignar un título y hacer un texto similar con instrucciones. INFO</p>	
Unidad 13		
<p>226 Fotos de 4 obras de arte: “El beso” del austriaco Gustav Klimt, “El beso” del francés August Rodin, “Pareja que baila” del colombiano Fernando Botero y “Couple assis” del español Pablo Picasso. PROD. SUP. ARM. AUSTRIA-FRANCIA-COLOMBIA-ESPAÑA</p> <p>227 Fragmento del texto y audio de la canción “Sexo” del grupo argentino “La Portuaria”. PROD. SUP. ARM. ARGENTINA</p> <p>227 Cuatro textos sobre relaciones interpersonales: “¿Cómo saber si ya conociste al amor de tu vida?” (adaptado del texto de una chilena), “Los españoles ven su futuro rodeados de hijos” (encuesta elaborada por Match.com), “Los mexicanos gastan una media de 25 dólares en la primera cita” (texto</p>	<p>226 Tarea de contraste sobre las diferencias culturales en los conceptos “amor”, “amistad” y “pasión”. INFO. RFL. CNTR</p>	

<p>adaptado de terra.com) y “¿Dónde hacen el amor los cubanos?” (tomado de CubaNet). IDE. PROF. ARM. CHILE-ESPAÑA-MÉXICO-CUBA</p> <p>232 Audio de conversación entre personas que sostienen relaciones de pareja interculturales y hablan de las ventajas y las desventajas: lengua, burocracia, integración y religión. IDE. PROF.ARM. CONF. CULCTC. MARRUECOS-ALEMANIA-CUBA-AFRICA-FRANCIA-ESPAÑA</p> <p>233 Textos sobre “el beso” como saludo y las diferencias entre culturas y países con este tipo de saludo. Acompañan imágenes de gente saludándose. IDE. PROF. ARM. CUL CNTC PERÚ-ESPAÑA-MÉXICO</p> <p>234 Fragmento de la novela “Malena es nombre de tango” de la escritora española Almudena Grandes. El fragmento narra el encuentro de dos adolescentes, uno alemán y una española, que sostienen una discusión sobre algunos comportamientos estereotípicos de alemanes y españoles: jubilarse e irse a vivir a España, ser “cojonudo”, etc. IDE. PROF. ARM. EST. ESPAÑA-ALEMANIA</p>	<p>232 Tarea de explicación a partir de audio de conversación entre personas que sostienen relaciones de parejas interculturales. Identificar aspectos positivos y negativos, hablar de experiencias propias. INFO. RFL. CNTR</p> <p>233 Tarea de contraste a través de la lectura de textos sobre “el beso” como saludo y las diferencias entre culturas y países con este tipo de saludo. Acompañan imágenes de gente saludándose. Identificar al propio país. INFO. CNTR</p> <p>235 Tarea de comprensión textual de fragmento de la novela “Malena es nombre de tango” de la escritora española Almudena Grandes. Inferir información del texto. INFO</p>	<p>228 Audio sobre comentarios en torno a cuatro textos sobre relaciones interpersonales. RIOPL-CRB</p> <p>232 Audio de conversación entre personas que sostienen relaciones de pareja interculturales con énfasis en los recursos y expresiones de interrupción, acuerdo, desacuerdo e interés del castellano en la conversación oral. CSTL. STC. LEX.</p>
---	--	---

Unidad 14

<p>241 Dibujo de escena en un sector de frontera internacional, con policías, muros, gente escondida, vegetación árida. FAC. SOC. PROF. CONF. MIG</p> <p>243 Textos cortos informativos “Fronteras que hablan español” para identificar algunas fronteras del mundo hispanohablante, su ubicación y los conflictos. FAC. SOC. PROF. CONF. MIG. MÉXICO-EEUU-ESPAÑA-MARRUECOS-ARGENTINA-BRASIL-PARAGUAY</p> <p>244 Titulares de periódico con estadísticas de la población inmigrante en España. FAC. PROF. ARM. MIG.</p> <p>246 Texto “Después de México, Chile es el país que más inmigrantes produce” de CEPAL, Chile, que hace una descripción en cifras del nivel educativo de los emigrantes de Chile, Ecuador, Colombia y Puerto Rico. FAC. SOC. PROF. CONF. MIG. MÉXICO-CHILE-ECUADOR-COLOMBIA-PUERTO RICO</p>	<p>242 Tarea de interpretación a partir de texto-audio sobre una habitante de otro planeta que llega a la tierra y enfrenta el rechazo de venir de otro lugar. Relacionar con el mundo real. RFL</p> <p>243 Tarea de comprensión de textos cortos informativos “Fronteras que hablan español” para identificar algunas fronteras del mundo hispanohablante, su ubicación y los conflictos. Leer y buscar información complementaria en fuentes externas. INFO</p> <p>244 Tarea de interpretación y contraste de información a partir de titulares de periódico con estadísticas de la población inmigrante en España. Comparar con la situación del propio país. INFO. RFL. CNTR</p>	<p>242 Audio sobre una habitante de otro planeta que llega a la tierra y enfrenta el rechazo de venir de otro lugar. RIOPL</p> <p>247 Plantilla para ilustrar el lenguaje y la estructuración de presentaciones académicas orales. STC. LEX</p> <p>248 Tablas instructivas para la estructuración y recursos lingüísticos en textos académicos.</p>
--	--	---

<p>250 Entrevista a experto alemán sobre fronteras en el mundo globalizado, que realza los aspectos positivos de la multiplicidad cultural y la capacidad de vivir en la convivencia de lógicas. FAC. SOC. PROF. CONF. MIG.</p> <p>251 Texto del escritor mexicano Luis Humberto Crosthwaite “La línea estaba ahí para cruzarla”, como testimonio de inmigrante mexicano en Estados Unidos. FAC. SOC. PROF. CONF. MIG.</p> <p>252 Textos “Fuga de cerebros” de la Deutsche Welle y “creciente fuga de cerebros europeos hacia Estados Unidos” sobre el tema de los jóvenes europeos cualificados que deciden emigrar a otros mercados laborales. FAC. SOC. PROF. CONF. MIG.</p> <p>255 Diálogo entre estudiante extranjero y secretaria sobre la TIS (tarjeta individual sanitaria). FAC. SUP. ARM.</p>	<p>250 Tarea de comprensión de entrevista a experto alemán sobre fronteras en el mundo globalizado. Identificar las ideas principales. INFO</p> <p>251 Tarea de contraste a partir de texto testimonio de inmigrante mexicano en Estados Unidos. Comparar con las fronteras de la sociedad de origen del aprendiz. INFO. RFL. CNTR</p> <p>252 Tarea de comprensión de texto sobre el tema de los jóvenes europeos cualificados que deciden emigrar a otros mercados laborales. Buscar información en el texto. INFO</p>	<p>Acompaña texto “El espanglish, ¿sí o no?” que trata las voces en pro y contra de este fenómeno de variación lingüística, para identificar los elementos de las tablas. STC. LEX</p> <p>249 Texto “El espanglish, ¿sí o no?” que trata las voces en pro y contra de este fenómeno de variación lingüística. SCL</p> <p>250 Entrevista a experto alemán sobre fronteras en el mundo globalizado. CSTL-EXTR</p> <p>251 Texto del escritor mexicano Luis Humberto Crosthwaite “La línea estaba ahí para cruzarla”, con inclusiones de espanglish y léxico de la lengua popular de la comunidad inmigrante de México en Estados Unidos. SCL. LEX</p> <p>257 Nota aclaratoria de la preferencia de uso de la forma “pasiva refleja” en la lengua escrita académica. STC. MORF</p>
Unidad 15		
		<p>260 Audios con pronóstico del tiempo en España, Quito, Lima y Buenos Aires. CSTL-AND-RIOPL</p>

<p>261 Texto corto con información sobre la fundación ambiental costarricense “La tortuga Feliz”. PROD. SUP. ARM. COSTA RICA</p> <p>261 Texto corto “¿Prohibido besarse en México?” sobre la polémica en Guanajuato por una serie de prohibiciones en lugares públicos de la ciudad. IDE. PROF. ARM. MEXICO</p> <p>262 Audio con información sobre el Festival internacional de Poesía de Medellín.</p> <p>262 Reseña de la novela “Para salvar el mundo” de la escritora estadounidense-dominicana, Julia Álvarez, sobre la expedición de la viruela de España a América a principios del siglo XIX. Acompaña audio con presentación de la escritora. PROD. PROF. CONF. REPÚBLICA DOMINICANA-EEUU</p> <p>263 Entrevista con la sociolingüista boliviana Evangelina Velázquez Lugo que habla sobre las características del español a ambos lados del atlántico: variedades de lengua en razón de la cantidad de hablantes en una extensión territorial de lengua oficial y no oficial, estabilidad sintáctica, riqueza lexical y fonética. PROD. PROF. ARM. LGCTC</p>	<p>262 Tarea de contraste a partir de audio de entrevista a la sociolingüista ecuatoriana, Evangelina Velázquez Lugo, que habla sobre el tema variedades del español. Reflexionar y comentar sobre las variedades en la lengua del aprendiz. INFO. CNTR</p>	<p>262 Audio con información sobre el Festival internacional de Poesía de Medellín. RIOPL</p> <p>263 Audio de entrevista con la autora estadounidense-dominicana, Julia Álvarez, sobre sus raíces y motivaciones de escritura. Ejercicio de identificación de las características fonológicas de los hablantes dominicanos (“S” aspirada y alargamiento vocálico). CRB-CASTL. RGN. FON</p> <p>263 Entrevista con la sociolingüista boliviana Evangelina Velázquez Lugo que habla sobre las características del español a ambos lados del atlántico. Ejemplificación con diferencias lexicales en Ecuador, Argentina y España; diferencias y similitudes en fenómenos de variación fonética (seseo y aspiración de la “s”), existencia de norma culta y variantes dialectales en cada país. AND-RIOPL. RGN. LEX. FON</p>
---	---	---

