



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS

GÉSSICA LARISSA DA SILVA BESERRA

**ANÁLISIS DE LOS COMPONENTES CULTURALES LATINOAMERICANOS EN
EL LIBRO "DIVERSO BÁSICO"**

RECIFE

2023

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS**

GÉSSICA LARISSA DA SILVA BESERRA

**ANÁLISIS DE LOS COMPONENTES CULTURALES LATINOAMERICANOS EN
EL LIBRO "DIVERSO BÁSICO"**

Trabajo de conclusión del curso de Licenciatura en Letras Español de la Universidad Federal de Pernambuco, como requisito parcial de la obtención del título de Licenciado en letras español.

Orientadora: Profa. Dra. Edleide Santos Menezes

RECIFE

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Beserra, Géssica Larissa da Silva .

Análisis de los Componentes Culturales Latinoamericanos en el libro
"Diverso básico" / Géssica Larissa da Silva Beserra. - Recife, 2023.
55 : il.

Orientador(a): Edleide Santos Menezes

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de
Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Espanhol - Licenciatura,
2023.

Inclui referências, apêndices.

1. componente cultural. 2. enseñanza y aprendizaje de lenguas. 3. libro de
texto. I. Menezes, Edleide Santos. (Orientação). II. Título.

400 CDD (22.ed.)

GÉSSICA LARISSA DA SILVA BESERRA

**ANÁLISIS DE LOS COMPONENTES CULTURALES LATINOAMERICANOS EN
EL LIBRO "DIVERSO BÁSICO"**

Trabajo de conclusión del curso de Licenciatura en Letras Español de la Universidad Federal de Pernambuco, como requisito parcial de la obtención del título de Licenciado en letras español.

Aprobado en: 04/ 05 / 2023.

JUNTA EXAMINADORA

Profa. Dra. Edleide Santos Menezes (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Stephane Alves de Albuquerque (Examinadora)

Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, quien en vida me apoyó y animó al inicio de mi carrera académica, y hoy, aunque no esté conmigo en su presencia física, es la razón por la que no me he rendido.

A mi padre, por creer en mí y animarme.

A los profesores de idiomas que me animaron durante mi vida académica.

A mis amigos que creyeron y me alentaron a no rendirme durante el camino académico.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar cómo se representan los componentes culturales de América Latina en el libro de texto “Diverso Básico” (2015, editorial SGEL, además de proponer reflexiones que promuevan la inclusión de la dimensión intercultural en la enseñanza y aprendizaje del español en los cursos de lengua que utilizan el libro de texto. El marco teórico utilizado para llevar a cabo esta investigación se basa en estudios sobre la cultura en el aprendizaje de lenguas defendido por los autores Geertz (1973); Boas (1930), Miquel y Sans (2004), además discutimos la noción de interculturalidad a partir de los autores Walsh (2010); Byram, Gribkova y Starkey (2002); Nardi (2007). Se trata de una investigación cualitativa e interpretativa, analizando el libro de texto Diverso básico (2015), desde la representatividad de la cultura y la perspectiva del libro sobre las culturas de los países latinoamericanos, con el objetivo de describir cómo se presentan los componentes culturales en el libro, analizando si contribuyen para que los alumnos desarrollen la interculturalidad crítica. El resultado de esta investigación indica que los componentes culturales no son sólo los factores determinantes para la promoción de la interculturalidad, sino también la forma en que se representan para favorecer un proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural de forma crítica y reflexiva.

Palabras clave: componente cultural; enseñanza y aprendizaje de lenguas; libro de texto.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar como os componentes culturais da América Latina são representados no livro didático "Diverso Básico" (2015, editora SGEL), além de propor reflexões que promovam a inclusão da dimensão intercultural no ensino e aprendizagem do espanhol na língua cursos que utilizam o livro didático O referencial teórico utilizado para realizar esta pesquisa é baseado nos estudos sobre cultura na aprendizagem de línguas defendidos pelos autores Geertz (1973); Boas (1930), Miquel y Sans (2004), discutimos também a noção de interculturalidade dos autores autores Walsh (2010); Byram, Gribkova y Starkey (2002); Nardi (2007)). Trata-se de uma pesquisa qualitativa e interpretativa, analisando o livro didático Diverso básico (2015), sob a representatividade da cultura e a perspectiva do livro sobre as culturas dos países latino-americanos, com o objetivo de descrever como os componentes culturais são apresentados no livro, analisando se eles contribuem para o desenvolvimento da interculturalidade crítica por parte dos alunos. O resultado desta pesquisa indica que os componentes culturais não são apenas os fatores determinantes para a promoção da interculturalidade, mas também a forma como eles é representada para favorecer um processo de ensino e aprendizagem intercultural crítico e reflexivo.

Palavras-chave: componente cultural; ensino e aprendizagem de línguas; livro didático.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: LISTADO DE TEMAS Y SUBTEMAS.....	24
Figura 2: HISTORIA DE LOS MAYAS.....	27
Figura 3: DEPORTES.....	30
Figura 4: ACCIDENTES GEOGRÁFICOS.....	31
Figura 5: CHILE.....	34
Figura 6: PERSONAJES DE CHILE.....	35
Figura 7: GUATEMALA.....	38
Figura 8: LUGARES DE GUATEMALA.....	39

LISTA DE ABREVIATURAS

AL- América Latina

CC- Componente cultural

LE -Lengua extranjera

LD- Libro didáctico

MP- Manual del profesor

SUMÁRIO

1. CAPÍTULO I - PUNTOS DE PARTIDA DE LA INVESTIGACIÓN	10
1.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN	12
1.1.1 Objetivos y Pregunta de Investigación	12
1.1.2 Procedimientos	12
1.1.3 El Libro De Texto “Diverso Básico”	13
2. CAPÍTULO II – REVISIÓN DE LA LITERATURA	16
2.1 INTERCULTURALIDAD EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LE	16
2.2 LA INTERCULTURALIDAD EN LOS LIBROS DE TEXTO PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS	20
3. CAPÍTULO III- RESULTADOS Y ANÁLISIS DE CONTENIDOS CULTURALES EN EL LIBRO DE TEXTO BÁSICO DIVERSO	22
3.1 PRESENTACIÓN DE LOS COMPONENTES CULTURALES Y LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL EN EL LIBRO DE TEXTO “DIVERSO BÁSICO”	22
3.2 ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS INTERCULTURAI EN LOS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA DESCRITOS EN EL LIBRO	30
4. CONSIDERACIONES FINALES	38
5. REFERENCIAS	41
6. APÉNDICES	45
7. ANEXOS	47

CAPÍTULO I - PUNTOS DE PARTIDA DE LA INVESTIGACIÓN

1. INTRODUCCIÓN

La interculturalidad es indispensable para la construcción del conocimiento de una lengua extranjera. Según Figueiredo (2010) el hablante intercultural es aquel que es consciente de su propia cultura y es capaz de determinar las relaciones culturales, explicando, comprendiendo y valorando sus diferencias. Para Walsh (2010, p. 79), la interculturalidad, desde su origen, “significó una lucha en temas como la identificación cultural, los derechos y la diferencia, la autonomía y la nación, que estaban en permanente disputa”.

A partir de la constatación de que la actualidad necesaria para la enseñanza de lenguas es aquella que se rige una perspectiva intercultural y por la presencia preponderante de los componentes culturales de los diversos países. Muchos estudios se han ido realizando sobre interculturalidad en clases de LE, desarrollo de competencia sociocultural o sociolingüística y sobre la presencia de los componentes culturales en las clases y los materiales didácticos.

Los autores Areizaga, Gómez y Ibarra (2005) en su artículo "El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación" afirman que la mayoría de los estudios sobre los componentes culturales en LE se centran en el concepto de cultura o en las propuestas didácticas y metodológicas para su trabajo en el aula. Los autores señalan que estos estudios suelen pertenecer a dos grandes grupos, los cuales aludimos a continuación.

Los trabajos del primer grupo se refieren a los sujetos que participan en la enseñanza y aprendizaje de lenguas y en cómo perciben la “otra” cultura. Se incluyen trabajos sobre el estilo comunicativo del profesor y la metodología de clase. En general, este grupo de investigaciones utiliza herramientas como cuestionarios, encuestas, diarios, grabaciones o técnicas de observación etnográfica, para el análisis de las relaciones y procesos llevados a cabo en el aula.

El segundo grupo son de investigaciones que analizan los materiales didácticos. Según Areizaga, Gómez e Ibarra (2005), esta línea de investigación se centra tanto en la visión de la cultura como en las metodologías propuestas para su uso en el aula. Además, señalan que este tipo de estudios sobre el componente

cultural es lo que encontramos con mayor frecuencia en nuestro contexto en las últimas dos décadas. La mayoría de estas investigaciones utilizan sus propias herramientas de análisis de contenido, describiendo y registrando una serie de variables, según el propósito del estudio.

El estudio que se presenta en este trabajo se sitúa en el segundo grupo de estudios y busca contribuir para el establecimiento de una enseñanza de lenguas desde una perspectiva intercultural. Se sabe que el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas en el siglo XXI se guía, sobre todo, por la valoración de la diversidad cultural y lingüística.

Aunque se reconoce ampliamente la importancia de que la enseñanza de lenguas debe adoptar una perspectiva intercultural, en Brasil, la enseñanza del español como lengua extranjera, en la mayoría de sus configuraciones, se centra en los aspectos culturales del español ibérico y esto se refleja a menudo en los materiales didácticos adoptados por los profesores, sobre todo, en los libros de texto. En este sentido, el componente cultural de los libros puede estar marcado por la falta o superficialidad del conocimiento sobre la cultura latinoamericana. Coincidimos con Paraquett (2008) que la hegemonía lingüística de la región peninsular, que se da debido al proceso de colonización, necesita ser repensada porque no existe una variante superior a la otra. Romper con el uso exclusivo del español peninsular como modelo de enseñanza podría, además, facilitar la integración entre Brasil y los países latinoamericanos.

Por tanto, a partir de esta constatación, nos interesó analizar cómo se están representando los componentes culturales de América Latina en el libro de texto Diverso Básico, de la Editorial SGEL (2015), además de observar cómo se articulan las propuestas interculturales en el referido manual.

El trabajo está organizado en 3 capítulos. El primero presenta una breve introducción al tema, además de los aspectos metodológicos. El segundo consiste en una revisión bibliográfica sobre el componente cultural, la interculturalidad en la enseñanza de lenguas. El tercer capítulo presenta el análisis del libro de texto.

1.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1.1 Objetivos Y Pregunta De Investigación

El trabajo buscó analizar cómo se representan los componentes culturales de América Latina en el libro de texto “Diverso Básico” (2015, editorial SGEL). Para el logro de este objetivo general, se ha propuesto los siguientes objetivos específicos: (1) Describir cómo se presenta los componentes culturales en el libro de texto “Diverso Básico”; (2) analizar si los componentes culturales de América Latina contribuyen a que los estudiantes desarrollen la competencia intercultural crítica;

A partir de esos objetivos, hemos planteado las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿Cómo se presenta los componentes culturales en el libro Diverso básico?, (2) ¿Los componentes culturales de América Latina contribuyen a que los estudiantes desarrollen la competencia intercultural crítica?

