



**VNiVERSIDAD  
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

**FACULTAD DE FILOLOGÍA  
DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA**

**ACTIVIDADES INTERCULTURALES  
MEDIANTE HISTORIETAS PARA LA  
CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA  
EXTRANJERA EN ARGENTINA**

**TESIS DOCTORAL**

**Presentada por Hanne Bongaerts  
Dirigida por Javier de Santiago Guervós  
y Kris Buyse**

**SALAMANCA, 2017**



*Macanudo (por Liniers) - 15 de mayo 2017 – La Nación*

## Resumen

En el presente trabajo se espera sintetizar, para el profesor de español como lengua extranjera, una producción a veces abrumadora de estudios sobre las nociones de 'cultura' y de 'la competencia intercultural' para que pueda estar al corriente de los planteamientos relevantes tanto por parte de didácticos de lengua extranjera como por autores en otras disciplinas (antropología, sociología, psicología, lingüística aplicada, para nombrar algunas). Se exponen igualmente unas actividades provenientes de varias disciplinas que el profesor de ELE puede llevar al aula. Además, se intenta informarle sobre el rendimiento de algunos materiales interculturales existentes de manera que sea capaz de recurrir a alguno de ellos de manera deliberada.

Asimismo, se anhela presentar un repertorio original de contenidos culturales con respecto a la cultura argentina a tratar y/o a investigar en clase de español como lengua extranjera. Estos contenidos se agruparon en dos conjuntos, a saber, cinco dicotomías y siete uniones y vínculos presentes en la sociedad argentina. Para entender mejor el contexto de la enseñanza de ELE en Argentina para el cual los temas tienen mayor preeminencia, comentamos brevemente algunos datos y algunos materiales en uso.

Como herramienta didáctica oportuna para abordar los contenidos sugeridos, se subraya el interés de las historietas argentinas, que reside, por un lado, en las ventajas pedagógicas del género y en ciertas características particulares de género desarrollado en Argentina, por el otro. A modo de ejemplo se incluyen dos secuencias basadas en el temario propuesto, teniendo en cuenta también las conclusiones del análisis de investigaciones relativas a la cultura y la competencia intercultural. Las secuencias emplean como punto de partida unas viñetas que se publicaron en diarios argentinos nacionales y cuyos autores presentamos concisamente.

Se ambiciona que el profesor de ELE perciba el provecho tanto del inventario y del género seleccionado y que considere implementar las ideas y las actividades en sus propias clases.

## **Abstract**

This work aims to summarise —for the Spanish as a foreign language teacher— a sometimes-overwhelming production of studies about the notions of ‘culture’ and ‘intercultural competence’ to facilitate awareness of the relevant proposals by foreign language educators as well as by authors in other disciplines (Anthropology, Sociology, Psychology, Applied Linguistics, to name a few). Correspondingly, activities are set forth that stem from various disciplines, which could be implemented in the classroom by the Spanish as a foreign language teacher. Furthermore, this investigation strives to inform regarding the efficiency of certain existing intercultural materials, this to enable resorting deliberately to them when in need.

Likewise, there is an intent to present an original repertoire of cultural contents concerning Argentine culture that can be addressed and/or investigated in the lessons of Spanish as a foreign language. These contents have been put into two groups, namely, five dichotomies and seven unions and ties that are present in Argentine society. In order to better understand the context of instruction of Spanish as a foreign language in Argentina, for which these themes are especially pertinent, a brief commentary on certain data and certain used materials has been included.

As an appropriate pedagogical resource that can serve to approach the suggested contents, the value of Argentine comics is emphasised. This value resides, on one hand, in the pedagogical advantages of the genre as a whole and, on the other hand, in certain particular characteristics of the genre that flourishes in Argentina. By means of example, two didactic sequences are presented that are based upon the proposed inventory while simultaneously taking into account the previous conclusions after the analysis of studies about culture and intercultural competence. These sequences are created on the basis of comics whose authors are presented concisely and that have been published in national newspapers in Argentina.

It is this work's ambition that the Spanish as a foreign language teacher perceives the benefit of the repertoire and of the selected genre and even considers introducing these ideas and activities in the classroom.



## **Agradecimientos**

A mis directores de tesis, Javier y Kris, por creer en mí y por darme la posibilidad de realizar el presente trabajo de investigación. Sus comentarios han fortalecido mi progreso a nivel académico, estimulando reflexiones críticas y dándome invariablemente la energía para continuar mis esfuerzos.

A la KU Leuven, en Bélgica, y el IRICE, en Argentina, por poder efectuar estancias de investigación que resultaron ser momentos decisivos y que contribuyeron al avance de esta tesis.

A mis colegas, tanto en mis puestos actuales como en mi puesto de lectora en la Universidad de Salamanca, por su apoyo moral y hasta logístico en todo momento.

A mis amigas y amigos argentinos, por compartir sus perspectivas conmigo y ‘aguantar’ que una belga definiera un repertorio sobre su cultura.

A mis amigas y amigos en todas partes del mundo, por ser todas personas con ambición para crear un mundo mejor y por las risas pasadas y futuras.

A mi familia, la belga y la argentina, la última por aceptarme como soy y por hacerme vivir experiencias interculturales inolvidables (y regalarme tantos libros de y sobre historietas); la primera, por el cariño que recibo de ellos, incluso cuando mis emprendimientos me llevan lejos de casa.

A Laurent, por ilustrar que ser diferente no impide vínculos fuertes y duraderos... por los sueños que compartimos y que, poco a poco, convertimos en realidad.

## Contenido

Introducción .....	7
A. El componente cultural en la clase de ELE: el caso de la Argentina.....	9
1. El componente cultural en la clase de ELE.....	9
1.1. ¿Qué se entiende por ‘cultura’?.....	9
1.1.1. Una perspectiva multidisciplinaria .....	11
1.1.2. La visión de los didácticos de LE .....	27
1.1.3. Sinopsis crítica de debates e investigaciones útiles para el aula.....	39
a) Debates vitales para el profesor de LE .....	40
b) Investigaciones aclaradoras del concepto de cultura para LE .....	49
1.2. La integración de cultura en la clase de idiomas: la competencia intercultural .....	53
1.2.1. La competencia intercultural .....	55
a) Definiciones .....	60
b) Modelos .....	69
1.2.2. Materiales interculturales .....	86
a) Cultural Awareness.....	90
b) Intercultural Resource Pack: Intercultural communication resources for language teachers .....	95
c) Intercultural Language Activities .....	101
d) Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas .....	107
e) Erfolgreich in der Interkulturellen Kommunikation, Training berufliche Kommunikation, B2-C1 .....	113
f) Materiales del INCA Project .....	117
2. Costumbres y hábitos: sobre la cultura argentina .....	121
2.1 Argentina, un país en hibridación continua.....	121
2.1.1. Dicotomías y divisiones.....	123
a) La Capital y el Interior.....	124
b) Los europeos y las cabecitas negras .....	128
c) Los peores y los mejores.....	131
d) La crispación política.....	135
e) Géneros musicales .....	136

2.1.2. Uniones y vínculos .....	141
a) Costumbres gastronómicas .....	141
b) El idioma.....	142
c) El aguante .....	149
d) La festividad y la religiosidad.....	152
e) Los héroes de la patria y otros ídolos .....	157
f) Verse y sentirse bien.....	163
g) La popularidad de los medios de comunicación .....	165
2.2 La realidad pedagógica: materiales para la enseñanza de ELE en Argentina .....	170
B. El uso de historietas argentinas para hablar de cultura .....	174
1. Las historietas argentinas como herramienta didáctica.....	175
1.1 Las ventajas de las historietas para la enseñanza de ELE .....	175
1.2 El mercado argentino de historietas .....	181
2. Propuestas concretas .....	188
2.1 Los peores y los mejores .....	189
2.2 Verse y sentirse bien.....	199
Conclusiones finales.....	209
Final conclusions.....	212
Referencias bibliográficas .....	215
Anejo A: La descripción extensiva del modelo de Michael Byram.....	242
Anejo B: Las grillas extensivas del proyecto INCA .....	246
Anejo C: Los cuestionarios de Darla K. Deardorff.....	251
Anejo D: Tabla de ilustraciones .....	254

## Introducción

El estudio que tiene entre sus manos llevó años gestionándose, desde nuestra primera experiencia en Argentina como estudiante de intercambio hasta los sucesivos viajes de placer y de exploración, mientras que, al mismo tiempo, instituciones en Portugal, España y actualmente Bélgica abrieron sus puertas a nivel profesional, creando múltiples momentos cosmopolitas. Las nociones de ‘competencia intercultural’ y de ‘hablante intercultural’ nunca fueron para nosotros conceptos de pura especulación e investigación, sino que siempre formaron parte de nuestras experiencias cotidianas en los últimos quince años, incluso cuando no estábamos familiarizados con los términos aún. A partir de nuestra formación como lingüista y profesora de lenguas extranjeras, nos marcó de sobremanera cómo las lenguas y las culturas están entrelazadas, lo cual es más evidente cuando uno empieza realmente a enseñarlas. Sobre estos temas la literatura se desborda en las estanterías en todas las bibliotecas, tanto universitarias como municipales, ya que nos conciernen en los aspectos más triviales de nuestro día a día. En los artículos científicos, sin embargo, notamos que investigadores y lectores interesados en los mismos suelen limitarse a los textos dentro de sus respectivas disciplinas. Por este motivo, quisiéramos primero ‘cruzar de vereda’—aún sabiendo que ‘el pasto no siempre es más verde del otro lado’— y analizar qué aportaciones de otras disciplinas pueden ser relevantes con respecto a la definición de ‘cultura’ y ‘competencia intercultural’ para la nuestra. Una vez realizado este extenso análisis, examinaremos algunos manuales y materiales que prometen promover la competencia intercultural, a fin de evaluar sus méritos y carencias, en vista de lo aprendido anteriormente. Antes de proponer vías propias, es menester entender que depender exclusivamente de un método distinto no conllevaría más progreso en la formación de los estudiantes como hablantes interculturales, más si la información cultural concreta se basara en una acumulación de tópicos y estereotipos. De ahí que intentemos adentrarnos más en la cultura argentina con el fin de sintetizar, una vez más, las ideas más pertinentes para la clase de español como lengua extranjera y de llegar a formular un repertorio original de contenidos adecuados. Esperamos que nuestra perspectiva desde fuera en combinación con la mirada desde dentro de los trabajos consultados logre captar unos elementos esenciales que puedan servir efectivamente a profesores tratando la cultura argentina en cualquier parte del mundo, aprendiendo en la distancia o con estudiantes en inmersión. Con respecto al segundo grupo, presentaremos brevemente la situación de la enseñanza del español como lengua extranjera en Argentina y el currículo presentado en algunos manuales.

Asimismo, nuestro tiempo en este país evidenció para nosotros la omnipresencia de historietas en muchas vidas en nuestro alrededor, lo cual constituyó una revelación particularmente agradable dada la importancia del género en nuestra propia cultura y la naturalidad de su consumo en la misma. Pensando en el mejor procedimiento didáctico para hacer llegar nuestro inventario, nos resultó por tanto obvio recurrir a las historietas. Anhelamos que nuestra propuesta se vea reforzada gracias a nuestra revisión de las ventajas del género por otros autores y a los datos que presentamos sobre la vitalidad y cualidad del mercado de producción argentino. Por último, cerramos el presente trabajo con dos secuencias que ejemplificarán las posibilidades de nuestra visión pedagógica.

## **A. El componente cultural en la clase de ELE: el caso de la Argentina**

En esta primera parte (A) presentaremos dos aspectos fundamentales del componente cultural en la clase de ELE. Ellos nos servirán de base para poder proponer unos materiales concretos sobre la cultura argentina en historietas en la segunda parte (B) de este trabajo. Así pues, presentaremos, por un lado, un análisis de lo que significa enseñar el componente cultural en la clase de ELE y, por otro, una propuesta de un componente cultural específico: el argentino.

### **1. El componente cultural en la clase de ELE**

La enseñanza del componente cultural en la clase de español como lengua extranjera conlleva algunos problemas terminológicos, porque será necesario que el profesor comprenda muy bien lo que significa el elemento esencial, es decir, el concepto de ‘cultura’. Entender este concepto desde los puntos de vista de disciplinas diversas será el foco del apartado 1.1. Además, en la enseñanza actual no se estudia la cultura de forma completamente teórica, sino que su estudio forma parte de la adquisición de una competencia, la ‘competencia intercultural’. En el apartado 1.2. nos centraremos en la aclaración de esa competencia y en el examen de unos manuales interculturales concretos.

#### **1.1. ¿Qué se entiende por ‘cultura’?**

Para integrar la cultura en la clase es menester tener una idea clara o un esquema bien puntualizado de lo que entendemos bajo la denominación de ‘cultura’. El concepto es estudiado en varias disciplinas, lo que conlleva una multiplicación de las definiciones. El limitarse a la disciplina de la enseñanza de idiomas no simplifica el asunto, porque siguen abundantes las definiciones usadas, de ahí que en esta investigación nos propongamos no contribuir a la producción de descripciones, sino elegir, de entre las opiniones de otros autores, la más adecuada para nuestro propósito. Para ello revisaremos las propuestas de, entre otros, antropólogos, psicólogos, autores en comercio internacional, lingüistas y didácticos de lenguas extranjeras, teniendo en cuenta las advertencias e ideas de Helen Spencer-Oatey y Peter Franklin (2009: 5-6):

*(...) both multidisciplinary and interdisciplinary theorizing and research has been patchy. (...) We are especially keen to demonstrate how applied linguistics, pragmatics and discourse analysis can offer the field of intercultural communication [the field of communication, psychology, anthropology, sociology, business/ management studies] many helpful insights that are frequently overlooked and also how applied linguistics can profit from other fields.*

Creemos que un mejor conocimiento de las observaciones de tales disciplinas puede ayudarnos a no caer en el *uso irreflexivo* del término de ‘cultura’ en la enseñanza de idiomas (véase Trujillo Saéz 2005: 27 – 28).

En el primer apartado, 1.1.1., especificaremos las teorías y opiniones de investigadores en antropología, sociología, psicología, comercio internacional, estudios culturales, lingüística aplicada y comunicación intercultural, visto que todos ellos han formulado modelos y definiciones que pueden optimizar la comprensión del concepto por parte del profesor de lenguas extranjeras. A continuación, en el apartado 1.1.2., sintetizaremos lo avanzado por los propios didácticos de lenguas extranjeras acerca de la noción de cultura y llegaremos a proponer dos procedimientos con definiciones manejables en el aula. Concluiremos en 1.1.3. con una sinopsis crítica de las teorías mencionadas en 1.1.1. y 1.1.2., para concentrarnos, en particular, en a) dos debates recurrentes que estimamos esenciales (para el profesor de idiomas, la formación y los estudiantes) y b) las aportaciones concretas de disciplinas no didácticas que permitan enriquecer la comprensión del concepto de la cultura.

### 1.1.1. Una perspectiva multidisciplinaria

Antes de nuestro sumario de las ilustraciones del concepto de cultura en las disciplinas anteriormente enumeradas, nos detendremos en el interés que evoca el concepto con el objetivo de descubrir de dónde viene la necesidad de definirlo en tantas áreas.

Creemos que esa necesidad se explica por el hecho de que todo ser humano esté inmerso en una cultura y produzca cultura:

*La cultura es un producto del hombre, confirmada por otros, convencionalizada y transmitida a los más jóvenes o los novicios, que deben aprenderla. Provee a los seres humanos un contexto significativo que facilita las interacciones, que les permite pensar acerca de sí mismos y enfrentar el mundo exterior*

(Trompenaars y Hampden-Turner 1998:2, citado en: de Constanzo y Wacker-Vignac, 2003: 62).

Ese ser humano puede ser estudiado desde varios ángulos, a saber: sus pensamientos y sentimientos personales, su funcionamiento en una sociedad o en su etnia, su habla, etc.

Originalmente, en latín el concepto de ‘cultura’ era relativo a la agricultura, al cultivo de la tierra y al cuidado de los animales, aunque algunos escritores y poetas usaron el concepto en sentido figurado también (Constanzo y Wacker-Vignac, 2003: 39). Fue en el ámbito de la **filosofía** donde se empleó por primera vez, en 1774, por el filósofo alemán Johann G. Von Herder, una definición de cultura que se refería a *las prácticas, usos y costumbres de grupos socialmente constituidos* (de Constanzo y Wacker-Vignac, 2003: 42).

Esa definición serviría de inspiración a Edward Burnett Tylor, uno de los fundadores de la **antropología** con ideas muy novedosas para finales del siglo XIX, destacando que *la cultura es adquirida y que todo hombre que vive en una sociedad tiene una cultura*, (de Constanzo y Wacker-Vignac, 2003: 41-42). En la primera mitad del siglo XX varios antropólogos –Franz Boas, Alfred Kroeber, Bronislaw Malinowski, Ruth Benedict, Margaret Mead y Claude Lévi-Strauss– se detuvieron en el estudio de varios de sus aspectos (de Constanzo y Wacker-Vignac, 2003: 43-49). Con Franz Boas se introdujo la idea del relativismo cultural, que propone la igualdad de todas las culturas, rompiendo con el evolucionismo que predominaba anteriormente (Trujillo Saéz 2005: 27). Para este trabajo interesa saber que uno de ellos, Margaret Mead, fundó en 1944 el *Instituto de Estudios Interculturales*,<sup>1</sup> que existió hasta 2009 y que ya subrayaba la importancia de la lengua como *una expresión esencial de la cultura* (de Constanzo y Wacker-Vignac, 2003: 47-48). Malinowski y Mead creían que era fundamental aprender el idioma de la comunidad que analizaban antes de emprender sus investigaciones y Levi-Strauss opinaba que los idiomas son una condición necesaria de una cultura, dado que uno aprende y conserva su cultura a través de la lengua (Sarangi 2009: 92 y 96).

---

<sup>1</sup> <http://www.interculturalstudies.org>



Actualmente, en el ámbito de los estudios interculturales los esquemas descriptivos de mayor difusión son los propuestos en la segunda mitad del siglo XX por los antropólogos Edward T. Hall y de Florence Kluckhohn y Fred Strodtbeck (Spencer-Oatey y Franklin, 2009: 22).

El esquema de Hall (1976) concierne a tres dimensiones en el comportamiento humano. La primera atañe a una concepción del tiempo *monocromática* versus *policromática*, es decir, la planificación consecutiva vs simultánea de las actividades. La segunda dimensión distingue las *culturas de contexto alto*, en las que se verbaliza poco, pero se deduce mucho del contexto, de las *culturas de contexto bajo*, en las que los hablantes enuncian mucho porque suponen que el contexto no provee suficiente información. La tercera dimensión concierne las diferencias en la *delimitación del espacio personal*, cuyo tamaño determinaría el grado de compartimiento de la vida privada con otros miembros de la cultura.

Hall también denominó la relación entre la lengua y la cultura y fue el primer antropólogo en utilizar la noción de ‘comunicación intercultural’ en su libro *The Silent Language* de 1959 (de Costanzo y Wacker-Vignac, 2003: 101). Para Hall, nuestra cultura determina lo que consideramos importante y lo que elegimos ignorar: *todo modo de ver [el mundo] es también (...) una manera de no ver* (Rodrigo Alsina 1999: 95).

El *Cultural Orientation Framework (COF)* de Kluckhohn y Strodtbeck (1961) se detiene en los presupuestos de base de las culturas en torno al carácter innato de la naturaleza humana, la relación entre el hombre y la naturaleza, la orientación temporal, las modalidades de la actividad humana y las modalidades de las relaciones entre los seres humanos. Los investigadores analizaron cientos de estudios etnográficos (Spencer-Oatey y Franklin 2009: 24) y fueron los primeros en plantear las diferencias entre culturas como diferencias en orientaciones de valores (de Costanzo y Wacker-Vignac 2003: 79). En la opinión de Harry Triandis, los estudios posteriores de otros científicos se pueden calificar como especificaciones de las orientaciones de Kluckhohn y Strodtbeck (Triandis 2004: 31). Además, su esquema de orientaciones inspiró a Condon y Yousef<sup>2</sup> (1975), precursores en el campo de la Comunicación Intercultural (de Costanzo y Wacker-Vignac 2003: 79), cuyas tendencias y temas comentaremos más adelante.

Ambos esquemas<sup>3</sup> siguen elogiándose en los trabajos sobre la interculturalidad, aunque también se critican porque serían demasiado estáticos para describir las sociedades actuales, caracterizadas por los contactos mutuos intensivos y por tanto cada vez más dinámicas (Spencer-Oatey y Franklin, 2009: 26). El *Cultural Orientation Framework* es tratado detalladamente por Lane, Distefano y Maznevski (2006), quienes señalan que las diferentes orientaciones tienen un *management impact*: según las orientaciones, sería posible explicar en el mundo laboral

---

<sup>2</sup> Condon y Yousef aumentaron el número de las orientaciones hasta veinticinco y las organizaron luego en 6 temas (Neuliep 2006: 70).

<sup>3</sup> Para más informaciones sobre los esquemas, véanse las obras que hemos citado repetidamente en estos párrafos: *Intercultural Interaction*, de Helen Spencer-Oatey y Peter Franklin (2009: 22-26), y *Galaxias Interculturales. Mundos para armar*, de Silvia de Costanzo y Linda Wacker-Vignac (2003: 79-85 y 161-165 y 359). En español aconsejamos la presentación de Hall por Àngels Oliveras Vilaseca (2000: 42- 47).

internacional cómo son los estilos de gerencia y otras características del funcionamiento del personal en las empresas (Spencer-Oatey y Franklin, 2009: 25).

En el ámbito de la **sociología**, también se ha trabajado el concepto de la cultura, aunque a menudo al estudiar otras nociones. Su fundador Émile Durkheim se interesaba por el término de la ‘civilización’, como era habitual en Francia a finales del siglo XIX (de Constanzo y Wacker-Vignac, 2003: 44). Desde entonces y en casi todas las áreas, se ha cultivado una preferencia por los términos de la ‘cultura’ y las ‘culturas’, abandonando así la connotación que otros pueblos deberían ser educados y civilizados. Curiosamente, como veremos más adelante, en el área de la enseñanza de idiomas, se editan aún ‘manuales de civilización’.

Pierre Bourdieu, por su parte, elaboró un cuerpo teórico alrededor del concepto del *habitus*, originariamente propuesto por Durkheim, definiéndolo como

*una especie de “memoria colectiva”, que hace que los sucesores reproduzcan los modos de funcionamiento de quienes los han precedido. El habitus no excluye, sin embargo, la elaboración de nuevas estrategias (...) no es un sistema rígido de disposiciones que determinaría de manera mecánica las representaciones y las acciones de los individuos, y que aseguraría la reproducción social pura y simple*

(de Constanzo y Wacker-Vignac, 2003: 57-59).

Nos parece un concepto meritorio por la admisión de cierta flexibilidad —una característica atribuida a la cultura por otros autores en otros campos— dado que nosotros también apoyamos la idea de que la(s) cultura(s) no refieren a realidades estáticas.

Más recientemente, en 2000, el sociólogo Michel Maffesoli se refirió a la noción de ‘depósito semántico’ del filósofo, antropólogo y sociólogo Gilbert Durand como

*otra manera de designar la cultura, no por las grandes obras que la constituyen sino por ese sustrato, ese background en el cual todos están inmersos sin prestar atención*

(Maffesoli 2000: 248 citado por de Constanzo y Wacker-Vignac, 2003: 56).

Esta especificación se aproxima a lo que otra disciplina descrita en este apartado, los **Cultural Studies**, formula como premisa inicial: para ella la cultura no tiene por qué ser la Cultura (con mayúscula), y también enfatiza que no solemos ser conscientes de nuestro ‘depósito semántico’ tal como viene definido en la cita anterior, con lo cual inferimos que una instrucción en ello pueda tener utilidad.

De la sociología pasamos a la **psicología**, una disciplina en la que se proponen, al igual que en el campo de la antropología, esquemas descriptivos que clasifican las diferencias entre las culturas según determinadas dimensiones. Los esquemas de Geert Hofstede y Shalom H. Schwartz comparten con los esquemas anteriores también la facilidad de lectura y de comprensión, dos aspectos importantes para su uso con fines didácticos. Sus marcos teóricos están basados en encuestas, un método popular entre otros investigadores europeos y mundiales vinculados a los

*Value Surveys*, cuyo objetivo no es la creación de más esquemas descriptivos, sino la colección a gran escala de las opiniones de los habitantes de los países visados. Esta exhaustividad y la disponibilidad de la información compilada nos inducen a comentarlos brevemente más abajo. Terminaremos esta disciplina con Alexander Thomas, el autor de la teoría de los *Kulturstandards* —los elementos de una cultura que nos guiarían en nuestros comportamientos— que admite descripciones específicas y ajustables, en vez de panoramas muy generales e inamovibles.

Para empezar, Geert Hofstede elaboró una lista de cuatro, luego cinco, y desde 2010, seis dimensiones que le permiten colocar países en una escala. Esas dimensiones son las siguientes<sup>4</sup>: (1) la *distancia del poder* (grande o pequeña, en otras palabras, si una cultura prefiere jerarquías o sistemas más horizontales), (2) el *individualismo frente al colectivismo* (si se aprueba y hasta se glorifica la identidad individual o si se antepone la consolidación del grupo), (3) la *masculinidad frente a la feminidad* (si las mujeres son admitidas en todas las profesiones o no; si son más importantes la competitividad que la colaboración, etc.), (4) el grado de *evasión de la incertidumbre* (fuerte o débil, a saber, si los habitantes saben liderar con ambigüedad y riesgos, adoptando una actitud tolerante y flexible o más bien rígida), (5) la *orientación a largo frente a corto plazo* (un enfoque de los esfuerzos dirigido hacia el futuro o hacia el presente y el pasado), y (6) la *indulgencia frente al control* (si se permite disfrutar de la vida o si importa más seguir ciertos códigos sociales). En la Ilustración 1 (extraída de <http://geert-hofstede.com>) se puede apreciar el resultado para Argentina, comparada con Bélgica y España, para cinco de las seis dimensiones<sup>5</sup>:

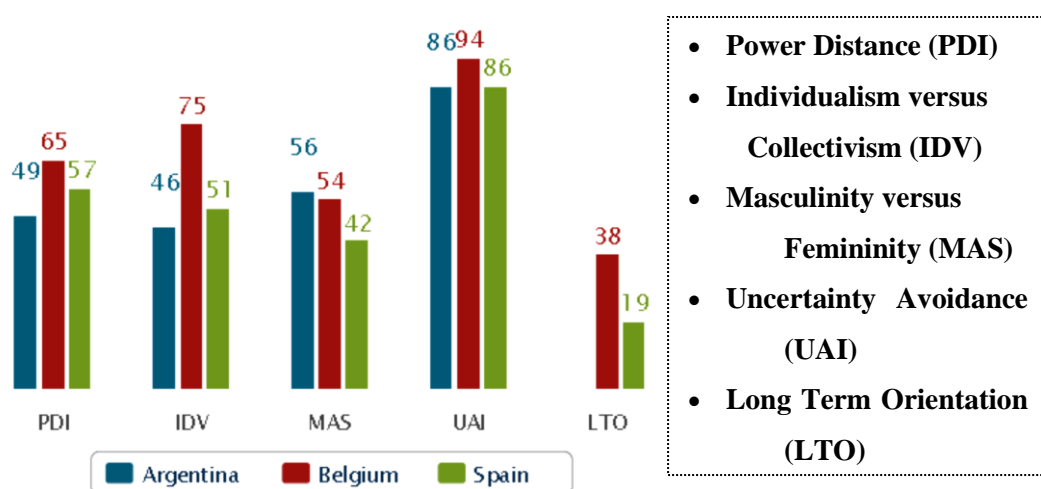


Ilustración 1: Dimensiones de Hofstede

Para la primera dimensión, observamos que los belgas prefieren relaciones jerarquizadas más que los españoles y los argentinos. Según las informaciones adicionales disponibles en la página web, en Argentina tiene mucho peso la apariencia: se valora, por ejemplo, llevar trajes caros y alojarse en hoteles de lujo. En cuanto a la segunda dimensión, notamos que Bélgica tiene un índice de

<sup>4</sup> Traducciones nuestras de los conceptos descritos en Hofstede (2011).

<sup>5</sup> Todavía no hay datos disponibles para la sexta dimensión, y faltan datos para la quinta para Argentina.

individualismo mucho más elevado que España y Argentina. En consecuencia, los habitantes valoran poder expresar sus opiniones personales y tener cierta autonomía. Los españoles y los argentinos, en cambio, resienten más las obligaciones hacia su familia y otros grupos. España y Argentina se parecen pues, dentro de un contexto diferente, es decir: España es uno de los países más colectivistas de Europa y Argentina es el país más individualista de Latinoamérica. Con respecto a la masculinidad, Argentina y Bélgica se parecen, y combinan una predilección por los consensos con cierto grado de asertividad y ambición. En ese sentido, España desaprueba más la polarización y la competitividad. La cuarta dimensión, la evasión de la incertidumbre, reúne a los tres países, visto que sus habitantes se inclinan todos por sistemas legales intrincados y tener una vida previsible, planificada. A pesar de la propensión por todo tipo de regulaciones, éstas no se siguen siempre, a título individual o por una corrupción más extendida. Para la quinta dimensión, los datos de Bélgica y de España muestran que ambos países son orientados hacia el presente, sobre todo España, donde se vive el momento.

La escala de Hofstede y sus dimensiones han sido criticadas por la metodología utilizada y la supuesta imposibilidad de generalizar los resultados obtenidos de encuestas individuales, pero al mismo tiempo abundan los trabajos en psicología y en el mundo laboral —sobre todo en recursos humanos— que apuntan que su teoría funciona muy bien para generar explicaciones de comportamientos humanos (Spencer-Oatey y Franklin, 2009: 18-19). Hofstede mismo admite que sus resultados no sirven para hablar de comportamientos individuales, sino para hablar de los valores compartidos por una mayoría de individuos:

*the usefulness of the country scores is not for describing individuals, but for describing the social systems these individuals are likely to have built. Social systems are not made for the exceptional individual, but they have to take account of the dominant values of the majority from the people involved*

(Hofstede 1991: 253-254 en Spencer-Oatey y Franklin, 2009: 19).

En cambio, el esquema descriptivo de Shalom Schwartz sirve para ilustrar tanto el conjunto de una cultura como los individuos que representan esa cultura. Su esquema, como se ve en la ilustración 2, contiene dos ejes esenciales<sup>6</sup>: (1) *autonomía* versus *conservación* y (2) *jerarquía y competencia* versus *compromiso igualitario* y *armonía con la naturaleza* (Ros y Schwartz 1995: 73). En esos ejes se estructuran diez valores<sup>7</sup>, a saber: la estimulación, la autodirección, el universalismo, la benevolencia, la tradición, la conformidad, la seguridad, el poder, el logro y el hedonismo.

---

<sup>6</sup> Si bien encontramos términos en español que son traducciones más literales de los conceptos en inglés, a saber: *apertura al cambio* versus *conservación* y *autopromoción* versus *autotrascendencia* (Filippi et al. 2006: 53), optamos por incluir los términos propuestos por Schwartz mismo y María Ros (Ros y Schwartz 1995: 73).

<sup>7</sup> Aquí incluimos las traducciones de Filippi et al. porque el artículo de Ros y Schwartz aún no estudiaba tantos valores.

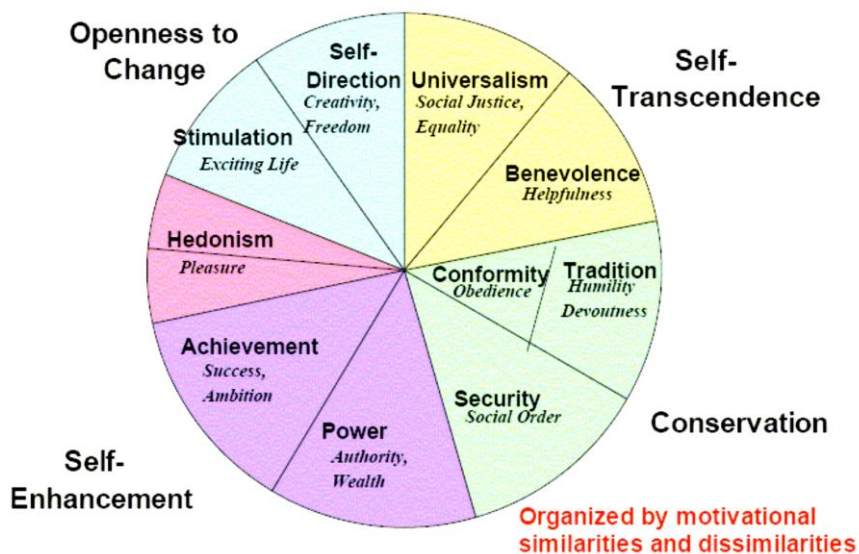


Ilustración 2: Los valores de Schwartz (2006:48)

Para medir los valores, Schwartz desarrolló una encuesta, el *Portrait Values Questionnaire (PVQ)*, que contiene preguntas formuladas de manera indirecta, pidiendo que el encuestado se compare con otra persona que posee ciertas preferencias (Schwartz 2009: 27).

Actualmente, existen estudios que analizan a partir del PVQ de Schwartz los valores de determinadas colectividades en Argentina (Castro Solano y Nader 2006; Alija 2006; Filippi et alii. 2006; Góngora 2007; Nader y Castro Solano 2007, Imhoff y Brussino 2011), pero no tenemos acceso a un estudio que englobe todo el país, ya que el propio Schwartz no ha analizado el caso específico de Argentina, sino que ha optado por describir la región latinoamericana como un conjunto. Ésta se sitúa en el medio de una escala que tiene en cuenta siete valores (Ilustración 3), presentando más valores colectivistas (*embeddedness* y *hierarchy*) en comparación con la Europa Occidental y el conjunto de los países de habla inglesa. Al mismo tiempo, se considera una región más individualista que África, Asia Oriental y los países influenciados por el confucianismo, de ahí que no se pueda caracterizar la región latinoamericana como colectivista o individualista sin más; es por comparación con las demás regiones por lo que se obtiene una apreciación de la zona. Dicho de otro modo, es el enfoque de nuestra mirada lo que prescribe nuestra visión (Schwartz 2004: 64-65), lo cual consideramos una aseveración muy valiosa para integrar en la práctica del aula.

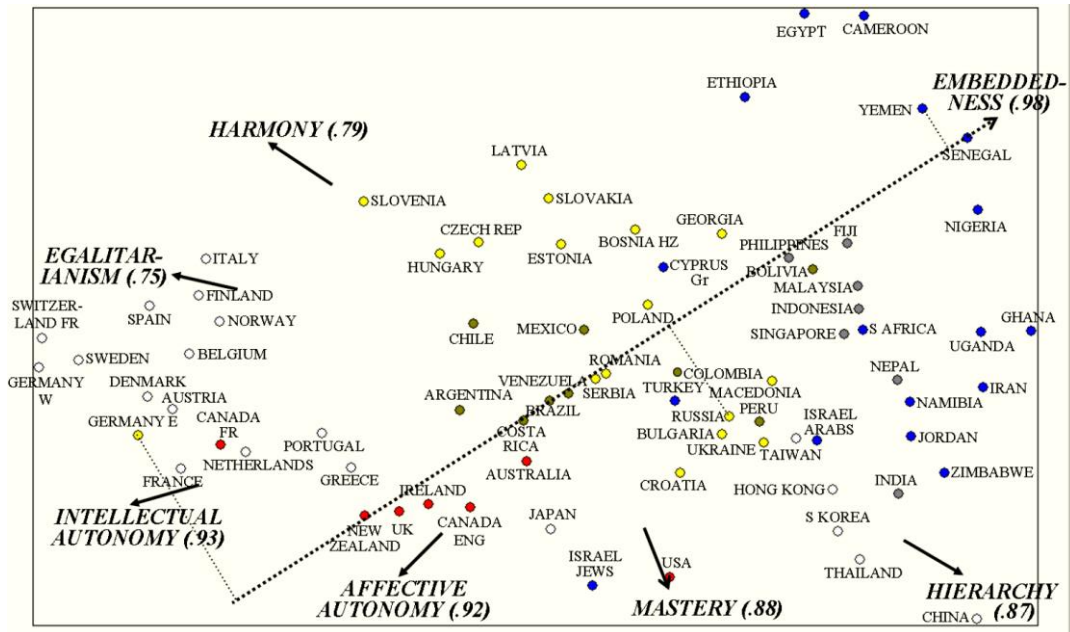


Ilustración 3: Argentina según las encuestas de Shalom Schwartz (2008: 67)

Para entender mejor las características de cada uno de los siete valores, incorporamos también la siguiente ilustración con más detalles:

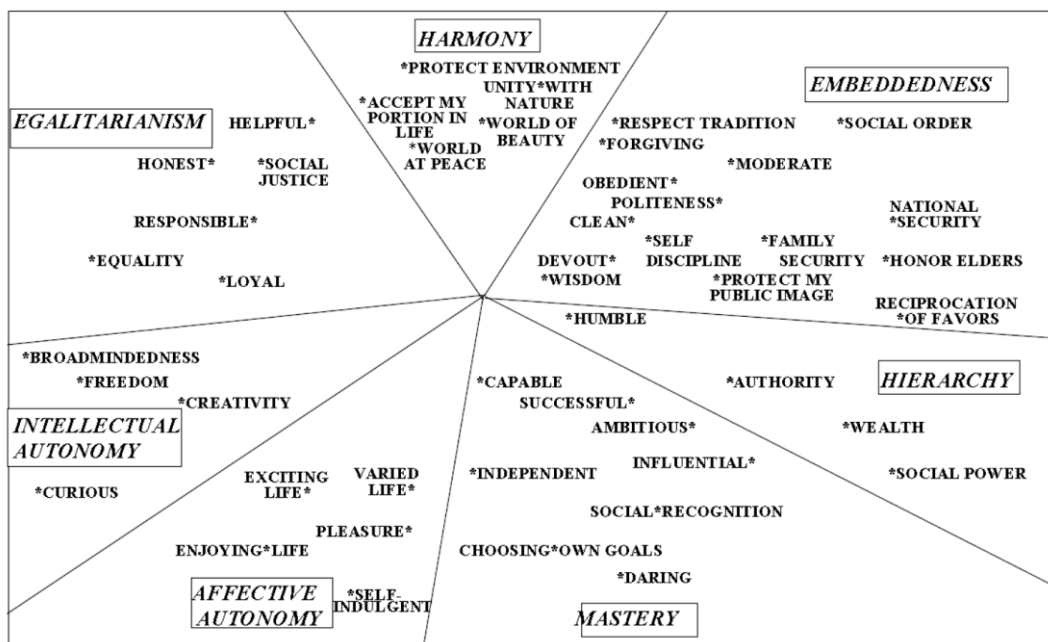


Ilustración 4: Esquema teórico de los siete valores de Shalom H. Schwartz (Schwartz 2008: 66)

Varias universidades y organizaciones europeas —en su inicio sobre todo la KU Leuven y la Universidad de Tilburg— se han interesado también por los valores, en particular por los valores de los europeos, en el marco del *European Values Study*<sup>8</sup> que no se limita a los habitantes de los países de la Unión Europea—. Se han llevado a cabo entrevistas en 4 años distintos — 1981, 1990, 1999 y 2008— acerca de seis tópicos: la vida, la familia, el trabajo, la religión, la política y la sociedad. La cantidad de información compilada es considerable y consultable en línea<sup>9</sup> aunque también es posible aprovechar la presentación visualmente atractiva de los datos en el *Atlas of European Values* (2011).

<sup>8</sup> <http://www.europeanvaluesstudy.eu>

<sup>9</sup> <http://zocat.gesis.org/webview/>

Desde los años 90 existen estudios similares a nivel mundial (de Constanzo y Wacker-Vignac, 2003: 70), como el *World Values Survey*<sup>10</sup>, que integra los datos obtenidos en Europa y también añade fases y países propios —la fase actual termina en 2012 y será implementada en 183 países—.

Por último, el psicólogo alemán Alexander Thomas propuso el concepto de los *Kulturstandards*, las características de una cultura que orientan a los miembros de esa cultura en sus comportamientos. Las características se determinan a partir de entrevistas sobre *critical incidents*, momentos de interacción en los que la comunicación fue percibida como ineficaz y/o inapropiada y/o insatisfactoria (Spencer-Oatey y Franklin, 2009: 221). Su uso, el *Critical Incident Technique*, fue propagado por John C. Flanagan y ha servido para crear instrumentos de entrenamiento denominados *intercultural sensitizers* o *culture assimilators* (Franklin 2007: 274). El resultado final del análisis de las interacciones no es una descripción de la cultura X estática, sino un repertorio de los elementos que en el momento de la observación y del análisis suponen más dificultades entre los miembros de la cultura X y de la cultura Y. Al comparar la misma cultura X con otra cultura Z, el repertorio cambia: Thomas muestra que los puntos conflictivos entre los alemanes y los chinos no son los mismos que entre los alemanes y los estadounidenses (Thomas 2010: 22-25). También se admite que las culturas pueden cambiar internamente, con lo cual ninguna descripción puede considerarse como fijada para siempre.

En el ámbito del **comercio internacional**, donde las buenas relaciones entre empresas o entre sedes diferentes de una sola empresa pueden tener repercusiones financieras, las ideas de Thomas han sido convertidas en un verdadero método, a saber: *the cultural standard method* (Fink, Neyer & Kölling 2005).

El interés desde el mundo de los negocios por las teorías sobre la cultura en la antropología y la psicología se explica a partir de la influencia de la comprensión de otras culturas sobre el éxito de transacciones entre y dentro de empresas mundiales. Especialistas en comercio internacional crearon también sus propios esquemas descriptivos, entre los cuales se destacan el de Fons Trompenaars y Charles Hampden-Turner y el del equipo del *Globe Study of 62 societies (GLOBE)* (Spencer-Oatey y Franklin, 2009: 26).

El primer esquema contiene siete dimensiones de variaciones culturales obtenidas a través del análisis de respuestas a preguntas relacionadas con situaciones problemáticas en empresas, un esquema y metodología criticados fuertemente por Geert Hofstede en *Riding the waves of commerce: A test of trompenaars' "model" of national culture differences* (1996). No obstante, Trompenaars y Hampden-Turner alegan que no pretenden fijar países de la manera que lo hace Hofstede, con lo cual necesitan menos pruebas para sus descripciones. Su propio modelo debería servir como un punto de partida, una base flexible de información sobre contextos variables, como para encontrar soluciones adecuadas (Spencer-Oatey y Franklin,

---

<sup>10</sup> <http://www.worldvaluessurvey.org>

2009: 27). Por otro lado, el esquema concebido por los investigadores de GLOBE incluye nada menos que nueve dimensiones de variabilidad cultural. Los encuestados fueron interrogados referente a sus prácticas (¿cómo son las cosas?) y sus valores (¿cómo deberían ser?).

Fink, Kölling y Neyer (2004), quienes abogan por el modelo de *Kulturstandards* del psicólogo Alexander Thomas, sintetizaron de modo aclaratorio los esquemas descriptivos mencionados hasta aquí<sup>11</sup> en el siguiente gráfico (Ilustración 5):

GLOBE (2002)	Hofstede (2001)	Hall/Hall (2000)	Trompenaars (1993)	Schwartz (1992)	Kluckhohn/ Strodbeck (1961)
Performance Orientation	Long and Short Term Orientation				Activity Orientation
Future Orientation		Time	Time	Tradition	Time Orientation
Assertiveness	Masculinity/ Femininity				
Humane Orientation				Benevolence	Human Nature
Gender Egalitarianism					
Power Distance	Power Distance		Status Achievement/ Status Ascription	Power Achievement	
Institutional Collectivism	Individualism/ Collectivism		Individualism/ Collectivism	Self-Direction	Relational Orientation
In-Group Collectivism			Universalism/ Particularism	Conformity Universalism	
Uncertainty Avoidance	Uncertainty Avoidance			Security	
		Information Flow			
		Low/ High Context Space			
			Emotional/ Neutral		
			Specific/Diffuse		
			Man Nature Relationship		Man Nature Orientation
				Stimulation	
				Hedonism	
				Spirituality	

Ilustración 5: Síntesis de dimensiones culturales por Fink, Kölling y Neyer (2004)

La siguiente disciplina que incorporaremos es la de los **Estudios Culturales**, un campo que también ofrece ideas fructíferas para entender mejor el concepto de cultura, lo que constituye el objetivo de este capítulo.

Es de destacar que el galés Raymond Williams, uno de los fundadores de los *Cultural Studies*, rompe en un ensayo de 1958 con la visión de cultura como sinónimo de lo mejor de lo que produce y ha producido la humanidad. Para Williams *Culture is ordinary*, y todos poseemos y creamos cultura. De ahí que los trabajos en esta disciplina a menudo se dediquen a lo que lee y mira ‘la gente’ y menos a la Literatura y el Arte con mayúscula, apreciadas por un público selecto (Baetens et alii 2009: 17-19). El foco se trasladó entonces de la cultura de la élite hacia la cultura cotidiana de las clases más bajas en la sociedad. En la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa y en Estados Unidos, se manifiesta la misma tendencia, como afirma Michael Byram (1999: 59 – 60).

En Alemania, los *Kulturwissenschaften* poseen una trayectoria propia, con otros acentos que las vertientes inglesas y estadounidenses. El teórico Klaus P. Hansen no iguala los límites de una cultura a los límites de una nación, ni fragmenta el concepto en subculturas de diversos tipos (los jóvenes, los hinchas de un club de fútbol, cultura empresarial etc.), al plantear que 'cultura' es simplemente algo presente en cualquier colectividad<sup>12</sup> humana (Rathje 2007: 261). Lo que crea

<sup>11</sup> Como el gráfico es de 2004, no está incluida la sexta dimensión de Hofstede, concebida en 2010.

<sup>12</sup> El funcionamiento y los productos de las colectividades es el objeto de estudio de la fundación creada por Hansen: <http://www.hansen-stiftung.de/>



cohesión dentro de una colectividad no es una coherencia interna, sino la combinación particular de las diferencias: *when we hear them, we know we're at home* (Hansen 2000: 232). Adaptando esta hipótesis, Rathje (2007: 263) muestra en el siguiente gráfico que en vez de concebir la cultura como algo que nos una y haga similares, es posible imaginar que la cultura nos conecte en nuestras diferencias individuales:

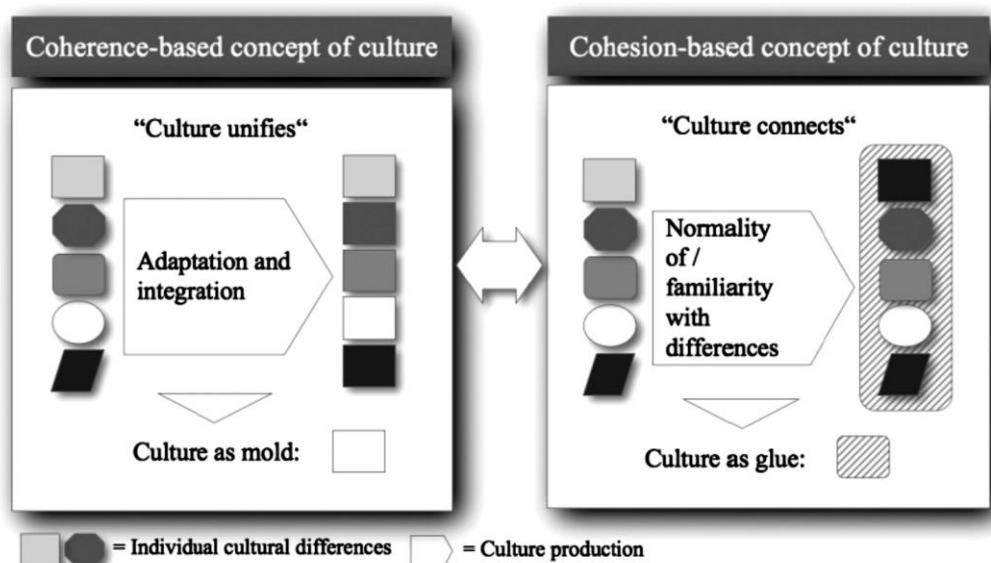


Ilustración 6: Cultura conecta a sus integrantes individuales

A continuación, nos centraremos en algunos avances desde la **lingüística aplicada**<sup>13</sup>, comenzando por dos teorías de 'principios' en torno a la noción de cortesía, de la mano de Geoffrey Leech y Helen Spencer-Oatey, y luego pasando por las perspectivas de John Gumperz y Paul Kay, cuyos trabajos nos llevan al concepto de *(cultural) frame*. Con ese repaso esperamos arrojar luz sobre algunas contribuciones provechosas que nos ayudarán, desde otra perspectiva más, a aproximarnos al concepto de cultura.

En 1983, Geoffrey Leech discernió seis 'máximas', que formaban parte de su teoría sobre cortesía: el *Politeness Principle*. Desde entonces lo ha refinado como una estrategia, la *Grand Strategy of Politeness* (GSP), compuesta de diez restricciones (*constraints*) que varían según la cultura del hablante. Las restricciones<sup>14</sup> se dividen en dos orientaciones, dependiendo de si tiene más peso el interlocutor o el propio locutor.

Helen Spencer-Oatey, a quien ya hemos citado en varias ocasiones<sup>15</sup>, colaboró con Wenying Jiang en 2003 en un artículo que partía de las máximas de Leech y de las restricciones de conversación/interacción de Min-Sun Kim (1994) para formular otro tipo de principios, los *sociopragmatic interactional principles* (SIPs):

*socioculturally-based principles, scalar in nature, that guide or influence people's productive and interpretive use of language. The principles are typically value-linked, so that in a given culture and/or situational context, there are norms or preferences regarding the implementation of the principles, and any failure to implement the principles as expected may result in mild to strong evaluative judgments.*

<sup>13</sup> Reiteramos que en este apartado aún dejamos de lado a especialistas en la enseñanza de idiomas, si bien ellos también pertenecen a la disciplina de lingüística aplicada.

<sup>14</sup> Una tabla ilustradora de las restricciones se encuentra en Spencer-Oatey y Franklin 2009: 31.

<sup>15</sup> En las páginas 9, 12, 15 y 18.

*(...) a key difference between maxims and SIPs is that for maxims, one end of a dimension is typically 'more desirable' (e.g. agreement is said to be more desirable than disagreement), whereas for interactional principles, different points on the scale may be preferred in different circumstances*

(Spencer-Oatey y Jiang 2003: 1635).

Entre ellos algunos serían universales, como “preocuparse de la imagen de uno o del otro”, y otros serían más difíciles de predecir, como “la preferencia por la comunicación directa o indirecta”. La distinción entre un SIP y las estrategias pragmáticas podría resultar difícil de establecer, pero los autores la ejemplifican con la siguiente anécdota al respecto de una misma preferencia por comunicación directa que produce de todas maneras un malentendido:

*One of the authors (British) of the present article would frequently say to her German colleague 'Maybe you could do this by next week'. The next week she would be surprised to find that her German colleague had not done the work and was unaware that she was expected to do it by then. To the (British) author, her 'request' had seemed very clear, because in (British) English the use of 'maybe' is conventionally interpreted as a politeness mitigator that is not to be taken literally. However, to the German colleague, 'may be' had a much more literal meaning*

(Spencer-Oatey y Jiang 2003: 1645).

El coautor de *Intercultural Interaction*, Peter Franklin, asemeja esos principios sociopragmáticos con los estándares culturales de Alexander Thomas en el sentido de que constituirían de modo similar las facetas centrales del sistema orientativo de una cultura (Franklin 2007: 274).

En vez de analizar principios de habla, los siguientes dos autores se han interesado por presuposiciones y esquemas culturales. El sociolingüista John J. Gumperz contribuyó en los años 80 y 90 al análisis de discurso, señalando que la comprensión del discurso del interlocutor depende de algo más que la comprensión gramatical y léxica del mensaje. La comprensión está basada también en otras inferencias *that rely to a significant extent on culture bound presuppositions*, que serían específicas para cada cultura (Gumperz 1991: 53). Las aportaciones de Gumperz a la sociolingüística son calificadas como muy relevantes también en el campo de la Comunicación Intercultural, aunque se reconozca que puedan ser operativas en cualquier situación comunicativa, no solamente la intercultural (Hinnenkamp 2009: 195). Paul Kay, un lingüista formado en antropología conocido por sus trabajos sobre los tipos de colores en varios idiomas, apuntó que la cultura no determina completamente nuestra visión del mundo, como tampoco lo hace el idioma que hablamos – lo que se podría derivar de la hipótesis de Sapir y Whorf. Él define el concepto así:

*(...) a culture consists in a large array of schemata for representing events and states in the world. (...) a culture is like a conceptual tool box, containing tools for making sense of the world. It is not the sort of thing that is itself supposed to make sense, any more than all the contents of a tool box need to be usable on each job*

(Kay 1996: 110).

Relacionemos ahora el planteamiento de Spencer-Oatey y Jiang (es decir, que nuestra habla se haga guiar por principios influenciados culturalmente) con la hipótesis de Gumperz de que nuestra comprensión del habla de otros dependa de presupuestos culturales. Ambas nociones pueden ser descritas, a nuestro entender, como los esquemas de Kay, es decir, como esquemas presentes por y en la cultura a los que podemos recurrir al interactuar con otros hablantes.

Referidas así, esas nociones se acercan al término de *cultural frame*, a saber: *the tacit frames of reference, the rules for living which vary from culture to culture and which can be traced to acquired culture* (Hall 1988: 59 en Guillén Nieto 2006: 103). Es difícil acotar los *frames* de una cultura, pero hay quienes lo intentan, como Baldwin Van Gorp (2007) en su estudio de la representación en las noticias. Otros investigadores se interesan también por los *frames* en general<sup>16</sup>, como Charles Fillmore, quien define *frames* como *any system of concepts related in such a way that to understand any one of them you have to understand the whole structure in which it fits* (Fillmore 2006: 373), proponiendo asimismo un campo de investigación, *frame semantics*, para su estudio.

A diferencia de las observaciones formuladas en estudios antropológicos y psicológicos, que gozan de mucha popularidad en el mundo empresarial<sup>17</sup>, las conjeturas expuestas por lingüistas no suelen ser consideradas. Peter Franklin (2007: 280) nota que las formaciones para gerentes y empleados enfatizan *awareness-raising and the creation of understanding of cultural differences* cuando beneficiarían, en su opinión, de conocimientos lingüísticos. Lamentablemente,

*For reasons which can be speculated on, the contribution of applied linguistics to the preparation of international managers and business people for their work sadly seems to be restricted, in Europe at least, largely to the admittedly significant one made by foreign language pedagogy*

(Franklin 2007: 280).

Con esa reflexión ya anunciamos el debate que puntualizaremos en el apartado 1.1.3., entre un enfoque desligado de la enseñanza de lenguas extranjeras o un enfoque que combina conocimientos culturales con el conocimiento de idiomas.

Por último, haremos un repaso del concepto de la cultura en las investigaciones en el ámbito de la **Comunicación Intercultural**. Este repaso será primero de índole cronológica, siguiendo las sinopsis de Dreama G. Moon y luego de Stella Ting-Toomey. En segundo lugar, revisaremos el propósito de crear una ‘Tercera Cultura’ y el riesgo de confundir la influencia de la cultura con la influencia que emana de diferencias sociales.