<p>264 Mención la premio Nobel de paz guatemalteca, Rigoberta Menchu, a la presidenta chile, Michelle Bachelet, al líder indigenista mexicano, subcomandante Marcos, al presidente boliviano, Evo Morales, a las tortillas mexicanas, al Festival de poesía de Medellín, a situación de mayoría de población maya en Guatemala, y a la lengua guaraní hablada en Paraguay, en ejercicio concurso de conocimientos sobre América Latina. PROD. HIS. SUP. ARM. CONF. LGCTC. CULCTC. GUATEMALA-CHILE-MEXICO-BOLIVIA-COLOMBIA</p> <p>266 Audio con clase en una universidad española del profesor Francisco Moreno Fernández sobre bilingüismo y las causas históricas que lo producen: la colonización, la expansión social/militar, la unificación de estados, los movimientos migratorios y las situaciones de cosmopolitismo. Ejemplos: árabes en la península, unificación española, inmigración de población latinoamericana en Estados Unidos. HIS. PROF. CONF. MIG. COL-EMAN. LGCTC.</p> <p>267 Textos sobre el entorno académico universitario en España. IDE. PROF. ARM. ESPAÑA</p> <p>268 Texto “Seis tesis sobre el español en Estados Unidos” del escritor español Eduardo Lago, publicado en el periódico El País: Lengua materna a la vez que extranjera, país bilingüe y multicultural,</p>	<p>264 Tarea de comprensión a partir de textos y audios con información sobre personajes y referentes típicos latinoamericanos. Identificar conocimientos previos. INFO</p> <p>265 Tarea de búsqueda de información sobre productos del mundo hispanohablante con el fin de elaborar una revista. INFO</p> <p>267Tarea de contraste a partir de textos sobre el entorno académico universitario en España. Comparar con el entorno en el país de origen del aprendiz. INFO. CNTR</p>	<p>264 Audios con intervenciones de Evo Morales, Rigoberta Menchu, Subcomandante Marcos y Michelle Bachelet. CHL-MXC-AND</p>
---	--	--

<p>reducción de distancias entre las comunidades hispanohablantes (“latinitas”), despeamiento del centro de gravedad (América), lengua como reafirmación y resistencia, cristalización de una nueva lengua (el español de Estados Unidos). IDE. SOC. PROF. CONF. ARM. CULCTC. MIG.</p>	<p>270 Tarea de comprensión del texto “Seis tesis sobre el español en Estados Unidos” del escritor español Eduardo Lago. Identificar y deducir información del texto. INFO</p>	<p>272 Ejercicio de identificación de inclusiones lexicales de otras lenguas al español. LEX</p> <p>274 Texto corto informativo sobre las diferencias regionales y situacionales de los usos de los pronombres de segunda persona. La función del texto es ejemplificar los mecanismos de estructuración textual. RGN. MORF</p>
<p>Unidad 16</p>		
<p>278 Mención a algunos aspectos del mundo hispanohablantes en juego de cierre recapitulativo del manual: El Mono de Nazcaen Perú, la palmera, la multisemia de la palabra “guagua”, la Mezquita y la Alhambra de Andalucía, la zampona de los Andes, la banana y el plátano en el trópico, el cóndor de los Andes, el Mate del cono sur de Suramérica, la gorra boliviana o peruana, el Quetzal de Guatemala, la cabeza olmeca de América central, la iguana de las regiones tropicales, la Sagrada Familia de Barcelona, el bombo de la música folclórica latinoamericana, el bandoneón del tango argentino, las totoritas del Lago Titicaca, animales autóctonos (el jaguar, el loro, el suri, el pingüino, la llama, el galápagos, el colibrí, el burro y el tucán) el cacao, la pirámide de Palenque, la hamaca, el maíz, el charango de los Andes, la Catrina mexicana, el Gran Pacal mexicano, el tumi en el antiguo Perú, el sombrero Panamá, el Ombú de Argentina y Uruguay, el chamán de las comunidades indígenas y los timbales. PROD. IDE. SUP. ARM. MUNDO HISPANOABLANTE</p>	<p>278 Tarea de percepción de aspectos del mundo hispanohablante a través de juego recapitulativo de contenidos del manual. INFO</p>	

Manual 3. Maravillas del español

Análisis cualitativo de diversidad de lengua y cultural en <i>Maravillas del español</i> Volumen 3 (2013)		
Referentes de cultura	Tarea	Referentes de lengua
Capítulo 13		
<p>1 Foto de la catedral de Lima como portada de capítulo. HIS. SUP. ARM. PERÚ</p> <p>2 Mención a la red vial <i>Capac Ñan</i> de la cultura inca, los moáis de la isla de Pascua en Chile, Machu Picchu, las líneas de Nazca, Arequipa y Lima en la sección Historieta Viajeros. HIS. SUP. ARM. PERÚ</p>		<p>4 Tabla de conjugación presente del subjuntivo que integra las formas del vos y del vosotros. RGN. MORF</p> <p>5 Audio entrevista sobre riesgos cardiovasculares. AND-CSTL</p> <p>6 Tabla de conjugación presente del subjuntivo con cambio vocálicos (I) que integra las formas del vos y del vosotros. RGN. MORF</p> <p>6 Lista de léxico geolocalizado para ejemplificar el uso de la interjección “que” con el modo subjuntivo: Argentina: ¡Qué groso que sigas aquí!, España: ¡Qué guay que digas eso!, Venezuela: ¡Qué chévere que consigas el puesto!, México: ¡Qué padre que vengas a comer!, Colombia: ¡Qué chévere que elijas ser nuestro capitán de equipo! Y Costa Rica: ¡Qué bueno que compitas hoy! RGN. LEX</p>

<p>8 Mención a Universidad de las Américas de Quito en texto sobre estadísticas y recomendaciones en riesgos cardiovasculares. HIS. SUP. PERÚ</p> <p>11 Fragmento adaptado de artículo periodístico sobre bajar de peso sanamente del periódico El Colombiano. PROD. SUP. COLOMBIA</p> <p>12 Mención a la selva del Darién y al río Atrato en Colombia en capítulo de AudioNovela. HIS. SUP. ARM. COLOMBIA</p> <p>14 Apartado “Cultura viva” con textos cortos sobre gastronomía y platos típicos peruanos, y atractivos turísticos del Perú: el distrito de Barranco en Lima, las líneas de Nazca, Arequipa y Lima. Los textos se acompañan de imágenes. Acompañan pequeñas imágenes de platos típicos, las líneas de Nazca, le sillar blanco en Arequipa y las iglesias de Lima. HIS. SOC. SUP. ARM. PERÚ</p>	<p>14 Tarea de percepción (ejercicio de opción múltiple) a partir de textos cortos informativos sobre gastronomía y platos típicos peruanos, y atractivos turísticos: el distrito de Barranco en Lima, las líneas de Nazca, Arequipa y Lima. INFO</p>	<p>7 Ejercicio de comprensión auditiva para practicar las expresiones de sentimiento. Hablantes. AND.</p> <p>9 Tabla de conjugación presente del subjuntivo con cambio vocálicos (II) que integra las formas del vos y del vosotros. RGN. MORF</p> <p>11 Tabla de conjugación presente del subjuntivo verbos irregulares (II) que integra las formas del vos y del vosotros. RGN. MORF</p>
Capítulo 14		
<p>15 Foto de mujer indígena observando a la orilla del lago Titicaca como portada de capítulo. HIS. SUP. ARM. BOLIVIA- PERÚ</p> <p>16 Mención al idioma guaraní en el Paraguay. LG-CTC</p> <p>16 Mención a la altura de 3650 metros de La Paz, al recinto arqueológico <i>Tiwanaku</i> en Bolivia, al lago Ipacarái en Paraguay y al idioma guaraní en</p>		

<p>la sección Historieta Viajeros. HIS. SUP. ARM. BOLIVIA</p> <p>21 Texto con huecos “Días de equilibrio” sobre buenos hábitos de vida (comida, horarios de comidas, tareas tiempo libre), extraído de la revista Vivir Yok del periódico El Colombiano. IDE. PROF. ARM. COLOMBIA</p> <p>22 Afiche “Festival de la salud” de universidad EAFIT de Medellín como práctica de la forma subjuntivo. IDE. PROF. ARM. COLOMBIA</p> <p>26 Mención al municipio de Honda y al Parque Nacional de los Katíos en Colombia en capítulo de AudioNovela. HIS. SUP. ARM. COLOMBIA</p> <p>28 Apartado “Cultura viva” con textos cortos sobre expresiones bolivianas (bolivianismos), el tereré (infusión de hierbas), algunos datos generales de Bolivia y Paraguay: países sin salida al mar, la capital más alta el continente, existencia de comunidades indígenas (aimara, quechua, guaraní y otros 30 grupos), interés turístico por la cultura Inca y Guaraní, el estereotipo de hospitalidad de los paraguayos. Acompaña una imagen de una mujer indígena observando el lago Titicaca. HIST. IDE. SUP. PROF. BOLIVIA-PARAGUAY</p>	<p>28 Tarea de percepción (preguntas abiertas) a partir de textos cortos informativos sobre generalidades de Bolivia y Paraguay. INFO</p>	<p>21 Ejercicio de comprensión auditiva para practicar la expresión de recomendaciones. AND-CSTL</p> <p>21 Audio de entrevista sobre la gripa. AND.</p> <p>25 Ejercicio de comprensión auditiva sobre las ventajas de caminar. Texto leído. AND.</p> <p>27 Ejercicio de pronunciación para secuencias consonánticas: escucha, repetición, diferenciación consonántica y transcripción.</p> <p>28 Apartado “Cultura viva” con textos cortos sobre expresiones bolivianas (bolivianismos). RGN- LEX</p>
--	---	---

<p>28 Cuadro con información demográfica de Bolivia y Paraguay: banderas, capitales, otras ciudades, idiomas, fiestas y moneda. HIS. SUP. ARM. BOLIVIA-PARAGUAY</p>		
Capítulo 15		
<p>29 Foto panorámica nocturna de Santiago de Chile como portada de capítulo. HIS. SUP. ARM. CHILE</p> <p>30 Mención a los moáis de la Isla de Pascua, a los escritores chilenos Gabriela Mistral, Pablo Neruda y José Donoso, al Museo de Arte Contemporáneo de Santiago en la sección Historieta Viajeros. HIS. PROD. SUP. ARM. CHILE</p> <p>31 Fotos de cinco personalidades hispanoamericanas: Shakira, Juanes, Alejandro Sanz, Ricky Martin y Penélope Cruz. Preguntas de conocimiento general sobre platos, músicos, canciones, libros, autores, películas, series de televisión y ciudades. PROD. SUP. ARM. COLOMBIA-ESPAÑA-PTO. RICO</p> <p>32 Fotos de tres personalidades chilenas: Pablo Neruda, Gabriela Mistral y Violeta Parra, y mención a otros como Alberto Hurtado, Manuela Rodríguez, Arturo Prat, Lautaro, Víctor Jara, José Miguel Carrera y Salvador Allende. PROD. SUP. ARM. CHILE</p> <p>32 Fragmento del cuento La casa de El Llano, de la escritora chilena Cynthia Rimsky, que narra un</p>	<p>31 Tarea de preguntas abiertas sobre conocimientos generales de platos, músicos, canciones, libros, autores, películas, series de televisión y ciudades hispanoamericanas, con énfasis en Chile, a partir de fotografías de personalidades. INFO</p> <p>31 Tarea de referencia de personalidades del país de origen del aprendiz y el motivo por el que tienen reconocimiento. INFO. CNTR</p>	

