

INSTITUTO FEDERAL DE CIENCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO
NORTE

LICENCIATURA ESPANHOL

ISABELLA LARICE AVELINO DE OLIVEIRA

**ASPECTOS CULTURAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
(ESPANHOL) – *CONFLUENCIA***

NATAL
2019

ISABELLA LARICE AVELINO DE OLIVEIRA

**ASPECTOS CULTURAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
(ESPAÑHOL) – *CONFLUENCIA***

Trabalho de conclusão do curso apresentado ao Curso de Graduação em Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em conformidade com os requisitos legais como requisito parcial para obter o diploma em espanhol.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carla Aguiar Falcão

NATAL

2019

Oliveira, Isabella Larice Avelino.

O48a Aspectos culturais no livro didático de língua estrangeira (espanhol) – confluência / Isabella Larice Avelino de Oliveira. – Natal, 2019.

55 f : il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Espanhol) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2019.

Orientador (a): Dra. Carla Aguiar Falcão.

1. Língua espanhola. 2. Linguística. 4. Cultura e linguagem. 3. Livro didático – Aspectos culturais. I. Falcão, Carla Aguiar. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. III. Título.

CDU 821.134.2

ISABELLA LARICE AVELINO DE OLIVEIRA

**ASPECTOS CULTURAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
(ESPAÑHOL) – CONFLUENCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Espanhol.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado em 20/11/2019, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Carla Aguiar Falcão

Carla Aguiar Falcão, Dra. – Presidente

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Girlene Moreira da Silva

Girlene Moreira da Silva, Dra. – Examinadora

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Juliana Kelle da Silva Freire

Juliana Kelle da Silva Freire, M.^a – Examinadora

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

GRATITUD

En primer lugar y más importante que todo, estoy inmensamente agradecida con Dios por darme una segunda oportunidad, por permitirme terminar y presentar este arduo trabajo después de un momento trágico cuando casi pierdo la vida a los 24 años.

Gratitud a mis padres por su dedicación y esfuerzo en mi educación, sobre todo, gratitud a mi madre por las oraciones, los diálogos, las enseñanzas, los regaños, las noches de insomnio y también por no dejar de dar el mismo discurso alentador sobre estudios, profesión y carrera. Al cargarme constantemente al despertar y al acostar, esfuerzo por lograr mis objetivos.

Gratitud a mi hermana por poder contar con ella en todo momento. Gracias por cuidar de nuestra familia.

Gratitud a mi profesora orientadora, a quien aprecio mucho y siempre he admirado, Carla Aguiar Falcão. Gratitud por las conversaciones y consejos, por permanencia y paciencia en este largo viaje de clase y orientación. Me inspiras, bella mujer.

Gratitud a una vieja amiga de muchos años y muchas historias, loca, compañera, trabajadora, profesora decidida y motivadora, Débora Cristina. Gratitud por ser un ejemplo de perseverancia y logros, por mostrar a las personas que te rodean que pueden lograr todo lo que desean.

Gratitud a todo el equipo de profesoras en el curso de esta graduación. Mujeres maravillosas que dejaron más allá del conocimiento, enseñanzas valiosas.

Por fin, ya no soy la misma. Todo cambia y permanece. Ser feliz requiere coraje. Cerrar ciclos es una de las expresiones más significativas de madurez. Aquí estoy, a fines de 2019, cerrando un ciclo y ejecutando otro.

Gratitud al universo.

RESUMO

O principal objetivo deste trabalho de conclusão de curso é discutir o papel e a importância da cultura, trazidos nos livros didáticos para alunos do Ensino Médio da rede básica de ensino brasileiro. Para tanto, utilizaremos como corpus de nossa pesquisa o livro didático *Confluencia*, volume 1, escolhido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018. A fundamentação teórica deste trabalho, é baseada em estudos de língua e cultura ALMEIDA FILHO (2002); BROWN (2001); CORTAZZI E JIN (1999); KRAMSCH (1998). A abordagem metodológica da investigação consiste na pesquisa qualitativa CHIZZOTTI (2006); DENZIN e LINCOLN (2006); MOURA FILHO (2000), de caráter interpretativo CELANI (2005); MOITA LOPES (1994). Partindo da concepção, defendida por Brown (1994 *apud* CARMONA, 2006), Serragiotto (2008 *apud* BATISTA, 2010) e Laraia (2008), que língua e cultura estão intrinsecamente conectadas e que aprender uma língua estrangeira, mais que dominar estruturas linguísticas, deve promover a interação com o outro e com sua cultura, investigamos se esse material inclui conteúdos que valorizam aspectos linguístico-culturais dos países de língua espanhola. A seleção e categorização dos dados seguiram o modelo proposto por Byram (1993 *apud* BATISTA, 2010) para avaliação de conteúdos culturais em manuais de ensino de línguas estrangeiras. A análise permitiu concluir que o livro destina espaço considerável para vários aspectos da cultura, entretanto, constatou-se desigualdade no espaço destinado a conteúdos de diversas categorias culturais, a ausência e o tratamento superficial de outras, além de uma abordagem intercultural pouco significativa, como também não há uma proposta de reflexão aprofundada sobre aspectos culturais que seja capaz de provocar no aluno uma consciência reflexiva a respeito da língua e cultura do outro. Palavras-chave: Cultura e Linguagem. Livro Didático. Aspectos Culturais.

RESUMEN

El presente trabajo de conclusión de curso tiene como objetivo principal discutir el papel y la importancia de la cultura, traídos en los libros didácticos destinados a los alumnos de la Enseñanza Media de la red básica de enseñanza brasileña. Para eso, vamos a utilizar como corpus de nuestra investigación el libro didáctico *Confluencia*, volumen 1, elegido por el *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) de 2018. La fundamentación teórica de este trabajo está basada en los estudios sobre el lenguaje y la cultura ALMEIDA FILHO (2002); BROWN (2001); CORTAZZI E JIN (1999); KRAMSCH (1998). El abordaje metodológico de la investigación consiste en la investigación cualitativa CHIZZOTTI (2006); DENZIN y LINCOLN (2006); MOURA FILHO (2000), de carácter interpretativo CELANI (2005); MOITA LOPES (1994). Partiendo de la concepción, defendida por Brown (1994 *apud* CARMONA, 2006), Serragiotto (2008 *apud* BATISTA, 2010) y Laraia (2008), de que la lengua y la cultura están intrínsecamente conectadas y de que aprender una lengua extranjera, más que dominar estructuras lingüísticas, debe promover la interacción con el otro y con su cultura, investigamos si dicho material incluye contenidos que valoran aspectos lingüístico-culturales de los países hispanohablantes. La selección y categorización de los datos siguió el modelo propuesto por Byram (1993 *apud* BATISTA, 2010) para evaluación de contenidos culturales en manuales de enseñanza de lenguas extranjeras. El análisis permitió concluir que el libro destina espacio considerable a diversos aspectos de la cultura, sin embargo, hubo desigualdad en el espacio destinado a contenidos de diferentes categorías culturales, la ausencia y el tratamiento superficial de los demás, además de un enfoque intercultural no significativo, así como no hay una propuesta para una reflexión profunda sobre aspectos culturales, que sea capaz de provocar en el alumno una conciencia reflexiva sobre el idioma y la cultura del otro.

Palabras-clave: Cultura y Lengua. Libro Didáctico. Aspectos Culturales.

LISTA DE SIGLAS

AC	Análisis de Contenido
E/LE	Español Lengua Extranjera
LA	Lingüística Aplicada
LD	Libro Didáctico
LE	Lengua Extranjera
MD	Material Didáctico
MEC	Ministerio de Educación y Cultura
OCEM	Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media
PCN	Parámetros Curriculares Nacionales
PD	Pesquisa Documental
PNLEM	Programa nacional del libro para la Enseñanza Media
RAE	Real Academia Española

RESUMEN

1	LA INVESTIGACIÓN	8
1.1	INTRODUCCIÓN	8
2	REFERENCIAL TEÓRICO	13
2.1	LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS	13
2.1.1	La configuración del espacio de enseñanza de LE en Brasil	15
2.1.2	La enseñanza y el aprendizaje de lengua española	17
2.2	EL LIBRO DIDÁCTICO DE LENGUA EXTRANJERA	19
2.2.1	El libro didáctico para la enseñanza de español	21
2.2.2	El papel del profesor y el libro didáctico	23
2.3	LAS CONCEPCIONES DE CULTURA	24
2.4	CULTURA Y LENGUA	27
2.5	REPRESENTACIONES Y ESTEREOTIPOS	28
3	REFERENCIAL METODOLÓGICO	30
3.1	LA NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	30
3.2	EL METODO INTERPRETATIVO	32
3.3	LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL	33
3.3.1	Descripción del corpus	35
4	ANÁLISIS DE REPRESENTACIONES CULTURALES EN EL LD DE ELE	36
4.1	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	36
4.1.1	Identidad social y grupos sociales	37
4.1.2	Interacción social	43
5	CONSIDERACIONES FINALES	52
	REFERENCIAS	54

1 LA INVESTIGACIÓN

“Aprender un nuevo idioma es un proceso que requiere asimilación inconsciente, es decir, no es suficiente ver una palabra una vez y conocer su significado, debe estar conectada con el mundo real, con su acción, su objeto.”

Teixeira Santos

1.1 INTRODUCCIÓN

A partir del siglo XX, el interés y la preocupación por aspectos culturales siempre estuvieron en pauta cuando se trata de estudios relacionados con el proceso de enseñar y aprender lenguas extranjeras, aunque tuvieran propósitos y justificaciones distintas; y de ser determinados por diversas concepciones de enseñanza, de lengua, así como de cultura.

En tiempos de globalización, el estrechamiento y la intensificación de las interacciones entre las culturas son, entre muchos, algunos de los efectos de las transformaciones en la posmodernidad (Giddens, 1991; Harvey, 1989; Laclau, 1990), estas transformaciones, a su vez, son provocadas por el redimensionamiento de las miradas lanzadas a los conceptos antes considerados congelados por la tradición.

En nuestra área de investigación, la Lingüística Aplicada (LA), esto puede ser observado en la reflexión sobre la naturaleza de la lengua, de la cultura, de los sujetos (profesor y alumno), por ejemplo.

En el mundo contemporáneo, en un contexto socio-histórico en que inserciones tecnológicas y el acceso a la información y los productos están al alcance de un número cada vez mayor de personas, y que las fronteras del saber van siendo transpuestas, el papel de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera (LE) se hace más evidente.

Esto se debe, no sólo por la importancia de la LE para la integración económica del mundo contemporáneo, así como por su papel social integrativo, que a su vez está constituido en los vínculos de la cultura. Es por reconocer esto, que diversas áreas de investigación, como la Sociología, la Antropología y la LA, por ejemplo, asumen que los elementos culturales protagonizan la construcción del conocimiento y en los últimos años han convertido mayor atención a la temática.

En lo que se refiere, específicamente a la subárea en LA que trata de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, destaco la atención a los estudios del libro didáctico (LD) de LE, mi foco de investigación en este estudio.

Varias miradas se lanzan sobre el LD, un registro impreso, un documento que lleva una serie de valores y actitudes diseminadas en la sociedad y que puede reforzar o incluso modificar opiniones y patrones de pensamiento, que tiene su esencia, sobre todo, construida frente a las relaciones de representación, ideología, poder que se diseminan en el contexto en que se instala.

Sin embargo, es necesario reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas en Brasil a partir de una perspectiva mucho más amplia que sólo como reflejo del contexto de la posmodernidad, a medida que lo que se tiene hoy es también resultado de un largo camino basado en las tradiciones y memorias teórico-científicas que organizaron durante muchos siglos este proceso de enseñar y aprender una LE y que dejaron resquicios sustanciales para el escenario que se presenta hoy.

Para ilustrar la situación citada, me remito a un discurso recurrente, que se dice consciente del momento que vivimos y de sus implicaciones para el ambiente de aprendizaje, sin embargo que no se aplica efectivamente en la acción pedagógica cotidiana. Para explicar esto, tomo como ejemplo, el aula de LE. Hay en ese espacio, una tradición en la enseñanza de idiomas pautado en las estructuras gramaticales y en el vocabulario. Esta tradición se refleja en todas las dimensiones de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, incluso en el LD, en que está reservado a los componentes culturales un espacio de ilustración, curiosidad, un telón de fondo en la clase de LE (ALMEIDA FILHO, 1998). Tal aspecto en nada remite el atravesamiento de fronteras, la integración entre comunidades y sus culturas que constituyen "el momento contemporáneo".

Lo que se ha señalado, entre lo que se dice y lo que se hace, sin embargo, me parece un descompaso, por dos motivos, primero por un aspecto más general del entendimiento que tenemos de la naturaleza del lenguaje, en el cual comprendemos que son en el profundo de una lengua que están arraigadas todas sus manifestaciones culturales, comportamientos, costumbres y creencias, que en su totalidad reflejan la esencia de un pueblo.

Y el segundo motivo es que, con el advenimiento de los presupuestos que defienden "Que la comunicación, sea oral o escrita, es el foco central en la enseñanza y aprendizaje de lenguas "(MENDES, 2002, p. 192), cabe, pues, una atención que supere las estructuras lingüísticas de la LE, para el modo en que el aprendiz puede apropiarse de ellas para comprender y para interactuar en un contexto social. Coracini

(1999, p. 106) explica que

Aprender una lengua extranjera implicaría no sólo retener estructuras verbales para repetirlas automáticamente, en el momento oportuno, pero sobre todo, actuar sobre el objeto de enseñanza para (...) interactuar con el objeto y con el decir del otro, con la cultura del otro.

Es, pues, en esta perspectiva que conduciré este trabajo, analizando que contenidos culturales se proponen en el LD de español y cuáles representaciones estos contenidos culturales traen. A partir de eso, espero observar también cómo estas cuestiones contribuyen a que sea posible esa interacción con el otro, con la cultura del otro.

Siendo así, con esta investigación pretendo tan sólo contribuir a la reflexión de las posibilidades de las representaciones traídas en los contenidos culturales del LD responsables por la construcción de un papel social de los pares implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Entiendo que estudiar una lengua extranjera requiere mucho más que listar reglas gramaticales y enseñanza de vocabulario, esta acción requiere, sobre todo, una atención profundizada de las manifestaciones culturales del pueblo en el que se habla la LE, con el fin de desvelar más profundamente la identidad de la lengua objeto.

En este trabajo, pretendo investigar y contribuir a las discusiones en el campo de las representaciones culturales, enfocando la cultura en que se muestra en el LD. Mi elección se dio, primero, por considerar que al enseñar una LE, se enseña también valores culturales, pues las palabras adquieren sentido sólo cuando se dictan dentro de determinado contexto social regido por normas culturales (ALMEIDA FILHO, 2002; KRAMSCH, 1993).