El panorama de las prioridades y metodologías hasta la primera mitad de los 90 se describe en el artículo *Concepts of “Culture”* de Dreama G. Moon (1996, 2008).

En su resumen leemos que desde la enunciación de la noción de ‘comunicación intercultural’ por Edward T. Hall hasta los años 1977, el concepto de cultura fue

---

<sup>16</sup> Véanse los estudios mencionados por Baldwin Van Gorp (2007: 60).

<sup>17</sup> Véase la página 18.

interpretado de varias maneras, como nación, pero también en términos de raza, clase social y género. Se emplearon métodos diversos, provenientes de la etnografía, pero también del análisis literario, y hubo un gran interés por las relaciones entre los elementos de la cultura y la comunicación, a saber: cómo se emiten esos elementos y cómo se producen por la comunicación. La siguiente década fue influenciada en gran medida por los trabajos de William B. Gudykunst, cuya teoría de *Anxiety/Uncertainty Management* fue comentada detalladamente en castellano en *Comunicación intercultural* de Rodrigo Alsina (1999: 164 ss.). Con el predominio de Gudykunst, la mirada se fijó básicamente en la cultura como expresión de una nación y los métodos usados se restringieron a aquellos que incorporaban modelos rigurosos de estadística. Robert Shuter (1990) criticó esa tendencia en la que la comunicación intercultural se limita a depurar teorías comunicativas existentes y la cultura ofrece simplemente el marco, el *research laboratory for testing the validity of communication paradigms* (Shuter 1990: 238 en: Moon 2008: 15). En esos casos, el objetivo no es entender la cultura en sí, sino simplemente usar el concepto como una herramienta para explicar y ejemplificar principios de pragmática (Sarangi 2009: 98), en países distintos o en ‘speech communities’ distintas:

*whenever there is a need for a global explanation of differences between members of different speech communities the culture-card is played – the more ‘distant’ in geographic and linguistic origin, the more cultural difference’!*

(Hinnenkamp 1987: 176 en Sarangi 2009: 100).

Al final de los 80 y principios de los 90, volvieron a aparecer estudios en torno a lo ‘intracultural’, la comunicación entre grupos dentro de una misma cultura, una evolución aplaudida por Moon (2008: 19), porque sin entender la comunicación dentro de un mismo grupo, no podemos analizar debidamente en qué se diferencia la comunicación entre grupos (Shuter 1990 en: Moon 2008: 17). Dreama Moon incluye más críticas en su texto, acentuando la falta de validez de ideas sobre la comunicación no verbal de Edward T. Hall cuando se toman en cuenta las diferencias entre hombres y mujeres (Shuter 1977) y la imposibilidad de generalizaciones culturales cuando los informantes han sido miembros privilegiados de la sociedad, lo que Van Dijk (1987) llama “*elite*” discourse y ella denomina “*colonizer*” discourse (Moon 2008: 17). Dreama Moon aboga por el que los propios científicos no se olviden de que ellos mismos vienen de una cultura y tienen identidades múltiples, que se explore mejor el papel y el discurso de los media en nuestras construcciones mentales de nosotros mismos y de los ‘otros’ (Hall 1981, Van Dijk 1987 en: Moon 2008: 18) y que se vuelva a examinar el concepto de cultura analizando cuidadosamente

*whose interests are served by continuing to construct “culture” primarily in terms of national boundaries and by maintaining the current focus on the development of “intercultural cookbooks” for interaction*

(Moon 2008: 16).

En una publicación reciente, Stella Ting-Toomey (2010) —autora del modelo de *Face negotiation*, que explica cómo se resuelven conflictos en diferentes culturas— ofrece un resumen de tres tendencias actuales en la Comunicación Intercultural. La primera es ‘interpretativa’ y se interesa por los ‘códigos de habla’, que difieren según la comunidad de habla. Para examinar esos códigos, los investigadores que siguen esa tendencia adoptan una metodología etnográfica, es decir, infiriendo los códigos en una comunidad específica en vez de partir de un esquema de valores, como los mencionados anteriormente en antropología, psicología y comercio internacional, y comprobar si el esquema explica las diferencias encontradas. La segunda es una tendencia denominada ‘crítica’, que estudia las estrategias comunicativas explotadas por miembros de grupos socialmente menospreciados y los resultados (asimilarse, acomodarse y separarse) a los que aspiran. En esta vertiente de trabajos el concepto de identidad es un elemento central. La última tendencia se asocia a las ciencias sociales y hace lo contrario de la primera: algunos investigadores, entre ellos Ting-Toomey y Min Sun Kim (2005), intentan justificar ciertos estilos comunicativos desde dimensiones de valores, como individualismo-colectivismo. Otros se detienen en las interacciones entre inmigrantes y otros grupos a nivel individual y colectivo, como Young Yun Kim y Gallois, Ogay y Giles. La teoría de la *integrated communication* de Kim se definió primero como una teoría de adaptación transcultural (*cross-cultural* en inglés) y como tal fue presentada en español por Rodrigo Alsina (1999: 193 ss.). Gallois, Ogay y Giles concibieron CAT, *Communication Accomodation Theory*, que viene resumida y defendida en un artículo del *Handbook of Intercultural Communication* (Brabant, Watson y Gallois 2009: 67 – 70). Un tratamiento más detallado por Virpi Yläne está incluido en *Culturally Speaking: Culture, Communication and Politeness Theory* (2008: 164 – 186).

Al lado de las teorías y modelos condensados en los artículos de Dreama Moon y Stella Ting-Toomey, mencionaremos aquí una teoría más, tratada por Rodrigo Alsina en su recopilación, a saber: la teoría de la construcción de la Tercera Cultura, de Fred L. Casmir (Rodrigo Alsina 1999: 192 ss.). La construcción obtenida es una cultura intermediaria, que en el mejor de los casos no se construye *a partir de un modelo cultural dominante*, sino que se crea como *una Tercera-Cultura autoconsciente, creativa y flexible* (Rodrigo Alsina 1999: 217). En la teoría literaria encontramos un concepto parecido, el del ‘Tercer Espacio’, propagado por Homi K. Bhabha, en el que los signos de nuestros enunciados *pueden ser apropiados, traducidos, rehistorizados y vueltos a leer* (Bhabha 2002: 58). Para nuestro propósito es interesante constatar que también en la enseñanza de idiomas se alude a la posibilidad de crear un tercer espacio (*third place*), en el que se tomen en cuenta tanto la cultura del estudiante como la cultura meta del aprendizaje (Kramsch 1993: 210).

Como indicamos al citar el resumen de Ting-Toomey (2010), las investigadoras Stella Ting-Toomey (2005) y Min Sun Kim (2005) examinan sobre todo en qué medida y de qué modo los estilos comunicativos vienen inspirados por dimensiones de valores. Otros autores (Brown and Levinson 1987, Scollon y Scollon 1995,

House 2003) vinculan estilos comunicativos distintos con diferencias entre grupos socioculturales, según informa Helen Spencer-Oatey en *Culturally Speaking: Culture, Communication and Politeness Theory* (2008: 11-47). Con respecto al estudio de esas diferencias, el sociólogo David Chaney nos avisa que se descuida con frecuencia considerar dónde termina lo ‘cultural’ y dónde empieza lo ‘social’: *[there is a] current inability to differentiate the cultural and the social (...) with the social being subsumed in the cultural (...) [there are] doubts about quite what is or should be seen as properly cultural* (Chaney 2002: 166). Paralelamente, Helen-Spencer Oatey y Helga Kothoff (2009: 3) también advierten del peligro de convertir cualquier problema de comunicación en un problema cultural: *social conflicts can be ‘culturized’*. En nuestra opinión es un buen aviso, pero al mismo tiempo estimamos que el ejemplo que proveen podría suscitar mucha discusión entre los profesores de lenguas extranjeras:

*(...) in many Western countries, children with migration backgrounds are low achievers at school (...) this often has more to do with insufficient language training programs than with cultural problems.*

En definitiva, creemos que el campo de la Comunicación Intercultural ha aportado y sigue aportando mucho material de reflexión, en particular en torno a la concepción de cultura como perteneciente a una nación versus la posibilidad de hablar de subculturas, el peso de nuestra perspectiva nunca objetiva —desde nuestra propia cultura y enfocando frecuentemente a miembros privilegiados de otra cultura—, la idea de una ‘Tercera Cultura’ y la distinción delicada entre lo cultural y lo social.

En suma, del recorrido de las concepciones y esquemas de cultura en antropología, sociología, psicología, comercio internacional, lingüística aplicada y comunicación intercultural podemos sacar dos conclusiones.

- En primer lugar, es difícil escoger una sola definición o un solo esquema y dejar de lado los demás. El concepto de cultura abarca tantas dimensiones y facetas de nuestras vidas por lo que sintetizarlas resulta una ardua cuestión.
- En segundo lugar, partiendo de la idea anterior de que una definición sencilla ocultaría la complejidad de la noción de cultura, apoyamos la idea de que por eso mismo se debata con los estudiantes acerca del concepto en la clase de idiomas. Reconocemos que la organización de tales debates depende del tiempo disponible para las clases y que esos debates, según el nivel de profundidad y teorías tratadas, tal vez no puedan ser realizadas en la lengua extranjera.

En el último apartado, 1.1.3., puntualizaremos algunas opiniones con respecto al uso de la lengua extranjera durante la instrucción de la cultura. Asimismo, articularemos algunos puntos conflictivos que aparecieron en los estudios hasta aquí mencionados y que nos parecen valiosos para la formación teórica del profesor de idiomas en conocimientos culturales y también, en menor medida, para la capacitación de los estudiantes.

Ofreceremos también una síntesis razonada de las teorías, los esquemas y las ideas abordadas en este apartado y en el siguiente, 1.1.2., en el que presentaremos otro repaso que atañerá los planteamientos de los didácticos de lenguas extranjeras con respecto a la definición del concepto de cultura.

### 1.1.2. La visión de los didácticos de LE

En la enseñanza de idiomas, el interés por los aspectos culturales ha ido aumentando desde la segunda mitad del siglo XX y sobre todo de la década de los 80 (Santamaría Martínez 2010: 19). En este apartado presentaremos en primer lugar la base de ese interés y en segundo lugar las definiciones y representaciones esquemáticas adoptadas y/o propuestas por los pedagogos de lenguas extranjeras. A lo largo de la presentación indicaremos algunas limitaciones de esas definiciones y esquemas. Sobre la base de esa presentación, condensaremos en tercer lugar dos procedimientos que incluyen las definiciones que consideramos apropiadas para el profesor de LE.

Empezamos con el atractivo creciente de los contenidos culturales entre didácticos como Michael Byram, Claire Kramsch, Geneviève Zarate, Darla K. Deardorff, Lies Sercu, Lourdes Miquel, Carmen Guillén Díaz, Isabel Iglesias Casal (vid. bibliografía), por nombrar algunos autores citados con frecuencia en la enseñanza de idiomas extranjeros en general y del español en particular. Un elemento que puede elucidar ese interés es el vínculo entre la cultura y la lengua, cuya importancia se ha ido destacando cada vez más. Citemos por ejemplo a Guillén Díaz (2002: 202), quien condensa el vínculo de la siguiente manera:

- 1) *La lengua es producto de la cultura, ya que su uso refleja las características y rasgos generales de una sociedad, se adapta y evoluciona con ella.*
- 2) *La lengua forma parte de la cultura, al lado de otros elementos como las instituciones, las creencias y las costumbres, de forma que se puede considerar tanto un instrumento como una institución.*
- 3) *La lengua es condición de la cultura, ya que se transmite a través de la educación, por el proceso de socialización<sup>18</sup>.*

En sintonía con el lazo a) encontramos la especificación de los investigadores del Grupo CRIT, a saber, que:

*Cada cultura tiene su forma de llevar adelante una conversación, o cualquier tipo de interacción comunicativa. (...) Los individuos de cada cultura, dependiendo básicamente de factores de organización social, tienen su forma característica de gestualizar, de intercambiar los turnos de palabra, de organizar las conversaciones, de dirigirse a sus interlocutores, de abordar los temas delicados, etcétera*

(Grupo CRIT, 2006: 26-27 en Santiago Guervós, 2010: 11-12).

Por otra parte, si se prefiere una descripción más breve, Atienza ya resumía en 1993 los tres lazos mencionados cuando afirmó que

*Toda apropiación de una lengua es, necesariamente, apropiación de cultura. (...) Pero una lengua, además de un instrumento de acceso a una cultura, es ella misma producto y depósito de cultura*

(Atienza, 1993: 5 en Denis y Matas Pla 2002: 13).

---

<sup>18</sup> La socialización es el proceso por medio del cual la persona aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir (Rocher 1990: 133-134).



La vinculación estrecha entre lengua cultura hace que algunos autores incluso indiquen que, al menos en didáctica de LE, *decir lengua y decir cultura es prácticamente la misma cosa* (Quintana 1993: 120).

En segundo lugar, se constata que, con la intensificación de la atención por la cultura en la clase de ELE, crecieron también las tentativas de definición de ese concepto en sí, porque comprensiblemente no se puede trabajar la cultura si el término no está bien delimitado. En la opinión de Barro, Jordan y Roberts (2001: 83 citado en Trujillo Saéz 2005: 27)

*la “cultura”, en vez de debatirse en la bibliografía de la pedagogía de la lengua, ha sido insertada tal cual en los libros de textos de idiomas. Las referencias culturales tienden a manifestarse como **afirmaciones esencialistas e irreflexivas** [las negrillas son nuestras, H.B.], casi totalmente carentes del sentido de agencia individual; por ejemplo, “los franceses sí están más orientados hacia la familia que los ingleses”.*

En el caso concreto de esta tesis, cuando analicemos la imagen de Argentina en los libros de texto<sup>19</sup>, al mismo tiempo examinaremos si el concepto de cultura y las referencias culturales han sido incorporados como *afirmaciones esencialistas e irreflexivas* (ver cita anterior). Sin embargo, lo que sí ya se puede afirmar aquí es que existe una bibliografía pedagógica en la que los didácticos de LE indagan en la complejidad del concepto, inclusive refiriéndose a otras disciplinas. A continuación revisaremos los planteamientos y dictámenes de esos didácticos, incluyendo tanto a autores no hispanohablantes (Byram, Zarate, Deardorff, Morgan, Tomalin, Stempleski, Kramsch y los autores de la propuesta del *Education Pack* del Consejo de Europa) como a autores de ELE como Miquel, Sans, Denis, Matas Pla, Iglesias Casal, Soler-Espiauba, Santamaría Martínez y Santiago Guervós.

En ese sentido han sido de gran valor las aportaciones de Michael Byram, quien ofreció ya en 1989 un resumen crítico de los avances en antropología, psicología, estudios culturales etc. en su libro *Cultural Studies in Foreign Language Education*. En 1997 enfatizó la necesidad de una definición ajustada a los fines del profesor de idiomas extranjeros. Le parecía conveniente proponer una definición que pudiera servir como punto de partida, a saber: *the beliefs and knowledge which members of a social group share by virtue of their membership* (Byram 1997: 39). Como el mismo autor reconoce, esta definición de la cultura es muy restringida. No considera explícitamente 1) la dinámica de negociación y producción de significados durante la interacción, 2) el peso que puedan tener los significados compartidos por los miembros dominantes, 3) los comportamientos no-verbales, 4) otros comportamientos no directamente relacionados con la comunicación —como convenciones de vestimenta—, 5) los cambios potenciales en la cultura ni 6) la coexistencia de culturas en un solo país. Con respecto al último elemento, podemos añadir que esta definición tampoco aclara expresamente que una cultura pueda trascender fronteras nacionales. Una definición tan breve puede tener muchas

---

<sup>19</sup> Véase el apartado 2.2 en la página 170.

fallas, pero al menos tiene la ventaja de dar una primera referencia a partir de la cual es posible, si se quiere, iniciar un debate sobre sus deficiencias y consecuencias.

En el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, la siguiente definición de Fernando Poyatos, académico correspondiente de la Real Academia Española, es a menudo considerada adecuada y completa (Iglesias Casal 2000, Santamaría Martínez 2010):

*la cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros (Poyatos 1994: 25).*

Aunque sea más detallada, varias de las carencias marcadas por Byram caracterizan también esta descripción, salvo los puntos 3) y 4) de los párrafos anteriores, si bien podemos inferir que los comportamientos no-verbales<sup>20</sup> y otros comportamientos están cubiertos por ‘los medios de comunicación’ y ‘las diferentes actividades cotidianas’. Es de destacar que Poyatos introduce cierta flexibilidad al interior de la cultura al reconocer que las ‘manifestaciones típicas de las personalidades’ pueden ser ‘tanto nacional como individual’ pero él tampoco rompe con las fronteras nacionales.

Otra definición citada con frecuencia por los didácticos de LE (Zarate et al. 2003, Iglesias Casal 2003, Santamaría Martínez 2010) es la del antropólogo Ward H. Goodenough (1957:167 en Iglesias Casal 2003: 4):

*(...) la cultura de una sociedad consiste en lo que las personas [miembros de esta sociedad] necesitan saber o creer para poder operar en una forma aceptable para sus miembros. (...) lo que dicen y hacen las personas, su organización social, sus eventos: todos son producto o resultado de su cultura en la medida que la aplican a la tarea de percibir y responder a sus circunstancias.*

Consideramos notoria la importancia que se otorga a la idea de ‘poder operar en una forma aceptable’, con lo cual esos conocimientos y creencias culturales no son elementos compartidos sin más, como en las dos definiciones anteriores, sino que los miembros de esa sociedad son requeridos obtenerlos, si quieren ser incluidos en ella.

A partir de las ideas de Goodenough, el también antropólogo Heinz Göhring (2002: 117) concluyó que

*La cultura es todo aquello que un individuo ha de poder saber y sentir,  
1) para que pueda juzgar en qué situaciones los nativos se comportan en sus diferentes roles como se espera de ellos (conformidad con las expectativas) y en qué situaciones se desvían de las expectativas;*

---

<sup>20</sup> Esa inferencia es tanto más lógica porque hemos sacado esta definición justamente del primer tomo de sus estudios de la comunicación no verbal.

- 2) *para que pueda comportarse según lo esperado en los roles de la sociedad objetivo a los que tiene acceso, siempre y cuando este individuo quiera y no esté dispuesto, por ejemplo, a aceptar las consecuencias de un comportamiento diferente a lo esperado.*
- 3) *También forma parte de la cultura todo aquello que el individuo ha de poder saber y sentir para que pueda percibir el mundo natural y el determinado o creado por los seres humanos como un nativo.*

(traducción de Holger Siever 2006, citado en Santiago Guervós 2010: 13-14)

De agregar ‘que pueda comportarse según lo esperado (...) siempre y cuando este individuo quiera’ se disminuye el tono de necesidad en la definición más concisa de Goodenough. Para nosotros esta añadidura es fundamental para la enseñanza de cultura dado que tiene en cuenta el libre albedrío del aprendiz, quien puede decidir no comportarse de modo aceptable en otro contexto, por más que supiera cómo hacerlo.

Denis y Matas Pla (1999, versión de 2009: 88) atribuyen la posibilidad de ‘realizar elecciones personales’ al

*amplio margen dado a la individualidad en las sociedades actuales [que] indica que el individuo vive inmerso desde su niñez en un entorno cultural determinado y, sin embargo, dispone de una gran autonomía a la hora de adoptar elementos de las subculturas que va encontrando (...).*

Creemos que el reconocimiento de ese libre albedrío está presente también en la opinión de Lourdes Miquel y Neus Sans (1992:16), cuando consideran que uno se identifica con una cultura sobre todo por un vínculo emotivo:

*la cultura es, ante todo, una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdad y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad.*

El tercer punto abordado por Göhring, el que la cultura influya en nuestra percepción del mundo, resuena en la caracterización de la cultura por Soler-Espiauba (2005), escritora y profesora de ELE, en la que

*encierra una visión muy amplia: el conjunto de características afines de una comunidad, que otorgan a ésta una particular visión del mundo y una similitud en sus comportamientos, distinguiéndola de otras comunidades culturales.*

De ahí que Iglesias Casal (2000: s/p) señale — y en eso escuchamos un eco de las ideas de Hall<sup>21</sup> — que

*observamos otras culturas con las gafas de nuestra propia cultura y ésta nos aporta una determinada forma de ver el mundo, de percibir e interpretar la realidad. (...) nuestra cultura nos enseña qué ver y qué ignorar, pero una persona recién asomada a otra cultura no sabe qué ver, ni generalmente, cómo interpretar lo que ve.*

---

<sup>21</sup>Véase la página 12.

Una última definición en este apartado dedicado a la opinión de los didácticos proviene de un kit de materiales del Consejo de Europa diseñados para ser usados directamente en las aulas, el *Education Pack “all different - all equal”* (2004). En él, leemos que se define la cultura como *the values and systems of behaviour that allow groups of people to make sense of the world* (*Education Pack* 2004: 28).

A diferencia de la primera definición que insertamos, la de Michael Byram, en la definición propuesta por los autores del *Education Pack* no se toman en cuenta los conocimientos culturales, sino que se sustituyen por un interés en los valores culturales. Además, no se acentúa el compartir entre los miembros sino el entender cómo funciona el mundo. Sin embargo, existe una semejanza entre la definición de Byram y aquella —aparte de la brevedad—, es decir, que ambas funcionarían como un punto de partida para más reflexiones, de las que algunas son explicitadas en el caso del *Education Pack* (2004:28):

- *What is defined as “good” and “bad”?*
- *How are families structured?*
- *What is the relationship between men and women?*
- *How is time perceived?*
- *Which traditions are important?*
- *What languages are spoken?*
- *Which rules govern the consumption of food and drink?*
- *How is information shared?*
- *Who has the power and how do they get it?*
- *What are the reactions to other cultures?*
- *What is funny?*
- *What role does the religion play?*

Reiterando la lista de faltas avanzadas por Byram, observamos que, al contrario de otras propuestas ya mencionadas, estas preguntas sí tocan la dinámica de negociación y producción de significados en la interacción (*How is information shared?*), la existencia de miembros dominantes — pero no tanto el peso de sus significados— y la coexistencia de idiomas y otros subgrupos (hombres, mujeres, familias, grupos religioso), por tanto, la coexistencia de culturas dentro de otra cultura recopiladora. Así, provee un panorama algo más diferenciado del concepto de cultura.

Volveremos sobre la cuestión de las limitaciones de las definiciones enumeradas hasta aquí una vez que hayamos presentado también tres representaciones esquemáticas recurrentes entre pedagogos de LE.

La primera representación dibuja la cultura como un iceberg, para destacar que muchos elementos de nuestra cultura están escondidos. Aquí abajo retomamos la figura como la contempla Darla K. Deardorff en su *Policy Paper zur Interkulturellen Kompetenz* (2006):

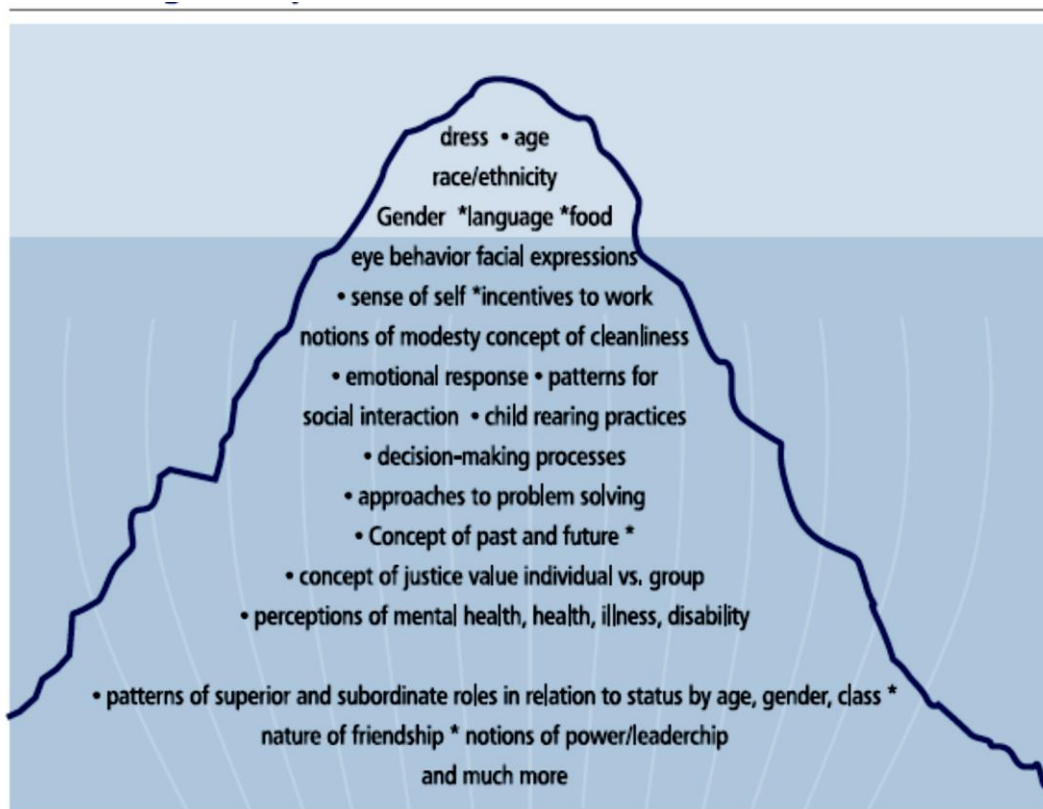
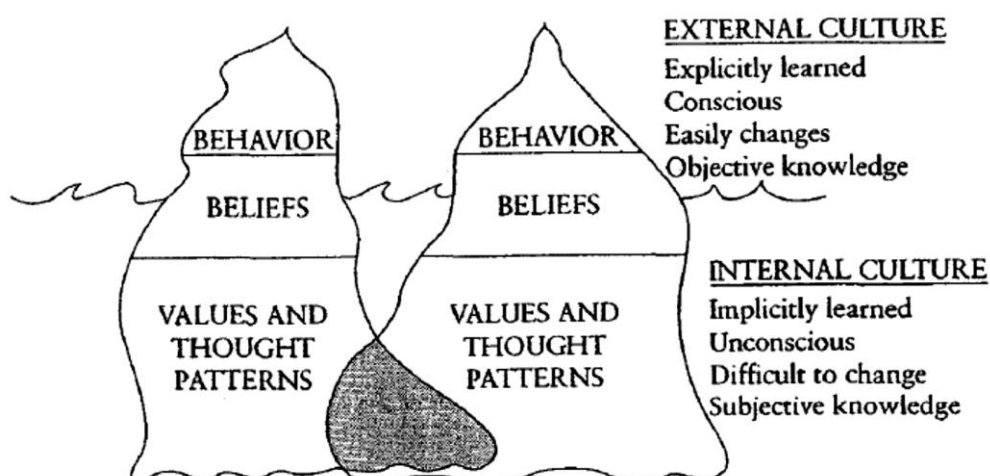


Ilustración 7: Cultura como un iceberg (modelo del National Center for Cultural Competence (2004)<sup>22</sup> adaptado por Darla K. Deardorff (2006: 30))

Similarmente, Carol Morgan incorpora en su artículo *Cross-cultural encounters* un esquema de Weaver en el cual dos culturas, o sea: dos icebergs, interactúan, compartiendo bajo el agua parte de sus valores, ideas y patrones:



*The 'Iceberg analogy' of culture*

Ilustración 8: El encuentro entre culturas/icebergs (Weaver 1986:135 retomado en Morgan 2002:237)

El mérito de estas representaciones reside en el hecho de subrayar nuestra ignorancia con respecto a los componentes de la cultura, inclusive la nuestra. De ahí que, como veremos en 1.2., se insista también en un proceso de concienciación relativa a la propia cultura en entrenamientos interculturales fuera y dentro del ámbito de la enseñanza de idiomas extranjeros.

<sup>22</sup> No encontramos una referencia bibliográfica al modelo original del National Centre for Cultural Competence (NCCC), aunque suponemos que se parece a la versión de 2007: 31, disponible en <http://www.ncccurrecula.info/documents/awareness.pdf>.

Otra representación que quisiéramos incluir ha tenido tanta repercusión entre los profesores de ELE que la revista redELE volvió a editar en 2004 el artículo original de 1992.

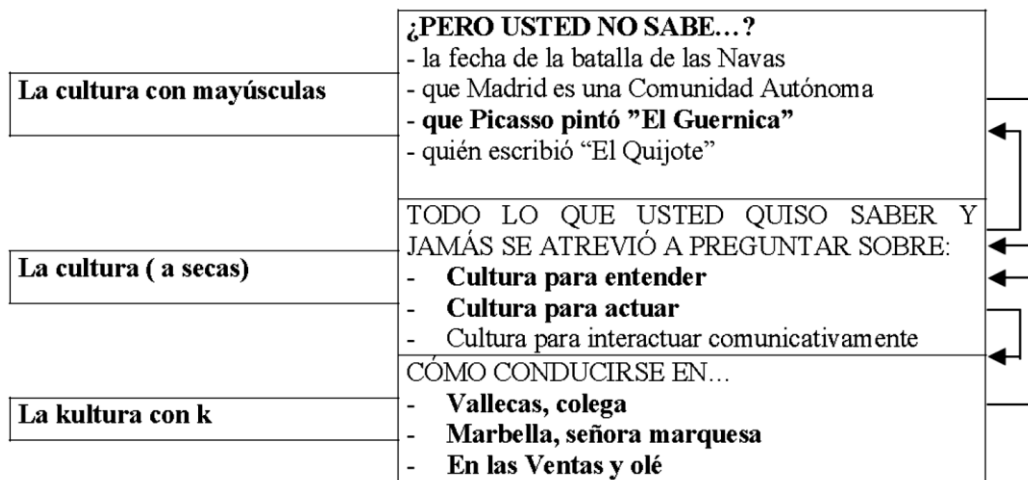


Ilustración 9: Los tres componentes de cultura por Miquel y Sans (1992, versión 2004:4)

Una ventaja de este esquema es que permite tomar en consideración el peso de miembros dominantes, ya que una de las autoras afirmó a posteriori que la ‘cultura con mayúsculas’ *no es patrimonio de todos los hablantes, sino de las minorías que, por razones varias, han tenido y tienen acceso a ella* (Miquel 2004: 516).

El segundo componente, el de las ‘cultura a secas’, es calificado como

*El cuerpo central (...) comprende todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura. Sería algo así como un estándar cultural, el conocimiento operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, para ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas*

(Miquel y Sans 1992, versión 2004: 4).

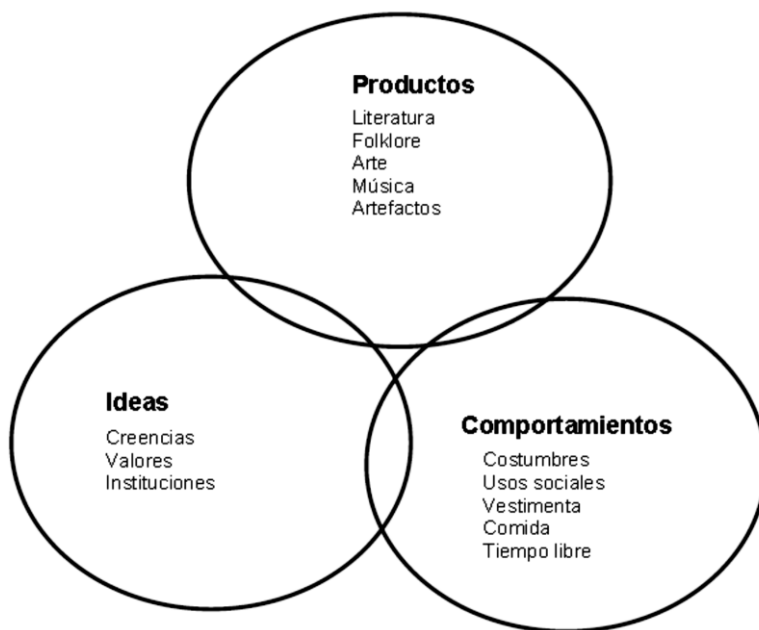
En consecuencia, las autoras juzgan que *la mayor parte de los esfuerzos didácticos* deberían ser dedicados al tratamiento de los elementos culturales de ese cuerpo central (Miquel y Sans 1992, versión 2004: 5) y cabe decir que nosotros concordamos plenamente con ellas.

El tercer componente concierne conocimientos culturales y registros particulares, compartidos solamente por ciertos miembros de una sociedad, en determinados contextos, como por ejemplo el argot juvenil, que varía según las regiones y los tiempos. Posteriormente, Miquel (2004: 517) usó la terminología ‘cultura epidérmica’ para referirse a la ‘kultura con k’.

Regresamos a los esquemas formulados en el contexto anglosajón con la visualización de los elementos culturales por Tomalin y Stempleski (Ilustración 9), expuesta en su manual *Cultural Awareness*<sup>23</sup>. Los autores comparten con Miquel y

<sup>23</sup> Este término refers to the understanding of differences and similarities between cultures (Consejo de Europa 2007: 27). La noción critical cultural awareness va un poco más allá, siendo an ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries (Consejo de Europa 2002: 13). Sería posible cambiar el título

Sans la idea de que los aspectos esenciales para el aula de idiomas extranjeros es la cultura con *little c*, al contrario de los temas de la cultura con *Big C* que, en su visión, suelen ser incorporados en libros de texto. Las actividades que Tomalin y Stempleski proponen en su manual de ‘sensibilización cultural’ exploran la influencia de las ideas, los productos culturales y los comportamientos sobre los significados en la lengua. Ellas demuestran por ejemplo que las características individuales (edad, género, clase social, domicilio) influyen en nuestras formas de habla y conducta. Estimamos que la gran utilidad de la obra de estos autores reside en la facilidad de la aplicación de esos materiales a la clase de EFL (*English as a Foreign Language*) y en proveer ejemplos concretos que pueden servir de inspiración para profesores de otras LE.



*Ilustración 10: Los elementos culturales por Tomalin y Stempleski (1993: 7) traducidos por Vacas Hermida y Benavente (2002: 3)*

Como los autores no comentan detalladamente su esquema, éste en sí no aclara tanto, en nuestra opinión, sino que motiva más interrogantes, como los siguientes: ¿Cuál es la relación entre los tres campos? ¿Se admite que las culturas pueden trascender fronteras nacionales? ¿Se admite que las culturas cambian y que los miembros de una comunidad pueden decidir activamente si quieren ser participantes en su modelación?

Nos parece de suma importancia considerar sobre todo las dos últimas preguntas, visto que este tipo de observaciones corresponden al carácter de la cultura en el siglo XXI, tal como lo presenta Kramsch (2009: 224-225) sintetizando a Risager (2006):

*First, culture has become in many respects denationalised. For many people around the world, the equation one native language = one native culture has become obsolete. (..)*

*Second, for many language learners culture has become deterritorialised. Learners of Yiddish or Western Armenian are learning a language that is no longer associated with an identifiable speech community.*

---

de la obra a **Critical** Cultural Awareness, dado que los objetivos para el profesor incluyen la evaluación y la refinación de generalizaciones relativas a la cultura estudiada.

*Third, culture has become dehistoricised and thus easier to appropriate. Contributing to the dehistoricisation of culture is not only immigration and diaspora, but technology. Through video and television and the advances of electronic communication, internet chatrooms and other modes of computer-mediated technology, foreign cultures have been taken out of their lived historical contexts. (...) Fourth, culture has become more fragmented. Paradoxically, the increased facility of access and appropriation has led not to a greater contact with global diversity, but to an increased fragmentation into class or occupation-specific, gender-, age or interest-specific groups. (...) Fifth, culture has become a discourse, i.e., a social semiotic construction. (...) Whether they are fully mastered or not, whether they are even spoken at all or just heard and listened to during childhood, languages leave emotional traces of past experience, a personal connection that colours the way a new language is apprehended and used.*

Como consecuencia de esos cambios, se hace muy difícil encontrar una definición o una representación esquemática que cubra todas las facetas y que sea ajustada a las posibilidades pedagógicas del profesor de idiomas extranjeros. Esto nos lleva a las limitaciones de las definiciones y representaciones esquemáticas de los didácticos repasadas hasta aquí, es decir: todas las teorizaciones nos parecen mostrar elementos del concepto de cultura, pero ninguna es a la vez concisa y completa. La naturaleza cambiante, dinámica de una cultura, que puede ser una de varias dentro de un país o que puede trascender sus fronteras, el papel activo de los miembros en su configuración, el peso de los valores y opiniones de miembros dominantes, la carga emotiva asociada con la vinculación a una cultura cómo el equipaje cultural en su totalidad —no solamente el vínculo afectivo— de uno determina su visión de su propia cultura y la de otros, el reconocimiento que muchos elementos culturales se resienten inconscientemente, el intercambio entre ideas, productos y comportamientos por un lado y la comunicación —verbal o no verbal— por el otro; todas esas características no se resumen fácilmente, ni siquiera en L1. De ahí que surja la pregunta de ¿cómo podemos abordar ese sinfín de características y decidirse por determinados contenidos culturales? Remitimos otra vez a Kramersch (2009: 220), quien pregunta también

*Which aspects of culture should be taught in a language class: facts of geography and history, national symbols, small cultures or ways of life, norms of interaction and interpretation, attitudes and beliefs, myths and ideologies? Which kinds of culture: national, regional, professional culture, high culture or popular culture, mainstream or ethnic culture, civic or heritage culture? And whose culture should be taught: the culture of a target country or of a heritage community, or the hybrid culture of multilingual individuals who straddle various national cultures? Finally, to what extent should other semiotic systems be taught, of which language is only one?*

Nuestra respuesta a esas preguntas empieza con la formulación de otra pregunta: ¿Quiénes son los alumnos cursantes y qué objetivos tienen ellos para aprender la lengua y la cultura? Si ellos tuvieran intenciones muy específicas, para irse de vacaciones, por ejemplo, o para instalarse por un tiempo (in)definido, para poder



comunicar con colegas o con empresas en otras regiones, etc., habría que tenerlas en cuenta a la hora de planificar la ‘dosis’ de comentarios preliminares en torno al concepto de cultura y su vasta complejidad. Por si se decide detenerse en el estudio del concepto, como pretendemos que se haga en cursos para los cuales prepararemos materiales concretos, habría que elaborar procedimientos prácticos.

Así pues, en la tercera y última parte de este apartado sugeriremos dos procedimientos prácticos, a saber: 1) proponer una descripción detallada en vez de una definición, y 2) combinar una definición breve con los esquemas del iceberg y de Miquel y Sans.

Como decíamos, el primer procedimiento consistiría en ofrecer una descripción, como la que propone John Corbett (2010:4):

*Culture is the expression of the values and beliefs of a community – and the community, in turn, may be defined in terms of age, gender, profession, ethnicity, social class, nationality, or even affiliation to some social activity such as sport, theatre-going, consumption of literature, and so on. A dance class that is held in a particular city will have its own ‘culture’, its unwritten rules of acceptable behavior, and its participants might even share a special language, of, say, reels, jigs, and strathspeys. But there are also trans-national cultures of professionals such as businessmen or scientists, football fans, music fans and film fans, and adherents to political or social causes. The proliferation of electronic media has accelerated and intensified the transcultural flow of ideas, practices and behaviours that are global in extent but local in inflection. Chinese restaurants, for example, can be found in many countries around the world – but the menus found in San Francisco or Dublin will be different from those found in Beijing. Reggae music has expanded from its Jamaican roots, but its manifestations in other countries express their own regional identity. Ultimately, all cultural phenomena generate meanings that have to be interpreted in relation to the local conventions and values of the specific community that has created or adopted and adapted them.*

Si bien Corbett no nombra la influencia de los miembros dominantes, en general retrata muchas facetas de las culturas actuales, como su división interna y también su carácter global, su flexibilidad a través de los tiempos y del mundo. Apreciamos su indicación que los significados creados — no solamente verbales ya que anteriormente (2010: 3-4) señaló que lo no-verbal como gestos y expresiones faciales, también remiten significados— en una cultura tienen que ser analizados a partir de sus propios parámetros, para obtener la interpretación adecuada. Esa aclaración da lugar a una reflexión con los alumnos sobre el dominio (a menudo inconsciente) de sus adhesiones a culturas en su percepción de otras. Además, creemos que esta descripción permite con facilidad añadir comentarios sobre las relaciones de poder (¿Quién determina las reglas no documentadas?) y sobre la generación de significados no sólo a base de fenómenos culturales —como menciona Corbett— sino también a base de la intencionalidad de los miembros, es decir, si ellos y de qué manera deciden participar. Los fenómenos no generan los

únicos significados, los miembros propios son capaces de engendrar nuevos valores y creencias o de interpretar fenómenos antiguos de otro modo.

Otra descripción útil se encuentra en el apartado titulado *Context, concepts and theories* de la *Autobiography of Intercultural Encounters* (2009), a pesar de que es más larga todavía y opera en un nivel meta al reflexionar sobre las posibles definiciones del concepto de cultura. Su descripción comienza enfatizando la conexión entre la cultura y la historia. La historia nos traspasa una herencia de conocimientos, de tradiciones y así sirve como la memoria colectiva de una cultura determinada. Al mismo tiempo, la cultura y la historia se vinculan en la producción de artefactos concretos, a saber: monumentos, obras de arte, literatura y música. Además, a través de la historia, el mismo concepto de ‘cultura’ ha ido cambiando de significado (cfr. supra 1.1.1.). Por otra parte, un elemento que los autores de esta autobiografía tienen en cuenta es el lazo entre la cultura y el poder, es decir, que advierten la coexistencia de culturas dominantes y dominadas, por sus diferencias en tradiciones y costumbres o por motivos políticos y/o económicos. Los autores señalan también que hay quienes —los políticos de extrema derecha en Europa— pretenden que las culturas se puedan definir como entidades totalmente cerradas y que hay también, en la otra punta de la escala, posmodernistas que consideran la continuidad de las culturas una visión distorsionada de la realidad, propagada por los actores poderosos en una sociedad. Entre esos opuestos están, según la autobiografía, los teóricos que reconocen la posibilidad de aceptar simultáneamente el carácter cambiante y duradero de la cultura. Entre ellos algunos subrayan el papel del observador de una cultura en su definición —con esa idea es posible indagar en la influencia de las culturas a las que pertenecemos cuando definimos a otras culturas— y otros acentúan el papel de los propios miembros, quienes forman su identidad participando en, e interactuando con su cultura.

Los defectos de esta descripción son para nosotros la omisión de la comunicación no verbal y un estilo muy teórico, que puede llegar a intimidar a los alumnos.

El segundo procedimiento que estimamos apropiado es facilitar una definición breve como punto de partida, por ejemplo, la de Michael Byram o la del *Education Pack* y luego agregar más informaciones. Así, es posible puntualizar que ciertos elementos suelen ser invisibles con una representación de la cultura como un iceberg. El esquema pormenorizado de Darla K. Deardorff (Ilustración 6) faculta hablar de relaciones de poder, comunicación no verbal y la existencia de subculturas. Con el esquema de Miquel y Sans se puede hablar con los alumnos sobre tipos de cultura, destacando una vez más el peso de grupos dominantes, promotores de la cultura con mayúscula. Lo que no se desprende automáticamente de la combinación de esas definiciones con esos esquemas son 1) la potencia de los propios miembros en la creación y el (no) mantenimiento de prácticas y artefactos culturales, o sea, tanto el papel activo de los participantes —si quieren participar— como la dinámica de cambio de las culturas, 2) la existencia de culturas transnacionales y 3) la idea de que nuestra propia cultura influya en nuestra visión de otras.

Igualmente, la contemplación de esos tres aspectos no debe ser un asunto muy dificultoso, visto que el profesor puede formular preguntas bien sencillas para enlazarlos, por ejemplo centrándose en un contexto concreto, como la comida: ¿Siempre se ha comido lo mismo en nuestra región? ¿Quién decide qué tipo de restaurantes hay? ¿Hay restaurantes de tu región en otras regiones? ¿Hay restaurantes de otras regiones en la tuya? ¿Un plato rico para ti puede contener insectos/ serpientes/ conejo/ cerdo?

Finalmente, nos falta presentar algunos comentarios adicionales a esos dos procedimientos, con respecto al idioma de enseñanza. Ya tocamos este tema en el apartado anterior (1.1.1.), enunciando que ciertos elementos culturales se expresan mejor en L2<sup>24</sup> que en L1 por el vínculo estrecho entre el significante y el significado, pero que por otra parte podría ser más cómodo y efectivo utilizar la L1 para integrar temas culturales en el aula. Repetimos que mucho, sino todo, depende de los alumnos, es decir: ¿comparten un idioma nativo? ¿Qué nivel tienen ya en L2? ¿Tienen acceso a buenos diccionarios? ¿Están acostumbrados a escuchar y reflexionar sobre teorizaciones?

Según el público, el profesor podría traducir las definiciones y el iceberg de Deardorff a la L1 de sus alumnos, o directamente al español. También podría facilitar ejemplos de cultura con mayúscula, cultura (a secas) y ‘kultura con k’ de la cultura de los alumnos o de otra región hispanohablante que sea de interés para el grupo. De la misma manera, podría pensar en otros ejemplos para adaptar la descripción de Corbett. Con el fin de interactuar más podría pedir definiciones o listas de características/elementos esenciales de una cultura como una tarea a realizar en L1/L2 o bien rápidamente en clase, o bien con más tiempo en casa. Esta tarea puede tomar la forma de un mapa mental individual o de un grupo entero, almacenado en línea o colgado en el aula. En suma, pensamos que esos dos procedimientos, con las modificaciones adecuadas, lograrían explicitar el concepto para alumnos de LE, teniendo en cuenta su perfil.

---

<sup>24</sup> Usamos aquí L2 como contrapunto de L1, no específicamente como segunda lengua.

### *1.1.3. Sinopsis crítica de debates e investigaciones útiles para el aula*

Al principio de 1.1. planteamos la necesidad de entender el significado del concepto de cultura antes de comenzar a integrar la cultura en las clases de ELE. Nuestra meta era obtener una descripción plegable del concepto, fácil de incorporar en el aula, por lo que decidimos revisar las ideas expuestas en varias disciplinas a fin de apreciar diversos puntos de vista. La primera revisión, en 1.1.1., tenía como objeto las definiciones y las teorías expuestas en la antropología, la sociología, la psicología, el comercio internacional, los estudios culturales, la lingüística aplicada y la comunicación intercultural. La segunda revisión, en 1.1.2., se centraba en las ideas de los pedagogos de idiomas extranjeros y a base de ellas formulamos unas propuestas concretas de definiciones y descripciones fructíferas.

Para nosotras esas propuestas constituyen un paso esencial en la integración de la cultura en el aula, pero no son los únicos pasos dignos de nuestro interés. En este apartado 1.1.3 nos planteamos enlazar los procedimientos de 1.1.2. con las definiciones y los esquemas presentados en el apartado 1.1.1., ofreciendo así una sinopsis crítica de unas aportaciones provechosas de disciplinas sin fines didácticas.

De esas contribuciones destilaremos primero, en la parte a), una presentación de puntos conflictivos recurrentes en la definición de la cultura. En primer lugar, abordaremos la cuestión de la descripción de cultura como "la cultura de una nación" en comparación con otras perspectivas. Una segunda cuestión concierne el vínculo entre la cultura y la lengua.

En la parte siguiente (b), expondremos qué aportes de disciplinas no pedagógicas podrían ser, según nuestro punto de vista, beneficiosos y de inclusión sencilla en la clase de lenguas extranjeras.

a) *Debates vitales para el profesor de LE*

Tratamos primero el debate con respecto a la equivalencia a menudo presunta entre una cultura y una nación. Presentar la cultura de esa manera, como un concepto bien delimitable y homogéneo sería una reducción de la realidad que nos rodea, por más que se use un esquema descriptivo detallado o una definición larga. Es imprescindible ser consciente de esa trampa de la simplificación e ilustrar la permeabilidad y el dinamismo del término, por ejemplo, presentando la cultura como una epidemia<sup>25</sup>:

*An epidemic involves a population with many individuals being afflicted to varying degrees by a particular strain of micro-organisms over a continuous time span on a territory with fuzzy and unstable boundaries. And a culture involves a social group (such as a nation, ethnic group, profession, generation, etc.) defined in terms of similar cultural representations held by a significant proportion of the group's members. In other words, people are said to belong to the same culture to the extent that the set of their shared cultural representations is large. (...) The analogy between cultures and epidemics also provides an intuitive account for the observation that all members of a culture do not share all, and exactly the same, cultural representations. Just as an epidemic does not affect all individuals in an area to the same extent (typically, some people are more seriously afflicted by the disease than others), we should not expect all members of a culture to share all cultural representations. The 'epidemiological' perspective on culture suggests that it is cultural regularity, rather than cultural diversity, that should be surprising*

(Žegarac 2008: 51).

Otra manera para presentar la permeabilidad y el dinamismo del concepto es la de las definiciones prototípicas<sup>26</sup>: hay miembros de una cultura que son muy ‘típicos’ o ‘centrales’ al mostrar varias características de una cultura X y también existen miembros más ‘periféricos’ quienes *pertenecen* de modo menos evidente a esa cultura. Sin embargo, de adoptar un enfoque etnográfico, el mismo verbo sería problemático: ¿quiénes establecen que un individuo *pertenezca* a esa cultura: nosotros, con nuestra visión de fuera y libros teóricos en mano, o los propios miembros? ¿Y tenemos en cuenta que los propios miembros puedan ser diferentes entre sí, que no todos poseen el mismo sentido de identidad e incluso pueden sufrir un conflicto interior al respecto? Incorporar esta discusión a la clase dependería, para nosotros, del tiempo disponible, pero nos parece importante que el profesor sepa al menos que categorizar individuos en una cultura específica no es una tarea de matemática objetiva, ni para los observadores de fuera ni para los propios integrantes.

Por otro lado, la noción de identidad es un tema valioso que podría constituir el punto de partida para formular preguntas de reflexión en la clase: ¿Con qué cultura se identifican los alumnos? ¿Por qué se identifican con ella, es decir: cuáles son los

---

<sup>25</sup> O como lo pone (Sperber 1996: 1): to explain culture, then, is to explain why and how some ideas happen to be contagious.

<sup>26</sup> En principio, la definición de un ave contiene la idea de ‘que vuelan’ y de hecho, la mayoría de los pájaros vuelan, pero el pingüino y el avestruz por ejemplo no son capaces de volar (Valenzuela, Ibarretxe-Antuñano y Hilferty 2012).

rasgos principales de su cultura? ¿Estos rasgos serían aplicables como criterio de definición para otras culturas? Las respuestas permitirían indagar el sentido de pertenencia múltiple de los alumnos<sup>27</sup> mediante preguntas como las siguientes: ¿Tu cultura es la cultura de tu país? ¿Tu cultura es la cultura de tus padres, de tus vecinos, de tus amigos? ¿Qué se comparte y qué marca las diferencias?

Partiendo del perfil multiforme de los alumnos, el profesor y los alumnos mismos entenderán mejor que sería otra simplificación tratar la cultura como ‘cultura de una nación’ y no tener en cuenta los subgrupos (Byram 1989, Rodrigo Alsina 1999, Kramsch 2002, Gugenberger 2003, Schwartz 2004, Moon 2008, Jackson 2010), como los siguientes: los jóvenes y los demás grupos demográficos, los empleados y su modo de cooperar y organizar el trabajo en una empresa, los aficionados de un deporte, los que tienen muchos o pocos recursos económicos, los que tienen muchos o pocos estudios, los migrantes etc.:

*Individuals are organized in many potentially different ways in a population, by many different (and cross-cutting) criteria: for example, by kinship into families or clans; by language, race, or creed into ethnic groups; by socioeconomic characteristics into social classes; by geographical region into political interest groups; and by occupation or institutional memberships into unions, bureaucracies, industries, political parties and militaries. (...) And because each group or institution places individuals in different experiential worlds, and because culture derives in part from this experience, **each of these groups and institutions can be a potential container for culture.** Thus no population can be adequately characterized as a single culture or by a single cultural descriptor. As a corollary, the more complexly organized a population on sociological grounds (class, region, ethnicity and so on), the more complex its cultural mappings appear (Avruch 1998: 17-18 en Spencer-Oatey y Franklin 2009: 40; énfasis en la cita original).*

Cada miembro de una cultura posee una configuración particular, por lo cual resulta difícil medir el impacto y el peso de cada componente en la interacción (Spencer-Oatey y Franklin 2009: 46). A la hora de describir a los miembros de una cierta región o comunidad, creemos por tanto que lo ideal sería encontrar un equilibrio entre una descripción muy amplia, ‘densa’, de índole antropológica como la que propone Geertz (*thick description*<sup>28</sup>) y una descripción reduccionista, que enfoca solamente uno o unos pocos aspectos.

Consideramos muy útil las precisiones en cuanto al funcionamiento de ese ser humano tan peculiar, ofrecidas por los autores del *Intercultural communication, an Advanced Resource Book*:

*(...) you can see yourself as having been dealt a set of cards by your life circumstances – ‘culture cards’. Some of these cards you cannot change but others you can gain, get rid of, or change, and indeed play. Of course, some of the inherited cards you may choose to downplay or attempt to change (...) [for example] through sex change operations (...) Interacting may be seen as a game which you play with the cards at*

<sup>27</sup> Véase el modelo de la ‘tabla de autorreflexión’ para enumerar las características distintivas y la ‘estrella cultural’ en Holliday, Adrian – Hyde, Martin y John, Kullman 2006: 160 – 166.

<sup>28</sup> Para un tratamiento pedagógico de esta noción, véase Holliday, Adrian – Hyde, Martin y John Kullman 2006: 6-10.

*your disposal. Some of these cards may be powerful ones, whereas others may be less so. (...) The word 'game' should not imply that the stakes are not high or that this activity is frivolous. It is also possible that what may be a weak card in one particular context may be a strong one in another. (...) The more cards you have, the more membership possibilities you have. At certain times you may emphasize the cards you feel you have in common (...) at other times you may downplay or play up a culture card you feel is opposed to or promotes your interests and goals (...) It is perhaps uncomfortable for people to play the culture card game with a cultural chameleon. It's easier to play the game with a person who has their cards visibly on the table*

(Holliday, Hyde y Kullman 2006: 166).

En referencia al último planteamiento —el que sea más cómodo relacionarse con personas cuya identidad se identifica fácilmente— intuimos que los estereotipos, descripciones muy reduccionistas con carácter inmutable, pueden facilitar la interacción, al definir a individuos tal vez muy complejos como personas más bien unidimensionales. De hecho, la gran ventaja mental que nos ofrecen los estereotipos es que nos ayudan a organizar nuestras impresiones y pensamientos, al clasificar a personas y cosas que desconocemos en categorías manejables (Rodrigo Alsina 1999: 15, 64, 82-83). Es preciso subrayar que los estereotipos no son categorías universales, sino que varían según nuestra cultura, nuestro punto de vista:

*What we perceive about a person's culture and language is what we have been conditioned by our own culture to see, and the stereotypical models already built around our own*

(Kramsch 1998: 67).