<p>trayecto en un paisaje rural hasta la casa de campo de una familia. PROD. SUP. ARM. CHILE</p> <p>35 Mención al escritor hondureño Augusto Monterroso en dibujo de tres amigos charlando en la mesa. PROD. SUP. ARM.</p> <p>35 Mención a las más de 64 lenguas indígenas habladas en México en ejercicio de gramática de expresión de certeza, duda y negación. HIS. SUP.ARM. LG-CTC. CHILE</p> <p>36 Fragmento de la columna de opinión de Egon Dabovich, publicada en el diario Chileno la Nación, “Entre inventar la rueda dos veces y la innovación”. PROD. SUP. ARM. CHILE</p> <p>37 Reseñas de dos películas chilenas, “El Brindis” (2007) y “Paréntesis” (2005). PROD. SUP. ARM. CHILE</p> <p>37 Texto corto sobre televisión latinoamericana que resalta la presencia de dos o más televisores en los hogares, el éxito de los <i>realities</i> y la producción de telenovelas. PROD. SUP. ARM. LATINOAMÉRCA</p> <p>38 Fragmentos de canciones y poemas de autores hispanoamericanos para completar en ejercicio de gramática de indicativo y subjuntivo: Pablo Neruda, Alberto Cortés, Angélica María, José Alfredo Jiménez, Agustín Lara, Armando Manzanero (México), Carlos Baute y José Luis Perales. PROD. SUP. ARM. CHILE-ARGENTINA-MEXICO-VENEZUELA-ESPAÑA</p>	<p>37 Tarea de preguntas abiertas de opinión sobre los gustos televisivos, la popularidad de las telenovelas en otros países. INFO. CNTR</p> <p>38 Tarea de interpretación de refranes con énfasis gramatical en el uso del adverbio “cuando”. INFO</p> <p>38 Tarea de búsqueda de información sobre músicos y poetas hispanoamericanos: Pablo Neruda (Chile), Alberto Cortés (Argentina), Angélica María (México), José Alfredo Jiménez (México), Agustín Lara (México), Armando Manzanero (México), Carlos Baute (Venezuela) y José Luis Perales (España). INFO</p>	<p>37 Audio de segmento de programa radial sobre <i>realities</i>. AND.</p> <p>38 Audio de lectura de texto corto informativo sobre el Festival de Viña del Mar en Chile. AND.</p>
---	---	--

<p>39 Audio de lectura de texto corto informativo sobre el Festival de Viña del Mar en Chile. PROD. SUP. ARM. CHILE</p> <p>42 Cuadro con información demográfica de Chile: bandera, capital, otras ciudades, idioma y moneda. Acompaña la imagen de la bandera de Chile. HIS. SUP. ARM. CHILE</p> <p>42 Cortas biografías de cuatro escritores chilenos acompañadas de una foto minúscula de cada uno de ellos: José Donoso, Gabriela Mistral, Isabel Allende Llonca y Pablo Neruda. PROD. SUP. ARM. CHILE</p>	<p>42 Tarea de percepción a partir de un texto informativo. Completar información sobre textos cortos de biografías de autores chilenos y particularidades de la variedad chilena. INFO</p>	<p>41 Audio listas de palabras y trabalenguas. Ejercicio de pronunciación para vibrantes simples y múltiples: escucha, repetición y diferenciación tonal y silábica. Apartado informativo sobre las variantes regionales de la pronunciación de la “r”, haciendo énfasis en los diferentes puntos de articulación. RGN. FON.</p> <p>42 Texto corto sobre las particularidades fonéticas del geolecto chileno: aspiración de “s” aspirada al final de sílaba, debilitamiento de la “d” entre vocales, alteración de la vocal final acentuada en la conjugación de la segunda persona del singular (“tú” o “vos”), vocablo “Cachái” (entendés / entiendes) como deformación del <i>catch it</i> del inglés. RGN. FON. CHLN</p>
Capítulo 16		
<p>43 Foto de los Moáis en la Isla de Pascua en Chile como portada de capítulo. HIS. SUP. ARM. CHILE</p> <p>45 Texto “Notas sobre algunas de las culturas indígenas más relevantes de Latinoamérica” que informa sobre cinco grandes civilizaciones: nahuas y mayas en Centroamérica; kunas, taínos, guajiros y arawakos en el caribe, incas, chibchas, aimaras</p>	<p>45 Tarea de activación de conocimiento previo sobre las “culturas” latinoamericanas Mayas, Aztecas, Incas, Chibchas y Mapuches. INFO</p>	<p>45 Audio de conversación corta sobre el poblamiento del territorio americano y los usos del término indio e indígena. AND</p>

<p>araucanos y mapuches en los andes: jíbaros, colorados y huitotos en el bosque tropical; patagonios, charrúas, puelches y guaraníes en la zona sureste. HIS. SUP. ARM. COL-EMAN. CUL-CNT. LATINOAMÉRICA</p> <p>45 Audio de conversación corta sobre el poblamiento del territorio americano y los usos del término indio e indígena. HIS. SUP. ARM. COL-EMAN. CUL-CNT. LATINOAMÉRICA</p> <p>46 Mención a Puerto Montt, Puerto Natales y al Parque Nacional Torres de Paine en la Patagonia chilena como muestra de lengua para explorar la gramática del pretérito perfecto compuesto de subjuntivo. HIS. SUP. ARM. CHILE</p> <p>46 Fragmento de la canción “Gracias a la Vida” de la cantautora chilena Violeta Parra. PROD. SUP. ARM. CHILE</p>	<p>46 Tarea de percepción a partir del texto “Notas sobre algunas de las culturas indígenas más relevantes de Latinoamérica” que informa sobre cinco grandes civilizaciones: nahuas y mayas en Centroamérica; kunas, taínos, guajiros y arawakos en el caribe, incas, chibchas, aimaras araucanos y mapuches en los andes: jíbaros, colorados y huitotos en el bosque tropical; patagonios, charrúas, puelches y guaraníes en la zona sureste. Ubicar en el mapa según la información del texto. INFO</p> <p>46 Tarea de explicación y ejemplificación sobre el texto “Notas sobre algunas de las culturas indígenas más relevantes de Latinoamérica”. Influencias en la cultura latinoamericana y reflexión sobre el término cultura “pura”. INFO. RFL</p> <p>46 Tarea de percepción auditiva de conversación corta sobre el poblamiento del territorio americano y los usos del término indio e indígena. INFO</p>	<p>46 Tabla de conjugación presente pretérito perfecto compuesto de subjuntivo que integra las formas del vos y del vosotros. RGN. MORF.</p>
---	--	--

<p>48 Mención a la cantante colombiana María Mulata y su canción “Me duele el alma”. PROD. SUP. ARM. COLOMBIA</p> <p>48 Mención al cantante chileno Alberto Plaza, a la danza típica “la cueca” de Suramérica, a la etnia de la Isla de Pascua “Rapa Nui” y a la escritora chilena Isabel Allende. PROD. SUP. ARM. CHILE</p> <p>51 Mención a diferentes sitios de Santiago de Chile en texto con huecos para la práctica gramatical de pretérito imperfecto de subjuntivo: Museo de Arte Precolombino, Universidad de Chile, Museo de la Casa Colorada y Parque de las Esculturas. HIS. SUP. ARM. CHILE</p> <p>53 Cuadro resumen “Civilizaciones antiguas en Latinoamérica” que contienen algunas informaciones de los Incas, Mayas y Aztecas: lugar, ciudades importantes, obras, lengua, comercio, cultivo, avances y religión. Se acompaña de tres imágenes minúsculas modelos de barro y casas típicas de antiguas civilizaciones. HIS. PROD. SUP. ARM. LATINOAMÉRICA</p>	<p>53 Tarea de percepción a partir del cuadro resumen “Civilizaciones antiguas en Latinoamérica” que contienen algunas informaciones de los Incas, Mayas y Aztecas: lugar, ciudades importantes, obras, lengua, comercio, cultivo, avances y religión. Búsqueda puntual de datos. INFO</p>	<p>47 Ejercicio de comprensión auditiva para practicar la expresión de posición y sentimientos. AND.</p> <p>49 Ejercicio de comprensión auditiva para practicar la expresión de la certeza o duda. AND.</p> <p>49 Tabla de conjugación presente pretérito imperfecto de subjuntivo que integra las formas del vos y del vosotros. RGN. MORF</p>
---	--	---

<p>53 Audio de lectura de texto corto informativo sobre las culturas precolombinas. HIS. SUP. ARM. LATINOAMÉRICA</p> <p>54 Mención al departamento del Chocó, al Parque Nacional de los Katíos (reserva natural en la que habita el grupo étnico Emberá- Katío en Colombia en la sección AudioNovela. HIS. SUP. ARM. COLOMBIA</p> <p>56 Textos informativos sobre Chile: características geográficas, diversidad de razas y culturas de su población, el Parque Nacional de las Torres de Paine. Acompaña la imagen de un pequeño mapa de Chile. HIS. SUP. ARM. COLOMBIA</p> <p>56 Texto sobre la Isla de Pascua en Chile y su atractivo turístico acompañado de una foto de los Moáis. HIS. SUP. ARM. CHILE</p>	<p>54 Tarea de percepción a partir de audio de tema culturas precolombinas. Hablante colombiano. INFO</p> <p>56 Tarea de percepción a partir de un texto informativo sobre la Isla de Pascua. Encontrar sinonimia lexical de algunas palabras claves del texto. Responder a preguntas de comprensión textual. INFO</p>	
Capítulo 17		
<p>57 Foto del Rio de la Plata en Buenos Aires, Argentina. HIS. SUP. ARM. ARGENTINA</p> <p>67 Mención de algunas personalidades en el campo de las telecomunicaciones en el texto “Pioneros en el campo de las telecomunicaciones”: Antonio Meucci (Italia), Alexander Graham Bell (Estados Unidos), Guglielmo Marconi (Italia) y John Logie Baird (Escocia). HIS. SUP. ARM. OTROS</p>	<p>67 Tarea de percepción a partir del texto “Pioneros en el campo de las telecomunicaciones” con menciones a personalidades: Antonio Meucci (Italia), Alexander Graham Bell (Estados Unidos), Guglielmo Marconi (Italia) y John Logie Baird (Escocia). Corregir información. INFO</p>	<p>63 Audio de una anécdota de un viaje internacional. RIOPL</p>