1.1.2 Procedimientos

La metodología utilizada en la realización de este trabajo es de carácter cualitativo e interpretativo. Se considera que este tipo de metodología nos permite describir e interpretar el objeto de estudio de una manera más integral (MOITA LOPES, 1994). El análisis realizado consta en dos etapas. En la primera registramos las características de cada una de las unidades del libro con la siguiente información: Título de la unidad, objetivo intercultural, número de actividades, cuantitativo de las que trabajan con elementos interculturales, indicación del tipo de cultura (cultura a secas, con mayúsculas y cultura con K), a partir de la distinción propuesta en Miquel y Sans (2004), e indicación del país representado en cada unidad. A partir de este primer registro, hemos recopilado informaciones necesarias para la formulación de respuestas a la primera pregunta de investigación: ¿Cómo se presentan los componentes culturales en el libro de texto “Diverso Básico”?

El análisis e interpretación de la representación cultural en las unidades del libro se basó en los criterios propuestos por Areizaga, Gómez y Ibarra (2005), en su artículo "El componente cultural en la enseñanza de idiomas como línea de investigación". A partir de la adaptación de los criterios propuesto por los autores, el análisis de las unidades observó las siguientes cuestiones:

A) ¿Cómo se presentan los componentes culturales (CC) de América Latina en el libro? ¿Los CC aparecen integrados o en un apartado especial en las unidades?; B).

¿Cuál es la lista de temas culturales? ¿Son relevantes culturalmente?; ¿En qué formato aparece? C) ¿Qué tipo de cultura está presente? D) ¿Se menciona expresamente la interculturalidad en la presentación del libro? ¿Es posible el desarrollo de la interculturalidad a través de su contenido y de las actividades propuestas?

Posterior a este primer análisis, nos propusimos analizar más a fondo dos de las unidades del libro con el objetivo de contestar la segunda pregunta de investigación: ¿Los componentes culturales de América Latina contribuyen para que los estudiantes desarrollen la competencia intercultural crítica? En esta parte del trabajo se analizó cómo aparecen los elementos interculturales de países latinoamericanos.

1.1.3 El Libro De Texto “Diverso Básico” (2015)

El libro Diverso básico de los autores Encina Alonso, Jaime Corpas y Carina Gambloch, es un material pensado para un curso de español de nivel básico (Niveles A1 y A2 del Marco Común Europeo de Referencia), dirigido a jóvenes estudiantes de español (15 años o más).

El libro se auto conceptúa como comunicativo. Según Almeida Filho (2007), “la enseñanza comunicativa es aquella que organiza las experiencias de aprendizaje en términos de actividades/tareas relevantes de real interés y necesidad del alumno para que sea capaz de utilizar la lengua meta para realizar acciones reales en la interacción con otros hablantes-usuarios de ese idioma.”

El objetivo principal del libro es desarrollar en los alumnos la capacidad de comunicarse en español, tanto de forma oral como escrita, en diferentes situaciones y de forma adecuada. Asimismo, los autores entienden que esto se puede realizar en un ambiente de aula, ya que constituye un contexto propicio para practicar el nuevo idioma, expresarse de manera natural y significativa. Además, debido al grupo de edad al que está destinado el manual, el libro en su presentación en la guía del profesor (p. 5) considera los siguientes aspectos:

- La indagación. El estudiante aprende mejor cuando trata de descubrir significado o estructura por sí mismo
- La acción. El alumno aprende el idioma a través de actividades realizadas a lo largo de la unidad y en la actividad incluida al final de esta.

- Reflexión. Los estudiantes tienen la capacidad de reflexionar, comparar, contrastar y observar cuál es su mejor forma de aprender. Este proceso permite una comprensión más profunda a través de la experiencia y la curiosidad.
- Atención a la forma. Si el alumno comprende cómo se forman las estructuras que necesita en cada momento para comunicarse, le será más fácil generar un nuevo lenguaje. El trabajo formal propuesto está vinculado a los contenidos de la unidad y es significativo.
- Diversidad. Cada alumno aprende de una manera diferente y por eso el libro ofrece unas secciones (Repaso y Avance) que le dan al profesor la posibilidad de trabajar con diferentes ritmos dentro de una misma clase.
- Valores y actitudes. Las actividades y los textos incluyen aspectos que permiten a los estudiantes apreciar las diferencias entre compañeros, respetar las diferentes opiniones y cooperar en grupos, y otras cuestiones de comportamiento.
- Pensamiento crítico a través de textos provocativos y actividades que les ayuden a reflexionar y formarse una opinión sobre un tema.
- La interculturalidad, que se hace explícita no sólo por la inclusión de todos los países de habla hispana, sino también por la constante relación entre las diferentes culturas.

El libro está dividido en dieciocho unidades que corresponden a dieciocho conceptos: identidad, relaciones, hábitat, hábitos, competencia, nutrición, diversión, clima, viajes, educación, consumo, trabajo, salud, comunicación, medio ambiente, migración, arte y tecnología. Cada unidad consta de: portada, tres secuencias didácticas, una sección dedicada a un país de habla hispana y una página de acción-reflexión. También hay una doble página dedicada a cada uno de los países donde el español es lengua oficial. Además, se hace referencia al resto de lenguas que se hablan en esos países

La realización del estudio a partir del análisis de un libro de texto se basa en la comprensión de que el libro de texto es una herramienta importante en la enseñanza y aprendizaje de LE. Según Almeida Filho (2007 p. 40), "Enseñar una lengua extranjera es hoy casi sinónimo de adoptar y seguir los contenidos y técnicas de un libro de texto". Por lo tanto, el libro de texto puede ser un indicador importante de los

procesos que se llevan a cabo en una clase, ya que comúnmente se utiliza como una herramienta que ayuda al docente en la organización y planificación de actividades. Además, los libros en idiomas extranjeros también son útiles porque presentan una variedad de temas culturales y sociales, que pueden ser útiles para aprender más sobre el país del idioma extranjero y su cultura.

La motivación para estudiar la interculturalidad en los libros de texto surgió durante la pasantía curricular obligatoria en un centro de idiomas de una escuela pública estadual del estado de Pernambuco, donde se trabajaron con los alumnos cuestiones interculturales en América Latina. La elección de libro Diverso básico (2015) también está relacionada a la experiencia de pasantía, en esa oportunidad, hemos podido trabajar con el libro y nos dimos cuenta de que el libro aborda países de habla hispana desde un contexto intercultural y global en sus unidades. Por lo tanto, surgió el interés de analizar cómo el componente cultural de los países latinoamericanos se representa y trae a sus unidades.

CAPÍTULO II – REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1 INTERCULTURALIDAD EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LE

La interculturalidad en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras promueve el diálogo entre diferentes culturas, fomentando que los estudiantes comprendan y respeten la diversidad cultural y lingüística. Aprender un idioma extranjero no se trata solo de dominar la gramática y el vocabulario, sino que también implica comprender las diferencias culturales y sociales que dan forma al idioma. Nardi (2007) afirma que es necesario, aun así, pensar qué se entiende por cultura o qué cultura es esa con la que tiene que trabajar el profesor de lengua, sea nativo o extranjero.

Desde la antropología, la cultura es definida como la expresión total de la vida social (TYLOR, 1871 apud CUCHE, 1999). La cultura se define colectivamente y se adquiere de manera involuntaria independientemente de los factores biológicos. Es decir, se considera cultura cualquier acción conductual, ya sea material, social o espiritual en la vida humana. Otro aporte importante viene del antropólogo Clifford Geertz:

El concepto de cultura [...] es esencialmente semiótico, creyendo, como Max Weber, que el hombre es un animal suspendido en redes de sentido que él mismo ha tejido, parto del principio de que estas redes son la cultura y su análisis; por tanto, no como ciencia experimental en busca de leyes, sino como ciencia interpretativa en busca de sentido. (GEERTZ, 1973, p.15)

En la visión del antropólogo Franz Boas (1930), la noción de cultura tiene un significado amplio, que abarca una gama de cuestiones que involucran características históricas, sociales y no biológicas. Comprende las manifestaciones sociales y hábitos de un pueblo, así como las relaciones con el mundo y el contacto social entre los individuos.

Para Santos (2006), la historia registra abundantemente las transformaciones por las que pasan las culturas, ya sean movidas por sus fuerzas internas, o como resultado de los contactos y conflictos.

En la concepción de Erickson (1997, apud SARMENTO 2004), la cultura está compuesta por elementos visibles e invisibles. La cultura visible es aquella relacionada con las características que podemos percibir, ya sean formas de vestir, alimentación, danzas o lenguaje. Para Canclini (2015), “las prácticas culturales son más que acciones, son performances que representan y simulan acciones sociales

Miquel y Sans (2004) señalan que la cultura comprende una serie de fenómenos heterogéneos, que se pueden clasificar de 3 formas: cultura (a secas), cultura con mayúscula (C) y cultura con K. La cultura (a secas) Según las autoras, incluye todo lo que es compartido por los ciudadanos de una cultura. Sería algo así como un "patrón cultural", los conocimientos operativos que poseen todos los nativos para orientarse en situaciones concretas. Estos elementos ya están programados e inmersos en una cultura, o como dicen los autores, es algo que está "pegado a una lengua y una cultura". Por tanto, los miembros de una cultura pueden acceder a lo que llamamos "dialectos culturales". La cultura (a secas) se relaciona con la cultura de las manifestaciones sociales.

La cultura mayúscula está vinculada a conocimientos históricos, literarios, artísticos y musicales. Entendemos cultura con mayúscula, como cultura erudita o enciclopédica, que corresponde a saberes vinculados a los campos de la literatura, el arte y la historia. Los cuales generalmente no son compartidos por igual por todos los individuos de la misma cultura.

Cultura con K es un referente de contenidos culturales a los que tiene acceso una pequeña parte de la sociedad. Miquel y Sans (2004) dicen que esta cultura es un saber utilizado en determinados contextos, como, por ejemplo, "una novela surrealista o picaresca". También significa, por ejemplo, identificar culturalmente a un interlocutor y actuar lingüísticamente adaptándose a él.

Es evidente que la enseñanza de lenguas debe pautarse por la multiplicidad de sentidos atribuidos a la cultura del otro y la de uno mismo. Los estudiantes deben tener suficiente información cuando entran en contacto con situaciones de comunicación en el idioma meta. Por otra parte, el docente no necesita convertirse en un experto en la cultura del otro, sólo debe ser consciente de las realidades, ya sean maternas o ajenas, reflexionando sobre los aspectos culturales que inciden en el comportamiento lingüístico de los alumnos. Según los autores Miquel y Sans (2004), quizás, así, "restaurando la concepción de cultura como lengua, contribuiremos a que las culturas se entiendan un poco mejor".

Así, el aprendizaje de lenguas extranjeras desde una perspectiva intercultural se ha convertido en una oportunidad de crecimiento, autoconocimiento y autocrítica. Estamos de acuerdo con Paraquett (2010) en que cuando nos reconozcamos en el habla de los demás, habrá cambios que nos permitirán ser parte del colectivo, de lo global. Como profesores de español, debemos enfatizar la importancia de la

educación cultural y hacer espacio en nuestras clases para abordar la apreciación cultural.

Paraquett (2011) señala que aprender culturas significa aprender normas, valores, costumbres, y esto sólo es posible en contacto con el otro, porque aislado nadie puede aprender lo socialmente construido.

De acuerdo con Walsh (2010), desde la década de 90, ha habido una mayor atención a la diversidad étnico-cultural en América Latina, esta atención se basó en la necesidad de promover relaciones positivas entre los grupos culturales. La autora (Ibidem) señala que, por tratarse de un término utilizado en diferentes contextos, la comprensión de su concepto es amplia, por lo tanto, para explicar el uso y significado de la interculturalidad, la autora lo explica desde tres perspectivas diferentes.