Sin embargo, aunque puedan favorecer la conducción en una sociedad desconocida o el tratamiento con miembros de una cultura diferente, no hay que olvidar que los estereotipos siguen siendo descripciones condensadas y, en consecuencia, incompletas. Además,

*al estar fundamentado en la diferencia, el estereotipo tiene la tendencia de adquirir connotaciones negativas y convertirse en un prejuicio. En realidad, el estereotipo es tanto una simplificación – que produce una imagen falsa (por incompleta) de la realidad – como una generalización, por la cual la conducta individual se reinterpreta como conducta de un grupo (...) o su reverso, es decir asignar a un individuo particular la 'etiqueta' que caracteriza a su nacionalidad*

(Fernández 2009: 248).

Los prejuicios a los que nos pueden llevar los estereotipos padecen el riesgo adicional de incluir *underlying power relations, tensions or conflicts* (O'Sullivan e.a. 1994: 300), desequilibrios ocultos que van mucho más allá de una descripción incompleta por una falta de información. Por ejemplo, un análisis de los comentarios de lectores en la página del periódico La Capital (de Rosario, Argentina) con respecto a la comunidad indígena Toba (o su autodenominación “Qom”) demostró que

*la pertenencia a un grupo toba definió a priori las cualidades y comportamientos de sus miembros, quienes como corolario fueron condenados por vagos, chorros, piojosos y durante el año 2009,*

*portadores por excelencia de dengue (aun cuando no se registraron casos entre los miembros de las comunidades)*

(Taruselli 2010: 177).

En ese caso no se trataba de una mera falta de información, sino de la enunciación intencional de comentarios que fundamentarían, en la opinión de esos lectores, la exclusión social de aquella comunidad, instigando el regreso de la comunidad a otra provincia ¡e incluso su eliminación! (Taruselli 2010: 184)

De recurrir a informantes nativos para obtener una imagen matizada, no solucionamos necesariamente el problema porque un miembro de una cultura determinada puede cambiar la descripción de su identidad en función de lo que él piensa que son los estereotipos cultivados por individuos o grupos culturalmente diferentes (Byram 1989: 53).

De este modo, los que interrogaron al nativo podrían obtener de cualquier forma una imagen distorsionada de aquel miembro.

Si se quiere llegar a superar los estereotipos y los prejuicios denigrantes e infundados, se debería intentar formular primero algunas ideas sobre la cultura propia y la del otro y, segundo, verificarlas, sobrepasando las primeras hipótesis por medio de más información y más interacción. De tal modo, los estereotipos podrán ser útiles como ordenaciones iniciales y modificables de la realidad nueva. Empleado de esta manera, un estereotipo puede convertirse en un *estereotipo dinámico* (denominado así por Iglesias Casal 2003: 14) o, una *generalización creativa* (Mead 1994) o un *estereotipo efectivo* (Adler 1987).

Por consiguiente, profesores y alumnos podrán evitar el *efecto escaparate*:

*Miro desde fuera -desde mi propia cultura-, interpreto lo que veo pero no corroboro mis hipótesis, no voy más allá, no trato de averiguar en qué medida o hasta qué punto son válidas para explicar ciertos comportamientos lingüísticos o ciertas actitudes*

(Iglesias Casal 2003: 6).

Ahora bien, aun cuando un profesor de LE es consciente de la complejidad de la noción de identidad e introduce cautelosamente ejercicios y preguntas que se concentren en la construcción de esa identidad por los propios alumnos, por los miembros de la(s) cultura(s) trabajadas, contrastando estereotipos y perspectivas de *insider* y *outsider* (Byram 1989: 97) para ejemplificar que ‘cultura’ no equivale necesariamente a ‘cultura del país X’ ni a ‘la cultura dominante del país X’<sup>29</sup>, siempre sigue latente la posibilidad de llegar a generalizaciones equívocas al reducir a los alumnos a *representative samples of one or the other social group* (Kramsch 2002: 30).

---

<sup>29</sup> Similarmente, para John Gulløv Christensen, representar la cultura de una sociedad significa inevitablemente optar por la cultura que el grupo dominante consiguió marcar como la cultura ‘nacional’, aún si solamente ellos tuvieran acceso a esa cultura (Gulløv Christensen 1994 citado y traducido en Byram 1997: 18).



En esos casos, donde se interroga también al alumno, se parte del principio de que los alumnos no tendrán problemas en hablar abiertamente de sí mismos, que no sean tímidos, que no se encuentren en un momento difícil en su vida personal, que consideren que hablar de sí mismos es culturalmente plausible<sup>30</sup>, que el clima en la clase sea un clima de compañerismo, o sea, que no existan razones restrictivas por las que el programa previsto no se pueda impartir.

En otras palabras, el profesor de LE tiene que considerar muchos aspectos más antes de poder elegir el mejor método para enseñar la mejor selección de contenidos culturales. Volveremos sobre la cuestión del método más adecuado en 1.2.2.<sup>31</sup>, cuando examinamos materiales interculturales.

Hasta aquí hemos hablado sobre dos tipos de reducciones peligrosas, a saber: asimilar una cultura a una nación y describir a los miembros de una cultura de modo estereotipado. Como se desprende de los autores citados, la última simplificación preocupa a varios didácticos de LE. También la primera reducción es examinada en la didáctica de lenguas extranjeras y constatamos que, en ella, la perspectiva del *national paradigm* (Byram 1999: 157 – 158), o sea, ‘una lengua ligada a una sola nación’ ya está desapareciendo. En vez de centrarse solamente en la cultura de un país X en la lengua X, notamos otras tendencias, como la producción de textos en lengua extranjera sobre la cultura propia del alumno, intercambios con alumnos de otros países, comunicación electrónica con alumnos de otros países en torno a tópicos diversos, la introducción de temas generales de interés —como los derechos humanos—, más traducciones de textos literarios y el uso de otras lenguas que las oficiales para enseñar otras especialidades (Byram 1999: 156 - 157), lo cual ocurre en la Educación Bilingüe e Intercultural<sup>32</sup> en España<sup>33</sup> y en Argentina<sup>34</sup>.

Queriendo superar ese paradigma nacional, el pedagogo Michele Borrelli (1991: 281) rechaza severamente un enfoque nacional en los currículos porque eso conllevaría a mantener *racist-oriented curricula* que fortalecen el nacionalismo y el racismo. Sus ideas reflejan las de Edward Said, quien contesta las representaciones de culturas no-occidentales, formuladas corrientemente desde el punto de vista occidental mediante un discurso de exclusión: *Culture comes to be*

---

<sup>30</sup> Según Edward T. Hall, en culturas de contexto alto, gran parte de la comunicación es implícita y no verbalizada (de Constanzo y Wacker-Vignac, 2003: 160 – 164) y para Hampden-Turner y Trompenaars, en culturas difusas, el espacio privado es muy amplio, con lo cual muy pocos detalles y pertenencias se comparten con personas de la esfera pública (Hampden-Turner y Trompenaars 2000: 156 – 157).

<sup>31</sup> Véase la página 86.

<sup>32</sup> Para más información sobre los antecedentes y los modelos para la Educación Intercultural, véase Ytarte 2007: 130-164.

<sup>33</sup> En España conoció su boom en 1996, cuando se firmó un convenio entre el Ministerio de Educación y el *British Council* y propaga el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) - *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), que visa a mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros por alumnos en España. Se ha editado un informe de evaluación de los programas en 2010, disponible en <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/que-estudiar/enseanzas-idiomas/centros-bilingues/pebinformedela-evaluacion.pdf?documentId=0901e72b80d8abc9>.

<sup>34</sup> A modo de ejemplo: en 1990 se creó la primera escuela bilingüe e intercultural en Rosario con el objetivo de escolarizar e integrar a los niños de descendencia toba (Achilli 2006: 50), por el impulso de la *Ley de Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes* (1985) y más tarde, la *Ley Federal de Educación* de 1992 y la *Constitución Nacional* de 1994 (Batallán y Campanini 2006: 109). Críticas y propuestas prácticas de la *Educación Intercultural y Bilingüe* (EIB) están compiladas en *Diversidad cultural e interculturalidad* de Aldo Ameigeiras y Elisa Jure (eds.).

*associated, often aggressively, with the nation or the state; this differentiates 'us' from 'them', almost always with some degree of xenophobia* (Said 1993: xiii, citado en Sarangi 2009: 88).

Pese a las tendencias de abandono del *national paradigm* y las opiniones de Borelli y Said, estudiar la cultura de un país X sigue siendo relevante, porque los sistemas y modelos educativos, que intervienen en la creación del sentido de identidad, se organizan a nivel nacional (Byram 1997: 55) y el sentido de identidad nacional creado suele ser de mayor durabilidad que la adhesión a ciertas subculturas (Byram 1989: 96). Un *modus operandi* podría consistir en diferenciar entre alumnos de la enseñanza primaria y los de los niveles avanzados. En la enseñanza primaria la identidad con la que más se identifican los alumnos es la identidad nacional mientras que en las enseñanzas posteriores se deberían explorar las identidades múltiples de los alumnos y los miembros de las culturas estudiadas (Byram 1989: 96-97). Idealmente, se tendrían en cuenta la cultura nacional, las divisiones internas y los paralelos con otros países a fin de desenvolver una *learners' identity as citizens of the world* (Byram 1999: 159-160).

Como señalamos al inicio de este apartado, un segundo debate que aparece a menudo en los estudios de la cultura y que estimamos que debería ser considerado por los profesores de idiomas atañe al vínculo entre la instrucción cultural y el aprendizaje de idiomas. ¿Es posible estudiar otras culturas sin conocer su(s) lengua(s)? ¿Es posible estudiar una lengua sin conocer la(s) cultura(s) en las que se usa?

En el primer apartado, 1.1.1., ya indicamos que los antropólogos Malinowski, Mead y Lévi-Strauss destacaron el papel del idioma en el estudio de cultura, y en eso tienen el apoyo contemporáneo del ámbito de la Comunicación Intercultural:

*To engage in in-depth cross-cultural ethnographic work, intense immersion field work and language fluency in another cultural community is a must (especially if the distinctive speech community speaks a different dialect or language*

(Stella Ting-Toomey 2010: 170).

Según Rodrigo Alsina (1999: 102 – 103) otros autores de esta disciplina, sobre todo los de procedencia norteamericana, consideran que conocer el idioma de otra cultura es una cuestión irrelevante *porque parten del implícito de que la lengua vehicular de la comunicación intercultural sería el inglés*. De la misma manera, los teóricos de las diferencias culturales en el comercio internacional como Hofstede dedican muy poco tiempo a la comunicación en sí y a los idiomas usados en ella (Franklin 2007: 264 – 265).

Reiteramos que también lo contrario ha tenido lugar en los estudios lingüísticos de índole pragmática, en los trabajos de e influenciados por William Gudykunst<sup>35</sup> que hablaron de la cultura sin indagar en su significado, utilizándolo como un comodín

---

<sup>35</sup> Véase la página 23.

que valiera para explicar todo tipo de diferencias lingüísticas. Así se reconocía el vínculo entre la cultura y la lengua, pero se limitaba a una relación causal, entre una noción poca explicitada y diferencias lingüísticas específicas.

No obstante, habría que reconocer que el buen conocimiento de un idioma va de mano con un buen conocimiento cultural, de lo contrario el alumno será calificado como un *fluent fool*, definido como

*someone who can speak a language fluently yet knows nothing about the culture. Since these people are fluent in the language, host nationals tend to assume that they must be equally fluent in the culture as well. A cultural misunderstanding, therefore, is less likely to be interpreted as due to the person's good-natured ignorance. On the other hand, people who do not speak the language well, are often given the benefit of the doubt*

(Brislin y Yoshida 1994: 48).

En su libro *Cultural studies within foreign language teaching*, el pedagogo Michael Byram señala que es posible adoptar propuestas pedagógicas que separan la lengua de la cultura, por ejemplo, en las clases de literatura, dado que los idiomas tienen peso propio: *language can and does stand alone* (Byram 1989: 41). No obstante, el aprendizaje de idiomas es también un aprendizaje de la(s) cultura(s), con lo cual *language teaching is culture teaching* (Byram 1989: 42), yendo más allá que Lucille Grindhammer quien afirmó que *culture learning is actually a key factor in being able to use and master a foreign linguistic system* (Grindhammer 1978 citado por Byram 1989: 60).

En todo caso, aunque pedagogos de LE varíen en la evaluación de la intensidad del vínculo entre la lengua y la cultura, como indicamos a principios del apartado 1.1.2., la importancia del vínculo es asumida progresivamente en esa disciplina.

Aceptar que exista una relación estrecha entre la enseñanza de idiomas y la enseñanza de la(s) cultura(s) no significa que la enseñanza de la lengua X recaiga solamente en la enseñanza de una cultura X correspondiente: como afirmamos anteriormente, las culturas no se definen exclusivamente como rasgos nacionales. Asimismo, los idiomas no son hablados únicamente en una nación X:

*Cultures are no longer homogenous and language divisions have become more and more permeable (...) speakers of the same language may find themselves separated by deep cultural gaps, while others who speak different languages share the same culture (...).*

(Gumperz 1996: 376 -377 en Holliday, Hyde y Kullman 2006: 75).

Repetimos que el profesor tiene que ser capaz de incluir perspectivas diversificadas, ampliando la visión de los alumnos, para que ellos no limiten ni el concepto de la cultura ni el uso de un idioma<sup>36</sup> a una sola nación. En el caso del inglés por ejemplo existen varios estudios<sup>37</sup> que analizan cómo este idioma se ha convertido tanto en

---

<sup>36</sup> Hacemos caso omiso aquí de los idiomas que son hablados solamente por los miembros de una tribu particular que residen todos en una zona específica: en términos generales creemos que en este mundo globalizado los idiomas viajan tanto como sus hablantes.

<sup>37</sup> Véase la síntesis presentada por Jane Jackson (2010: 3-9).

un idioma internacionalmente reconocido en el mundo académico, diplomático y económico como en el idioma nativo de habitantes de, entre otros, Singapore e India, examinando al mismo tiempo cuál es la dinámica y la recepción de ese proceso: ¿Quién determina las normas lingüísticas? ¿Amenaza el inglés las demás culturas como una fuerza del Occidente homogeneizadora?

Es posible que los alumnos posean otra visión limitadora de la(s) cultura(s) asociadas a la lengua estudiada cuando ellos

*assume that the foreign language is an epiphenomenon of their own language, and that it refers to and embodies their existing understandings and interpretations of their own and the foreign cultures (...) the pupils cannot be said to be learning a foreign language in the proper sense; they are learning a codified version of their own* (Byram 1991: 18).

Dicho de otro modo, calcar las referencias e ideas de su propia cultura —y de sus subgrupos— es otra simplificación que distorsiona a la realidad y que, desde luego, tiene que ser prevenida.

En suma, en nuestra opinión la labor del profesor de idiomas que quiera incorporar el concepto de cultura de forma crítica en sus clases se caracteriza por intentar evitar despistes y simplificaciones diversos y combinar puntos de vistas diferenciados, para ya no seguir presentando una cultura como *a static, monolithic, idealised, undiversified object of study* (Sercu 2002: 68).

Lamentablemente, constatamos que los profesores de lenguas extranjeras suelen dar la prioridad a objetivos puramente lingüísticos (Sercu 2005) y que aún hay que seguir insistiendo en una buena formación y un buen seguimiento de las prácticas de los docentes.

Asimismo, nos preguntamos si la incorporación de la cultura en la clase de idiomas no resulta una labor muy difícil de cumplir, si todas las aclaraciones y matices tienen que ser expuestos **en** la lengua extranjera. Michael Byram (1989: 76-77, 101) menciona a cuatro autores, Andersen y Risager (1981) y Baumgratz y Neumann (1980) respectivamente, quienes admiten el uso de la lengua nativa de los alumnos<sup>38</sup>, en particular en la enseñanza a niños y a principiantes. El mismo Byram (1989: 138) defiende la combinación del uso del idioma nativo, cuando se comparen significados culturales propios y ajenos, con el uso del idioma extranjero en la instrucción de la misma y también como el medio de expresión de fenómenos culturales diferentes. Esos fenómenos pueden ser solamente describibles en esa lengua extranjera<sup>39</sup>: *what is most different across cultures is perhaps linguistically expressed* (Quin 1997 en Brown: 101). La lingüista Anna Wierzbicka, por ejemplo, ha recalcado la noción de los *key words*:

---

<sup>38</sup> Suponiendo que haya una sola o unas pocas, al contrario de los contextos en los que se enseñan lenguas extranjeras a un público muy heterogéneo.

<sup>39</sup> Cuando uno se adhiera totalmente a la hipótesis de Sapir y Whorf, entendida como la premisa ‘un idioma – una cultura’, *interpretation and description of other cultural forms using one’s own analytical categories can be highly suspect* (Sarangi 2009: 96 – 97).

*words which are particularly important and revealing in a given culture. (...) a key word (...) can lead us to the center of a whole complex of cultural values and attitudes, expressed, inter alia, in common conversational routines and revealing a whole network of-culture-specific "cultural scripts"*<sup>40</sup>

(Wierzbicka 1997: 15 – 17).

En el ámbito de la traductología (Luque Nadal 2009) y en la didáctica de las lenguas extranjeras (Sercu 1999: 32) se emplea un término muy similar, los *culturemas*, para referirse a unidades léxicas que tienen un significado especial en una determinada cultura:

*Los culturemas son, por definición, nociones específico-culturales de un país o de un ámbito cultural y muchos de ellos poseen una estructura semántica y pragmática compleja*

(Luque Nadal 2009: 94).

Esas aportaciones desde los estudios de la antropología cognitiva, la semántica, la traductología y la didáctica de lenguas extranjeras nos convencen de que, tal como lo resumió Michael Byram, el uso de la lengua materna en la clase de idiomas extranjeros puede tener sentido para estudiantes jóvenes y/o novatos, pero el hecho de que ciertas palabras y expresiones tengan tanta carga cultural dentro de un campo semántico específico de una cultura particular conlleva, a nuestro entender, que se impulse una enseñanza **de** la lengua extranjera y las culturas relacionadas **en** esa lengua extranjera.

---

<sup>40</sup> The term ‘cultural script’ refers to a technique for articulating culture-specific norms, values, and practices in terms which are clear, precise, and accesible to cultural insiders and outsiders alike (Goddard 2006: 1).

b) *Investigaciones aclaradoras del concepto de cultura para LE*

En lo que sigue daremos nuestra visión con respecto a la incorporación de las teorías y prácticas propuestas en disciplinas no didácticas, a fin de complementar, si el profesor así lo desea, la definición o la descripción inicial que había trabajado con los alumnos. El objetivo del profesor en eso sería incrementar la comprensión, por parte de los alumnos, de lo que significa y lo que se entiende como ‘cultura’.

Presentaremos las opciones siguiendo ligeramente el orden en el que tratamos las disciplinas en el apartado 1.1.1., por lo cual la primera no se tiene que interpretar como la más adecuada ni como el primer paso de una secuencia de actividades.

De la **antropología** queremos destacar la importancia de trabajos etnográficos, que los propios alumnos pueden realizar, en diferentes escalas. Un trabajo intensivo consistiría en observar y analizar comportamientos y discursos cuando el alumno está realizando una estancia en el extranjero o cuando está aprendiendo el idioma en una región donde se habla ese idioma. En este caso, la preparación del alumno debe ser extensiva, incluyendo una parte de familiarización con los principios de etnografía, tal como lo proponen Barro, Jordan y Roberts (1998: 82) y también con el fenómeno de ‘choque cultural’, como indica Jackson (2010: 207). Para documentar sus experiencias e ideas, los alumnos pueden recurrir a diarios, blogs, sesiones de discusión iniciales/intermedias/finales en los que se evocan *critical incidents*, encuestas preparadas por el profesor, etc. (Jackson 2010: 208-213)<sup>41</sup>. En una escala mucho menor, es posible pedirles a los alumnos que analicen una conversación que han tenido o a la que han asistido con hablantes de esa lengua, o que estudien un video de hablantes de la lengua, o una escena en un texto auténtico en esa lengua, o que describan comportamientos de su propia cultura como si fuera extraña<sup>42</sup>. Para este último ejercicio —y también como texto ilustrativo para las demás actividades— un buen ejemplo es el artículo *Body Ritual among the Nacirema* de Horace Miner (1956) que se puede ofrecer entero, en parte, traducido<sup>43</sup> y/o adaptado a los alumnos.

En **varias disciplinas**, los teóricos<sup>44</sup> se interesaron por la orientación del tiempo. Fijarse en ella se puede hacer en distintos niveles de competencia lingüística. Es posible tocar el significado de ‘llegar a tiempo’<sup>45</sup> cuando se aprende a hablar de la hora, preguntando a los alumnos por ejemplo:

Tienes una fiesta en la casa de amigos a las 22h. ¿A qué hora sueles tocar el timbre? ¿A qué hora suele tocar el timbre un español/un argentino/un señor mayor/una chica de 15 años...?

---

<sup>41</sup> Para obtener más ideas, consulte también la serie Maximizing Study Abroad, tanto para alumnos como para profesores. <http://www.carla.umn.edu/maxsa/guides.html>.

<sup>42</sup> Esta última propuesta nos fue sugerida por María del Carmen Méndez García, en un curso de formación del Instituto Cervantes.

<sup>43</sup> Existe una traducción al español, disponible aquí: <http://www.sigma.org.ar/historia/historia5.php>

<sup>44</sup> Véase la ilustración 5 con la síntesis de los estudios de GLOBE, Hofstede, Hall, Trompenaars, Schwartz y Kluckhohn y Strodbeck en la página 19.

<sup>45</sup> La inspiración de este ejercicio proviene de una actividad en *Nederlands voor anderstaligen: van theorie naar praktijk* (2009).

La clase de español empieza a las 10h. ¿A qué hora sueles estar en clase? ¿A qué hora suele estar en clase un español/ un argentino/un señor mayor/una chica de 15 años...?

Con grupos muy heterogéneos, este ejercicio no solo ilumina a los alumnos en cuanto a la(s) cultura(s) que estudian en su curso, sino también permite incluir aún más perspectivas.

En niveles de competencia lingüística superiores, el profesor podría proponer primero que los alumnos determinen si son personas monocrónicas o policrónicas según la interpretación de Edward Hall<sup>46</sup> y que luego debatan los alumnos que prefieren una visión monocromática y los que prefieren una visión policrónica del tiempo —el profesor también puede asignar una postura adrede— enfrentando el eslogan *time is money* contra ‘mañana es otro día’.

Edward Hall también se interesó por la concepción del espacio, que él denominó ‘proxémica’ en su libro *The hidden dimension* (1966). Integrar la siguiente pregunta ‘¿Qué consideramos nuestro espacio personal?’ se puede realizar de distintas maneras y en varios niveles de competencia lingüística. Con principiantes es posible enfatizar el comportamiento no-verbal, como darse besos al saludar, la distancia física al hablar, etc. en diálogos visualizados o teatralizados por los alumnos. Con alumnos más avanzados el profesor tiene la opción de tratar algunos comportamientos verbales, como preguntar por el sueldo, hablar de sus parientes en un lugar de trabajo, etc. Podría entregar una encuesta a los alumnos, en la que indican cuáles preguntas consideran incómodas/aceptables y luego comentar en clase las respuestas. Si el profesor dudara de la aceptabilidad de ciertas preguntas en la(s) cultura(s) estudiadas, una solución sería entrar en contacto con un grupo de alumnos con un perfil similar en esa(s) cultura(s) y comparar las respuestas de los dos grupos —matizando que ningún grupo es totalmente representativo de su cultura. Este tipo de intercambios son muy fáciles de entablar en la Unión Europeo, con el portal virtual eTwinning<sup>47</sup>.

Otro tema estudiado en **varias disciplinas** es la dicotomía individualidad – colectividad. En niveles bajos, es posible intercalarla con la profesión y el estado civil, comentando quién toma las decisiones al respecto, mediante las siguientes preguntas: ¿Quién determina lo que uno estudia y donde uno trabaja luego, uno mismo o sus padres?, ¿Quién determina con quien uno se casa, uno mismo o sus padres? y ¿hay que invitar a toda la familia a la boda? Con esas preguntas, los alumnos se dan cuenta de que elegir un camino en la vida puede ser una elección individual, o no. En niveles en los que los alumnos ya pueden formular sus argumentos, esas mismas preguntas podrían ser la introducción a una discusión en clase sobre las (des)ventajas de cada postura. Otros temas de discusión se podrían desarrollar a partir de la comparación de protestas sociales, por ejemplo: en Bélgica es común que individuos o asambleas de vecinos protesten contra construcciones que no les agradan, como un puente o una antena para móviles, mientras que en

---

<sup>46</sup> Véase el resumen en Oliveras Vilaseca (2000: 45).

<sup>47</sup> <http://www.etwinning.net/>

China parece ser que pueblos enteros se trasladan sin problemas a la hora de construir represas.

En los campos de la **psicología y el comercio internacional** nos han llamado la atención las teorías de *Power distance* (Hofstede, GLOBE) que, en nuestra opinión, van a la par con la *Face negotiation theory* (Ting-Toomey), formulada en la Comunicación Intercultural. Sin entrar aquí en los detalles de esas teorías, consideramos que ellas proveen un trasfondo teórico para cursos centrados en LE para fines específicos. Cuando el profesor quiera explicar cómo tratar con superiores o delegados de otras empresas, algunas explicaciones originarias de esas disciplinas serían útiles, para que el alumno comprenda mejor por qué su comportamiento tiene tanta importancia. Si el alumno sabe en líneas generales qué comportamiento se prefiere en la empresa X, el profesor puede apoyarse en una consulta de *corpora*. Pongamos por ejemplo la siguiente actividad: el profesor facilita una lista de fórmulas de invitaciones, formales e informales, muy directas e indirectas, sacadas de *corpora* y el alumno tiene que elegir la más adecuada, poniendo en práctica sus conocimientos lingüísticos y culturales. Como fuente de inspiración puede consultar el manual *Cultura y negocios. El español de la economía española y latinoamericana* (Felices, Calderón, Iriarte y Núñez 2003: 37) y también varios de los manuales que comentamos en 1.2.2.

De integración rápida, aunque no apropiada para niveles iniciales, son los cuestionarios sobre valores desarrollados por el psicólogo Shalom Schwartz y por los equipos del *European/World Values Survey*. Una vez que se hayan obtenido los resultados de los alumnos, es posible proponer una comparación primero de los alumnos entre sí y luego de los alumnos y los datos sobre los habitantes de los países incluidos en las investigaciones. De igual modo, es posible comparar datos de habitantes entre sí, sacados de la página web de Geert Hofstede, relativos a las dimensiones de Hofstede. En este caso es fácil obtener los datos y empezar la comparación —asimilando a todos los habitantes entre sí, lo cual es una simplificación de la que hay que ser consciente—, pero se requiere cierta comprensión teórica, más aún que en el caso de la comparación de valores.

En todo momento suponemos que se puede reflexionar sobre las diferencias entre cultura de élite y cultura cotidiana, como apuntaron<sup>48</sup> Miquel y Sans entre Cultura y cultura (e incluso ‘kultura con k’), una preocupación presente en los **Estudios Culturales** y en la **Comunicación Intercultural** (Van Dijk, Moon). A un grupo de principiantes con una misma lengua materna se le puede preguntar al inicio del curso qué tipo de contenidos culturales les interesan y por qué, utilizando sus argumentos para destilar lo que ellos consideran elementos culturales esenciales y para examinar si realmente quieren aprender más sobre ellos. Con alumnos de nivel básico es posible hablar de la inclinación de ir a museos o no, de qué música es buena, qué libros son considerados ‘buenos’ en la escuela y por qué. Por otro lado,

---

<sup>48</sup> Véase la página 33.



los acontecimientos históricos proporcionan mucho material para discusiones con alumnos avanzados, en torno a quién determina el punto de vista, si se tienen en cuenta distintas perspectivas<sup>49</sup>. Una actividad centrada en Argentina sería por ejemplo tratar la ‘Conquista del desierto’, una campaña militar argentina en la segunda mitad del siglo XIX, con la que se agrandó el territorio de la República, pero se erradicaron al mismo tiempo tribus indígenas.

En definitiva, opinamos que existen buenas actividades para aumentar la comprensión del concepto de ‘cultura’ en la clase de lenguas extranjeras, de las que acabamos de ofrecer una lista que no pretende ser exhaustiva sino, al contrario, dejar espacio para la creatividad del profesor individual.

Cuando se contemplen los debates e investigaciones que hemos incorporado aquí en 1.1.3., esperamos que ese profesor de LE repare que el concepto de cultura genera discusiones que le pueden interesar — e incluso a sus alumnos— y que científicos de diversas disciplinas no pedagógicas han realizado estudios con resultados prácticos, de implementación sencilla, algunos de los que a lo mejor ya está integrando en sus clases, pero sin relacionarlos con los estudios originales, en cuyo caso esperamos que ahora en adelante los pueda conectar y hasta vaya a consultar esos trabajos.

A modo de conclusión de 1.1., creemos que hemos aportado al profesor tres tipos de informaciones provechosas. Primero, hemos avanzado un resumen extenso de definiciones, descripciones, esquemas descriptivos y representaciones esquemáticas del concepto de cultura, pensados por, entre otros, antropólogos, psicólogos, lingüistas, investigadores en comercio internacional y pedagogos. Segundo, hemos determinado, en forma de procedimientos en 1.1.2, cuáles podrían ser manejados con facilidad por el profesor de LE. Por último, hemos condensado de las aportaciones teóricas unos puntos conflictivos reiterantes —que estimamos valiosos para el profesor de LE— y actividades concretas basadas en esas aportaciones.

Con todo ello, opinamos que el profesor de LE pueda llegar a entender lo que se entiende por ‘cultura’ y que pueda estimular el estudio de la noción entre sus alumnos. Comprender lo que significa el concepto, sin embargo, es solamente un elemento del proyecto didáctico que se suele ambicionar hoy en día, en el que integrar la cultura en el aula está vinculado al fortalecimiento de la competencia intercultural del alumno. A continuación, en 1.2., examinaremos qué abarca esta competencia tanto a nivel teórico como práctico.

---

<sup>49</sup> Como también proponen Michael Byram y María del Carmen Méndez García aquí, en la página 9 del documento disponible en <http://www.lara25.com/mywebdisk/CI-EP/ICCinLT/PLANNINGICD.pdf>.

## 1.2. La integración de cultura en la clase de idiomas: la competencia intercultural

En 1.1. nos hemos detenido en la definición del concepto de ‘cultura’, partiendo de la idea de que la integración del concepto en el aula depende de una buena comprensión del mismo. Revisando las teorías y las opiniones de científicos en varias disciplinas, llegamos a proponer descripciones que consideramos tanto ilustrativos como manejables para el profesor de ELE. Asimismo, comentamos unos puntos conflictivos a tener en cuenta relativos a la definición y unas actividades para mejorar aún el entendimiento del concepto.

Aspirar a comprender el concepto en sí y las realizaciones del mismo — como la cultura de una determinada región o de un cierto subgrupo que traspasa las fronteras geográficas— no debería ser una acción destinada meramente a la acumulación de conocimientos. En la práctica, las culturas suelen aglomerar muchas costumbres, valores, acontecimientos históricos etc., con lo cual es imposible querer conocer una cultura en su totalidad. Sería conveniente compaginar un estudio de una cultura con el estudio de herramientas y estrategias para dar sentido a otros elementos culturales que se hallarán fuera del aula, cuando ya no está presente el profesor para guiar el proceso de interpretación del alumno que se encuentra entre culturas. Tal acoplamiento es el objetivo de la **educación intercultural**, es decir, ir más allá de la posesión de conocimientos y preparar al alumno para que pueda interpretar y hasta incorporar realidades culturales nuevas. Así, nos adherimos a las convicciones de Sercu y Castro Prieto: *all language education should always also be intercultural education* (Sercu 2002: 72); *el objetivo global y prioritario de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras se enuncia en términos de competencia intercultural* (Castro Prieto 1999: 52).

La defensa de un modelo de educación intercultural, basado en una competencia intercultural, sin embargo, se ve complicada por una abundancia de modelos y definiciones, como fue el caso también con el concepto de cultura:

*There is little agreement, however, as to specifically what constitutes intercultural competence. For example, if intercultural competence comprises knowledge, skills, attitudes, and awareness to enable a person to interact effectively with those from other cultures, what actually comprises intercultural knowledge? Intercultural skills? Intercultural attitudes? Intercultural awareness? While there has been some effort to research and write about this in the field, there has been no real agreement on the specifics. Furthermore, how can intercultural competence be assessed? How can this demonstrate effective implementation of internationalization strategies?*

*(...) What exactly is intercultural competence? This question has been debated by experts for decades and a myriad of terminology has been used including global competence, global citizenship, cross-cultural competence, international competence, intercultural effectiveness, intercultural sensitivity, to name a few.*

(Deardorff 2004: 14)

Por ello empezaremos este apartado repasando las ideas en vigor con respecto a la competencia intercultural (1.2.1). A fin de fortalecer nuestro argumento, seguiremos en 1.2.2 con unos análisis de materiales interculturales que ponen en práctica la teoría. Así esperamos demostrar que la implementación de la competencia intercultural es realmente factible para el profesor de LE.

### 1.2.1. La competencia intercultural

Antes que nada, estimamos necesario aclarar que vincularemos la noción de ‘**educación intercultural**’ a la enseñanza de lenguas extranjeras en general, a diferencia de las prácticas argentinas con nombre similar pero significado más restringido que en el marco de la ‘**educación bilingüe**’<sup>50</sup> enfocan la integración de alumnos indígenas en el sistema escolar obligatorio. En la enseñanza de LE, podemos sintetizar que el propósito de la educación intercultural es el estímulo de la competencia intercultural de los alumnos. Una lectura de dos documentos fundamentales para el profesor de español como LE, en particular en Europa, del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) aturdirá en cierto modo a ese profesor, por su uso de términos divergentes. El MCER señala que sería posible incluir la ‘competencia intercultural’ más desarrollada en el último nivel de dominio, pero al concepto en sí ya no se refiere más en el resto del texto. Aparecen otros conceptos semejantes, como ‘conocimiento sociocultural’<sup>51</sup> y ‘consciencia intercultural’<sup>52</sup>— que forman parte del ‘conocimiento declarativo’—, además de ‘destrezas y habilidades interculturales’<sup>53</sup> — un elemento entre otras destrezas y habilidades (MCER: 101, 103-104). El PCIC por su parte propone formar al estudiante como *hablante intercultural*<sup>54</sup> y para su fin integra en su plan un ‘componente cultural’ dividido en tres repertorios, a saber: *Referentes culturales*<sup>55</sup>, *Saberes y comportamientos socioculturales*<sup>56</sup> y *Habilidades y actitudes interculturales*<sup>57</sup>.

---

<sup>50</sup> Véase la página 44.

<sup>51</sup> Estrictamente hablando, el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo. Sin embargo, tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa y puede que esté distorsionado por los estereotipos. (MCER 2001: 100)

<sup>52</sup> El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo en forma de estereotipos nacionales. (MCER 2001: 101)

<sup>53</sup> Este apartado incluye:

La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.

- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas. (MCER 2001: 102)

<sup>54</sup> Véase más adelante, en la página 64.

<sup>55</sup> [Son] aquellos referentes que han pasado a formar parte del acervo cultural de una comunidad. (...) El inventario recoge, además de los conocimientos puramente factuales, creencias, valores, representaciones y símbolos, en aquellos casos en que su conocimiento puede ser rentable desde el punto de vista del aprendizaje de la lengua y de su incidencia en el desarrollo de la competencia intercultural. (PCIC 2006: 538)

<sup>56</sup> [Éstos] hacen referencia al conocimiento, basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc. que se dan en una determinada sociedad. (PCIC 2006: 572)

<sup>57</sup> (...) el inventario habilidades interculturales permite al alumno captar, elaborar, interpretar, etc. la información a la que se encuentra expuesto sobre hechos y productos culturales, lo que le permitirá desarrollar una capacidad de actuación durante las experiencias interculturales. (...) [Las] actitudes interculturales permiten establecer el control consciente de la predisposición del alumno en sus dimensiones cognitiva (estructuras de conocimiento, ideas, creencias, valores...), emocional (reacciones, sentimientos...) y conductual (actuaciones, comportamiento...). (PCIC 2006: 621)

Constatamos entonces que dentro de la disciplina de la pedagogía de LE existen combinaciones diferentes con el adjetivo ‘intercultural’. En este trabajo seguiremos usando la combinación ‘competencia’ con ‘intercultural’ porque nos convence particularmente la idea de preparar a los alumnos a que sean ‘competentes’, que poseen *pericia, aptitud, idoneidad* (DRAE) para actuar en situaciones interculturales, entre culturas. Tal combinación, sin embargo, no es solamente usual en la **Didáctica de LE**, sino que la encontramos también en investigaciones en **Psicología, Comunicación Intercultural, Pedagogía, y Comercio Internacional**. Por un lado, tenemos así la posibilidad de comprender mejor esta competencia, ya que se ha examinado desde varios enfoques, pero, por otro lado, tantos estudios dificultan al mismo tiempo una mejor comprensión por la vastedad de la producción de definiciones y modelos. A continuación pretendemos presentar nuestro examen de modelos y definiciones con la intención de orientar al profesor de LE hacia descripciones idóneas para su praxis.

Al iniciar un análisis de los modelos y definiciones, creemos imprescindible considerar con qué finalidad están concebidos y, más importante aún, qué finalidad sería de interés para el profesor de LE. Algunos autores plantean sus ideas pensando en el mundo de los negocios internacionales, en el que el éxito de las transacciones puede depender de la competencia intercultural de los negociantes. Otros perciben una finalidad política, esperando guiar a los lectores a que se conviertan en ciudadanos capaces de convivir e interactuar dentro de sus propias sociedades, culturalmente diversas, y también con miembros de otras sociedades en la región misma de esos miembros (Spitzberg y Changnon 2009: 4). Ciertos modelos viajan entre disciplinas, como es el caso de los modelos de Deardorff<sup>58</sup> alabados en **medicina** y usados para ayudar a los médicos y enfermeros a reconocer diferencias culturales, adaptarse a sus pacientes y elegir el mejor tratamiento (Anand y Lahiri 2009). Notamos también un interés por modelos menos impactantes, con los que se anhela mejorar la comunicación entre turistas (Spitzberg y Changnon 2009: 4-5) o estudiantes de intercambio (Paige y Goode 2009, Jackson 2010).

En su totalidad, las finalidades observadas agrupan los modelos en dos conjuntos, a saber: 1) los modelos en los cuales se imagina la competencia intercultural como *an instrument and a means to success* (Rathje 2007: 256), suponiendo que la competencia intercultural *should lead to the successful achievement of the participants’ goal, be it a signed business contract, a political agreement of a meal ordered in a restaurant* (ibidem), y 2) los modelos en los cuales importa más en el crecimiento individual de cada uno a través de la competencia intercultural, lo que es difícil de medir y tal vez demasiado idealista (Rathje 2007: 257). Encontramos la misma división en las ideas de Michael Byram, quien distingue, por un lado, objetivos funcionales/ utilitarios de la enseñanza de LE y, por otro lado, objetivos educacionales, y entre los cuales existe cierta tensión (Byram 2010: 317 – 318).

---

<sup>58</sup> Véase la página 7878.

Nos parece primordial que el profesor de LE reflexione sobre esas finalidades para que pueda determinar para sí mismo hasta dónde quiere llegar con sus alumnos: ¿Se limitará a evaluar sobre todo el proceso de interacción, es decir, si en él los alumnos comunican adecuadamente según el contexto cultural? ¿Se preocupará en general por el producto, el cumplimiento del objetivo comunicativo? ¿Se interesará más bien por la formación de los alumnos como individuos tolerantes y comprensivos de otras culturas?

A nuestro entender, el profesor debería procurar incluir todos esos objetivos, si bien el último nos inspira cierta reserva. A modo de ejemplo facilitamos las siguientes citas con una finalidad “humanista”:

*(...) el aprendizaje de la cultura ayudará al individuo a adquirir valores de relativización, tolerancia y aceptación, valores necesarios para una mejor convivencia y que constituye un requisito esencial en este proceso de construcción europea.*

(Castro Prieto 1999: 45)

*La implicación más importante de la educación intercultural (...) es (...) alcanzar un futuro mejor y más humano. (...) Así pues, podemos considerar la educación intercultural como una teoría crítica de la transformación social y su objetivo principal: humanizar la sociedad.*  
(Oliveras Vilaseca 2000:100)

*(...) el proyecto intercultural tiene tres objetivos fundamentales:*  
*- Enseñar a aceptar las diferencias culturales en plano de igualdad*  
*- Enseñar a enriquecerse con la aceptación de esas diferencias*  
*- Enseñar a solucionar las incompatibilidades que puedan surgir entre ellas.*

(del Olmo 2000:65, en Santiago Guervós 2010:15)

Elogiamos las buenas intenciones de los autores citados, pero seamos críticos con ellas también: humanizar la sociedad es un objetivo difícil de alcanzar si el profesor de LE es el único en un centro de estudios que lo ambicione. Además, los términos ‘tolerancia’ y ‘aceptación’ no son nada inocentes, en particular cuando se trata de tolerar y aceptar diferencias:

*(...) El reconocimiento de la diferencia, puede, finalmente, no ser más que la ocultación del desprecio, como comprendió Geza Roheim: “Ustedes son completamente diferentes de mí pero los perdono”*  
(Cuché 2002:147).

Así, los autores <sup>59</sup> del *Autobiography of Intercultural Encounters* (2009:10) prefieren utilizar ‘respeto’ en vez de ‘tolerancia’, como se desprende del siguiente fragmento:

*The concept of ‘tolerance’ is often used in the literal sense of the word, as ‘enduring’ (Latin: tolerare) something, even that with which we do not agree or appreciate. In this sense tolerance suggests the need for people of different cultural backgrounds to develop the ability at least to endure the fact that others believe and live differently within a*

---

<sup>59</sup> Entre los autores figura el ya citado Michael Byram.

*particular society, or in the wider world, although they might share some core values.*

*The concept 'respect' refers to a more positive attitude, where one does not simply tolerate difference, but regards it as having a positive value. Before one can respect a way of life, or a person, one needs to have some fairly close acquaintance with or understanding of it, her or him. Respect, as defined here, can be combined with tolerance, since it does not require agreement with that which is respected, but can be seen as a way of appreciating 'the other' and his or her differences, thus reducing the need for toleration (in the above sense).*

En cuanto al segundo término, no secundamos una interpretación de 'aceptar' como 'aprobar, dar por bueno' (DRAE) dado que, desde nuestro punto de vista, los estudiantes no tienen que aprobar todos los hábitos y los valores de los habitantes de un determinado país, sino que deberían intentar 'recibir voluntariamente o sin oposición' (DRAE) la existencia de costumbres y creencias diferentes. Así se expresan también los ya citados autores del *Autobiography* (2009:11):

*Tolerance, respect and intercultural dialogue do not require one to see all cultures, practices and beliefs as equally true or valuable. Rather, they are based on the fact that one approaches other people, groups and practices with a certain identity and worldview of one's own, although these might change and develop through encounters and exchanges with others from different backgrounds.*

y también las autoras de *Galaxias interculturales. Mundos para armar* en lo siguiente:

*(...) queríamos insistir sobre la necesidad de establecer una clara diferencia entre aceptar y adoptar. La sensibilidad intercultural no requiere que compartamos ni otros valores ni otras creencias, lo que, por otra parte, es en muchos casos imposible, sea por falta de conocimientos lo suficientemente profundos sobre la cultura en cuestión, sea por las cuestiones éticas que pueden plantearse*

(de Costanzo y Wacker - Vignac 2003: 295).

Relacionado con esos comentarios, Puren critica la noción de 'comprensión' de las diferencias culturales, destacando que una mejor comprensión de las diferencias culturales puede ser incluso el fruto de intenciones maliciosas y que el MCER contiene una postura sorprendentemente ingenua con respecto a la evolución de 'comprensión' a 'aceptación':

*(...) contrairement aux affirmations parfois un peu naïves des promoteurs de l'approche interculturelle, on peut très bien connaître l'autre sans pour autant l'accepter et le respecter ; on peut même vouloir le connaître mieux pour mieux le combattre (...). (Puren 2008: 9) Le modèle de compétence culturelle du CECRL repose sur un autre postulat que j'appellerai «de l'interculturel positif», qu'il hérite sans le questionner de l'approche interculturelle, et qui voudrait que plus on se connaît, plus forcément on se respecte et s'apprécie. La reprise d'un postulat aussi résolument optimiste est surprenante de la part d'un organisme tel que le Conseil de l'Europe, région du monde où l'histoire ne l'a que trop souvent contredit*

(Puren 2011: 17).

Asimismo, Zarate y Gohard-Radenkovich reprochan al MCER el haber formulado propósitos de forma tan teórica que se han vuelto imposibles de evaluar en el aula:

*La proclamation de la tolérance et du respect en tant que valeurs humanistes, l'empathie ou la maîtrise intellectuelle des conventions sociales ne suffisent pas, car elles reposent sur une définition abstraite et idéalisée de la communication*

(Zarate y Gohard-Radenkovich 2004: 7).

Esperamos que las citas incluidas aquí refuercen nuestro argumento de que el deseo de aumentar la tolerancia y aceptación de otras culturas, como una finalidad de la competencia intercultural, tenga mérito y que provoque rompecabezas a la vez. De ahí que consideremos más prudente enfocarse más en una comunicación apropiada de la que el resultado final podría ser hasta la generación de desacuerdos:

*Successful communication does not necessarily mean agreement or even compromise. Success means that each understands what the other wishes to say as fully as possible*

(Autobiography of Intercultural Encounters 2009: 23).

Concordamos mayoritariamente con de Santiago Guervós (2010: 15-16) cuando expone la finalidad de la enseñanza intercultural del modo siguiente:

*(...) la comunicación intercultural habrá existido aunque las diferencias culturales no se hayan allanado. No se trata, en este caso, de reflexionar sobre aceptar la cultura de los otros y a los otros. No se trata de superar el etnocentrismo, de concienciar sobre los otros, contra el racismo y la xenofobia, de sensibilizar para lo diferente, de tolerancia y comprensión. (...) La interculturalidad en el ámbito de la enseñanza de lenguas es la capacidad de moverse entre las culturas, comunicarse entre las culturas por el conocimiento de las mismas.*

El hincapié en una comunicación apropiada, alcanzada mediante la competencia intercultural, no impide la posibilidad de *superar el etnocentrismo, de concienciar sobre los otros, ...* (véase cita anterior) en la clase de LE — los llamados objetivos ‘educacionales’, como apuntó Byram<sup>60</sup>, cuyo valor no negamos— y tiene la ventaja de no llenar el currículo con demasiados objetivos.

Partiendo de la premisa que el desarrollo de la competencia intercultural debería favorecer una comunicación sintonizada con el contexto cultural de los intervinientes y que el crecimiento individual de los intervinientes por esa interacción nos preocupa en menor medida, podemos ahora emprender nuestro análisis de definiciones, en a), y de modelos oportunos, en b).

---

<sup>60</sup> Véase la página 56.



a) *Definiciones*

Tal como fue el caso en nuestra revisión de las definiciones del concepto de cultura constatamos que no todos los científicos tienen en cuenta que la comunicación se realiza siempre en un determinado idioma. En consecuencia, varias definiciones de la competencia intercultural no incluyen una referencia al uso de lenguas extranjeras a la hora de comunicarse apropiadamente y/o eficazmente con miembros de otras culturas. Michael Byram, sin embargo, es consciente del papel del idioma, visto que él propone una distinción

*between 'Intercultural Competence' as 'the ability to interact in their own language with people from another country and culture' and 'Intercultural Communicative Competence' which means performance in a foreign language*

(Routledge Encyclopedia 2000: 298).

En lo que sigue presentaremos un inventario de definiciones según sus aspectos más notables.

La capacidad de **comunicar eficazmente y apropiadamente** es acentuada frecuentemente, decantando hacia objetivos funcionales/ utilitarios, como es notable en las definiciones siguientes:

*Intercultural competence is the ability to communicate effectively in cross-cultural situations and to relate appropriately in a variety of cultural contexts.*

(Bennett y Bennett 2004: 149)

*Intercultural competence (IC) is the ability to interact effectively with people from cultures that we recognize as different from our own.*  
(Guilherme 2000: 297)

*Based on the data generated from intercultural scholars through the Delphi study, the top-rated definition was one in which intercultural competence was defined as (...) the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one's intercultural knowledge, skills and attitudes.*

(estudio Delphi de Deardorff 2004: 194, citado en Deardorff 2006: 247-248)

*Intercultural communicative competence is a complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself. Whereas "effective" relates to one's own view of one's performance in the LC2 (i.e., an "etic" or an outsider's view of the host culture); "appropriate" relates to how one's performance is perceived by one's hosts (i.e., an "emic" or insider's view).*

(Fantini 2010: 1)

Otras definiciones enfatizan que se involucran los **sentidos de identidad** en el encuentro entre miembros de culturas diferentes, como se advierte en estos ejemplos:

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

(Meyer 1991:137, traducción al español por Oliveras Vilaseca (2000:38)

*Intercultural communication competence is the ability to negotiate cultural meanings and to execute appropriately effective communication behaviours that recognize the interactant's multiple identities in a specific environment. This definition emphasizes that competent persons must know not only how to interact effectively and appropriately with people and environment, but also how to fulfill their own communication goals by respecting and affirming the multilevel cultural identities with whom they interact.*

(Chen y Starosta 1996: 358 – 359)

*Intercultural competence is the ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and [the] ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality.*

(Byram – Gribkova y Starkey 2002: 10)

La idea de la creación de una especie de **comprensión compartida**, presente en la última definición y de índole más bien ‘educacional’, es comparable a la finalidad que Rathje imagina para la competencia intercultural, a saber: la creación de una nueva cohesión, de una nueva cultura, por los interlocutores:

*(...) intercultural competence should be understood as the ability to bring about the missing normality and therefore create cohesion in the situation. (...) what is proposed here is indeed nothing less than the generation of culture. Intercultural competence must therefore be seen as the ability to transform a fleeting ‘interculture’ characterised by uncertainty into an actual ‘culture’ in which cohesion is established via normality. This interpretation of intercultural competence has an advantage in that cohesive phenomena present in intercultural communication do not require something ‘third’<sup>61</sup> (Wierlacher, 2003: 216) to explain them*

(Rathje 2007: 262-263).

A partir de esa nueva cohesión, los participantes en la interacción han generado el clima adecuado para perseguir sus objetivos personales de la comunicación. De este modo, Rathje combina una perspectiva educacional con una perspectiva más funcional/ utilitaria. Esquemáticamente, la visión de Rathje<sup>62</sup> es la siguiente:

---

<sup>61</sup> Véase la noción de ‘Tercer Espacio’, en la página 2424.

<sup>62</sup> Rathje define la primera visión, basada en coherencia, de la siguiente manera: The coherence-oriented approach to culture represents a rather traditional understanding in that it describes culture as something unifying which produces common characteristics shared by a significant number of the members of that culture. Although this approach does not deny variations or even contradictions

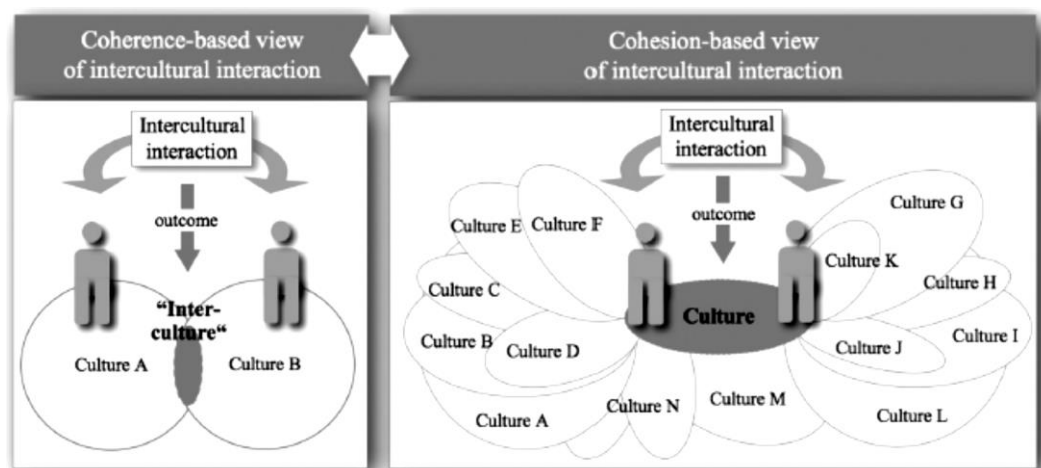


Ilustración 11: La competencia intercultural crea cohesión/ cultura (Rathje 2007: 264)

La perspectiva de Rathje se suma fácilmente a la tendencia actual de entender la educación intercultural por la metáfora de la participación (Sercu 2010):

*Whereas previously, intercultural (language) education viewed learning foremost (and in many cases exclusively) in terms of individual enrichment and the acquisition of knowledge, this acquisition metaphor has now come to exist next to a participation metaphor, which views learning as community building and as participating in, contributing to and interacting with one's (multicultural and multilingual) communities*

(Sercu 2010: 21).

En Latinoamérica, donde la noción de 'educación intercultural' suele ir a la par con 'educación bilingüe', refiriéndose a la inclusión de alumnos indígenas en la escuela —como ya mencionamos en 1.1.3.—, encontramos también referencias a conceptos interculturales en movimientos sociales de la población aborigen (Medina López Portillo y Sinnigen 2009: 250). A nuestro parecer, el fundamento de la interculturalidad latinoamericana equivale a esa metáfora de la participación:

*A central pillar of this interculturality is the Andean philosophical concept *alli kawsay* (good living), a concept that stresses reciprocal, complementary, and cooperative relations (...)*

(Medina López Portillo y Sinnigen 2009: 251).

Si esa metáfora está presente en el pensamiento de movimientos sociales en Latinoamérica, creemos que sería idóneo tenerla en cuenta aún más al trabajar las culturas latinoamericanas. Más adelante<sup>63</sup> mostraremos que el francés Puren podría ser otro adscrito a esa metáfora de la participación, en el contexto europeo de la didáctica de FLE y ELE.

within the culture in question, the dominant idea is one that culture is itself the homogeneous (coherent) nature expressed in a group of human beings (Rathje 2007: 260).

El hecho que las culturas formen un conjunto no se explica, según ella, por una coherencia interna, sino por la normalidad y la familiaridad con la que se aceptan y se admiten las diferencias internas (Rathje 2007: 262).

<sup>63</sup> Véase la página 68.

Volviendo a las definiciones de la competencia intercultural, el psicólogo Alexander Thomas<sup>64</sup> ha preferido incorporar un **objetivo totalmente educacional** en su descripción de la competencia:

*Intercultural competence shows itself in the ability to recognise, respect, value and use productively –in oneself and others– cultural conditions and determinants in perceiving, judging, feeling and acting with the aim of creating mutual adaptation, tolerance of incompatibilities and a development towards synergistic forms of cooperation, living together and effective orientation patterns with respect to interpreting and shaping the world*

(Thomas 2003: 143, traducido al inglés por Franklin en Spencer-Oatey y Franklin 2009: 52).