La elección del LD como corpus de investigación se dio pues lo considero un "universo inmenso y productivo", un importante espacio de difusión de ideas. Es también donde los más diversos tipos de conocimientos son tratados, del sentido común al conocimiento científico y tecnológico, conocimientos relacionados con la difusión y la perpetuación de valores, ideales y costumbres, favoreciendo así la observación de aspectos culturales. Otro motivo para la investigación del LD, se refiere a su tradicional importancia en la enseñanza de LE. Numerosos investigadores que ya se han profundizado en el estudio del LD, atestiguan su lugar central en el proceso

de enseñar y aprender LE, Bolognini (1991); Consolo (1992); Coracini (2011); Hutchinson y Torres (1994); Pereira (2005); Tílio (2006, 2012).

Esta centralidad del LD en el aula de LE se debe a diversos factores, como el hecho de que entre los más diversos tipos de material didáctico, el LD es a menudo el "único material de acceso al conocimiento tanto por parte de los alumnos, cuánto por parte de los profesores" (CORACINI, 2011, p. 11). Además de eso, aunque otros materiales didácticos (MD) están disponibles, el LD todavía se presenta como "la fuente de saber institucionalizado ganando por ello más aliento en el sistema educativo" (CARMAGNANI, 1992).

Tan importante como los aspectos que he citado, se puede resaltar el hecho de que gran parte de los MD, en nuestro caso el LD, tiene una prelación que pone énfasis en el desarrollo de ciertos componentes culturales en detrimento de otros. Este aspecto a veces causa un efecto fragmentado y reduccionista de la dimensión cultural de los pueblos que hablan la lengua, en realidad, lo que es explotado generalmente son patrones culturales fijos y de grupos específicos, como siendo los aspectos a ser reproducidos por el aprendiz.

Al realizar el análisis del LD destinado a la enseñanza de lengua española para brasileños e investigar cómo las representaciones acerca de los componentes culturales en este material traen la cultura de un pueblo, nuestro intento es comprender cuales implicaciones de lo que se dice y no se dice para el aprendizaje de LE. Lo más adecuado es que, a partir de ese movimiento, sea posible desplazarnos hacia otros espacios y reflexionar sobre nuestra propia cultura, aumentar nuestra capacidad de analizar el entorno social y establecer vínculos, semejanzas y contrastes con otros pueblos.

Explico que en el proceso de enseñar y aprender una LE se presupone la importancia de constatar rasgos culturales de la lengua objetivo y su cultura, sin embargo, es necesario prestar atención a la comprensión de cómo y por qué estas percepciones, las atribuciones, las actitudes y las expectativas se construyen y se mantienen, recurriendo a los sistemas de significación socialmente arraigados y compartidos que las orientan y justifican.

Por lo tanto, las representaciones son una manera de interpretar y comunicar, como también de producir y elaborar conocimientos. En vista de ello, la manera en que la cultura se representa en el LD puede llevar una idea de homogeneización o silenciamiento de rasgos culturales de cultivos considerados menos importantes.

En el caso específico de lengua española, hay que tener una atención singular para tratar la cuestión, mientras que son distintos y diversos los países que tienen esta lengua como oficial. No obstante, los LD se escriben generalmente en la perspectiva de una cultura oficial y hegemónica, mientras que las demás son tratadas como siendo secundarias o periféricas.

Se sabe que la lengua es la principal forma de expresión de un pueblo y que esta es la propia cultura, pues una lengua lleva consigo las tradiciones, la historia, o sea, trae implícitamente características culturales de la sociedad donde se originó. Sin embargo, a medida que presentamos los aspectos culturales constituyentes de una lengua de manera lineal y parcial, como se ve de modo recurrente en el escenario de enseñanza y aprendizaje de idiomas, estamos contribuyendo a reducir la dimensión cultural a un aspecto ilustrativo, un lugar secundario en el proceso de aprendizaje de una LE, en la que los componentes culturales más recurrentes son aquellos cargados de estereotipos de la cultura del otro.

A partir de eso, esta investigación tiene el propósito de promover la reflexión sobre la importancia del componente cultural en las clases de Lengua Española, de forma asociada a la enseñanza de la lengua y no de manera aislada o independiente. Por lo tanto, decidimos investigar los aspectos culturales que se presentan en el libro *Confluencia* volumen 1, dispuesto como la principal herramienta de enseñanza para las clases de secundaria en la “Escola Municipal Professor Otto de Brito Guerra” ubicada en el municipio de Ceará-Mirim/RN, así como fue uno de los tres libros seleccionados por el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD), en su edición del año 2018. Elegimos este libro porque además de ser uno de los libros sugeridos por el PNLD, también es el libro utilizado en la escuela secundaria mencionada, que tuve la oportunidad de experimentar algunos momentos de clase de español en la enseñanza media.

Las preguntas orientadoras de la investigación son: 1. ¿Qué representaciones culturales (de lengua española) se presentan en el estudio de los contenidos culturales traídos por el libro didáctico de español *Confluencia* (Vol.1)?; y 2. ¿Qué componentes culturales se explicitan o son eliminados en el libro didáctico de español *Confluencia* (Vol.1)?

El objetivo general de este estudio es analizar cuáles son las representaciones y contenidos culturales dispuestos en el LD de E/LE, del libro titulado *Confluencia* (volumen 1) el cual fue puesto a disposición por el PNLD para las escuelas públicas

de enseñanza media.

Nuestros objetivos específicos son: identificar y analizar qué representaciones culturales (en español) se presentan en el estudio de los contenidos culturales presentados por el libro didáctico de español – *Confluencia* (Volumen 1) y presentar los contenidos culturales que son explícitos o excluidos en el LD de español como lengua extranjera, *Confluencia* (Vol. 1).

Esta investigación busca responder las preguntas de investigación para alcanzar los objetivos ya mencionados con el apoyo de la investigación cualitativa (CHIZZOTTI, 2006; DENZIN y LINCOLN, 2006; MOURA FILHO, 2000), de carácter interpretativo (CELANI, 2005; MOITA LOPES, 1994). También observamos supuestos de la investigación documental (CELLARD, 2008; GIL, 2002; GODOY, 1995; LÜDKE y ANDRÉ, 1986; OLIVEIRA, 2007), ya que para responder a la pregunta de investigación requiere información proporcionada por un documento, en este caso el LD. Para la investigación, el corpus elegido para el análisis fue el libro *Confluencia*, volumen 1.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

En este capítulo dedico mi atención a la presentación de las suposiciones teóricas consideradas más relevantes en este esfuerzo por analizar el LD y responder las preguntas planteadas al comienzo de este trabajo.

Entiendo que las concepciones que orbitan el proceso de enseñar y aprender una LE difieren en sus interpretaciones, correspondiendo, por lo tanto, a las corrientes epistemológicas que las sustentan. Así, aclaro en las discusiones construidas a lo largo de este capítulo, el lenguaje como práctica social, constituido dialógicamente en el contexto social.

Con esta perspectiva, espero respaldar la visión que sustentó del lenguaje y cultura como amalgamados, defendiendo así su reflexión en las prácticas pedagógicas que componen el entorno de enseñanza y aprendizaje de LE.

Por lo tanto, comenzaré por la comprensión del proceso histórico de enseñanza y aprendizaje de idiomas en Brasil, creo que de esta manera, será posible delinear más claramente el espacio ocupado por el idioma español en este proceso.

2.1 LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

Entre las muchas cuestiones que pueden ser pensadas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de LE, es necesario reflexionar sobre cómo se da tal proceso

en un contexto político-cultural. La coyuntura que tenemos, está también integrada en las tradiciones y memorias teórico-científicas que vivimos y compartimos al largo de los años.

El siglo XX fue marcado por la revolución en lo que se refiere a las perspectivas teóricas, tales como las del behaviorismo, del estructuralismo, del cognitivismo y más tarde del movimiento comunicativista, que surgen para respaldar, explicar y redimensionar los principios de la naturaleza de la lengua o lenguaje.

En general, el behaviorismo considera que la lengua es un tipo simple de comportamiento, un hábito manipulable. El aprendizaje es sinónimo de formación de los hábitos forjados a través del acondicionamiento, cuanto mayor sea el estímulo, más fácil y rápidamente un individuo aprende la lengua. Según esta concepción, el alumno aprende la LE a través del condicionamiento y la formación de hábitos lingüísticos. Para ello, el profesor es quien organiza y controla el aprendizaje, luego el alumno aprende desde que su instructor enseñe bien. El objetivo principal es desarrollar la corrección o precisión y no la fluencia. El método audio lingual, que enfatiza la repetición y la memorización, es un buen ejemplo de esta perspectiva teórica. Entre los nombres más expresivos de esta teoría están Watson (1924) y Skinner (1957).

En cuanto a la corriente de pensamiento de principios del siglo XX, el estructuralismo, el nombre más representativo es Ferdinand de Saussure. Para este teórico "la lengua no es un conglomerado de elementos heterogéneos; es un sistema articulado, donde todo está ligado, donde todo es solidario y donde cada elemento saca su valor de su posición estructural" (SAUSSURE *apud* LEROY 1971, p.109).

El movimiento comunicativista, por su parte, surgió en la década de 1970. Fue resultado de una convergencia de teorías lingüísticas, pragmáticas, filosóficas y sociológicas que proponían una visión más humanista que se interesara por los aspectos sociales del lenguaje.

De manera general, pueden ser destacados dos grandes "ciclos" de enseñanza y aprendizaje de lenguas en el país, el gramatical, entre el período del "Descubrimiento" en 1500 hasta fines de los años 1970, y el período del comunicativismo, que surgió con fuerza a principios de los años 1980.

Este segundo ciclo ha sido intensificado en los últimos años por el movimiento de la globalización que, a su vez, acarreó una interconexión entre culturas del mundo. Este fenómeno provocó diversos cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje,

luego la búsqueda de nuevos saberes y prácticas se tornó premisa básica, y el foco en el significado y la interacción entre los sujetos que están aprendiendo una LE ganó destaque.

En esta perspectiva, considero que el aspecto más concreto en LA, en la contemporaneidad, trata de entender la enseñanza de una LE como un proceso que requiere mucho más que reforzar normas, incrementar el vocabulario o repetir ejercicios.

La constatación anterior me hace inferir que uno de los efectos del intento de rompimiento con la tradición de la enseñanza de la forma en LE es la dualidad entre lo que es hablado y lo que es hecho en el proceso de enseñanza de idiomas. Si consideramos el LD, por ejemplo, vemos que es generalmente forjado bajo una promesa de éxito en la interacción, en la ampliación de los conocimientos de las manifestaciones culturales de otros pueblos, formación humana y ciudadana, entre otros aspectos.

Sin embargo, de manera general, cuando abrimos y hojeamos las páginas del LD, se nota la dificultad en la sustentación de la idea de ruptura, luego lo que de hecho se encuentran: textos que se utilizan como pretexto para la enseñanza de estructuras gramaticales, lista de palabras, modelos de diálogos para ser oídos y después repetidos, además de imágenes de lugares y personajes típicos de la cultura objetivo.

Antes de discutir la cuestión del LD de LE, retomaré el camino que orientó y culminó en la actual coyuntura de la enseñanza de lenguas. Creo que al revisar este recorrido, es posible contribuir a la comprensión de las concepciones que configuran la enseñanza de lengua española en Brasil en los días actuales.

2.1.1 La configuración del espacio de enseñanza de LE en Brasil

El escenario lingüístico en el país se inició a partir de 1549 por los jesuitas, que utilizaban la *Ratio Studiorum*, que por medio del uso de la música, la danza y el teatro desarrollaba sus lecciones. Durante este período, además de portugués y de las lenguas indígenas, se utilizaba principalmente la lengua general. Este, el primer contexto de enseñanza y el aprendizaje de LE en Brasil, como señala Celani (2000, p. 225) "si consideramos la enseñanza del portugués a los indios (...) junto con el tupí, probablemente enseñada a los portugueses".

Según Oliveira (2003, p. 157), los discípulos de Ignacio de Loiola fueron responsables de la "instrucción de niños o muchachos blancos y de indios" por más

de 200 años, hasta el año 1759, cuando fueron expulsados por el gobierno portugués.

En la Reforma Pombalina, entre los objetivos previstos, estaban recuperándose el retraso de la educación hecha en los moldes jesuíticos y la recuperación económica, política, literaria del país (OLIVEIRA, 2010). Tal reforma tuvo éxito en cuanto a la expulsión jesuitas, además, el documento que preveía muchas otras acciones tuvo éxito también con la prohibición del uso de la lengua general y la determinación del uso de la lengua portuguesa como lengua oficial, lo que excluye todos los idiomas indígenas existentes en el territorio, tal cual tenemos hoy.

Sin embargo, lo que ocurrió en la práctica es que el objetivo inicial de innovación de la reforma no fue alcanzada y el modelo jesuítico de enseñanza se mantuvo en las escuelas del país hasta principios del siglo XIX. Sobre la enseñanza en ese período, Azevedo (1971) menciona que "la organización educativa era literaria, basada en los estudios de gramática, retórica y latín y en cuyos planos no figuraban ni las ciencias naturales ni las lenguas y las literaturas modernas "(AZEVEDO, 1971, p. 556).

En el siglo XIX, período de grandes transformaciones en el escenario socioeconómico y cultural mundial, como la revolución industrial, la expansión del imperio napoleónico y el cambio de la familia real hacia Brasil, nuevos vientos traen cambios significativos que influenciaron directamente la organización educativa brasileña.

Por consiguiente, en 1809 vemos la mención, en un decreto, a la oferta de las lenguas extranjeras modernas, el inglés y el francés, en el país. Sin embargo, fue solamente en 1837, con la implantación del Colegio Pedro II, creado para atender a la elite del país, que el proceso de inserción de la enseñanza de lenguas extranjeras modernas (LEM) en el sistema educativo brasileño se hizo oficial. El Colegio Pedro II fue "concebido para ser el centro difusor de las ideas educativas por el país, relativas a la enseñanza secundaria" (VECHIA, 2003). Hasta los años 50 del siglo XX, era considerado el Colegio estándar de Brasil, ya que su programa servía como modelo de educación de calidad para los colegios de la red privada que solicitaba al Ministerio de Educación brasileña el reconocimiento de sus títulos justificando la semejanza de sus planes de estudios con los del colegio Pedro II (MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, 2008).

En 1857 las LEM se convierten en parte del programa curricular de la escuela, siendo obligatorio, además de la enseñanza de latín y griego, la enseñanza de francés,

inglés y alemán, el italiano llegó a ser ofrecido, pero luego fue retirado del programa; sin embargo, eso no fue suficiente para impulsar las transformaciones, perdió fuerza y al inicio de la primera República en 1889, la enseñanza de LE ya había perdido, para otras disciplinas, el espacio antes logrado, y así permaneció en su lugar tímido hasta los años 1930.

Como puede ser notado, después de cuatro siglos, no hay ni siquiera mención a la enseñanza de lengua española en el contexto educativo. La primera vez que se tiene noticia de la inclusión del español en el sistema educativo brasileño, es en el año 1919. Según Oliveira (2011, p.2), en "reciprocidad al Gobierno uruguayo que creó una asignatura de portugués, fue puesto una asignatura de español en el colegio Pedro II, el cargo fue ocupado por Antenor Nascentes", que, entre muchas otras obras, fue responsable de la primera gramática de español publicada en Brasil, *A Gramática de la Lengua Española*, de 1920.