La primera perspectiva es la *relacional*, que es la forma básica y general de intercambio entre culturas, es decir, involucra personas, prácticas, conocimientos, valores y diferentes tradiciones culturales que pueden conducir a condiciones de igualdad o desigualdad. Walsh (2010, p. 77) explica que el problema de esta perspectiva es que “limita la interculturalidad al contacto y las relaciones, muchas veces a nivel individual”, porque encubren las estructuras de la sociedad y posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad. La segunda perspectiva de la interculturalidad es la *funcional*, Walsh utiliza los planteamientos del filósofo peruano Fidel Tubino para explicarla. En esta perspectiva, la interculturalidad se vincula con el reconocimiento de la diversidad y la diferencia cultural.

La tercera perspectiva es la interculturalidad *crítica*, que defendemos en este trabajo. Walsh (2010) la entiende como “un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura colonial y matriz de poder racializada y jerarquizada”. Es a partir de la diferencia se construye dentro de una estructura colonial, que se entiende la interculturalidad como herramienta, proceso y proyecto que se construye desde las personas. Requiere también la transformación de estructuras, relaciones sociales y la construcción de diferentes condiciones. La interculturalidad debe entenderse como una propuesta encaminada a la “transformación estructural y socio histórica basada en la construcción de una sociedad radicalmente diferente entre todos”.

En la enseñanza de lenguas extranjeras, la interculturalidad crítica es de suma importancia, ya que promueve un acercamiento reflexivo y crítico a las diferencias culturales entre el país de origen de la lengua meta y la cultura del país donde se

aprende la lengua. La interculturalidad crítica implica el análisis de las diferencias culturales y la comprensión de que estas diferencias pueden influir en las formas de comunicación e interacción social. Para promover la interculturalidad crítica, el docente debe incorporar actividades que favorezcan la reflexión sobre las diferencias culturales. Coincidimos con Mendes que:

En un proceso de aprendizaje LE/L2 según una perspectiva intercultural, la "mirada desde dentro", el conocimiento de lo que ocurre en el aula entre profesores y alumnos, entre alumnos y alumnos, entre alumnos y materiales, etc. constituye la principal fuente de respuestas para que podamos construir procedimientos, enfoques y materiales didácticos que acerquen a nuestros alumnos a la lengua que queremos enseñar (MENDES, 2004, pág. 121)

Los autores Byram, Gribkova y Starkey (2002) consideran que la "dimensión intercultural" en la enseñanza de idiomas tiene como objetivo desarrollar estudiantes como mediadores interculturales que sean capaces de comprometerse con múltiples identidades y evitar los estereotipos que acompañan a esta percepción de ver al otro.

Aun así, según Byram, Gribkova y Starkey (2002) la dimensión intercultural puede establecerse a través de conocimientos y actitudes pertenecientes a una serie de grupos sociales. El conocimiento se refiere al saber sobre los grupos sociales, sus productos y prácticas en su propio país y en el país del interlocutor, es el conocimiento de los procesos generales de interacción social e individual. Byram, Gribkova y Starkey (2002), señalan que la dimensión intercultural trata de ayudar a los estudiantes a comprender cómo se produce la interacción intercultural, cómo las identidades sociales forman parte de cada interacción, si sus percepciones en relación con otras personas influyen en el éxito de la comunicación y cómo pueden descubrir por sí mismos más acerca de las personas con las que se están comunicando. Las actitudes están ligadas a la curiosidad y la apertura. Es la voluntad de suspender la incredulidad en otras culturas y la creencia en la propia. Significa poner en perspectiva los propios valores, creencias y comportamientos, no asumir que son los únicos posibles y naturalmente correctos, y ser capaz de ver cómo se verían desde el punto de vista de un extraño.

La interculturalidad es una dimensión indispensable para la constitución de la competencia comunicativa. Según Almeida Filho (2002 apud MENDES 2004), la dimensión cultural, en un escenario de aprendizaje comunicativo, necesita romper fronteras y traspasar los límites de la cultura misma. Por tanto, el proceso de

enseñanza y aprendizaje de LE desde una perspectiva intercultural va más allá de un diálogo entre culturas.

La competencia comunicativa encontrada en el glosario de Moura (2005, p.194) menciona lo siguiente:

Competencia comunicacional – Es la capacidad de circular de forma autónoma en la lengua meta, produciendo y comprendiendo insumos de calidad para la comunicación y para la formación del sujeto como agente histórico y transformador.

Competencia comunicativa – Es la capacidad del sujeto para circular en el idioma de destino de manera adecuada en diferentes contextos sociales de comunicación humana. “Las capacidades de una persona dependen tanto del conocimiento [tácito] –‘uso’- (conocimiento gramatical) como del uso – [capacidad de]- ‘usar’ (conocimiento del contexto)”. Hymes (1972, p. 282).

La enseñanza de lenguas tiene como mayor objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa. Así, La competencia intercultural puede verse como una parte importante de la competencia comunicativa, ya que implica la capacidad de interactuar de manera efectiva y apropiada con personas de diferentes culturas y orígenes.

2.2 LA INTERCULTURALIDAD EN LOS LIBROS DE TEXTO PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

En los últimos años, la interculturalidad se ha convertido en un tema cada vez más presente en las discusiones sobre educación y enseñanza de lenguas extranjeras. En el caso del español como lengua extranjera, es importante que los libros de texto aborden la interculturalidad de forma adecuada y representativa. Como ya se mencionó en los temas anteriores, la necesidad de insertar la dimensión cultural en la enseñanza de LE, nos lleva a elegir materiales y averiguar cómo se está tratando el componente cultural en estos materiales utilizados en el contexto del aula. Según Nardi (2010 P. 1), “muchos de estos materiales, al buscar desarrollar la competencia cultural, acaban produciendo un efecto de fragmentación, reduciendo lo cultural a un montón de información dispersa”.

Entendemos el libro de texto como un instrumento importante para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Según (KRAMSCH 1988 apud ISACKSSON, 2019), el libro de texto puede verse como un andamio ideal cuidadosamente construido para la organización e interpretación de una nueva experiencia lingüística y cultural. Por lo

tanto, el libro de texto debe cumplir con los objetivos interculturales propuestos para la enseñanza y ayudar a los estudiantes a pensar críticamente.

Uno de los aspectos más importantes a la hora de abordar la interculturalidad en los libros de texto españoles es la representatividad. Es importante que los libros representen adecuadamente las diferentes culturas de habla hispana. Coincidimos con Nardi (2007), cuando dice que la forma superficial en que se insertan elementos culturales en algunos libros de texto para la enseñanza del español a brasileños nos lleva a una simplificación que parece “reduccionista” y peligrosa”, ya que crea en el aprendiz una ilusión de saber sobre el otro.

Además, es importante que los libros aborden la diversidad dentro de cada cultura, evitando estereotipos y generalizaciones, así como Bhabha Homi (2007), destaca que el punto de intervención del discurso estereotipado va desde la identificación de imágenes como positivas o negativas, a la comprensión de los procesos de subjetividad, resignificando el lugar del “decir” sobre el otro.

Al abordar la interculturalidad en el libro de texto, se anima a los estudiantes a desarrollar una visión más amplia y crítica de la realidad, entendiendo que no existe una sola forma correcta de expresarse o comportarse en diferentes contextos culturales. En definitiva, a la hora de elegir un libro de texto de español es importante valorar si el material incluye una perspectiva intercultural y si presenta contenidos que valoran la diversidad cultural presente en los países de habla hispana. La interculturalidad en las clases y en los libros de texto debe contribuir para una enseñanza más significativa y eficaz de la lengua española, además de favorecer la formación de personas más conscientes y críticas respecto a las diferencias culturales.

3. CAPÍTULO III- RESULTADOS Y ANÁLISIS DE COMPONENTES CULTURALES EN EL LIBRO DE TEXTO BÁSICO DIVERSO

Este apartado presenta el registro y el análisis del libro *Diverso Básico*, producido por los autores Encina Alonso, Jaime Corpas y Carina Gambluchcon (2015), con el objetivo de contestar la primera pregunta de investigación ¿Cómo se presenta y refleja los componentes culturales en el libro de texto?

3.1 PRESENTACIÓN DE LOS COMPONENTES CULTURALES Y LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL EN EL LIBRO DE TEXTO “DIVERSO BÁSICO”

A fin de contestar nuestra primera pregunta de investigación: ¿Cómo se presenta y refleja los componentes culturales en el libro de texto?, se ha tomado como base los criterios de creación de materiales adecuados para la enseñanza de la cultura, utilizados por los autores Areizaga, Gómez e Ibarra (2005), en su artículo “El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación”, y nos propusimos a analizar los siguientes aspectos del libro: A) ¿Cómo se presentan los componentes culturales (CC) de América Latina en el libro? ¿Los CC aparecen integrados o en un apartado especial en las unidades?; B). ¿Cuál es la lista de temas culturales? ¿Son relevantes culturalmente?; C) ¿Qué tipo de cultura está presente? D) ¿Se menciona expresamente la interculturalidad en la presentación del libro? ¿Es posible el desarrollo de la interculturalidad a través de su contenido y de las actividades propuestas?

A) ¿Cómo se presentan los componentes culturales (CC) de América Latina en el libro? ¿Los CC aparecen integrados o en un apartado especial en las unidades?

Los países de América Latina son mencionados en todas las unidades del libro, tanto en las unidades, cuanto en la sesión especial. El libro propone como objetivo general el desarrollo de la dimensión intercultural y está organizado en base a temas de la cultura de países de habla española. Como ejemplo, la unidad 1 se refiere el tema *Identidad* y trae como contenido intercultural “mi propia cultura”; en la unidad 2, se trabaja el tema de las *Relaciones* y el contenido intercultural es “Las relaciones

sociales como base de una cultura”. Es decir, cada sesión presenta un objetivo intercultural integrado a cada una de sus temáticas.

En definitiva, los componentes culturales aparecen en todo el libro como: tema organizador, en textos, actividades y figuras; compartiendo espacio con actividades de gramática, léxico, fonología y ortografía. El libro incluye 17 países latinoamericanos siendo ellos: Chile, Ecuador, Guatemala, Perú, Costa Rica, Cuba Y República Dominicana (en la misma unidad), Argentina, México, Bolivia, Colombia, Paraguay, Nicaragua, Puerto Rico, Venezuela, Uruguay, Honduras y El Salvador (en la misma unidad) y Panamá. No incluyéndose Brasil y Haití. El libro presenta, además, un apartado especial al final de cada unidad. Este apartado se compone de:

“Doble página dedicada a cada uno de los países donde el español es la lengua oficial, aunque también se hace referencia a las otras lenguas habladas en esos países. Se incluye información general sobre estos países. Se ofrecen actividades variadas (test, crucigrama, relacionar columnas, completar textos, etc.). Añade información con textos adicionales sobre los temas trabajados en la unidad. Y, se presentan aspectos culturales. En esta parte en particular, hay información rodeada de fotos sobre un país específico y temas nacionales, acompañada de mapas y texto.” (ALONSO; CORPAS; GAMBLUCH, 2015 p.7)

Se concluye, por tanto, que el componente cultural aparece de forma integrada a lo largo del manual, además de presentar una sesión adicional sobre aspectos específicos de la cultura de los países latinos (uno en cada unidad).