Aparte de la división en definiciones según la inclusión de una referencia al idioma empleado, o según su finalidad o bien funcional/ utilitario, o bien educacional, percibimos también una división entre un **enfoque genérico** y un **enfoque centrado en una cultura específica**. Así, Rathje (2007) y Kim (1991) se inscriben en el primero mientras que Ting-Toomey (1999), quien elige el término *transcultural communication competence*, se inclina hacia el segundo:

*(...) intercultural competence can be defined as a culture-generic skill.*  
(Rathje 2007: 264)

*Intercultural communication competence is defined as the overall internal capability of an individual to manage key challenging features of intercultural communication: namely, culture differences and unfamiliarity, intergroup posture, and the accompanying experience of stress. (...) [It] is explained not as a communication competence in dealing with a specific culture but as the cognitive, affective, and operational adaptability of an individual's internal system in all intercultural communication contexts.*

(Kim 1991: 259)

*Transcultural communication competence (TCC) refers to an integrative theory-practice approach enabling us to mindfully apply the intercultural knowledge we have learned in a sensitive manner. Specifically, it refers to a transformation process connecting intercultural knowledge with competent practice. (...) Culture-specific and ethnic-specific knowledge, in conjunction with a TCC approach, will yield a wealth of interaction skills that permit individuals to cross cultural boundaries flexibly and adaptively.*

(Ting-Toomey 1999: 261)

Con respecto a los enfoques genéricos o específicos, dos colaboradoras del INCA Project —cuyo modelo de competencia intercultural comentaremos en la parte b)<sup>65</sup>— defienden que la competencia en sí debería ser vista como una competencia genérica. No obstante, basándose en estudios de Matsumoto et alii (2003 y 2009) ellas entienden que los *assessment instruments need to be validated for different cultural groups* (Prechtl y Davidson Lund 2009: 471).

---

<sup>64</sup> Véase también la página 18.

<sup>65</sup> Véase la página 76.

Otro modo de definición de la competencia intercultural consiste en definir al hablante que ha logrado ser competente, o sea, el **hablante intercultural**. Encontramos dos definiciones de este hablante, una por Byram y Fleming y otra por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*:

*El hablante intercultural* (Byram y Fleming 2001: 15-16, síntesis de Bermejo Alonso 2003:11)

1. *Es consciente de sus propias identidades y culturas, de cómo otros las perciben, y es conocedor de las identidades y culturas de las personas con quien [SIC, versión de Bermejo Alonso] interactúa.*
2. *Establece lazos y media entre su propia cultura y las de otros. Además, es capaz de explicar [y aceptar la] diferencia y de vislumbrar la humanidad subyacente que la compone.*
3. *Tiene conocimiento de una o más culturas y disfruta de la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente de otros entornos.*
4. *Es consciente de que se encuentra inmerso en un proceso que se desarrolla constantemente y que nunca finaliza.*

*El alumno como hablante intercultural*<sup>66</sup> (PCIC 2006: 33) (...) *ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes.*

Al considerar todas esas definiciones que resaltan una variedad de elementos, recomendamos partir de y ampliar la propuesta de Byram y Fleming. Tomar como punto de partida esa definición del hablante intercultural tiene la ventaja de proponer al alumno una definición que incluye unas metas concretas. En ella se hace mención también del sentido de identidad y creemos que el punto 3 permite conciliar una dimensión genérica con una dimensión específica. Además, nos parecen muy idóneas las ideas de ser un mediador entre culturas, estipuladas en el punto 2, y de percibir que, como señala el punto 4, aunque uno tenga metas concretas, nunca las alcanzará porque las culturas cambian, los interlocutores cambian y por tanto uno sigue aprendiendo y evolucionando. Dos objetivos mencionados, a saber: ‘vislumbrar la humanidad’ y ‘disfrutar de la capacidad de descubrir y relacionarse’, pueden resultar difíciles de convertir en aspiraciones de los alumnos: el primero es un objetivo humanista que ya señalamos como un tema delicado<sup>67</sup> y el segundo contiene un objetivo afectivo, que también va más allá de los objetivos funcionales/ utilitarios<sup>68</sup> y provoca los mismos debates que el primero, o sea, sobre su conveniencia en el currículo y su forma de evaluación. Reiteramos que le tocará al profesor de LE tomar una decisión al respecto de los límites de su enseñanza, en particular en el caso de objetivos que transmiten valores a los alumnos.

---

<sup>66</sup> Una descripción más detallada de los objetivos formulados para que el alumno se convierta en este tipo de hablante se encuentra en el PCIC en las páginas 83 a 90.

<sup>67</sup> Véase la página 57.

<sup>68</sup> Véase la página 56.

Por otro lado, hace falta ampliar la definición de Byram y Fleming, porque en nuestra opinión se debería incluir una mención más obvia a la lengua extranjera, como en la definición del hablante intercultural del PCIC. También haría falta una descripción detallada como la de Fantini en cuanto a lo que significa ‘eficazmente’ y ‘apropiadamente’, es decir: ‘eficazmente’ se determina desde el punto de vista del hablante y ‘apropiadamente’ se determina desde el punto de vista del ‘interlocutor’. Por último, en nuestra opinión tendría sentido incluir un punto adicional que se haga eco de la metáfora de la participación<sup>69</sup>, al lado de la metáfora de la adquisición que observamos nítidamente en el punto 4).

Proponemos por lo tanto la siguiente definición:

*El hablante intercultural*

1. *Es consciente de sus propias identidades y culturas, de cómo otros las perciben, y es conocedor de las identidades y culturas de las personas con quienes interactúa.*
2. *Sabe comunicarse eficazmente y apropiadamente con miembros de otras culturas. ‘Eficazmente’ se vincula con la evaluación por el hablante del cumplimiento de sus objetivos comunicativos —visión desde fuera—; ‘apropiadamente’ está relacionada con la evaluación por el/ los interlocutor(es) de la interacción —visión desde dentro.*
3. *Establece lazos y media entre su propia cultura y las de otros. Además, es capaz de explicar y aceptar la diferencia y de vislumbrar la humanidad subyacente que la compone. Todo ello lo puede realizar en su(s) lengua(s) materna(s) y en lengua(s) extranjera(s).*
4. *Tiene conocimiento de una o más culturas y posee, incluso puede disfrutar de, la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente de otros entornos.*
5. *Sabe apoyarse en sus conocimientos lingüísticos y socioculturales y en su capacidad de relación y mediación para trabajar conjuntamente con los miembros de otras culturas.*
6. *Es consciente de que se encuentra inmerso en un proceso que se desarrolla constantemente y que nunca finaliza.*

Para terminar este punto a), centrado en la definición de la competencia intercultural, comentaremos brevemente unos términos afines, a saber: ‘pluricultural’, ‘multicultural’, ‘cross-cultural’, ‘transcultural’, ‘metacultural’ y ‘co-cultural’, con el propósito de esclarecer más en qué consiste un enfoque ‘intercultural’.

El MCER propone que los aprendices de lenguas extranjeras obtengan una competencia **pluricultural**, es decir, que sepan *participar en encuentros interculturales, gracias a la experiencia que posee en diversas culturas y al conocimiento de diversas lenguas* (Diccionario del Centro Virtual Cervantes<sup>70</sup>). Tal como lo entendemos nosotras, la competencia pluricultural supone entonces que uno posee una competencia intercultural aplicable en más de un contexto lingüístico y cultural.

---

<sup>69</sup> Véase la página 62.

<sup>70</sup> [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/comppluricultural.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comppluricultural.htm).

El adjetivo ‘**multicultural**’ suele usarse para describir sociedades y puede ser empleada para contrastarlas con sociedades interculturales:

*Las sociedades multiculturales incluyen diferentes grupos culturales, de diferentes nacionalidades y etnias, dentro de un mismo territorio pero no necesariamente en contacto unos con otros. A menudo las diferencias se ven en estas sociedades como algo negativo y encuentran una justificación para la discriminación. Las minorías son toleradas de forma pasiva pero no son aceptadas ni valoradas. En las sociedades interculturales, por el contrario, los diferentes grupos culturales, procedentes de nacionalidades distintas, viven dentro de un mismo territorio y mantienen abiertas las relaciones de interacción, intercambio y reconocimiento mutuo de sus propios valores y de sus modos de vida. Se puede hablar en estos casos de procesos de tolerancia activa y del establecimiento de relaciones de igualdad, donde todos tienen la misma importancia, donde no hay superiores e inferiores, mejores ni peores*

(Baralo 2002: 152-153, traducción al español de definiciones del Education Pack).

Creemos que la descripción de las sociedades multiculturales transmite fielmente la realidad de las sociedades actuales y que la segunda descripción es sobre todo una visión utópica del cumplimiento exitoso de los objetivos educacionales de la interculturalidad. Una visión menos cargada de buenas intenciones es la del antropólogo García Canclini relativa al contraste entre ‘multiculturalidad’ e ‘interculturalidad’:

*Bajo concepciones multiculturales se admite la diversidad de culturas, subrayando su diferencia y proponiendo políticas relativistas de respeto, que a menudo refuerzan la segregación. En cambio, interculturalidad remite a la confrontación y el entrelazamiento, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios. Ambos términos implican dos modos de producción de lo social: multiculturalidad supone aceptación de lo heterogéneo; interculturalidad implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos*

(García Canclini 2004:15).

Con respecto a la diferencia entre ‘intercultural’ e ‘**intracultural**’, Byram analiza si tal diferencia existe, basándose en la opinión de Gulløv Christensen quien afirmó que:

*It is not a question of different culture and language systems which confront each other in cultural encounters, but of interacting individuals who produce, negotiate or defend meanings and capitals. Seen in this way there is in theory no absolute difference between encounters between individuals from different countries and within the same country*

(1994:37, traducido al inglés por Byram 1997:40).

Concordamos con Byram quien decide que la competencia necesaria para interactuar dentro de una cultura o con miembros de otras culturas es distinta y que psicológicamente, la experiencia es otra:

*The language learning perspective suggests that the subjective experience of interaction in a foreign language distinguishes*

*significantly between inter-cultural/country and intra-cultural/country communication*

(Byram 1997: 41).

La distinción entre ‘intercultural’ y ‘**cross-cultural**’ tiene gran relevancia en el campo de la Comunicación Intercultural, como apuntan y aclaran Gudykunst y Sarangi:

*‘Cross-cultural’ and ‘intercultural’ are often regarded as interchangeable. They are, nevertheless, different. Cross-cultural research involves comparing behaviour in two or more cultures (...). Intercultural research involves examining behaviour when members of two or more cultures interact (...).*

(Gudykunst 2000:314)

*(...) if different cultures are to be compared with respect to the occurrence of, for example, a certain form of language use, the approach is ‘cross-cultural’, but if the focus is on ongoing interaction among members of different (sub)cultures ‘intercultural’ communication is at issue.*

(Sarangi 2009: 97)

Hemos incorporado anteriormente una definición de Ting-Toomey como una definición de la competencia ‘intercultural’, por más que ella la denominó *Transcultural Communication Competence*. En su momento nos interesó incluirla para ilustrar que unos investigadores destacan la especificad cultural de la competencia mientras que otros la consideran universal. Ella enfatizó la necesidad de conocimientos de una cultura o etnia en particular cuando en antropología, ‘**transcultural**’,

*refers to the beliefs in, and definitions of, concepts that transcend cultural boundaries. They are universal. All cultures have these concepts, and there is a portion of the definition that is present in every culture*

(Brink 1999:7).

Suponemos que su uso del término ‘transcultural’ se explica por la meta propuesta que consiste en el trascender con flexibilidad las fronteras culturales.

Las competencias ‘**metacultural**’ y ‘**co-cultural**’ están presentes en la tabla compilada por Puren (Ilustración 11) con respecto a la evolución histórica de lo que se entiende como ‘competencia cultural’. Esa tabla resume también, de modo parecido a lo mencionado anteriormente, a qué refieren ‘transcultural’, ‘pluricultural’ e ‘intercultural’. Él mismo propone añadir un enfoque ‘co-cultural’ e integrarlo en el conjunto de competencias, todas valiosas, como consecuencia lógica de las teorías avanzadas por el MCER:

*(...) la nouvelle perspective actionnelle proposée dans le Cadre européen commun du Conseil de l’Europe constitue un dépassement de la perspective actionnelle de l’approche communicative, et (...) elle implique par conséquent un dépassement de la perspective culturelle qui lui était liée, celle de l’interculturel*



(...) un acteur social ne peut se contenter en effet de respecter les différences, il doit impérativement, s'il veut agir efficacement avec les autres, construire avec eux des ressemblances, c'est-à-dire une co-culture créée et partagée par et pour l'action collective, que celle-ci soit l'activité d'une entreprise ou un projet de société. En fait, la finalité de la formation d'un acteur social amène à prendre en compte désormais la totalité des composantes de la compétence culturelle qui ont été successivement privilégiées au cours de l'évolution de la didactique des langues-cultures depuis un siècle : trans-, méta-, inter-, pluri- et co-culturelles

(Puren 2011: 3 y 5 respectivamente).

Definida así, la competencia 'co-cultural' nos parece una buena verbalización de la e la participación<sup>71</sup> y con ella, la tabla de Puren cubre muchas facetas de lo que consideramos importante transmitir al alumno de ELE cuando se pretende incluir la cultura en el aula como algo más que un conjunto de conocimientos. Sin embargo, para profesores que ambicionan objetivos humanistas, esta tabla adopta, a nuestro entender, una perspectiva más funcional/ utilitaria<sup>72</sup>. Además, dado que la tabla de Puren no incluye referencias a la mediación ni al sentido de identidad y como tal podría servir en contextos de culturas diferentes en las que se comparte el idioma, seguimos prefiriendo una definición ampliada del hablante intercultural que haga mención de la mediación, el sentido de identidad y el papel primordial del idioma extranjero.

<b>trans-culturelle</b>	Capacité à reconnaître dans les grands textes classiques le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim) qui sous-tend tout l' « humanisme classique » et actuellement la « Philosophie des Droits de l'Homme », et à reconnaître son semblable dans tout homme au-delà différences culturelles.	valeurs universelles	<i>parler sur</i> : reconnaître
<b>méta-culturelle</b>	Capacité à mobiliser ses connaissances culturelles et à extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos et à partir de documents authentiques étudiés en classe ou consultés chez soi.	connaissances	<i>parler sur</i> : paraphraser, réagir extrapoler, interpréter, comparer, réagir, transposer
<b>inter-culturelle</b>	Capacité à repérer les incompréhensions et erreurs d'interprétations qui apparaissent lors de contacts initiaux et ponctuels avec des personnes d'une autre culture, en raison de ses représentations préalables et, au cours de l'échange, en raison des interprétations liées à son propre référentiel culturel.	représentations	<i>parler avec</i> (communiquer, découvrir et agir avec
<b>pluri-culturelle</b>	Capacité à cohabiter harmonieusement, dans une société pluriculturelle, avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes.	attitudes et comportements	<i>vivre avec</i> (co-habiter)
<b>co-culturelle</b>	Capacité à agir efficacement dans la longue durée avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes, et à cet effet à adopter ou à se créer une culture d'action partagée.	conceptions	<i>agir avec</i> (co-agir)

Ilustración 12: La compétence culturelle : composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles (Puren 2011: 35)

Ahora que hemos llegado a una definición de la competencia intercultural satisfactoria y especificado lo que significan los calificativos 'pluri-', 'multi-', 'cross-', 'trans-', 'meta-' y 'co-' en combinación con 'cultural', examinaremos qué modelos de competencia intercultural pueden ser relevantes para el profesor de LE.

<sup>71</sup> Véase la página 62.

<sup>72</sup> Véase la página 56.

## b) Modelos

Como anotábamos en el punto anterior, no todos los científicos consideran el idioma como un elemento importante en su definición de la competencia intercultural. Esto ocurre también en los modelos de la competencia intercultural. Además, no todos los que tienen en cuenta el idioma le atribuyen el mismo papel, es decir: Michael Byram concede a la adquisición del idioma extranjero la misma importancia que la adquisición de la competencia intercultural —en tal caso la competencia intercultural es concebida como una competencia entre otras, que forman un conjunto de competencias necesarias de adquirir para hablar bien un idioma en contextos interculturales—, mientras que la mayoría de los autores subordinan el idioma al considerar que hablar bien un idioma es una de las partes de la adquisición de la competencia intercultural.

En primer lugar, en sintonía con nuestro propósito, podremos descartar varios modelos, imaginados **fuera del ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras**, por no considerar el idioma como un elemento vital en la interacción intercultural. Partiendo del inventario de modelos comentado por Spitzberg y Changnon (2009), no contemplaremos por tanto el *Intercultural Communicative Competence Model* de Kim (1988), el *Intercultural Communicative Accomodation Model* de Gallois et alii (1988), el *Attitude Acculturation Model* de Berry et alii (1989), el *Intercultural Competence Components Model* de Howard Hamilton et alii (1998), el *Facework-Based Model of Intercultural Competence* de Ting-Toomey y Kurogi (1998), el *Multilevel Process Change Model of Intercultural Competence* de Ting-Toomey (1999), el *Intercultural Communication Model of Relationship Quality*<sup>73</sup> de Griffith y Harvey (2000), el *Intercultural Maturity Model* de King y Baxter Magolda (2005), el *Relative Acculturation Extended Model* de Navas et alii (2005), el *Global Competencies Model* de Hunter, White y Godbey (2006) y el *Model of Intercultural Communication Competence* de Arasaratnam (2008).

En cuanto al *U-Curve Model of Intercultural Adjustment* de Gullahorn y Gullahorn (1962) (Ilustración 12) y el *Developmental Intercultural Competence Model* de Milton Bennett (1986) (Ilustración 13), si bien éstos no exploran explícitamente cómo se relaciona el aprendizaje de una LE con el contacto con una nueva cultura, son modelos muy útiles cuando se trabaja con grupos de alumnos que residen en una región nueva o piensan residir en otra, con otro idioma<sup>74</sup>. En 2003, Jane Bennett, Milton Bennett y Wendy Allen avanzaron la siguiente reflexión al respecto:

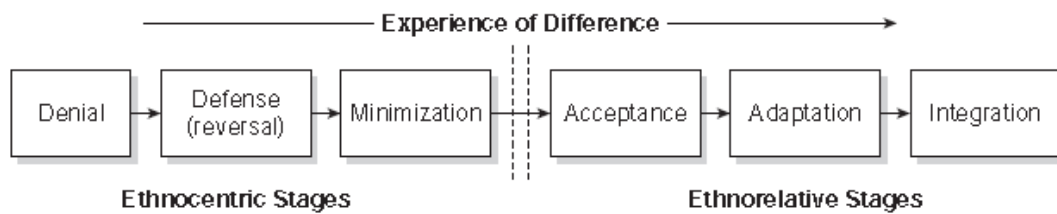
*Although language proficiency is not a specific element of the DMIS, the model nevertheless supports a view of language learning as a communication endeavor and as a humanistic enterprise. As a communication endeavor, language competence is defined as the*

<sup>73</sup> En este modelo, uno de los componentes es la *Communication Competence*, pero con ella los autores del modelo se refieren sobre todo al uso de estrategias comunicativas diferentes y no mencionan el uso de idiomas diferentes (Griffith y Harvey 2000: 96-98).

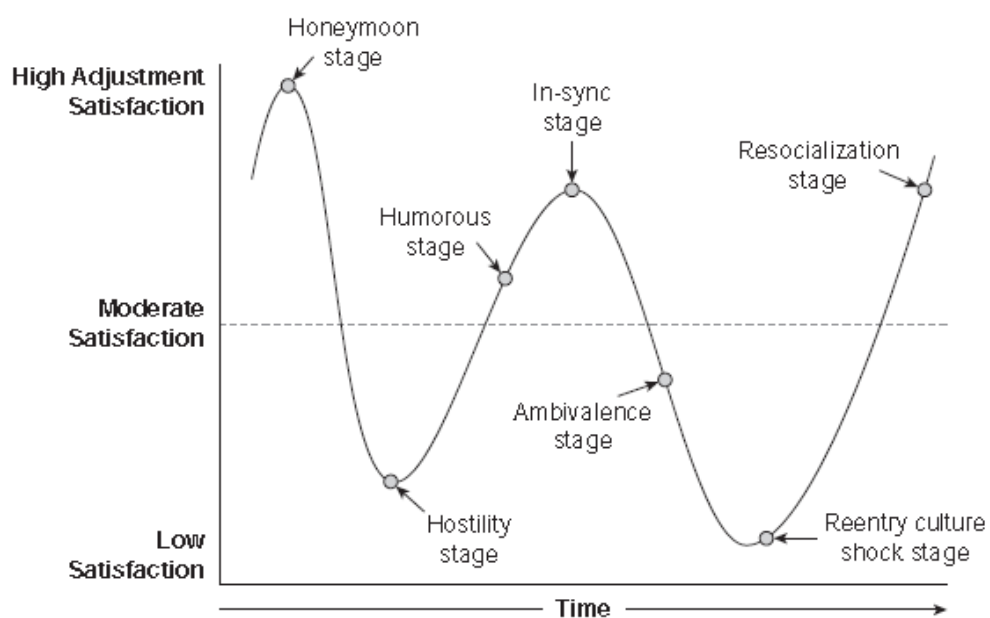
<sup>74</sup> Para la enseñanza de LE, Iglesias Casal presentó propuestas basadas en el modelo de Milton Bennett, que aclaran en español las competencias culturales apropiadas para trabajar en cada fase con los temas de aprendizaje correspondientes (Iglesias Casal 2003: 23- 26).

*ability to use the language as an insider. The DMIS creates a parallel to language competence by defining cultural competence as the ability to interpret and behave within culture as an insider. As a humanistic enterprise, language learning creates an awareness and appreciation of language itself. The DMIS parallel is that intercultural sensitivity involves an awareness and appreciation of culture itself*

(Bennett, Bennett y Allen 2003: 253).



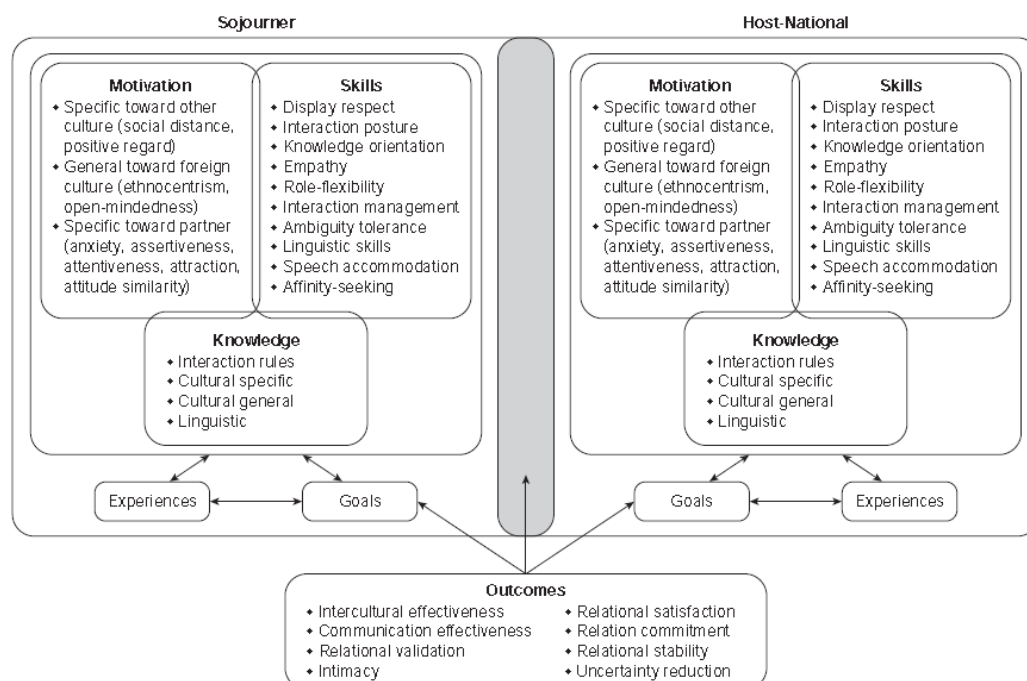
*Ilustración 13: DMIS (Bennett 1986, visualización de Spitzberg y Changnon 2009: 23)*



*Ilustración 14: U-Curve Model of Intercultural Adjustment (Gullahorn y Gullahorn 1962, visualización de Spitzberg y Changnon 2009: 23)*

Aun dejando de lado a tantos modelos interculturales por los objetivos del presente trabajo —que parte de las necesidades conceptuales del profesor de LE— sigue habiendo una gama amplia de modelos explicativos de los componentes de la competencia intercultural, con inclusión de conocimientos de una lengua extranjera. En lo que sigue examinaremos diez modelos a fin de recomendar al profesor el mejor modelo para sus prácticas.

Comenzaremos por los cuatro modelos que son el fruto de estudios en Comercio Internacional y Comunicación Intercultural, a saber: el *Relational Model of Intercultural Competence* de Imahori y Lanigan (1989), el *Anxiety/Uncertainty Management Model of Intercultural Competence* de Hammer et alii (1998), el *Model of Intercultural Communication Competence* de Chen y Starostrá (2008, reedición de un artículo de 1996) y el *Intercultural Competence Model for Strategic Human Resource Management* de Kupka (2008).

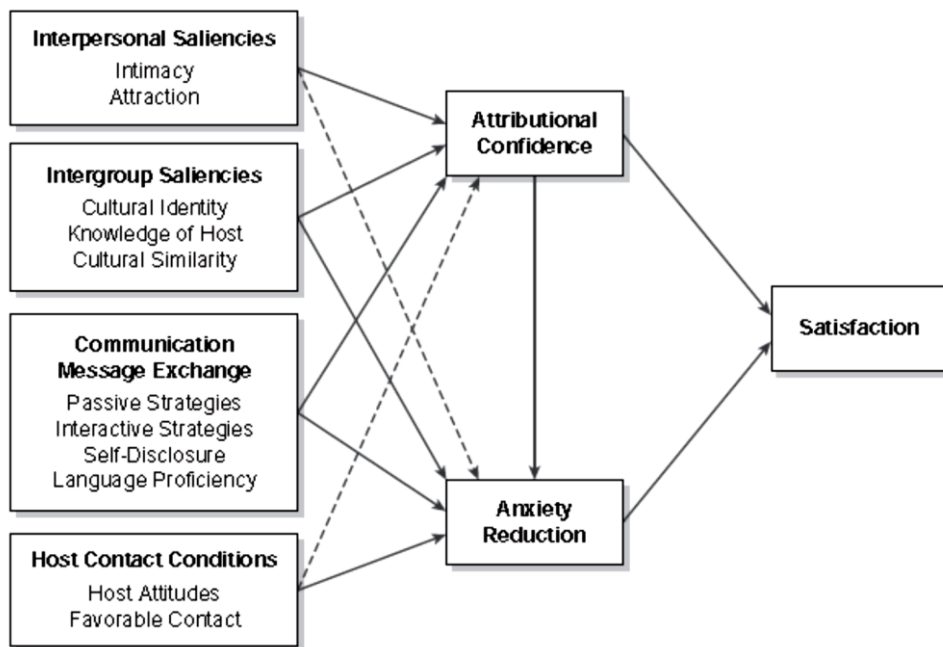


*Ilustración 15: Relational Model of Intercultural Competence de Imahori y Lanigan (1989), visualización de Spitzberg y Changnon (2009: 34)*

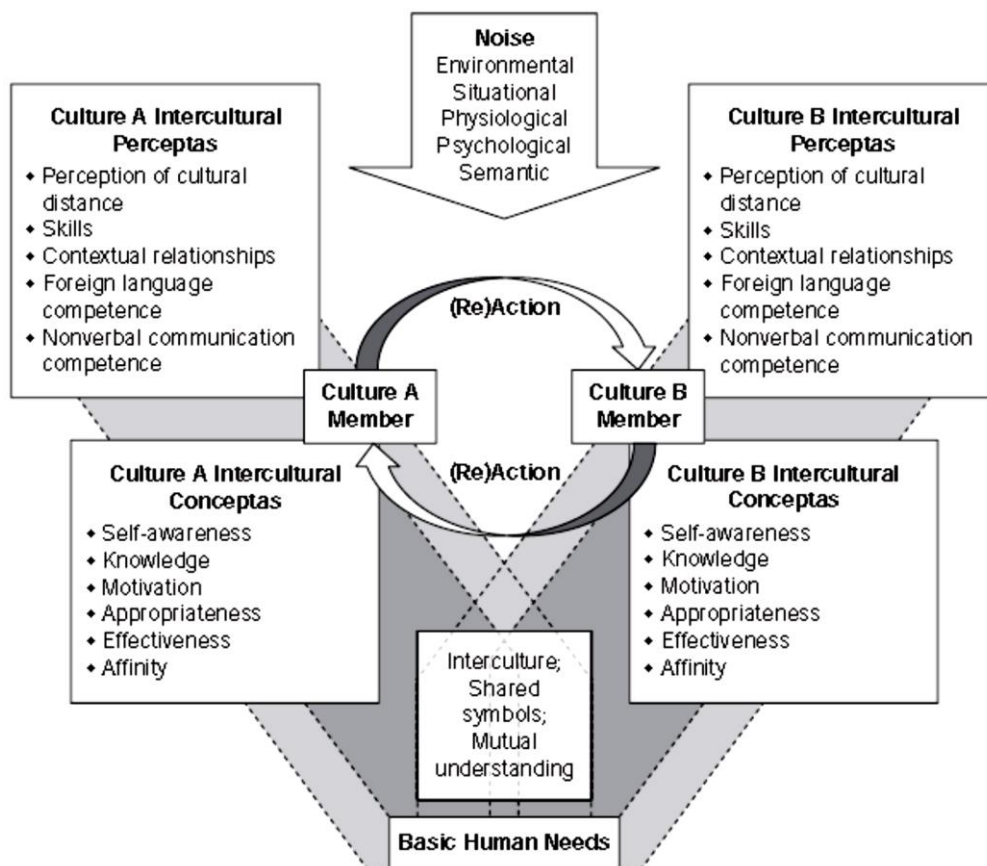
<i>Components</i>	<i>Description</i>	<i>Attributes</i>
Personal attributes	The traits that constitute an individual's personality. These traits stem from our unique experiences within a culture and reflect, in part, our heredity.	Self-disclosure
		Self-awareness
		Self-concept
		Social relaxation
Communication skills	The verbal and nonverbal behaviours and other skills that enable us to be effective in interactions with others.	Message skills <sup>75</sup>
		Social skills
		Flexibility
		Interaction management
Psychological adaptation	Our ability to adjust to a new culture. It entails a complex process through which we acquire the ability to fit in the new cultural environment.	Frustration
		Stress
		Alienation
		Ambiguity
Cultural awareness	Our understanding of the conventions of the host culture that effect how people think and behave.	Social values
		Social costumes
		Social norms
		Social systems

*Ilustración 16: Model of Intercultural Communication Competence de Chen y Starostra (2008), sintetizada así por Spencer-Oatey y Franklin (2009: 59)*

<sup>75</sup> Message skills, in the context of intercultural communication, refers to the ability to use the language of a culture other than one's own (...) fluency in the other culture's language is the key element in effective intercultural interaction (Chen y Starostra 2008: 225).



*Ilustración 17: Anxiety/Uncertainty Management Model of Intercultural Competence de Hammer et alii (1998), visualización de Spitzberg y Changnon (2009: 32)*



*Ilustración 18: Intercultural Competence Model for Strategic Human Resource Management de Kupka (2008), visualización de Spitzberg y Changnon (2009: 19)*

Lo que nos llama la atención en el modelo de Imahori y Lanigan (ilustración 14) es la importancia otorgada a la motivación, ausente en el modelo de Chen y Starostrá (ilustración 15) y de Hammer et alii (ilustración 16) y menos desarrollado en el de Kupka (ilustración 17). Por nuestra parte creemos que este elemento puede ser de facto más importante que la capacidad psicológica de adaptación (cfr. Chen y Starostrá), de ahí que alabemos el énfasis en la motivación por parte de Imahori y Lanigan. Además, su modelo incorpora referencias a la lengua (extranjera) en dos componentes: el de los conocimientos (*knowledge*) y el de las destrezas (*skills*). En comparación, los modelos de Chen y Starostrá por un lado y el de Hammer et alii por el otro, solamente incluyen una referencia a los *Message skills* y la *Language*

*Proficiency* respectivamente. El modelo de Kupka distingue entre *Foreign language competence* —conocimientos y destrezas— y *Nonverbal communication competence*, ampliando aún más las facetas de una buena competencia en lengua extranjera. Otro elemento destacable, en nuestra opinión, es la perspectiva de *insider – outsider*<sup>76</sup> muy prominente en el modelo de Imahori y Lanigan — denominados residente (*Sojourner*) – nativo (*Host-national*) — y en el modelo de Kupka —las mencionadas *culture A* y *culture B*—. En menor medida encontramos esa perspectiva en el modelo de Hammer et alii. dadas las alusiones a las condiciones de contacto con el nativo (*Host*).

Con respecto a los resultados de la interacción, constatamos que el modelo de Imahori y Lanigan es pormenorizado a la hora de enumerar ocho desenlaces (*Outcomes*), combinables entre sí. También se observa que los autores tienen en cuenta el proceso comunicativo, en el cual se influyen mutuamente los objetivos y las experiencias (previas) de los interlocutores. El modelo de Kupka tiene en cuenta menos consecuencias, si bien lista algunas, como la creación de una *Interculture*<sup>77</sup>, de símbolos compartidos y entendimiento mutuo. Kupka dedica más espacio al proceso de intercambio intercultural que Imahori y Lanigan, visto que tiene en cuenta la influencia de circunstancias exteriores, lo que él llama ‘ruido’ (*Noise*) y que también visualiza que los miembros de las culturas A y B siempre accionan y reaccionan. Por el contrario, en los demás modelos, no percibimos muchos detalles (Hammer et alii) hasta ningún detalle (Chen y Starostrá) en cuanto a los resultados y en cuanto al proceso de interacción entre otros factores relevantes. Los últimos sí enfatizan en su primer componente el papel de la personalidad/identidad en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. De manera más limitada, una parte de este papel reaparece en dos modelos más, en Hammer et alii (*Self-Disclosure*) y en Kupka (*Self-awareness*.)

De entre estos modelos, todos propuestos en el ámbito de la Comunicación Intercultural, preferimos el de Kupka, porque incorpora el papel de la motivación, el del sentido de la identidad y el del idioma extranjero, diferenciando entre la competencia lingüística y la competencia no verbal. Asimismo, nos parece valioso considerar tanto la perspectiva del miembro de una cultura como la de un miembro de otra cultura y acentuar el proceso de (re)acción entre esos interlocutores. Además, Spitzberg y Changnon señalan que pocos modelos destacan

*physiological and emotional aspects of interactants. Aside from the traumatizing effects of culture shock or the implicit correlatives of anxiety, interactants are conceptualized as largely cognitive, rational beings.* (Spitzberg y Changnon 2009: 35)

El modelo de Kupka, sin embargo, hace referencia a estos aspectos en el componente ‘ruido’ (*Noise*), lo cual consideramos un componente muy apropiado para ser analizado en la clase de ELE. En ese sentido, Imahori y Lanigan — si bien

---

<sup>76</sup> Perspectiva propuesta por Byram, véase la página 43.

<sup>77</sup> Suponemos que esa *Interculture* se asemeja conceptualmente a la idea de un ‘Tercer Espacio’ (véase la página 24).

han integrado muchos de los aspectos que creemos esenciales— otorgan quizá demasiado peso a los resultados del proceso de la adquisición de la competencia intercultural, ignorando ese componente del ‘Noise’ que provee más posibilidades de reflexión crítica.

Al lado de los modelos comentados hasta aquí, encontramos también una gran variedad en modelos concebidos por **didácticos de LE**, como Alvino Fantini (ilustración 18), Michael Byram (ilustración 19), los autores del modelo INCA<sup>78</sup> (ilustración 20), Darla Deardorff (ilustraciones 21 y 22), los autores del modelo ICOPROMO<sup>79</sup> (ilustraciones 23 y 24) y los autores del *Global People Toolkit* (ilustraciones 25 y 26).

Al igual que en el análisis anterior, valoraremos los modelos que tengan en cuenta el punto de vista doble —*insider* y *outsider*— en la interacción intercultural, el papel de la motivación de los interlocutores —detallando su perfil no solamente racional—, la especificación de los conocimientos y destrezas necesarias y los resultados del proceso intercultural. Sin embargo, prestaremos más atención a las dificultades que conlleva el uso de otro idioma distinto al suyo. Ahora miraremos modelos, en orden cronológico, avanzados por didácticos que son conscientes del tema, por lo cual seremos más severas con los modelos que presentan una visión poca pormenorizada de este aspecto (socio)lingüístico.

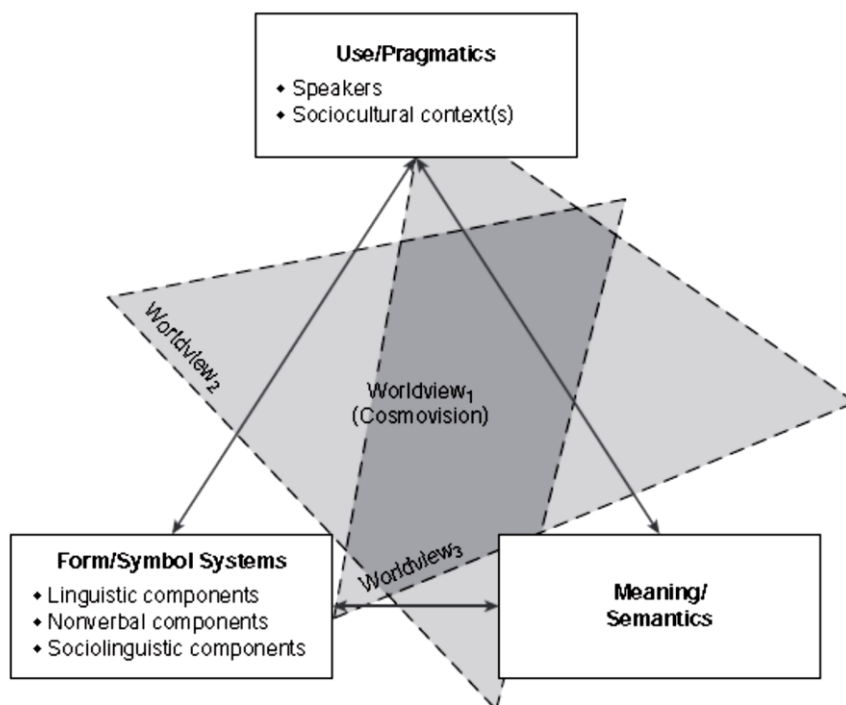


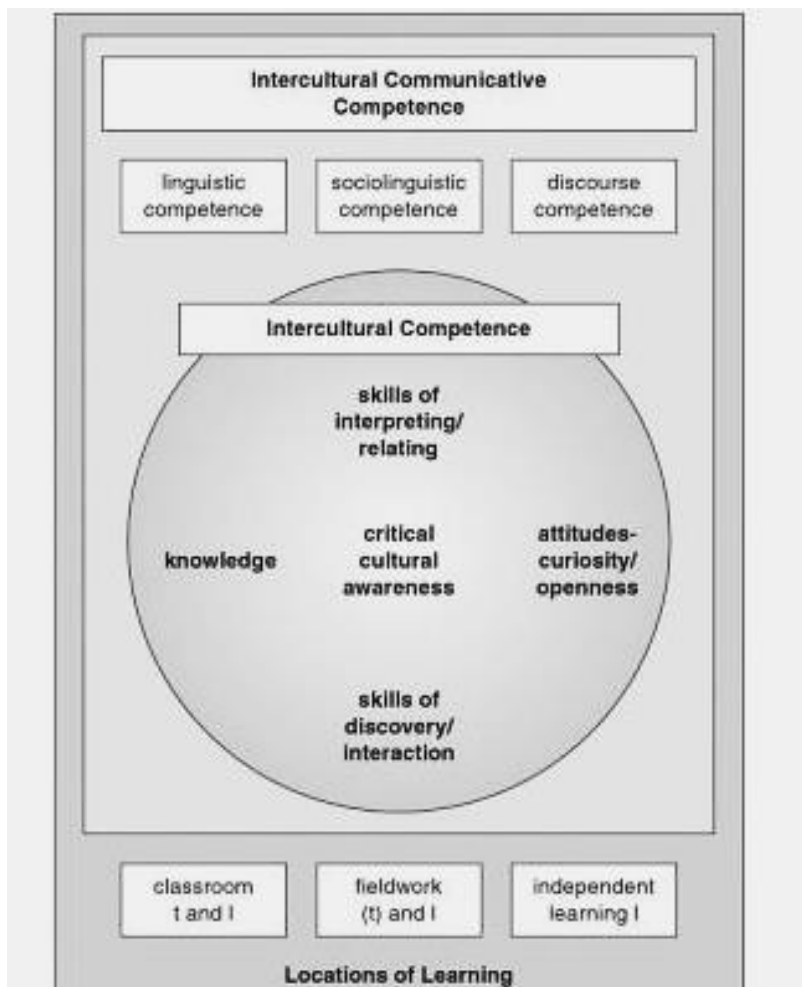
Ilustración 19: Worldviews Convergence Model de Fantini (1995), en Spitzberg y Changnon 2009: 16

El primer modelo en este grupo es el de Alvino Fantini de 1995. Es de loar que el modelo involucre dos puntos de vista —recuerde la perspectiva de *insider* y *outsider* presente en los modelos de Imahori y Lanigan y de Kupka—, creando una

<sup>78</sup> Michael Byram, Adam Nichols, David Stevens, Torsten Kühlmann, Bernd Müller-Jacquier y Gerhard Budin. Véase <http://www.incaproject.org/background.htm>.

<sup>79</sup> Evelyne Glaser, Manuela Guilherme, María del Carmen Méndez García y Terry Mughan. Véase <http://archive.ecml.at/mtp2/Icopromo/results/Lucru/Files/Project%20Team.pdf>.

tercera en común<sup>80</sup> como resultado. Igualmente consideramos de aplaudir que el modelo otorgue mucho peso al idioma. Sin embargo, el proceso hacia una tercera cara —similar a la noción de una tercera cultura— se fundamenta casi enteramente en aspectos idiomáticos y así deja de lado el peso de características personales como el sentido de identidad, la motivación, la flexibilidad; elementos que también, en nuestra opinión, tienen su importancia. Parece, en cierto modo, la otra cara de los modelos interculturales anteriores, es decir: cuando esos se concentran tanto en el idioma que ya no contemplan otros componentes significativos.



*Ilustración 20: Model of Intercultural Communicative Competence de Byram (1997), visualización de Byram 2009: 323*

El siguiente modelo es muy citado entre didácticos de LE desde su planteamiento en 1997 por Michael Byram. Como se desprende de la ilustración 19, el modelo está claramente pensado para diferentes contextos de enseñanza —el aula, la región donde se habla el idioma estudiado y en autoestudio— y propone una configuración particular de sus componentes. A diferencia de todos los demás modelos, tanto los ya comentados como los que siguen, Byram propone separar la ‘competencia intercultural’ de otras competencias relacionadas con el dominio de la lengua, subrayando así el papel del idioma—recordemos que él concibe la ‘competencia intercultural’<sup>81</sup> como una competencia para interactuar en el idioma materno con miembros de otras culturas y que solamente en combinación con las competencias (socio)lingüísticas y discursivas forma la ‘competencia intercultural comunicativa’-. Su representación de la competencia intercultural es puntualizada en cinco

<sup>80</sup> Parecido a la idea Tercer Espacio (véase la página 24), si bien Rathje prefiere pretender que se genere una cultura que es nueva pero no es ‘tercera’ (véase la página 24 para el concepto de ‘Tercera Cultura’).

<sup>81</sup> Véase la página 60.



componentes, a saber: 1) *skills of interpreting/ relating*, 2) *knowledge*, 3) *critical cultural awareness*, 4) *attitudes- curiosity/openness*, y 5) *skills of discovery/ interaction*. Lo que nos complace es la incorporación de la motivación (en *attitudes*), la identidad (en *knowledge*) y la flexibilidad (en *skills of discovery/ interaction*) del interlocutor, sobre todo si consultamos la descripción extensiva (Byram 1997: 56-64) de los distintos componentes. En ella observamos además que el interlocutor —quien aspira a convertirse en un ‘hablante intercultural’<sup>82</sup>— debería considerar tanto su perspectiva como la del otro interlocutor, pero se acentúa menos cómo ambos interlocutores se influyen mutuamente en este modelo que en el modelo de Kupka. De hecho, el esquema de Byram no nos informa sobre el proceso hacia la competencia intercultural comunicativa. Eso sí, la descripción extensiva<sup>83</sup> que incluye los objetivos que debe alcanzar el alumno puede constituir un gran apoyo para el profesor de LE a la hora de pasar de un modelo teórico al diseño de actividades concretas.

	<b>A) Motivation</b>	<b>B) Skill/Knowledge</b>	<b>C) Behaviour</b>
<b>i) Tolerance for ambiguity</b>	Readiness to embrace and work with ambiguity	Ability to handle stress consequent on ambiguity	Managing ambiguous situations
<b>ii) Behavioural flexibility</b>	Readiness to apply and augment the full range of one's existing repertoire of behaviour	Having a broad repertoire and the knowledge of one's repertoire	Adapting one's behaviour to the specific situation
<b>iii) Communicative awareness</b>	Willingness to modify existing communicative conventions	Ability to identify different communicative conventions, levels of foreign language competencies and their impact on intercultural communication	Negotiating appropriate communicative conventions for intercultural communication and coping with different foreign language skills
<b>iv) Knowledge discovery</b>	Curiosity about other cultures in themselves and in order to be able to interact better with people	Skills of ethnographic discovery of situation-relevant cultural knowledge (including technical knowledge) before, during and after intercultural encounters	Seeking information to discover culture-related knowledge
<b>v) Respect for otherness</b>	Willingness to respect the diversity and coherence of behaviour, value and belief systems	Critical knowledge of such systems (including one's own when making judgements)	Treating equally different behaviour, value and convention systems experienced in intercultural encounters
<b>vi) Empathy</b>	Willingness to take the other's perspectives	Skills of role-taking de-centring; awareness of different perspectives	Making explicit and relating culture-specific perspectives to each other

*Ilustración 21: INCA model (2004)*

Michael Byram fue uno de los colaboradores en la concepción del modelo del proyecto INCA:

<sup>82</sup> Véase la página 64.

<sup>83</sup> Véase el anejo A en la página 241.

*The INCA project involved academic experts and engineering employers from Austria, the Czech Republic, Germany and the UK, and its aim was practical: to develop a valid framework of intercultural competence and robust instruments for assessing intercultural competence to meet the needs of employers*

(Prechtl y Davidson Lund 2009: 467).

En este modelo, notamos que la ‘motivación’ (la columna A) es considerada como un constituyente amplio, que se asemeja en gran medida al componente *attitudes-curiosity/openness* del modelo anterior (ilustración 19). Para los autores, las destrezas y el conocimiento pueden formar un solo elemento (la columna B). En el componente *Behaviour* (la columna C), percibimos los resultados deseados de la competencia. Encontramos también unas referencias a la importancia de la flexibilidad, en los componentes verticales *Behavioural flexibility*, *Communication Awareness* y *Empathy*. Sin embargo, aprendemos muy poco, a partir de este modelo, del proceso de interacción e influencia recíprocas entre los interlocutores. El peso del idioma extranjero se toca a penas, dado que se ha reducido al componente de *Communication Awareness*, con lo cual no supone una fuente muy grande de indicaciones útiles para el profesor de LE. Por otro lado, gracias al enfoque centrado en la evaluación de la competencia intercultural, las parillas extensivas del modelo INCA<sup>84</sup>, en particular la parilla diseñada para el alumno<sup>85</sup>, explican cómo es posible determinar en qué nivel se encuentra el alumno —básico, intermediario y completo—, lo cual sí puede servir de guía para analizar más bien las actitudes de los alumnos. El proyecto INCA generó también tres tipos de materiales, consultables en línea<sup>86</sup>, a saber: cuestionarios para los alumnos para entender qué nivel de competencia intercultural poseen, varios guiones (*scenarios*) con situaciones interculturales que el alumno tiene que analizar y también instrucciones para dramatizar encuentros interculturales (*role-plays*).

En resumen, a base de este modelo, el profesor de LE puede verificar y estimular la competencia intercultural de sus alumnos, mediante sus parillas evaluativas y sus materiales, pero de manera bastante desvinculada de la lengua extranjera.

Pasemos ahora a dos modelos concebidos por Darla K. Deardorff, primero su modelo en forma de pirámide (ilustración 21) y luego su modelo sobre el proceso de la competencia intercultural (ilustración 22).

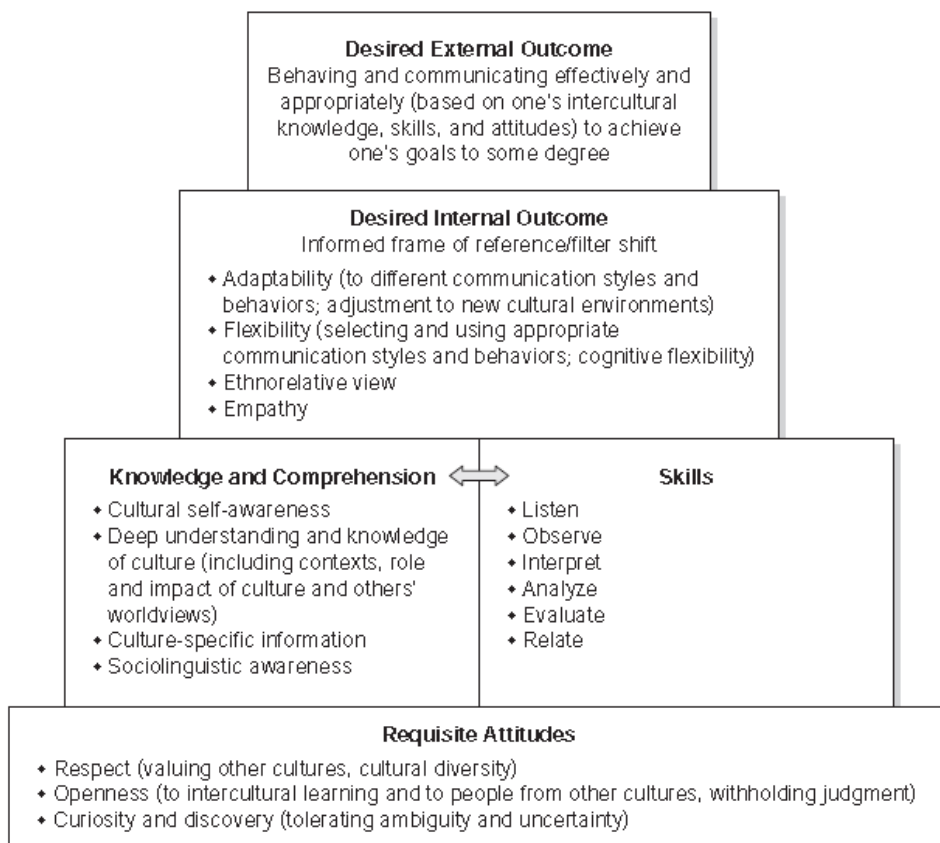
---

<sup>84</sup> Véase el anejo B en la página 246.

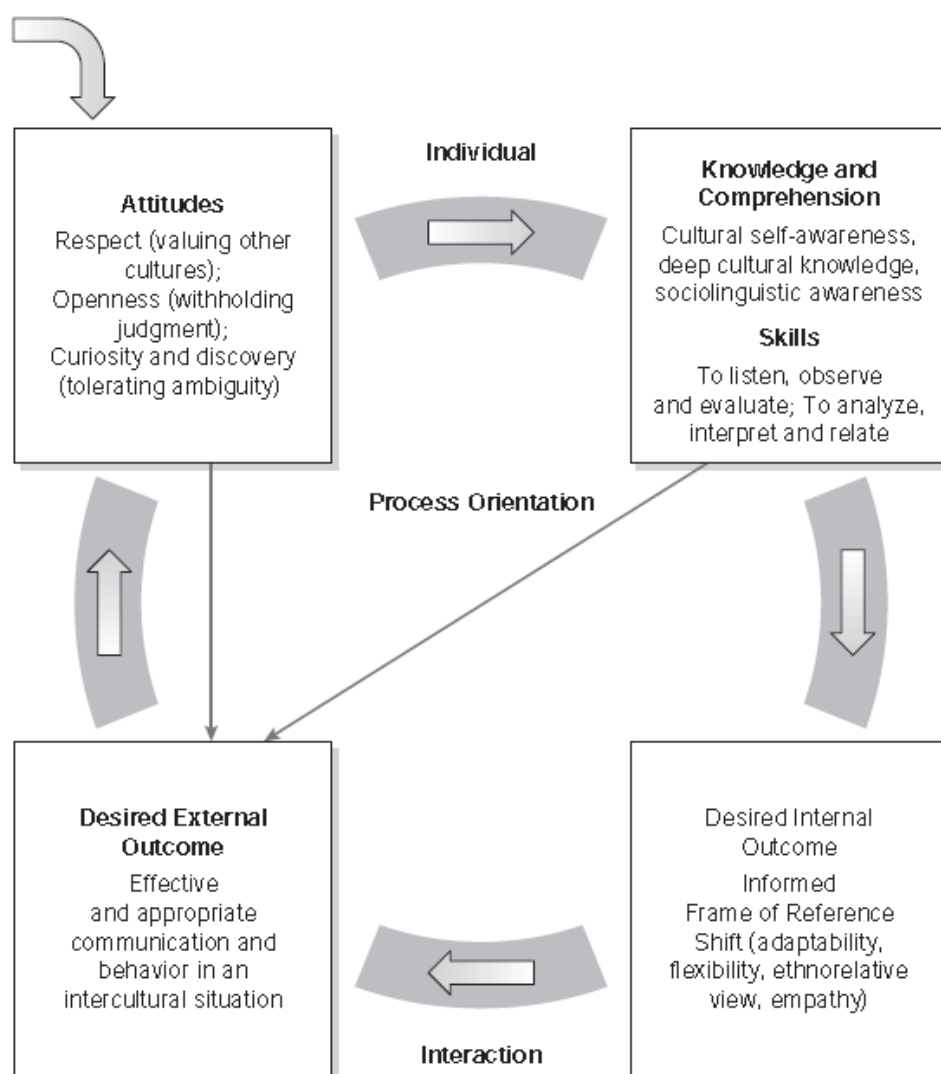
<sup>85</sup> Disponible aquí:

[http://www.incaproject.org/en\\_downloads/1\\_INCA\\_Framework\\_Assessee\\_version\\_eng.pdf](http://www.incaproject.org/en_downloads/1_INCA_Framework_Assessee_version_eng.pdf).