<p>70 Texto corto sobre la música en Argentina con referencias a: Carlos Gardel, Astor Piazzola, Mercedes Soza, Atahualpa Yupanqui, Soledad Pastourutti, Charly García, Soda Estéreo y Fito Páez. Acompaña imagen de un bandoleón. PROD. SUP. ARM. ARGENTINA</p> <p>70 Texto corto sobre la historia de Buenos Aires, su composición y algunos de sus mayores atractivos turísticos: Palermo, La Recoleta, el estadio del Boca Juniors, San Telmo, Puerto Madero, el Parque de las Mujeres Argentinas y el Teatro Colón. Acompañana una imagen de La Casa Rosada y del barrio La Boca. HIS. SUP. ARM. ARGENTINA</p> <p>70 Cuadro con información demográfica de Argentina: bandera, capital, otras ciudades, idioma y moneda. HIS. SUP. ARM. ARGENTINA</p>	<p>70 Tarea de percepción a partir de un texto informativo corto sobre la historia de Buenos Aires, su composición y algunos de sus mayores atractivos turísticos. Identificar información verdadera y falsa y preguntas de comprensión de selección múltiple. INFO</p>	<p>69 Audio listas de frases de construcción relativa. Ejercicio de pronunciación para practicar “retahílas”. AND.</p>
Capítulo 18		
<p>71 Foto panorámica de Tierra del fuego, Argentina como portada de capítulo. HIS. SUP. ARM. ARGENTINA</p> <p>72 Mención al célebre Café Tortoni de Buenos Aires en la sección Historieta Viajeros. HIS. SUP. ARM. ARGENTINA</p> <p>76 Entrada en blog a manera de texto corto con información sobre el atractivo turístico de la Isla de Pascua. HIS. SUP. ARM. CHILE</p>	<p>76 Tarea de percepción a partir de un texto corto con información sobre el atractivo turístico de la Isla de Pascua. Ejercicio de completar e identificar información verdadera o falsa. INFO</p>	<p>75 Audio entrevista sobre virtualidad. Dos hablantes colombianos AND.</p>

<p>80 Fragmento de Entrada en el Blog “Markota” de la bloguera colombiana Marta Restrepo, como ejemplo de medio de comunicación. PROD. SUP. ARM. COLOMBIA</p> <p>82 Mención al Parque de los Katíos en Colombia en la sección AudioNovela. HIS. SUP. ARM. COLOMBIA</p> <p>84 Texto informativo corto “Lo gaucho” que informa sobre los elementos identitarios que conforman esta cultura: la vida rural en la llanura, el caballo, el mate, la carne, el poncho, el facón, los pantalones amplios y el cinturón de cuero. Acompaña una foto de la bota de un gaucho montado en su caballo. PROD. SUP. ARM. ARGENTINA</p> <p>84 Cotas reseñas de escritores argentinos reconocidos: Jorge Luis Borges, Julio Cortazar, Ernesto Sábato y Manuel Puig. Acompañan fotos de cada escritor. PROD. SUP. ARM. ARGENTINA</p> <p>84 Texto corto “Argentinismos” con información sobre el uso de las palabras “che”, “pibe “en</p>	<p>84 Tarea de percepción a partir de textos cortos sobre “lo gaucho”, argentinismos, escritores argentinos y aspectos de proyección mundial de la cultura argentina: las carnes en la gastronomía, el fútbol y el símbolo de lucha de las Madres de la Plaza de Mayo. Ejercicio de completar huecos en frases de comprensión textual. INFO</p>	<p>77 Audio relato de un atraco en una casa de campo en medio de una fiesta. RIOPL</p> <p>.</p> <p>83 Audio listas de frases. Ejercicio de pronunciación para practicar las pausas en el habla oral. Acompaña cuadro explicativo de la adecuación de las pausas en el discurso oral. STC. FON. RIOPL</p> <p>84 Texto corto “Argentinismos” con información sobre el uso de las palabras “che”, “pibe “en ambiente informal, y el uso del “vos” en reemplazo del “tú”. Se incluye información sobre el apelativo “ches” para referirse a los argentinos en otros países, como Chile, por ejemplo. RGN. LEX. RIOPL</p>
---	---	--

<p>ambiente informal, y el uso del “vos” en reemplazo del “tú”. Se incluye información sobre el apelativo “ches” para referirse a los argentinos en otros países, como Chile, por ejemplo. PROD. PROF. ARM. ARGENTINA</p> <p>84 Texto corto sobre algunos aspectos de proyección mundial de argentina: las carnes en la gastronomía, el fútbol y el símbolo de lucha de las Madres de la Plaza de Mayo. Acompaña foto de una de las Madres de Mayo con su pañuelo característico. HIS. SUP. PROF. ARM. CONF. ARGENTINA</p>		
--	--	--

Manual 4. Puntos de partida

Análisis cualitativo de diversidad de lengua y cultural en <i>Puntos de partida</i> 9ª Edición (2012) Intermedio inicial		
Referentes de cultura	Tarea	Referentes de lengua
Unidad 13		
<p>382 Recuadro con datos demográficos de Ecuador y Bolivia (número de habitantes, características geográficas, alto porcentaje de población indígena y mestiza) como portada de unidad. Acompaña imagen con mapa y banderas de los dos países. HIS. SUP. ARM. ECUADOR BOLIVIA</p> <p>385 Referencias de expresiones artísticas en ejercicio de expresión oral para identificar categorías de arte: catedrales de Quito y de Santiago de Compostela, Diego Rivera, Venus de Milo, Estatua de la Libertad, “El lago de los cisnes”, “El amor brujo”, “El laberinto del fauno” “El mago de</p>		

<p>Oz”, “La Bohème”, “La Traviata”, las pirámides aztecas y mayas, “Don Quijote”, “Cien años de soledad”, “Las Meninas” de Diego Velázquez, “The Raven” de Edgar Allan Poe, las imágenes de Ansel Adams, “La bamba”, los boleros y los corridos. PROD. SUP. ARM. ECUADOR-ESPAÑA-MÉXICO- OTROS</p> <p>385 Texto sobre la tradición arquitectónica en el mundo de habla hispana en el apartado “Nota cultural”. Referencias a la América indígena (Machu Picchu en Perú, Tikal en Guatemala, Teotihuacán en México), la América colonial (catedrales de Quito y de ciudad de México) y las ciudades modernas (Ciudad de México, Santiago de Chile, Buenos Aires y Madrid). PROD. HIS. SUP. ARM. PERÚ-GUATEMALA-MÉXICO-ECUADOR-CHILE-ARGENTINA-ESPAÑA</p> <p>389 Referencia a los mariachis en ejercicio de deducción gramatical. Acompaña foto de unos mariachis. SOC. SUP. ARM. MÉXICO</p> <p>391 Cuadro “Catavi” de la pintora boliviana María Luisa Pacheco en ejercicio de mecanización gramatical. PROD. ARM. SUP. BOLIVIA</p> <p>394 Descripción de la ropa tradicional de indígenas bolivianas en ejercicio de deducción gramatical. Acompaña foto de un grupo de mujeres indígenas bolivianas con sus trajes tradicionales. SOC. SUP. ARM. BOLIVIA</p> <p>396 Foto de vasija incaica en ejercicio de mecanización gramatical. HIS. SUP. ARM. PERÚ</p>	<p>394 Tarea de comprensión y opinión en torno a recuadro y foto informativos de las características de los trajes tradicionales de las mujeres indígenas bolivianas. Constatar la veracidad de la información y emitir una opinión. INFO</p>	
---	---	--

<p>397 Foto de un mercado artesanal “Otavalo” en Ecuador en ejercicio de mecanización gramatical. SOC. SUP. ARM. ECUADOR</p> <p>398 Foto de textiles típicos del mercado artesanal “Otavalo” en Ecuador en ejercicio de deducción gramatical. SOC. SUP. ARM. ECUADOR</p> <p>400 Cuadro “Las meninas” del artista español Diego Velázquez en ejercicio de mecanización gramatical. PROD. SUP. ARM. ESPAÑA</p> <p>402 Cuadro “Guernica” del artista español Pablo Picasso en ejercicio de mecanización gramatical. PROD. SUP. ARM. ESPAÑA</p> <p>404 Video del programa informativo “Salu2”, “Arte angelino”, con reportajes sobre las obras de los arquitectos españoles Antonio Gaudi, Santiago Calatrava y Rafael Moneo dentro y fuera de España, y sobre el movimiento muralista de Los Ángeles, con referencias a sus exponentes, Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros, a las muralistas chicanas Ireina Cervantes y Judith Baca, con sus murales en Los Ángeles “La ofrenda” y “El gran muro”. PROD. SUP. ARM. ESPAÑA-MEXICO-CHICANO</p>	<p>403 Tarea de referenciación de expresiones artísticas del país de origen del aprendiz (artistas, tipo de arte, artesanías y eventos culturales) en el apartado “En su comunidad”. INFO. CNTR</p> <p>405 Tarea de comprensión y búsqueda de información a partir del video reportaje sobre algunos exponentes de la arquitectura y el muralismo del mundo de habla hispana. Identificar</p>	<p>404 Video reportaje sobre algunos exponentes de la arquitectura y el muralismo del mundo de habla hispana. MXCN-OTRA: DISNEY-EEUU</p>
--	---	--

<p>406 Texto con información sobre instituciones encargadas de la difusión cultural: Casa de la cultura ecuatoriana Benjamín Carrión en Quito, el museo La Capilla del Hombre en Quito con las obras del pintor Oswaldo Guayasamín, la editorial boliviana Yerba Mala Cartonera con ediciones de escritores locales a bajos precios para mayor difusión, el Museo del Prado en Madrid con obras de Velázquez y Goya, el Museo Nacional de Antropología en México D.F. con artesanías de los pueblos indígenas mesoamericanos y el Museo del Barrio en Nueva York con obras de artistas latinos, especialmente puertorriqueños. PROD. SUP. ARM. ESPAÑA-ECUADOR-BOLIVIA-MÉXICO-EEUU</p> <p>406 Texto corto “Tres símbolos ecuatorianos y bolivianos” con información sobre la diversidad étnica y lingüística, el mestizaje y la naturaleza en estos países. PROD. HIS. SUP. PROF. ARM. ECUADOR-BOLIVIA</p> <p>406 Cita de Marco Antonio Rodríguez, presidente de la Casa de la Cultura Ecuatoriana, sobre la transformación del concepto de cultura. PROD. SUP. ARM. ECUADOR</p> <p>407 Poema “La Higuera” de la escritora uruguaya Juana Ibarbourou. PROD. SUP. ARM. ECUADOR</p>	<p>información en el video y producir material de audio sobre la obra de un artista hispano. INFO</p> <p>406 Tarea de comprensión textual a partir de tres textos cortos sobre algunas instituciones y exponentes de la cultura en países hispanohablantes. Identificar información. INFO</p> <p>407 Tarea de comprensión textual del poema “La Higuera”. Identificar vocabulario y emitir una emoción u opinión. INFO</p>	
--	---	--