A partir de este período se hace un poco más frecuente la referencia a esta lengua en los documentos que orientan la enseñanza de idiomas en el país. En 1925 la Ley Rocha Vaz, instituida por el Decreto 16.782-A, de 13 de enero de 1925, modifica el currículo de los estudios secundarios y el español y el italiano aparecen como opcional. Además, dicho documento organizaba en seis años la enseñanza secundaria y permitía que la asignatura de español pudiera ser extinguida y el profesor transferidos a una segunda asignatura de portugués, lo que realmente ocurrió, asumiendo entonces el profesor Antenor Nascentes, esta segunda asignatura. De esta forma la enseñanza de español no duró mucho tiempo en esta primera fase. Más tarde, en Decreto publicado en el año 1929, el programa del Colegio Pedro II sufre nueva enmienda y trae una desvinculación entre lengua y literatura, en lugar de enseñanza de lengua española, el programa propone la enseñanza de la literatura española.

2.1.2 La enseñanza y el aprendizaje de lengua española

A mediados de 1980, las discusiones sobre la redemocratización de Brasil crea un escenario apropiado para la organización de profesores de LE en busca de la recuperación de la pluralidad de la oferta de lenguas extranjeras en las escuelas públicas, así como explican Salvador y Santos (2007). A partir de ahí, la enseñanza de lengua española empieza un proceso de lenta reaparición con las primeras asociaciones de profesores brasileños de español y entra en una etapa de expresivo

crecimiento con la creación del MERCOSUR en 1989, el cual consolida el libre comercio entre algunos países latinoamericanos.

La lengua española empieza, entonces, a destacarse por su valor económico y, a partir de ese momento, es prestigiosa en el ámbito escolar y académico (GUIMARÃES, 2011).

Se puede decir también, que las escuelas privadas dieron gran parte de la contribución a la expansión del español en Brasil. Ellas acompañaban los cambios en el contexto socio-político del país y vieron en la enseñanza del español una forma de promover un diferencial frente a las competidoras, y valiéndose de la LDB 9.694, que permitía la oferta de una segunda lengua, comenzaron a implantar la enseñanza de la lengua en sus currículos escolares.

Como se puede deducir de lo que se discutió en la sección anterior, a lo largo de la historia de la enseñanza de idiomas en Brasil, la elección de la enseñanza de una LE en el sistema educativo brasileño estuvo relacionado con factores económicos y políticos.

En este sentido, Guimarães (*op. Cit*) aclara que las relaciones comerciales con España y los países hispanoamericanos, la creación del MERCOSUR y la presión de asociaciones de profesores de español, son algunos de los aspectos que contribuyeron a iniciar un cambio de posición del gobierno brasileño en relación a la enseñanza del español a finales del siglo XX e inicio del XXI.

Según explica Martínez-Cachero Laseca (2008), un levantamiento hecho en la Cámara de Diputados de Brasil muestra que entre 1958 hasta 2001 fueron tramitados 17 proyectos de ley que trataban de la enseñanza del español en el sistema educativo Brasileño. A partir de dicha información, se infiere el interés político en incluir la lengua española en el currículo, así como indica una inquietud por la enseñanza de apenas una lengua en el país.

Aunque la importancia de la integración económica, social, política y cultural de los pueblos de América Latina fuera reconocida, el lugar ocupado por la lengua española se definió solamente cuando fue sancionada la Ley nº 11.161 de 2005, también conocida como la "Ley del Español". La lengua española finalmente reaparece oficialmente en el sistema educativo brasileño.

Ante este nuevo escenario, se inician innumerables discusiones que buscan comprender los diversos desdoblamientos provenientes de la implantación de la referida ley, esas discusiones consisten desde la elaboración de orientaciones

curriculares, pasando por el plan de acción para la formación de docentes y por la creación de Centros *Interescolares* de Lenguas.

En el año 2006, la publicación de las orientaciones curriculares para la enseñanza media (OCEM) surge con el objetivo de contribuir para la discusión del profesor y de la escuela sobre los variados aspectos relacionados a la enseñanza de LE y auxiliar en la organización del proceso de enseñanza.

Es interesante notar que en el documento, dos capítulos abordan sobre la enseñanza de LE, uno de ellos nombrado "Conocimiento de Lenguas Extranjeras" y el otro es dedicado exclusivamente a la lengua española, titulado "Conocimientos de Español". Este último texto, trata de promover un análisis más detallado sobre el papel de la lengua española en la enseñanza regular. Entre las discusiones propuestas por las OCEM, destaco algunas que sugieren la reflexión de ideas difundidas sobre la enseñanza de LE, tales como: la defensa del éxito del aprendizaje de una LE también en la escuela regular, no sólo en cursos de idiomas, y la contribución del aprendizaje de la LE para una "formación social integrativa", capaz de preparar al aprendiz mucho más que para utilizar la LE para fines comunicativos, así como para su formación ciudadana.

2.2 EL LIBRO DIDÁCTICO DE LENGUA EXTRANJERA

Un vívido interés ha sido dispensado al LD en las últimas décadas. Para Choppin (2004), los libros didácticos suscitan interés entre los investigadores, evidenciando de ese modo, un campo de investigación que se ha ampliado y fortalecido. Este hecho resulta en investigaciones con enfoques innumerables, entre los cuales se destacan los aspectos culturales, representaciones, ideología, discurso, géneros textuales, la evaluación de tareas, actividades y técnicas de enseñanza (CORACINI, 1999; CRISTÓVÃO, 2001; TOMLINSON, [1998] 2004; LEFFA, 2003; LEITE, 2003; TILIO, 2006 y 2008; TORTATO, 2008; FREITAS, 2008 ARANTES, 2008).

En cuanto al LD, la Guía del libro didáctico explica que este material "debe ser entendido como una producción que está vinculada a valores, posiciones ideológicas, visiones de lengua, de enseñanza de lengua, de alumno, de profesor, y de papel de las lenguas extranjeras en la escuela" (BRASIL, 2011). En ese sentido, afirmo la necesidad de investigaciones que lo tengan como objeto y que permitan la reflexión y entendimiento más profundo de todas las variables que lo componen.

Entre las justificaciones para las investigaciones que discuten sobre el LD está el hecho de ocupar un lugar central en la clase de LE. La recurrencia de esto se observa en diversos estudios. Para Araújo (2012, p. 647), el LD se constituye "un relevante instrumento didáctico-pedagógico para muchos profesores de la educación básica [...], en la mayoría de las veces, la única fuente de material para profesores y alumnos". Coracini (2011, p.11) explica que los LD se constituyen muchas veces en el único material de acceso al conocimiento tanto por parte de alumnos como por parte de profesores que en ellos buscan legitimación y apoyo para sus clases.

Tílio, (2012, p. 123), a su vez, dice que el libro "es una herramienta, un instrumento facilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje, constituyéndose como parte de un 'andamio' que medía la construcción del conocimiento [...]". La predilección por el LD, Tílio (2006, p. 112) llama "dictadura del libro didáctico".

Para Cortazzi y Jin (1999), el LD no es sólo una guía o un recurso, pero puede ser visto también como autoridad, cuyo contenido es asimilado sin cuestionamientos, especialmente cuando en manos de profesores menos experimentados. Según explica Tílio (*op. Cit.*), "La autoridad [...] está legitimada por el contexto institucional y las reglas sociales. Hay una jerarquía en la que la escuela se encuentra como la más importante, seguida por el profesor (cuando no hay un coordinador entre los dos), viniendo abajo el libro didáctico, y por último el alumno".

Sabemos, sin embargo, que otros materiales didácticos figuran en el aula, "Resúmenes, tareas, CD-Roms, videos, CDs, ejercicios fotocopiados elaborados por el profesor, entre otras posibilidades, son [...] formas o modalidades de realización y el empleo de materiales didácticos "(VILLAÇA, 2009, p.5).

En la práctica, el uso de estos otros MD ocurre ocasionalmente en la clase de LE, en por lo que estoy de acuerdo con el supuesto de que el LD es el principal instrumento mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua. Además de lo que se ha dicho, otras situaciones pueden ser observadas en la clase de LE en cuanto al uso del LD. De entre ellas, es posible notar que a veces el profesor opta por no adoptar en su totalidad el LD, aún así, "el LD será uno de los materiales más consultados para que los profesores preparen sus clases, los elementos presentes en los LD componen gran parte de las referencias en las cuales el profesor se basa en organizar la enseñanza "(CASCONI y SFORNI, 2009).

Otro escenario posible es el abandono del LD en las clases y su sustitución por apostillas. En este sentido, Souza (1995) comenta que aunque algunos profesores

prefieren preparar su propio material, se apoyan en el LD indirectamente, usándolo como base para elaborar ejercicios y apostillas, luego, el "nuevo material" es un recorte y collage de fotocopias de diversos LD.

En suma, entre los MD disponibles para la enseñanza y el aprendizaje de LE, el LD todavía es el más usado, y por este motivo hay la necesidad de hacer reflexiones a respecto de lo que está expuesto en sus contenidos

2.2.1 El libro didáctico para la enseñanza de español

Con relación a las publicaciones del LD en Brasil, un marco para la enseñanza de lengua española es la primera Gramática de Lengua Española, de Antenor Nascentes, en 1920. Sobre el LD de español, Guimarães (2003, p.4), comenta que "en el comienzo del siglo XX, no había grandes producciones de LD de español en Brasil". Delante del número tímido de publicaciones brasileñas, "el profesor de español debería preparar materiales y ejercicios utilizando los libros importados de España, Portugal, Argentina, entre otros países "(GUIMARÃES, 2003, p.4). Estos materiales eran básicamente la gramática y obras clásicas de la literatura hispanoamericana y el método de enseñanza era el de la gramática y la traducción.

Más tarde, en 1945, el Estado consolidó la legislación sobre las condiciones de producción, importación y utilización del libro didáctico. Además, "determinó los programas de enseñanza, un conjunto más grande de contenidos, que debería seguirse por los autores "(GUIMARÃES, 2003). Cabe mencionar que la aprobación y la elección del libro a ser utilizado por los alumnos eran reservadas al profesor (FREITAS E RODRIGUES, 2007, [s.p]).

Es importante destacar que en este período hubo un número expresivo de publicaciones de materiales didácticos de lengua española para la época. Guimarães (2003, p. 4) explica que se publicaron en Brasil, para "la enseñanza de la lengua española, gramática, libros de lectura, diccionarios, antologías, literaturas y libros de historia de las literaturas española e hispanoamericanas".

Según Vilhena (2008, p. 33), en la década de los 60, como consecuencia de la política de gobierno adoptada por la dictadura, se firmó un acuerdo entre MEC / SNEL / USAID que posibilitó la distribución gratuita de millones de LD en Brasil.

Sin embargo, los LD's de LE no estaban incluidos en esta acción. Por lo contrario, como dice la LDB de 1961, las LE's dejan de ser obligatorias y pasan a la categoría de materias optativas o complementarias. De ese modo, "la lengua

extranjera [...] tiene valor como contenido necesario para la formación general del estudiante, pasando a ser identificada sólo con relación a su valor instrumental" (RODRIGUES, 2012, p. 25).

Un aspecto determinante para la producción y uso del LD de español en ese período es que, como señala Rajagopalan (1999), el carácter multilingüe del sistema educativo brasileño desaparece, para dar lugar al privilegio hegemónico del inglés. Siendo así, la publicación de LD's de español en Brasil es debilitada. En ese período, "los estudios de Nascentes instauran y fundan una interpretación sobre la lengua española que el manual de Becker consolida y consagra" (CELADA Y GONZÁLEZ, 2000, p.50).

Así, vemos que los libros siguen presentando las reglas prescriptivas de la lengua, además, refuerzan la idea del éxito en la LE a través de la memorización del vocabulario, de las clases gramaticales y de las conjugaciones verbales.

Sobre la influencia de la gramática de Nascentes y del manual de Becker para el contexto de enseñanza y aprendizaje de E / LE, Camargo (2004) afirma que

A pesar de pioneros, ayudaron a imponer y legitimar una creencia ingenua, sobre todo entre estudiantes y muchos profesores brasileños de español como LE, de que estudiar esa lengua es fácil y se limita al conocimiento de las reglas gramaticales y al estudio comparativo del léxico por medio de semejanzas, diferencias y falsos cognadas. (CAMARGO, 2004, p. 140)

Se puede constatar que esta representación sobre la lengua española fue tan diseminada que durante décadas, imperó en nuestro país el imaginario que el español era una lengua fácil y de que su estudio, para el brasileño, no era necesario. De todos modos, no es difícil encontrar todavía hoy, resquicios de esta visión en el contexto de la enseñanza de aprendizaje de E/ LE.

Con la publicación de la LDB de 1971, la supremacía del inglés se torna evidente, así como la desvaloración de las demás lenguas. En ese sentido, hasta la década de 1990, los LD's de español usados en Brasil, son en su mayoría de editoriales Español. En esa década también, frente a los cambios en el plano cultural brasileño, la formación de asociación de profesores, y el MERCOSUR, se nota el *boom* de la producción didáctica de lengua española (FERNÁNDEZ, 2000).

Desde ese período hasta los días de hoy, los LD's que circularon en el sistema educativo brasileño se han basado en tres diferentes documentos para su composición. Los PCN's (2000), El Marco Común Europeo para la enseñanza de

Lenguas (2001) y las OCEM (2006).

Los documentos mencionados son convergentes en algunos aspectos, entre los cuales se puede citar: el aprendizaje de una lengua extranjera de forma eficiente para su uso en situaciones comunicativas, la ampliación de los horizontes culturales, la observación de la diversidad cultural a partir del establecimiento de vínculos, semejanzas y diferencias y contrastes con el otro, la reflexión sobre su propia cultura.

En 2011 el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD) por primera vez se hizo referencia al componente curricular de LEM. Por lo tanto, el inglés y el español pasaron a formar parte del programa. En el caso de la lengua española, se analizaron doce títulos, y al final, tres se seleccionaron sobre la base de los criterios de evaluación del programa:

El proceso (de evaluación) fue orientado por el entendimiento de lenguaje como actividad social y política, que implica concepciones, valores e ideologías inherentes a los grupos sociales; actividad en permanente construcción, por lo que es heterogénea y históricamente situada; práctica discursiva, expresada por medio de manifestación verbal y no verbal y que se concretiza en diferentes lenguas y culturas. (BRASIL, 2011, p.10)

A partir de los libros seleccionados e indicados por el programa, los profesores, dirección y coordinadores se encargan de definir cuál será el libro adoptado en la escuela, por lo menos este es, inicialmente, el objetivo. En la práctica, la situación puede ser definida de otras maneras, o el profesor recibe un libro sin al menos haber tenido acceso al Guía, o puede tener la oportunidad de optar por un título, sin embargo, recibe otro. Por cierto, es contradictorio observar que el documento hace recomendaciones al profesor en cuanto a la "responsabilidad en la elección del LD, el cuidado en las discusiones, a fin de que no se trate como homogéneo y simple lo que es naturalmente heterogéneo y complejo: el proceso de enseñanza y aprendizaje es dinámico y plural". (BRASIL, 2011, p. 33).