<sup>86</sup> <http://www.incaproject.org/tools.htm>



*Ilustración 22: Pyramid Model of Intercultural Competence de Deardorff (2006), visualización de Spitzberg y Changnon 2009: 13*



*Ilustración 23: Process Model of Intercultural Competence de Deardorff (2006), visualización de Spitzberg y Changnon 2009: 33*

Los dos modelos de Darla K. Deardorff forman un conjunto, destacando por su formato otras facetas con los cuatro componentes que se repiten en ambos: 1) las actitudes, 2) el conocimiento y la comprensión más las destrezas, 3) el desenlace

interno deseado y 4) el desenlace externo deseado, formulado de una forma utilitaria<sup>87</sup>. El primer modelo, denominado ‘pirámide’, enfatiza visualmente que el primer componente es el fundamento. Además, contiene información más detallada al respecto de sus elementos, ampliando su descripción y aclarando, por medio de una flecha bidireccional, que el conocimiento y la comprensión influyen y son influenciados por las destrezas. También el segundo modelo lleva un nombre explicativo (‘proceso’), ilustrando cómo puede tener lugar el proceso desde las actitudes hacia el desenlace externo deseado. Se ve que hay tres caminos posibles:

- 1) El que pasa por todos los componentes: a partir de sus actitudes, el individuo adquiere más conocimientos, comprensión y destrezas, que conllevan un cambio interno hacia más adaptabilidad, flexibilidad, etnorelativismo y empatía. De esta transformación interna es posible llegar a una comunicación y un comportamiento eficaz y apropiado, interactuando en la realidad con otros individuos.
- 2) El que omite la modificación consciente del esquema mental (*frame of reference*), con lo cual este modelo admite que personas con las actitudes adecuadas (respeto, apertura y curiosidad-tolerancia por la ambigüedad), que han adquirido suficientes conocimientos sociolingüísticos, culturales y sobre su propio perfil y que, además, son capaces de escuchar, observar, interpretar, analizar, evaluar y relacionarse, no necesitan cambiar realmente su forma de ser como para llegar al desenlace externo deseado. Creemos que éste puede ser el camino de aquellas personas que no pretenden enriquecerse demasiado por la comunicación intercultural, sino que simplemente tienen como objetivo poder comunicarse sin problemas interculturales.
- 3) El que salta tanto el desenlace interno deseado como el componente con el conocimiento y la comprensión más las destrezas. Este camino va directamente desde las actitudes al desenlace externo deseado. A nuestro entender, sería lo que acontece cuando, por primera vez, somos turistas en una región que no conocemos bien o cuando encontramos en nuestra región a extranjeros cuya cultura nos es desconocida. En tales casos no hemos desarrollado aún las destrezas necesarias ni poseemos los conocimientos convenientes, pero eso no significa que no seamos capaces de entendernos bien con el otro, con mucha buena voluntad, es decir, con las actitudes como respeto, apertura y curiosidad – tolerancia por la ambigüedad.

Debemos valorar en esos modelos, pues, su fuerza visual para hacer sobresalir el fundamento de la competencia intercultural, como la base de la pirámide o el punto de partida de varias vías hacia una comunicación y un comportamiento deseados. Creemos que los modelos serían aún más completos en su descripción del proceso si se añadiera el factor de la motivación, porque en nuestra opinión, es la motivación la que constituye el motor de un componente a otro. Asimismo, de modo similar al

---

<sup>87</sup> Tal como se define funcionalmente/utilitariamente la meta de la competencia intercultural en determinadas definiciones de esa competencia (véase la página 56ss.).

modelo INCA, el papel del idioma es muy reducido aquí ya que se limita a una mera ‘conciencia sociolingüística’. Si bien aprendemos de este modelo que el conocimiento y la comprensión se desarrollan en relación con las destrezas, y al revés, no se contempla tampoco manifiestamente la influencia recíproca entre el *insider* y el *outsider*. Es cierto que es por la interacción con un interlocutor que se hace posible pasar del desenlace interno al externo, pero explícitamente no se tiene en cuenta la perspectiva de ese interlocutor.

En resumen, los modelos de Deardorff sirven sobre todo para detenerse en el proceso y los resultados deseados de la competencia intercultural. En sí, los componentes no difieren radicalmente de los componentes del modelo de Byram y del modelo INCA, pero su conexión no ha sido tan aparente en éstos. Por otro lado, aparte de concebir esos modelos teóricos, la autora ha creado también dos cuestionarios<sup>88</sup> (Deardorff 2012: 50-52) de reflexión —uno para el estudiante y el otro para el profesor, relativos a la estimación de su competencia intercultural y para mejorar, en el caso del profesor, la competencia intercultural de sus estudiantes— que podrían aumentar el rendimiento de la inclusión de los modelos en su práctica lectiva.

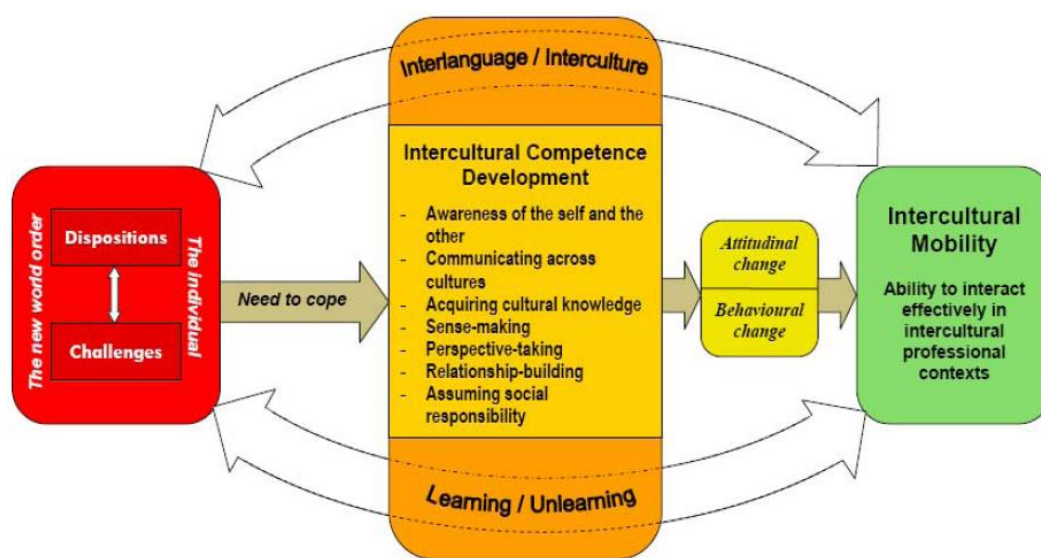


Ilustración 24: ICOPROMO model (2007)

Tal como el modelo INCA ya comentado (ilustración 20), el modelo ICOPROMO (ilustración 23) presenta una orientación hacia el mundo laboral. Los colores para cada fase tienen su relevancia, al asemejarse a un semáforo, presentando la lógica siguiente: en la primera fase, uno encara unas diferencias culturales nuevas desafiantes y por tanto el semáforo está en rojo; la segunda fase, en matices de ámbar, es la del aprendizaje en la que uno todavía no puede seguir adelante; una vez completada el proceso de aprendizaje, la luz se pondrá en verde en la tercera fase (Glaser, Guilherme, Méndez García y Mughan 2007:15). En la primera fase están incorporadas la idea de un nuevo mundo y las disposiciones del individuo hacia este tipo de desafíos. Así, en la presentación del modelo, los autores (Glaser, Guilherme, Méndez García y Mughan 2007: 15-60) consideran ampliamente tanto el contexto de las interacciones, destacando entre otros el papel de la globalización de los mercados, las nuevas tecnologías, las políticas educativas y las migraciones,

<sup>88</sup> Véase el anejo C en la página 251.

como las características del individuo, por ejemplo, su motivación, sus actitudes, hasta su apariencia física (Véase la ilustración 24). Además, se reconoce que el nuevo mundo ofrece desafíos, como percibir por ejemplo que existen múltiples perspectivas, relaciones de poder complejas, diferentes maneras de comunicar e interactuar que el uso de una misma *lingua franca* no resuelve de inmediato. Esta primera fase, pues, hace eco y profundiza la influencia del ‘ruido’ (*Noise*), presente en el modelo de Kupka<sup>89</sup>.

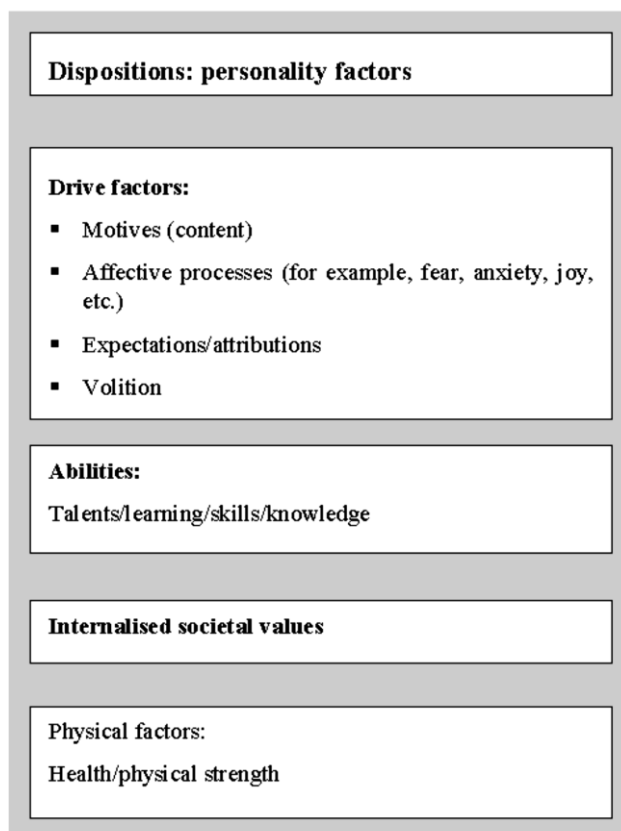


Ilustración 25: Las disposiciones según el modelo ICOPROMO (2007:25)

Por más que no sea tan evidente en la ilustración 23, este modelo hace bastante hincapié en el papel del idioma. Como decíamos, ya en la primera fase se subraya que la comunicación, incluso en la misma lengua, tiene otros parámetros según las culturas. En la segunda fase, la del desarrollo de la competencia cultural, el mismo planteamiento es tratado bajo el lema de *Communicating across cultures*, compuesto por tres subcomponentes (Glaser, Guilherme, Méndez García y Mughan 2007: 34), a saber: comunicación no verbal, comunicación verbal y conciencia lingüística (*language awareness*). Sobre todo, las pautas relativas al tercer subcomponente podrían ser muy valiosas, dado que se insiste también en la conexión entre relaciones de poder y la selección de un determinado idioma para la interacción y la posibilidad de que los participantes sigan usando cada uno su propio idioma, cuando todos poseen cierto nivel de comprensión, es decir: una interacción mediante intercomprensión<sup>90</sup>. El peso del idioma en este modelo también es visible en el elemento *Interlanguage/interculture*<sup>91</sup>, dado que esta yuxtaposición visualiza que el aprendizaje de un idioma está vinculado a la adquisición de la competencia

<sup>89</sup> Véase la página 73.

<sup>90</sup> Intercomprehension is a form of communication in which each person uses his or her own language and understands that of the other (Doyé 2005: 7).

<sup>91</sup> Liddicoat (2005) argues that, like individuals' interlanguage, interculture comprises characteristics of the first culture, features extracted from the target culture and further elements that belong to neither of them but that are peculiar to the learners in their way of hypothesising about and dealing with cultural phenomena (Glaser, Guilherme, Méndez García y Mughan 2007: 39).

intercultural e inversamente, si bien no se trata de *a one-to-one correspondence in the development of linguistic and intercultural competences (...) in our model there is not necessarily an interdependence between the two* (Glaser, Guilherme, Méndez García y Mughan 2007: 34). En cuanto al proceso de la adquisición de la competencia intercultural, éste es descrito en este modelo como un proceso de (des)aprendizaje (*Learning-unlearning*), en el que se desaprenden ciertas actitudes, comportamientos, estilos comunicativos y hasta valores y al mismo tiempo se aprende más sobre otras culturas, sobre adoptar otras perspectivas, sobre entamar y cultivar relaciones en esas otras culturas y hasta ser un ciudadano activo e integrado en la nueva comunidad. Este proceso requiere flexibilidad del estudiante para tener en cuenta la posición y las ideas de sus interlocutores y para adaptarse adecuadamente. Dicho de otro modo, este modelo incluye la dicotomía de *insider-outsider*<sup>92</sup>, aunque no se especifique ni en la representación esquemática como en el texto que la acompaña, en qué medida el estudiante incide también en el cambio de perspectiva, comportamiento, etc. por parte del interlocutor. Los autores del modelo también han facilitado una página web con actividades en inglés en francés para los siete componentes de la adquisición de la competencia intercultural. En definitiva, el modelo ICOPROMO es muy completo — sobre todo al leer su presentación por los autores— para entender todos los componentes del desarrollo de la competencia intercultural y los elementos que influyen en ello de entrada, si bien creemos que podría haber sido aún mejor si se hubieran sugerido modos de evaluación de la competencia intercultural.

STAGES IC COMPETENCIES	PREPARATION	INITIATION	EXPERIMENTATION	CONSOLIDATION	TRANSFER
<b>Knowledge and Ideas</b>	<p><b>Information gathering</b> – identify sources of cultural data</p> <p><b>New thinking</b> – foster strong sense of curiosity, openness to new ideas, and willingness to challenge assumptions</p> <p><b>Goal orientation</b> – identify local goals that are fixed and not open to negotiation</p>	<p><b>Information gathering</b> – learn about unfamiliar cultures</p> <p><b>New Thinking</b> – question assumptions and modify stereotypes</p> <p><b>Goal orientation</b> – identify goals that are mutually compatible and beneficial</p>	<p><b>Synergistic solutions</b> – ensure that different cultural perspectives are not suppressed but are used in problem-solving</p> <p><b>New Thinking</b> – question assumptions and modify stereotypes</p>	<p><b>Synergistic solutions</b> – find creative solutions that can reconcile different opinions/procedures</p> <p><b>Goal orientation</b> – reaffirm and deliver on agreed goals despite pressures to compromise</p>	<p><b>Synergistic solutions</b> – find creative solutions that can reconcile different opinions/procedures</p>
<b>Communication</b>	<p><b>Communication management</b> – establish communication contacts, choose working language(s)</p> <p><b>Language learning</b> – invest in learning words and phrases in other languages</p> <p><b>Language adjustment</b> – adapt use of language to the proficiency level of the recipient(s) so as to maximise comprehensibility</p> <p><b>Active listening</b> – check and clarify rather than assume understanding of others</p> <p><b>Stylistic flexibility</b> – build repertoire of means to suit different purposes, contexts and audiences</p>	<p><b>Communication Management</b> – choose communication modes for relevant purpose, agree communication networks, establish and agree protocols</p> <p><b>Building of shared knowledge</b> – disclose and elicit key information and intentions (to help build trust and mutual understanding and to reduce uncertainty)</p> <p><b>Active listening</b> – check and clarify rather than assume understanding of others</p> <p><b>Language adjustment</b> – adapt use of language to the proficiency level of the recipient(s) so as to maximise comprehensibility</p>	<p><b>Communication Management</b> – deal with communication problems</p> <p><b>Attuning</b> – pick up meaning from indirect signals such as intonation, eye contact, body language and vague language, and draw inferences</p> <p><b>Building of shared knowledge</b> – disclose and elicit key information and intentions (to help build trust and mutual understanding and to reduce uncertainty)</p> <p><b>Stylistic flexibility</b> – use different language styles flexibly to suit different purposes, contexts and audiences</p>	<p><b>Communication Management</b> – deal with communication problems</p> <p><b>Stylistic flexibility</b> – use different language styles flexibly to suit different purposes, contexts and audiences</p> <p><b>Attuning</b> – pick up meaning from indirect signals such as intonation, eye contact, body language and vague language, and draw inferences</p>	<p><b>Stylistic flexibility</b> – use different language styles flexibly to suit different purposes, contexts and audiences</p>

*Ilustración 26: Competencias interculturales en el Life Cycle Model for Intercultural Partnerships (Global People Toolbook 2009) (parte 1)*

<sup>92</sup> Perspectiva propuesta por Byram (véase la página 43).



<b>Relationships</b>	<p><b>Welcoming strangers</b> – initiate contact and show interest in people from unfamiliar cultural backgrounds</p> <p><b>Sensitivity to context</b> – understand power and role relations and how decisions are made in unfamiliar cultures</p>	<p><b>Rapport building</b> – focus on personal relationship-building (to help build mutual understanding and trust)</p> <p><b>Sensitivity to context</b> – understand power and role relations, and how decisions are made in unfamiliar cultures</p> <p><b>Interpersonal attentiveness</b> – pay focused attention to individual sensitivities (e.g. status, competence, social identity)</p>	<p><b>Rapport building</b> – exhibit warmth and friendliness – maintain and extend working relationships</p> <p><b>Interpersonal attentiveness</b> – pay focused attention to individual sensitivities (e.g. status, competence, social identity)</p>	<p><b>Rapport building</b> – exhibit warmth and friendliness – maintain and extend working relationships</p> <p><b>Interpersonal attentiveness</b> – pay focused attention to individual sensitivities (e.g. status, competence, social identity)</p>	<p><b>Rapport building</b> – focus on longer-term trust-building and relationship consolidation</p> <p><b>Sensitivity to context</b> – understand power and role relations, and how decisions are made in unfamiliar cultures</p>
<b>Personal Qualities and Dispositions</b>	<p><b>Acceptance</b> – positively accept goals, approaches and assumptions that are different from one's own</p> <p><b>Spirit of adventure</b> – be ready to move into unfamiliar environments and deal with ambiguous situations</p> <p><b>Flexibility</b> – be able to 'flex' behaviour and judgements in recognition of difference</p>	<p><b>Acceptance</b> – positively accept goals, approaches and assumptions that are different from one's own</p> <p><b>Self-awareness</b> – be sensitive to how one comes across to others</p> <p><b>Inner purpose</b> – exhibit consistent values and beliefs rather than over-adapt to different ones</p> <p><b>Flexibility</b> – be able to 'flex' behaviour and judgements in recognition of difference</p> <p><b>Coping</b> – find suitable ways of dealing with stress, uncertainty and lack of control over certain situations</p>	<p><b>Acceptance</b> – accepting of other people and no attempt to change them</p> <p><b>Self-awareness</b> – be sensitive to how one comes across to others</p> <p><b>Inner Purpose</b> – show determination to persevere and to achieve individual and collective goals</p> <p><b>Resilience</b> – risk making mistakes and reflect on any mistakes in a positive way</p> <p><b>Coping</b> – find suitable ways of dealing with stress, uncertainty and lack of control over certain situations</p>	<p><b>Acceptance</b> – positive acceptance of behaviour and judgements that are different</p> <p><b>Inner Purpose</b> – show determination to persevere and to achieve individual and collective goals</p>	<p><b>Acceptance</b> – accepting of behaviour that is different and sense of enrichment from these experiences of different</p> <p><b>Spirit of adventure</b> – be ready to move into unfamiliar environments and deal with ambiguous situations</p>

Ilustración 27: Competencias interculturales en el Life Cycle Model for Intercultural Partnerships (Global People Toolbook 2009) (parte 2)

El último modelo (ilustración 25 y 26) que comentaremos en este trabajo fue ideado por Nigel Ewington, Stuart Reid, Helen Spencer-Oatey y Stefanie Stadler a partir de una colaboración internacional entre universidades británicas y chinas para desarrollar materiales de *e-learning*. Por un lado, proponen cuatro grupos de competencias interculturales<sup>93</sup> con subcomponentes y, por otro, han concebido cinco fases en el transcurso de la colaboración internacional<sup>94</sup>. En consecuencia, obtenemos mucha información sobre qué competencias son necesarias en las distintas etapas del proyecto, pero no aprendemos mucho sobre la secuencia —y la interacción imaginable entre— de las competencias dentro de una misma etapa del proceso. El desenlace aquí concierne al proyecto, es decir: en la etapa de *transfer*, se realiza una evaluación del proceso con vistas a futuras colaboraciones con otras y/o las mismas instituciones y la difusión de lo aprendido conjuntamente en otros niveles (el *Global People Toolbook* sería un ejemplo de este tipo de difusión). Dicho de otro modo, no se pretende evaluar la adquisición de las competencias interculturales, sino que el resultado al que se aspira consiste en una reflexión final sobre el proceso en el que han sido importantes esas competencias interculturales. Las competencias en sí abarcan muchos elementos que calificamos de meritorios en otros modelos también, como la atención por el contexto (y con ello por las relaciones de poder), la motivación (*spirit of adventure*), conciencia de su identidad (*self awareness*) y la flexibilidad. Al tener en cuenta la perspectiva del otro está incluido algo implícitamente: aceptar que alguien pueda tener otros objetivos,

<sup>93</sup> Los autores usan 'competencias' en plural en sus descripciones, aunque nosotras preferimos referir a la competencia intercultural, en singular.

<sup>94</sup> Si bien los autores creen que su propuesta puede servir en otros contextos: Although the main focus of the work is on intercultural effectiveness in international contexts, we believe that many of the resources have a more general value and are useful for those planning collaboration in any situation of diversity – national, regional, sectorial or institutional (Global People Toolbook 2009: 2).



enfoques y supuestos (*acceptance*) y adaptar su manera de hablar al interlocutor (*language adjustment y stylistic flexibility*). Es de elogiar que en este modelo se aluda a superar momentos de estrés (*coping*), dado que la ocurrencia de estrés en intercambios interculturales nos parece de lo más normal, pero hasta aquí se ha hecho mención explícita de ello solamente en una definición de *Intercultural Communication Competence* de Kim (1991) y en el modelo de *Intercultural Communication Competence* (ilustración 15) de Chen y Starostra (2008)<sup>95</sup>. El papel del idioma está bastante detallado en el grupo *Communication*, subrayando varias facetas, entre otras la comunicación no verbal y, como ya indicamos antes, la modificación de su forma de hablar según el interlocutor. A pesar de ello, no entendemos por qué el subcomponente del ‘aprendizaje de una lengua extranjera’ es solamente de interés en la primera etapa, la de la preparación del proyecto, por lo que el modelo parece conceder más importancia a la diferencia en estilos de comunicación —usando una *lingua franca*— que a la adquisición de una lengua extranjera. Con respecto a la aplicación real del modelo mediante actividades de apoyo, el *Global People Toolkit* termina con algunos cuestionarios de autoanálisis y unas tablas para mejorar la planificación de colaboraciones; en la sección de publicaciones del *Global People*<sup>96</sup>, están disponibles más estudios, con recomendaciones para estudiantes y para profesionales, entre otros.

Resumiendo, este modelo es ideal para aquellas personas involucradas en colaboraciones internacionales, sobre todo si son de índole educativa, porque el *Global People Toolkit* ofrece una hoja de ruta clara y detallada de las etapas y de las competencias necesarias. Sin embargo, creemos que el profesor de LE echará de menos un énfasis mayor en el aprendizaje de un idioma extranjero y unos materiales concretos para pasar de la teoría a la práctica, en cuanto a, por ejemplo, la estimulación de la competencia intercultural o su evaluación.

Tras una comparación de los modelos analizados en este apartado, tanto los modelos propuestos fuera de la disciplina de didáctica de LE como los modelos particulares de los didácticos de LE, nos parece que el modelo ICOPROMO (ilustración 23) es el más apropiado para comprender todas las facetas de la adquisición de la competencia intercultural por parte del profesor de LE y, desde ahí, su enseñanza a los alumnos. Si bien el modelo en cuestión fue concebido para el aprendizaje de una LE en el ámbito profesional, el modelo es adaptable, en nuestra opinión, a todos los contextos de movilidad intercultural. Es de destacar cómo ese modelo, en particular consultando su texto acompañante, tiene en cuenta tantos matices del proceso de adquisición de la competencia intercultural, desde las características del hablante y los desafíos de nuestro mundo hasta las distintas opciones de uso de las lenguas, opciones relacionadas con las relaciones de poder. Como ya indicamos antes, este modelo es muy completo, pero sería valioso añadirle y quitarle algunos componentes. En primer lugar, los objetivos en cuanto a

---

<sup>95</sup> Véase las páginas 63 y 71 respectivamente.

<sup>96</sup> Véase [http://www2.warwick.ac.uk/fac/cross\\_fac/globalpeople/resourcebank/gppublications/](http://www2.warwick.ac.uk/fac/cross_fac/globalpeople/resourcebank/gppublications/).

conocimientos culturales y destrezas, como *sense-making* y *perspective-taking*, podrían ser descritos aún más detalladamente. Afortunadamente, para ello el profesor de LE puede recurrir a los descriptores ampliados de Michael Byram y, específicamente para el español como lengua extranjera, los repertorios del Plan Curricular del Instituto Cervantes. En segundo lugar, creemos útil insistir en dos aspectos más del proceso de la adquisición de la competencia intercultural, a saber: las vías hacia el resultado deseado y la reciprocidad entre los interlocutores. El primero lo comentamos holgadamente en el modelo ‘proceso’ de Darla K. Deardorff (ilustración 22), cuando opinamos que un cambio en las actitudes y los valores, y hasta un buen conocimiento y buena aplicación de las destrezas, son fases omisibles. Observamos el segundo aspecto en el modelo de Kupka (ilustración 17), en el cual salta a la vista que los interlocutores accionan y reaccionan, o sea que la perspectiva de *insider* y *outsider* se duplica, al poder estar presente en la mente del alumno y también en la mente del miembro de la cultura estudiada. En tercer lugar, los autores del modelo ICOPROMO, a semejanza de la mayoría de los autores de modelos de la competencia intercultural, no han desarrollado matrices de evaluación. Sería posible consultar las ideas propuestas en el seno del *INCA Project* y decidir hasta qué punto son compatibles ciertas o todas las aserciones compiladas en las parillas de evaluación de ese proyecto, aunque Lies Sercu pone en duda si esas parillas son suficientemente definidas para que *assessors can relatively straightforwardly assign test takers to a particular level* (Sercu 2010: 29). En realidad, en el campo de la interculturalidad existen muchas herramientas de evaluación, como se desprende de la compilación producida por Alvino Fantini (2006: 87-94) de más de 85 instrumentos, pero en el ámbito educativo haría falta un número limitado de instrumentos fiables y válidos, para distintos grupos de edad y distintos niveles de aptitud (Sercu 2010: 31). Supera el propósito de este trabajo examinar los instrumentos ya disponibles y elegir el instrumento o los instrumentos que mejor se adecuen a las definiciones y modelos seleccionados aquí, si bien recomendamos que ese análisis se realizara en un futuro cercano. Sin querer disminuir la influencia que ejercen los criterios de evaluación sobre las prácticas de enseñanza, en el presente trabajo no contemplaremos ampliamente los instrumentos de evaluación a la hora de concebir actividades, sino que partiremos de definiciones y modelos teóricos para diseñar algunas tareas que ayudan a desarrollar la competencia intercultural por los alumnos de ELE.

Pasemos a continuación a un examen de manuales que aspiran a mejorar esta competencia.

### 1.2.2. Materiales interculturales

En este apartado consideraremos algunos materiales que pretenden formar a sus lectores en su competencia intercultural, a fin de analizar qué materiales —es decir, qué autores— presentan textos y actividades en concordancia con nuestra síntesis de las definiciones y de los modelos de la competencia intercultural en el apartado anterior. Reiteramos que sugerimos aspirar a la formación de un ‘hablante intercultural’, entendido como alguien que

1. *Es consciente de sus propias identidades y culturas, de cómo otros las perciben, y es conocedor de las identidades y culturas de las personas con quienes interactúa.*
2. *Sabe comunicarse eficazmente y apropiadamente con miembros de otras culturas. ‘Eficazmente’ se vincula con la evaluación por el hablante del cumplimiento de sus objetivos comunicativos —visión desde fuera—; ‘apropiadamente’ está relacionada con la evaluación por el/ los interlocutor(es) de la interacción —visión desde dentro.*
3. *Establece lazos y media entre su propia cultura y las de otros. Además, es capaz de explicar y aceptar la diferencia y de vislumbrar la humanidad subyacente que la compone. Todo ello lo puede realizar en su(s) lengua(s) materna(s) y en lengua(s) extranjera(s).*
4. *Tiene conocimiento de una o más culturas y posee, incluso puede disfrutar de, la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente de otros entornos.*
5. *Sabe apoyarse en sus conocimientos lingüísticos y socioculturales y su capacidad de relación y mediación para trabajar conjuntamente con los miembros de otras culturas.*
6. *Es consciente de que se encuentra inmerso en un proceso que se desarrolla constantemente y que nunca finaliza.*

Quisiéramos repetir también que el modelo que describe, en nuestra opinión, de manera más acertada y pormenorizada —sobre todo al leer las aclaraciones teóricas acompañantes— es el modelo ICOPROMO:

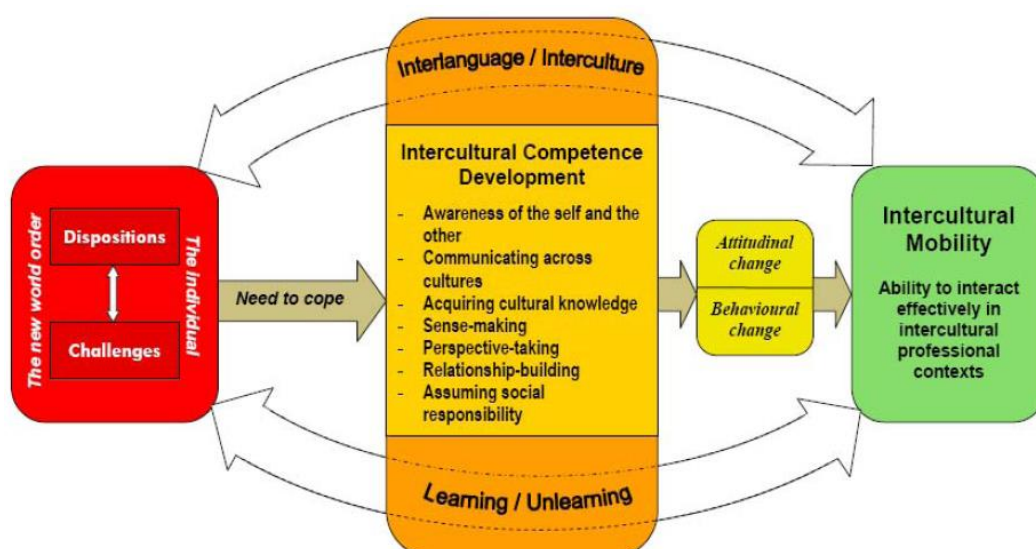


Ilustración 28: ICOPROMO model (2007)

Para medir la concordancia requerida, proponemos el siguiente guión de preguntas:

1. *¿Cómo se trabajan las identidades, tanto del alumno como de los miembros del grupo cultural? ¿Se tiene en cuenta cómo y cuánto el análisis puede estar influenciado por el ‘ruido’<sup>97</sup>, tanto en experiencias y motivaciones e ideas personales como en ‘la configuración del mundo’, es decir, las relaciones de poder tanto políticas como socioeconómicas, las nuevas tecnologías, las tendencias educativas, etc.?*  
*¿Qué contenidos culturales son abordados: contenidos históricos/ geográficos/ socioeconómicos, creencias, valores, costumbres?*  
*¿Se limita a cierta faceta, como la cultura con mayúscula o la cultura a secas?*
2. *¿Entran actividades o información sobre el proceso de comunicación, de forma general o de forma específica, para cierta cultura?*
3. *¿Se pide al alumno una actitud crítica ante los conocimientos ofrecidos, ante sus propios conocimientos, que reflexione sobre su perspectiva de outsider, que contemple y hasta entienda la perspectiva del insider?*  
*¿Los materiales están concebidos (solamente) para alumnos de un idioma extranjero? ¿Los autores proveen indicaciones sobre el nivel de conocimiento lingüístico necesario? ¿Están incluidos contenidos culturales que conciernen ciertas prácticas lingüísticas o viceversa?*
4. *¿Se estimula al alumno a descubrir y hasta comprender por su propia cuenta elementos culturales?<sup>98</sup>*  
*¿Los materiales se concentran en un solo grupo cultural o pretenden estimular la competencia intercultural general, considerando y comparando a varios grupos culturales a la vez?*
5. *¿Se piden actividades de colaboración concreta con miembros de otras culturas, aunque en simulación si se usan los materiales fuera de la región en cuestión?*
6. *¿Se ofrece información teórica sobre el fenómeno de la interculturalidad y su proceso?*

Los materiales contemplados en nuestro análisis se caracterizan por ser obras interculturales que pretenden ser un conjunto de actividades más bien prácticas y que son concebidas para un público estudiantil, de alumnos adolescentes y/o adultos. De ahí que no incluyamos los trabajos de NAFSA, la asociación de educadores internacionales, que ha creado unos manuales para estudiantes de educación superior en programas de intercambio internacional, entre otros el *Guide to Education Abroad* (2005), porque este abarca más que cuestiones interculturales, y un instrumento de medición de *Cultural Awareness*, disponible con guía de profesores<sup>99</sup>, ya que se trata de un instrumento aislado en vez de un conjunto. Por el mismo motivo no hemos incorporado el *Autobiography of Intercultural Encounters* (2009) que provee cuestionarios después de encuentros interculturales específicos. Además, si bien no negamos el valor de obras interculturales más teóricas, pensadas también para estudiantes — de niveles superiores—, como *Galaxias interculturales, Mundos para armar* (2003), *Intercultural communication: an Advanced Resource Book* (2006<sup>3</sup>), *Intercultural*

<sup>97</sup> Véase la página 73 para la propuesta de Kupka de esta noción. Este concepto está reflejado en la parte roja del modelo ICOPROMO.

<sup>98</sup> Esta pregunta hace eco de lo que Castro Prieto considera metodológicamente adecuado en el aprendizaje de la cultura: éste *debe ir orientado a facilitar al alumnado la posibilidad de desarrollar sus propias interpretaciones culturales* (Castro Prieto 1999: 45).

<sup>99</sup> Véase la siguiente página web:

[http://www.nafsa.org/Resource\\_Library\\_Assets/Mycap/My\\_Cultural\\_Awareness\\_Profile\\_%28myCAP%29/](http://www.nafsa.org/Resource_Library_Assets/Mycap/My_Cultural_Awareness_Profile_%28myCAP%29/).

*Communication, A Contextual Approach* (2012, quinta edición)<sup>100</sup>, obras que ofrecen varios ejercicios de reflexión y/o de discusión, estimamos que éstas requieren necesariamente un nivel de expresión oral y escrita elevado, tanto si uno las usara como fuente para clases culturales en lengua materna como en lengua extranjera. De la misma manera, si bien *Building cultural competence, Innovative activities and Models* (2012) es una obra presentada como un conjunto temático menos teórico, con unas presentaciones de algunos modelos teóricos —entre los cuales el modelo de Darla K. Deardorff<sup>101</sup>— y con muchas actividades de índole variado (de simulación, de presentación, de discusión y de reflexión personal), esta obra no encaja bien en el presenta trabajo, por dos razones: primero, pide ya un buen conocimiento del idioma usado, en este caso del inglés y, segundo, el inglés es usado solamente como idioma de comunicación sobre, entre otras cosas, diferencias culturales y no como contenedor de diferencias culturales. Asimismo, el *Education Pack: All different, All equal* del Consejo de Europa (2004), contiene actividades realizables con alumnos principiantes en lengua extranjera —las versiones disponibles para uso inmediato son en inglés<sup>102</sup> y en francés<sup>103</sup>— pero sus autores no se interesan mucho por la lengua extranjera en sí dado que sus objetivos se fijan menos en la promoción del hablante intercultural y más en el estímulo de ciudadanos europeos abiertos a la inclusión de los ‘diferentes’, atentos a los estereotipos, prejuicios y mecanismos de discriminación. No descartamos esos trabajos como materiales inaceptables o inexactos, todo lo contrario, es decir: todos ellos tienen su propósito, pero preferimos analizar aquí trabajos con una orientación más funcional que abstracta en cuanto a su tratamiento de conceptos, teorías y modelos interculturales y que tengan en cuenta el papel del idioma extranjero y su relación estrecha con la cultura, de suma importancia desde el punto de vista de la didáctica de LE, como indicamos anteriormente<sup>104</sup>.

Los materiales que corresponden con nuestro planteamiento son los libros siguientes, ordenados por idioma y por antigüedad:

- EFL: English as a foreign language

Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness*. Oxford: University Press.

Utley, D. (2004). *Intercultural Resource Pack: Intercultural communication resources for language teachers*. Cambridge: University Press.

Corbett, J. (2010). *Intercultural Language Activities*. Cambridge: University Press.

- ELE: Español como lengua extranjera

Denis, M., & Matas Pla, M. (2002). *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas*. Bruselas: De Boeck & Larcier.

---

<sup>100</sup> Este manual ofrece materiales adicionales para los estudiantes aquí: <http://www.uk.sagepub.com/neuliep5e/study/chapter.htm>.

<sup>101</sup> Véase la ilustración 22 en la página 78.

<sup>102</sup> Véase <http://eycb.coe.int/edupack/contents.html>.

<sup>103</sup> Véase [http://eycb.coe.int/edupack/fr\\_index.html](http://eycb.coe.int/edupack/fr_index.html).

<sup>104</sup> Véase la página 2727.

- Daf: Deutsch als Fremdsprache<sup>105</sup>

Eismann, V. (2007). *Erfolgreich in der Interkulturellen Kommunikation, Training berufliche Kommunikation, B2-C1*. Berlin: Cornelsen.

También incluimos los materiales creados en inglés, alemán y checo por los colaboradores al INCA Project (2004), que mencionamos anteriormente<sup>106</sup>, es decir: dos cuestionarios (una biografía y un perfil intercultural), dos guiones con *critical incidents* y un juego de roles. De su mano viene también un portafolio<sup>107</sup> para reunir los testimonios escritos de experiencias vividas, evoluciones en razonamientos y las evaluaciones de su competencia intercultural según las parillas de evaluación del proyecto.

Comenzaremos ahora con nuestro análisis de cada material, siguiendo el previo orden de presentación de los mismos. Para aumentar la legibilidad y la comprensión de tal examen, hemos optado por una exposición relativamente esquemática. Es decir, siempre incluiremos al inicio una tabla con las actividades comentadas y repetiremos para cada párrafo a qué pregunta del guión respondemos.

---

<sup>105</sup> Durante mi labor como profesora lectora en la Universidad de Salamanca, impartí asignaturas didácticas a futuros profesores de alemán en escuelas secundarias, de ahí que haya llegado a conocer este manual.

<sup>106</sup> Véase la página 7676.

<sup>107</sup> Disponible aquí: <http://www.incaproject.org/portfolio.htm>.

a) *Cultural Awareness*

Número y título	Contenido	Descripción
1.1. <i>All about culture</i>	teoría cultural	analizar lo que significa la noción de ‘cultura’ para los alumnos
1.3. <i>Brainstorming</i>	cultura - lengua (extranjera)	generar una lluvia de ideas sobre una institución
1.11. <i>Ten-word story</i>	cultura - lengua (extranjera)	crear una historia con diez palabras culturales
2.2. <i>Cartoon categories</i>	insider - outsider	comparar los sentidos de humor
2.5. <i>Front-page features</i>	descubrir	examinar las portadas de periódicos
2.7. <i>In my country</i>	descubrir	examinar las portadas de periódicos
2.10. <i>Radio news role-plays</i>	insider - outsider	presentar un hecho leído en un periódico extranjero en una emisión de un canal radio propio
2.12. <i>Stamp detectives</i>	insider - outsider	examinar timbres en la cultura meta y la imagen que (no) desvelan
3.1. <i>Agony aunt</i>	comunicación	analizar diálogos en un video
3.2. <i>Dating customs</i>	insider - outsider	comparar las costumbres aceptadas cuando una pareja tiene una cita amorosa
3.4. <i>Family trees</i>	cultura - lengua (extranjera)	crear un árbol genealógico y discutir sobre el término ‘familia’
3.5. <i>Help wanted</i>	descubrir	examinar los requisitos para ciertos empleos
4.1. <i>Answering real questions</i>	colaboración	simular la recogida de información cultural de los alumnos
4.2. <i>Critical incidents</i>	insider - outsider colaboración	analizar <i>critical incidents</i> preparar juegos de roles sobre la base de los ejemplos
4.4. <i>Culture assimilators</i>	insider - outsider	examinar <i>culture assimilators</i> <sup>108</sup>
4.5. <i>Cultural commentary</i>	insider - outsider	preparar un comentario que servirá como banda sonora de un video sobre una fiesta en la cultura meta, en el que tienen que enfatizar los elementos culturales sorprendentes
4.6. <i>Mini – surveys</i>	colaboración	realizar entrevistas a nativos fuera de la clase, suponiendo que los alumnos estudian el idioma en el país extranjero
4.8. <i>Observation and judgement</i>	identidad, ruido	saber distinguir una observación de una opinión sobre una cultura
5.4. <i>Cross-cultural rhetoric</i>	insider - outsider	examinar los valores encerrados en textos que explicitan una política (cultural) de una institución, por ejemplo, un texto que formula los objetivos de una escuela para incluir mejor a las minorías o los alumnos con discapacidad, etc.
5.6. <i>Multilingual role-plays</i>	comunicación	preparar (primero en su propio idioma) y representar unos diálogos en una situación cotidiana (amigos en una fiesta, una cita amorosa), lo cual genera material de discusión sobre la distancia entre los locutores, los gestos, el volumen de voz, etc.
5.9. <i>What’s the message?</i>	comunicación cultura – lengua extranjera	estudiar ciertos gestos y su significado a través de las culturas fijarse en el vocabulario de las emociones en diferentes culturas
5.10. <i>Whisperround</i>	cultura – lengua extranjera	saber traducir un rumor para poder pasarlo de un alumno a otro susurrando

<sup>108</sup> Véase la página 18.

6.2. <i>Commercial values</i>	insider – outsider	analizar los valores escondidos en anuncios comerciales
6.3. <i>Connotations</i>	cultura - lengua (extranjera)	estudiar las asociaciones léxicas según el perfil lingüístico de los alumnos
6.4. <i>Encounter</i>	identidad	formular hipótesis sobre una persona a partir de una foto/ un video más discusión sobre las mismas
6.5. <i>Examining stereotypes</i>	descubrir	debatir los estereotipos existentes sobre los países de procedencia de los alumnos mismo, suponiendo que vienen de países distintos
6.7. <i>Proverbial values</i>	cultura - lengua (extranjera)	examinar qué valores se esconden en proverbios
6.8. <i>Stereotypes I have Heard</i>	descubrir	discutir sobre los estereotipos que ellos han escuchado o leído fuera del aula
6.10. <i>The people speak</i>		realizar pequeñas entrevistas a hablantes nativos fuera de la clase, suponiendo que los alumnos estudian el idioma en el país extranjero
6.11. <i>'Trap' words</i>	cultura - lengua (extranjera)	analizar el uso de expresiones que no hay que interpretar literalmente
7.1. <i>Cultural identity</i>	identidad, ruido  comunicación	explicar con qué grupos culturales uno se identifica y por qué, qué experiencias han aumentado ese sentimiento de identificación y cómo su entorno y su educación (su <i>background</i> ) han influido en sus ideas y costumbres; posteriormente, se prevé una discusión grupal o con toda la clase decidir si algunos problemas en la comunicación pueden estar ligados a diferencias culturales; si ése es el caso: proponer sugerencias para solucionar esos problemas
7.4. <i>Curriculum links</i>	colaboración	intercambiar información entre escuelas emparejadas, entre una clase de alumnos de la lengua extranjera y una clase de alumnos que tienen ese idioma como lengua nativa
7.8. <i>Real interviews</i>	colaboración	el profesor debería invitar a un hablante nativo para que sus alumnos le puedan formular preguntas

*Ilustración 29: Actividades analizadas del manual Cultural Awareness (Tomalin y Stempleski 1993)*

1. *¿Cómo se trabajan las identidades, tanto del alumno como de los miembros del grupo cultural? ¿Se tiene en cuenta cómo y cuánto el análisis puede estar influenciado por el 'ruido'<sup>109</sup>, tanto en experiencias y motivaciones e ideas personales como en 'la configuración del mundo', es decir, las relaciones de poder tanto políticas como socioeconómicas, las nuevas tecnologías, las tendencias educativas, etc.?*  
*¿Qué contenidos culturales son abordados: contenidos históricos/ geográficos/ socioeconómicos, creencias, valores, costumbres?*  
*¿Se limita a cierta faceta, como la cultura con mayúscula o la cultura a secas?*

Como se desprende de nuestra tabla (ilustración 29), encontramos tres actividades que se centran específicamente en la identidad de los alumnos, a saber: 4.8., 6.4. y

<sup>109</sup> Véase la página 73 para la propuesta de Kupka de esta noción. Este concepto está reflejado en la parte roja del modelo ICOPROMO.



7. 1.. En las sugerencias para el profesor echamos de menos en 7.1. los pasos siguientes que creemos adecuados: estimular que los alumnos consideren que los miembros de otras culturas también podrán decidir identificarse con cierta (sub)cultura, en vez de la nacional, por ejemplo, proponer a los alumnos que se hable del tema con alguien de (la) otra cultura (si la clase no es muy heterogénea de por sí), etc. Con la actividad 4.8. se tiene en cuenta el ‘ruido’, señalando en ella que puede haber factores escondidos que enmascaran una opinión formulada como una observación. Una reflexión sobre el ‘ruido’ aparece también en la actividad 4.8., al indicar que experiencias previas desempeñan un papel al determinar nuestra identidad. Con todo, las actividades concernidas específicamente con el tema de la identidad son limitadas.

Tal como se anuncia en la introducción (Tomalin y Stempleski 1993: 7), este manual pretende incorporar de forma sistemática la cultura a secas —definido como comportamientos, es decir: costumbres, usos sociales, vestimenta, comida y tiempo libre—, y la cultura con mayúscula: los valores y las creencias, las instituciones y productos culturales (literatura, arte, música, folclore, artefactos)<sup>110</sup>. La cultura meta en este caso es la británica o la norteamericana, de los Estados Unidos y Canadá<sup>111</sup>, si bien los autores estiman que muchas actividades son adaptables a clases de otras lenguas extranjeras, o a clases de estudios sociales y de entrenamiento *cross-cultural* (Tomalin y Stempleski 1993: 11). La diversidad de los temas tratados se desprende claramente del índice que enumera siete enfoques: 1) *Recognizing cultural images and symbols*, 2) *Working with cultural products*, 3) *Examining patterns of everyday life*, 4) *Examining cultural behaviour*, 5) *Examining patterns of communication*, 6) *Exploring values and attitudes*, 7) *Exploring and extending cultural experiences*.

2. *¿Entran actividades o información sobre el proceso de comunicación, de forma general o de forma específica, para cierta cultura?*

El índice hace vislumbrar también que un tema entero es dedicado al proceso de comunicación, con actividades que indagan entre otras cosas en el estilo de comunicación más apropiado en conversaciones inglesas, en signos no verbales y en demostrar emociones. Se observa y se comenta la comunicación no verbal en el tema 3, en la actividad 3.10. y se pasa a la acción en una actividad que nos pareció muy ilustrativo en clases con alumnos de varios países, con otros idiomas, en la 5.6. Además, en la actividad 7.1., que ya comentamos antes, se pide al alumno una argumentación con respecto al posible vínculo entre problemas en la comunicación y diferencias culturales.

3. *¿Se pide al alumno una actitud crítica ante los conocimientos ofrecidos, ante sus propios conocimientos, que reflexione sobre su perspectiva de outsider, que contemple y hasta entienda la perspectiva del insider?*

---

<sup>110</sup> Véase también el esquema incorporado en 1.1.2., en la página 34.

<sup>111</sup> Nos preguntamos por qué los autores han dejado de lado a otros países de lengua inglesa, sobre todo a Australia, pero también a Jamaica, Trinidad y Tobago, Sudáfrica, para mencionar algunos de los países donde el inglés también es un idioma oficial.

*¿Los materiales están concebidos (solamente) para alumnos de un idioma extranjero? ¿Los autores proveen indicaciones sobre el nivel de conocimiento lingüístico necesario? ¿Están incluidos contenidos culturales que conciernen ciertas prácticas lingüísticas o viceversa?*

Muchas de las actividades de los temas 2 y 3 ofrecen información sobre artefactos culturales y rutinas diarias, pero varias también van más allá, incitando al alumno a hacer una comparación de los productos y costumbres de los miembros de la cultura meta y de la suya. En el siguiente tema, que versa sobre comportamientos culturales, también encontramos muchas tareas en las que considerar las similitudes y las diferencias entre la cultura del alumno y la cultura meta es el eje principal. Asimismo, en los temas 5 y 6 se solicita en varias ocasiones una actitud crítica, sobre todo con respecto a los valores. Hemos incorporado los ejemplos que consideramos destacables en nuestra tabla (ilustración 29).

Como ya señalamos, el manual está concebido para tratar la cultura británica y norteamericana en clases de inglés como lengua extranjera y los autores, si bien admiten su uso en clases de otros idiomas extranjeros, han indicado sistemáticamente para qué nivel de inglés está imaginada cada tarea. Esas indicaciones son quizá algo vagas —no tenían todavía posibilidad de referir a los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas— pero elogiamos de todos modos que realmente hayan pensado facilitar el uso del manual a los profesores. En ciertas actividades prevalece la creación de un texto sobre los conocimientos culturales, como en la 1.3. y en la 1.11.; en otras tareas, la creación de un texto genera más preguntas sobre la cultura, como en la 3. 4.. En las actividades 6.3., 6.7. y 6.11. creemos que los objetivos están muy entrelazados, al abordar connotaciones culturales, valores en proverbios y expresiones muy frecuentes ‘insinceras’, como ‘nos vemos, qué tal, etc.’ que a menudo decimos sin querer vernos en una fecha concreta, o sin querer saber cómo está el interlocutor. Una faceta más de la enseñanza de lenguas extranjeras es la traducción, y ésta no es olvidada por los autores, en las actividades 5.9. y 5. 10.. En definitiva, este manual integra muy bien, a nuestro entender, el vínculo entre la cultura y la lengua.

4. *¿Se estimula al alumno a descubrir y hasta comprender por su propia cuenta elementos culturales?*

*¿Los materiales se concentran en un solo grupo cultural o pretenden estimular la competencia intercultural general, considerando y comparando a varios grupos culturales a la vez?*

Al alumno no se le ofrecen solamente informaciones completas, sino que también se le pide descubrir aspectos de la cultura meta por su cuenta. Unos ejemplos son las actividades 2.5. y 2.7., 3.5., y 6. 8..

En principio, todos los materiales incluidos en el manual revisan la cultura británica o norteamericana, pero todas las tareas de comparación de culturas también hacen entrar la cultura del alumno en la clase. Además, algunas tareas, como por ejemplo la 6.5., hasta toman como punto de partida otras culturas. Por consiguiente, *Cultural*

*Awareness* trabaja en parte una competencia intercultural general y no solamente específica.

5. *¿Se piden actividades de colaboración concreta con miembros de otras culturas, aunque en simulación si se usan los materiales fuera de la región en cuestión?*

El manual incluye actividades de colaboración concreta, en la lengua extranjera, en varias actividades. Algunas parten de la presencia de alumnos de contextos culturales y lingüísticos diversos, como es el caso en 4. 1.. El juego de roles en 4.2. también consiste en una colaboración en la lengua extranjera, pero sin nativos. Actividades que requieren a hablantes nativos son las 4.6., 6.10., 7.4. y 7. 8.. No están incorporadas verdaderas tareas de producción en colaboración conjunta.

6. *¿Se ofrece información teórica sobre el fenómeno de la interculturalidad y su proceso?*

En la introducción breve, más bien pensada para los profesores, los autores explican qué elementos de cultura quieren enseñar. La primera actividad trata el concepto de ‘cultura’ y hace entender que es muy difícil de definir, dado que las características distintivas (la religión, la apariencia física, la lengua, etc.) carecen a menudo de validez. En consecuencia, aunque el manual presenta algo de información teórica sobre el concepto de cultura, y una actividad interesante de reflexión, alguna referencia al término ‘interculturalidad’ y lo que implica convertirse en un ‘hablante intercultural’ no se ofrecen, ni al profesor ni al alumno.

b) *Intercultural Resource Pack: Intercultural communication resources for language teachers*

Número y título	Contenido	Descripción
1.1. <i>What is culture for you?</i>	teoría cultural	entender el concepto 'cultura'
1.2. <i>Defining the Word 'culture'</i>	teoría cultural atención para el vocabulario	entender el concepto 'cultura'
1.3. <i>The culture iceberg</i>	teoría cultural actitud crítica	entender el concepto 'cultura' debatir sobre determinados datos
1.4. <i>Cultural briefing</i>	descubrir	preparar una presentación de un país
1.5. <i>Cultural briefing: The Swedes</i>	insider - outsider	evaluar y comparar perspectivas
1.6. <i>The global dimension</i>	insider - outsider	evaluar y comparar perspectivas
1.7. <i>The effects of global business</i>	insider – outsider descubrir	evaluar y comparar perspectivas
1.8. <i>Expectations</i>	insider – outsider descubrir	evaluar y comparar perspectivas
1.9. <i>One person's experience</i>	insider - outsider	evaluar y comparar perspectivas
1.10 <i>Combining global and local</i>	insider - outsider	evaluar y comparar perspectivas
2.1. <i>The culture onion</i>	identidad ruido	analizar los aspectos que influyen en la formación de la identidad
2.2. <i>Sports and teams</i>	identidad ruido	analizar los aspectos que influyen en la formación de la identidad
2.3. <i>Gender</i>	identidad ruido	analizar los aspectos que influyen en la formación de la identidad
2.4. <i>Gender and communication</i>	comunicación	examinar el vínculo entre la comunicación y el género
2.5. <i>Stereotyping</i>	identidad	analizar las características de ciertas nacionalidades
2.6. <i>Evaluating attitudes</i>	teoría cultural actitud crítica	evaluar aserciones sobre actitudes hacia las diferencias culturales
2.7. <i>The bell-jar graph</i>	teoría cultural insider-outsider	evaluar perspectivas a partir de una gráfica teórica
2.8. <i>Where do stereotypes come from?</i>	identidad ruido	analizar los aspectos que influyen en la formación de la identidad
3.1. <i>Cultural influences</i>	actitud crítica descubrir	analizar y determinar los factores que influyen la cultura
3.2. <i>Body language</i>	comunicación insider – outsider descubrir	examinar el lenguaje no verbal evaluar y comparar perspectivas
3.3. <i>Time capsule</i>	insider – outsider descubrir	evaluar y comparar perspectivas
3.4. <i>Family briefing</i>	insider – outsider descubrir colaboración	evaluar y comparar perspectivas  sesión de lluvia de ideas entre alumnos de varios países
4.1. <i>Company dimensions</i>	identidad descubrir	examinar las características de empresas enteras
4.2. <i>Brand, image and culture</i>	descubrir	relacionar determinadas marcas con su imagen

4.3. <i>Telephone language</i>	comunicación atención para el vocabulario colaboración	determinar el estilo de comunicación más adecuado  sesión de lluvia de ideas entre alumnos de varios países
4.4. <i>The Hofstede model</i>	teoría cultural	entender el modelo de Hofstede
4.5. <i>The Trompenaars model</i>	teoría cultural	entender el modelo de Trompenaars
4.6. <i>The Mole model</i>	teoría cultural descubrir	entender el modelo de estilos de dirección de Mole determinar los estilos de dirección en ciertos países
4.7. <i>The Hall model</i>	teoría cultural	entender el modelo de Hall
4.8. <i>Diversity or conformity?</i>	actitud crítica	debatir sobre determinados datos
4.9. <i>A takeover</i>	colaboración	sesión de lluvia de ideas entre alumnos de varios países
5.1. <i>Group characteristics</i>	identidad	examinar las características de ciertos grupos en empresas
5.2. <i>Troubleshooting</i>	colaboración	sesión de lluvia de ideas entre alumnos de varios países
5.3. <i>SWOT analysis</i>	insider - outsider	evaluar y comparar perspectivas
5.4. <i>Group perceptions</i>	identidad	examinar las características de ciertos grupos en empresas
5.5. <i>Observing conventions</i>	comunicación actitud crítica	determinar el estilo de comunicación más adecuado
5.6. <i>Cultural dilemmas</i>	colaboración	formular consejos
6.1. <i>Individual characteristics</i>	identidad comunicación	analizar las características de los alumnos y el vínculo con su estilo de comunicación
6.2. <i>Work types</i>	identidad	analizar las características de los alumnos
6.3. <i>Communication styles</i>	comunicación insider – outsider descubrir	vincular estilos de comunicación con su propia personalidad, con su nacionalidad, con su empresa, etc. evaluar y comparar perspectivas
6.4. <i>Where do you come from?</i>	identidad ruido actitud crítica	analizar los aspectos que influyen en la formación de la identidad
6.5. <i>Meetings</i>	comunicación actitud crítica descubrir	determinar el estilo de comunicación más adecuado
6.6. <i>Following the rules</i>	comunicación colaboración	entender cómo solemos ser inconscientes de las reglas de comunicación aplicar una regla para ver su efecto
6.7. <i>Which language?</i>	atención para la lengua	debatir sobre la influencia del inglés en los entornos corporativos
6.8. <i>The native and the non-native speaker</i>	comunicación atención para la lengua	vincular los estilos de comunicación a las características de un hablante nativo, o no
6.9. <i>Positive communication</i>	comunicación colaboración	determinar el estilo de comunicación más adecuado saber incorporarlo en una presentación
6.10 <i>Multi-channelling</i>	comunicación  colaboración	entender el uso de la comunicación no verbal destacar algún uso en una conversación
6.11. <i>Developing intercultural competence</i>	teoría cultural	entender el proceso de la adquisición de la competencia intercultural

6.13. <i>Learning styles</i>	teoría cultural actitud crítica	determinar el mejor estilo de aprendizaje para adquirir la competencia intercultural
------------------------------	------------------------------------	--

*Ilustración 30: Actividades analizadas del Intercultural Resource Pack (Utley: 2004)*

1. *¿Cómo se trabajan las identidades, tanto del alumno como de los miembros del grupo cultural? ¿Se tiene en cuenta cómo y cuánto el análisis puede estar influenciado por el ‘ruido’, tanto en experiencias y motivaciones e ideas personales como en ‘la configuración del mundo’, es decir, las relaciones de poder tanto políticas como socioeconómicas, las nuevas tecnologías, las tendencias educativas, etc.?*

*¿Qué contenidos culturales son abordados: contenidos históricos/geográficos/ socioeconómicos, creencias, valores, costumbres?*

*¿Se limita a cierta faceta, como la cultura con mayúscula o la cultura a secas?*

Este *pack* contiene varias actividades que se centran en las características identitarias de los alumnos (6.1. y 6.2.) y las características identitarias de ciertas nacionalidades (2.5.), empresas en su conjunto (4.1.) y determinados grupos en empresas (5.1. y 5.4.). Asimismo, se pide al estudiante repetidamente que analice qué aspectos influyen en la formación de la identidad (véase la ilustración 30), cubriendo ampliamente el papel del ‘ruido’<sup>112</sup> en la percepción de la identidad.