408 Foto y reseña corta del grupo folclórico boliviano “Los Kjarkas”. Acompaña foto de la agrupación. PROD. SUP. ARM. BOLIVIA		408 Audio de programa radial con la reseña de película ficticia “La vida de Susana Jiménez”: OTRA: DISNEY
Unidad 14		
<p>412 Foto de avenida en la hora punta en Lima. HIS. SUP. ARM. PERÚ</p> <p>413 Texto corto con información demográfica del Perú. Acompaña imagen con mapa y bandera. HIS. SUP. ARM. PERÚ</p> <p>416 Citas sobre el tema educación de dos personalidades mexicanas: Luis Miguel (cantante) y Edward James Olmos (actor). SOC. SUP. ARM. MÉXICO</p> <p>418 Recuadro informativo en la sección “Nota cultural” sobre las expresiones generalizadas que expresan emoción en español: “ay”, “uy”, “qué pena”, “qué lástima”, “qué maravilla”, “dios mío”, “por dios”, “salud”, etc. IDE. PROF. ARM. HISPANOHABLANTES</p> <p>420 Información sobre la historia de la ciudad de Cusco en Tarea de deducción gramatical. HIS. SUP. ARM. PERÚ</p> <p>421 Referencia a eventos históricos en Tarea de mecanización gramatical: Llegada de Cristóbal Colón a América, fin de la Segunda Guerra Mundial, muerte de Michael Jackson, elección del primer ministro actual. HIS. SUP. ARM. PERÚ-EEUU-INTERNACIONAL</p>	<p>416 Tarea de interpretación de citas sobre el tema educación de dos personalidades mexicanas: Luis Miguel (cantante) y Edward James Olmos (actor). Preguntas de comprensión y reflexión sobre la vida universitaria. INFO. RFL</p> <p>420 Tarea de comprensión y referenciación de informaciones sobre hechos históricos importantes a partir de texto corto sobre Cusco. Proveer información de EEUU. INFO. CNTR</p>	<p>418 Recuadro informativo en la sección “Nota cultural” sobre las expresiones generalizadas que expresan emoción en español: “ay”, “uy”, “qué pena”, “qué lástima”, “qué maravilla”, “dios mío”, “por dios”, “salud”, etc. Acompaña Tarea de mecanización de las expresiones. STC. LEX</p>

<p>432 Texto informativo sobre Machu Picchu como lugar histórico y turístico en ejercicio de mecanización gramatical. Acompaña foto del lugar. HIS. SUP. ARM. PERÚ</p> <p>434 Video reportaje “Ay qué estrés” en el programa “Salu2” sobre causas de estrés (tráfico, exámenes) y grado de superstición de los estudiantes en México D.F. SOC. IDE. PROF. ARM. CONF. MÉXICO</p> <p>436 Texto corto con información sobre las preocupaciones frecuentes de los peruanos (tráfico, costo de la educación pública, insuficiencia del salario mínimo). Se complementa con información extra sobre tráfico (buena red de transporte público en Madrid, México D.F. y Buenos Aires) y supersticiones en otros países hispanos (espejo roto, escalera, sal derramada, gato negro, martes trece y el mal ojo). Acompaña imagen de la universidad Nacional Mayor de San Marcos en Lima. D.F. SOC. IDE. PROF. ARM. CONF. MÉXICO-ESPAÑA-ARGENTINA-PERÚ-HISPANOHABLANTES</p> <p>436 Texto corto “Tres símbolos peruanos” con informaciones sobre “el cajón” (instrumento musical típico), el pisco (licor de uva) y la marinera (danza nacional). PROD. SOC. SUP. ARM. PERÚ</p>	<p>433 Tarea de referenciación de información sobre las principales preocupaciones de jóvenes y adultos, formas de relajarse y problemas de la ciudad en la comunidad de origen del aprendiz. INFO. CNTR</p> <p>434 Tarea de comprensión y contraste de información sobre causas de estrés (tráfico, exámenes) y grado de superstición de los estudiantes en México D.F. y en Los Ángeles. Identificar información en el video y producir material de audio sobre la obra de un artista hispano. INFO. CNTR</p> <p>436 Tarea de comprensión textual a partir de tres textos cortos sobre las preocupaciones frecuentes de los peruanos y las supersticiones en los países hispanohablantes. Identificar información en el texto. INFO</p>	<p>434 Video reportaje “Ay qué estrés” en el programa “Salu2” sobre causas de estrés y grado de superstición de los estudiantes en México D.F. MXCN-OTRA: DISNEY</p>
---	---	--

<p>436 Cita del poeta peruano Cesar Vallejo. PROD. SUP. ARM. PERÚ</p> <p>437 Poema “OH” de Mario Benedetti. PROD. SUP. ARM. URUGUAY</p> <p>438 Referencia a la cantante peruana Susana Baca y a su canción “Luna llena”. PROD. SUP. ARM. PERÚ</p>	<p>437 Tarea de comprensión de poema de Mario Benedetti. Deducir información. INFO</p>	<p>437 Ejercicio de reflexión sobre el uso de la variación léxico/fonética “usté” en lugar de “usted” en un poema. SOC. LEX. FON</p> <p>438 Audio de programa radial donde habla un experto sobre las causas de la depresión. OTRA: DISNEY</p>
Unidad 15		
<p>444 Foto de mujer cabalgando en la pradera en la pampa que se extiende por varias provincias de Argentina, Uruguay y Brasil. HIS. SUP. ARM. ARGENTINA</p> <p>444 Textos cortos con información geográfica de Argentina y Uruguay como portada de unidad. Acompaña mapa y bandera de los países. HIS. SUP. ARM. ARGENTINA-URUGUAY</p> <p>445 Texto sobre programas medioambientales en países hispanohablantes en el apartado “Nota cultural”: restricción vehicular (Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Honduras México y Venezuela) y programas de reciclaje (Argentina, Uruguay, España y México). PROD. PROF. CONF. BOLIVIA-CHILE, COLOMBIA-ECUADOR-HONDURAS MÉXICO-VENEZUELA-ARGENTINA-URUGUAY-ESPAÑA -MÉXICO</p> <p>447 Imagen con anuncio de la empresa colombiana de petróleos, “Ecopetrol”. PROD. SUP. ARM. COLOMBIA</p>	<p>444 Tarea de referenciación de conocimientos previos sobre La Pampa a partir de foto. INFO</p> <p>445 Tarea de referenciación de información de la propia cultura a partir de texto sobre programas medioambientales en países hispanohablantes. INFO. CNTR</p> <p>447 Tarea de referenciación de conocimientos sobre países hispanoamericanos con Tarea petrolera a</p>	

<p>450 Referencia a los algunos lugares del centro de Monte video (Museo Histórico Nacional, Mercado del puerto, Hospital Maciel y Teatro Solís). Acompaña mapa. HIS. SUP. ARM. URUGUAY</p> <p>453 Frases en ejercicio de mecanización gramatical con información sobre geografía, símbolos, costumbres, figuras y celebraciones de Argentina y Uruguay en ejercicio de mecanización gramatical: Río de la Plata, el gaucho, la pampa y las finas coloniales, el mate, el pueblo guaraní y el impacto de las enfermedades europeas en la colonia, Jorge Luis Borges, el carnaval de Montevideo y el agitado ritmo de vida en las capitales. HIS. PROD. SOC. SUP. CONF. ARM. ARGENTINA-PARAGUAY</p> <p>458 Foto del obelisco en la Plaza de la República en Buenos Aires. HIS. SOC. SUP. PROF. CONF. ARM. COL-EMAN. URUGUAY-ARGENTINA</p> <p>460 Dos caricaturas del caricaturista argentino Quino con una crítica al desplazamiento de la naturaleza con los avances de la modernidad. PROD. IDE. PROF. CONF. ARGENTINA</p>	<p>partir de imagen con anuncio de la empresa colombiana de petróleos, “Ecopetrol”. INFO</p> <p>450 Tarea de uso funcional de léxico para dar indicaciones a partir de mapa y lugares del centro de Montevideo. Indicar el camino. INFO</p> <p>460 Tarea de interpretación del contenido de dos caricaturas de Quino. Deducir el significado y emitir una opinión personal. INFO. RFL</p>	<p>448 Recuadro con información de las múltiples posibilidades lexicales para palabras relacionadas con automóviles, con algunas especificaciones de usos genéricos y regionales. RGN. LEX</p> <p>451 Recuadro con información de algunos refranes y dichos en español su respectiva explicación. Acompaña traducción en inglés. STC. LEX</p>
---	---	---

<p>461 Texto “El parque Nacional de los Glaciares” que menciona algunos de los aspectos más conocidos de la cultura y la geografía argentina, como el tango, la Pampa y los gauchos, y a otros menos difundidos como la extensión y diversidad geográfica del territorio (selva tropical y glaciares). HIS. SUP. ARM. ARGENTINA</p> <p>462 Video reportaje “Ecosalu2” de la emisión “Salu2” sobre las iniciativas de protección ambiental en tres lugares: casas con sistemas de energía solar en California, proyecto de reciclaje en Puerto Rico y la red vial para bicicletas de Barcelona y México D.F. PROD. PROF. ARM. EEUU-PUERTO RICO-ESPAÑA</p> <p>464 Texto con información sobre la alta diversidad geografía de Uruguay y Argentina. Complementa con información de países categorizados como “megadiversos” (Costa Rica, Colombia, Ecuador, México, Perú y Venezuela) y las iniciativas en España por el aprovechamiento de la energía eólica. Acompaña imagen de las cataratas de Iguazú. HIS. SUP. ARM. URUGUAY-ARGENTINA-COSTA RICA-COLOMBIA-ECUADOR-MÉXICO-PERÚ-VENEZUELA</p> <p>464 Texto corto con información de tres símbolos argentinos y uruguayos: el mate, el tango y la Pampa. PROD. HIS. SOC. ARGENTINA-URUGUAY</p> <p>464 Cita de la figura uruguaya de la independencia, José Gervasio, sobre el ideal de la cultura uruguaya de luchar con esfuerzo y conocimiento. IDE. PROF. ARM. URUGUAY</p>	<p>461 Tarea de comprensión de texto sobre aspectos geográficos de Argentina poco conocidos a nivel mundial. INFO</p> <p>461 Tarea de referenciación de información del propio país en aspectos relacionados con problemas de contaminación, programas ambientales, actitud de los ciudadanos frente a las problemáticas ambientales. CNTR</p> <p>462 Tarea de comprensión y contraste de información sobre las iniciativas de protección ambiental en el contexto hispanohablante. Identificar información en el video y producir un corto sobre un tema de interés ecológico. INFO. CNTR</p> <p>464 Tarea de comprensión de textos con información de geografía y medio ambiente de varios países hispanohablantes. Identificar información del texto. INFO</p>	<p>462 Video reportaje “Ecosalu2” de la emisión “Salu2” sobre las iniciativas de protección ambiental en el contexto hispanohablante. MXCN-CRBN-OTRA: DISNEY</p>
---	---	--