Para finalizar las discusiones generales sobre el LD, vale la pena mencionar el aspecto positivo al proporcionar la participación del profesor en el proceso de elección del LD. Ante esto, el profesor puede elegir el material que mejor se adapte al contexto de su clase y las necesidades de sus alumnos.

2.2.2 El papel del profesor y el libro didáctico

El profesor tiene como instrumento fundamental el LD, de acuerdo con Diniz,

Stradiotti y Scaramucci, (2009, p. 266) "la adopción de un LD no es, por principio, ni ventajosa ni perjudicial". En esa perspectiva, comprendemos las palabras de Lajolo (1996, p. 7) cuando explica que el uso de cualquier libro didáctico, bueno o malo, voluntariamente escogido o autoritariamente impuesto, debe ser precedido por la lectura íntegra y atenta del libro, de capa a capa, de la cara a la última página. Con relación a esta afirmación, destaco un movimiento que independe de estos aspectos y que considero como más importante en el proceso de aprendizaje: la mirada analítica, reflexiva y crítica, en relación a lo que nos es presentado en el contexto de enseñanza y aprendizaje. Digo esto, porque aunque el uso de LD sea bastante común en las escuelas y, en muchos casos, facilite la vida del profesor, asumiendo un papel central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no estoy de acuerdo que el trabajo del LD pueda desconsiderar del profesor.

Así también, el profesor debe pensar que el proceso de enseñar una LE no se constituye en la enseñanza de las estructuras y vocabulario del LD. En efecto, en primer lugar, se constituye en un espacio de complejidad de elementos: el aprendiz, su lengua y cultura, la lengua y la cultura del otro, además ese espacio está impregnado por diversos atravesamientos, tales como las ideologías, las representaciones y los estereotipos, por ejemplo. Siendo así, todo el uso del lenguaje está vinculado a la cultura, y toda cultura está en las manifestaciones explícitas e implícitas en la lengua. No hay, por lo tanto, como desvincularlos.

2.3 LAS CONCEPCIONES DE CULTURA

En la literatura, hay innumerables intentos de explicar lo que es cultura. Varios investigadores de diferentes áreas, como la sociología, la antropología, los estudios culturales, historia, entre otras, se centran en el tema para intentar crear una definición, entre los cuales podemos citar: Thompson (2011), Laraia (2009), Eagleton (2005) y Geertz (1978).

Sin embargo, se sabe que la esencia de la cultura es muy compleja y definirla no es una tarea simple, ya que, por su carácter transversal, que atraviesa diferentes campos de la vida cotidiana, remite a intereses multidisciplinares. Se puede decir que tanta complejidad relacionada con su conexión a la vida social, al arte, a la forma de pensar, a la política y a varios otros aspectos que implican la vida del ser humano, constituye la naturaleza dinámica del término, que se presenta en un cambio continuo.

Según Marconi y Presotto (1989), por presentar este carácter dinámico, la

cultura varía en el tiempo, el espacio y la esencia. En este sentido, se puede analizar observando diferentes enfoques

Ideas (conocimiento y filosofía); creencias (religión y superstición); valores (ideología y moral); normas (costumbres y leyes); actitudes (prejuicio y respeto por los demás); normas de conducta (monogamia, tabú); abstracción del comportamiento (símbolos y compromisos); instituciones (sistemas familiares y económicos); técnicas (artes y habilidades) y artefactos. (MARCONI y PRESOTTO, 1989, p. 44).

Thompson (2011) se dedicó a la trayectoria del término cultura y, a partir de las definiciones que encontró, elaboró tres concepciones de la cultura: la concepción clásica, la descriptiva y la simbólica. Más tarde formula su propia concepción, que él llama la concepción estructural de la cultura.

La concepción clásica se remonta a los siglos XVIII y XIX, cuando comenzaron las primeras discusiones sobre cultura entre filósofos e historiadores alemanes. A finales del siglo XVIII y principios del siglo XX, surge la noción de cultura, vinculada al término *kultur* y *civilization*. Mientras que el término germánico *Kultur* se usó para simbolizar todos los aspectos espirituales de una comunidad, la palabra francesa *civilization* se refería principalmente a las producciones materiales de un pueblo (LARAIA, 2008).

Con respecto al término civilización, Thompson (2011, p. 162) aclara que fue empleado para indicar “un proceso progresivo de desarrollo humano, un movimiento hacia el refinamiento y el orden en oposición a la barbarie y el salvajismo”. A fines del siglo XVIII, en Francia e Inglaterra hubo una convergencia en el uso de los términos *Kultur* y *civilization*, las palabras se usaron como sinónimos, y se asociaron con un proceso de desarrollo humano de volverse “culto” o “civilizado” (THOMPSON, 2011, p. 160).

En Alemania, por el contrario, el significado de las palabras alemanes se dividieron, mientras que

“*zivilisation* adquirió un carácter negativo al asociarse con la cortesía y los buenos modales, el concepto de *Kultur* adquirió un carácter positivo por relacionarse con el desarrollo intelectual, artístico y espiritual, en los que se expresaban la individualidad y la creatividad de las personas” (THOMPSON, 2011, p. 168).

Al revisar tales perspectivas sobre la cultura, tratamos de dilucidar que incluso hoy en día experimentamos restos muy fuertes de características políticas y etnocéntricas con las cuales el término cultura estaba vinculado. Para ejemplificar esto, uno puede considerar la forma de ver el mundo y su organización en clases.

Esto nos parece ser una de las razones para tratar la cultura como algo que se puede medir, y por qué a menudo se piensa dicotómicamente. Mientras que algunos son "cultos", por lo tanto, "modelos a seguir", otros serán "no cultos"; mientras que algunos son "ricos", luego superiores, otros serán "pobres" e "inferiores".

Las consecuencias de esta visión superficial para el proceso de enseñanza y aprendizaje de LE son muy negativas, pues refuerzan la exclusión o marginación, el prejuicio, el silenciamiento y el mantenimiento de los estereotipos culturales.

Volviendo a las concepciones de Thompson (2011), el autor también presenta la cultura en la concepción descriptiva, y para ello consideró los estudios de tres historiadores, Klemm (1843; 1852), Tylor (1871) y Malinowski (1930; 1940). Klemm consideró el desarrollo gradual de la especie humana al examinar las costumbres, habilidades, artes, herramientas, prácticas religiosas, etc. de pueblos y tribus.

Tylor (1871), a su vez, al acuñar la primera definición sistemática de cultura, para él el estudio de la cultura tenía como objetivo la reconstrucción del desarrollo humano. En este momento, la cultura estaba relacionada con el proceso de desarrollo intelectual y espiritual, "un proceso que difería en algunos aspectos de la civilización" (THOMPSON, 2011, p. 167).

En su estudio titulado *Primitive Culture* (1871), él unifica y explica que la cultura o civilización "es todo ese complejo que incluye conocimiento, creencia, arte, moral, ley, costumbre y todas las demás capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad".

Malinowski, a su vez, creía que los fenómenos culturales analizados en términos de satisfacer las necesidades humanas deberían hacer todo lo posible para tratar de formular etapas de desarrollo social y esquemas evolutivos.

En este sentido, la concepción descriptiva es el "conjunto de creencias, costumbres, ideas y valores, así como los artefactos, objetos e instrumentos materiales que adquieren los individuos como miembros de un grupo o sociedad". (THOMPSON, 2011, p. 73).

La tercera concepción de Thompson es la simbólica, que entiende cultura

el patrón de significados encarnados en formas simbólicas, que incluye acciones, manifestaciones verbales y objetos significativos de diversos tipos, en virtud de los cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias (THOMPSON, 2009, p. 176).

Para dilucidar esta concepción, el autor utiliza principalmente las definiciones elaboradas por Clifford Geertz (1989) en "La interpretación de las culturas".

Geertz (1989) propone una visión semiótica de la cultura, afirmando que el hombre está suspendido en redes de significados que él mismo ha tejido. El antropólogo explica aún que las actividades humanas no están genéticamente constituidas sino aprendidas y, por lo tanto, inestables.

Por lo tanto, su noción de cultura enfatiza la constante construcción y reconstrucción de la cultura en las interacciones humanas. Esta noción de movimiento no ve la cultura como algo simplemente natural, sino como algo nacido de interacciones.

2.4 CULTURA Y LENGUA

Partiendo de la concepción de cultura como producto colectivo de la vida humana, que "dice respeto a todos los aspectos de la vida social" (SANTOS, 2009, p. 77), concordamos con la teoría de la indisociabilidad entre lengua y cultura (BROWN, 1994 *apud* CARMONA, 2006; KRAMSCH, 1998 *apud* KRAVISKI, 2007; LARAIA, 2005; SERRAGIOTTO, 2008 *apud* BATISTA, 2010), que nos lleva a la concepción de que los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera (LE) no debería centrarse simplemente en la transmisión de conocimientos sobre estructuras gramaticales y el desarrollo de habilidades lingüísticas, pero también sensibilizar a los alumnos para el respeto a las diversidades culturales del otro.

El lenguaje tiene un papel decisivo en el proceso de construcción del conocimiento, la medida que sirve de instrumento de mediación, proporcionado por la cultura, entre el sujeto y el objeto del conocimiento, además de ser indispensable para la formación de conceptos. Kramsch (1993) define lengua como un sistema de signos que posee en él mismo un valor cultural, y complementa afirmando que "la lengua es un instrumento social que promueve la interacción e inserción del individuo en el mundo". (KRAMSCH, 1993, P. 87)

Es a través del lenguaje que nos expresamos, es, sobre todo, el mecanismo por el cual compartimos a nuestros semejantes las ideas que tenemos al respecto del mundo que nos rodea. Siendo así, el lenguaje es, comunicación. Por eso,

concordamos con Godoy (2001), cuando él explica que el objetivo principal de la enseñanza de LE se relaciona con el acto de comunicarse. Esto significa que el lenguaje no debe, por lo tanto, ser considerado como un código lógico separado de acciones sociales y culturales. En este caso, el lenguaje, la sociedad y la cultura se interrelacionan.

En síntesis, la lengua o el lenguaje, es comprensión del mundo. Es manifestación de una cultura, siendo la propia lengua sustentación de esa cultura.

La lengua es el principal medio por el cual la cultura se expresa. Y es a partir de eso, que reconozco la relación de indisociabilidad existente entre lengua y cultura Kramsch (1993); Byram (1970); Barbosa (2009); Almeida Filho (2011) y Mendes (2004).

Al reflexionar sobre el contacto con otra cultura, Silva (2008) aclara que

el contacto con otra cultura no implica abandonar la suya y adoptar la otra, sino promover reflexiones y condiciones para entender determinadas situaciones que ocurren en otras sociedades, sin crear estereotipos, sin hacer un prejuicio de la cultura en cuestión. Es decir, una costumbre y / o tradición puede ser extraña a una cultura y en contrapartida tener un significado importante para otra, pues cada pueblo tiene una cultura diferente, que no es inferior ni superior en la relación de las demás. (SILVA, 2008, p.15).

Habiendo considerado la relación entre lengua y cultura, en la siguiente sección discuto representaciones y estereotipos.

2.5 REPRESENTACIONES Y ESTEREOTIPOS

Los estudios de Moore (2008) destacan la importancia del concepto de representaciones en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Esto está justificado porque las imágenes y concepciones que los actores sociales hacen del idioma objeto de aprendizaje pueden influir en los procedimientos y estrategias que desarrollan para aprender y usar el lenguaje.

El concepto de representaciones sociales fue propuesto por Moscovici en 1961, en el campo de la psicología social y ha migrado a antropología, sociología y lingüística. Para Moscovici (1978), las representaciones

son conjuntos dinámicos, su estado es el de una producción de comportamientos y relaciones con el medio ambiente, de una acción que modifica aquellos y estos y no una reproducción de estos comportamientos o relaciones; una reacción a un estímulo externo dado. (Moscovici, 1978, p. 25)

Para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, esta noción se acerca estudios relacionados con actitudes, estrategias y estereotipos, ya que son aspectos colectivos, individuales y compartidos. Además, según Hall (1997),

Damos sentido a las cosas por la forma en que las representamos, las palabras que usamos sobre ellas, las historias que contamos a su respecto, las imágenes que producimos de ellas, las emociones que le asociamos, las formas en que las clasificamos y conceptualizamos, los valores que les atribuimos (Hall, 1997, p. 103.)

Además, como explica Hall (2000), a medida que se pueden plantear preguntas sobre el poder de la representación y sobre cómo y por qué algunos significados se prefieren sobre otros. Las prácticas sociales que producen significados involucran relaciones de poder, incluido el poder de definir quién es incluido y quién está excluido en este proceso.

En cuanto a los estereotipos, uno de los aspectos definitorios de su aparición es el etnocentrismo. En general, se puede decir que el estereotipo es una imagen mental simplificada del otro, a medida que miramos el otro a partir de nuestra propia cultura tendemos a categorizar y clasificar.

De hecho, dada la diversidad, diferencia y efimeridad del mundo, el estereotipo se convierte en una forma conveniente de minimizar el extrañamiento.

Según Brown (1980), los estereotipos no siempre son malos o negativos, el autor explica que, ciertas imágenes estereotípicas pueden contribuir para que una persona pueda entender una cultura en general e identificar las diferencias entre esta cultura y la suya.

En cuanto al concepto de estereotipo, adoptaremos la propuesta de Légal (2005). Para él los estereotipos son

Creencias, representaciones mentales, que constituyen conocimiento (a veces erróneo) sobre características de grupos sociales que nos rodean (...) en la mayoría de los casos sirven para guiar nuestros juicios, pero al mismo tiempo, distorsionan nuestros juicios y percepciones del día a día. (LÉGAL, 2005, p. 2 *apud* ALMEIDA, 2005)

Para examinar las prácticas de representación, Hall (1997) recuerda inmediatamente que la representación vincula el significado y el lenguaje a la cultura. Para él, representar es usar el lenguaje para decir algo significativo o representar el mundo de forma significativa para los demás.

La representación es una parte esencial del proceso por el cual el significado es producido e intercambiado entre miembros de una cultura. O más sucintamente, representar es producir significados a través del lenguaje.

Describir o retratar, junto con simbolizar y significar. En este sentido, la aproximación entre representaciones y estereotipos es un recurso importante para el análisis y discusión del LD elegido para este trabajo.

3 REFERENCIAL METODOLÓGICO

Este estudio es una investigación cualitativa, con énfasis en el análisis de las representaciones de aspectos culturales presentes en el LD de E/LE y que tiene por herramienta la investigación documental. En este capítulo, objetivo aclarar el camino recorrido para realizar la investigación.

Siendo así, presento en las siguientes secciones la naturaleza de este estudio y los presupuestos teóricos que fundamentan el estudio, con el fin de responder a las siguientes preguntas que orientan la investigación:

- a) ¿qué contenidos culturales se detallan y / o eliminan en el libro de texto en español Confluencia Vol.1?
- b) ¿qué representaciones de la cultura (de habla hispana) aparecen en el LD Confluencia Vol.1?