Como evidencia el título de este manual, los recursos presentados toman su inspiración de las investigaciones realizadas en la disciplina de la Comunicación Intercultural, sobre todo aquéllas que tratan la comunicación intercultural en empresas internacionales. Por la proximidad temática, se aprovechan también las aportaciones de estudiosos en el campo del comercio internacional, como por ejemplo de Geert Hofstede y de Fons Trompenaars.

El autor, Derek Utley, señala que los materiales elegidos no siguen un *specific school of thought* (Utley 2004: 6) pero se nota claramente que el segundo componente del título *for language teachers*, es un componente de importancia menor, tal como lo suele ser en las disciplinas que ha usado como fuente. Por consiguiente, las actividades se centran mayoritariamente en esos cuatro ejes, a saber: la (de)construcción de la identidad, como ya indicamos, estilos de comunicación, valores y comportamientos y un acercamiento a conceptos y modelos teóricos sobre cultura. No son actividades enfocadas en la cultura con mayúscula, pero tampoco son actividades como en el manual de Tomalin y Stempleski, orientadas a la cultura a secas que uno encuentra fuera de las empresas. En ese sentido, nos parece más conveniente que se añadiera al título la especificación *for ‘business’ language teachers*.

2. *¿Entran actividades o información sobre el proceso de comunicación, de forma general o de forma específica, para cierta cultura?*

<sup>112</sup> Véase la página 73 para la definición de esta noción.

Examinando las actividades relativas al proceso de comunicación, podemos afirmar que en ellas éste se considera de manera general, en vez de concernir una cultura particular. Este análisis del proceso de comunicación se realiza mediante tres tipos de ejercicios. Primero, se trabaja en formato de análisis y discusión el vínculo entre ciertas características personales o culturales —las características culturales incluyen a las nacionales, pero también a las culturas vigentes en una compañía— y los estilos de comunicación, como en 2.4., 3.2., 6.1., 6.3. y 6. 8.. Segundo, están incluidas actividades en las que el estudiante tiene que elegir o proponer el estilo de comunicación más apropiado, como en 4.3., 5.5., 6.5. y 6. 9.. Tercero, en algunas ocasiones se pide a los estudiantes que participen en simulaciones de determinados estilos, por ejemplo, en la actividad ya enumerada 6.9., y también en 6.6. y 6. 10..

3. *¿Se pide al alumno una actitud crítica ante los conocimientos ofrecidos, ante sus propios conocimientos, que reflexione sobre su perspectiva de outsider, que contemple y hasta entienda la perspectiva del insider?*  
*¿Los materiales están concebidos (solamente) para alumnos de un idioma extranjero? ¿Los autores proveen indicaciones sobre el nivel de conocimiento lingüístico necesario? ¿Están incluidos contenidos culturales que conciernen ciertas prácticas lingüísticas o viceversa?*

Con respecto a la actitud crítica requerida por este manual, encontramos dos enfoques, es decir: por un lado, algunas actividades exigen una evaluación de lo presentado o una comparación entre perspectivas como una consigna del material para el estudiante y, por otro lado, algunas actividades prevén un momento de crítica o de cotejo a través de un debate posterior a las consignas propiamente dichas (Véase la ilustración 30 con los ejemplos).

Ya indicamos más arriba que este manual pretende hacer llegar recursos de Comunicación Intercultural a los profesores de idiomas. Si bien se han incorporado al inicio una lista de expresiones en inglés de referencia para ser usadas en los debates y en alguna ocasión las indicaciones para el profesor contienen la sugerencia que se verifique si los estudiantes entienden el vocabulario, como en 1.2. o en 4.3., el autor no ha previsto pautas sobre el nivel lingüístico necesario para cada actividad. Implícitamente se parte del principio de que el público estudiantil es heterogéneo —de ahí que se estimulen los debates grupales— pero al mismo tiempo se supone que todos poseen una competencia lingüística adecuada para poder realizar las tareas, dado que no está explicado qué tienen que hacer los estudiantes o el profesor, cuando no consiguen hacerse entender. Es cierto que dos actividades tratan justamente la influencia del inglés como lengua franca en el mundo (6.7.) y los estilos de comunicación de los hablantes nativos y no-nativos (6.8.) pero no hemos encontrado actividades centradas explícitamente en el aprendizaje del inglés, por medio de reflexiones culturales, o reflexiones culturales que conlleven más conocimientos lingüísticos.

4. *¿Se estimula al alumno a descubrir y hasta comprender por su propia cuenta elementos culturales?*

*¿Los materiales se concentran en un solo grupo cultural o pretenden estimular la competencia intercultural general, considerando y comparando a varios grupos culturales a la vez?*

Como los materiales de este *pack* no están concebidos para conocer e interactuar con miembros de una cultura específica, las actividades que inducen el descubrimiento de características culturales (véase la ilustración 30), revisan la cultura del propio estudiante, de su país y muchas veces de su empresa, o de países o empresas que conoce. Los hallazgos pueden ser comparados con los demás, como ya advertimos, en debates posteriores, con lo cual la variedad de las perspectivas y de las culturas abordadas depende siempre de la composición del grupo. Queda manifiesto, pues, que el autor ha decidido alentar la competencia intercultural de manera general en vez de particular.

5. *¿Se piden actividades de colaboración concreta con miembros de otras culturas, aunque en simulación si se usan los materiales fuera de la región en cuestión?*

En concordancia con el objetivo de reforzar la competencia intercultural general de los estudiantes, este manual no contiene ejercicios para que ellos entren en contacto y colaboren con miembros de una sola cultura estudiada, sino para que contrasten culturas entre ellos, suponiendo que provengan de culturas distintas. Asimismo, el manual incluye actividades simuladas, en las que los estudiantes tienen que formular consejos para una situación concreta o participar en juegos de rol, poniendo en práctica su competencia intercultural. Ambos tipos están recopilados en la tabla para este manual (ilustración 30).

6. *¿Se ofrece información teórica sobre el fenómeno de la interculturalidad y su proceso?*

Nuestro último punto de análisis atañe al respaldo teórico ofrecido al estudiante acerca de la interculturalidad. Este respaldo es uno de los ejes que mencionamos antes, y para nosotros constituye el punto fuerte del manual, ya que facilita de forma asequible un acceso a teorías sobre el concepto de ‘cultura’ y sobre la competencia intercultural (véase la ilustración 30 y las imágenes más abajo).

Además, el manual empieza con dos textos breves, más bien pensados para el profesor, uno sobre el manual en sí y otro como introducción a los *Intercultural Studies*, que explicitan lo que el autor define como competencia intercultural y cuáles son los objetivos de una enseñanza intercultural.



## 4.4 The Hofstede model

### Aims

- To understand the principles of Hofstede's model for describing corporate cultures.
- To illustrate attitudes and dialogue typical of the dimensions of the Hofstede model.

### Procedure

- Ask students for any experiences they have of working in different companies or organisations where things are done very differently from what they are used to. Try to introduce some of the ideas from the activity, such as the accessibility of bosses (1, c), or individualism and teamwork (3, d), and ask how this changes the atmosphere or culture of an organisation.
- Introduce task 1, checking understanding of words and of the matching process. Encourage pairs or groups to start with the more accessible items (1 and 3, perhaps), and to collect from their experience examples of some of the characteristics described. Ask for feedback and discussion, reconciling any differences and comparing examples.
- Introduce task 2, which relates specific language and attitudes to the dimensions. Answers are given below, but points of overlap should be used as a basis for discussion and exploration.

### Outcomes

- 1 c, 2 a, 3 d, 4 e, 5 b
- 2 A MAS (4, e), B IDV (3, d), C PDI (1, c), D LTO (5, b), E UAI (2, a)

### Development

Students who are interested may like to follow up this activity by reading parts of the Introduction to Intercultural studies at the beginning of this book. See also Further reading below.

### Linked activities

4.1, 4.8, 5.5

### Further reading

Standard references for Hofstede's work are *Culture's Consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*, by Geert Hofstede, 2001 2nd Edition, Thousand Oaks, CA: Sage Publications and *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, by Geert Hofstede and Gert Jan Hofstede, 2004 Third Millennium Edition, New York: McGraw-Hill.

### Background briefing

Geert Hofstede is the author of perhaps the most comprehensive study of culture's influence in the workplace. He analysed data collected by IBM from over 70 countries of which he first used 40; later from 50 countries plus three regions. From those results, published in his *Culture's Consequences* (2nd Edition 2001), Hofstede extrapolated a model which identifies four primary dimensions of national culture: power distance, uncertainty avoidance, individualism/collectivism and masculinity/femininity (his last dimension tends to draw unwarranted criticism for its name alone; for a full account of this dimension, see Hofstede's *Masculinity and Femininity: The Taboo Dimension of National Cultures*, 1998). Later work with Bond produced another dimension, Long-Term Orientation, which characterises a culture's orientation towards time, i.e. short-term or long-term (G. Hofstede and M. H. Bond, 'Confucius and economic growth: New trends in cultural consequences', in *Organizational Dynamics*, 18 (4), 4-21). Since the completion of Hofstede's landmark study in 1973, subsequent studies of commercial airline pilots and students in 23 countries, civil service managers in 14 countries, 'up-market' consumers in 15 countries and 'elites' in 19 countries have replicated his results. Dr Hofstede is Emeritus Professor of Organizational Anthropology and International Management at Maastricht University, and he was Senior Fellow of the Institute for Research on Intercultural Cooperation, which he co-founded in 1980, until it closed in 2004. He holds an MSc in Mechanical Engineering from Delft Technical University and a PhD in Social Psychology from the University of Groningen. He continues as Fellow of the Center for Economic Research, University of Tilburg.

## 4.4 The Hofstede model

Geert Hofstede, author of *Culture's Consequences and Cultures and Organizations*, uses five dimensions to describe company cultures, as listed below.

1 For each one, select the definition (a-e) which best describes it.

1 Power Distance Index (PDI)

- a The degree to which people can:
- take risks
  - accept conflict and stress
  - work without rules.

2 Uncertainty Avoidance Index (UAI)

- b The degree to which people:
- have a short- or long-term view of their work
  - accept convention
  - persevere with a job
  - spend or invest.

3 Individualism/Collectivism (IDV)

- c The acceptance of the unequal distribution of power – the degree to which:
- employees are independent
  - structures are hierarchical
  - bosses are accessible
  - people have rights or privileges
  - progress is by evolution or by revolution.

4 Masculinity/Femininity (MAS)

- d The degree to which people:
- work in groups or alone
  - relate to their task or to their colleagues.

5 Long-Term Orientation (LTO)

- e The degree to which people:
- believe in consensus
  - put work at the centre of their lives
  - expect managers to use intuition.

2 In the following pairs of contrasting statements, say which dimension is being exemplified:

A A: That was a very useful discussion. Nick, we've made a lot of progress. Thanks for coming.  
B: I don't care how you do it, just let me have the results. I'm busy too, you know.

D A: We'll have to look carefully at this plan. It has implications for our investment programme.  
B: We'll get some quick returns out of this, especially if we put a lot of money into it.

B A: It's up to me. I'm going to get this contract signed before the end of the week, whatever else happens.  
B: We don't seem to be pulling together. Perhaps some of our support team have been pressured by this project.

E A: This is a very unconventional approach. It will put us under a lot of strain, and we have no guarantee it will work.  
B: We haven't done this before, certainly there are a few risks, but it's a great opportunity to break new ground.

C A: She's the boss, so what she says is fine by me.  
B: I'm going to have a word with my manager to say why I think that isn't reasonable.

## 4.5 The Trompenaars model

### Aims

- To understand the principles of the Fons Trompenaars model for describing corporate cultures.
- To illustrate attitudes and behaviour typical of the different dimensions of this model.

### Procedure

- Ask students for any experiences they have of working in different companies or organisations where things were done very differently. Try to introduce some of the items from the activity, such as whether individual or group attitudes are prevalent (2, a), things are done in sequence or all together (7, c), and ask how this changes the atmosphere or culture of an organisation.
- Introduce task 1, checking understanding of words and of the matching process. Encourage pairs or groups to start with the more accessible items such as 2 or 7, and to collect from their experience examples of some of the characteristics described. Ask for feedback and discussion, reconciling any differences and comparing examples.
- Task 2 gives practice in identifying types of language and behaviour typical of the Trompenaars dimensions. Answers are suggested below, but use points of disagreement as a basis for discussion.

- 2 A Individualism / communitarianism (2, a)  
B Specific/diffuse (3, g)  
C Neutrality / affectivity (4, e)  
D Achieved status / ascribed status (6, d)  
E Sequential time / synchronic time (7, c)  
F Inner-directed / outer-directed (5, b)  
G Universalism / particularism (1, f)

### Development

This would be a good time to explain a little more about the Trompenaars model (see Further reading below).

### Linked activities

4.1, 4.2, 4.8

### Further reading

Details on Trompenaars' system of characterising cultures are in *Riding the Waves of Culture: Understanding Diversity in Global Business*, by Fons Trompenaars, Charles Hampden-Turner and Fons Trompenaars, 1997, New York: McGraw-Hill.

### Outcomes

- 1 f, 2 a, 3 g, 4 e, 5 b, 6 d, 7 c

### Background briefing

Fons Trompenaars' first encounters with multiculturalism took place at home: he is the son of a French mother and a Dutch father. His lifelong study of cultural differences in organisational structure grew from these beginnings. Academically, these studies peaked in his doctoral dissertation at the Wharton School, University of Pennsylvania entitled 'The organisation of meaning and the meaning of organisation', which focused on the way culture affects how we perceive organisational structures. Professionally, he has been active as a consultant and trainer, and in 1989 he founded the Center for International Business Studies, which is now known as the Trompenaars Hampden-Turner, and is based in Amsterdam and Boston, USA. As an economist by training and a multiculturalist by nature, Trompenaars' work has focused on the interface of corporate and national cultures, particularly on how the reconciliation of cultural differences within organisations can lead to competitive advantage. He has posted a series of dimensions in which cultures differ. To those identified by Hofstede, Trompenaars adds:

- Universalism vs. particularism (rules vs. relationships)
- Specific vs. diffuse (correlating to Hall's low vs. high context)
- Neutrality vs. affectivity (concealing vs. displaying emotions)
- Achieved status vs. ascribed status (who you are vs. what you do).

These dimensions are described in his (co-written) book, *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Global Business* (1997). In a more recent book, *Did the Pedestrian Die?* (2002), he explores in depth the phenomena of universalism and particularism. His most recent book (co-written) is *Business Across Cultures* (2003), in which he shifts the emphasis from knowledge of cultures to knowledge for cultures by providing a new conceptual framework for dealing with the business implications of cultures.

## 4.5 The Trompenaars model

Fons Trompenaars, in his book *Riding the Waves of Culture*, uses seven dimensions to describe different corporate cultures. The dimensions are shown below (1-7).

1 For each one, select the pair of contrasting characteristics (a-g) which best suits it.

1 Universalism / particularism

- a Personal qualities and originality or loyalty and duties to the group

2 Individualism / communitarianism

- b Controlling and directing your environment or being influenced by it and coordinating it

3 Specific / diffuse

- c Doing things one by one, step by step or doing things all at the same time

4 Neutrality / affectivity

- d What you do is important and brings status or who you are and what your contacts are

5 Inner-directed / outer-directed

- e Controlling your emotions in a professional way or showing them and becoming involved

6 Achieved status / ascribed status

- f Following rules or believing in individual cases and exceptions

7 Sequential time / synchronic time

- g Sticking to facts and data relating to the case or using general feelings

2 In the following pairs of contrasting statements about the way project teams behave in a company, say which dimension is being exemplified:

A ■ Each team member is given a specific area of responsibility and a number of rewards to be had if he/she meets them.  
■ Rewards won by meeting targets are to be divided amongst the team.

E ■ At meetings all items must be concluded with a clear decision before moving on to the next.  
■ At meetings different issues are dealt with at the same time, often illustrating common elements between the different issues.

B ■ Brainstorming sessions are used as a way to get started on new problems.  
■ Each member is proud of their ability to stick to target times and results.

F ■ Members of the team keep a low profile with outside bodies until the implementation phase.  
■ Members of the team work to change attitudes in the community and other companies.

C ■ Team meetings stress the need for discipline and self-control, even in stressful situations.  
■ Meetings tend to be noisy. Sometimes they are confrontational, sometimes very friendly.

G ■ Decisions are often taken according to precedent and usual company procedure.  
■ Calls are frequently made for new solutions to what are often new problems.

D ■ Talent is spotted quickly within the team and promoted to positions of responsibility.  
■ Reputations, based on background, social status and contacts, count for a lot when appointing people to posts of responsibility.

c) *Intercultural Language Activities*

Número y título	Contenido	Descripción
1.1. <i>Setting up an online intercultural exchange</i>	identidad colaboración	presentarse a alumnos de otra región
1.3. <i>Starting an online discussion</i>	comunicación colaboración	examinar la expresión de modestia, sinceridad, cortesía e interés en la respuesta del otro
1.7. <i>Intercultural film club</i>	insider – outsider referencias a culturas no anglófonas	describir y evaluar películas de diferentes culturas
2.1. <i>Levels of formality</i>	comunicación colaboración	analizar la expresión de la formalidad y aplicarla en juegos de roles
2.2. <i>Job interview</i>	comunicación	determinar los estilos adecuados en una entrevista de trabajo
2.3. <i>Gender and sympathy</i>	identidad comunicación	comparar los estilos de comunicación de hombres y mujeres
2.4. <i>Personal critical incidents</i>	insider – outsider referencias a culturas no anglófonas	explicar <i>critical incidents</i> vividos y proponer una solución
2.5. <i>Styles of conflict resolution</i>	comunicación recomendaciones lingüísticas	saber adaptar su discurso en caso de conflictos
2.6. <i>Conflict mediation</i>	comunicación colaboración	saber adaptar su discurso y la proxémica en caso de conflictos
2.7. <i>Reflecting on conflict</i>	colaboración	aplicar lo aprendido en un juego de roles
2.8. <i>Questioning and defending a belief</i>	comunicación recomendaciones lingüísticas	saber adaptar su discurso en caso de debate agitado
3.1. <i>Our house, my territory</i>	identidad descubrir	estudiar la conexión entre la casa y la personalidad de sus habitantes, mediante cuestionarios
3.2. <i>Sofa studies</i>	identidad	estudiar el uso del sofá y las características de la familia que lo usa
3.4. <i>Domestic duties</i>	descubrir	completar un cuestionario etnográfico sobre quién realiza las tareas domésticas en casa
3.5. <i>Which song reminds you of...</i>	recomendaciones lingüísticas	describir canciones y las emociones que suscitan
4.1. <i>An A-Z of signs in English</i>	reflexión sobre la lengua inglesa	estudiar los signos en inglés en la comunidad de los alumnos
4.4. <i>At the hairdresser's</i>	reflexión sobre la lengua inglesa descubrir	rellenar un cuestionario sobre las rutinas y el léxico usado en las peluquerías
4.5. <i>Behaviour on public transport</i>	recomendaciones lingüísticas descubrir	rellenar un cuestionario sobre las rutinas y el léxico usado en el transporte público
4.6. <i>Exploring an art gallery or museum</i>	recomendaciones lingüísticas descubrir	rellenar un cuestionario sobre las rutinas y el léxico usado en museos y galerías de arte
4.7. <i>Street performers</i>	colaborar	entrevistar a artistas en la calle
4.9. <i>Holiday photographs</i>	colaborar	crear una guía turística real
5.1. <i>Sharing stories in conversation</i>	recomendaciones lingüísticas	contar experiencias pasadas

5.2. Supporting talk	comunicación	saber animar al interlocutor para que continúe su discurso
5.3. <i>Exploring non-verbal communication</i>	comunicación	analizar la comunicación no verbal
5.4. <i>The eyes have it</i>	comunicación colaborar	analizar la comunicación no verbal y aplicar lo aprendido en un juego de roles
5.5. <i>Empathy and body language</i>	comunicación colaborar	analizar la comunicación no verbal y aplicar lo aprendido en un juego de roles
5.6. <i>Gestures</i>	comunicación	analizar la comunicación no verbal
5.7. <i>In the office</i>	comunicación	analizar la comunicación no verbal y aplicar lo aprendido en un juego de roles
5.8. <i>Exploring informal language</i>	reflexión sobre la lengua inglesa	estudiar expresiones coloquiales
6.3. <i>Exploring assumptions</i>	comunicación colaboración	saber animar al interlocutor para que continúe su discurso
7.1. <i>Postcards</i>	insider – outsider	argumentar por qué postales de la región donde siguen el curso (no) corresponden a la realidad
7.2. <i>Analysing advertisements</i>	insider – outsider colaboración	analizar anuncios para reflejar sobre la imagen que presentan saber adaptar anuncios a otras regiones
7.3. <i>Writing an online review</i>	recomendaciones lingüísticas	escribir una reseña
7.4. <i>Proverbs across cultures: using the TIME corpus</i>	reflexión sobre la lengua inglesa	estudiar y comparar proverbios
7.5. <i>Famous quotations in action</i>	reflexión sobre la lengua inglesa	examinar cómo se usan expresiones famosas
7.6. <i>Comparing newspapers around the world</i>	insider – outsider colaboración	comparar varios periódicos (qué noticias tratan, cómo tratan una misma noticia) en cuanto a la autenticidad y el respeto demostrado hacia la cultura abordada
8.2. <i>Children's toys</i>	insider – outsider referencias a culturas no anglófonas	comparar el uso y el tipo de juguetes en diferentes culturas
8.3. <i>Classrooms from culture to culture</i>	insider – outsider colaborar	analizar cómo funcionan las escuelas y proponer la mejor organización
8.4. <i>The language we bring to school</i>	reflexión sobre la lengua inglesa	reflejar sobre el registro empleado en la escuela
9.2. <i>Founding figures</i>	insider - outsider	comparar los próceres
9.3. <i>National bards</i>	insider – outsider referencias a culturas no anglófonas	comparar las voces importantes de una cultura
9.4. <i>International heroes</i>	insider – outsider	estudiar las características compartidas por los héroes internacionales
10.1. <i>Local sports</i>	insider – outsider referencias a culturas no anglófonas	comparar deportes
10.3. <i>The language of fandom</i>	reflexión sobre la lengua inglesa	examinar las expresiones usadas cuando uno es 'fan' de alguien/ algo
10.6. <i>Debate on blood sports</i>	colaboración	debatir de verdad sobre unos deportes violentos

11.1. <i>National dishes: cultural associations</i>	descubrir	completar un cuestionario relativo a las características de los platos nacionales de los propios alumnos
11.2. <i>Regional and ethnic cuisine</i>	insider - outsider recomendaciones lingüísticas referencias a culturas no anglófonas	comparar tradiciones gastronómicas
11.4. <i>Food idioms: using the British National Corpus</i>	reflexión sobre la lengua inglesa	estudiar expresiones con comida
11.5. <i>Shopping lists</i>	insider - outsider recomendaciones lingüísticas	comparar lo que uno suele comprar en un supermercado
14. 1. <i>Choosing a wardrobe</i>	identidad	analizar el papel de la apariencia física
14.2. <i>A question of style</i>	identidad	analizar el papel de la apariencia física
14.3. <i>Exploration of a fashion look</i>	identidad descubrir	analizar el papel de la apariencia física
14.4. <i>Smelling sweet</i>	identidad	analizar el papel de la apariencia física
14.5. <i>Making up</i>	identidad insider - outsider	analizar el papel de la apariencia física, a través de los tiempos y de las culturas y en anuncios
14.6. <i>Living dolls</i>	identidad	analizar el papel de la apariencia física

*Ilustración 31: Las actividades destacables del manual Intercultural Language Activities*

1. *¿Cómo se trabajan las identidades, tanto del alumno como de los miembros del grupo cultural? ¿Se tiene en cuenta cómo y cuánto el análisis puede estar influenciado por el ‘ruido’, tanto en experiencias y motivaciones e ideas personales como en ‘la configuración del mundo’, es decir, las relaciones de poder tanto políticas como socioeconómicas, las nuevas tecnologías, las tendencias educativas, etc.?*  
*¿Qué contenidos culturales son abordados: contenidos históricos/ geográficos/ socioeconómicos, creencias, valores, costumbres?*  
*¿Se limita a cierta faceta, como la cultura con mayúscula o la cultura a secas?*

El primer apartado en este manual concierne la creación de una comunidad en línea para intercambiar opiniones con los miembros de otra(s) cultura(s) por *chat* o mediante interacción en foros. Muchas de las actividades en otros apartados tienen en cuenta e impulsan la posibilidad de investigar la perspectiva de algún *e-pal*, un amigo por correspondencia electrónica, con respecto a la comparación de comportamientos, costumbres, ideas, etc. En un primer momento, los estudiantes tienen que presentarse (1.1.), pero no se han incorporado preguntas o ejercicios que ahondan más en la (de)construcción de esa presentación, al analizar cómo las características de la identidad de los estudiantes se han configurado por su nivel de estudios, su sexo, su edad, su familia, sus amigos u otro factor influyente. Se analiza el papel del género, la configuración de la vivienda y de la apariencia física en 2.3., en 3.1., en 3.2. y en el último apartado (14). En esos casos sí nos damos cuenta de

que se profundiza más sistemáticamente en la construcción de la identidad de los propios estudiantes y menos en la de otras personas sugeridas.

Contemplando el conjunto de actividades, los contenidos culturales tratados por John Corbett son de índole muy diversa: 1) rutinas diarias, como tareas domésticas, ir a comer en restaurante, irse de compras, cómo se mira televisión en familia, asistir a un evento deportivo; 2) estilos comunicativos y comunicación no verbal, en empresas y fuera de ellas; 3) valores, que se pueden desprender de anuncios comerciales, o de un examen del trato de animales, 4) objetos con carga cultural, como canciones significativas, imágenes típicas, juguetes de la infancia; 5) cultura con mayúscula, como íconos históricos, símbolos políticos y criterios de aceptación religiosos.

2. *¿Entran actividades o información sobre el proceso de comunicación, de forma general o de forma específica, para cierta cultura?*

Como acabamos de mencionar, este manual propone materiales para la observación del proceso de comunicación, como los estilos comunicativos y la comunicación no verbal. Nos referimos a la ilustración 31 para la descripción de las actividades en cuestión.

Por un lado, algunas de las actividades tratan las convenciones comunicativas más apropiadas en diferentes culturas, como en el caso de los gestos, pero, por otro, algunas se fijan en el contexto particular vigente en el Reino Unido, por ejemplo, en el caso de la resolución de conflictos.

3. *¿Se pide al alumno una actitud crítica ante los conocimientos ofrecidos, ante sus propios conocimientos, que reflexione sobre su perspectiva de outsider, que contemple y hasta entienda la perspectiva del insider?*

*¿Los materiales están concebidos (solamente) para alumnos de un idioma extranjero? ¿Los autores proveen indicaciones sobre el nivel de conocimiento lingüístico necesario? ¿Están incluidos contenidos culturales que conciernen ciertas prácticas lingüísticas o viceversa?*

Hacia el final del libro, pudimos constatar en este manual un aumento de las actividades concentradas en 1) el análisis de la información ofrecida y de los conocimientos propios de los alumnos, y en 2) la comparación de diferentes puntos de vistas. En nuestra tabla (véase la ilustración 31) hemos incorporado las cinco actividades que nos han llamado la atención, ya que la mera enumeración de todas las actividades correspondientes ocuparía mucho espacio sin que aportara tantos datos apreciables.

Como bien indica el título de este manual, los materiales incluidos con *Intercultural Language Activities* están concebidos para las clases de inglés como lengua extranjera. Es una pena que el índice de las actividades, al contrario de lo que ocurre en el manual de Tomalin y Stempleski, no contenga también la indicación del nivel demandado, pero al menos se ha tenido en cuenta porque de forma sistemática, cada actividad viene acompañada de unas indicaciones sobre el contenido, las herramientas y el tiempo necesarios y, lo que nos importa aquí, el nivel lingüístico

requerido. Además, se han incorporado tanto recomendaciones de refuerzo lingüístico para ayudar en la realización de la actividad principal como ejercicios de reflexión sobre la lengua inglesa en sí (véase la ilustración 31). En algunas ocasiones, esas reflexiones atañen igualmente las diferencias entre el inglés británico y el inglés americano (5.8.) y las expresiones equivalentes en los idiomas utilizados por los alumnos (7.4., véanse las imágenes siguientes).

**7.4 Proverbs across cultures: using the TIME corpus**

**Outline** Learners explore the meaning and use of proverbial sayings in English through the *TIME* corpus.

**Focus** Looking at how the literal and figurative meanings of proverbs compare across cultures, and exploring the use of English proverbs in journalism.

**Level** Intermediate and above

**Time** 40 minutes plus

**Preparation** Learners need a table like the one in Box 7.4a, with some English proverbial expressions written on it. They will also need access to a computer to explore the free *TIME* corpus at <http://corpus.byu.edu/time/>. You will need to bring some newspapers and magazines to the lesson for step 7.

**Procedure**

- Ask the learners if they can explain the meaning of some common English proverbial expressions, for example:
  - Every cloud has a silver lining* = every bad situation can have an unexpected good side or consequence.
  - Too many cooks spoil the broth* = if too many people are trying to do the same thing at the same time, they will do it badly.
  - To be born with a silver spoon in your mouth* = to be born into a wealthy or privileged family.
 Next, brainstorm some other proverbial expressions and write them on the board. You might include some proverbs that are certain to have interesting results. A few are given below (with the likeliest search phrase underlined):
  - Don't put all your eggs in one basket.
  - A chain is no stronger than its weakest link.
  - There are plenty more fish in the sea.
  - A stitch in time saves nine.
  - Actions speak louder than words.
- Ask the learners if these proverbial expressions have equivalents in their own language. Are the expressions literal translations of the English proverbs, or are they different? Bear in mind that there might not be an equivalent proverb in the mother tongue.
- The learners then complete a table such as the one in Box 7.4a with the proverbs they discussed in step 1. In the sample answers on p. 139, Brazilian Portuguese equivalents are given in italics.

- Discuss together how proverbial expressions are used in speech and writing. For example:
  - Do people drop entire proverbial expressions into their conversation, essays or articles?
  - What kind of people use proverbial expressions – and when do they use them?
- Give each learner *one* of the proverbial expressions to explore using the *TIME* corpus. Using the corpus, the learners should explore the following issues:
  - How is the expression used? As a whole or in part?
  - Has the frequency of its use changed over the decades since the 1920s?

**Box 7.4a: Proverbs across cultures: using the TIME corpus**

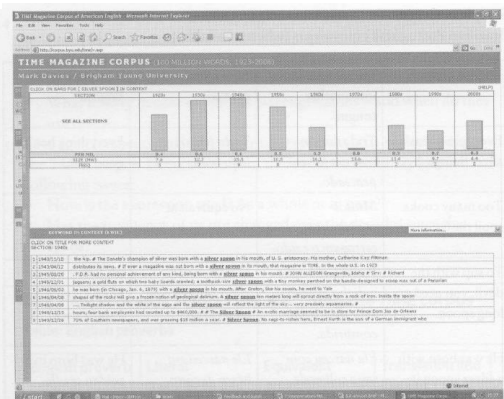
**Table: English proverbs**

English proverb	Literal translation into mother tongue	Equivalent proverb	Translation into English
Every cloud has a silver lining.			
Too many cooks spoil the broth.			
To sup with the devil, you need a long spoon.			
He was born with a silver spoon in his mouth.			
Don't judge a book by its cover.			

© Cambridge University Press 2010 PHOTOCOPIABLE

**Sample answers:**  
Brazilian Portuguese equivalents (where available)

English proverb	Literal translation into mother tongue	Equivalent proverb	Translation into English
Every cloud has a silver lining.	<i>Toda nuvem tem um forro prateado.</i>	<i>Tudo tem o seu lado bom.</i>	Everything has its good side.
Too many cooks spoil the broth.	<i>Muitos cozinheiros estragam o caldo.</i>	No equivalent	
To sup with the devil, you need a long spoon.	<i>Para comer com o diabo, é preciso usar uma colher comprida.</i>	<i>É melhor não cutucar onça com vara curta.</i>	It's better not to poke a jaguar with a short stick.
He was born with a silver spoon in his mouth.	<i>Ele nasceu com uma colher de prata na boca.</i>	<i>Ele nasceu em berço de ouro.</i>	He was born in a golden cradle.
Don't judge a book by its cover.	<i>Não julge um livro pela sua capa.</i>	<i>Quem vê cara não vê coração.</i>	Whoever sees the face does not see the heart.



Result of a corpus search for 'silver spoon'

There is a definite dip in the 1970s, but the expression revives in the 1980s. When you click on *spoon in his mouth*, the general pattern across the decades is similar – but the search also picks up creative variations such as *iron spoon in his mouth* and *silver-plated spoon in his mouth*. Finally, tell the learners that many headlines draw upon variations in proverbs as headlines for their stories. Divide the learners into groups and ask them to look at the topics in the newspapers that you have brought to the lesson. Then elicit from the groups one or two topics and ask them to think of a *variation* of a proverb that might be used as a headline for the story, e.g.

- Actions speak *softer* than words
- Born with a *wooden* spoon in his/her mouth
- No silver lining for unlucky workers/contestants/demonstrators...

- If necessary, demonstrate how to use the *TIME* corpus as follows. To investigate the expression *born with a silver spoon in his/her mouth* you do the following:
  - Log onto <http://corpus.byu.edu/time/> and enter the *TIME* corpus.
  - In the 'Display' section, click on the option to show 'Chart'.
  - Type in the proverb to find out if it is in the corpus. Note that the proverb will often appear in part, or in a variation, so you might need to type in a few searches, like *silver spoon* and *spoon in his mouth*, *spoon in her mouth*, *spoon in their mouths*, etc.
  - When the results are displayed, you can click on the bars in the graph to see the results for each decade.
 As can be seen from the screengrab on p. 140, most results for *silver spoon* occur in the 1940s, though when you click on the bar you can see that some examples actually refer to silver spoons, not the proverbial use.

- ¿Se estimula al alumno a descubrir y hasta comprender por su propia cuenta elementos culturales?  
¿Los materiales se concentran en un solo grupo cultural o pretenden estimular la competencia intercultural general, considerando y comparando a varios grupos culturales a la vez?

Indicamos anteriormente que este manual recopila una amplia gama de materiales destinados a fortalecer y consolidar la actitud crítica de los alumnos. Muchos de esos materiales también son calificables de materiales que estimulan el descubrimiento de costumbres, opiniones y valores, dado que la información sobre la cultura estudiada aún tiene que ser explorado por el alumno mismo. Por tanto, indicaremos aquí solamente las actividades más destacables en nuestra opinión, en concreto: 3.1., 3.4., 11.1., y 14.3. (consulte la tabla para su descripción).

Aunque las actividades están pensadas para alumnos de inglés como lengua extranjera, los ejercicios en sí no se limitan a tratar la cultura de países de habla inglesa. Por un lado, esos ejercicios incluyen siempre sugerencias para sacar provecho de la precedencia diversa de los alumnos —si eso es el caso— y, por otro, hay ejercicios que incluyen referencias a culturas no anglófonas (véase la tabla). De esa manera, este manual también favorece la adquisición de una competencia intercultural más general al lado de una competencia más específica, enfocada en la cultura británica y estadounidense.

5. *¿Se piden actividades de colaboración concreta con miembros de otras culturas, aunque en simulación si se usan los materiales fuera de la región en cuestión?*

Recuérdese que muchas actividades que exigen y estimulan en una actitud crítica y la comparación de perspectivas también son o llevan a actividades de descubrimiento; de la misma manera apuntamos que varias actividades de descubrimiento son o llevan a actividades de colaboración concreta. En particular, los materiales del tema 1 (*Setting up an on-line community*) y 6 (*Interviewing*) pero también materiales en otros temas, como detallamos en la ilustración 31.

6. *¿Se ofrece información teórica sobre el fenómeno de la interculturalidad y su proceso?*

Los mayores atributos de este manual de John Corbett son, en primer lugar, la oferta diversificada de actividades directamente aplicables —sobre todo, creemos, con alumnos de secundaria— si el profesor ha conseguido formar una pareja con otro curso en la región estudiada o si los alumnos siguen su curso en la región misma y, en segundo lugar, la insistencia en la actuación real de situaciones, o bien mediante la interacción fuera del aula, o bien en formato de simulación con los propios alumnos. Sin embargo, a diferencia del manual anterior, el *Intercultural Resource Pack* de Derek Utley, notamos una ausencia de materiales que promuevan el examen del concepto de ‘cultura’ o de la competencia intercultural, de forma más abstracta y teórica, aunque la introducción podría servir —sobre todo como trasfondo para el profesor— como punto de partida para una reflexión al respecto de ambos temas.

d) *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas.*

Número y título	Contenido	Descripción
Introducción 1. ¿Cómo se ve España y el mundo hispanohablante en tu país?	insider – outsider	comparar imágenes de España y el mundo hispanohablante
Introducción 2. ¿Por qué estudias español y qué significa para ti aprender una lengua extranjera?	reflexión sobre la lengua española	examinar el proceso de adquisición de la lengua española
1.1. El que no arriesga, no gana	colaborar para crear	confeccionar un cartel publicitario de España
1.2. A todo tren	comunicación	estudiar los comportamientos adecuados en el tren
1.3. No es nada del otro mundo	colaborar para crear	diseñar el plano de la ciudad ideal
1.5. Cruzar el charco	reflexión sobre la lengua española	estudiar las variaciones y la evolución del español
1.6. ¡Para este viaje no se necesitan alforjas!	colaborar para crear	inventar un viaje para hispanohablantes
2.1. ¡De pura cepa!	comunicación colaborar simulando	examinar los comportamientos de extranjeros de un país ficticio saber discutir como si perteneciera a un determinado grupo cultural
2.2. España cañí	insider – outsider	comparar estereotipos
2.3. Hacerse el sueco	lengua – cultura	estudiar unas expresiones idiomáticas como para comentar luego las costumbres asociadas
2.4. Es forastero	insider – outsider	comparar la imagen de España cultivada por ciertos indígenas y otros grupos
3.5. Buen porte y buenos modales, abren puertas principales	comunicación colaborar simulando	determinar y poner en escena los comportamientos apropiados en una comida o cena
3.6. Un malentendido	colaborar simulando	crear una escena de comida con un malentendido
3.7. ¿Un poco de mate?	cultura – lengua	estudiar las expresiones idiomáticas generadas por la costumbre de tomar mate
3.9. Como gallina en corral ajeno	identidad	deducir la edad, el sexo, la profesión, y más características personales de unos personajes en fragmentos literarios seguido de una justificación de tal deducción
3.10. Ponerse las botas comiendo	colaborar para crear	elaborar un menú intercultural
4.1. ¿Qué te cuentas?	comunicación	analizar cómo saludar a y despedirse de un español
4.2. Dame un toque	comunicación	examinar y poner en escena la comunicación por teléfono
4.3. Se equivoca	comunicación colaborar simulando	examinar y poner en escena la comunicación por teléfono
4.4. Comunica	comunicación colaborar simulando	examinar y poner en escena la comunicación por teléfono
4.6. Echar un piropo	colaborar simulando	inventar piropos apropiados



4.8. Dar señales de vida	identidad	deducir las características del remitente y del destinatario de unas postales y justificar tal deducción
4.11. A vuelta de correo	identidad reflexión sobre la lengua española	deducir si las cartas son de la mano de un hombre o de una mujer y cuál es el estatus social de los remitentes elegir expresiones adecuadas para escribir una carta de amor
4.12. Jugar con las palabras	identidad reflexión sobre la lengua española	saber a escribir cartas marcando con el léxico la región hispanohablante del remitente
5.2. Estoy buscando piso	colaborar simulando	pretender llamar a una agencia inmobiliaria ficticia
5.3. Tocan el timbre	comunicación colaborar simulando	examinar y practicar las reglas de cortesía al recibir a alguien en casa
5.4. La casa es el espejo del alma	identidad insider – outsider	desprender de textos literarios cómo son las casas españolas
5.8. En casa cerrada, no entran moscas	identidad	elaborar hipótesis sobre la identidad de los habitantes de determinadas viviendas
6.4. Vámonos de juerga	comunicación	examinar y practicar las reglas de cortesía en los bares
6.5. Es para morirse de risa	insider – outsider	estudiar de qué se ríen en culturas diferentes
6.8. ¿Por qué no vamos a...?	colaborar para crear	elegir un bar para ir con todos los alumnos
7.2. Cuando las barbas de tu vecino veas cortar, pon las tuyas a remojar	comunicación	examinar las reglas de cortesía entre vecinos
7.6. Cartas al director	comunicación	examinar las reglas de cortesía en cartas a algún periódico
8.5. A mí no me torea nadie	insider – outsider colaborar para crear	defender su postura sobre las corridas de toro
8.7. Si mal no recuerdo	insider – outsider	entender que es posible presentar determinados acontecimientos históricos desde puntos de vista diversos
8.8. ¿Y si lo celebráramos...?	colaborar para crear	organizar una fiesta y crear un periódico para ser distribuido en la misma
Conclusión 4. ¿Cómo puedes seguir aprendiendo?	reflexión sobre la lengua española	examinar qué puede hacer el alumno para seguir estudiando la lengua española

*Ilustración 32: Las actividades comentadas de Entrecruzar culturas*

1. *¿Cómo se trabajan las identidades, tanto del alumno como de los miembros del grupo cultural? ¿Se tiene en cuenta cómo y cuánto el análisis puede estar influenciado por el ‘ruido’, tanto en experiencias y motivaciones e ideas personales como en ‘la configuración del mundo’, es decir, las relaciones de poder tanto políticas como socioeconómicas, las nuevas tecnologías, las tendencias educativas, etc.?  
¿Qué contenidos culturales son abordados: contenidos históricos/geográficos/ socioeconómicos, creencias, valores, costumbres?  
¿Se limita a cierta faceta, como la cultura con mayúscula o la cultura a secas?*

Si bien la guía didáctica que acompaña a las fichas concretas con las actividades presenta unas reflexiones muy acertadas sobre la construcción cultural de la

identidad por el individuo (Denis y Matas Pla 2001: 19-20), la cantidad de ejercicios dedicados a este tema es escasa (véase la ilustración 32). Como señalaremos más adelante en nuestro comentario de este manual, se han incluido muchas actividades que requieren una actitud crítica, necesaria para poder comparar determinados puntos de vista y ciertas costumbres. De ahí que los alumnos seguramente se den cuenta de la configuración y los elementos con mayor peso de su propia identidad, pero insistimos que el tema de la identidad nos es tratada tan independiente y detalladamente como en otros manuales, en particular el manual de Derek Utley. Por otra parte, la cantidad de contenidos culturales descritos y analizados es estimable, visto que los 8 módulos ('Desplazarse', 'Conocerse', 'Comer', 'Establecer contactos', 'Alojarse', 'Salir', 'Convivir', 'Celebrar'), más la introducción y la conclusión, tocan diversos tópicos, a saber: las etapas de la historia española y el descubrimiento de América, la geografía española, el clima español, los museos españoles, la imagen de España y de otros países hispanohablantes, el carácter de los catalanes y los madrileños, cómo trabajar en España, cómo alquilar un piso en España y cómo viven los propios españoles, el sistema educativo español, la arquitectura española (Gaudí), el cine español, las salidas nocturnas, la gastronomía y las fiestas en países hispanohablantes. Aunque gran parte de la información ofrecida y de los fragmentos literarios atañen la vida en España, se considera igualmente a otras regiones de habla española. Afortunadamente para nuestro estudio, la región no española más desplegada y discutida es Argentina.

2. *¿Entran actividades o información sobre el proceso de comunicación, de forma general o de forma específica, para cierta cultura?*

Con respecto a la inserción de actividades centradas en el proceso de comunicación, observamos un énfasis en la cortesía, es decir, en qué ocasiones están permitidos el silencio, una expresión formal/ informal y unos gestos determinados, y cómo se crea una impresión educada por parte de los interlocutores. Resumiendo las actividades, este manual no ofrece al alumno una visión general de los diferentes estilos de comunicación y del cambio de significado de determinados gestos, sino que presenta siempre unas situaciones concretas de interacción con interlocutores españoles, y a veces de otros países hispanohablantes, vinculando así estrechamente los ejercicios de comunicación a la pragmática de la lengua española y a las costumbres españolas o hispanoamericanas.

3. *¿Se pide al alumno una actitud crítica ante los conocimientos ofrecidos, ante sus propios conocimientos, que reflexione sobre su perspectiva de outsider, que contemple y hasta entienda la perspectiva del insider?*  
*¿Los materiales están concebidos (solamente) para alumnos de un idioma extranjero? ¿Los autores proveen indicaciones sobre el nivel de conocimiento lingüístico necesario? ¿Están incluidos contenidos culturales que conciernen ciertas prácticas lingüísticas o viceversa?*

Al principio de nuestro análisis de este material ya indicamos que abundan las actividades que fomentan una actitud crítica por parte de los alumnos.

Desde el inicio, las fichas concretas proponen ejercicios de reflexión sobre los conocimientos que el alumno ya posee y sobre las posibles perspectivas e imágenes que el alumno puede cultivar según los preceptos de su propia cultura o de una cultura hispana. La primera actividad del manual precisamente está enteramente dedicada al estudio de la imagen de España y el mundo hispanohablante en el país del alumno. Hemos destacado otras actividades en nuestra tabla (consulte la ilustración 32).

Anteriormente apuntamos que las actividades centradas en el proceso de comunicación no se caracterizan por un enfoque general, sino que siempre se relacionan con la lengua española. Para ello, las autoras han previsto un sistema con estrellas, de una a tres estrellas, que señalan el nivel de dificultad de cada actividad. En nuestra opinión, se han incorporado tres tipos de actividades que hacen más hincapié en la lengua española, es decir: 1) las actividades de reflexión sobre y de estudio de la lengua; 2) las actividades que tratan unas expresiones idiomáticas a partir de determinadas costumbres culturales; e inversamente, 3) las actividades que abordan unas costumbres a partir de ciertas expresiones. Ejemplos de estos tres tipos están incluidos en nuestra tabla; adjuntamos a continuación unas imágenes con una actividad del primer tipo.

**Nº 12**

**Jugar con las palabras**

*o p / a / o / e*

**A** ¡Por qué no jugar con las palabras al escribir cartas!

– Escoge a un personaje con el cual te vas a identificar (utiliza la siguiente lista)

– Piensa en unas características para definirlo un poquito más : sexo, profesión, opiniones, estado civil, edad, tipo de vida, etc. I

– Explica quién es tu personaje a los demás.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• un madrileño</li> <li>• un vasco</li> <li>• un catalán</li> <li>• un gallego</li> <li>• un canario</li> <li>• un gitano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• un mejicano</li> <li>• un argentino</li> <li>• un chileno</li> <li>• un ecuatoriano</li> <li>• un colombiano</li> <li>• un norteamericano de origen hispano</li> </ul>
---	---

**B** Cada uno va a escribir a otro personaje de la clase. ¡Cuidado! No escribáis a la persona que os escribe (Por ejemplo, A escribe a B, y B escribe a C).

Ahora

– define el motivo de tu carta,

– integra las palabras, escritas en la ficha que te va a dar tu profesor, son palabras propias del lenguaje de tu personaje (los demás no pueden saber cuál es el motivo ni cuáles son las 3 palabras),

– escribe tu carta,

– mándala al destinatario

Cuando hayas recibido una carta, contesta a la persona que te escribió utilizando también las 3 palabras que te tocan.

Finalmente, cada uno ha recibido 2 cartas y tiene que encontrar las palabras que el remitente le tocaba utilizar.

**Fichas con las palabras**

<p>Tu personaje es de origen vasco.</p> <p>Tienes que introducir en tu carta las palabras siguientes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>agur</b> (adiós)</li> <li>– <b>Donostia</b> (San Sebastián)</li> <li>– <b>gora</b>... (viva...)</li> </ul>	<p>Tu personaje es de origen catalán.</p> <p>Tienes que introducir en tu carta las palabras siguientes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>pasta</b> (bolla)</li> <li>– <b>plegar</b> (terminar el día de trabajo)</li> <li>– <b>adeu</b> (adiós)</li> </ul>	<p>Tu personaje es de origen gallego.</p> <p>Tienes que introducir en tu carta las palabras siguientes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>bico</b> (beso)</li> <li>– <b>filloas</b> (crepes)</li> <li>– <b>rapax / rapaza</b> (chico / a)</li> </ul>
<p>Tu personaje es de origen canario.</p> <p>Tienes que introducir en tu carta las palabras siguientes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>guagua</b> (autobús)</li> <li>– <b>papas</b> (patatas)</li> <li>– <b>ganche</b> (indígena canario)</li> </ul>	<p>Tu personaje es de origen gitano.</p> <p>Tienes que introducir en tu carta las palabras siguientes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>caló</b> (lengua de los gitanos)</li> <li>– <b>churumbel(la)</b> (niño/a)</li> <li>– <b>camelar</b> (enamorar)</li> </ul>	<p>Tu personaje es de Madrid.</p> <p>Tienes que introducir en tu carta las palabras siguientes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>machol</b> (¡ hombre !)</li> <li>– <b>chotis</b> (baile de parejas)</li> <li>– <b>un colin</b> (tipo de pan)</li> </ul>
<p>Tu personaje es argentino.</p> <p>Tienes que introducir en tu carta las palabras siguientes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>¡ che !</b> (interjección : para llamar a alguien y que se intercala con gran asiduidad en la conversación)</li> <li>– <b>mate</b> (infusión)</li> <li>– <b>macanudo</b> (magnífico)</li> </ul>	<p>Tu personaje es chileno.</p> <p>Tienes que introducir en tu carta las palabras siguientes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>choro</b> (fantástico)</li> <li>– <b>no estoy ni ahí</b> (no me importa)</li> <li>– <b>pololo</b> (novia)</li> </ul>	<p>Tu personaje es ecuatoriano.</p> <p>Tienes que introducir en tu carta las palabras siguientes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>pollera</b> (falda)</li> <li>– <b>cuate</b> (amigo)</li> <li>– <b>zancudo</b> (mosquito)</li> </ul>
<p>Tu personaje es colombiano.</p> <p>Tienes que introducir en tu carta las palabras siguientes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>¿ cómo amaneciste ?</b> (¿ Cómo estás ?)</li> <li>– <b>chévere</b> (bonito, magnífico)</li> <li>– <b>de pronto</b> (quizás)</li> </ul>	<p>Tu personaje es norteamericano de origen hispano.</p> <p>Tienes que introducir en tu carta las palabras siguientes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>spanglish</b> (mezcla de español y de inglés)</li> <li>– <b>elevador</b> (ascensor)</li> <li>– <b>chicano</b> (residente en Estados Unidos de ascendencia mexicana)</li> </ul>	<p>Tu personaje es mejicano.</p> <p>Tienes que introducir en tu carta las palabras siguientes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>tequila</b> (aguardiente de agave)</li> <li>– <b>carro</b> (automóvil)</li> <li>– <b>platicar</b> (hablar)</li> </ul>

#### 4. ¿Se estimula al alumno a descubrir y hasta comprender por su propia cuenta elementos culturales?

*¿Los materiales se concentran en un solo grupo cultural o pretenden estimular la competencia intercultural general, considerando y comparando a varios grupos culturales a la vez?*

Los materiales compilados en este manual no parten del principio de que los alumnos estén en España o en otro país hispanohablante mientras siguen el curso, ni que tengan contacto con una pareja electrónica a quien pueden formular muchas preguntas etnográficas, como en el caso de John Corbett.

No obstante, se supone en algunas ocasiones que los alumnos ya han estado en España o en algún país de habla española, o que tengan amigos que hablen español,

para contrastar sus impresiones con los datos presentados. No se han incorporado actividades para las cuales los alumnos tienen que salir a la calle o entrar en internet para realizar encuestas, ni tampoco tienen que comenzar un análisis sin saber en qué se tienen que fijar, de forma totalmente libre y autónoma, sin prever en gran medida los resultados. Con todo, este manual sobresale en incluir actividades más bien cerradas y siempre centradas en culturas específicas, ofreciendo a los alumnos (casi) toda la información necesaria para formular su opinión, para comparar diferentes perspectivas, como para prepararse para los ejercicios de simulación, como veremos a continuación.