***B) ¿Cuál es la lista de temas culturales? ¿Son relevantes culturalmente?
¿En qué formato aparece?***

En el tercer aspecto sobre cómo aparecen los CC en el LD, nos preguntamos sobre ¿Cuál es la lista de temas culturales en Diverso y esos temas eran culturalmente relevantes? y ¿En qué formato aparece? Para eso, elaboramos una lista de temas y subtemas de cada unidad y cuantas actividades trabajaron los componentes culturales, según la tabla presentada en la Figura 1.

Figura 1 - Listado de temas y subtemas

Unidad	Tema	Subtemas	¿Cuántas actividades trabajan los componentes culturales?
1	Identidad	La clase; Datos personales; Presentaciones	9
2	Relaciones	Mi familia y mis amigos; Aspecto físico; Carácter	4
3	Hábitat	Una ciudad; Un barrio; Una casa	10
4	Hábitos	Actividades y horas; Rutina diaria; Horarios	5
5	Competición	Deportes; Gustos; Concursos	5
6	Nutrición	Comidas y bebidas; Hábitos alimenticios; Comer fuera	12
7	Diversión	Hacer planes; Invitar; Dar opiniones	6
8	Clima	El tiempo; El clima en nuestras vidas; El clima perfecto	10
9	Viajes	Saber viajar; Descubrir; Experiencias	11
10	Educación	Aprender a aprender; Cambios en los sistemas educativos; Otras formas de educarse	5
11	Consumo	La moda; De compras; De segunda mano	5
12	Trabajo	Profesiones; Desarrollo profesional; Vida laboral	6
13	Salud	El cuerpo humano; Problemas de salud; Vida sana	4

14	Comunicación	La prensa escrita; La radio y la televisión; Mensajes escritos	7
15	Medio ambiente	El calentamiento global; Los recursos naturales; La educación medioambiental	6
16	Migración	Cultura con historias; Antes y ahora; Recuerdos	12
17	Arte	Pintura; Literatura; Música	8
18	Tecnología	Grandes inventos del pasado; Tecnología actual; La ciencia ficción	5

FUENTE: Nuestra autoría, 2023

Se ha considerado que todas las referencias culturales son relevantes para el público al que se dirige el libro. Son relevantes porque dialogan con temas que componen el aprendizaje y el universo real de los estudiantes, sus experiencias, intereses y su cultura de origen.

Respecto a qué formato aparecen los componentes culturales, hemos observado que: el 50,3% aparece en forma de imágenes, que seguramente constituyen la mayor parte del soporte del manual. Los mapas totalizan 40,1%, representando los países en cuestión que aparecen al final de todas las unidades. Los textos integrados con temas culturales aparecen muy escasamente, con un 9,6%, en algunos géneros como artículo, folleto informativo, página web, infografía, poesía, entrevista, sinopsis, fragmento de novela y cuestionario.

C) ¿Qué tipo de cultura está presente?

El libro menciona los componentes culturales 130 veces en sus actividades. La clasificación del tipo de cultura ha partido del esquema de Miquel y Sans (2004) para tratar de averiguar qué tipo de cultura se presenta en el libro de texto. Según este esquema, hay tres dimensiones o formas de entender la cultura. son ellas: cultura (a secas), cultura con mayúscula (C) y cultura con K. La cultura (a secas), que se refiere a la cultura en el contexto social, la forma de comunicarse de un determinado pueblo,

así como sus formas de comer, vestir y sus costumbres. La cultura con mayúscula, que se asocia al conocimiento histórico, literario, artístico y musical; la cultura con K, qué significa identificar culturalmente a un interlocutor y actuar lingüísticamente adaptándose a ese.

Más de la mitad 56,92% es parte de las relaciones sociales (cultura a secas), ya que tiene una gran variedad de subtemas. Y el 43,08% de las referencias son sobre cultura (C) con temas de ubicación geográfica, lugares turísticos, historia, arte y teatro. La cultura con K no se menciona en el libro. El libro trae ejemplos de los países discutidos en la sección especial al final de cada unidad, así como otros países en sus actividades, como Brasil y Estados Unidos.

Para complementar nuestro análisis, presentamos tres actividades, a modo de ejemplificación sobre los componentes culturales presentes en el libro. Estas actividades se alinean a la idea de cultura relacionados con las manifestaciones sociales (cultura a secas) y la enciclopedia relacionada con la cultura con (C). La actividad 3 página 47, del libro muestra lo que es un barrio en la cultura hispana, con un texto que contiene información de cómo funciona un barrio en España, México, Venezuela, Panamá, República Dominicana, Argentina y Estados Unidos. Para que el estudiante comprenda la diferencia en la división de cada barrio y que cada uno tiene su propia identidad, tanto en la cultura de los países de habla hispana como aquí en el país de origen del estudiante. (Véase Anexo B: Un barrio)

La actividad 3 página 117, presenta el funcionamiento de un sistema educativo en Bolivia. El artículo trata sobre la organización educativa en cada región del país. La lectura de este artículo y la realización de la actividad mediada por el docente permite al estudiante comparar la organización del sistema educativo boliviano con el brasileño, reflexionando sobre los niveles y modalidades de cada uno. (Véase Anexo C)

La siguiente propuesta, en la actividad 2 de la página 128, presenta un evento sostenible en Colombia, en el que, a través de un portal virtual, las personas comparten objetos que se encuentran en buen estado, pero que ya no usan, con el objetivo de concientizar a las personas sobre el consumo responsable. Este portal les muestra a los estudiantes una actividad sustentable practicada por algunos colombianos que ayudan con el consumo sustentable y también les hacen darse cuenta de la importancia de esto en su cultura. (Véase Anexo D)

También trajimos 3 actividades que acercan la cultura con mayúscula: La actividad 1 de la página 184 con el subtema pintura, la cultura con mayúscula se representa a través de obras de arte de diferentes movimientos como Cubismo, Pop art, Renacentista y Arte callejero. En esta actividad los alumnos tendrán contacto con estos movimientos con la ayuda del docente. (Véase Anexo E)

La actividad 3 de la página 87, que trabaja la cultura con mayúscula, es una propuesta que involucra obras artísticas del cine de nacionalidad colombiana, española y argentina. La propuesta trae la sinopsis de las películas y pide una reflexión inicial de los estudiantes sobre el cine. (Véase Anexo F) La actividad 3 página 51, (figura 3) está relacionada con la historia de un pueblo. La propuesta trae un pequeño texto sobre la historia de los mayas, con algunos datos sobre el origen del pueblo y como son en la actualidad.

Figura 2: HISTORIA DE LOS MAYAS

3 ¿Sabes quiénes son los mayas? Lee el siguiente texto sobre la cultura maya y señala si estas informaciones son verdaderas (V) o falsas (F).

- 1 La civilización maya tiene 10 000 años.
- 2 Los mayas viven principalmente en Nicaragua, El Salvador y Guatemala.
- 3 En Guatemala, todos los mayas hablan el mismo idioma.

Historia de los mayas

El origen del pueblo maya es desconocido, pero probablemente proviene de una familia de pueblos indios de Centroamérica. Estas son las hipótesis más importantes:

- Proviene de una importante migración de grupos del sureste asiático hacia Centroamérica.
- Son sucesores de los olmecas, una cultura desarrollada en las costas del Golfo de México.

La civilización maya surge en el año 1000 a. C. en la península de Yucatán. Su antiguo territorio se reparte hoy entre México, Guatemala y Honduras.

Los mayas, hoy

En Guatemala viven distintas etnias descendientes de los mayas. Estos grupos no hablan el mismo idioma y tienen distintas costumbres. Los cuatro grupos étnicos más importantes son:

- 1 Los quichés
- 2 Los mames
- 3 Los cakchiqueles
- 4 Los kekchies

Cincuenta y uno 51

FUENTE: PÁGINA 51, UNIDAD 3, LIBRO DIVERSO BÁSICO (2015)

D) ¿Se menciona expresamente la interculturalidad en la presentación del libro? ¿Es posible el desarrollo de la interculturalidad a través de su contenido y de las actividades propuestas?

En relación con la interculturalidad, se menciona expresamente en la presentación del libro, el análisis muestra que el libro Diverso (2015: 6) se auto denomina intercultural. En su presentación, las autoras informan que el “*Diverso* es un curso para aprender español en un contexto global e intercultural. Ofrece un enfoque que atiende los valores y actitudes, la diversidad, la indagación, la acción y

la reflexión sobre el mundo que nos rodea y sobre el propio aprendizaje”. Afirman, aún, que:

“El libro sigue un enfoque comunicativo; esto implica que se propone como objetivo principal que los alumnos puedan comunicarse en español tanto oralmente como por escrito, en distintas situaciones y de manera adecuada. Asimismo, entiende que esto puede realizarse en un entorno de aula, pues constituye un contexto adecuado para practicar el nuevo idioma y para expresarse de manera natural y significativa [...] . (ALONSO; CORPAS; GAMBLUCH, 2015 p. 6)

Al analizar si es posible desarrollar la interculturalidad a través de sus contenidos y actividades propuestas, encontramos un intento de desarrollar únicamente en actividades que hagan reflexionar a los estudiantes sobre su propia cultura y país. Porque muchas veces al trabajar con la cultura en una segunda lengua siempre se corre el riesgo de perderse en el camino de la imitación, la idealización del espacio del otro o, en el extremo opuesto, la indiferencia hacia la propia cultura (NARDI, 2007). Analizamos 5 actividades que rescatan la idea de que la interculturalidad se construye a partir de la reflexión de los estudiantes sobre su propia cultura y país. Veamos los ejemplos: La Actividad 2 de la Unidad 4 página 58, invita a los estudiantes a leer las oraciones sobre Perú y escribir oraciones sobre los tiempos habituales en su país. Creemos que ese tipo de actividad promueve la reflexión sobre las diferencias en los hábitos de las diferentes culturas, incluyendo la cultura madre (Véase Anexo G).

En la Unidad 5 con el tema Competición, los alumnos son invitados a buscar ejemplos de deportes en español que provengan de palabras inglesas o que hayan mantenido su forma inglesa.

Figura 3: DEPORTES

The image shows a page from a textbook with the following content:

Avanza El nombre de muchos deportes en español es de origen inglés. ¿Puedes buscar ejemplos? ¿Es así en tu lengua también?

B ¿Cuáles son deportes de equipo y cuáles son deportes individuales?
La natación es un deporte individual, pero también es de equipo en competiciones.

C Susana y Andrés son dos superdeportistas. Lee y completa las frases con el deporte correspondiente.

LÉXICO

Deporte:
Sustantivo
- La natación
- El submarinismo
- El jogging
- El ciclismo
- El esquí
- La equitación
- La pelota

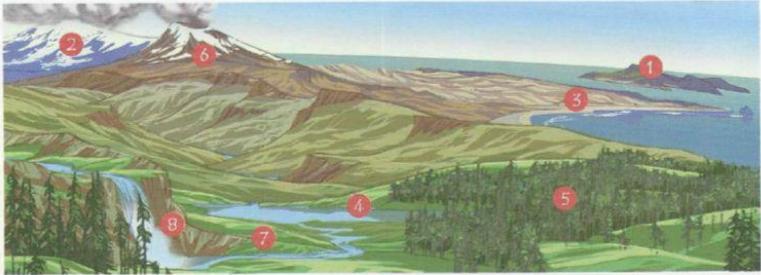
FUENTE: PÁGINA 64, UNIDAD 5, LIBRO DIVERSO BÁSICO (2015)

En la actividad 1 de la unidad 8 página 94 propone que los alumnos marquen con una X los fenómenos típicos de cada estación del país o ciudad donde se encuentran. Lo que les hace reflexionar sobre su propia región en las estaciones del año y pueden marcar más de una opción en cada estación. (Véase Anexo...)