Para fines organizativos, este capítulo se ha organizado en tres etapas principales: en la primera, expongo sobre el enfoque de investigación cualitativa (CHIZZOTTI, 2006; DENZIN y LINCOLN, 2006; MOURA FILHO, 2000), así como presento el método que guía el análisis y discusión de los datos: el método interpretativo (CELANI, 2005; MOITA LOPES, 1994).

En la segunda etapa, aclaro los fundamentos metodológicos de la investigación documental (CELLARD, 2008; GIL, 2002; GODOY, 1995; LÜDKE y ANDRÉ, 1986; OLIVEIRA, 2007), a saber, el análisis de LD. En la tercera y última etapa presento la descripción del corpus y de los criterios para recopilar y analizar la investigación.

3.1 LA NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Como mencioné, la motivación que impulsa este estudio se refiere a la preocupación por las representaciones de aspectos culturales revelados en el libro

didáctico de E / LE.

Según Moita Lopes (1994), después de la década de 1970, comenzó a surgir más investigación cualitativa en el campo de la lingüística aplicada, antes de eso, la investigación estuvo marcada predominantemente por investigaciones cuantitativas.

Se sabe que el paradigma positivista estuvo presente como la única forma de hacer investigación durante mucho tiempo, y continúa siendo parte de la investigación en muchas áreas, pero ya no tiene el monopolio de la verdad científica en las ciencias humanas y sociales.

Con respecto a la investigación cuantitativa, Chizzotti (2006) aclara que hay una apreciación de los objetos materiales y enfatiza la necesidad de buscar la frecuencia y la constancia de las ocurrencias. Por lo tanto, el énfasis está en el control de las variables y se minimiza la influencia del investigador.

Debido a esto, "lo particular y único se abandona en favor de la información generalizada", explica Duff (2002, p.17). A partir de las incidencias comprobadas, se formulan las leyes y se propone una teoría explicativa, es decir, la realidad puede reducirse a una causa que será observable a través de la estandarización de esta realidad en estudio.

En el área de LA, así como en otras áreas de Ciencias Sociales y en las humanidades, se producirá la distinción entre los dos enfoques mencionados, que a su vez se basan en concepciones ontológicas y epistemológicas bastante distintas.

Mientras que el "hilo cualitativo enfatiza la realidad social y el enfoque dado es descriptivo y dinámico, el aspecto cuantitativo se basa en una lógica positivista y es esencialmente objetivo", como aclara Moura Filho (2000, p. 6).

Al analizar la naturaleza de la investigación cualitativa, Flick (2009) aclara que ella también debe tener algunas características, que se basan básicamente en:

[...] en la elección apropiada de métodos y teorías adecuados; en el reconocimiento y análisis de diferentes perspectivas; en las reflexiones de los investigadores sobre sus investigaciones como parte del proceso de producción de conocimiento; y en la variedad de enfoques y métodos. (FLICK, 2009, p.23).

El paradigma cualitativo surge de una propuesta interpretativa para investigaciones en el área de las ciencias humanas y sociales, en la cual se inserta la LA, que según Almeida Filho (2007, p. 31) es "una de las ciencias del lenguaje, el que se centra específicamente cuestiones de lenguaje integradas en la práctica social real

". Este aspecto respalda nuestra elección metodológica, ya que el enfoque cualitativo implica la comprensión de un problema social, que en nuestro caso es un recorte hecho para el estudio de representaciones sobre aspectos traídos por el LD, instrumento protagonista en el contexto de enseñanza y aprendizaje tanto para profesores como para alumnos.

3.2 EL METODO INTERPRETATIVO

Es necesario recordar que este trabajo se centra en la cultura en el LD, específicamente en el caso del español, dado que el objetivo general de la investigación, a saber, es identificar las representaciones de la cultura observadas a partir de los contenidos culturales presentes en el LD. Vuelvo a los objetivos, para aclarar que ellos fueron los que me hicieron seguir este camino de investigación.

En la investigación cualitativa, un aspecto importante al discutir la investigación interpretativa es la subjetividad. Su importancia se refiere al hecho de que la confiabilidad y validez de la investigación cualitativa dependerá de cómo se lleve a cabo esta subjetividad.

Según Moita Lopes (1994), desde el punto de vista interpretativo, el hombre comienza a construir los significados que caracterizan el mundo social, para él "el mundo social se considera como existente en la dependencia del hombre" (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

En esta misma perspectiva, Chizzotti (2006, p. 27) enfatiza que "el mundo deriva de la comprensión que las personas construyen en contacto con la realidad en diferentes interacciones humanas y sociales".

Sin embargo, la realización de investigaciones cualitativas depende de tres principios básicos, como explica Holliday (2010). Según el autor, estos principios se relacionan con la transparencia, la sumisión y las afirmaciones correctas.

La transparencia describe cómo la investigación fue realizada por el investigador; la sumisión se remonta al hecho de que el investigador debe prestar atención al hecho de que conduce el proceso y, por lo tanto, debe someterse al proceso, asumiendo lo inesperado e incluso cambiando el curso de su investigación si es necesario; y finalmente las afirmaciones correctas, que se relacionan con el hecho de que el propósito de la investigación cualitativa no es probar algo, sino generar ideas que permitan la reflexión sobre un tema.

Al abordar el tema, Celani (2005) usa el término intersubjetividad, aclara que la

intersubjetividad emerge cuando se remonta a los significados construidos en la interacción de los hombres, en este momento, construyen, destruyen y reconstruyen significados.

En nuestro caso, en el desarrollo específico de esta investigación, la intersubjetividad está vinculada a una interrelación entre el sujeto observador, el investigador y su objeto de investigación, el libro didáctico. Creemos que, como investigadores, construiremos solo una interpretación, entre varias que podrían hacerse para validar los objetivos inicialmente definidos para resolver nuestro problema.

En resumen, el interpretativismo se entiende aquí como un camino importante que podemos seguir para comprender un problema, que a su vez se dará a conocer en función de las elecciones, análisis e interpretaciones realizadas por el investigador.

Discutiendo las constantes preguntas de interpretativismo, en la siguiente sección dirijo mi atención a los aspectos relacionados a la investigación documental. Como comentaremos sobre la pesquisa documental (PD), es un medio de investigación y también de generación de datos, inherente a la investigación cualitativa, y que nos sirve de apoyo para determinar los objetos de investigación que se consideran documentos.

3.3 LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL

La investigación de naturaleza cualitativa cuenta con distintas perspectivas para la organización, análisis e interpretación de datos, tales como: el estudio de caso y la investigación documental, por ejemplo.

En esta investigación, he recorrido a los presupuestos de la investigación documental (CELLARD, 2008; GIL, 2002; GODOY, 1995; LÜDKE y ANDRÉ, 1986; OLIVEIRA, 2007), mientras que, para responder a la cuestión de la investigación, se necesita informaciones proporcionadas por un documento, en este caso el Libro didáctico.

En cuanto forma de producción de la modalidad escrita, Tílio (2006, p. 130) afirma que el LD puede ser considerado un documento pedagógico, pues se constituye parte integrante de las prácticas educativas. En nuestra investigación, el LD se trata de un documento técnico/instructivo de fuente primaria (FLICK, 2009).

La investigación documental, según explican Ludke y André (2012, p.38), “puede ser utilizada de acuerdo con dos perspectivas, pudiendo constituirse en una

técnica importante de abordaje de datos cualitativos, además de complementar las informaciones obtenidas por otras técnicas de recolección”.

Para desarrollar este estudio, la investigación documental tiene valor central y no secundario, ya que nuestro estudio se basa en el análisis sistemático del LD *Confluencia – volumen 1*, que proporciona datos relativos a las representaciones culturales que emergen de los contenidos culturales tratados en este documento.

Godoy (1995, p. 23) destaca tres factores que el investigador debe considerar al realizar una investigación documental: “la elección de los documentos, el acceso a ellos y su análisis”. La selección de los documentos debe ser hecha observando de forma coherente la idea de investigación, siendo así, no puede ocurrir de manera incierta.

En consecuencia, la elección en esta investigación se basó en las preguntas de investigación establecidas inicialmente, con el objetivo a comprender las representaciones de cultura que emergen de los contenidos tratados en el LD de español. Fue a partir de esas mismas preguntas de investigación que hicimos la delimitación del *corpus* de análisis, el cual abarcó los textos en cada una de las unidades analizadas del LD.

Con respecto al análisis dentro de un PD, Lüdke y André (1986) sugieren que el enfoque analítico se realice a través del análisis de contenido (AC), "una técnica para producir inferencias de un texto focal para su contexto social de manera subjetiva" (BAUER, 2002, p.191).

Para realizar este trabajo, se consideró la adecuación de la AC para el desarrollo de la investigación, porque según Bardin (1977, p. 41), la AC:

Es un instrumento que puede aplicarse a diversos discursos y a todas las formas de comunicación, cualquiera sea la naturaleza de su fundamentación (...) cualquier comunicación que transmita un conjunto de significados del remitente al receptor puede, en principio, ser descifrada mediante técnicas de AC. Ella parte de la suposición de que detrás de lo aparente, simbólico y polisémico, hay un significado que debe ser revelado. (BARDIN, 1977, p. 41)

En vista de la definición, nuestra elección de AC está justificada, ya que en el LD muchos aspectos inexplicables merecen atención y son tan relevantes como el contenido manifestado en este documento.

Como explica Godoy (1995, p.25), un objeto de análisis puede ser abordado de diferentes maneras por la AC. Él llama a estas diferentes formas "unidades de

análisis", que a su vez pueden variar, ya que el investigador puede elegir enfatizar palabras, oraciones, párrafos e incluso el texto.

Para el análisis al que me refiero anteriormente, Lüdke y André (1986) aclaran que hay dos tipos de unidades, la unidad de registro y la unidad de contexto.

En general, la unidad de registro se relaciona con la frecuencia de aparición de una palabra, frase o tema que emerge del texto; en cambio, si el investigador lo considera necesario, puede explorar el contexto en el que se produce una unidad determinada y no solo la frecuencia.

Por lo tanto, el análisis que haremos en este trabajo será apoyado por categorías analíticas relacionadas con aspectos culturales recurrentes en el LD.

Después de discutir las cuestiones relativas a PD, describo en la siguiente sección el corpus de investigación a analizar.

3.3.1 Descripción del corpus

Como he mencionado en la sección anterior, la elección de los documentos no ocurre de modo casual. En esta investigación el corpus elegido para análisis fue el libro *Confluencia*, Volumen 1. Uno de los aspectos que justifican nuestra elección por este libro como objeto de análisis se debe al hecho de haber sido uno de los tres títulos indicados por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) por medio del Programa Nacional del Libro para la enseñanza media (PNLEM) de 2018.

Otro aspecto que nos hizo decidir por una de las sugerencias del PNLEM es el hecho de que se trata de libros producidos en Brasil. Hemos especificado esto, porque durante mucho tiempo los LD's de lengua española, usados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de LE en las escuelas brasileñas, eran producidos principalmente en España, y distribuidos en nuestro país.

Confluencia se publicó por primera vez en 2016 por la Editora Moderna, organizado en una colección de volúmenes 1, 2, y 3, dirigidos a estudiantes brasileños de la enseñanza media. Como se indica en la presentación al comienzo de cada volumen, el propósito del material es apoyar a profesores y estudiantes.

También se destaca en el texto de la presentación que el trabajo pretende despertar interés en el mundo diverso y cambiante que se expresa en el idioma español que se considera fundamental en la educación ciudadana de los estudiantes brasileños de la enseñanza media.

Los autores también explican que el aprendizaje de idiomas debe estar

mediado por producciones artísticas y culturales, y por el uso de diferentes géneros textuales, como textos literarios, periodísticos, publicitarios, cómicos y musicales. Otra propuesta del título en cuestión es la variedad lingüística y cultural de los países en los que el español es el idioma oficial por medio de actividades que proponen un diálogo intercultural.

Entre los volúmenes disponibles para el análisis, el elegido para el estudio fue Confluencia - volumen 1, nuestra elección por el primer volumen de la serie se basó en el hecho de que el volumen en cuestión es, en general, el primer contacto de los estudiantes de secundaria en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua española, así como sus aspectos culturales.

En cuanto a su estructura organizativa, todos los volúmenes siguen un cierto patrón. Por lo tanto, el LD Confluencia – volumen 1, 2 y 3 se componen de 4 unidades. No hay diferencias de presentación entre los 3 volúmenes. Las tablas del glosario están presentes en cada libro, sin embargo, no hay tablas de conjugación verbal. Además, cada volumen va acompañado de un CD de audio con grabaciones de las actividades propuestas.

Todas las unidades tienen secciones que se refieren a las cuatro habilidades, a saber, Lectura, Escrita, Comprensión Oral y habla.

4 ANÁLISIS DE REPRESENTACIONES CULTURALES EN EL LD DE ELE

Este capítulo tiene por finalidad presentar el análisis de los datos seleccionados para identificar las representaciones culturales presentadas en el estudio de los contenidos culturales traídos por el libro didáctico de español. En el intento de cumplir con esta tarea, optamos por las categorías de aspectos culturales propuestas por Byram (1993), estas sirvieron como respaldo para nuestro análisis.

4.1 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Tabla 4.1 - Aspectos culturales propuestos por Byram (1993 *apud* MOURA, 2005, p.22)

Componente cultural	Tema
Identidad social y grupos sociales	Clase social; identidad regional; minorías étnicas; Problemas sociales.

Interacción social	Niveles de lenguaje; variaciones lingüísticas; interacciones en general.
Creencia y comportamiento	Creencias morales y religiosas; rutinas diarias; comportamiento.
Instituciones políticas y sociales	Instituciones federales; servicio social; salud; justicia, orden; gobiernos locales.
Socialización y ciclo de vida	Familia; escuela; trabajo; ritos de paso.
Historia nacional	Acontecimientos históricos; política y manifestaciones populares.
Geografía nacional	Turismo; localidades; clima; diversidad geográfica; economía.
Estereotipos e identidad nacional	Estereotipos, cocina; folklore; ropa; expresión artística; deporte y ocio; tráfico.

Fonte: Byram (1993 *apud* MOURA, 2005, p.22)

Considerando la metodología adoptada para realizar la recopilación de datos, nos respaldamos en el análisis documental. Para realizar la categorización de las informaciones contenidas, consideramos el contexto de la unidad, observando todos los temas presentes en cada una de las cuatro unidades del LD.

A partir del análisis de cada uno de los capítulos, identificamos los componentes culturales tratados en ellos, así como identificamos las categorías de análisis que son explotadas a lo largo de cada capítulo. Sin embargo, por razones de tiempo y fecha límite de presentación, en la exposición del análisis realizado de las 4 unidades del LD, nos dedicaremos a presentar y explicar sobre dos componentes culturales, propuestos por Byram, y sus respectivos temas. Son ellos: "Identidad social y grupos sociales" e "Interacción social".