5. *¿Se piden actividades de colaboración concreta con miembros de otras culturas, aunque en simulación si se usan los materiales fuera de la región en cuestión?*

Los ejercicios de simulación, siempre en formato de juegos de roles improvisados, y los ejercicios de colaboración, en los que los alumnos tienen que ponerse de acuerdo, están incluidos sistemáticamente a lo largo del manual (véase la ilustración 32). En cuanto a los ejercicios de colaboración, observamos varias actividades que exigen que los alumnos discutan entre sí, muchas veces para crear un contenido entre todos (remitimos nuevamente a nuestro inventario en la ilustración 32).

Los contextos de todas esas actividades presentan siempre un vínculo con la cultura hispana.

6. *¿Se ofrece información teórica sobre el fenómeno de la interculturalidad y su proceso?*

La guía didáctica que acompaña a las fichas reproducibles con las actividades nos parece una guía muy acertada, porque comprende, aparte de las soluciones y más sugerencias para los módulos, unos apartados teóricos que aclaran las ideas de las autoras sobre su concepto de ‘cultura’, el vínculo entre la lengua y la cultura y el proceso de enseñanza y aprendizaje de la interculturalidad (véase la ilustración 33), a base de una bibliografía escueta y precisa.

En conclusión, el proceso de la enseñanza / aprendizaje de la interculturalidad se esquematiza de la forma siguiente :

procesos	taxonomías	actividades	competencias			
descubrimiento de otras realidades, de otros modos de clasificación	sensibilización	<ul style="list-style-type: none"> <li>- toma de decisiones</li> <li>- observación</li> <li>- referencia a la experiencia personal</li> </ul>	saber - ser/estar	saber - aprender	saberes	saber - hacer
ampliación del capital propio	concienciación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- práctica de las nuevas formas de actuar</li> <li>- objetivación de sus representaciones</li> </ul>				
descubrimiento del otro en situación y mediante muestras culturales	relativización	<ul style="list-style-type: none"> <li>- confrontación de puntos de vista</li> <li>- interpretación</li> <li>- negociación</li> </ul>				
desarrollo de estrategias interculturales (« intercultural »)	organización	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conceptualización provisional</li> <li>- comparación</li> </ul>				
toma de conciencia del mestizaje y paso a un tercer plano (« metacultura »)	implicación - interiorización	<ul style="list-style-type: none"> <li>- construcción intercultural</li> <li>- implicación fuera del aula</li> <li>- reflexión metacultural</li> </ul>				

*Ilustración 33: La enseñanza/ aprendizaje de la competencia intercultural (Denis y Matas Pla 2001: 42)*

En las actividades para los alumnos encontramos la aplicación de sus presupuestos, pero no se han incluido actividades más abstractas, de reflexión sobre lo que significa la ‘cultura’, sobre el modelo de Hall mencionado en la guía, sobre la adquisición de la competencia intercultural. En cambio, como indicamos anteriormente, se indaga mucho en las representaciones cultivadas de los españoles y viceversa, en entender lo que son los prejuicios y los estereotipos, pero estas actividades siguen siendo actividades concentradas en el contenido específico, sin referencias a teorías subyacentes. Igualmente, reiteramos que se insiste mucho en una reflexión sobre la adquisición de la lengua española, cuestionando en la introducción, en la segunda actividad, cómo aprende el alumno la lengua y a qué tipo de actividades daría más prioridad, y, en la conclusión, reiterando cómo el alumno puede seguir aprendiendo.

e) *Erfolgreich in der Interkulturellen Kommunikation, Training berufliche Kommunikation, B2-C1*

Número y título	Contenido	Descripción
I.A. <i>Einschätzungen und Bilder</i>	identidad insider – outsider	comparar el carácter de los alemanes y de los alumnos
II.A. <i>Voraussetzungen für erfolgreiche Kommunikation, Ursachen von Misverständnissen</i>	comunicación atención para culturas no alemanas colaboración	examinar cómo estilos de comunicación distintos crean malentendidos integrar los estilos en juegos de roles
II.B. <i>Unterschiedliche Konventionen</i>	comunicación  descubrir	analizar algunos elementos y características de la comunicación verbal y no verbal buscar más ejemplos de convenciones lingüísticas diferentes en dos culturas
II.D. <i>Interkulturellen Kommunikation im beruflichen Alltag</i>	colaboración	integrar ciertos principios de la comunicación intercultural en juegos de roles
III.A. <i>Eigene Erfahrungen</i>	colaboración	transponer experiencias interculturales en juegos de roles
III.B. <i>Erfahrungen von Vertretern anderer Kulturen</i>	comunicación actitud crítica	estudiar e interpretar los estilos directos e indirectos de comunicación
II.C. <i>Wertungen und Stereotype</i>	identidad actitud crítica	analizar la apariencia física y los posibles comportamientos de algunas personas en una foto reflexionar sobre los estereotipos y las caricaturas distinguir una observación de una opinión
III.A. <i>Eigene Erfahrungen</i>	identidad comunicación	examinar cómo las relaciones de poder interfieren en la comunicación
III.B. <i>Erfahrungen von Vertretern anderer Kulturen</i>	descubrir	describir más ejemplos de malentendidos entre grupos culturales
IV.A. <i>Gleiches Wort – unterschiedliche Bedeutungen</i>	insider - outsider atención para la lengua alemana colaboración	comparar significados a través de los idiomas transponer situaciones de malentendidos en juegos de roles
IV.B. <i>Gleiche Absicht – unterschiedliche Realisierungen</i>	insider – outsider atención para la lengua alemana	comparar connotaciones a través de los idiomas transponer situaciones de malentendidos en juegos de roles
IV.C. <i>Gleicher Gesprächstyp – unterschiedliche Abläufe und Themen</i>	comunicación atención para la lengua alemana	analizar los temas y la estructura de una conversación apropiada
IV.D. <i>Gleiche Gesprächssituation – unterschiedliche Register</i>	identidad comunicación insider – outsider atención para la lengua alemana	reflexionar sobre el vínculo entre la posición social y el registro empleado compararlo con los usos en su propia lengua

IV.E. <i>Gleiche Gesprächssituation – unterschiedliche Etikette</i>	comunicación actitud crítica atención para la lengua alemana	estudiar e interpretar las reglas de etiqueta al hablar
IV.F. <i>Gleiche Sprechweise, gleiche Zeichen – unterschiedliche Bedeutungen</i>	insider – outsider atención para la lengua alemana	comparar los significados de signos verbales similares en distintos idiomas realizar situaciones parecidas en juegos de roles
IV.G. <i>Unterschiedliche Werte, unterschiedliche Einstellungen</i>	actitud crítica teoría cultural	contrastar su propia perspectiva con la perspectiva alemana acerca de las dimensiones culturales propuestas por Fons Trompenaars y Alexander Thomas
V.B. <i>Maßnahmen zur Verbesserung der Zusammenarbeit vorschlagen)</i>	presentación	proponer un plan para prevenir y solucionar problemas en una empresa
V.C. <i>Über eine Versetzung nach Deutschland verhandeln</i>	presentación	proponer sugerencias para tener en cuenta suponiendo que se muden a Alemania

*Ilustración 34: Las actividades comentadas de Erfolgreich in der Interkulturellen Kommunikation*

1. *¿Cómo se trabajan las identidades, tanto del alumno como de los miembros del grupo cultural? ¿Se tiene en cuenta cómo y cuánto el análisis puede estar influenciado por el ‘ruido’, tanto en experiencias y motivaciones e ideas personales como en ‘la configuración del mundo’, es decir, las relaciones de poder tanto políticas como socioeconómicas, las nuevas tecnologías, las tendencias educativas, etc.?  
¿Qué contenidos culturales son abordados: contenidos históricos/geográficos/socioeconómicos, creencias, valores, costumbres?  
¿Se limita a cierta faceta, como la cultura con mayúscula o la cultura a secas?*

Este manual, dedicado al estudio de la comunicación intercultural en alemán en contextos profesionales, no prevé muchas actividades centradas específicamente en los rasgos de identidad de los propios alumnos y de los hablantes alemanes. Los ejercicios que tratan este tema están recopilados en nuestra tabla (ilustración 34). Quisiéramos subrayar que el concepto de identidad no es estudiado de forma honda y detallada.

Por el propósito del libro, los contenidos culturales se limitan al entendimiento y a la resolución de malentendidos en las empresas alemanas o al negociar con los empresarios y los empleados alemanes, remitiendo casi siempre a situaciones realistas y los estilos de comunicación, los valores y las creencias, y los recursos lingüísticos asociados. En definitiva, es una mezcla de contenidos de la cultura con mayúsculas y la cultura a secas necesaria para la enseñanza del alemán con fines específicos

2. *¿Entran actividades o información sobre el proceso de comunicación, de forma general o de forma específica, para cierta cultura?*

La descripción anterior ya hace vislumbrar que las actividades se fijarán mucho en la comunicación en sí, mayoritariamente entre los hablantes nativos del alemán y los hablantes extranjeros y a veces ejemplificando ideas o pidiendo una reflexión con situaciones entre otros hablantes, como en II.A. que contiene un malentendido entre locutores indonesios y neerlandeses. También se desprende de la referencia que hacen los autores a las ideas de Bernd-Dietrich Müller (2003)<sup>113</sup> que otorgan mucho peso a las diferencias en los estilos de comunicación y a las realizaciones lingüísticas de esos estilos, en vez de querer calificar cualquier conflicto como el resultado de determinadas diferencias culturales. Entre todas las actividades enfocadas en la comunicación propiamente dicha, señalamos las más notables en la ilustración 34.

3. *¿Se pide al alumno una actitud crítica ante los conocimientos ofrecidos, ante sus propios conocimientos, que reflexione sobre su perspectiva de outsider, que contemple y hasta entienda la perspectiva del insider?  
¿Los materiales están concebidos (solamente) para alumnos de un idioma extranjero? ¿Los autores proveen indicaciones sobre el nivel de conocimiento lingüístico necesario? ¿Están incluidos contenidos culturales que conciernen ciertas prácticas lingüísticas o viceversa*

Muchas de las actividades sobre la comunicación contienen también ejercicios que requieren una actitud crítica, para poder analizar las posibles interpretaciones de ciertos comportamientos no verbales (por ejemplo, en II.B, II.C. y IV.E.), para poder comparar la propia forma de comunicarse y la forma alemana (como en IV.D. y IV.F.) y para poder distinguir una opinión de una observación (por ejemplo en II.C.). También, en la actividad IV. G., se pide una actitud crítica con respecto a ciertas teorías sobre las dimensiones de las culturas de Fons Trompenaars, por un lado, y de Alexander Thomas<sup>114</sup> (los llamados *Kulturstandards*), por otro.

El interés demostrado por la comunicación no significa que se ignore la competencia lingüística del alumno. En repetidas ocasiones a lo largo del manual y en el bloque VI, los autores han incorporado unas fórmulas útiles para que el alumno pueda expresar sus ideas y opiniones de modo estructurado. Asimismo, actividades como IV. A. y IV.B. tienen como objetivo darse cuenta de que puede ser la lengua alemana la que genera confusión o una imagen negativa, cuando se observan palabras similares, pero con otros matices u otro significado y cuando las formulaciones en cada idioma difieren mucho. Como indica el título del manual, el material está concebido para alumnos avanzados, que ya poseen un nivel B2 hasta C1 en alemán.

4. *¿Se estimula al alumno a descubrir y hasta comprender por su propia cuenta elementos culturales?  
¿Los materiales se concentran en un solo grupo cultural o pretenden estimular la competencia intercultural general, considerando y comparando a varios grupos culturales a la vez?*

---

<sup>113</sup> Según Müller-Jacquier (2003: 7), all cultural differences are 'hidden' in linguistic manifestations.

<sup>114</sup> Véase la página 18 para ambos.



Generalmente hablando, las actividades son bastante cerradas, como acontece también con el manual anterior, es decir: que se ofrecen fuentes de información y varios ejemplos de *critical incidents* que servirán para reflexionar, comparar perspectivas y participar en juegos de roles. Solamente en las actividades II.B. y III.B. se ruega que el alumno piense más allá del material ofrecido por el manual. Salvo en algunos casos —mencionamos ya la inclusión de una situación conflictiva entre un indonesio y un neerlandés— las actividades son enfocadas en la cultura empresarial alemana.

5. *¿Se piden actividades de colaboración concreta con miembros de otras culturas, aunque en simulación si se usan los materiales fuera de la región en cuestión?*

El manual contiene múltiples ejercicios de simulación y de colaboración, en particular juegos de roles, pero también alguna presentación. En los juegos de roles, a menudo es necesario que unos alumnos pretendan ser alemanes —dado que los materiales no están creados para ser usados ordinariamente en las regiones alemanas, con acceso a los hablantes— mientras que otros pueden mantener su identidad. En cuanto a las presentaciones, se exige por ejemplo que los alumnos hagan un plan para prevenir y solucionar problemas en una empresa (V.B.) y que comenten cómo los empleados se tienen que preparar si se mudasen a Alemania (V.C.).

6. *¿Se ofrece información teórica sobre el fenómeno de la interculturalidad y su proceso?*

Con este manual se aprende bastante sobre las concepciones de Fons Trompenaars y Alexander Thomas, cuyas visiones de la cultura aparecen y son trabajadas en la actividad IV.G. Además, se ofrece al alumno el siguiente esquema esclarecedor de los componentes de la cultura según el autor (véase la ilustración 35):



Ilustración 35: Los componentes de la Kultur (Eismann 2007:8)

f) *Materiales del INCA Project*

El material desarrollado por los colaboradores del INCA Project se distingue de los demás manuales comentados hasta aquí por las indicaciones acerca de la evaluación de las actividades, que remiten a la parilla con los niveles de la competencia intercultural, tal como la concibieron ellos mismos. Por lo demás, no contamos en este caso con un conjunto muy voluminoso de actividades —repetimos que se trata de dos cuestionarios (una biografía y un perfil intercultural), un portafolio de la competencia intercultural, dos guiones con *critical incidents* y un juego de roles (véase la ilustración 36)—, lo cual hace que nuestro examen sea breve también.

Título	Contenido	Descripción
<i>Biographischer Fragebogen</i>	identidad	biografía intercultural
<i>Interkulturelles Profil</i>	identidad comunicación	perfil intercultural
<i>Pass für Interkulturelle Kompetenz</i>	identidad ruido	portafolio de la adquisición de la competencia intercultural
<i>Interkulturelle Begegnungen plus Rollenspiel "Einen Vorgang erklären"</i>	comunicación insider – outsider descubrir colaboración	guión con <i>critical incidents</i> y un juego de roles
<i>Auf Geschäftsreise in China</i>	comunicación	guión con <i>critical incidents</i> centrados en distintos estilos de comunicación
<i>Konstruktion</i>	comunicación colaboración	un juego de roles

*Ilustración 36: Los materiales del INCA Project*

1. *¿Cómo se trabajan las identidades, tanto del alumno como de los miembros del grupo cultural? ¿Se tiene en cuenta cómo y cuánto el análisis puede estar influenciado por el 'ruido', tanto en experiencias y motivaciones e ideas personales como en 'la configuración del mundo', es decir, las relaciones de poder tanto políticas como socioeconómicas, las nuevas tecnologías, las tendencias educativas, etc.? ¿Qué contenidos culturales son abordados: contenidos históricos/geográficos/ socioeconómicos, creencias, valores, costumbres? ¿Se limita a cierta faceta, como la cultura con mayúscula o la cultura a secas?*

Con respecto al tema de la identidad, solamente se han incluido algunas preguntas biográficas básicas en la biografía y en el perfil intercultural, así como unas preguntas sobre experiencias interculturales y la apertura ante lo extraño. Si bien se le pide al alumno en el portafolio que comente cómo las experiencias vividas han influido en él, no notamos más alusiones al 'ruido'<sup>115</sup> que interviene en la percepción y la construcción de la identidad.

El énfasis en este material cae sobre la estimulación de la competencia cultural en contextos empresariales, como para que el alumno pueda integrarse en un equipo de habla alemana —aunque todas estas actividades están disponibles igualmente

<sup>115</sup> Véase la página 73.

para integrarse en equipos de habla inglesa y checa— sin sufrir de malentendidos comunicativos ni culturales.

2. *¿Entran actividades o información sobre el proceso de comunicación, de forma general o de forma específica, para cierta cultura?*

El hecho de que ciertas características del proceso de comunicación puedan interferir con unas buenas relaciones laborales se trabaja mediante unos ejercicios sueltos, a saber: que algunas preguntas del *Interkulturelles Profil* hacen referencia a las técnicas para mantener una conversación y la importancia de la comunicación no verbal; el *critical incident* llamado *Sich um einen Kollegen kümmern* investiga los temas idóneos en una conversación; los *critical incidents* titulados *Verwirrt* abordan la aceptación de otros registros y estilos (in)directos; el guión *Auf Geschäftsreise in China* se concentra mucho en los estilos de comunicación incompatibles de un empresario alemán y un empresario chino; el juego de rol *Konstruktion* contiene estipulaciones en cuanto a ciertas reglas de comunicación verbal y no verbal que hay que seguir en la simulación. Las preguntas y las situaciones son similares en su versión inglesa y, suponemos, en su versión checa, pero los resultados serán distintos, dado que están enfocados en contextos de habla alemana.

3. *¿Se pide al alumno una actitud crítica ante los conocimientos ofrecidos, ante sus propios conocimientos, que reflexione sobre su perspectiva de outsider, que contemple y hasta entienda la perspectiva del insider?*  
*¿Los materiales están concebidos (solamente) para alumnos de un idioma extranjero? ¿Los autores proveen indicaciones sobre el nivel de conocimiento lingüístico necesario? ¿Están incluidos contenidos culturales que conciernen ciertas prácticas lingüísticas o viceversa?*

La comparación de diferentes perspectivas es el foco de los *critical incidents* siguientes, *Seinen Platz im Team finden*, que conlleva una reflexión sobre costumbres distintas, y la combinación *Unerwartete Verhaltensweisen verstehen - Einladen oder nicht einladen*, que requiere que el alumno entienda por qué no lo habrán llamado en una estancia extranjera para invitarlo durante el fin de semana, o por qué sería bueno hacerlo si la situación estuviera invertida.

Queda patente que los usuarios de este material necesitan tener un buen nivel de alemán por el grado de dificultad de las actividades y porque los descriptores de los niveles de la competencia intercultural no tienen en cuenta lagunas en los conocimientos lingüísticos. Ese nivel alto también es indispensable como para poder realizar la actividad *Einen Vorgang zu erklären*, basada en un *critical incident* donde el interlocutor supuestamente no posee un buen dominio del alemán, por lo cual el alumno precisa un buen entendimiento de su propio nivel y una buena capacidad para saber adaptarse. No se ofrecen, como en el manual anterior, sugerencias de expresiones útiles ni se examina cómo la lengua en sí puede ser la fuente de los problemas.

4. *¿Se estimula al alumno a descubrir y hasta comprender por su propia cuenta elementos culturales?*

*¿Los materiales se concentran en un solo grupo cultural o pretenden estimular la competencia intercultural general, considerando y comparando a varios grupos culturales a la vez?*

Creemos que se estimula de cierto modo el descubrimiento autónomo al prever tanto espacio en el portafolio para describir las experiencias interculturales del alumno. Igualmente, el *critical incident* que se titula *Informationsbeschaffung* fomenta la formulación de hipótesis personales sobre la mejor preparación para una estancia de trabajo en el extranjero.

5. *¿Se piden actividades de colaboración concreta con miembros de otras culturas, aunque en simulación si se usan los materiales fuera de la región en cuestión?*

Dentro del guión con *critical incidents*, la actividad *Einen Vorgang zu erklären* que ya mencionamos es un ejemplo de una simulación para ser llevada a cabo por el alumno y su examinador. El juego de roles *Konstruktion* está pensado para un colectivo más grande, de doce personas: un grupo de cuatro examinadores y un grupo ocho alumnos/ de cuatro alumnos y cuatro examinadores. El objetivo es que se construya un tractor (u otra máquina, según las empresas particulares donde tiene lugar la evaluación) pero los examinadores pertenecen a una cultura especial, con comportamientos e ideas que provocarán dificultades durante la simulación/ la colaboración. Después del juego, se prevén unas preguntas de reflexión sobre lo que ocurrió, sobre las reglas que discernieron y sobre su manera de reaccionar ante las diferencias inesperadas.

6. *¿Se ofrece información teórica sobre el fenómeno de la interculturalidad y su proceso?*

Recalamos que los autores de estos materiales crearon unos descriptores para medir los niveles de la competencia intercultural, tanto para el profesor como para el alumno, pero no confeccionaron unas actividades de reflexión sobre los mismos, ni sobre el proceso de adquisición en sí, ni sobre el concepto de ‘cultura’.

Ahora que hemos examinado seis materiales distintos, nos queda responder a la interrogación inicial de este apartado: ¿qué manual logra preparar mejor a los alumnos para que consigan ser los hablantes interculturales de nuestra definición? No podemos formular una respuesta unívoca, ya que no podemos señalar un manual que reúna actividades para todos los componentes de la definición, puesto que unos ignoran la construcción de la identidad del alumno mismo mientras otros ignoran el papel de la lengua extranjera; de la misma manera, unos desatienden las actividades de descubrimiento autónomo mientras otros desatienden las actividades relacionados con el concepto de ‘cultura’ y la competencia intercultural. Le tocará al profesor de ELE que concuerde con nuestra visión, seleccionar (y adaptar al español) las actividades que ayudarán mejor a la formación de sus alumnos, según el perfil de los mismos. No obstante, valoramos mucho todas las aportaciones estudiadas porque generaron un punto de partida más concreto, unos ejemplos específicos a (no) seguir por el profesor, de los que pueden resultar unos materiales más asequibles que otros trabajos más abstractos, con las teorías y definiciones comentadas en los apartados 1.1. y 1.2.1..

Con esta afirmación finalizaremos tanto el apartado 1.2.2. como toda la parte 1.1., que habíamos dedicado a la definición de la noción de cultura y de la competencia intercultural, y a la posible adquisición de la última. A continuación, intentaremos arrojar luz sobre una cultura particular, a saber, la argentina.

## 2. Costumbres y hábitos: sobre la cultura argentina

En este apartado nos detendremos en presentar una mirada globalizante, pensada con fines didácticos, de la cultura argentina. Después discutiremos las visiones ofrecidas en algunos manuales de ELE que versan sobre esta cultura, contrastándolas con la nuestra.

### 2.1 Argentina, un país en hibridación continua

En 1989, Nestor García Canclini decidió adoptar un término biológico para describir a tres países latinoamericanos (México, Brasil y Argentina) como ‘culturas híbridas’. Desde entonces recibió comentarios negativos con respecto a esta elección terminológica, dado que en biología las especies híbridas a menudo no son fértiles, mientras que su perspectiva —caracterizada por Antonio Cornejo Polar (1997) como muy optimista— enumeraba sobre todo ejemplos de composiciones exitosas. Por su parte, García Canclini ha reiterado que, para él, la noción sigue siendo acertada como para dar cuenta de las mezclas ‘clásicas’ — como entre razas (el mestizaje) o entre funciones religiosas (el sincretismo)— al mismo tiempo que *los entrelazamientos entre lo tradicional y lo moderno, y entre lo culto, lo popular y lo masivo* (García Canclini 1997: 111). Esto no significa ignorar sus límites, sino concentrarse sobre todo en el proceso de hibridación dentro de un paradigma no ingenuo y considerar también *lo que no se deja o no quiere o no puede ser hibridado* (García Canclini 1999: 56).

En el caso de Argentina, creemos que esta postura es la más adecuada para este trabajo ya que abundan los entrelazamientos mencionados por García Canclini, dando fruto a una sociedad con una configuración específica de dicotomías y vínculos que intentaremos articular a continuación.

Así, en 2.1.1., nos centraremos en cinco dicotomías, y en 2.1.2. presentaremos siete vínculos. Con respecto a las dicotomías quisiéramos destacar desde el principio cómo esas dicotomías son tan particulares de los argentinos que pueden ser percibidas, para bien o para mal, como características que los unen: *lo trágico es que nos [a los argentinos] una la creencia naturalizada de que estamos divididos* (Grimson 2012: 126-127)<sup>116</sup>. En cuanto a los vínculos, esos ejemplifican para nosotros la cohesión cultural entre los argentinos, dado que ciertas costumbres y opiniones son compartidas por varias capas de la sociedad. Al intentar combinar ambos puntos de vista, adherimos a la meta del análisis cultural según Alejandro Grimson (2011: 86):

*el análisis de la cultura no sólo sirve para contrastar sino también para vislumbrar si hay algo compartido entre actores aparentemente tan disímiles que afirman diferencias ideológicas con sus contrincantes o que, como ocurre últimamente, sostienen que un abismo cultural los separa de manera irreductible.*

---

<sup>116</sup> De la misma manera, la dicotomía entre flamencos y valones en Bélgica define precisamente el modo de pensar de muchos belgas, tanto de un lado de la frontera lingüística como del otro.

Esperamos que nuestra mirada sea suficientemente equilibrada y al mismo tiempo coherente con nuestras aspiraciones didácticas. Dado que aspiramos trasplantar nuestras ideas en actividades concretas para estudiantes de ELE<sup>117</sup>, deberemos evitar que nuestra perspectiva sea tan enmarañada que su conversión pedagógica resulte irrealizable para el profesor e incomprensible para el alumno. Por otro lado, no podemos perder de vista unas consideraciones antropológicas y sociológicas, según las cuales una simplificación de la realidad empobrece nuestra visión. En otras palabras, reducir Argentina a un *patrimonio monocorde* es *poco fecundo* (García Canclini 2002, 2008<sup>3</sup>: 42). Asimismo, no olvidemos que Argentina tampoco es un conjunto cerrado:

*las personas, los grupos y los símbolos atraviesan las fronteras. Desde las artesanías hasta los productos de la industria cultural viajan por diferentes zonas del mundo, y esa circulación revela paisajes de tránsitos híbridos antes que mapas con colores delimitados e incontaminados*

(Alejandro Grimson 2011: 77).

---

<sup>117</sup> Véase nuestra propuesta al respecto en el apartado B, en la página 188.

### 2.1.1. Dicotomías y divisiones

A fin de entender mejor por qué optamos por destacar algunas bifurcaciones en la sociedad argentina, quisiéramos subrayar que el interés por las mismas ya estuvo presente en una de las obras más emblemáticas y antiguas de la nación argentina, a saber: *Facundo o civilización y barbarie* (1845) de Domingo Faustino Sarmiento, escritor y también político reconocido. Para el catedrático y crítico literario Roberto González Echevarría la obra se define incluso como el *libro más importante que haya sido escrito por un latinoamericano en cualquier disciplina o género* (González Echevarría 2003:1) y para la traductora Kathleen Ross *es una de las principales obras de la historia de la literatura hispanoamericana* (Ross 2003: 17). Sarmiento divide al país y a sus habitantes mediante pares excluyentes, criticando la barbarie de los indígenas, de los gauchos, los criollos de descendencia española, es decir, la gente salvaje e inculta, y alabando la civilización europea manifiesta en Buenos Aires, que posee un carácter más cosmopolita<sup>118</sup>. Es esa dicotomía que se invertirá alrededor de los festejos del Centenario de la independencia, en 1910, cuando varios autores<sup>119</sup> rechazan a la creciente población inmigrante, de origen europeo, pero sobre todo proveniente de clases pobres, reivindicando a la vez a las figuras ‘auténticas’ del criollo y del gaucho. Se poetizó así un ser nacional de los habitantes originarios que

*se completó con una consecuente mitificación de las características de los inmigrantes (“brutos”, “ignorantes”, “analfabetos”, “avaros”, “sucios”, (...)) y de los respectivos países de origen, también negativas (“sin cultura”, “atrasados”, “poco católicos”, (...)) (...)*

(Mancuso 2006: 230).

La tendencia de oponer lo culto y lo inculto, lo civilizado y lo salvaje, se reproduce claramente en la primera dicotomía que trataremos aquí, **la Capital versus el Interior**, como también en la segunda, **los europeos y las cabecitas negras**, y en menor medida en las siguientes (**los peores y los mejores, la crispación política, géneros musicales**, respectivamente).

Como indicamos anteriormente, adherimos a la visión híbrida de García Canclini, quien ha acentuado la riqueza por la mezcla y el intercambio de los opuestos en Latinoamérica. Intentaremos no centrarnos exclusivamente en las divisiones, sino, cuando podamos, deshacerlas o entablar puentes entre ellas. De tal modo, seguiremos igualmente una interpretación más reciente del *Facundo*, donde

---

<sup>118</sup> Para él Buenos Aires es el modelo, mientras que una ciudad supuestamente culta como Córdoba no es dinámica y renovadora sino pedantemente doctoral y escolástica y su altanería clerical se evidencia aun en las clases populares, Córdoba es para Sarmiento la ciudad reaccionaria, retrógrada, llena de conventos y monasterios, inficionada por el jesuitismo (Lojo 1991: 64).

<sup>119</sup> Ejemplos de (...) la producción literaria del período son: la gauchesca, la mitificación martinfierrista (Lugones, Rojas); la poesía neo-castiza de fines de siglo (Somoza); la literatura producida en torno al Centenario (Manuel Gálvez, Eugenio Cambaceres, Eduardo Wilde, Miguel Cané, Lucio V. Mansilla, Enrique Larreta), y las disputas lingüístico-literarias de los ya más recientes grupos de Boedo y Florida, y muy especialmente los argumentos de este último para reafirmar su prioridad en la producción literaria, en el consuetudinario derecho de producción lingüística sin la supuesta “pronunzzia” extranjerizante de muchos escritores del grupo de Boedo “proletario y gringo” (Mancuso 2006: 232).



*Argentina es ineludiblemente ambas cosas, no solamente una; es decir, civilización y/más barbarie, y no (...) con la disyunción excluyente “o”* (Mancuso 2006: 215)<sup>120</sup>.

a) *La Capital y el Interior*

Una expresión fundamental de la dicotomía civilización-barbarie es la contraposición entre la Capital y el Interior, *entre la ciudad cosmopolita y europea y el supuesto atraso cultural, económico y político del vasto territorio nacional* (Grimson 2012:121). Esta contraposición hace que los *porteños*, los habitantes de Buenos Aires, sean tildados a menudo de arrogantes por su desprecio hacia el resto del país<sup>121</sup>. Por cierto, la misma arrogancia es atribuida al conjunto de los argentinos por sus vecinos latinoamericanos:

*en América Latina (y más allá) el estereotipo del argentino se asocia a la soberbia y la pedantería*

(Grimson 2012: 18).

*Esa arrogancia se puede relacionar con la segunda y la tercera dicotomía que expondremos más adelante, con la idea de que los argentinos son europeos<sup>122</sup> y que (por tanto) serían los mejores del sur del continente americano<sup>123</sup> respectivamente:*

*en el habla cotidiano de la calle o de los medios, América Latina es afuera, es otro* (Grimson 2012: 41) [por lo que un] *profundo desprecio hacia el resto de América Latina, existió y se percibe aún en nuestra cultura*

(Grimson 2012: 30).

Retomando la dicotomía capital – interior, habría que añadir que ésta es muy productiva, es decir, que no se limita al nivel nacional, sino que se repite dentro de cada provincia:

---

<sup>120</sup> El traductor alemán de la obra, Berthold Zilly, se expresa similarmente al respecto: *La propia dicotomía, “civilización y barbarie”, es ambivalente, pues como ideólogo de la Ilustración, Sarmiento valora e idolatra la civilización, queriendo divulgarla y transferirla para América Latina, promoviendo una especie de catequesis modernizadora, combatiendo y denigrando las formas de vida y de cultura no europeas. Pero como escritor romántico, como lector de Herder, Rousseau y Victor Hugo, como patriota, Sarmiento se aparta de ese racionalismo utilitarista, valorando al Otro, al paisaje selvático, las culturas premodernas y los caracteres no domeñados, simpatizando incluso con aspectos de aquello que llama barbarie. Es como si escribiese dos libros dentro de uno solo: en el primero, el gaucho es atrasado, inculto, supersticioso, cuatrero y secuestrador de doncellas; en el otro es original, valiente, poético como objeto y sujeto, un músico innato, figura emblemática de la nación. Pues el elemento genuinamente nacional puede ser atrasado, inculto, bárbaro, pero es aquello que tiene la nación, aquel Otro que es también lo Propio de la Nación, e indispensable para la afirmación de aquello que define la diferencia e identidad argentinas. La civilización, transnacional, y la barbarie, nacional y sudamericana, no sólo se combaten sino que también se complementan y se condicionan. Siempre es bueno recordar que en el título de su obra maestra aparece la conjunción “y” (no la “o”): Civilización y barbarie, o sea, que no se trata de sustituir una de las tendencias históricas por la otra, sino de conjugarlas, por más difícil que sea* (Zilly 2010).

<sup>121</sup> *If a porteño tells you that he comes from the north, what he probably means is that he’s from the north of Buenos Aires city. The inhabitants of Buenos Aires are enormously proud of their city and at times are apt to believe it is the centre of the universe. The rest of Argentina is simply referred to as ‘the Interior’ —a somewhat murky and ill-defined description that embraces every possible terrain from Tierra del Fuego in the south to the dusty Bolivian border in the north. While porteños tend to think of themselves as sophisticated creatures, they look upon their fellow countrymen from the Interior as something more akin to country yokels* (Adams 2011: 14).

<sup>122</sup> Véase la página 128.

<sup>123</sup> Véase la página 131.

*Lo que sucede en su capital es provincial, mientras que su extenso "interior" está condenado al particularismo de un modo análogo a lo que sucede en la nación*

(Grimson 2012: 121).

El antropólogo Grimson, a quien citaremos aquí reiteradamente, relaciona esta dicotomía con algunos mitos en su libro *Mitomanías argentinas* (2012), como la idea de que *Dios está en todas partes, pero atiende en Buenos Aires* y de que *Los porteños gobiernan el país*. Si bien reconoce (Grimson 2012: 123) una partición económica y política entre la capital y el resto del país<sup>124</sup>, también destruye conscientemente algunos elementos 'míticos' de esta segmentación. Concordamos con el autor que esta visión simplifica la realidad argentina, por la omisión del dato de que en la capital subsisten también muchos barrios pobres<sup>125</sup> (llamados *villas miseria*) y en el interior encontramos también a clase media y alta, con muchos recursos económicos y un gran nivel cultural (Grimson 2012: 123-124). Además, esta dicotomía

*oculta que durante todas estas décadas ha surgido un nuevo espacio social, el Gran Buenos Aires<sup>126</sup>, donde habita casi un cuarto de los ciudadanos argentinos y que, stricto sensu, no forma parte ni de la Capital ni del Interior* (Grimson 2012: 123).

De modo similar, al pretender que todo se decida por los porteños, se pierde de vista que muchos presidentes argentinos no eran originarios de Buenos Aires, como fue el caso de Sarmiento, Roca, Perón, Frondizi, Illia, Alfonsín, Menem, De la Rúa, Duhalde, Néstor y Cristina Kirchner. El primer gobernante de la Argentina independiente argentino, Cornelio Saavedra, nació en una región que actualmente forma parte de Bolivia (Grimson 2012: 125). Asimismo, la representación en el Senado, por ejemplo, no refleja el peso que los porteños tengan supuestamente: en un total de 72 senadores<sup>127</sup>, hay 3 senadores por la provincia de Buenos Aires y 3 senadores por la ciudad de Buenos Aires (sin el conurbano), lo que sería un 8,33%. Sin embargo, en la totalidad de Buenos Aires (provincia más ciudad) vive casi el 38% de la población argentina, según el Censo de 2010. En la Cámara de diputados<sup>128</sup>, al contrario, la población bonaerense podría influir más en las decisiones de la misma mediante sus diputados, unos 25 diputados para la ciudad y 70 para la provincia, sobre un total de 257 diputados, o sea, un 37% del total de la Cámara. En suma, todos los políticos querientes de ejercer poder en las instituciones nacionales tienen que trasladarse, de forma permanente o temporal, hacia Buenos

---

<sup>124</sup> Esta partición estaría presente en la sociedad argentina desde su nacimiento, como se veía en las luchas políticas entre los unitarios, desde Buenos Aires, y los federales, mayoritarios en el interior, hasta el día de hoy. A nivel económico la división se revelaba por ciertas preferencias divergentes, como el control de la aduana y sus impuestos.

<sup>125</sup> Aunque también hay barrios con alto prestigio dentro de la ciudad que se parecen más bien a colonias de Miami (tal como apunta este artículo: [http://edant.revistaenie.clarin.com/notas/2008/10/25/\\_-01788350.htm](http://edant.revistaenie.clarin.com/notas/2008/10/25/_-01788350.htm)) y existen propiedades lujosas semi-rurales, aisladas al norte de ella, denominadas 'countries'. Para sus propietarios, el periódico Clarín publica un suplemento semanal con el mismo nombre.

<sup>126</sup> Esta zona forma un cordón alrededor de la ciudad de Buenos Aires propiamente dicha y se caracteriza por su fuerte urbanización (véase la ilustración 38).

<sup>127</sup> Véase su composición aquí: <http://www.senado.gov.ar/senadores/listados/listaSenadoRes>.

<sup>128</sup> Para su composición, véase aquí: <http://www.diputados.gov.ar/diputados/listadip.html>.

Aires, con lo cual, el mito de que todo se decida allí seguramente seguirá subsistiendo.



Ilustración 37: Mapa de Argentina con las provincias y las regiones (Fuente: <http://mapoteca.educ.ar/mapa/republica-argentina/>)



Ilustración 38: Mapa de Gran Buenos Aires (Fuente: <http://mapoteca.educ.ar>)

Al analizar la oposición de la Capital y el Interior, advertimos una oposición entre la ciudad cosmopolita y el campo atrasado, recreando así la dicotomía de Sarmiento de ‘civilización y barbarie’ (cfr. supra). Si bien es considerada por Grimson (2012) como una dicotomía tan arraigada que resulta calificable como un ‘mito’, hay quien alega que este imaginario social<sup>129</sup> se esté invirtiendo nuevamente, ya no por cuestiones étnicas como a principios del siglo XX, sino porque la ciudad ha perdido su encanto por una creciente urbanización estéril:

*Latin American urban centres were (...) seen as “cities of hope” (...) and were considered the focal points for a burgeoning modernity (...). The unprecedented urban growth that characterised Latin America from the 1930s onwards gradually transformed this utopian urban imaginary, (...) which manifested itself in a variety of guises over the years, from the popular theory of “over-urbanization” in the 1940s and 1950s (...), to the currently predominant vision of the Latin American city as a “city of walls” (...)*

(Rodgers, Beall y Kanbur 2011: 1-2).

En cambio, al Interior argentino, se le atribuye cumplir todavía la función del ‘granero del mundo’ y de generar toda la riqueza del país, por las exportaciones en divisas extranjeras (Grimson 2012: 201). Esa apreciación positiva posee su cara negativa, cuando se estima, de modo muy simplista, que ‘los del campo la tienen asegurada’ (Grimson 2012: 204).

En nuestro material didáctico procuraremos dar cuenta de esta oposición entre la ciudad culta y el interior atrasado, tan particular de Argentina y que permea toda la sociedad, completándola con la perspectiva de la canción interpretada<sup>130</sup> por Mercedes Sosa:

<sup>129</sup> Este término del filósofo greco-francés Cornelius Castoriadis se puede definir de la siguiente manera: *Por imaginario social entiendo algo mucho más amplio y profundo que las construcciones intelectuales que puedan elaborar las personas cuando reflexionan sobre la realidad social de un modo distanciado. Pienso más bien en el modo en que imaginan su existencia social, el tipo de relaciones que mantienen unas con otras, el tipo de cosas que ocurren entre ellas, las expectativas que se cumplen habitualmente y las imágenes e ideas normativas más profundas que subyacen a estas expectativas* (Taylor 2006:37 en Coca, Valero y Pintos 2011:58).

<sup>130</sup> Esta canción es del puño de Violeta Parra, una cantante chilena.

*Gracias a la vida que me ha dado tanto  
Me ha dado la marcha de mis pies cansados  
Con ellos anduve ciudades y charcos  
Playas y desiertos, montañas y llanos*

Veremos a continuación cómo la misma se traduce en otra dicotomía, la idea de que la Argentina es ‘un país europeo’ (Grimson 2012: 31), donde se encubre la presencia de otras etnias.

b) *Los europeos y las cabecitas negras*

En el imaginario social de muchos —argentinos, latinoamericanos y otros ciudadanos del mundo— Argentina es el país más europeo de toda Latinoamérica. Encontramos esta idea en el ya nombrado libro *Mitomanías argentinas* (Grimson 2012), pero también es confirmada por otro tipo de trabajos, como una guía específicamente para extranjeros, llamada *CultureShock! A Survival Guide to Customs and Etiquette: Argentina*:

*Argentina is the most European of the Latin American nations because its people are from the most Latin of the European nations*

(Adams 2011: 2).

Esta concepción implica que en la práctica muchos argentinos se consideran blancos, porque en Argentina ‘no hay indios’, como sí los hay en los demás países de América Latina:

En los sectores medios y altos, cuando es evidente que una persona es argentina, necesariamente se la ve como blanca. Si de hecho tiene rasgos africanos o indígenas, se tornan invisibles, son blanqueados, en virtud de que todos los argentinos son blancos

(Grimson 2012: 87).

*Los argentinos convencieron a sí mismos de que no había indios por estas tierras, pero además lograron convencer al mundo*

(Grimson 2012: 87).

Los argentinos consiguieron convencerse a sí mismos y al resto del planeta de la ausencia de otras etnias mediante censos nacionales que minimizaban e invisibilizaban conscientemente la presencia aborigen y africana (Grimson 2012: 93) por la supresión del *uso de etiquetas raciales (...) a partir de su independencia* (Reid Andrews, 1989: 13)<sup>131</sup>.

Especificar cuántos argentinos poseen antepasados africanos actualmente depende, lamentablemente, de los tipos de estudios consultados. Algunos estudios sociológicos afirman que la población afrodescendiente constituye un 6% de la

---

<sup>131</sup> Este trabajo de ocultación no reflejaba lo que realmente ocurría en el país: *Si la lógica de las tasas demográficas fuera cierta, uno esperaría hallar que, para 1900, los afroargentinos sencillamente no formaban un elemento visible dentro de la población de la ciudad. Sin embargo, la frecuencia con que aparecen los afroargentinos en fotografías de periódicos y revistas del período, es francamente sorprendente* (Reid Andrews, 1989: 92).

población<sup>132</sup> mientras que un relevamiento genético disminuye el porcentaje hasta un 4,1%<sup>133</sup>. El censo de 2010 del INDEC, sin embargo, que tiene en cuenta cuántas personas se autorreconocían como afrodescendientes, apunta que solamente unas 150.000 personas, el 0,37% de la población argentina, se consideran de origen africano<sup>134</sup>. En comparación, 955.032 personas o bien el 2,38%, indicaron que reconocen su descendencia indígena<sup>135</sup> cuando el estudio genético ya mencionado<sup>136</sup> halló que el 17,3% de los argentinos tiene antecedentes aborígenes. Es cierto que la inmigración europea ha sido privilegiada por la normativa jurídica argentina, desde la Constitución de 1853 y la de 1994 como en las leyes relativas a las políticas migratorias de 1876 (la Ley Avellaneda) y de 1981 (la Ley Videla), desfavoreciendo otros flujos migratorios (Domenech 2005: 2), de ahí que se avance a menudo que el país solamente cuenta con descendientes de los barcos que venían de Europa dado que no hay ‘indios’ por la campaña militar<sup>137</sup> organizada entre 1878 y 1885 para acabar con los pueblos originarios, ni ‘negros’<sup>138</sup> *porque todos murieron en las guerras de independencia*<sup>139</sup> (Grimson 2012: 93). En consecuencia, se estima que no hay racismo en Argentina: si no hay grupos étnicos distintos, obviamente resulta imposible odiarlos.

Negar el racismo en Argentina también puede ser el fruto de cierta ingenuidad, cuando se reconoce la diversidad en Argentina y se estima que el ‘otro’, ‘el diferente’ fue integrándose pacíficamente y dejando lo suyo en esa gran olla que es el país, donde se van cocinando toda clase de ingredientes (Luna 2000: 7). En ese caso, la *sociedad generosamente se califica a sí misma como abierta, tolerante y plural* (Domenech 2003: 33).

Por el contrario, *sí hay un fuerte racismo coloquial, social e informal en la sociedad argentina* (Grimson 2012: 89-90). Este se destina mayoritariamente hacia la población con rasgos ‘negros’—africanos e indígenas— llamados ‘cabecitas negras’<sup>140</sup> que poseen pasaporte argentino, aunque se les suman últimamente<sup>141</sup>

---

<sup>132</sup> Según estudios recientes conducidos por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, la Fundación Gaviria y la Universidad de Oxford, la población afrodescendiente en Argentina representa el 6% del total, es decir, dos millones de personas aproximadamente (Balsas 2011: 657).

<sup>133</sup> Véase Corach, D. et alii (2010: 72).

<sup>134</sup> Según la página oficial del Censo: [http://www.censo2010.indec.gov.ar/index\\_afro.asp](http://www.censo2010.indec.gov.ar/index_afro.asp).

<sup>135</sup> Consulte los datos completos aquí:

[http://www.censo2010.indec.gov.ar/resultadosdefinitivos\\_totalpais.asp](http://www.censo2010.indec.gov.ar/resultadosdefinitivos_totalpais.asp).

<sup>136</sup> Véase Corach, D. et alii (2010: 72).

<sup>137</sup> Esta campaña se denominó la ‘Conquista del desierto’, lo cual vislumbra también la idea que la tierra de los indios era, en verdad, la tierra de ‘nadie’.

<sup>138</sup> Entonces es imposible tener problemas con ellos, como opinó el presidente Carlos Menem en los 90: *In 1996, during a diplomatic trip to the United States, when asked about the Black population of Argentina, President Carlos Menem remarked “En Argentina no existen los negros; ese problema lo tiene Brasil.”* (Knight 2011: 29).

<sup>139</sup> Esa idea sigue imperante, mientras que en realidad *no se dispone de ninguna documentación estadística que permita evaluar el impacto que la guerra del Paraguay y la epidemia de fiebre amarilla —dos de los hechos más frecuentemente asociados a su declinación—, tuvieron sobre la comunidad negra* (Reid Andrews, 1989, citado en Balsas 2011: 656).

<sup>140</sup> “Cabecita negra” fue la manera despectiva con que se estigmatizó, en “un país sin negros”, a la población trabajadora con alguna ascendencia indígena que llegaba a la ciudad en los años treinta [del siglo XX] (Grimson 2012: 90).

<sup>141</sup> Es necesario matizar esta impresión, es decir, siempre hubo una inmigración desde los países que comparten frontera con Argentina, pero en las últimas décadas los inmigrantes han venido a instalarse más bien en Buenos Aires y otros centros urbanos, con lo cual su visibilidad ha ido en aumento. Esta visibilidad se intensifica también dado que la proporción de chilenos y uruguayos ha disminuido mientras que la proporción de bolivianos y peruanos ha incrementado (Grimson 2012: 95).



inmigrantes desde países limítrofes, sobre todo bolivianos, paraguayos y peruanos, buscando una situación económica mejor. Un ejemplo del racismo social y coloquial se da en las canchas de fútbol, cuando los seguidores de equipos adversarios insultan a la hinchada de Boca Juniors por ser bolivianos o paraguayos<sup>142</sup>, pero también en las colas del banco entre señoras que se quejan de los inmigrantes vagos y delincuentes (Korstanje 2009: 15-18) o en debates vecinales en la ciudad de Córdoba (Pizarro 2009: 7). En principio los medios ofrecen unos comentarios políticamente correctos, pero es posible encontrar en la televisión sensacionalista frases tales como las de Crónica TV, ¡un canal que llegó a expresar “murieron tres personas y un boliviano”! (Grimson 2012: 90)<sup>143</sup>.

Por un lado, uno puede alegrarse por ciertas iniciativas para combatir el racismo, como la creación del INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo), la Ley Nacional N° 25.871 de 2003 que tiene en cuenta los derechos de los inmigrantes actuales regionales (Pizarro 2009: 3), los proyectos para fomentar la inclusión de los alumnos con descendencia toba en las escuelas de Rosario<sup>144</sup>, la estimulación de la participación de varias comunidades en los festivales del Bicentenario (Alejo 2012), las publicaciones recientes sobre el patrimonio cultural aborígen<sup>145</sup>, etc. Por el otro, comprobamos que a los inmigrantes regionales se les niega el acceso al sistema de salud independientemente de la regularización de su residencia (Mardones 2009 en Pizarro 2009: 7), se les quitan sus derechos laborales (Pizarro 2009: 8) o les dificultan su regularización con obstáculos burocráticos (Pizarro 2009: 12-13). Es posible que las reivindicaciones y reclamos de la población indígena sean interpretados en el imaginario social como mayormente legítimos por pertenecer a los llamados “pueblos originarios”. La población negra y la inmigrante, en cambio, por motivos bien distintos, tienen sus “raíces” en otro lugar del mundo (Domenech 2003: 35).

Matizando esa visión, creemos necesario añadir que también para los pueblos originarios quedan temas para resolver, tales como el reclamo de algunas de sus colectividades al gobierno que este respete sus derechos y que ellas reciban un tratamiento igualitario<sup>146</sup>.

Una explicación por el racismo actual en la sociedad podría ser la situación económica del país, que ha hecho que los argentinos, a finales de los años 90, empezaran *a competir por los puestos de trabajo que tradicionalmente ocupaban los inmigrantes* (Grimson 2012: 98).

---

<sup>142</sup> En 2010, el gobierno de Bolivia presentó una queja ante los cánticos racistas en los partidos contra Boca: <http://www.goal.com/en/news/585/argentina/2010/10/26/2184845/bolivia-set-to-make-an-official-complaint-over-racism-in>.

<sup>143</sup> En una entrevista con el canal, la autora de la placa alegó que fue un error de edición: <http://www.taringa.net/posts/noticias/10034255/Cronica-TV-quien-hace-las-placas.html>.

<sup>144</sup> Véase la página 44.

<sup>145</sup> Incluiremos aquí algunas páginas web mientras que las referencias a libros recientes, de las editoriales Longseller y Ediciones Del Sol, estarán integradas en la bibliografía general.

<http://sur.infonews.com/notas/lecturas-mitos-y-leyendas-onas>.

<http://sur.infonews.com/notas/mitos-y-leyendas-mapuches>.

<http://sur.infonews.com/notas/mitos-y-leyendas-guaranies>.

<sup>146</sup> Véanse por ejemplo los reclamos realizados por la comunidad mapuche en su propia página web: <http://www.avkinpivkemapu.com.ar/>.

La ambivalencia entre respetar y hasta celebrar la diversidad y el racismo encubierto en la sociedad argentina no es un hecho reciente, visto que se remonta a los inicios de la fundación del país:

*No es difícil encontrar en los discursos oficiales que acompañaron la construcción de la nación la tensa convivencia de polos difícilmente conciliables: se afirmaba por un lado la necesidad de abandonar los vínculos con lo americano, lo mestizo y lo indígena o, incluso, con lo gringo de apariencia rústica, considerado cerril y de baja estofa, mientras simultáneamente se imaginaba la constitución de una patria grande, crisol de razas, en la cual pudieran convivir y multiplicarse todos los hombres de buena voluntad. Esta doctrina expresada en la Constitución fue después ampliamente difundida por la escuela. Una matriz discursiva compleja, por momentos abierta y propicia a la recepción de lo extranjero, orgullosa de lo americano, y, en otros, rígidamente xenófoba y excluyente, cuando no europeizante y culposa de lo geográficamente vecino*

(Margulis y Urresti, 1998: 13).

Así, el ‘crisol de razas’, lo que en sí podría ser una noción integradora de las diferencias, se ha usado sobre todo para describir a una Argentina meramente europea, que solamente ha mezclado a los criollos y los inmigrantes nuevos:

*allí donde dentro de la Argentina terminaba la presencia de los “descendientes de los barcos” y comenzaba la presencia indígena o mestiza, se edificaba una frontera dentro del propio territorio. En términos de ciudadanía, la Argentina terminaba allí donde ya no había “argentinos” como crisol de razas europeas*

(Grimson 2012: 36).

Sin embargo, a pesar de poseer una connotación negativa, el término ‘negro’ puede ser un signo de afectividad también, como es el caso de ‘la negra Sosa’ (la cantante de folclore, Mercedes Sosa), ‘el negro Fontanarrosa’ (un dibujante rosarino de historietas) cuya página web oficial incluso se llama <http://www.negrofontanarrosa.com/>. Por consiguiente, decidir abolir o evitar este término del repertorio lexical podría, en algunas ocasiones, conllevar un empobrecimiento de las expresiones afectuosas argentinas.

A guisa de conclusión de esta dicotomía, quisiéramos apuntar que nuestros materiales tendrán que presentar una imagen diversificada de la composición étnica y, si fuera posible, convertir en un tema de discusión las imágenes y los discursos europeizantes.

Ser o no ser europeos es una cuestión que enlaza esta dicotomía con la siguiente, los discursos eufóricos que conviven con los desesperanzados y melancólicos con respecto a la idiosincrasia argentina y la situación del país.

### c) *Los peores y los mejores*

En Argentina coexiste la idea de que *estamos condenados al éxito* a la vez que su contraposición, el *estamos condenados al desastre*. (Grimson 2012: 29 y 60 respectivamente). Todo ello



*permite una coartada autoexculpatoria que justifica la completa inacción: sea el éxito o al fracaso, al estar condenados, nada hay para hacer*

(Grimson 2012: 61).

A pesar de esa fatalidad argentina, los habitantes buscan entender a qué se debe, invocando motivos del destino, acusando a determinados grupos o interrogándose por su identidad:

*Con el paso del tiempo se fue instalando la idea de que los argentinos teníamos un destino magnífico que no habíamos podido alcanzar, por alguna razón misteriosa o por culpa de tal o cual grupo. (...) De allí derivó una obsesión por saber quiénes somos y cómo explicar este fracaso*

(Grimson 2012: 19).

Por lo que se refiere a la identidad, estos discursos pueden ser vinculados a la dicotomía anterior según la cual los argentinos son europeos, visto que la creencia de ser o (ya) no ser europeo refuerza la argumentación de un discurso pesimista y derrotista:

*hemos entrado en una decadencia nacional porque ya no somos como fuimos: europeos. (...) si el debate se reduce a si somos europeos o si lamentablemente ya no lo somos, se parte de la idea común de que eso es lo que deberíamos ser*

(Grimson 2012: 32).

Con respecto a este pensamiento, el antropólogo ya citado formula una pregunta muy acertada: *¿En qué lugar de Europa, del pasado o del presente, existe esa Europa idealizada?* (Grimson 2012: 32). Concordamos con él que mirar hacia fuera tiene sus ventajas, pero no debería ser la única vía para exponer propuestas superadoras.

Sin embargo, la convicción de que la propia idiosincrasia impide la posibilidad de un cambio en el desarrollo del país —como notamos en el mito de *Nuestro ADN es nuestro Ácido Destructivo Nacional* (Grimson 2012: 60)— está tan arraigada que muchos argentinos opinan que el país no tiene salida, salvo Ezeiza, el aeropuerto internacional (Grimson 2012: 64). Con ese tipo de expresiones se explica de modo coloquial por qué Argentina, importante fuerza económica a nivel mundial a principios del siglo XX, ha caído tanto, cuando *La Argentina estaba predestinada a la grandeza; debería haber sido Canadá o Australia*. (Grimson 2012: 55).