En la unidad 9, titulada Viajes, en el ejercicio 2 página 104, trabaja con los accidentes geográficos para que los estudiantes identifiquen las partes numeradas del dibujo con el cuadro del léxico. La letra b de la actividad, se le pide a los alumnos que compartan lugares de su país que ya hayan visitado en su país de origen.

Figura 4: ACCIDENTES GEOGRÁFICOS

2 A ¿Sabes cómo se llaman las partes numeradas del dibujo? Mira el cuadro de léxico y comenta con tu compañero.
El número 1 es una isla.



Avanza Haz tú un dibujo y añade otros accidentes geográficos.

B Haz una lista de lugares de tu país que conoces y después pregunta a tu compañero si los conoce.

- ¿Conoces el lago...?
- No, ¿tú conoces...?

LÉXICO

Geografía y accidentes geográficos

- lago	- isla	- bosque
- volcán	- playa	- valle
- océano	- cascata	- iceberg
- río	- montaña	- península

104 ciento cuatro

FUENTE: PÁGINA 104, UNIDAD 9, LIBRO DIVERSO BÁSICO (2015)

Se concluye que el libro promueve la interculturalidad con las actividades que permiten conocer la cultura extranjera a partir de la reflexión sobre su propia cultura. El libro propone actividades y presenta contextos interculturales a través de temas como las tradiciones, la cocina y la música, pero traen superficialmente, no profundiza en aspectos importantes como la historia, la política, la religión, la economía. Al igual que en la unidad 4, página 60, el libro presenta imágenes de lugares históricos del Perú, pero no los contextualiza. (Véase Anexo C)

También trae generalización, presentando información como si las personas pertenecientes a una determinada cultura fueran la forma en que se mencionan en el

texto presente en el libro. Como ejemplo, trajimos el ejercicio 2 en la página 40. Donde los estudiantes deben leer el artículo sobre “la gente de Ecuador” y luego completar con las palabras del cuadro. El texto trae características atribuidas a las personas según la región del país. (Véase Anexo D)

Algunos temas deberían ser más relevantes, como una representación diversa de personajes, es decir, la representación real de las personas, en sus culturas y en sus usos lingüísticos, pues es fundamental en una enseñanza basada en el enfoque comunicativo y en la perspectiva intercultural. La representación de los personajes reales permite a los lectores identificarse con personas de diferentes culturas, lo que promueve la empatía y el entendimiento intercultural. Por lo tanto, concebimos que la interculturalidad debe desarrollar la habilidad para asegurar un entendimiento compartido por personas de diferentes identidades sociales y su habilidad para interactuar con personas con múltiples identidades.

3.2 ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS INTERCULTURAIS EN LOS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA DESCRITOS EN EL LIBRO

Esta parte del trabajo responde a la segunda pregunta de investigación: ¿Los Componentes Culturales presentes en el libro de texto "Diverso" contribuyen para que los estudiantes desarrollen la interculturalidad crítica?

Analizamos cómo los componentes culturales sobre dos países de América Latina son representados en el libro con el fin de averiguar si, de hecho, contribuyen para el desarrollo de la interculturalidad en clases de ELE. Elegimos los siguientes países: Chile y Guatemala. Por lo tanto, el siguiente análisis se enfoca únicamente en dos países latinoamericanos, mostrando cómo los componentes culturales se presentan en los temas "identidad" representado por el país Chile, y "Hábitat" por el país Guatemala. Estos países sólo son aludidos en las actividades de las unidades 1 y 3 de las que forman parte.

A) Descripción de actividades en la sección especial sobre Chile

Chile está presente en la primera unidad del libro con el tema de la identidad, el capítulo trae aspectos geográficos del país a través de un mapa que indica la ubicación de Chile. Presenta también imágenes que retratan la cultura popular. La sección está rodeada de imágenes, pero no contiene ningún texto explicativo o

informativo. Las imágenes, como se puede ver, sirven de indicativo para la resolución de las actividades propuestas en la misma sección. (Véase Figura 4)

Figura 5: CHILE

Chile

1 Completa la ficha de Chile. Busca información en internet.

CHILE

• Situación geográfica: *suroeste de América del Sur*

• Capital: _____

• Idioma oficial: _____

• Nacionalidad: _____

• Forma de gobierno: _____

• Moneda: _____

• Prefijo telefónico: _____

• Población: _____

1 ATACAMA

2 HUEMUL

3 PASTEL DE CHOCLO

4 ALEXIS SÁNCHEZ

5 VALPARAÍSO

30 treinta

FUENTE: 2 PÁGINA 30, UNIDAD 1, LIBRO DIVERSO BÁSICO (2015)

Las actividades consisten predominantemente de ejercicios de completar la información. En el ejercicio 1 (Figura 4), por ejemplo, se les pide a los estudiantes que completen un formulario sobre la geografía de Chile, a partir de las informaciones obtenidas en internet. Las orientaciones del Manual de Profesor (MP) sugieren la inclusión de actividades como: Preguntar a los alumnos sobre qué saben de Chile,

mostrar el mapa de Chile y pedirles que lean los nombres de las ciudades más importantes.

En el ejercicio 2, se les pide a los alumnos que completen la información sobre un personaje muy famoso en Chile, pero el libro no brinda más información sobre el personaje. (Véase Figura 5)

Figura 6: PERSONAJES DE CHILE

1 Identidad

2 Michelle Bachelet es un personaje muy famoso en Chile. Lee y completa sus datos personales con las siguientes palabras.

chilena • segundo • apellido • primer cumpleaños • septiembre • política

- Se llama Verónica Michelle.
- Michelle es su (1) nombre.
- Su (2) _____ apellido es Bachelet.
- Su segundo (3) es Jera.
- Es (4) _____.
- Su (5) _____ es el 29 de (6) _____.
- Es médica y (7) _____.

3 A Estas nueve fotografías tienen que ver con la identidad de Chile. ¿A qué o a quién se refieren? Escríbelo al lado de cada número.

poeta • animal en peligro de extinción • lugar turístico • película • celebración • futbolista • desierto • comida típica • cantante

1 *desierto*
2 _____
3 _____
4 _____
5 _____
6 _____
7 _____
8 _____
9 _____

⊞ Ahora, compara con tu compañero.

2 MACHUCA

3 PABLO NERUDA

4 VÍCTOR JARA

5 CARNAVAL DE PUTRE

© 2015 y 2016

FUENTE: PÁGINA 30, UNIDAD 1, LIBRO DIVERSO BÁSICO (2015)

En el ejercicio 3 (Figura 15), los estudiantes deben completar a quién se refieren las imágenes, son las imágenes tradicionales de lugares y comidas muy famosas que se utilizan para representar a Chile. El manual del profesor sugiere centrar la atención de los estudiantes en las imágenes numeradas y pedirles que las relacionen con las palabras sugeridas en el ejercicio. Hacemos notar que son

actividades que no tienen textos de apoyo o información. Sobre la interacción entre los estudiantes, el MP todavía sugiere que haga algunas preguntas para ayudar a los estudiantes, con la interacción.

B) Descripción de las de actividades en la sección especial sobre Guatemala

Guatemala aparece en la unidad tres, con el tema de Hábitat. Se presenta un folleto con fotografías de lugares históricos, así como el mapa de ubicación de Guatemala. Acompañado de las imágenes se encuentra alguna información sobre el lugar, que contextualiza un poco sobre los lugares que se muestran en el libro. La actividad 1 (página 50) pide a los estudiantes que completen la información sobre Guatemala con las palabras colocadas en el cuadro. (Véase Figura 5)

Figura 7: GUATEMALA

Guatemala

México • Centroamérica • dieciocho • Pacífico • español • Caribe
mapas • Ciudad de Guatemala • Chichicastenango • El Salvador

Guatemala está en (1) _____ al suroeste de (2) _____ y al norte de (3) _____. En el sur está el océano (4) _____ y, en el este, Belice, el mar (5) _____ y Honduras. Tiene unos (6) _____ millones de habitantes y su capital es (7) _____. Otras ciudades importantes son Antigua, que está cerca de la capital, y (8) _____. El idioma oficial es el (9) _____ y tiene 23 idiomas (10) _____.

OCHO LUGARES ESPECIALES EN GUATEMALA

1 PARQUE ARQUEOLÓGICO TIKAL
Centro de la cultura maya. Un lugar perfecto para visitar los famosos templos y las antiguas pirámides de los mayas.

2 LAGO DE ATITLÁN
El lago Atitlán está rodeado de tres volcanes. Muchos viajeros dicen que es el lugar más bello del mundo.

3 ANTIGUA
También llamada la Antigua Guatemala, es la antigua capital del país. La ciudad más bonita de Centroamérica.

4 VOLCÁN DE AGUA
Cerca de la Antigua Guatemala y a 3722 metros sobre el nivel del mar, para ver la ciudad y la costa.

5 CASTILLO DE SAN FELIPE DE LARA
En Río Dulce, departamento de Izabal, una estructura militar antigua e histórica.

6 PLAYA BLANCA EN IZABAL
Un paraíso. Una playa tranquila con arena blanca que está en el departamento de Izabal.

FUENTE: PÁGINA 50, UNIDAD 3, LIBRO DIVERSO BÁSICO (2015)

En la actividad 2 (figura 6), pide a los alumnos que vuelvan al tríptico e imaginen que pueden visitar estos lugares, por lo que tienen que responder las preguntas según los lugares del tríptico. El propósito de la actividad 2 está dirigido a la información fija acompañada de la imagen, la cual debe tener su lugar correcto en la actividad, por lo que, aunque los estudiantes comienzan a imaginar que están en Guatemala, el objetivo del ejercicio será asociar la información a lugares. (Véase Figura 6)

Figura 8: LUGARES DE GUATEMALA

2 Imagina que puedes visitar Guatemala. Lee el folleto «Ocho lugares especiales en Guatemala» y responde a las siguientes preguntas.

¿Qué lugar eliges para...

1. ver un volcán? _____
2. comprar artesanía? _____
3. ir a la playa? _____
4. visitar un monumento militar e histórico? _____
5. nadar en una poza de agua? _____
6. ver templos y pirámides mayas? _____
7. visitar una ciudad colonial? _____
8. nadar en un lago? _____

3 ¿Sabes quiénes son los mayas? Lee el siguiente texto sobre la cultura maya y señala si estas informaciones son verdaderas (V) o falsas (F).

1. La civilización maya tiene 10 000 años.
2. Los mayas viven principalmente en Nicaragua, El Salvador y Guatemala.
5. En Guatemala, todos los mayas hablan el mismo idioma.

SEMUC CHAMPEY
Un santuario natural lleno de pozas con agua de color turquesa, un lugar de paz declarado Monumento Natural en 1999.

CHICHICASTENANGO
A esta ciudad también la llaman Chichí. Es muy conocida por su mercado de artesanía y por sus tejidos.

Historia de los mayas

El origen del pueblo maya es desconocido, pero probablemente proviene de una familia de pueblos indios de Centroamérica. Estas son las hipótesis más importantes:

- o Proviene de una importante migración de grupos del sureste asiático hacia Centroamérica.
- o Son sucesores de los olmecas, una cultura desarrollada en las costas del Golfo de México.