De esta manera, discutiremos sobre estos dos componentes culturales presentes en el LD - *Confluencia* a lo largo de sus 4 unidades.

4.1.1 Identidad social y grupos sociales

Esta categoría está relacionada con los aspectos de clase social y se divide en cuatro subpuntos: "Problemas sociales", "Clases sociales", "Identidad regional" y "Minorías étnicas".

El LD presenta varios temas y actividades para el filtro de "problemas sociales" y "minorías étnicas" por medio de afiches que enfatizan la igualdad dentro de las minorías raciales y de género, y especialmente, en textos que representan casos reales de problemas sociales con énfasis en temas de género.

En la unidad 1, en el apartado - ¿Cómo se escribe?, ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas? -, el contenido está centrado, sobre todo, en el texto verbal y en una de las características fundamentales de los afiches publicitarios o de propaganda: el slogan. El LD trae como ejemplo dos afiches de la campaña que tuvieron lugar en Argentina y Ecuador, los cuales representan problemas sociales como el racismo, discriminación, xenofobia e intolerancia y luego una actividad sobre el tema. La propuesta del libro no está dirigida a la discusión de problemas sociales, sin embargo, permite al profesor, a partir de los ejemplos de los afiches, plantear el debate sobre los problemas sociales y la reflexión acerca de ellos, como se puede ver en la figura 1.

En la unidad 3, en el apartado de Lectura, figura 2, se presenta un poema de dos representantes del hip-hop cubano, titulado "Mi belleza". El libro propone al alumno a través del poema, actividades que buscan reconocer que la belleza está relacionada con cualquier etnia y que la afirmación personal de una belleza alejada de los patrones eurocéntricos tiene un carácter de reivindicación social más amplio.

Aunque el texto no aborda los problemas sociales tampoco la desigualdad vivenciada por la población negra, el racismo velado, estructural e institucional sufrido por esta etnia, es posible a partir de la lectura del poema que el profesor discuta estos temas y lleve a los estudiantes a reflexionar sobre estos problemas sociales arraigados en la historia de esta "minoría" étnica.

En la Poslectura se propone a los estudiantes que observen, reflexionen y discutan sobre qué grupos sufren prejuicio en su entorno y de qué manera podrían afirmarse en nuestra sociedad.

FIGURA 1 – Unidad 1 – Confluencia Vol. 1

¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas?

Los afiches que tienen como función convencer a alguien de una idea o incitar a que haga alguna cosa (votar a un partido político o comprar un determinado producto, por ejemplo), es decir, los que podemos encuadrar en la categoría de la propaganda, usan una frase impactante y memorable para transmitir de forma efectiva su mensaje. Es lo que llamamos “eslogan”.

Un eslogan es una frase corta, fácil de recordar, utilizada en propaganda comercial, política, etc., para difundir una idea. Normalmente utiliza distintos recursos literarios y estilísticos para conseguir su fin de perdurar en la memoria. Algunos ejemplos son:

- **la aliteración (repetición de sonidos):** “I like Ike” (eslogan de la campaña a la presidencia de los Estados Unidos del comandante Eisenhower, conocido como “Ike”, tras la Segunda Guerra Mundial);
- **la rima:** “El frotar se va a acabar” (de un anuncio de detergente);
- **la metáfora:** nubes de algodón de azúcar (recurso que trata de hacer que pasen a ser equivalentes cosas originalmente distintas).

Observa estos afiches y responde oralmente a las preguntas planteadas a continuación.



Afiche de la campaña “Somos Iguales y Diferentes”, organizada por el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (Inadi), Argentina, 2014. Disponible en <<http://inadi.gob.ar/>> (acceso el 20 abr. 2016).



Afiche del evento Cuentacuento sobre tolerancia: “Somos Iguales y Diferentes”, organizado por Ecuador-Etxea, Ecuador, 2011. Disponible en <<http://ecuadoretxea.blogspot.com.br/2011/11/cuentacuento-sobre-tolerancia-somos.html>> (acceso el 20 abr. 2016).

FIGURA 2 – Unidad 3 - Confluencia Vol. 1

Lectura

Lee ahora este poema de Magia López y Alexei Rodríguez Mola, titulado “Mi belleza”, y contesta las cuestiones en tu cuaderno.

Magia López es una poeta y cantante de *hip-hop* cubana. Integra con Alexei Rodríguez Mola el duo Obsesión. Es también directora de la Agencia Cubana de Rap. En sus composiciones predomina la reivindicación antirracista y de la mujer afrocubana.

Alexei Rodríguez Mola es considerado uno de los mayores representantes del *hip-hop* cubano. Además de autor e intérprete es productor musical. Fundó también, con otro grupo de rap, Doble Filo, la Fabri_K, para desarrollar en su país acciones comunitarias de carácter sociocultural.



<http://negracubanateniaqueser.com/somos-negras-cubanas/mi-belleza-de-magia-lopez/>

Mi belleza

Mi belleza es punto de partida para cada hazaña.
Es limpia, no se **disfraza**, no se engaña.
Comienza desde mi centro y me crea un aura de luz,
De la que muchos se asustan y ponen los dedos en cruz.
Yo soy bella y eso conserva mi espíritu, guía mis pasos,
Encausa mis azares...
Me da clases de **solfeo**.
Mi belleza afronta mis desafíos, **ahuyenta** mis titubeos.
No es la de revista, no es la que estás imaginando.
No es la clásica belleza eurocéntricamente hablando.
Mi belleza no escandaliza a los ojos.
Ella elige las miradas y las **maneja** a su **antojo**.
Es tierna y brutal, así como el mar, de las que da que hablar,
De armas tomar.

Mi belleza no necesita patrocinio para su proyecto.
Ella cuenta con suficiente presupuesto.
Habla su propio lenguaje no se **desvaloriza**.
Yo soy bella, no me niegues que eso te alfabetiza.
Mi belleza no se desarma en piezas,
es un todo **apabullante** que sale a divertirse y regresa.
Es tierna y brutal, así como el mar, de las que da que hablar,
De armas tomar.

Disponible en <<http://negracubanateniaqueser.com/somos-negras-cubanas/mi-belleza-de-magia-lopez/>>. Acceso el 29 en. 2016.

GLOSARIO

hazaña acción heroica digna de ser destacada.
disfrazarse en el texto, disimular; encubrir.
encausar conducir, encaminar.
azar casualidad, desasosiego repentino.
solfeo lectura y entonación de la nota musical.
ahuyentar hacer huir, apartar persona o sentimiento que afecte o moleste.
manejar en el texto, gobernar, dirigir, controlar.
al antojo de uno de acuerdo con el deseo caprichoso de alguien.
desvalorizar quitar valor, prestigio o consideración.
apabullante que produce asombro o admiración.

En el LD, no hay contenido centrado en las subcategorías de clase social e identidad regional.

Con respecto a la representación de las minorías étnicas, en la unidad 3 – Cuerpos, el LD proporciona un espacio para tratar sobre los pueblos indígenas en Brasil, los Matís y los Matsés. En la Poslectura, figura 3, las preguntas con relación a las etnias matís y matsés tienen el objetivo de hacer ver que los adornos corporales de cada una de ellas son distintos y que no todo indígena del territorio brasileño se ornamenta de manera idéntica. Aunque la actividad sobre el tema trata sobre adornos y modificaciones corporales y el texto no detalla los aspectos de las culturas de estos pueblos y su contribución para la formación del pueblo brasileño, la presencia del contenido en el material abre espacio para el reconocimiento de estas minorías así como reflexionar sobre los prejuicios y la devaluación vivenciados por estos, o sea, permite la expansión del tema por parte del profesor, así como para deconstruir los tabúes y estereotipos existentes en la sociedad con relación a fisonomía (piercings, tatuajes, etc.).

FIGURA 3 – Unidad 3 – Confluencia Vol. 1

De acuerdo con datos del Instituto Socioambiental (ISA), el número de individuos de la etnia matsés es de tan solo 390.



Indígenas matsés.

De acuerdo con el mismo instituto, los matsés habitan una zona que se divide entre Brasil y Perú, y constaban, en 2007, de 1592 individuos en territorio brasileño y 1724 en territorio peruano.

- 2 Con los términos que aprendiste, ¿puedes describir las diferencias de adornos y modificaciones corporales que exhiben los matsés y los matsigenka, de acuerdo con las fotos? Los matsigenka presentan narigueros, tatuajes o pintura, bezote, perforaciones en la nariz y aros o expansores de lóbulos. Los matsés presentan tatuajes, perforaciones en la nariz y bezote.
- 3 Observa ahora la siguiente foto, descriptiva, también de los matsigenka.



El artículo 26-A de la Ley 11.645 de 2008 instituye la obligatoriedad del estudio de la historia y la cultura afrobrasileña e indígena en las escuelas públicas y particulares del Ensino Fundamental y Medio. En esta sección estudiamos los adornos y las modificaciones corporales características de la cultura de los pueblos indígenas matsigenka y matsés. También las vestimentas y la costumbre de andar desnudos representan la relación que esos pueblos tienen con su cuerpo, y que forma parte de su cultura.

Indígenas matsigenka con visitantes. En el conjunto de imágenes anterior parece que todos los hombres matsigenka tienen modificaciones corporales. En la foto que se presenta en esta cuestión se ve que solo los hombres mayores presentan esas modificaciones. La mayoría de los hombres, la mujer y los niños no tienen ninguna modificación corporal aparente.

¿Qué representación de los matsigenka se construye en el conjunto de imágenes anterior y que se deconstruye en esta, en lo que se refiere a las modificaciones corporales?



4.1.2 Interacción social

Esta categoría se relaciona con los diferentes niveles de formalidad empleados en diversas situaciones cotidianas. Entre los temas que podemos encontrar en este componente cultural se encuentran los niveles de lenguaje, las variaciones lingüísticas y las interacciones cotidianas.

Esta es, sin duda, la categoría más frecuente en el LD. Es fácilmente posible percibirlo en el curso de las cuatro unidades entre textos y actividades de prelectura, lectura, poslectura, preaudición, audición y posaudición.

Con respecto al subcomponente "niveles de lenguaje", el LD presenta una serie de géneros textuales, son ellos: afiches, periódicos, pie de foto, cuestionarios y diálogos teatrales presentes a lo largo de las unidades. Para investigar los diversos géneros, el autor, en cada uno de estos describe cómo se define, cómo se estructura, cómo se escribe, cuáles son sus principales características lingüísticas y cómo circulan socialmente – Figura 4 y 5. Y, para cada variedad textual, una actividad relacionada a los géneros que emplea tres competencias: lectora, escrita y comprensión auditiva.

Aunque esta categoría sea la más predominante y esté presente en las 4 unidades del LD, no hay la presencia de contenido que brinde estructuras de lenguaje simples, como las que se usan para saludar a las personas y hacer una presentación personal. Así, los saludos, los verbos “ser”, “llamar”, “vivir” y “estar” no aparecen en los contenidos propuestos. Señalo esta falta de contenido, ya que se utiliza para preparar al alumno para actuar hábilmente en una situación comunicativa. La comunicación y la cultura están interconectadas, las personas se socializan y se forman a partir de los códigos culturales de la sociedad, que establecen valores, principios morales, ética, creencias, leyes y costumbres. Los participantes traen consigo diversos conocimientos, tales como: lingüísticos, ideológicos, culturales y sociales que van a componer la situación comunicativa.

Además, podemos notar que la mayoría de los textos, noticias, poemas, carteles, etc. para la presentación del contenido se refiere a la variedad peninsular, como es posible percibir en la figura 6. Esta opción me pareció un signo del prestigio de la variedad española que prevalece en el contexto de enseñanza y aprendizaje de LE.

FIGURA 4 – Unidad 1 – Confluencia Vol. 1

PARA INVESTIGAR EL GÉNERO AFICHE

¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?

En nuestra vida cotidiana nos deparamos constantemente con afiches o carteles fijados sobre muros en las ciudades, colgados de las paredes en tiendas, organismos oficiales, estaciones de ser-vicio... Un afiche es una lámina de papel o de otro material, como plástico, cartón o metal, con figuras y textos. Puede cumplir diversas funciones: informar o divulgar (como uno que anuncie un concierto), advertir (como un afiche destinado a la prevención de enfermedades) o intentar convencer (como sucede con los afiches de propaganda política o de publicidad comercial).

Normalmente los afiches deben ser impactantes, combinando textos e imágenes para divulgar su mensaje de forma rápida y sencilla. El uso de las formas gráficas, de los colores y de la composición entre imagen y texto debe conseguir captar la atención de la gente que, muchas veces, circula distraída por las calles o entra en un local público.

Además de estar compuestos por aquellos materiales que señalamos, los afiches tienen hoy una forma virtual, como imágenes que aparecen en nuestras pantallas de computadora cuando se los divulga a través de internet, de manera que hoy en día se utilizan con frecuencia para atraer nuestra atención por ese medio.

1 Observa los ejemplos de afiches a continuación y clasifica la acción correspondiente en tu cuaderno, de acuerdo con el efecto que se espera. Te ofrecemos tres posibilidades, con su definición al lado, que te ayudarán en el momento de decidir.

• **Persuadir:** conseguir, con razones y argumentos, que una persona actúe o piense de un modo determinado.

• **Advertir:** llamar la atención de alguien sobre una cosa de la que se deriva una consecuencia negativa.

• **Difundir:** hacer que un hecho, una noticia, una lengua, un conjunto de informaciones, etc., llegue al conocimiento de muchas personas.

a

Difundir.



Afiche de la película *Diarios de motocicleta*, una producción argentina de 2004 con dirección de Walter Salles.



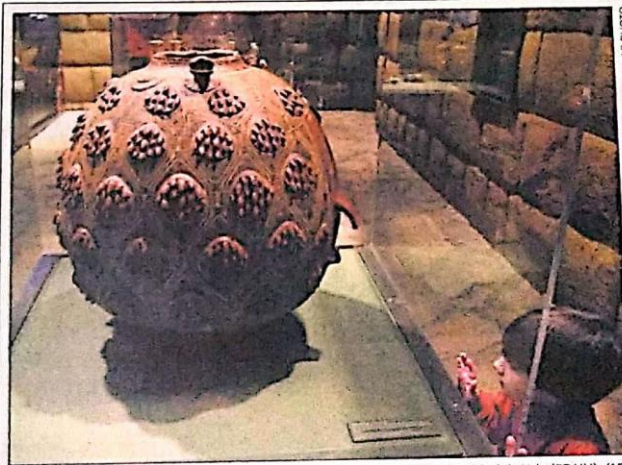
Scanned with
CamScanner

FIGURA 5 – Unidad 2 – Confluencia Vol. 1

¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas?

El pie de foto es normalmente un texto breve, de una sola línea, condensado en una única oración. Como se trata de un texto descriptivo, prevalecen en él los sustantivos para referirse a las realidades descritas, sean personas, animales, objetos o lugares. También presenta adjetivos calificativos, para expresar las características de esas realidades, y adverbios de tiempo, que se refieren al momento en que sucede la acción descrita. En la oración del pie de foto, al ser un texto extremadamente sintético, se puede incluso omitir el verbo, como en el ejemplo de la actividad anterior, que dice "Ségolène Royal, ayer en Madrid". Los verbos que se refieren a las acciones descritas suelen aparecer en Presente de Indicativo o en Pretérito Indefinido.