<p>465 Poema de la escritora uruguaya Alfonsina Storni, “Cuadrados y ángulos”. PROD. SUP. ARM. URUGUAY</p> <p>466 Referencia a la cantante argentina Mercedes Sosa y a su canción “Todo cambia”, basada en la letra del poema del poeta chileno Julio Numhauser. Acompaña imagen de la artista. PROD. SUP. ARM. CHILE-ARGENTINA</p>	<p>465 Tarea de comprensión de texto poema de Alfonsina Storni. Referir información sobre influencias del ambiente en la forma de vida (comida, ropa, tiempo libre, relaciones interpersonales, necesidades, ideas políticas y sociales) y deducir información del texto. INFO</p>	<p>466 Audio de programa radial sobre la organización “Greenpeace”. Emula elementos lexicales y morfológicos característicos del geoelecto RIOPL, pero no concuerda con la realidad fonética de este.</p>
<p>Unidad 16</p>		
<p>471 Texto corto con información geográfica y demográfica de Paraguay como portada de unidad: sin salida al mar, presencia del pueblo indígena guaraní, bilingüismo español- guaraní en la mayoría de sus hablantes. Acompaña mapa y bandera del país. HIS. SUP. ARM. CUL-CTC. LG-CTC. PARAGUAY</p> <p>473 Texto corto con información sobre las expresiones léxicas familiares de cariño frecuentes en el mundo hispanohablante. Acompaña foto de un bautizo católico, en el apartado “Nota cultural”. IDE. PROF. ARM. HISPANOABLANTES.</p> <p>483 Foto de mujer tomando tereré típico paraguayo. SOC. SUP. ARM. PARAGUAY</p>		<p>473 Texto con información sobre las diferencias léxicas entre países para expresar cariño (“amorcito”, “mi vida”, “cielo”, “corazón”, etc.). Información sobre la jerga de gente joven para referirse a los amigos (“cuate”, “pana”, “compa”, “negro/a”, etc.) y el uso de adjetivos como palabras cariñosas (“flaco”, “gordo”, “viejo/a”, etc.). STC. RGN. LEX</p>

<p>484 Foto de jóvenes de colegio en una calle de Asunción. SOC. SUP. ARM. PARAGUAY</p> <p>485 Texto con información de las formas de diversión de los jóvenes en Hispanoamérica y su divergencia con las culturas norteamericanas (ir de paseo, por ejemplo). Incluye información sobre las diferentes formas léxicas para la palabra “chico/a” en cada país. SOC. PROF. ARM. HISPANOHABLANTES</p> <p>486 Video reportaje de la emisión “salud2” sobre las formas de demostración de afecto en público entre parejas en el mundo hispanohablante. Énfasis en la mayor intensidad de dichas demostraciones con respecto a otras culturas debido al mayor tiempo de cohabitación de los hijos en la casa de los padres. Comparación con el concepto de “PDA” de la cultura estadounidense. Incluye entrevistas con parejas hispanohablantes en Estados Unidos que cuentan la manera en que se conocieron. IDE. PROF. ARM. HISPANOHABLANTES</p> <p>488 Textos cortos con información sobre las relaciones de pareja y los conceptos “novio/a”, “noviazgo” y “cita” en la cultura hispanohablante, contrastados con otras culturas. IDE. PROF. ARM. HISPANOHABLANTES</p> <p>488 Texto “Tres símbolos paraguayos” con información sobre El Gran Chaco, la cultura guaraní y el té paraguayo (tereré). HIS. SOC. SUP. ARM. CLT-CTC. PARAGUAY</p>	<p>485 Tarea de comprensión de texto y contraste sobre uso del tiempo libre de los jóvenes en Hispanoamérica. Identificar información del texto y diferencias con la propia cultura. INFO. CNTR</p> <p>485 Tarea de referenciación de información del propio país en aspectos relacionados con tipos de palabras cariñosas en la lengua del aprendiz, celebración de bodas y tasas de divorcio en el país de origen. INFO. CNTR</p> <p>486 Tarea de comprensión a partir de video reportaje sobre las formas de demostración de afecto en público entre parejas en el mundo hispanohablante. Identificar y deducir información del contenido. INFO</p> <p>488 Tarea de comprensión y explicación a partir de texto informativo sobre las relaciones de pareja y los conceptos “novio/a”, “noviazgo” y “cita” en la cultura hispanohablante. Deducir información del texto y referir expresiones para el tema en el inglés. INFO. CNTR</p>	<p>485 Información sobre las diferencias regionales en las formas léxicas para la palabra “chico/a” en texto sobre uso del tiempo libre de los jóvenes en Hispanoamérica. RGN. LEX</p> <p>486 Video reportaje sobre las formas de demostración de afecto en público entre parejas en el mundo hispanohablante. MXCN-OTRA: EEUU</p>
---	---	--

<p>488 Texto corto con información sobre la represa hidroeléctrica de Itaipú de Paraguay. HIS. SUP. ARM. PARAGUAY</p> <p>489 Poema “Palomas” de la escritora española Gloria Fuentes, sobre el amor a primera vista. PROD. SUP. ARM. ESPAÑA</p> <p>490 Referencia al grupo de música folklórica “Los paraguayos” y a su canción “La galopera”. PROD. SUP. ARM. PARAGUAY</p>	<p>489 Tarea de comprensión y explicación de comportamientos socialmente aceptados en la situación de “amor a primera vista” en torno a poema “Palomas” de la escritora española Gloria fuentes sobre este tipo de encuentros. Deducción de información y explicación de expresiones de la propia cultura del aprendiz. INFO. CNTR</p>	<p>490 Audio de anuncio sitio web de conocer pareja. OTRA: DISNEY</p>
<p>Unidad 17</p>		
<p>494 Foto de recolector de uvas durante la cosecha de uvas Chardonay en Chile. PROD. SUP. ARM. CHILE</p> <p>495 Texto corto con informaciones geográficas de Chile y sus principales productos en el mercado económico mundial. Acompaña mapa y bandera del país. PROD. SUP. ARM. CHILE</p> <p>497 Texto sobre las nuevas tendencias en el español para evitar el sexismo lingüístico: evitar el uso de la palabra masculina para la delegación de personas de ambos sexos, evitar el tratamiento de “señorita”, aplicación de la forma femenina en algunas profesiones y cargos, símbolos para integrar las formas masculina y femenina en sustantivos y adjetivos. Acompaña foto de la presidenta chilena Michelle Bachelet. IDE. PROF. CONF. HISPANOABLANTES</p>	<p>497 Tarea de referenciación comprensión y contraste a partir de texto sobre las nuevas tendencias en el español para evitar el sexismo lingüístico. Referir ejemplos en la lengua materna del aprendiz. INFO. CNTR</p>	

<p>505 Imagen de un billete de la Lotería Nacional de España. SOC. SUP. ARM. ESPAÑA</p> <p>507 Imagen de los moáis de la Isla de Pascua en Chile. HIS. SUP. ARM. CHILE</p> <p>507 Foto de personas bebiendo vino en una bodega en Chile. SOC. SUP. ARM. CHILE</p> <p>512 Imagen publicitaria de la empresa española “Telefónica”. PROD. SUP.ARM. ESPAÑA</p> <p>513 Texto en Tarea de mecanización gramatical sobre los trabajos para estudiantes universitarios con testimonios de jóvenes paraguayos y chilenos. SOC. PROF. ARM. CHILE-PARAGUAY</p> <p>514 Video reportaje de la emisión “salud2” sobre personas hispanas que son admiradas por la comunidad en EEUU: la médica Sandra Zaragoza-Kaneki de origen mexicano, el productor musical argentino Nico Barry. PROD. SUP. ARM. MEXICO-ARGENTINA-EEUU</p> <p>516 Texto sobre las dificultades de brecha salarial en Chile y los beneficios de los trabajadores en el sistema español. FAC. SOC. PROF. ARM. CONF. CHILE-ESPAÑA</p> <p>516 Texto “tres símbolos chilenos” con información sobre el tambor ceremonial “cultrún”, Los Andes y</p>	<p>507 Tarea de percepción de conocimientos previos sobre Chile a partir de fotos de los moáis de la Isla de Pascua de una bodega de vino en Chile. INFO</p> <p>513 Tarea de comprensión y referenciación de información de texto sobre las necesidades y los trabajos de estudiantes universitarios en el mundo hispanohablante. Identificar información en el texto y contrastar con la situación en el propio país del aprendiz. INFO. CNTR</p> <p>515 Tarea de comprensión a partir de video reportaje de la emisión “salud2” sobre personas hispanas que son admiradas por la comunidad en EEUU. Identificar información del contenido. INFO</p> <p>516 Tarea de comprensión textual a partir de texto sobre las dificultades de brecha salarial en Chile y los beneficios de los trabajadores en el sistema español. Identificar información del texto. INFO</p>	<p>514 Video reportaje de la emisión “salud2” sobre personas hispanas que son admiradas por la comunidad en EEUU. MXCN-RIOPL-OTRA: EEUU</p>
--	--	---

<p>la canción “Gracias a la vida”. Acompaña foto de los tambores. HIS. PROD. SUP. ARM. CHILE</p> <p>516 Cita del último discurso del presidente chileno Salvador Allende sobre el destino del pueblo chileno. HIS. PROF. ARM. CHILE</p> <p>517 Poema del escritor español Antonio Machado “XXIX”.</p> <p>518 Referencia a la cantante chilena Violeta Parra y a su canción “Gracias a la vida”. Acompaña foto de la cantante. PROD. SUP. ARM. CHILE</p>	<p>517 Tarea de interpretación del poema del escritor español Antonio Machado “XXIX”. Deducir información del texto y emitir opinión. INFO. RFL</p>	<p>518 Audio de emisión radial con sugerencias para las entrevistas laborales. OTRA: DISNEY</p>
Unidad 18		
<p>522 Foto de manifestación multitudinaria en la Puerta del Sol, Madrid. SOC. PROF. ARM. ESPAÑA</p> <p>523 Textos cortos con información de España: encuentro de varias culturas antiguas, etimología del nombre del país, diversidad en lenguas (catalán, gallego, vasco). Acompaña mapa y bandera del país. HIS. SUP. ARM. LG-CTC. ESPAÑA</p> <p>527 Texto “Panorama social y político del mundo hispano” con información sobre la mayoría de edad (18 años), servicio obligatorio voluntario en España y Argentina, mujeres en el ejército en Argentina, Colombia, Chile, México y España, persistencia del machismo en la escena política e incursión de las mujeres presidentas en Chile, Argentina, Costa Rica y Panamá. Acompaña foto de la primera jueza hispana de corte suprema de Estados Unidos. FAC. SOC. PROF. CONF. ARM. ARGENTINA-</p>	<p>527 Tarea de comprensión y contraste de información a partir de texto sobre aspectos del panorama social y político del mundo hispano. Identificar similitudes y diferencias con el país de origen del aprendiz. INFO. CNTR</p>	