La civilización maya surge en el año 1000 a. C. en la península de Yucatán. Su antiguo territorio se reparte hoy entre México, Guatemala y Honduras.

Los mayas, hoy

En Guatemala viven distintas etnias descendientes de los mayas. Estos grupos no hablan el mismo idioma y tienen distintas costumbres. Los cuatro grupos étnicos más importantes son:

- 1 Los quichés
- 2 Los mames
- 3 Los cakchiqueles
- 4 Los kekchies

FUENTE: PÁGINA 51, UNIDAD 3, LIBRO DIVERSO BÁSICO (2015)

En la actividad 3 (figura 6), se les pide a los estudiantes que lean un texto sobre la Historia de los Mayas y marque la información presentada como verdadera o falsa. El manual sugiere que el profesor haga preguntas sobre el tema, pero no sugiere que contextualice el tema para los estudiantes.

C) ¿Los Componentes Culturales presentes en el libro de texto Diverso contribuyen para que los estudiantes desarrollen la interculturalidad crítica?

Nos preguntamos si los componentes culturales presentes en el libro de texto Diverso contribuyen para que los estudiantes desarrollen la competencia intercultural crítica. Para análisis de esta cuestión, analizamos dos de los apartados culturales del libro, siendo uno sobre Chile y el otro sobre Guatemala. El apartado cultural es nombrado por los autores como “una doble página sobre un país de habla hispana” y está colocado al final de las unidades.

Las actividades presentes en las dos sesiones analizadas son de carácter estructuralista, se ocupan únicamente de la identificación de información y no promueven la reflexión, la discusión o el pensamiento crítico sobre aspectos culturales. La cultura en cuestión se relaciona únicamente con las relaciones sociales, la gastronomía y la geografía. Es decir, el conocimiento de la cultura de cada uno es limitado. Esto nos remite a lo que dice la autora Nardi (2007) la lengua en los libros de texto españoles es vista simplemente como una herramienta de comunicación, lo que restringe su carácter heterogéneo. Y esto se materializa en las actividades que propone el LD, con predominio de los ejercicios estructurales, cuya función es, a través de la repetición, conducir a la adquisición del lenguaje.

Los contenidos de los componentes culturales presentados en el libro no desarrollan la interculturalidad crítica porque sus actividades se restringen al tema de la unidad y no presentan contenidos que sensibilicen a los estudiantes, por ejemplo, sobre luchas sociales o injusticias. Esto dificulta el diálogo entre culturas de forma crítica y reflexiva. Porque, según la autora Walsh (2010), la interculturalidad crítica no es simplemente reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de las estructuras establecidas, por el contrario, está provocando la diferencia en las estructuras de poder colonial, está reconceptualizando y diseminando las estructuras sociales y epistémicas y formas culturales diversas de pensar, actuar y vivir. Pronto, se vio que ni el libro del alumno ni el manual del docente proponen actividades que permitan potenciar el proyecto defendido por Walsh (2010).

La interculturalidad crítica debe contribuir a la transformación social en su conjunto, y no sólo como una habilidad instrumental para fines de comunicación internacional. Así, debe valorar la diversidad cultural y la igualdad entre culturas,

enfaticando la importancia de respetar y valorar las diferentes perspectivas culturales, por lo tanto, estos espacios sobre la cultura de los países latinoamericanos aún necesitan ser ampliados. Según la autora Paraquett (2009), la enseñanza del español en Brasil desde una enseñanza crítica e intercultural en un contexto latinoamericano es fundamental, ya que debemos tener en cuenta el acercamiento entre los países latinos, así como los procesos sociohistóricos que estos países tienen en común.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Este estudio pretendió comprender cómo se representan los componentes culturales de América Latina en el libro de texto "Diverso Básico" (2015, editorial SGEL), y si desde sus contenidos y actividades promueven la interculturalidad crítica. Utilizamos una metodología cualitativa-interpretativa, que nos permitió describir e interpretar el objeto de estudio.

El resultado de nuestra primera parte del análisis indicó que los países latinoamericanos se mencionan durante las unidades. Además, el componente cultural aparece de manera integrada a lo largo del manual, como también presenta un apartado complementario sobre aspectos específicos de la cultura de los países latinos. Todos los temas y subtemas se consideraron relevantes para el público objetivo del libro. En cuanto al formato en el que aparece la cultura, parece que aparece con imágenes, mapas y textos. La cultura aparece en el libro a partir de manifestaciones sociales, a través de aspectos históricos y geográficos, pero de una manera superficial que no promueve plenamente la interculturalidad.

Además, nuestra segunda parte del análisis mostró si los componentes culturales de América Latina representados en el libro no ayudan a los estudiantes a desarrollar una interculturalidad crítica. De acuerdo con los resultados del análisis de dos países latinoamericanos representados al final de las unidades, concluimos que la forma en que presentan la información y las características de las actividades propuestas no promueven la interculturalidad crítica. La interculturalidad crítica busca valorar y respetar la diversidad cultural, así como reflexionar sobre las relaciones de poder y las desigualdades presentes en las interacciones entre los diferentes grupos sociales. El libro no promueve contenidos que muestren desigualdad o relaciones de poder. Las unidades analizadas no exploran estos temas.

Según el estudio realizado, se puede concluir, a la luz de todos estos datos, que el Libro "Diverso Básico" constituye un intento de centrar la enseñanza del componente cultural en un contexto "global e intercultural", lo que se refleja en la presentación y en los objetivos interculturales de cada unidad y los temas y subtemas que responden a la realidad a la que van dirigidos. Como también se puede observar, el libro está lleno de contenidos sobre cultura, pero no promueve plenamente la interculturalidad. Sin embargo, las conclusiones presentadas aquí son limitadas

porque el estudio se basa en un solo aspecto: el libro de texto. Por lo tanto, para interpretar y concebir cómo ocurre en el proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas, sería necesario incluir y analizar otras menciones, por ejemplo, las clases y el plan de estudios que utilizan este libro.

Los resultados de esta investigación indican la necesidad de discutir y difundir la interculturalidad en la enseñanza de lenguas, fomentando un abordaje crítico y reflexivo de las diferencias culturales y sociales. Además, nos remiten a la importancia que tiene el docente al tratar con el libro de texto, al trabajar la cultura utilizándolo como material de apoyo, pero que debe estar adaptado a la realidad de los estudiantes. Como mencionan Byram, Gribkova y Starkey (2002), los temas que deben priorizarse no son obtener más conocimiento sobre un país o países, sino cómo organizarlo en el aula para permitir que los estudiantes desarrollen nuevas actitudes interculturales.

La enseñanza cultural en lengua extranjera tiene la necesidad de derribar barreras y posibilitar que los estudiantes puedan hacer conexiones con lo que ya saben. Es importante reflexionar sobre cómo podemos crear propuestas y abrir posibles reflexiones sobre la dimensión intercultural en la enseñanza de ELE. Las actividades propuestas para este proyecto deben permitir la creación de debates en el aula sobre temas relevantes de la cultura hispana, tales como: política, sociedad, historia y arte. Se debe alentar a los estudiantes a expresar sus opiniones y a respetar las opiniones de los demás. Según Miquel y Sans (2004) al plantearse qué estrategias deben potenciarse para el trabajo cultural en el aula, el profesor deberá frenar las inferencias y generalizaciones que los estudiantes realicen desde su lengua y cultura materna y, a la vez, tendrá que favorecer aquéllas que potencien la autonomía cultural.

Promover la interculturalidad crítica en las clases de español puede ser una tarea desafiante, y como defiende Walsh (2010), la interculturalidad crítica “es algo por construir” es una estrategia, una acción y un proceso. Para eso, se hace necesario el uso de materiales auténticos en las clases, tales como artículos de periódicos, videos y música, que permitan exponer a los estudiantes a la diversidad cultural y lingüística de los países latinoamericanos.

Debemos alentar a los estudiantes a realizar investigaciones sobre temas relacionados con la cultura hispana y compartir sus hallazgos en la clase.

Entendemos que exponer las desigualdades sociales y económicas que existen en los países de habla hispana y animar a los alumnos a reflexionar sobre estos temas es vital para la promoción de la interculturalidad en clases de ELE. Tal y como decía Nardi (2007), como profesores de lenguas extranjeras, necesitamos “desengancharse”, dejar de aceptar lo “obvio” y empezar a cuestionar nuestras prácticas. Estos procesos empiezan por dejar de tratar la lengua como un instrumento controlable, sino más bien como una materialidad a través de la cual se tejen discursos y sujetos.

5. REFERENCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.**

Campinas-SP: Pontes Editores, 2007. Disponible

en: <https://pt.scribd.com/document/359614359/Dimensoes-Comunicativas-No-Ensino-de-Linguas-Almeida-Filho#>. Accedido en: 24 ene. 2023.

ALMEIDA FILHO, J. C. P (2002). Língua além de cultura ou além de cultura, língua?

Aspectos do ensino da interculturalidade. In SANTOS, E. M. O. **Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas.** Tesis (doctoral) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 432p.

2004. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1596788>. Accedido en: 29 ene. 2023.

ALONSO, E. *et al.* **Diverso Básico.** 1 edición. Sociedad General Española de Librería, 5. a., 2015.

AREIZAGA, E. *et al.* El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. **Revista de Psicodidáctica**, País Vasco, V 10.2. Págs. 27-46,

2005. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/175/17510204.pdf>. Accedido en: 10 dec. 2022.

BHABHA, H. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. Disponible en:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/816236/mod_resource/content/1/bhabha-homi-k-o-local-da-cultura.pdf. Accedido en: 10 Ene. 2023.

BOAS, F. Alguns problemas de metodologia nas ciências sociais. In **Antropologia cultural / Franz Boas.** 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005. Disponible

en: <https://umapiruetaduaspiruetas.files.wordpress.com/2010/05/franz-boas-antropologia-cultural.pdf> Accedido en: 11 ene. 2023.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. **Developing the intercultural dimension in language teaching:** A practical introduction for teachers. Strasbourg: Council of Europe, 2002. Disponible en: <https://rm.coe.int/16802fc1c3>. Accedido en:

03 Ene. 2023.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da**

modernidade. Traducción de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. p.283-350: Culturas híbridas, poderes oblíquos. Disponible en: https://www.ufrgs.br/cdrom/garcial_garcia.pdf. Accedido en: 12 oct. de 2022.

DE NARDI, F. S. Espaços de identificação: um olhar discursivo sobre a cultura em livros didáticos para o ensino de língua espanhola. In: **Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do Mercosul.** Foz do Iguaçu, 2010, p. 1-9.

Disponible en: <http://www.apeesp.com.br/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/fabiele-nardi.pdf>. Accedido en: 03 dec. 2022.

DE NARDI, F. S. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade:**

Reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua

estrangeira. 2007. Tesis (Doctorado)- Teorias do texto e do discurso, Universidade

federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponible en: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13114/000634253.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Accedido en: 04 ene. 2023.

ERICKSON, F. (1997) Culture in society and in educational practice. In SARMENTO, Simone. Ensino de cultura na aula de língua estrangeira. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. v. 2, n. 2, 2004. Disponible en: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_2_ensino_de_cultura_na_aula_de_lingua_e_strangeira.pdf. Accedido en: 20 dec. 2022.