- 1 Mira la foto a continuación, que compone una noticia publicada en el periódico español *El País* en 2006. Luego identifica en el pie de foto y escribe en tu cuaderno las siguientes características lingüísticas: **los sustantivos comunes, los sustantivos propios y el tiempo verbal.** Los sustantivos comunes son: niño, cerámica, museo, universidad; los sustantivos propios son: Machu Picchu, Yale, EE. UU.; y el tiempo verbal es el Presente de Indicativo: "observa" ("observar").



Un niño observa una cerámica del Machu Picchu en el Museo de la Universidad de Yale (EE UU). /AP

Perú reclama su tesoro

Exige a la Universidad de Yale que devuelva joyas arqueológicas halladas en el Machu Picchu

Disponible en <<http://inhouseidiomas.blogspot.com.br/2009/03/con-que-frecuencia-tu-lees-el-periodico.html>>. Acceso el 13 oct. 2015.

PARA PENSAR Y DEBATIR

Texto 1

Prelectura

Contesta las siguientes cuestiones en tu cuaderno.

- 1 A través de qué medio prefieres enterarte de las cosas que suceden en el mundo: ¿televisión, internet, radio, periódico impreso? ¿Por qué? Respuesta personal.



Continuando en niveles de lenguaje, el libro trae aún, a partir de la versión electrónica del Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española (RAE), la diferencia entre "tú" y "usted", para que el alumno comprenda las variantes. En la siguiente sección, figura 6, trae un fragmento destacado sobre los pronombres personales de la Gramática esencial del español, de Manuel Seco, denotando la diferencia entre estos dos pronombres y cómo usar cada uno de ellos, así como la relación de estas formas de tratamiento formal e informal de acuerdo con la confianza o camaradería según se dirija a alguien. Cabe señalar que no se mencionó la estructura "vos", lo que refuerza aún más el prestigio de la variación española.

En continuación, en la figura 7, el texto oral "Tú y usted: el lenguaje clasista", presentado en la subsección Comprensión oral 1, ofrece un ejemplo de reflexión de hablantes de español sobre sus propios usos de los pronombres de tratamiento formal e informal, que permite al estudiante a pensar también sobre cómo él mismo usa los pronombres en portugués. Este ejemplo dialoga con las preguntas planteadas sobre el uso de los pronombres personales explicados, percibidas en la figura 6.

La Poslectura busca llevar ese debate sobre la expresión de la formalidad/informalidad al terreno de la lengua portuguesa, tal y como la usan los estudiantes en su vida cotidiana.

Así, nos damos cuenta de que las actividades propuestas dentro de los niveles de lenguaje, a través de la conducta del profesor, permiten reflexionar sobre su propia cultura, para comprender más profundamente su entorno social. Esto, por medio del movimiento en el que se establecen vínculos, similitudes y contrastes con otras personas.

FIGURA 7 – Unidad 4 – Confluencia Vol. 1

Audición

8 Ahora vas a oír la grabación extraída del video titulado "Tú y usted: el lenguaje clasista", en que dos jóvenes españoles discuten sobre el uso de "tú" y de "usted" en la sociedad. Luego realiza las siguientes actividades en tu cuaderno.

- 1** ¿Qué proponen los jóvenes al principio de la grabación? ¿Por qué? Proponen a los espectadores que se acerquen a los demás empleando el "tú" en vez de "usted", porque creen que el pronombre "usted" aleja a las personas al ser un tratamiento formal.
- 2** De acuerdo con los jóvenes, ¿"tú" siempre es un tratamiento informal y "usted" siempre es formal y de respeto? Explícalo en tu cuaderno.

Me, los jóvenes opinan que depende de la manera como trates a la persona, pues se puede ser respetuoso usando el "tú" o también irrespetuoso usando el "usted".



Fragmento de <www.youtube.com/watch?v=Vt8Lauw1o50>. Acceso el 18 en. 2016. (3min39s – 4min16s).

CamScanner

FIGURA 6 – Unidad 4 – Confluencia Vol. 1

- 1 **¿Qué palabra se consultó en el diccionario? ¿Qué recursos gráficos permiten identificarla?**
Se consultó la palabra "usted", que está escrita en otro color, en negrita y con fuente más grande.
- 2 **¿A qué persona corresponde el pronombre "usted", según el diccionario? ¿Qué otro pronombre corresponde a esa persona? ¿En qué circunstancia se usa "usted"?** Corresponde, formalmente, a la 3.ª persona, pues así es como establecen todas las relaciones de concordancia. Se refiere, sin embargo, a una 2.ª persona del discurso. Se usa "usted" cuando el hablante quiere referirse a su interlocutor con cortesía, respeto o distanciamiento.
- 3 **¿Qué otras informaciones acerca del vocablo "usted" ofrece el diccionario?** El origen etimológico, la clase gramatical y ejemplos de expresiones coloquiales que contienen la palabra mencionada.

Texto 2

Lectura

Lee ahora el fragmento destacado sobre los pronombres personales de la *Gramática esencial del español*, de Manuel Seco*, y contesta las siguientes cuestiones en tu cuaderno.

11.2.2. Pronombres personales.
Hemos dicho antes que un pronombre señala al ser de una manera provisional a través de una circunstancia. En algunos pronombres, esta circuns-

158

LAS FRASES Y LAS PALABRAS

tancia es el papel que el ser designado desempeña en la conversación: el papel de «el que habla» —que los gramáticos llaman *primera persona*—, el papel de «aquel a quien se habla» —*segunda persona*— o el papel de «aquel de quien se habla» —*tercera persona*—. Este grupo de pronombres son los *pronombres personales* (v. § 7.2.4), que tienen formas distintas no solo según el «número» y el «género», como los nombres, sino también según la «persona» (primera, segunda o tercera) y según la función que la palabra desempeña en la frase.

Hay que observar que, en cuanto al género, no existe la diferencia masculino / femenino en el singular de las personas primera y segunda, mientras que la tercera persona ofrece, además de formas masculinas y femeninas, otras formas, llamadas *neutras*, que designan cosas indeterminadas, conjuntos de cosas, o hechos; así, son ejemplos de pronombres personales neutros *ello* y *lo* en las frases *No hay noticias, pero no te preocupes por ELLO*; *Me he equivocado, LO siento*. Desde el punto de vista de la concordancia, las formas «neutras» son siempre singulares (esto es, los adjetivos que se refieren a ellas irán en singular, y cuando estas formas actúen como sujeto, también el verbo irá en singular) y masculinas (es decir, van en forma masculina los adjetivos que a ellos se refieren). Por eso no es muy acertado hablar de «género» neutro, ya que el género de un sustantivo es su exigencia de forma -o (masculina) o de forma -a (femenina) en los adjetivos del tipo *alto / alta*.

Por otra parte, para la segunda persona hay dos series distintas de formas, que el que habla utiliza según se dirija a alguien con quien tenga cierta confianza o camaradería (*tú, te, ti, vosotros*, etc.) o a alguien con quien no las tenga (*usted, le, la, ustedes*, etc.). Las formas usadas en este segundo caso, llamadas *de cortesía*, se caracterizan porque, a pesar de pertenecer a la segunda persona, llevan, cuando hacen de sujeto, el verbo en la forma de tercera persona: *usted DIRÁ, ustedes SABEN*.

Puede ocurrir que el pronombre personal sea utilizado para designar, en función de complemento, al mismo ser que se presenta como sujeto de la oración: *Yo ya ME he bañado; Lo he comprado para MÍ; La llevaréis con VOSOTROS*. Cuando este caso se da para la segunda persona de cortesía o para la tercera persona, se recurre a formas especiales (que las gramáticas llaman «reflexivas»): *Ella ya SE ha bañado; Él lo ha comprado para SÍ; Ustedes la llevarán CONSIGO*. No obstante, en la lengua hablada hay tendencia a sustituir *sí, consigo* por las formas no «reflexivas»: *Lo ha comprado para ÉL mismo; La pueden llevar con USTEDES*.

Como sustantivos que son, los pronombres personales tienen las mismas funciones que los nombres, excepto la de aposición. Estas funciones se detallan, para cada una de las formas, en la lista de la página siguiente.

Acerca de las particularidades del uso de las formas que funcionan como complemento directo e indirecto sin preposición, así como sobre los diversos empleos de forma *se*, ya hemos hablado en el capítulo 8. Allí también nos

IMÁGENES: REPRODUCCIÓN

Por otra parte, para la segunda persona hay dos series distintas de formas, que el que habla utiliza según se dirija a alguien con quien tenga cierta confianza o camaradería (*tú, te, ti, vosotros*, etc.) o a alguien con quien no las tenga (*usted, le, la, ustedes*, etc.). Las formas usadas en este segundo caso, llamadas *de cortesía*, se caracterizan porque, a pesar de pertenecer a la segunda persona, llevan, cuando hacen de sujeto, el verbo en la forma de tercera persona: *usted DIRÁ, ustedes SABEN*.

SECO, Manuel. *Gramática esencial del español*. Madrid: Espasa, 1991. p. 157-8.



*Seco, a diferencia de la Real Academia Española (RAE), considera "usted" un pronombre de 2.ª persona, y no de 3.ª.

En cuanto al filtro de variación lingüística, además de ser posible notarlo en los diversos géneros textuales trabajados en las unidades del LD, mencionados en la categoría anterior, también hay actividades que tratan de modificaciones corporales y que en su estructura utiliza la variación lingüística, como por ejemplo, términos como "pirsin / pircin / piercing ", " bezote y bezonte" encontrados en el ejercicio. Aunque la actividad no se centra en este aspecto, es posible que el profesor trabaje a partir de ella las variaciones existentes. Incluso las variaciones lingüísticas de esta actividad pueden ser percibidas por el profesor a través del comentario lingüístico sobre la variación lingüística comentado al final de la unidad 3, como se muestra en la figura 8.

FIGURA 8 – Unidad 3 – Confluencia Vol. 1

COMENTARIO LINGÜÍSTICO

1 Variación lingüística (1): 'pirsin' y 'piercing'

En la actividad 1, anterior al texto "Las modificaciones corporales en el México prehispánico", la palabra 'pirsin' aparece escrita de tres maneras: pirsin, pircin y *piercing*. La última es la reproducción de la forma tal como se escribe este término en inglés, también adoptado en Brasil. En español, sin embargo, hay mucha variación en la forma de escribirlo. En el *Diccionario panhispánico de dudas* aparece con la grafía 'pirsin', adaptada, por tanto, al español. Se trata de variación lingüística: diferentes grupos de personas que hablan español o cualquier otra lengua pueden escribir una misma palabra de manera distinta. En este caso, la variación corresponde a la ortografía. Las decisiones relacionadas a la ortografía muchas veces están sujetas a críticas y a polémicas y, en el caso del término que nos ocupa, hay mucha discusión al respecto, una vez que hay quien considera que la grafía 'pirsin' no es adecuada. Como muchas veces lo que dictaminan las instituciones no corresponde a la forma como habla o escribe la gente, presentamos las variantes que se emplean en este caso. Al tratarse de una palabra extranjera, el plural presenta variación, de manera que hay quien dice 'los pirsin' y hay quien dice 'los pirsins'.

2 Variación lingüística (2): 'bezote' y 'bezonte'

Algunas veces la variación no corresponde a diferencias en la forma de escribir una palabra, sino que la palabra que usa la gente para referirse a un objeto puede variar. Así, en algunos países que hablan español, se le llama 'banana' a la fruta que se conoce en portugués como *banana* y en otros se la conoce por 'plátano'. En este caso, no hay una manera correcta y otra equivocada. Se trata de variación: la lengua ofrece más de una palabra para nombrar un mismo objeto. Algunos grupos de hablantes utilizan una palabra y otros utilizan la otra. Lo mismo sucede en Brasil, donde una misma fruta se conoce por varios nombres: *mexerica*, *bergamota*, *tangerina* e incluso *mimosa*. Cada palabra es empleada en una zona distinta del país y todas son correctas.

En el texto el autor se refiere al adorno de la boca como 'bezonte', término que puede ser típico del habla de su grupo social, ya que la forma más difundida de la palabra es 'bezote'.

En la unidad 4, intitulada (Des)Cortesías referente a la variación lingüística, tenemos en la sección Lectura, “5 cosas que dicen los mexicanos para evitar decir ‘no’”, figura 9, que permite al estudiante reflexionar sobre los significados que las palabras “sí” y “no” pueden adquirir en el contexto real de la interacción, retomando ideas que ya se abordaron anteriormente en la misma unidad, figura 6, con respecto a los diversos valores pragmáticos de un mismo elemento lingüístico, como el uso de “usted” bajo diferentes circunstancias. Concluimos que este tipo de reflexión es fundamental en un proceso de adquisición de lengua extranjera atento a sus condiciones reales de enunciación, que no se base simplemente en reglas descontextualizadas de uso descritas por gramáticas y diccionarios. Con la lectura de este texto, constatamos también que tiene como objetivo fomentar la discusión sobre los estereotipos, ya que el título generaliza el comportamiento de los mexicanos en las situaciones descritas.


FIGURA 9 – Unidad 4 – Confluencia Vol. 1

Lectura Como se trata de un fragmento, discutiremos aquí solo uno de los recursos que presenta el texto original.
 Vas a leer un texto sobre el modo de decir de los mexicanos para evitar dar una respuesta negativa. Luego contesta en tu cuaderno las preguntas que te planteamos.

<http://matadornet.com/5-cosas-que-dicen-los-mexicanos-para-evitar-decir-no/>

5 COSAS QUE DICEN LOS MEXICANOS PARA EVITAR DECIR “NO”

POR SUSANNAH RIGG
 SEPTIEMBRE 26, 2014



Los mexicanos son muy amables y pueden llegar a ser muy formales, especialmente si los comparamos con otros hispanoparlantes. La gente se saluda en los elevadores, en los camiones y en los taxis compartidos. Cuando un mexicano entra o sale de un lugar, siempre dice “con permiso” y recibe como respuesta un “propio”, lo que indica que se puede otorgar su propio permiso, ya que no necesita del permiso del otro. Este aspecto de la cultura mexicana me encanta y, sin embargo, me costó entender que, por esta misma formalidad, les es muy difícil a los mexicanos decir “no” y siempre encuentran las maneras más creativas de evitar hacer uso de la indeseable palabra.

SÍ

Es muy común que en México el “sí” signifique “no”. ¡En serio! Imagínate salir de una junta de negocios con un rotundo “sí” de un cliente potencial pero que nunca más sepas de él.