<p>COLOMBIA-MÉXICO-ESPAÑA-COSTA RICA-PANAMÁ</p> <p>528 Texto corto sobre la organización estatal en España en Tarea de vocabulario. FAC. SUP. ARM. ESPAÑA</p> <p>532 Titulares de periódicos sobre temas del contexto español en Tarea de mecanización gramatical: Copa UEFA, votantes ecuatorianos en España, industria de la fresa, galardón a maestra de origen marroquí, visita de gobierno de representantes de Oriente Medio, nuevo trabajo de Almodóvar. SOC. PROD. SUP. ARM. CUL-CTC. ESPAÑA</p> <p>534 Foto de la princesa Letizia de Asturias, reina de España. HIS. SUP. ARM. ESPAÑA</p> <p>538 Referencias a los churros, el jerez y la paella en Tarea de vocabulario. Acompaña foto del parque Güell de Barcelona. SOC. SUP. ARM. ESPAÑA</p> <p>542 Referencia acontecimientos históricos de EEUU en Tarea de mecanización gramatical: expropiación de tierras de los indígenas en la colonia, cobro de impuestos por parte de la corona inglesa, guerra y expropiación de territorio mexicano, control de leyes por parte de los estados del norte, igualdad de derechos. HIS. SUP. CONF. EEUU</p> <p>544 Video reportaje “Salu2” con la emisión “Noticias” sobre las maneras de informarse de los jóvenes mexicanos y sobre programas de</p>	<p>535 Tarea de búsqueda de información sobre preferencias políticas de personas de origen hispano y situación política en estos países. Entrevistar a hablantes nativos. INFO ESTR</p> <p>544 Tarea de comprensión a partir de video reportaje “Salu2” con la emisión “Noticias” sobre</p>	<p>544 Video reportaje “Salu2” con la emisión “Noticias” sobre las maneras de informarse de los</p>
--	---	---

<p>voluntariado de extranjeros en Guatemala y sus problemas endémicos: desempleo alto, alto índice de analfabetismo, infraestructuras deficientes, bajo nivel de vida. Mención Chinautla y Antigua, ciudades guatemaltecas y sus posibilidades turísticas. SOC. FAC. HIS. CONF. ARM. SUP. PROF. GUATEMALA-MÉXICO</p> <p>546 Textos con información sobre la diversidad geográfica de España, la organización territorial (Autonomías) y las tensiones lingüísticas y políticas, el bicentenario de los procesos de independencia de los nuevos estados americanos, y la conformación del MERCOSUR de Argentina, Paraguay, Brasil y Uruguay. HIS. FAC. SUP. ARM. CONF. COL-EMAN. LG-CTC. ESPAÑA-ARGENTINA-PARAGUAY-URUGUAY-BRASIL</p> <p>546 Texto “Tres símbolos españoles” con información sobre la Constitución española de 1978, las tapas y el flamenco. Acompaña foto de un bar de tapas en Valencia. HIS. PROD. SOC. SUP. ARM. ESPAÑA</p> <p>546 Cita de la frase inicial de “El Quijote de la Mancha” y referenciación como obra maestra de la mundial. PROD. SUP. ARM. ESPAÑA</p> <p>547 Texto “Celebración de la voz humana/2” del escritor uruguayo Eduardo Galeano, sobre el tema dictadura. Acompaña información introductoria sobre el periodo de dictadura del Paraguay. HIS. PROD. SUP. CONF. URUGUAY</p> <p>548 Audio conferencia de sobre la historia de España desde el siglo II hasta los últimos cuarenta años: proceso de población de la península,</p>	<p>las maneras de informarse de los jóvenes mexicanos y programas de voluntariado para apoyar problemas sociales en Guatemala. Identificar información del texto. INFO</p> <p>546 Tarea de comprensión de textos cortos con aspectos de la organización estatal de algunos países hispanohablantes. Identificar información del texto. INFO</p> <p>547 Tarea de comprensión e interpretación a partir de texto sobre el tema dictadura en Paraguay. Deducir información y referir información previa sobre una dictadura. INFO</p> <p>548 Tarea de comprensión de audio conferencia de sobre la historia de España desde el siglo II hasta los</p>	<p>jóvenes mexicanos y programas de voluntariado para apoyar problemas sociales en Guatemala. MXCN--OTRA: EEUU</p> <p>548 Audio conferencia de sobre la historia de España desde el siglo II hasta los últimos cuarenta</p>
---	--	---

<p>unificación de la corona, conquista, dictadura y surgimiento económico. HIS. SUP. ARM. ESPAÑA</p> <p>548 Referencia al cantante español Alejandro Sanz y a su canción “No es lo mismo”. PROD. SUP. ARM. ESPAÑA</p> <p>549 Imagen del documento de identificación de ciudadanos españoles. FAC. SUP. ARM. ESPAÑA</p>	<p>últimos cuarenta años. Identificar información del audio. INFO</p>	<p>años. Se aprecian características fonéticas del geolecto CSTL.</p>
<p>LECTURA CULTURAL FINAL</p>		
<p>552 Tres lecturas sobre la presencia importante del idioma en tres países: Guinea Ecuatorial y Filipinas (influencia cultural y lingüística derivada de la herencia colonial) y Canadá (creciente inmigración). HIS. FAC. SUP. ARM. COL-EMAN. MIG. GUINEA ECUATORIAL-FILIPINAS-CANADÁ</p>	<p>553 Tarea de comprensión de textos sobre la presencia del español en Guinea Ecuatorial, Filipinas y Canadá. Identificar información del texto. INFO</p>	

Zusammenfassung

SOZIOKULTURELLE INHALTE UND SPRACHLICHE VARIETÄT IN SPANISCH-LEHRWERKEN.

Analyse und Perspektiven für eine sprachliche und kulturelle Vielfalt im Fremdsprachenunterricht

Im Fremdsprachenunterricht stellt die sprachliche und kulturelle Vielfalt ein didaktisches und politisches Prinzip dar. Dabei wird seit einigen Jahrzehnten mit der Wahrnehmung von kulturell fest verankerten Bedeutungssystemen und ihrem Einfluss auf die Erscheinungsform der Sprache die enge Verbindung zwischen Sprache und Kultur in der Disziplin miteinbezogen. Die grundlegende Rolle kultureller Bedeutungen im Spracherwerb geht einher mit der Entwicklung humanistischer Strömungen auf dem Feld der Sozialwissenschaften des letzten Jahrhunderts, aber auch mit Forderungen nach Vielfalt, die sich im zeitgenössischen Sprachunterricht und in den Kontexten wahrnehmen lassen, in denen dieser stattfindet. Die Zunahme und Diversifizierung der Lernumgebungen führte in den letzten Jahrzehnten zu einem Aufkommen von theoretischen und politischen Ansätzen sowie zu einer Bildung, die auf die Erziehung von „Weltbürgern“ ausgerichtet war. Diese Einbeziehung der Kultur in die Fremdsprachenlehre und die Veränderung der Lernumgebungen lassen sich besonders seit gut dreißig Jahren in den Prinzipien des interkulturellen Ansatzes beobachten. Die theoretische Annahme dieser Strömung, Fremdspracherwerb als allgemeine Bildungsaufgabe zu verstehen, hat politische Veränderungen, Änderungen im Lehrplan und, bis zu einem gewissen Grad, in Lehrwerken mit sich gebracht. Dennoch gelingt es der interkulturellen Dimension in ihrer Orientierung auf die sprachliche und kulturelle Vielfalt nicht, Einzug in die Praktiken des Klassenzimmers zu finden. Vielmehr äußert sie sich in Vereinfachungen, Generalisierungen und kulturellen Vorurteilen, über den Vergleich von Referenten der Zielgruppe und des Lernkontextes. Die besonders große geographische und demographische Verbreitung des Spanischen, die historische Entstehung und die Migrationsbewegungen seiner Sprecherinnen und Sprecher, neue wirtschaftlich globalisierte Dynamiken und auch die Echos des nicht mehr allzu gegenwärtigen Boom der lateinamerikanischen Literatur unterstützen den aktuell raschen Anstieg der Zahl der Lernenden dieser Sprache. Ob aus Notwendigkeit, aus einer Mode, oder aus eigenem Interesse heraus, Spanischlernen bildet den Zugang zu einer immensen Sprechergemeinschaft. Die Vielfältigkeit der Sprecherinnen und Sprecher, der Nutzerinnen und Nutzer der Sprache sowie der Lernenden erweitert das Spektrum sprachlicher und kultureller Äußerungen innerhalb ein und derselben Sprache. Unter diesen Umständen wäre die aktuelle Öffnung hin zu einer Vielfalt, die unter

Anderem in wiederkehrenden Termini wie der „interkulturellen“, „multikulturellen“, „transkulturellen“ Kommunikation sowie der „Mehrsprachigkeit“ ihren Ausdruck findet, von besonderer Bedeutung im Rahmen des Spanischen als Fremdsprache. Der Umfang der Spanischsprecherinnen und Sprecher in Anzahl und Verbreitung, zusammen mit der Koexistenz der Sprache mit weiteren Sprachen der spanischen Halbinsel, mit indigenen Sprachen in Hispanoamerika, mit weiteren europäischen Sprachen in Argentinien, Chile, Paraguay und Uruguay sowie mit dem Englischen in den Vereinigten Staaten von Amerika führt unter anderem dazu, dass die Beschreibung der Varietät der Sprache aktuell von wachsender Bedeutung ist. Was die Lehre einer besonders umfangreichen Sprache, neben dem Grundprinzip der Visualisierung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt von Individuen und Sprechergemeinschaften, im Unterricht betrifft, so entsteht die Notwendigkeit, einen Weg zu finden, in dem Inhalte und Aufgaben durch Varietät die allgemeine Bildungsfrage im Sprachenunterricht unterstützen, indem sie zu der Öffnung hin zu einer sprachlichen und kulturellen Vielfalt bezüglich Muttersprachlerinnen und Muttersprachler, Lernender und gegenwärtiger Gesellschaften führen.