FIGUEIREDO, E. **Representações de etnicidade: perspectivas interamericanas de literatura e cultura**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010. Disponible en: <https://www.travessa.com.br/representacoes-de-etnicidade-perspectivas-interamericanas-de-literatura-e-cultura-1-ed-2010/artigo/d0a0ac98-2d5e-44bf-a760-96c19e1e301>. Accedido en: 10 dec. 2022.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Tradução de Fanny Wrobel, Rio: Zahar editores, 1978. Disponible en: <http://arquivos.eadadm.ufsc.br/videos/modulo4/Antropologia/material/A%20Interpretacao%20das%20Culturas.pdf>. Accedido en: 20 dec. 2022.

KRAMSCH, C. (1998) Language and Culture. Oxford University Press. In; ISACKSSON, I. A IMPORTÂNCIA DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE LÍNGUAS. **Revista Psicologia & Saberes**, [S. l.], v. 8, n. 12, p. 193–201, 2019. Disponible en: <https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/1086>. Accedido en: 23 mar. 2023.

LÓPEZ, M.; SANS, N. El componente cultural un ingrediente más en las clases de lengua. **Revista Electrónica de Didáctica ELE**, Madrid, n. 1, 2004. Disponible en: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEsp/anhola/Elcomponentecultural:uningredientemasenlasclasesdelengua.pdf. Accedido en: 08. Ene. 2023.

MOITA, L. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: A linguagem como condição e solução**. D.E.L.T.A., Vol. 10, N° 2, pág. (329-338), 1994. Disponible en: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412/29985>. Accedido en: 14 ene. 2023.

MOURA, G. A. **A hominização da linguagem do professor de LE: da prática funcional à práxis comunicacional**. Tesis de maestría- Universidade de Brasília, Departamento de línguas estrangeiras e tradução, 2005. Disponible en: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-2776/a-hominizacao-da-linguagem-do-professor-de-le--da-pratica-funcional-a-praxis-comunicacional>. Accedido en: 01 dec. 2022.

PARQUETT, M. Ensino e aprendizagem de espanhol na contemporaneidade. In SCHEYERL, D.; RAMOS, E. (Orgs). **Vozes, Olhares, Silêncios; diálogos transdisciplinares entre a linguística aplicada e a tradução**. Salvador, editora EDUFBA, 2008, p.43 -53. Disponible en: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/vozes_olhares_silencio.pdf#page=43. Accedido en: 02 mar. 2023.

PARQUETT, M. La interculturalidad en el aprendizaje de español en Brasil. In: **IV Congreso internacional de FIAPE**, 2012, Santiago de Compostela/España. Actas del IV Congreso internacional de FIAPE. Madrid: RedELE, 2011. Disponible en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/95368/00820123016889.pdf?sequence=1>. Accedido en: 03 mar. 2023.

PARQUETT, M. Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada**, Madrid, 2009. Disponible en: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=3revCtUAAAAJ&citation_for_view=3revCtUAAAAJ:9ZIFYXVOiuMC. Accedido en: 02 mar. 2023

PARQUETT, M. **Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros**. In: BARROS, C. S.; GOETTENAUER, E. M. C. (organizador). Espanhol: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, 292p. Disponible en: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/33957>. Accedido en: 02 mar. 2023

SANTOS, E. M. O. **Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. tesis (doctoral) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 432p. 2004. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1596788>. Accedido en: 29 ene. 2023.

TYLOR, E. B. La civilization primitive. In CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: Edusc, 1999. Disponible en: https://www.academia.edu/4727173/A_No%C3%A7%C3%A3o_de_Cultura_nas_Ci%C3%A7ncias_Sociais_CUCHE. Accedido en: 28 dec. 2022.

WALSH, C. Interculturalidade crítica y educación intercultural. In VIAÑA, J. *et al.* **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La paz: Instituto Internacional de Integración. 2010, pág 75-96 Disponible en: <https://www.studocu.com/es-ar/document/instituto-superior-de-formacion-docente-y-tecnica-en-arte-y-comunicacion-prof-alberto-mario-crulcich/antropologia/walsh-interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/16945371>. Accedido en: 01 mar. 2023.

6. APÉNDICE

GUIÓN DE ANÁLISIS

UNIDAD	Título de la unidad	Objetivo intercultural de la unidad	Número de Actividades	¿Cuántas actividades trabajan elementos interculturales?	País al final de cada unidad
1	Identidad	Reflexionar sobre la identidad, y mi propia cultura	14	9	Chile
2	Relaciones	Reflexionar sobre las relaciones y las relaciones sociales con base de una cultura	17	4	Ecuador
3	Hábitat	Reflexionar sobre la vida en diferentes lugares y el hábitat con la cultura	21	10	Guatemala
4	Hábitos	Reflexionar sobre los hábitos y las rutinas y los hábitos en distintas culturas	13	5	Perú

5	Competición	Reflexionar sobre la competición, la colaboración y el triunfo y la competición en las distintas culturas.	16	5	Costa Rica
6	Nutrición	Reflexionar sobre tipos de comidas diferentes y la influencia de la cultura en la dieta.	15	12	España
7	Diversión	Reflexionar sobre qué es la diversión y la diversión en distintas culturas	12	6	Cuba y la República Dominicana
8	Clima	Reflexionar sobre el clima y su influencia en la vida diaria y el clima y su efecto en la cultura	16	10	Argentina
9	Viajes	Reflexionar sobre el significado de viajar y el respeto a otras culturas	19	11	México
10	Educación	Reflexionar sobre la importancia de la educación y la	13	5	Bolivia

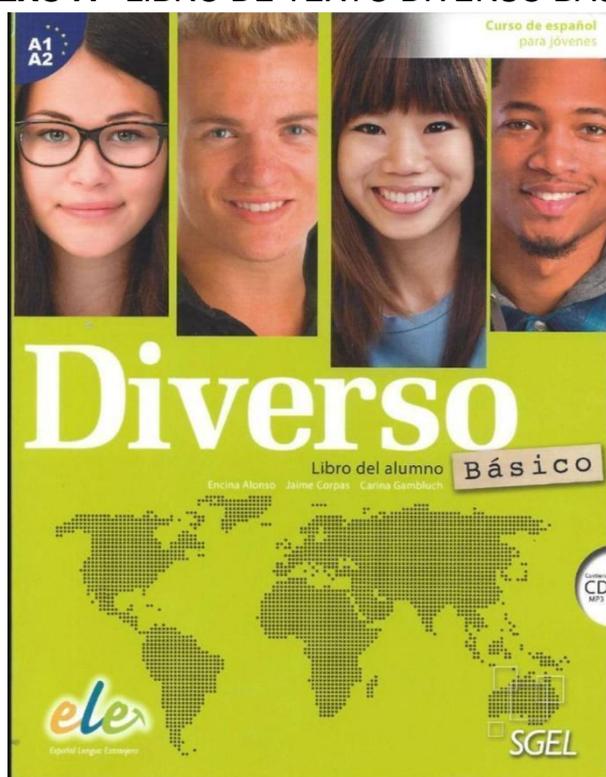
		educación las otras culturas			
11	Consumo	Reflexionar sobre el reciclaje y la moda y la importancia de la ropa en las distintas culturas	15	5	Colombia
12	Trabajo	Reflexionar sobre la importancia del trabajo y el trabajo en distintas culturas	12	6	Paraguay
13	Salud	Reflexionar sobre qué significa una vida sana y el concepto de vida sana en diferentes culturas	12	4	Nicaragua
14	Comunicación	Reflexionar sobre el poder y la fiabilidad de los medios y las redes sociales y la cultura global.	14	7	Puerto Rico
15	Medio ambiente	Reflexionar sobre nuestra contribución al medio ambiente y la cultura en	14	6	Venezuela

		conciencia ambiental			
16	Migración	Reflexionar sobre la cultura multiculturalidad y la influencia de las migraciones en las culturas	20	12	Uruguay
17	Arte	Reflexionar sobre la estética y la comunicación en el arte y el arte como unión de culturas.	18	8	Honduras y El Salvador
18	Tecnología	Reflexionar sobre el impacto de la tecnología y la tecnología y el desarrollo global	12	5	Panamá

Fuente: nuestra autoría, 2023.

7. ANEXOS

ANEXO A - LIBRO DE TEXTO DIVERSO BÁSICO



Alonso, Encina. Corpas, Jaime. Gambiuch, Carina. **Diverso Básico**. 1 edición. Sociedad General Española de Librería, 5. A., 2015.

ANEXO B - UN BARRIO

Un barrio BPO 3 Hábitat

3 Lee el siguiente texto que describe qué es un barrio en la cultura hispana, y responde a estas preguntas.

- 1 ¿Vives en un barrio similar a un barrio español?
- 2 ¿Qué actividades hacen los españoles en su barrio?
- 3 ¿Qué es un barrio en Estados Unidos?
- 4 ¿En qué parte de la ciudad están los barrios en Buenos Aires?
- 5 ¿Por qué crees que existen zonas pobres en las ciudades?

El barrio en la cultura hispana

En ESPAÑA las ciudades y los pueblos tienen barrios. Un barrio es una división con identidad propia de una población; tiene su personalidad, es como un pequeño pueblo. Para muchos españoles, el barrio es el lugar donde nacen, crecen, donde están los amigos y también la familia. Es su lugar de origen, su pequeño país. Los españoles pasan una gran parte de su tiempo libre en su barrio: van al mercado, al parque, al bar a desayunar, al médico, a la biblioteca, al colegio, a la piscina o a otros muchos lugares públicos.

En MÉXICO D. F. a los barrios de las ciudades los llaman *colonias*: colonia del Valle, colonia Polanco, etc. En algunos estados de México, como Yucatán, también los llaman *repartos*, por influencia de Cuba, donde también se los conoce con ese nombre.

En VENEZUELA, PANAMÁ y la REPÚBLICA DOMINICANA llaman *barrio* a las zonas pobres de las ciudades, lugares donde normalmente no hay ningún servicio básico.

En ARGENTINA, en las letras de los tangos, el barrio es lo contrario al centro de la ciudad. La Ciudad Autónoma de Buenos Aires tiene 48 barrios.

En ESTADOS UNIDOS utilizan la palabra española cuando hablan de los barrios de las ciudades estadounidenses habitados normalmente por inmigrantes hispanos. En particular, El Barrio de Nueva York (también llamado Spanish Harlem) es un barrio con más de 100 000 habitantes en el noreste de la isla de Manhattan.



B ¿Cuál de estas definiciones describe tu concepto de barrio?

- Una parte de una ciudad.	<input type="checkbox"/>	- Donde paso mi tiempo libre.	<input type="checkbox"/>
- Un pequeño pueblo.	<input type="checkbox"/>	- La zona pobre de una ciudad.	<input type="checkbox"/>
- Donde están mis amigos y mi familia.	<input type="checkbox"/>	- Una parte antigua de una ciudad.	<input type="checkbox"/>
- Mi pequeño país.	<input type="checkbox"/>	- Donde viven los inmigrantes.	<input type="checkbox"/>

C ¿Cuál es tu barrio favorito?

4 Haz una lista con los servicios que hay en tu barrio.

Avanza Pasea por tu barrio y haz fotos de los servicios que hay. Después, coméntalas con tus compañeros.

B Pregunta a tu compañero sobre lo que hay en su barrio (si vives en el mismo barrio, puedes preguntar sobre otro barrio de vuestra ciudad).
¿En qué barrio hay más servicios?

- ¿Hay algún teatro en tu barrio?
- No, no hay ningún teatro. / No, no hay ninguno. / Sí, hay muchos.