Scanned with
 ciento ocho scanner

Luego en la misma unidad, el texto “Los diminutivos y los tratamientos”, figura 10 y 11, ofrece una comparación de los usos del diminutivo entre Chile y España. En el apartado de lectura del texto es reproducida una imagen de un blog, cuya lectura es fundamental. En la presentación de ese espacio de internet, el autor aclara que es español y que su mujer es chilena, siendo el blog un medio de abordar los malentendidos y anécdotas que surgen en sus interacciones entre España y Chile. Delante eso, percibimos que en las actividades el estudiante tendrá que inferir y localizar informaciones para distinguir los respectivos usos en los países mencionados en el texto. Todas esas cuestiones de uso implican diferentes formas de entender la cortesía y la descortesía verbal. El profesor aún puede retomar el tema de la distinción entre “tú” y “usted” para tratar a respecto de la formalidad e informalidad.

FIGURA 10 – Unidad 4 – Confluencia Vol. 1

Lectura

Vas a leer un *post* de blog sobre el uso del diminutivo en el nombre de una persona que, en distintos sitios, puede adquirir diferentes significados. Luego realiza en tu cuaderno las actividades que te planteamos.

http://palabradechile.blogspot.com.br/2013/05/los-diminutivos-y-los-tratamientos.html

Palabra de Chile

Soy español, casado con una chilena. Este blog surge de los numerosos malentendidos y anécdotas por los distintos usos del idioma. Me gustaría rendir un pequeño homenaje a la cultura chilena. Me gustaría aclarar que no soy lingüista. De hecho soy de ciencias puras, así que agradeceré cualquier información adicional que puedan facilitar.

JUEVES, 23 DE MAYO DE 2013

Los diminutivos y los tratamientos

Siempre me parecía molesto. Personas a las que acababa de conocer, o familiares lejanos, que a la más mínima ocasión me llamaban Pedrito. Ni en mi familia cercana me llaman así, algún tío quizá muy esporádicamente y debido en mayor parte a que mi padre se llamaba igual que yo, Pedro. No me cabía en la cabeza cómo se atrevían a tomarse tanta confianza. Con el tiempo me fui acostumbrando, cosas de las diferencias culturales, si me quieren llamar así es por cariño, aunque a mí me resulte extraño.

Fonte: Confluencia. São Paulo: Editora Moderna, 2016, p. 110.

FIGURA 11 – Unidad 4 – Confluencia Vol. 1

El otro día le pasó a mi mujer al contrario. En el parque una niña jugaba con nuestra hija, y le dijo "¿Cómo estás, Carlita?" La niña, muy digna le contestó "No me llamo Carlita, me llamo Carla". Luego lo hablábamos en casa, nos refamos de estas curiosidades. Hasta algunas personas que he conocido a través del blog y que nunca nos hemos visto las mejor de sus intenciones. Mi mujer en cambio tiene que llevarse la parte más difícil, no llamar a los niños aquí en España con diminutivos.

Fragmento de <http://palabradechile.blogspot.com.br/2013/05/los-diminutivos-y-los-tratamientos.html>. Acceso el 26 oct. 2015.

- 1 En cada párrafo el autor sitúa su narrativa en un sitio distinto. Identifica y escribe a qué lugar se refiere en el primer párrafo y a qué lugar se refiere en el segundo. Fundamenta tu respuesta.
En el primer párrafo habla de cosas sucedidas en Chile y en el segundo, de cosas sucedidas en España. En el primer párrafo habla de episodios de su vida. En el segundo dice, claramente, "aquí, en España" y narra hechos relacionados con su mujer. Se espera que el(la) estudiante infiera que son dos sitios distintos y que el otro país es Chile, cuyo nombre aparece en el título del blog, y porque dice que su mujer es chilena.
- 2 El autor da a entender que usar el diminutivo en el nombre de una persona sigue reglas distintas en España y en Chile. Lo que en Chile es cortesía, en España, para él, es descortesía. Describe en tu cuaderno cuáles son esas reglas implícitas, de acuerdo con la visión del autor.

Pedrito, Carlita, etc.	Quién puede usar los nombres en diminutivo	Qué valor tiene
	España	
Chile		

Poca gente. En su familia quizá solo algún tío y de manera esporádica. Confianza excesiva.

Mucha gente. Cualquier pariente de otro pariente o gente que acababa de conocer. Cariño.

- 3 Al llamar "Carlita" a una niña española, la mujer de Pedro practicó una descortesía. ¿En el lugar donde vives es descortés tratar a la gente con diminutivos? Discútelo con tus compañeros(as) y fundamenta tu respuesta. Respuesta personal.

Poslectura

- 1 Si dentro de un mismo idioma como es el español puede haber problemas de comunicación y descortesías por desconocimiento de reglas de la interacción, ¿te parece que entre hablantes de portugués y de español puede suceder lo mismo? En parejas, piensen en situaciones que conozcan o que podrían darse, considerando los dos textos leídos en esta sección. Respuesta colectiva. El objetivo de esta actividad es hacerles ver a los(as) estudiantes que el conocimiento de una cultura supone también conocer las reglas que rigen la interacción entre los hablantes, con influencia directa en el uso de la lengua.

Fonte: Confluencia. São Paulo: Editora Moderna, 2016, p. 111.

Con estas propuestas de lectura y las actividades correspondientes, el LD presenta algunos ejemplos propicios y provechosos, de dos países de América Latina (México y Chile), que muestran las sensaciones de extrañamiento que los propios hablantes de español experimentan cuando se comunican entre si. De esta manera, concluimos sobre la importancia del alumno estar preparado para el reconocimiento de diferencias pragmáticas fundamentales, tanto en la lengua propia como en otras, si el objetivo es dialogar con realidades diversas, esto es, con el multiculturalismo.

5 CONSIDERACIONES FINALES

En esta sección final, reflexiono sobre el recorte realizado para el análisis de esta investigación. Con este fin, vuelvo a las preguntas de investigación, a saber, ¿Qué contenidos culturales se hacen explícitos o se suprimen en el libro didáctico de español Confluencia 1?, ¿Qué representaciones culturales son presentadas en el estudio de los contenidos culturales traídos por el libro didáctico de español Confluencia 1?

Al observar los textos del libro, vemos que son de diferentes géneros, sin embargo, observamos que las actividades se basan en preguntas superficiales, que no están interesados en promover debates consistentes a respecto de los aspectos culturales de los países hispano hablantes.

En contrapartida, algunos textos que aparecen en el libro traen algunos temas culturales consistentes, sin embargo, las reflexiones solo ocurren si hay una interferencia directa del profesor, quien a su vez, puede encontrar algunas instrucciones en la guía didáctica al final del libro, que en relación con algunas actividades trae orientación relevante.

En cuanto a la composición del LD, se organiza en 4 unidades. La primera titulada "Juntos" tiene como objetivo reflexionar sobre diversas formas de vivir juntos en variados grupos sociales, sin embargo, la presencia de algunos importantes grupos sociales no se observa en la unidad, resumiendo solo unas pocas categorías sociales. En la Unidad 2, llamada "Medios", pretende reflexionar sobre la comunicación social y la relación entre el individuo y lo social. En esta unidad fue posible observar los diversos estilos de géneros discursivos (cómo es, cómo circula socialmente, cómo está estructurado, cómo escribir, cuáles son sus principales características lingüísticas), correspondientes a los objetivos propuestos por la unidad. La Unidad 3, llamada "Cuerpos", tiene como objetivo hablar sobre cuerpos, estereotipos, prejuicios, reflexionar sobre cómo se manifiesta la diversidad humana en los cuerpos de las personas y deconstruir ideas preconcebidas sobre género y etnicidad. A lo largo de esta unidad, podemos identificar varios textos y actividades que traen los temas objetivos satisfactoriamente, permitiendo debates para deconstruir prejuicios y valorar la diversidad. Y, por último, la Unidad 4, llamada "(Des) Cortesías", dispuesta a revelar la forma en que los usos lingüísticos suponen diferentes formas de interactuar socialmente, entendiendo que los usos y formas de tratamiento pueden reflejarse en una amplia gama de situaciones. El propósito de esta unidad se logra efectivamente

ya que en su construcción, podemos percibir la importancia y distinción de los pronombres de tratamiento formal e informal, así como los textos que traen esta diferenciación.

Otro aspecto que podemos señalar es que el encuentro con la cultura lingüística del otro no ocurre de manera efectiva. En raros momentos, en algunos textos es posible encontrar propuestas para debates más enriquecedores, que permitan al alumno observar su cultura y también la cultura del otro.

El LD trae la cultura de forma generalizada, no es posible observar las singularidades de los países de habla hispana. Cuando hay una referencia específica a otro país, esto siempre ocurre en la perspectiva de la variedad lingüística.

Cuanto la figura del profesor de lengua extranjera parece ser relevante para que los momentos de interacción y reflexión crítica ocurran de manera efectiva.

Nuestra investigación se limitó a analizar las representaciones que surgen de los contenidos culturales dispuestos por el LD. Sin embargo, es necesario enfatizar que otros aspectos no fueron contemplados, como por ejemplo, las contribuciones que un LD puede traer a los estudiantes.

En resumen, el lugar del LD en la clase LE está presentado. Trabajar con este material debe ser pensado en todo el curso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, al notar la ausencia, la homogeneización, el estereotipo o las representaciones distorsionadas, es posible retroceder al mismo camino y mirar con más atención hasta que puedas ver lo que no es evidente.

REFERENCIAS

ABBUD, S. Cultura, culturas y enseñanza de lenguas extranjeras. **Revista Interfaces**, Río de Janeiro, año 4, no. 5, p. 45-56, oct. 1998.

ALMEIDA, C. D .; GUINDANI, J. F .; SÁ-SILVA, J. R. Investigación documental: pistas teóricas y metodológicas. **Revista Brasileña de Historia y Ciencias Sociales**. Año I - Número I - Julio de 2009.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensiones comunicativas en la enseñanza de idiomas**. 5ta edición. Campinas, SP: Bridges Publisher, 2008.

Araújo, M. de S. DIAS, Reinildes; Cristo, Vera Lucia (Org.). **El libro enseñanza de lenguas extranjeras: múltiples perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de letras. 2009. 344 p. RBLA, Belo Horizonte, 2012.

BARDIN, L. **Análisis de contenido**. Lisboa: ediciones 70, 1977.

BARBOSA, L. M. A. **Concepción de la lengua y la cultura en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras**. *En*: GATTOLIN, S; SIGNORI, M. B .; MIOTELLO, V. (Org.)

BRASIL. Ministerio de Educación y Cultura. **Parámetros curriculares nacionales. Escuela secundaria**. Brasilia: Ministerio de Educación, Secretaría de Educación Básica, 2000.

BYRAM, M .; GRIBKOVA, B .; STARKEY, H. **Desarrollando lo intercultural Dimensión en la enseñanza de idiomas: una introducción práctica para los docentes**. Estrasburgo: Consejo de Europa, 2002.

BYRAM, M .; MORGAN, C. *et. al.* **Enseñanza y Aprendizaje de Lengua y Cultura**. Filadelfia: Asuntos multilingües, 1993.

CAMARGO, M. L. **La enseñanza del español en Brasil: un poco de su historia**. Trabajos de Lingüística Aplicada. Campinas (43): 139-149, enero / junio de 2004.

CELLARD, A. El análisis documental. *En*: POUPART, J. *et al.* **Investigación cualitativa: enfoques epistemológicos y metodológicos**. Petrópolis; Voces, 2008.

CHAGAS V. **Evolución de la enseñanza de idiomas en Brasil**. *En*: Didáctica especial de lenguas modernas. São Paulo: National Publishing Company, 1967.

CHIZOTTI, A. **Investigación cualitativa en humanidades y ciencias sociales**. Petrópolis, RJ: Voces, 2006.

DENZIN, N. K .; LINCOLN, Y. S. Introducción: la disciplina y la práctica de la investigación cualitativa. *En*: DENZIN, N. K .; LINCOLN, Y. S. **Planificación de investigación cualitativa: teorías y enfoques**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, R; CRISTOVÃO, V. L. L. **El libro de texto de lenguas extranjeras: múltiples perspectivas.** (Orgs.) Campinas, SP: Letters Market, 2009.

FERNÁNDEZ, I. G. M. E. (2000). **La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera em Brasil. Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos,** p. 59-80.

CELANI, M. A. A. **Ensino das línguas estrangeiras: olhando para o futuro.** Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens. São Paulo: EDUC, 1997.

GUIMARAES, A. **Libros didácticos en español publicados en Brasil (1920-1960).** En: VII Congreso Brasileño de Historia de la Educación, 2013, Cuiabá. VI Congreso Brasileño de Historia de la Educación. São Paulo: Sociedad Brasileña de Historia de la Educación, 2013. p. 1-14.

Hall, Stuart. ¿Quién necesita identidad? *En:* SILVA, T.T. da (Org.). **Identidad y diferencia: la perspectiva de los estudios culturales.** Petrópolis, RJ: Voces, 2000.

LUDKE, M. ; ANDRÉ, M.E.D.A. **Investigación en educación: enfoques cualitativos.** São Paulo: EPU, 1986.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Postmodernidad y enseñanza de lenguas extranjeras. Horizontes de la lingüística aplicada, v.9, n.1, 2010 p.102-117.

MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, A. **Enseñando español en el sistema educativo brasileño (La enseñanza del español en la Educación Brasileiro).** Traducido por Elaine Elmar Alves Rodrigues. - Brasília: Tesouro, 2008.

OLIVEIRA, M. M. **Cómo hacer investigación cualitativa.** Petrópolis: Voces, 2007.

VECHIA, A. Imperial Colégio de Pedro II no século XIX: portal dos estudos históricos franceses no Brasil. *In:* VECHIA, A. & CAVAZOTTI, M. A. (Org.). **A escola secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX).** São Paulo: Annablume, 2003.

PEREIRA, M. E. **Psicología social de los estereotipos,** São Paulo: E.P.U., 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de Livros Didáticos PNLD 2018, Ensino Médio, Língua Estrangeira Moderna Inglês e Espanhol. Brasília, 2014.

CORACINI, M. J. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua estrangeira e materna.** 2. ed. Capinas, SP: Pontes, 2002.

PICANÇO, D. C. L. **Historia, memoria y enseñanza del español.** Curitiba: UFPR, 2003.

MIQUEL, L. e SANS, N. **El componente cultural en las clases de lengua.** red ELE revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera. N.0 mar. 2004. Disponível em:
http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE

_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9. Acesso em: 4 maio 2017.

VEZ JEREMÍAS, José Manuel *in*: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos. (Orgs.) **Vademécum para la formación de profesores Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)**. Madri: Alcobendas, 2005.

QUIROGA, V. V. **El desarrollo de la percepción intercultural en el proceso de aprender español como lengua extranjera**: un estudio sobre las potencialidades de la mediación cinematográfica. 2014. Tesis (Doctorado en Lingüística) - Universidad Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

PINTO, Carlos Felipe da Conceição. Una visión general de las fórmulas de tratamiento en español. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 2, n. 23, p.29-45, 2007.

PERIS, Ernesto Martín *et al.* **Diccionario de términos clave de ELE**. Madrid: SGEL, 2008.

Confluencia. Volume 1, ensino médio – livro do professor. 1 ed. São Paulo, 2016.

Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2018: ensino médio – Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Ministério da Educação, 2014.