Diese Forschungsarbeit untersucht das theoretische Panorama der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in der Fremdsprachendidaktik sowie, mit Blick auf Textbücher, ihre Möglichkeiten und Beschränkungen in der Praxis. Soziokulturelle Inhalte und sprachliche Varietät stellen in der vorliegenden Arbeit die Grundpfeiler der Annäherung an die Vielfalt dar. Auf den folgenden Seiten werden ihre Auswahl und ihre Behandlung, verstanden als *Input* für die Sicherstellung von Wissen, von Fähigkeiten und sprachlichen sowie von kulturellen Kenntnissen, studiert. Als Material werden dabei Textbücher analysiert, da sie nach wie vor einen großen Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht haben und somit eine greifbare und nahe Realität der Unterrichtspraxis darstellen. Die Arbeit fand Antworten auf folgende Fragen: Welche Konzepte und Vorstellungen über soziokulturelle Inhalte sowie sprachliche Varietät finden in Lehrbüchern für Spanisch als Fremdsprache Einzug? Wie könnten sich die Auswahl und der Umgang mit soziokulturellen Inhalten und sprachlicher Varietät dieser Materialien an aktuelle Ansätze der sprachlichen und kulturellen Vielfalt beim Lernen/ Lehren von Sprachen anpassen? Zur Beantwortung dieser Fragen wurde die qualitative Methode der Inhaltsanalyse gewählt, welche über die Empirie eine Annäherung zwischen der praktischen und theoretischen Dimension ermöglicht. Folgende Ergebnisse wurden erzielt:

- Die Darlegung eines theoretischen Hintergrundes der sprachlichen und kulturellen Vielfalt und die Auswirkungen auf Entscheidungen bezüglich soziokultureller Inhalte und sprachlicher Varietät im Sprachenunterricht sowie ihre Besonderheiten im Fall des Spanischen als Fremdsprache.

- Die Darlegung institutioneller Bestimmungen für soziokulturelle und Inhalte und sprachliche Varietät in Rahmenwerken für die spanische Sprache und ihre Auswirkungen auf die Praxis und auf die Materialien.
- Die Ableitung von Kriterien für die Stärkung von sprachlicher und kultureller Vielfalt im Spanischen als Fremdsprache, durch Entscheidungen bezüglich soziokultureller und auf sprachliche Varietät bezogener Inhalte, mit Blick auf gegenwärtige theoretische Ansätze in der Betrachtung von Fremdsprachen und unter Berücksichtigung von Ergebnissen vorangegangener Studien.
- Die Darlegung der theoretischen Reichweite und ihrer Limitierungen bezüglich sprachlicher und kultureller Vielfalt in der Praxis, durch die Analyse von soziokulturellen Inhalten und sprachlicher Varietät in Spanisch-Lehrbüchern im universitären Gebrauch.
- Die Bildung eines Orientierungsrahmens für die Auswahl und Behandlung von soziokulturellen Inhalten und sprachlicher Varietät in Lehrmaterialien unter Berücksichtigung ihrer allgemeinen Bildungsfunktion im aktuellen Kontext der sprachlichen und kulturellen Vielfalt im Sprachenunterricht.

Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass der Sprachenunterricht in seiner großen Verbreitung eine grundsätzliche Stütze in den Materialien finden könnte, die das Lernen/ das Lehren sowohl durch Lernumgebungen mit spezifischen Handlungsrahmen für die Vielfalt (im Fall der Schule), als auch in solchen mit größerer Entscheidungsfreiheit bezogen auf Lehrplan, der Methodik und der Inhalte (im Fall der Universität und der Erwachsenenbildung) vermitteln. In vielen dieser Materialien wird die Vielfalt, nicht nur bezogen auf die sprachliche und kulturelle Darstellung der Sprechergemeinschaft der Zielgruppe, sondern in weiteren Dimensionen des Lernens (z.B. Lernstile, Evaluierungsformen, Gender, sozioökonomischer Faktoren, etc.), vernachlässigt und es überwiegt eine *light*-Darstellung der kommerziellen, reizvollen Produkte der Umgebung der Sprache. Die *ideale* Eigenschaft für eine sprachliche und kulturelle Vielfalt in einem Lehrwerk fußt in erster Linie darauf, das Spanischbuch für Erwachsene als Werkzeug im Sinne eines allgemeinen Bildungszwecks zu verstehen. Das sprachliche und kulturelle *Bild* der Zielsprache, welches das Lehrwerk vermittelt (*das Was*), ist relevant, denn in seiner Eigenschaft als Lernmedium verfügt es Glaubhaftigkeit, Akzeptanz und Verbreitung unter den Lernenden. Aber vor allem die Art und Weise, (*das Wie*) und die Absichten (*das Wofür*), mit denen diese Inhalte dargestellt werden, haben direkte Auswirkungen nicht nur auf das *Bild* der Sprecherinnen und Sprechergemeinschaft, welches (wieder)hergestellt wird, sondern auf die Wahrnehmung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt des Umfeldes in dem die Lernenden die Sprache erlernen.

Schlagwörter: Fremdsprachendidaktik, Spanischunterricht, Spanisch-Lehrbücher, sprachliche und kulturelle Vielfalt, soziokulturelle Inhalte, sprachliche Varietät, interkultureller Ansatz, Inhaltsanalyse

Summary

SOCIOCULTURAL CONTENT AND LINGUISTIC VARIATION IN SPANISH TEXTBOOKS:

Analysis and perspectives for linguistic and cultural diversity in foreign language classes

Linguistic and cultural diversity in foreign language learning classes currently holds place as a didactic and political principle in teaching. Several years ago, the link between language and culture was integrated into the discipline with the recognition of culturally established systems of meanings and their influence on the manifestations of language. The fundamental role of cultural meanings in language learning is encompassed within the development of humanist currents in the field of Social Sciences of the last century. It is also in tune with the demands and circumstances of plurality perceived in the contemporary language classroom and its surrounding contexts. The growth and diversification of learning environments in recent decades have required theoretical, political and language education approaches aimed at developing "world citizens". The immersion of culture in foreign language classrooms and the transformation of learning contexts have been part of the intercultural approach for over thirty years. A theoretical examination of language learning as an educational issue has meant changes in policies, curricula and, to some extent, in textbooks. However, the intercultural dimension and its orientation to linguistic and cultural diversity have yet to find a place within classroom practices. Instead, it is often shown as cultural simplifications, generalizations and stereotypes. This is usually done through the comparison of standards of the benchmarks of the target group and the context in which language is learned. The particularly broad geographical and demographic extent of Spanish, the historical developments and migration movements of Spanish speaking communities, the new global economic dynamics and even the echoes of the not-so-recent Latin-American literature boom, together have encouraged an increase of language learners. Due to necessity, trend or other interests, learning Spanish is the gateway to an immense community of speakers. The multiplicity of speakers, users and learners expands the range of linguistic and cultural manifestations within the same language. Under these circumstances, the current openness to plurality, represented in recurring terms such as "intercultural communication", "multicultural" "multilingualism" and "transcultural", among others, is of particular significance in the field of Spanish language learning. The magnitude of Spanish speakers in numbers and territory, together with the coexistence of Spanish and other peninsular languages, as well as indigenous languages in Latin America, European languages in the Southern Cone and its proximity to English in the United States, make linguistic variation description a topic of increasing interest in the current field of

linguistics. As to teaching a particularly extensive language, in addition to creating a basic principle for visualizing the diversity of linguistic and cultural individuals and communities of Spanish speakers, there is a need to establish how linguistic variation content and tasks support the educational issue in the language classroom, i.e. the openness to linguistic and cultural diversity of native speakers, learners and contemporary societies.

This study reviews the theoretical landscape of linguistic and cultural diversity encompassed within didactics of foreign languages as well as the possibilities and limitations in the field of practice all seen through the lens of textbooks. Both sociocultural content and linguistic variation are the fundamental axes of approximation to diversity in this research. These pages aim to illuminate their selection and treatment, understood as inputs for the assurance of knowledge, capacities and linguistic and cultural inclinations. In light of the still-current influence of textbooks on activities in the foreign language classroom, this study analyzes this type of materials that expose a tangible and close reality to classroom practices. This research aims to answer the following questions: What concepts and beliefs about sociocultural content and linguistic variation are represented in Spanish as a foreign language textbook? How could the selection and treatment of sociocultural content and linguistic variation of these materials adapt to current approaches of linguistic and cultural diversity in language learning/teaching? In order to answer these questions, the qualitative methodology of content analysis was chosen. Through an empirical approach, the practical and theoretical dimensions were linked. This study was able to:

- Establish a theoretical background for linguistic and cultural diversity, and its implications in decisions regarding sociocultural content and linguistic variation in language learning and its particularities for Spanish as a foreign language.
- Establish institutional determinations for sociocultural content and linguistic variation in frameworks related to Spanish language as well as practical implications in teaching materials.
- Subtract criteria for the development of linguistic and cultural diversity in the area of Spanish as a foreign language, through decisions related to socio-cultural content and linguistic variation, given the contemporary theoretical approaches in foreign languages and with special attention to trends discussed in peer studies.
- Establish the theoretical scopes and limitations of linguistic and cultural diversity in the field of practice, through the analysis of sociocultural content and linguistic variation in Spanish textbooks used in universities.
- Model a guiding framework for the selection and treatment of sociocultural content and linguistic variation of teaching materials, while aware of its formative role within the current framework of linguistic and cultural diversity in language classes.

The results of this study indicate that language classes, in today's pluralistic context, could find a primary support in materials that mediate learning/teaching, both in educational environments with more specific frameworks for plurality (i.e. schools), as well as in those where there is more freedom in curricula, methodology and content decisions (i.e. adult language learners both in universities and in general courses). Many teaching materials overlook pluralism not only in terms of linguistic and cultural representations of the community of Spanish speakers, but also in other areas of learning (e.g. learning styles, evaluation, gender, socio-economic scale, etc.). Instead, mild representations of the attractiveness of commercial products in native-speaking environments continue to prevail. The “ideal” frame for linguistic and cultural diversity in a textbook is based primarily on understanding adult Spanish textbooks as an educational tool. The linguistic and cultural image of the target language that the manual displays (the what) is relevant. Insofar as a means for learning, it will most likely have credibility, acceptance and dissemination amongst learners. However, the tasks (the how) and purposes (the for what) with which contents are presented will have a direct impact on the (re)building of the Spanish speaker’s image, as well as the learner’s self-assessment of cultural and linguistic diversity in his and her surroundings.

Keywords: didactics of foreign languages, teaching Spanish, Spanish textbooks, linguistic and cultural diversity, sociocultural content, linguistic variation, intercultural approach, content analysis.

Selbstständigkeitserklärung

Name: GÓMEZ MEDINA

Vorname: Juliana

Ich erkläre gegenüber der Freien Universität Berlin, dass ich die vorliegende Dissertation selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe. Die vorliegende Dissertation ist frei von Plagiaten. Alle Ausführungen, die wörtlich oder inhaltlich aus anderen Schriften entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht. Diese Dissertation wurde in keinem früheren Promotionsverfahren angenommen oder abgelehnt.

Datum: 24.07.2019