5 En parejas, piensa en una ciudad grande; tu compañero te hace preguntas para descubrir qué ciudad es.

- ¿Está en América?
- Sí...
- ¿Es una ciudad antigua?
- Sí...
- ¿Tiene muchos museos?
- Sí...

GRAMÁTICA

Cuantificadores (II)

- **Mucho, poco...**

En mi barrio hay mucho / poco tráfico.
 En mi calle hay mucha / poca gente.
 En mi ciudad hay muchos / pocos museos.
 En mi país hay muchas / pocas bibliotecas.

- **Uno, alguno, ninguno...**

- ¿Hay algún parque en tu barrio?
- No, no hay ningún parque. (No, no hay ninguno.)
- ¿Hay alguna parada de autobús aquí cerca?
- No, no hay ninguna.
- En mi barrio hay un cine, ¿en tu barrio hay alguno?
- Sí, hay uno.

cuarenta y siete **47**

FUENTE: PÁGINA 47, UNIDAD 3, LIBRO DIVERSO BÁSICO, 2015.

ANEXO C- CAMBIOS EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Cambios en los sistemas educativos **10** Educación

3 A los siguientes títulos han sido extraídos de un artículo informativo sobre el sistema educativo en Bolivia. Lee el artículo y coloca los títulos. Compara tu respuesta con la de un compañero.

La estructura del sistema educativo La educación en Bolivia El futuro Algunos datos

Presente y futuro de nuestra educación

CARLOS MANUEL BLÁZQUEZ

(1)

El objetivo de la educación boliviana es formar al individuo integralmente para su realización como persona. A continuación, se presenta un resumen de la estructura del sistema educativo y la situación de la educación en este país.

(2)

La organización educativa está constituida por niveles y modalidades y tiene como fundamento el desarrollo psicosocial de los alumnos y las características de cada región del país. Los niveles del sistema educativo son graduales en función de los diferentes estados de desarrollo de los alumnos. Estos son cuatro:

a) Educación Preescolar e) Educación Secundaria
b) Educación Primaria d) Educación Superior



Los niveles se aplican en modalidades de acuerdo con las características del alumno y las condiciones socioeconómicas del país. Estos son:

- De menores - De adultos - Especial

(3)

- La mayoría de los maestros en Bolivia son mujeres.
- La población escolar comprende alumnos de 4 a 6 años para la Educación Preescolar, y de 6 a 19 años para la Primaria y Secundaria.
- La Educación Primaria es obligatoria y gratuita, y dura 8 años; la Secundaria no es obligatoria. La escolaridad, para algunos, se prolonga más allá de los cuarenta años (Educación de adultos).
- 8 de cada 10 chicos y chicas de entre 6 y 19 años van a la escuela. Esto significa que hay miles que no disfrutan de este derecho.

(4)

Bolivia ha progresado a nivel educativo y ocupa un lugar importante entre los países latinoamericanos. Muchos centros educativos están estableciendo iniciativas para cambiar lo que se llama la educación tradicional boliviana. Los especialistas están hablando de tres conceptos claves para cambiar la situación de la educación en el país y como reto de la educación del futuro: investigación, innovación y cooperación.

B ¿Es similar el sistema educativo en tu país? ¿Cómo son los niveles y las modalidades? Coméntalo con tu compañero.

LÉXICO

La estructura del sistema educativo

Información obtenida de: www.dgb.seg.gob.bo y: El Ambrazo

FUENTE: PÁGINA 117, UNIDAD 10, LIBRO DIVERSO BÁSICO, 2015.

ANEXO D- CONSUMO SOSTENIBLE

- 2 A En un portal colombiano organizan actividades para concienciar sobre un consumo sostenible. Lee el siguiente evento, ¿qué actividad proponen?

consumosostenible

CONSUMOSOSTENIBLE Es un portal interactivo que busca concienciar y formar a las personas sobre la importancia del consumo responsable a través de una herramienta participativa.

JORNADA DE TRUEQUE VIRTUAL

Descripción del evento - Esta actividad consiste en intercambiar aquellos objetos que están en buen estado, pero que ya no usamos. El trueque es una práctica que existe desde tiempos inmemorables. El ser humano siempre ha tenido la necesidad de cambiar aquellos objetos que posee, pero no necesita, por aquellos que realmente desea. En nuestros días se ha retomado el concepto del trueque como una forma de consumo solidario.

Actividad - Haz una lista de los objetos que tienes para ofertar y otra de los objetos que estás interesado en obtener. Deja un número de contacto o tu correo electrónico y espera la invitación de alguien para comenzar a intercambiar.

¿QUÉ OFRECES? ¿QUÉ BUSCAS?

#1 Alfredo Hernández 15 de julio
¡Hola! En mi casa tengo muchos cómics de los años setenta y ochenta y quiero intercambiarlos por videojuegos. Si estás interesado, puedes responder a este anuncio.

128 ciento veintiocho

De segunda mano

11 Consumo

B Ahora, participa y escribe un comentario con lo que tú puedes ofrecer. Después, lee los comentarios de tus compañeros. ¿Puedes intercambiar algo con ellos?

A Robert le interesa mi casco y a mí me interesa su tableta...

FUENTE: PÁGINA 128, UNIDAD 11, LIBRO DIVERSO BÁSICO, 2015.

ANEXO E- PINTURA

Pintura

1 ¿Qué es para ti el arte? ¿Crees que todas estas manifestaciones son artísticas? ¿Por qué? Coméntalo con tu compañero.

- una fotografía	- una novela
- una película	- una canción
- un edificio	- un monumento
- un programa de televisión	- un cómic
- una obra de teatro	- un anuncio

2 A Mira estas obras de arte y ponles uno de los siguientes títulos.

ARTE CALLEJERO
CUBISMO
FRESCO RENACENTISTA
POP ART



1 Retrato de Dora Maar (1907), de Pablo Picasso



2 En el coche (1963), de Roy Lichtenstein



3 Fresco (Palacio Vecio, Florencia, s. XVI), de Giorgio Vasari



4 Mural Retrato de Audrey Hepburn (Nueva York, 2014), de Tristan Eaton

B ¿Qué obra te gusta más? ¿Por qué? Coméntalo con tu compañero.

C Escucha la descripción de una de las obras de arte anteriores; ¿de cuál se habla?

Revisa Los adjetivos de carácter y la apariencia física en la unidad 2, y los colores en la unidad 8.

D Las cuatro obras muestran una mujer. Elige una de ellas y describe los sentimientos que te transmite. Usa el cuadro de comunicación como guía.

Avanza Describe una de tus obras de arte favoritas a un compañero.

LEXICO

Manifestaciones artísticas

- La pintura	- La escultura
- El dibujo	- La música
- La fotografía	- La literatura
- El cine	- La danza
- La arquitectura	- La moda

COMUNICACION

Describir una obra de arte

- La pintura muestra a una mujer hermosa, de muy joven.
 En primer plano se puede observar...
 A la izquierda / A la derecha / En el medio /
 En el fondo hay / se ve...

En primer plano se ve una mujer sola...

Describir lo que transmite una obra de arte

- La foto muestra una artista que está / parece estar muy triste.
 El cuadro transmite / comunica sentimientos de tristeza...
 Me gusta porque / Me parece que es muy original.
 Esta foto me recuerda un día de verano.
 La obra puede interpretarse como un tiempo feliz en la vida...
 Me gusta mucho la estética de esta foto por sus colores, las formas, etc.

184 Diverso eschenta y creativo

FUENTE: PÁGINA 184, UNIDAD 17, LIBRO DIVERSO BÁSICO, 2015.

ANEXO F- CINE

C En pequeños grupos, haced un juego de rol. Enviad mensajes breves en papel, con invitaciones para el fin de semana, y aceptad o rechazad esas invitaciones.

¿Te aparece jugar al fútbol el sábado?

Avanza Os podréis también llamar por teléfono en lugar de enviar mensajes.

3 A ¿Te gusta el cine? ¿Qué tipo de películas ves normalmente? ¿De qué país? Comenta con un compañero.

A mí me gustan las películas románticas...

B Lee estas reseñas y completa la tabla.

	Mateo	Quince años y un día	Corazón de León
País			
Argumento			
Tipo de película			



«MATEO», de María González Beltrán

Mateo es un joven de 16 años que cobra dinero a conscientes de Barrancabermeja (Colombia) para su tío, un jefe criminal. Un día entra en un grupo de teatro para contar las actividades políticas de sus miembros a su tío. Es una película realista, los actores no son profesionales, sino habitantes de la zona. La directora comenta que el tema es la dignidad y que también quiso demostrar cómo el arte puede abrir los ojos a los jóvenes para no entrar en conflictos armados. «Mateo es un drama: es el reflejo del proceso colectivo del país en este momento.»



«QUINCE AÑOS Y UN DÍA», de Gracia Querejeta

Es la historia de un adolescente conflictivo, con muchos problemas, sobre todo con su madre. Cuando es expulsado del colegio, se va a vivir una temporada a casa de su abuelo, un militar jubilado que vive en la costa de la Luz. La película es una mezcla de suspense, humor y drama que trata temas como la amistad y la familia.

LEXICO

El cine

- películas (argumentos): de ciencia ficción / de suspenso / de terror / de acción / de amor / románticas / dramáticas / históricas...
- cortometrajes
- documentales: de viajes / de naturaleza / culturales...
- el actor / la actriz
- el director / la directora
- el argumento (o historia)
- la reseña



«CORAZÓN DE LEÓN», de Álvaro González Rodríguez

Es una comedia crítica. Un hombre y una mujer se conocen porque uno de ellos pierde el celular. Se gustan, pero hay un problema: él es mucho más bajo que ella. Este hecho es un inconveniente por los prejuicios de la sociedad, que cree que la mujer siempre quiere tener a su lado a un hombre alto.

C Vuelve a leer los textos y elige qué película prefieres. Coméntalo con tu compañero.

Yo prefiero ver Corazón de León porque creo que puede ser muy divertida...

D En parejas, escribid una pequeña reseña de otra película. Podéis incluir:

- Nombre de la película
- Tipo de película
- Nombre del director y los actores
- País
- Argumento
- ¿Qué es lo que más / menos os gusta de la película?

ANEXO G - TIEMPOS HABITUALES

2 Mira el siguiente cuadro de léxico y observa qué significan los verbos.
Después, lee estas informaciones sobre Perú y escribe cómo es en tu país.

- 1 Los bancos en Perú abren a las ocho de la mañana.
- 2 En Perú las tiendas cierran a las ocho de la noche.
- 3 En Lima la primera sesión de cine normalmente empieza sobre las tres y media de la tarde.
- 4 En la Secundaria las clases terminan generalmente sobre las tres de la tarde.
- 5 En Perú mucha gente llega al trabajo a las ocho y media de la mañana y sale a las cinco y media de la tarde.
- 6 El descanso para la comida es a la una del mediodía y dura una hora, como máximo.

LÉXICO

Verbos de movimiento, tiempo y duración



abrir



cerrar



salir



entrar



Empezar la caminata.



Llegar a la cima.



Terminar la caminata.

¡¡¡Dura 12 horas!!!

- Abrir: Toni *abre* la puerta.
- Cerrar: Toni *cierra* la puerta.
- Salir (de)*: Toni *sale* de casa.
- Entrar (en): Toni *entra* en el instituto.

* Salir es irregular en la primera persona: Yo *salgo*

- Empezar: Toni *empieza* la caminata.
- Llegar (a): Toni *llega* a la cima.
- Terminar: Toni *termina* la caminata.
- Durar: La caminata *dura* 12 horas.