Para explicar la realidad actual argentina, que no se parece tanto a la del Canadá o de Australia, no es necesario recurrir a la personalidad de los argentinos, sino que hay que remitir a aclaraciones más objetivas sobre la situación política y económica que ya eran muy diferentes al inicio del siglo XX<sup>147</sup>:

*En primer lugar, el modo de acumulación del capital giraba sobre ventajas de la renta agraria diferencial y el comercio exterior, pero el excedente económico no se aplicaba para desarrollar el mercado*

---

<sup>147</sup> Por entonces circulaba en Europa la frase (...) “rico como un argentino” (Godio 2006: 56).

*doméstico de acuerdo a los ritmos que exigían el crecimiento cualitativo de la población y la demanda de bienes industriales intermedios y finales por las ciudades y el campo. (...) En segundo lugar, el sistema político giraba sobre un Estado liberal “oligárquico” excluyente desde los años noventa [del siglo XIX], y un Partido conservador cerrado y elitista. Estas instituciones políticas impedían el desarrollo progresivo de la ciudadanía política. En tercer lugar, la cultura liberal y positivista —si bien modernizante— se ajustaba a los patrones de justificación de modos de vivir “rentísticos-financieros”, y no basados en el trabajo, valores que no se condecían con los impulsos productivistas de la inmigración*

(Godio y Mancuso 2006: 16 – 17).

En otras palabras, existía una dicotomía entre dos *culturas societarias*, la *cultura rentística* y la *cultura productiva* (Godio 2006: 53), que no se resolvió en su momento y reverbera hasta el día de hoy. En cambio, los gobiernos de Canadá y Australia no bloquearon el acceso a la tierra, protegiendo a una clase latifundista, sino que fomentaron la creación de una clase media rural y también estimularon el desarrollo industrial (Godio 2006: 57 – 58). Al erigir una clase media que podía participar plenamente en el sistema económico, Canadá y Australia progresaron mucho más a nivel económico y esta riqueza fue distribuida más equitativamente. Argentina, al contrario, era un país agricultor monoprodutor<sup>148</sup>, lo que le hizo más vulnerable que Canadá y Australia ante la crisis económica mundial de 1929 (Godio 2006: 56 y 60). En el plano político, tampoco hubo en esos dos países una coalición entre estancieros e inversores británicos que intentó obstruir la creación de más partidos y la inclusión de los sectores populares (Godio 2006: 59) ni represión dura de los sindicatos y las huelgas obreras, sino que

*en Australia y Canadá las bases sociopolíticas del Estado democrático se ampliaban (...) dentro de parámetros políticos de equilibrios (pactos de gobernabilidad y alternancia en el gobierno) entre las fuerzas conservadores y laborista. (...) Los sistemas de negociaciones sociales entre empresarios y trabajadores organizados eran apoyados (...) para fomentar al mismo tiempo el bienestar social y la buena performance de las empresas*

(Godio 2006: 68).

Retomando la oposición inicial, la coexistencia de afirmaciones soberbias e insultantes, Alejandro Grimson la parafrasea como una característica 100% argentina:

*cuán profundamente argentino es insultar diariamente a la Argentina (...) gran parte de nuestra “cultura nacional” (...) involucra escuchar o enunciar la expresión “qué país de mierda”. A veces la trocamos por nuestra “argentinidad al palo” y somos los mejores del mundo. Pero entre la soberbia y el desprecio, casi no encontramos matices*

(Grimson 2012: 13).

---

<sup>148</sup> En realidad, la agricultura argentina sigue siendo una agricultura más bien de monocultivo —actualmente de soja—, según un informe de diciembre de 2013 elaborado por la consultora Investigaciones Económicas Sectoriales (IES). Fuente: <http://www.americaeconomia.com/node/1078>.

La expresión de la “argentinidad al palo”, hace referencia a una canción del grupo Bersuit Vergarabat, que ejemplifica muchos símbolos e ídolos argentinos y sus contradicciones. La canción, que salió en un disco del mismo nombre en 2004, es un buen ejemplo de

*La capacidad de los artistas<sup>149</sup>, los intelectuales y el público de generar y disfrutar ironías sobre la Argentina (...)*

(Grimson 2012: 47).

Por ejemplo, hasta los propios argentinos comentan la broma siguiente:

*‘What’s the best bargain in the world?’ The answer: ‘Buy an Argentine for what he’s worth and sell him for what he thinks he’s worth.’*

(Adams 2011: 38)

aunque la misma autora recomienda que los extranjeros no sigan demasiado entusiasmados, al menos al principio, este ejemplo de auto-crítica (Adams 2011: 190).

Aparte de investigar su identidad, otra posibilidad para explicar el fracaso, como señalamos más arriba, es echar la culpa a ‘los demás’,

*que pueden ser los militares o los inmigrantes, los políticos o los policías, el FMI o el ministro de Economía. (...) [Esto se nota en] nuestro modo de mirar el fútbol: ganamos el partido o el Mundial, pero perdió la selección o el técnico, que son un desastre (...)*

(Grimson 2012: 132).

De la misma manera, los corruptos siempre son los otros, son los empleados del Estado que se dejan coimear, y nunca uno mismo, aunque le acontece que se encuentra, por ejemplo, con una empleada ‘de onda’ que le ayuda a ‘arreglar’ alguna multa (Grimson 2012: 134) o que intente evadir algún impuesto, al ejemplo de ‘los peces gordos’, o para evitar que el Estado ‘afana’ el dinero (Grimson 2012: 166). A este tipo de infracciones se le tilda de ejemplos de una ‘viveza criolla’, de una picardía simpática, en vez de casos de sobornos verdaderos.

Asimismo, a los políticos malos, nadie los votó, como también para muchos la dictadura iniciada en 1976 fue obra solamente de las Fuerzas Armadas, cuando

*Hay que recordar que el régimen, en verdad, fue cívico-militar, que incorporó extensamente cuadros políticos provenientes de los partidos principales y que no le faltaron extensos apoyos eclesiásticos, empresarios, periodísticos y sindicales. De modo que la representación, ampliamente instalada después del renacimiento democrático, de una sociedad víctima de un poder criminal despótico es sólo una parte del cuadro y pierde de vista que la dictadura fue algo muy distinto de una ocupación extranjera, y que su programa brutal de intervención sobre el estado y sobre amplios sectores sociales no era en absoluto ajeno a tradiciones, acciones y representaciones políticas que estaban presentes en la sociedad desde bastante antes*

(Vezzetti 2001: 21).

---

<sup>149</sup> Un artista con una mirada matizada con humor es Diego Capusotto, quien ironiza mediante diversos personajes en su programa televisivo *Peter Capusotto y sus videos*.

Durante esa dictadura, los gobernantes se apropiaron de los significados de la nación y este *proceso de resignificación (...) encontró sus dos puntos culminantes en el Mundial de Fútbol de 1978 y la guerra de Malvinas* (Grimson 2012: 73). Desde fines de los 90, sin embargo, se constata que los movimientos sociales en sus reclamos han apelado reiteradamente a lo nacional, es decir, como argentinos al estado argentino (Grimson 2012: 77). A nuestro entender, la clase política actual también está redimiendo —para bien o para mal— los sentimientos nacionalistas, dejando atrás la asociación con el nacionalismo opresor del gobierno militar. La celebración del Bicentenario en 2010 seguramente ha ayudado en esa recuperación de un nacionalismo menos tiránico y hasta integrador de las minorías, tal como indicamos en la dicotomía precedente.

En definitiva, la verdad se encontrará en el medio, los argentinos ni serán los mejores ni los peores, pero para este trabajo es interesante recopilar cómo se expresan sobre sí mismos, alabando la ironía con la que lo hacen tan a menudo.

#### *d) La crispación política*

Según la experiencia de la autora de este trabajo y la de otros (Adams 2011: 39, Grimson 2012: 116-117), a los argentinos les gusta mucho debatir sobre política, lo cual se refleja también en su participación cívica. El gobierno anterior de Cristina Fernández de Kirchner, como prolongación de la presidencia de su marido Néstor Kirchner, ha sabido capturar gran parte de ese ardor político, lo que se refleja en la organización de actos de comparecencia masiva y en el auge de nuevas agrupaciones militantes. Al mismo tiempo, el escenario político se caracteriza por su crispación<sup>150</sup>: o bien uno es militante ‘K’ (de Kirchner) o, recientemente, cristinista, o bien uno se opone vehementemente a las propuestas de la anterior presidenta y su entorno. Estas divisiones acontecen tanto a nivel de polémicas entre los partidos, es decir: el PJ, el partido justicialista (peronista) contra los demás, como dentro del partido, dado que el peronismo reúne a muchas tendencias políticas. Habrá que ver cómo evoluciona, dentro del actual panorama político con Mauricio Macri como presidente, esta predilección histórica<sup>151</sup> por crear y reforzar grietas. Ejemplos del pasado son las diferencias —a menudo muy violentas— entre los federales y los unitarios en el siglo XIX; entre el Partido Autonomista Nacional por un lado y la Unión Cívica Radical (UCR) y el partido socialista por el otro, al inicio del siglo XX hasta el golpe militar de 1930; entre los peronistas y los antiperonistas entre 1945 y 1976; entre los militares y los partidos democráticos en los años 30 del

---

<sup>150</sup> Asimismo, el escenario universitario retoma esa crispación, visible en las denuncias de una imposición de catedráticos cristinistas con discursos cristinistas en varios institutos académicos, quienes no dejarían espacio para debates críticos y ponderados. Véase al respecto las noticias que han salido en el periódico La Nación:

<http://www.lanacion.com.ar/1429787-intelectuales-contra-la-historia-oficial>

<http://www.lanacion.com.ar/1590013-autonomia-en-peligro-la-ofensiva-kirchnerista-para-copar-universidades>

<sup>151</sup> *La Argentina, en términos de identidades políticas, es históricamente un país dicotómico, de fuertes enfrentamientos y con una evidente dificultad para generar concertaciones sustentables* (Grimson 2012: 59).

siglo XX y durante la dictadura; entre el peronismo y la UCR desde la vuelta a la democracia en 1983 y al que se ha agregado el PRO<sup>152</sup> en la última década.

Como ya señalamos anteriormente, es difícil ser neutral en Argentina con respecto a los políticos y esta dificultad se traslada a la imagen de sus votantes. Según el imaginario social, los que sí votan al partido justicialista, serían siempre los pobres que se dejan engañar con regalos, como ‘un asado con *parquet*’<sup>153</sup> por lo que ‘marchan por un choripán’ (Grimson 2012: 181-184)<sup>154</sup>. Sin embargo, pretender que solamente las clases medias y altas voten con criterio y que todos los integrantes de los sectores populares estén encerrados en un clientelismo político es contrario a la realidad, según estudios de campo efectuados al respecto (Auyero 2001, Noel 2006, Puex 2006). Los que critican al PJ, o a un sindicato, en cambio, suelen ser calificados automáticamente de ‘gorilas’, o sea, de antiperonistas (Grimson 2012: 185), sin contemplar la posibilidad de que esas críticas sean reflexiones razonables. Por más que es posible que los argentinos sean algo inflexibles en sus posicionamientos políticos, es menester destacar la apertura que existe en la sociedad para que sus habitantes puedan explicitarlos. Con respecto al pasado político, se han elaborado igualmente muchas iniciativas para investigar y rescatar la memoria histórica, desde el libro *Nunca más* sobre la dictadura que data ya de 1984 hasta la inauguración en 2010 del Museo de la Memoria en Rosario.

Por nuestra parte, no aspiraríamos a defender solamente a un determinado partido, sino que preferiríamos presentar varias posturas y sus críticas, abriendo la discusión para los alumnos, para que luego (o previamente a la clase incluso) puedan entrar con más facilidad en un intercambio de opiniones con los propios argentinos.

#### e) Géneros musicales

Hemos vacilado con nuestra decisión de integrar una categoría dedicada a los géneros musicales en la serie de dicotomías en vez de en la serie de uniones. A nuestro entender, un interés en la música sí une a los argentinos, pero no se trata de un interés en el mismo género en todas las regiones. Pretender que el tango sea la música nacional para todos es una convicción similar según la cual

*la cultura de Buenos Aires debería ser la cultura nacional. Es una proyección de la hegemonía cultural porteña sobre el conjunto del país*

(Grimson 2012: 115).

---

<sup>152</sup> Éste es el partido de Mauricio Macri, quien fue Jefe de Gobierno de la ciudad de Buenos Aires y primer intendente del conurbano bonaerense antes de convertirse en el presidente en las elecciones en 2015.

<sup>153</sup> *Se decía que los pobres que recibían viviendas sociales del Estado durante el peronismo terminaban haciendo asado con el parquet (...); el Estado regala viviendas (...) cuando el bello piso de madera debería ser exclusivo de las clases medias y altas. Los pobres no merecen ese obsequio y tan brutos son que buscan madera y lo encuentran en el suelo* (Grimson 2012: 181).

<sup>154</sup> Similarmente, la imagen de la clase obrera es de una clase de piqueteros, que siempre quiere protestar, tal como los docentes prefieren hacer huelga y los estudiantes deciden tomar colegios (Grimson 2012: 193).

Con nuestra aserción que el tango no es LA música nacional no queremos descreditarlo, menospreciar su calidad o disminuir su importancia. Todo lo contrario, es un estilo muy creativo, muy variado, que afortunadamente está proponiendo nuevos temas<sup>155</sup> y está volviendo a recuperar a artistas<sup>156</sup> y oyentes jóvenes en vez de restringirse a una diversión para turistas extranjeros en la capital. Eso sí, existen muchísimos otros géneros<sup>157</sup> exitosos en Argentina, como la música clásica, el folclore, el jazz, la cumbia y el rock. Explayaremos sobre este último en nuestro apartado sobre las uniones, porque este estilo musical ha creado una relación muy estrecha con su público, que se inscribe en el fenómeno muy extendido del ‘aguante’<sup>158</sup>.

Por lo que se refiere a la música clásica, quisiéramos remarcar la notoriedad internacional obtenida por tres pianistas argentinos, a saber, Martha Argerich, Daniel Barenboim y Bruno Leonardo Gelber. Los tres han sido influenciados por el profesor de piano Vicente Scaramuzza<sup>159</sup> y actualmente ya no residen en Argentina, sino en distintas ciudades europeas (Bruselas, Berlín y Monte Carlo respectivamente), aunque siguen tocando conciertos en Argentina con bastante frecuencia. Curiosamente, el público que asiste a los recitales parecería cambiar notablemente de edad según la localidad, de ‘cabecitas blancas’ en Buenos Aires, es decir, gente mayor, a un público joven en las provincias argentinas<sup>160</sup>.

Similarmente, el tango y el folclore suelen hallarse en una oposición que retoma la dicotomía Capital–Interior:

*entre música urbana (tango) y música del interior (folklore<sup>161</sup>) (...) El hijo predilecto ha sido el tango. El folklore, como se dice en el campo, es el hijo gaucho*

(Waisburd 2007: 96 y 98).

El folclore agrupa a varios estilos musicales, como el chamamé en el noreste (atravesando la frontera con Brasil), la chaya y la zamba en el noreste, el kaani en el sur, la chacarera en todo el país, integrando elementos de diversas tradiciones musicales. Esa diversidad geográfica va de par

*[más] con el Virreinato del Río de la Plata que con las repúblicas independientes, Argentina, Bolivia, Chile o Uruguay. No se sabe si el*

---

<sup>155</sup> Eso lo había perdido: *El tango no da cuenta de todos los temas que dividen a la sociedad argentina en los años 40 y 50: la migración interna, la ley de propiedad horizontal, aparecen edificios y toda una manera distinta de vivir, etc. Por eso, el género pierde público* (Fischerman 2007: 81).

<sup>156</sup> Véanse por ejemplo el siguiente listado:

<http://www.todotango.com/spanish/creadores/guardiajoven.asp>, el artículo siguiente al respecto: [http://www.revistaenie.clarin.com/escenarios/musica/Tango-cambiaron-pinta\\_0\\_732526749.html](http://www.revistaenie.clarin.com/escenarios/musica/Tango-cambiaron-pinta_0_732526749.html) como también el libro de Michel Bolasell (2011): *La revolución del tango: la nueva Edad de Oro*, Buenos Aires: Corregidor.

<sup>157</sup> Para tener algunas referencias, recomendamos la siguiente página muy informativa:

<http://blogosfera.tvpublica.com.ar/blog/?cat=106>.

<sup>158</sup> Consulte la página 149ss.

<sup>159</sup> Véase la obra de Cecilia Scalisi al respecto.

<sup>160</sup> Según la experiencia de Bruno Gelber, documentada aquí:

[http://www.clarin.com/extrashow/musica/Bruno\\_Gelber-piano-clasica-Beethoven-teatro\\_Coliseo\\_0\\_1373863058.html](http://www.clarin.com/extrashow/musica/Bruno_Gelber-piano-clasica-Beethoven-teatro_Coliseo_0_1373863058.html).

<sup>161</sup> Los artistas del género suelen preferir una ortografía con k: <http://blogs.prensa.com/proyecto-folclore/%C2%BFfolklore-o-folclore/>.

*carnavalito es boliviano o salteño; la música de Mendoza también es chilena y la del Litoral correntino comparte con el sur de Brasil*  
(Stampone 2007: 106).

Todos los amantes del folclore se reúnen en su centro anual, en el Festival Nacional de Folklore de Cosquín, en la última semana de enero. Es en esa misma localidad donde se celebra también, en febrero, uno de los festivales más importantes del rock argentino.

En cuanto al jazz, es un género con mucha producción cualitativa en Argentina, y hay quien alega que se originó hasta un 'jazz argentino'. Sin embargo, también aquí es posible observar la oposición entre Buenos Aires y el resto del país:

*es un jazz de Buenos Aires, no es un jazz argentino por cuanto existe una diferencia entre lo que pasa en Buenos Aires, que es verdaderamente fecundo y rico y daría la impresión de que va a crecer mucho más, lenta pero sostenidamente, y lo que sucede en el resto del país* (Tarres 2007: 70).

*Acá cuando cruzaste la General Paz, la cosa se pone muy difícil. (...) A mí me ha pasado, no pude ir a tocar en Patagonia porque de Chubut para abajo no hay un solo piano* (Iaies 2007: 88).

Estas ideas surgieron durante un debate sobre el jazz en Argentina, en el que se afirmó igualmente que el género y su público tienen algo de snob, lo que sería una propiedad que comparte con otros estilos, como el tango (Tarres 2007: 90).

En cambio, la cumbia, *un ritmo de origen colombiano en el que se fusionan tradiciones indias y afroamericanas* (Míguez 2006: 33), se define claramente como un género muy popular, especialmente en sus variantes argentinas:

*la cumbia norteña (en sincretismo con los ritmos de la puna: huaynos y carnavalitos), la santafesina, más romántica y melódica, y el cuarteto cordobés que (...) los propios actores (...) [consideran] una filiación distinta con la cumbia*

(Míguez 2006: 33).

Es este género el que se escucha mayoritariamente en las 'bailantas' (locales bailables<sup>162</sup>) y en los 'boliches' (discotecas) de las provincias del litoral argentino, especialmente su versión más urbana, la cumbia villera, que se popularizó desde los años 90 y cuyas letras remiten a moralidades divergentes (Míguez 2006: 33 y 38). A pesar de esta presentación de los estilos musicales por separado y las dicotomías existentes entre ellas, que repiten el enfrentamiento de la Capital y el Interior, del urbano y el campo, hasta lo europeo y lo aborígen/ afroamericano, quisiéramos subrayar que la música argentina muestra al mismo tiempo muchos casos de hibridaciones fértiles.

---

<sup>162</sup> For Esteban De Gori (2005), the bailanta boom of the 1990s appears to be linked to the fantasy of infinite consumption and well-being that was called *la fiesta menemista* (the Menemist party), referring to the neoliberal policies of President Carlos Menem. (...) According to De Gori (2005: 356), "Such festivity, deprived of social and political belligerence, was expressed and spread by cumbia." (...) Menem's sociopolitical experiment ended in the worst economic disaster in Argentine history and the first default of a country in the modern era. That is the story that the next incarnation of cumbia, cumbia villera, narrates (Semán y Vila 2013: 195).

Así, el tango en sí ya es un ejemplo de una combinación exitosa de procesos que a primera vista podrían haberlo perjudicado:

*Una música caribeña o antillana mal transcripta o mal entendida por españoles, mal tocada por músicos de prostíbulos y después mal repetida por otros: de allí nace una música propia, auténtica, verdadera, precisamente por lo no auténtico, por lo impuro y por las mezclas que contiene*

(Fischerman 2007: 76).

Uno de los compositores y músicos más conocidos internacionalmente por sus tangos, Astor Pantaleón Piazzolla, también fue un innovador del género, haciendo incursiones en el mundo de la música clásica, el jazz y hasta el rock – aunque, en su momento, sus innovaciones no fueron recibidas con gran entusiasmo<sup>163</sup>.

Algo parecido vale para todos los estilos mencionados aquí, todos son el resultado de componentes diversos: instrumentos, ritmos, melodías, temas con orígenes variados. Además, en Argentina estos estilos se han influenciado mutuamente, tanto de forma reconocida como de forma menos conocida, tal como se desprende de los ejemplos siguientes<sup>164</sup>: el jazz y el tango, por ejemplo en los trabajos del ya citado Adrián Iaies; el jazz y el folclore, como se nota en la música del grupo Escalandrum; el jazz y el rock, sobre todo en los años 70, con la banda Alma y Vida; el jazz y la cumbia (con el folclore) en la Orkesta Popular San Bomba<sup>165</sup>; el tango y el folclore, como demostraron recientemente los tangueros Julio Pane y Hugo Rivas con los hermanos Flores<sup>166</sup>; el tango y el rock, en las bandas Sui Generis, Los Brujos y Los Piojos; la cumbia y el tango en el ‘tango villero’ muy reciente<sup>167</sup>; el folclore y la cumbia, una fusión del grupo Bandy2<sup>168</sup>; el rock y el folclore, como en la canción ‘Cuando pase el temblor’ de Soda Stereo; por último, quizá la fusión más fructífera, el rock y la cumbia<sup>169</sup>, por La Mosca, Los Fabulosos Cadillacs y el ya citado Bersuit Vergarabat. Aunque no nos hemos detenido en las características de la música electrónica en Argentina, quisiéramos todavía añadir que de este género salió una fusión productiva y entretenida, a saber: el tango electrónico, propagado por grupos como Gotan Project, Bajofondo, Tanghetto y Tranxgo.

Actualmente es más aceptado que el público cultive gustos cambiantes, pero compatibles entre sí: *Quien gusta del rock puede escuchar también cumbia* (Semán 2006: 217).

Se podría argumentar que cubrir el paisaje musical argentino mediante historietas no es el procedimiento más adecuado, pero intentaremos integrar unos ejemplos

---

<sup>163</sup> Consulte su biografía <http://www.piazzolla.org/biography/biography-english.html>.

<sup>164</sup> Cuando se trata de artistas menos conocidos, o fusiones que se dieron en determinadas ocasiones, incluiremos más información al respecto en las notas de pie.

<sup>165</sup> Véase

[http://www.clarin.com/espectaculos/musica/cumbia-suena-toda-orquesta\\_0\\_859714027.html](http://www.clarin.com/espectaculos/musica/cumbia-suena-toda-orquesta_0_859714027.html).

<sup>166</sup> Véase <http://blogosfera.tvpublica.com.ar/blog/?p=6915>.

<sup>167</sup> Véanse <http://www.sitio2.culturactiva.net/2012/04/tango-villero/> y

<http://www.umiargentina.com/umiargentina/component/muscol/J/195-juan-cinza.html>.

<sup>168</sup> Véase

<http://www.cumbiadelapura.com.ar/2013/04/el-gobierno-no-nos-apoya-porque-somos.html>.

<sup>169</sup> En ocasión del Bicentenario, la banda Damas Gratis, de cumbia villera, incluso se juntó con un cantautor más respetado, Kevin Johansen, para realizar un Himno a Sarmiento. (Fuente: <http://www.lanacion.com.ar/1132122-polemica-por-la-version-cumbiera-del-himno-a-sarmiento>)



que, al menos, aludan a letras musicales de los géneros enumerados que los alumnos podrán escuchar y descubrir más detenidamente fuera del aula.

A modo de conclusión de este panorama de dicotomías, es decir, de divisiones imaginarias, contradicciones coexistentes, pares excluyentes e hibridaciones productivas, quisiéramos reiterar que estas oposiciones muestran solamente una cara de la sociedad argentina. Por otra parte, tal como postulara García Canclini más tarde la fecundidad de lo híbrido<sup>170</sup>, Ernesto Sábato ya creía en 1967 que todas esas divisiones conectadas podrían ser una base para el éxito:

*(...) un fundamento intelectual que debe ser el resultado de la síntesis de todas las antinomias que nos han dilemáticamente esterilizado en los últimos años. (...) Y tal vez sea esta misma condición dual e híbrida la causa fundamental de esa inquietud, de esa oscura angustia por nuestra esencia y nuestro destino; pero también es probable que esa híbridez sea la que nos ofrezca tanta riqueza espiritual, tanta sutileza y posibilidades históricas.*

(Sábato 1967, edición de 1974: 93 y 95)

A continuación nos centraremos en patrones que unen especialmente a los argentinos.

---

<sup>170</sup> Véase la página 121.

### 2.1.2. Uniones y vínculos

A partir de ahora quisiéramos destacar las costumbres argentinas que nos parecen unificadoras, para bien o para mal, dado que algunas quizá no sean tan positivas.

#### a) *Costumbres gastronómicas*

Entre los elementos que unen a los argentinos de diferentes regiones y de diferentes edades, las costumbres de tomar mate, de preparar asados y de disfrutar del dulce de leche congregan a todos. Con esa aserción no queremos alegar que solamente los argentinos compartan esas costumbres o que un argentino que se abstenga de ellas no pueda ser un argentino verdadero, sino que consideramos que estas prácticas, de forma generalizadora, constituyen una configuración cultural<sup>171</sup> reconocible como argentina.

La primera costumbre incluso reúne a los argentinos con *materos* de otras nacionalidades, como los paraguayos, los brasileños del sur y los uruguayos. En este sentido el hábito ilustra claramente que las fronteras de culturas no coinciden naturalmente con las fronteras políticas. En todas esas regiones es posible tomar mate en familia, con amigos, con los compañeros del trabajo, en casa o afuera, de la mañana hasta la noche. También es posible disfrutarlo en solitario, para despertarse mejor, para estudiar más tiempo, o simplemente para darse el gusto. Para un extranjero suele ser necesario que se acostumbre al sabor y hará falta que mire bien cómo lo toman los demás para evitar torpezas -remover la yerba con la bombilla, no tomar toda el agua, decir 'gracias' al recibir el mate cuando esto significa que ya no quieres más en los siguientes turnos, etc. - pero al mismo tiempo, la costumbre en sí permite sentirse integrado rápidamente, ya que tomar mate facilita relacionarse con otros al compartir momentos y costumbres.

Como segunda costumbre gastronómica, quisiéramos recalcar la costumbre de preparar asados entre amigos o en familia, siendo *una de las prácticas más equitativamente distribuidas de la Argentina* (Grimson 2012: 115). Por la situación económica del país que incrementa cada vez más el precio de la carne<sup>172</sup>, el asado se ve amenazado. Los defensores de un estilo de vida vegetariano, comprometido con el bienestar de los animales y del medio ambiente, aplaudirán seguramente este declive en el consumo de la carne y el aumento de la producción de soja<sup>173</sup>.

---

<sup>171</sup> Véase Grimson (2011: 138-140) al respecto de este término.

<sup>172</sup> Véanse los siguientes artículos de periódico al respecto:

<http://www.lanacion.com.ar/1661065-la-carne-vuelve-a-subir-3-pese-a-la-orden-del-gobierno-para-que-bajen-los-precios>

<http://www.eleconomista.net/2014/03/25/el-alto-precio-de-la-carne-de-res-es-un-tema-delicado-en-argentina>.

<sup>173</sup> En comparación con sus competidores más importantes y países vecinos, es posible observar que Argentina no ha conseguido un incremento excepcional de su producción agropecuaria, incluso de la soja: <http://www.lanacion.com.ar/1806061-el-agro-que-el-pais-necesita>.

Quisiéramos matizar también los aspectos positivos para el ambiente del cultivo de la soja, ya que varios estudios indican que la práctica de soja transgénica resistente a ciertos productos

Desgraciadamente, la otra cara de la moneda es la decadencia de una práctica que crea cohesión dentro y entre grupos de argentinos.

La última costumbre que subrayaremos aquí es el consumo del ‘dulce de leche’, un tipo de pasta de azúcar que combina bien en tortas, en alfajores, sobre pan, como sabor para helados, o hasta en cucharitas sin nada más para los más golosos. Se conoce también en países fronterizos con Argentina bajo otros nombres, como *manjar blanco* (Perú, Chile), *arequipe* (Colombia, Venezuela), *doce de leite* (Brasil) pero los argentinos se enorgullecen de tener el sabor original y el mejor del continente<sup>174</sup>.

La popularidad de estas costumbres alimentarias se nota también en el extranjero: tanto la yerba para el mate como los botes y los alfajores a base de dulce de leche son productos típicos buscados por los argentinos residentes en otros países; los restaurantes con carne argentina suelen tener buena fama. Nos limitaremos a destacar esas tres preferencias, si bien sería posible deleitarse aún más con otras, como su variedad de empanadas saladas y su variedad de bollería dulce, llamadas ‘facturas’, o asombrarse ante la costumbre, popularizada entre los jóvenes, de combinar un digestivo italiano (Fernet Branca) con Coca-Cola como una especie de cubata alternativo.

A continuación nos centraremos en el siguiente elemento unificador para los argentinos, a saber, el idioma que hablan.

#### b) *El idioma*

La forma de hablar de los argentinos es quizá lo que más fácilmente es percibido como algo típico y distintivo, lo mismo que avanza Ángela Di Tullio:

*el idioma de los argentinos o las maneras argentinas de hablar y pensar el español, configuran un aspecto fundamental de nuestra tradición cultural*

(Di Tullio 2004).

Habría que enfatizar que el hecho que se haya constituido una forma de hablar reconocible es un verdadero logro, teniendo en cuenta la diversidad de las influencias lingüísticas ejercidas sobre el español de los colonos originarios, los *criollos*, y las diferentes posturas que adoptaron los intelectuales desde la independencia de la república con respecto al idioma nacional. Aclararemos este panorama históricamente con el objetivo de acentuar la unidad actual.

---

agroquímicos deteriora tanto los suelos como la salud humana. Algunos estudios recientes al respecto están disponibles aquí:

<http://132.248.10.25/terra/index.php/terra/article/view/23>

<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/viewFile/4586/6977>

<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/pesticidas/article/view/35001>.

<sup>174</sup> Véase el siguiente artículo del portal de noticias del gobierno argentino:

<http://www.argentina.ar/temas/turismo/16867-dulce-de-leche-un-manjar-argentino>.

Lo que hoy en día se llama Argentina dependió por varios siglos del Virreinato del Perú, y la región argentina —con inclusión de las islas Malvinas, Uruguay, Paraguay, Bolivia y partes del sur de Brasil, del norte de Chile y del sureste de Perú— solamente fue reconocido como otro Virreinato, el del Río de la Plata, en 1776. Su capital, Buenos Aires, que fue durante mucho tiempo una ciudad marginal conocida especialmente por el contrabando<sup>175</sup>, hasta tuvo que ser fundada dos veces. La segunda vez los fundadores no venían de la península sino desde otra parte de la colonia misma, como también ocurrió con otras provincias actualmente argentinas. En total hubo tres vías de colonización con menor interferencia directa desde España, como se desprende de la siguiente cita:

*La primera [fundación] se inició con la expedición del andaluz Pedro de Mendoza, quien vino directamente de España y pobló en 1536 el puerto de Buenos Aires. (...) en 1580, (...) [el burgalés Juan de] Garay fundó por segunda vez la ciudad de Buenos Aires con 60 colonos, de los cuales 10 eran españoles peninsulares, procediendo la mayoría de Asunción y algunos de Santa Fe (...) La corriente colonizadora del noroeste vino de Perú (...) por el camino del Inca y la Quebrada de Humahuaca. (...) La región de Cuyo se colonizó desde Chile, fundándose las tres ciudades principales: Mendoza, en 1561, San Juan, en 1562 y San Luis, en 1594. Parte de los colonizadores de Cuyo, como los del noroeste y aún del Río de la Plata, eran americanos o españoles con larga residencia en América*

(Donni de Miranda 1989: 50 - 51).

Una parte considerable del territorio siguió comunicándose sobre todo con el Virreinato del Perú, prolongando así el uso de las rutas de los incas<sup>176</sup> que descendían hacia las provincias actuales de Jujuy, Salta, Tucumán, Catamarca, La Rioja, San Juan y Mendoza. Durante el Virreinato solamente había una universidad, en la ciudad de Córdoba, instituida por el orden de los jesuitas en 1613 y la cuarta más antigua de toda América. Fueron los jesuitas<sup>177</sup> y otros misioneros católicos quienes se apoyaron en el guaraní en el noreste de Argentina y en el quechua en el noroeste para evangelizar mejor a la población indígena<sup>178</sup>. Así, estos idiomas tuvieron más posibilidades de conservación. En el suroeste, en la zona fronteriza con Chile, las comunidades mapuches resistieron con éxito relativo a la colonización, provocando tantos muertos españoles que un sinónimo de Chile parece haber sido el ‘Flandes indiano’<sup>179</sup>. Después de la independencia, tanto de Chile como de Argentina, las comunidades fueron derrotadas, en el caso de Argentina durante la ya mencionada ‘Conquista del desierto’<sup>180</sup>.

---

<sup>175</sup> Léase la siguiente nota breve al respecto:

<http://edant.clarin.com/suplementos/especiales/2002/05/20/1-391269.htm>.

<sup>176</sup> Véase el proyecto de revalorización de la UNESCO: <http://whc.unesco.org/es/actividades/65/>.

<sup>177</sup> Hasta su expulsión en 1767 por el rey Carlos III, las misiones de los jesuitas estimulaban el uso de la lengua guaraní (Buesa Oliver 1992: 122; Rojas 2000: 162; Fernández 2008: 45).

<sup>178</sup> En los valles Calchaqufes, en el noroeste (entre Salta y Tucumán), las tribus locales resistieron con más fuerza a la colonización española, pero fueron derrotadas y desarraigadas de la zona. Para más detalles, léase el siguiente artículo:

[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1668-80902008000100012](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-80902008000100012).

<sup>179</sup> Fuentes: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-23762005000200003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-23762005000200003&script=sci_arttext)  
[http://www.memoriachilena.cl/temas/index.asp?id\\_ut=diegoderosalesylahistoriageneraldelreinodechile.flandesindiano](http://www.memoriachilena.cl/temas/index.asp?id_ut=diegoderosalesylahistoriageneraldelreinodechile.flandesindiano).

<sup>180</sup> Véase la página 52.

De hecho, del siguiente mapa en la ilustración 39 con las grandes familias lingüísticas aborígenes se desprende que Argentina se asemejaba a un tipo de desierto, con presencia indígena notable sobre todo en sus límites, mientras que en el resto del país había más bien tribus indígenas menores que no solían establecerse de manera definitiva.



Ilustración 39: Mapa con las tres grandes familias de lenguas amerindias en Argentina (Lipski 1994: 130)

Como el quechua y el guaraní funcionaron como una especie de *koiné* en el norte y la represión de los mapuches en el sur fue tardía, estas lenguas de los pueblos originarios han dejado cierta influencia sobre el español argentino. Tal influencia se concentra mayoritariamente en las zonas de contacto con esos idiomas, zonas económicamente más pobres y lejos de Buenos Aires y del Litoral. De ahí que pueda ser ignorada con más facilidad por los propios argentinos y los turistas.

Para los lectores interesados en los contactos entre (los hablantes de) las lenguas indígenas y el español recomendamos los trabajos de Antonio Díaz-Fernández, Marisa Malvestiti y César Aníbal Fernández sobre la situación del mapuche; las investigaciones de Silvia Hirsch, Wolf Dietrich y Leonardo Cerno con respecto al guaraní; la página web de la Asociación de Investigadores en Lengua Quechua<sup>181</sup>.

La imagen evocada anteriormente del desierto, junto a una aversión hacia la antigua dominación española<sup>182</sup>, poseía un gran valor simbólico en el programa intelectual de la Generación del '37 (1837):

*(...) la Argentina como territorio deshabitado, como espacio prehistórico y pura naturaleza, donde los indios y la cultura hispanocriolla colonial no cuentan en la producción de una nueva cultura posrevolucionaria. (...)*

(Altamirano - Sarlo 1997: 26).

<sup>181</sup> Véase <http://www.adilq.com.ar/>.

<sup>182</sup> Además, para ellos España representaba (...) *el absolutismo, la Inquisición, el oscurantismo, el fanatismo que habían paralizado toda actividad intelectual y científica* (Di Tullio 2003: 49-50).

Al mencionar a este grupo, añadimos un elemento histórico que ayuda a entender la unidad actual del habla argentina, a saber: el hecho de que los intelectuales del país recientemente independizado se hayan interesado desde un principio por su identidad y por su idioma:

*A través de una intensa y persistente actividad discursiva (artículos, periodísticos, polémicas, ensayos, panfletos) —conocida como la cuestión del idioma—, la Generación del 37 se centró en la construcción, mediación y proyección de un imaginario nacional (...)*

(Di Tullio 2003: 45).

Aquella Generación quiso distanciarse de España que representaba

*(...) el absolutismo, la Inquisición, el oscurantismo, el fanatismo que habían paralizado toda actividad intelectual y científica*

(Di Tullio 2003: 49-50).

De la misma manera, Domingo Fausto Sarmiento, presidente y escritor a quien ya mencionamos, en sus críticas a la defensa por Andrés Bello de un español peninsular cultivado en los territorios hispanoamericanos,

*proponía una especie de norma lingüística hispanoamericana abierta a la influencia de las culturas europeas y caracterizada por rasgos (...) típicamente hispanoamericanos. (...) [Según Sarmiento] el pueblo — un pueblo educado, claro está— es el que crea y perfecciona la norma (...) Así, para Sarmiento las modalidades americanas del castellano tenían tanta validez como las peninsulares, porque, al igual que las de España, eran un producto cultural fruto del devenir histórico de un pueblo soberano*

(Torrejón 1989: 542 y 549-550).

Asimismo, en su libro *El idioma nacional de los argentinos*, Lucien Abeille, miembro de la *Société Linguistique de Paris*, se expresó a favor de una norma particular por los siguientes motivos:

*(...) parce que la civilisation et la nationalité argentines ne sont pas spécialement espagnoles, mais qu'il s'y est mêlé des éléments autochtones et des éléments étrangers, l'idiome argentin, s'il doit être autre chose qu'une langue morte et livresque, devra se distinguer de l'idiome de la mère-patrie (Abeille 1900: 105).*

Entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX ocurren, sin embargo, unos acontecimientos hacen que los intelectuales argentinos vuelvan a elogiar la madre patria, reemplazando la hispanofobia anterior (Cagliao Vila 2010: 373). Argentina acoge en esas décadas a una oleada de inmigrantes, muchos de ellos provenientes de Italia y de clases sociales bajas. En las reacciones ante ese aluvión inmigratorio se nota un desprecio de las hibridaciones y transformaciones subsecuentes:

*Mira, nuestro deber sagrado, primero, arriba de todos, es defender nuestras mujeres contra la invasión tosca<sup>183</sup> del mundo heterogéneo, cosmopolita, híbrido, que es hoy la base de nuestro país.*

(Miguel Cané en 1884, En la Tierra, cita sacada de Viñas 1982: 204)

*Se transforma tanto nuestra tierra Argentina, que tanto cambia su fisonomía moral y su figura física, como el aspecto de sus vastas comarcas en todas direcciones. El gaucho simbólico se va, el desierto se va, la aldea desaparece, la locomotora silba en vez de la carreta, en una palabra nos cambian la lengua, que se pudre, como diría Bermúdez de castro, el país.*

(Mansilla en 1904, en sus Memorias, cita sacada de Altamirano-Sarlo 1997: 184)

Hoy en día podemos constatar que los criollos y los recién llegados fueron capaces de entenderse y de formar una identidad más inclusiva a partir de las diferencias, pero en aquellos tiempos regía todavía

*el temor de que la sociedad nativa no estuviera en condiciones de asimilarlo no sólo por su exigüidad demográfica sino también por su aún poco definida identidad cultural*

(Di Tullio 2003: 26).

Alrededor del Centenario de 1910, cuando se festejaban los primeros 100 años de independencia de la nación, se originó una nueva generación que revalorizaba la imagen del gaucho. Dentro de ella surgieron dos líneas de discusión relativas a la cuestión de cómo el español como idioma debería continuar.

*(...) los que como Ricardo Rojas proponen una fusión de la población nativa, gaucha, criolla de origen español e indígena, con los inmigrantes y sus hijos; y los que, como Lugones y Gálvez, perciben amenazada a la idiosincrasia cultural justamente por la presión lingüística, cultural e ideológica de la inmigración*

(Altamirano-Sarlo 1997: 235).

En las décadas subsecuentes al Centenario, se siguió debatiendo la cuestión del idioma nacional argentino, en particular entre Américo Castro — brevemente director del nuevo Instituto de Filología en la Universidad de Buenos Aires, invitado desde España por Ricardo Rojas—, Amado Alonso — director español del mismo Instituto entre 1927 y 1946— y Jorge Luis Borges. El primero defendió (dentro y fuera de Argentina<sup>184</sup>) el español peninsular mientras que su sucesor intentó obtener una nivelación del español rioplatense, valorizando un español ‘aluvial’ (Lida 2012), más bien universal, que consiguiera armonizar las diferentes influencias. Borges, por su parte, quiso promover un español argentino<sup>185</sup> que

---

<sup>183</sup> Es interesante fijarse en la etimología del adjetivo ‘tosco’ (DRAE): proviene del latín vulgar ‘tuscus’, para denominar a la gente libertina que vivía en el barrio Vicus Tuscus en Roma y entonces refiere geográficamente a Italia. Actualmente, sin embargo, ‘tosco’ significa ‘grosero e inculto’ y por tanto era una palabra muy adecuada en los ojos de Cané para describir a los inmigrantes italianos.

<sup>184</sup> Todavía en 1941 publicó *La peculiaridad lingüística rioplatense y su sentido histórico* que Borges criticó luego en *Las alarmas del doctor Américo Castro*.

<sup>185</sup> Más preciso sería afirmar que Borges creía en la superioridad de lo porteño contra lo no porteño, con lo cual su visión de un español argentino ideal era a la vez *nacionalista, unitario y burgués* (Bordelois 2011: 69) y hasta se inscribía en una de las dicotomías más fuertes del apartado anterior, la de Capital vs. Interior.

supiera reflejar naturalmente el habla de los argentinos, sin adoptar una de dos tentaciones forzadas como *la pseudo plebeya* y *la pseudo hispánica* (Borges 1927: 29, citado en Bordelois y di Tullio 2002). Al mismo tiempo de estos debates valiosos, *el nacionalismo católico primero, y el peronismo más tarde, reafirmaron la tendencia a la cerrazón en la cultura y la lengua argentinas* (Lida 2012: 117).

A nuestro entender, se ha podido formar un español argentino con determinadas particularidades que lo diferencian claramente del español de España, como el voseo todavía existente y una gran cantidad de italianismos sin que esas particularidades causen una incompreensión entre los argentinos y los españoles. Además, los propios argentinos tampoco creen que hablen un idioma distinto, sino que siguen afirmando que hablan *castellano*.

Si bien asumimos que deben haber estado muy motivados los inmigrantes mismos por aprender la lengua de su nueva tierra, varios factores externos explican por qué los hijos y los nietos se convirtieron en hablantes monolingües del español:

*el acelerado proceso de urbanización e industrialización (...) Otro factor importante fue el mismo carácter masivo de la inmigración que evitó que los inmigrantes se mantuvieran separados de la comunidad. También tuvieron un marcado peso las amplias posibilidades de ascenso social y educacional que los migrantes tenían en el país, lo que (...) los hizo rechazar muchas veces la lengua de origen, al identificarla con las inferiores condiciones sociales y culturales en que se encontraban sus ascendientes europeos. Pero quizá el factor más importante de integración que ofreció el país fue su sistema educacional (...) ofreciéndoles una enseñanza en español y con un fuerte contenido nacionalizante (...) Por último, un elemento decisivo fue la existencia entre los inmigrantes de un grupo absolutamente mayoritario, los italianos, que poseían una serie de rasgos favorables al cambio de lengua, ya que en ellos se sumó la falta de unidad geográfica en el país de origen, las grandes diferencias dialectales, la cercanía lingüística con el español, la comunidad religiosa y la similitud cultural con la población nativa (...)*

(Fontanella de Weinberg 1987: 141-142).

Evidentemente, la transición al monolingüismo no se hizo de un día al otro como demuestra la emergencia de *una variedad híbrida, el cocoliche*<sup>186</sup>, y *la formación de un argot urbano, el lunfardo*<sup>187</sup> (Di Tullio 2003: 90).

Al lado del italiano podemos mencionar el francés, el inglés y el alemán como otros ejemplos de lenguas europeas que sobrevivieron activamente por algún tiempo en sus respectivas comunidades y en determinadas instituciones educativas. Para un panorama de la involución que sufrieron esas lenguas remitimos a dos trabajos<sup>188</sup>

---

<sup>186</sup> El término empleado para describir esa especie de interlengua entre el italiano y el español proviene supuestamente de una comedia teatral llamada '*Juan Moreira*' by José '*Pepino 88*' Podestá in 1890 (...) *One of the actors, named Antonio Cocoliche, spontaneously mocked the broken speech of an Italian immigrant, in which Italian and Spanish were jumbled together* (Lipski 1994: 177).

<sup>187</sup> Retomamos aquí la definición de José Gobello, alabada por Oscar Conde, el compilador del Diccionario etimológico del lunfardo: [*El lunfardo es un*] *repertorio léxico, que ha pasado al habla coloquial de Buenos Aires y otras ciudades argentinas y uruguayas, formado con vocablos dialectales o jergales llevados por la inmigración (...) y a los que deben agregarse voces aborígenes y portuguesas que se encontraban ya en el habla coloquial de Buenos Aires y su campaña, algunos términos argóticos llevados por el proxenetismo francés; los del español popular y del caló llevados por el género chico español, y los de creación local* (Gobello 1989: 15-16 citado por Conde 2004: 13).

<sup>188</sup> Disponibles en las siguientes páginas web:

<http://www.linguasur.org.ar/panel/archivos/f9227ef50db3de732e1d3f897de85aa8Bein%20lenguas%20extranjer.pdf> y [http://othes.univie.ac.at/18168/1/2012-02-01\\_0868071.pdf](http://othes.univie.ac.at/18168/1/2012-02-01_0868071.pdf).



del profesor Roberto Bein: *La situación de las lenguas extranjeras en la Argentina* (2011) y *La política lingüística respecto de las lenguas extranjeras en la Argentina a partir de 1993* (2012).

La convergencia de las influencias de todas las lenguas mencionadas sobre una base castellana engendró un español argentino, *ese poderoso vínculo que nos une* (Bordelois 2005: 33), que reúne a los argentinos, en su literatura, en sus periódicos, en sus canales de televisión, en sus películas, en las letras de música de todos los géneros —del tango pasando por el rock a la cumbia.

Antes de pasar al siguiente elemento unificador, quisiéramos todavía señalar brevemente dos características del habla argentina actual percibidas como preocupantes por la autora ya mencionada, Ivonne Bordelois.

La primera tiene que ver con la impresión de que los argentinos usan cada vez más un estilo violento, incluso sin darse cuenta de ello: *A veces no percibimos la violencia en ciertas formas de hablar* (Grimson 2012: 68). Por su parte, Ivonne Bordelois no rechaza el uso de insultos en sí, sino que, primero, reprocha el empleo impersonal de la palabra insultante *boludo* dado que

*No sólo el boludo ha desterrado los nombres propios y las individualidades que se refugian bajo su etiqueta aplanadora, sino que en nombre suyo han desaparecido los matizados insultos que solían salpicar la charla porteña, en la que los distintos defectos del prójimo, tanto los referidos a su dudoso cociente intelectual como aquellos destinados a designar y acusar sus mañas financieras o sus costumbres morales o vestuarias, o bien su pintoresco excesivo o diferentes peculiaridades de su persona o aspecto físico, han ido desvaneciéndose en la noche del olvido*

(Bordelois 2005: 146-147).

y que, segundo, condena su utilización demasiado frecuente en los discursos políticos

*(...) al hablar como hablan en general los políticos en nuestros días, el insulto al adversario se propaga sin limitaciones (...) al hablar así estamos rompiendo el pacto de convivencia social que implica el lenguaje (...) y cuando despreciamos al lenguaje nos estamos despreciando en el fondo a nosotros mismos, a todos nosotros (...)*

(Bordelois 2007: 217).

Al mismo tiempo, la autora reconoce unas tendencias a la inversa, propagadas por los adolescentes en el lenguaje de la admiración,

*donde hemos ido pasando gradualmente de los churros y budines de otrora a los lomos y bombones del presente: una leve mejoría gastronómica que parece evidenciar un paulatino refinamiento. (...) también las mujeres han pasado a ser reinas y diosas gracias a los adolescentes. Aunque genia e ídola sean gramaticalmente incorrectas (...)*

(Bordelois 2005: 127).

La segunda característica que la alarma es la popularidad de términos ingleses hasta tal punto que ella apunta a una ‘amenaza’ del inglés provocada por cierto

esnobismo<sup>189</sup>. Como en el caso anterior, no es el uso en sí del inglés el que la asusta tanto — visto que cree suficientemente en la permeabilidad del español para integrar a los anglicismos—

*sino la aparentemente insaciable necesidad de cobijarnos a la sombra del Gran Hermano para asimilar su prestigio. Y más graves que las palabras que adoptamos son los gestos que van apoderándose insensiblemente de nosotros, es decir, entre otras cosas, la exaltación de la competitividad, la pérdida del sentido de la intimidad y la privacidad, el gusto por la ambición, la violencia y la agresividad, el condescender a un estilo de vida que hace de la Coca-Cola una bebida irremplazable y el aceptar una estética que instituye a Hollywood como la Meca universal*

(Bordelois 2005: 82-83).

A pesar de esas evoluciones negativas hacia la violencia y la *tilinguería*<sup>190</sup>, la lingüista alaba la poesía que encuentra en los trabajos de los humoristas argentinos, como en las historietas de los diarios (Bordelois 2005: 200). Esperamos demostrar el talento de esos humoristas gráficos en nuestra sección dedicada a las historietas argentinas.

Ahora bien, pasemos a otro vocablo y fenómeno muy argentino, el *aguante*.

### c) *El aguante*

Algunas acepciones generales del verbo ‘aguantar’ según el Diccionario de la Real Academia Española son *sostener, sustentar, no dejar caer; reprimir o contener; resistir pesos, impulsos o trabajos; soportar, tolerar a alguien o algo molesto o desagradable* (DRAE 22ª edición)<sup>191</sup>. El Diccionario contiene algunas definiciones específicas provenientes de la marina y de la tauromaquia e incluye además unos significados limitados a la República Dominicana y Ecuador. Sin embargo, la edición consultada no refiere al sentido particular que tiene en Argentina, a saber: *hacer fuerza por algo que uno quiere, que uno ama, que a uno le apasiona* (Macaya Márquez 2007: 248). El verbo es utilizado con ese significado en varios ámbitos culturales argentinos, tanto en el fútbol —defendiendo el equipo favorito en la cancha de fútbol y al lado de ella, en los buenos y en los malos tiempos por los que pueda pasar— como en los recitales de música —apoyando a los grupos preferidos

---

<sup>189</sup> Muy graciosa al respecto es la siguiente cita de Fontanarrosa, creador de historietas: *Argentina no es la misma. Ahora es mucho más moderna; durante muchos años, los argentinos estuvimos hablando en prosa sin enterarnos. Y lo que todavía es peor, sin darnos cuenta siquiera de lo atrasados que estábamos. Los chicos leían revistas en vez de "comics", los jóvenes hacían asaltos en vez de "parties", los estudiantes pegaban "posters" creyendo que eran carteles, los empresarios hacían negocios en vez de "business" y los obreros tan ordinarios ellos, a mediodía sacaban la fiambrera en lugar del "tupper". Yo, en la primaria, hice "aerobics" muchas veces, pero en mi ignorancia, creía que hacía gimnasia. Afortunadamente, todo esto hoy cambió; Argentina es un país moderno y a los argentinos se nos nota el cambio exclusivamente cuando hablamos, lo cual es muy importante. (...) Las cosas, en otro idioma, mejoran mucho y tienen mayor presencia* (cita recopilada en Bordelois 2005: 79).

<sup>190</sup> Vocablo del lunfardo sinónimo de ‘cursilería’. Véase el *Diccionario etimológico del lunfardo* (Conde 2004) y el *Diccionario del lunfardo* (Espíndola 2002).

<sup>191</sup> En la cultura popular, la interpretación argentina no parece traspasar las fronteras: la letra de la canción ‘El aguante’ (2014) de la banda portorriqueña ‘Calle 13’ refiere a la cuarta acepción reconocida por el DRAE.

yendo a muchos de sus conciertos, aun en sus comienzos en pequeños locales, comprando los discos, etc.— y durante protestas sociales y manifestaciones políticas —respaldando a una idea o una organización con su participación o asistencia a un acto. Entretanto ha comenzado a ser utilizado en cualquier situación cotidiana donde se exige un esfuerzo y se quiere expresar su apoyo, por ejemplo, cuando un padre acompaña a su hijo para aprobar un examen de lengua (Alabarces 2007: 250).

Según el sociólogo y filósofo Pablo Alabarces, la interpretación típicamente argentina apareció primero entre las hinchadas de fútbol a principios de los años 80 (Alabarces 2007: 249) y de ahí se empezó a usar en los demás campos. Lo que tienen en común la cancha, los conciertos, las protestas y las manifestaciones políticas es la posibilidad de poder pelearse, de enfrentar a los enemigos, de manera verbal pero también a menudo físicamente. Para el mencionado autor, *el aguante ha pasado a constituir no sólo un grito de guerra o una práctica sino una estética, una retórica y una ética* (Alabarces 2007: 250). De hecho, las hinchadas, los fans de una banda de música, los reclamantes sociales y políticos, todos dejan vislumbrar visualmente a quienes apoyan. Asimismo, en el lenguaje del aguante predominan ciertas metáforas retóricas en torno a la sexualidad, la corporalidad y el machismo<sup>192</sup> que se sintetizan en un pensamiento según el cual *Los que aguantan son machos, y porque aguantan son machos* (Alabarces 2007: 251). Llevada a sus extremos, la ética manifiesta en la actitud de aguantar implica *combatir, pelear e incluso matar al otro si es necesario para defender el honor propio* (Alabarces 2007:252). Un estudio de los antropólogos José Garriga Zucal y María Verónica Moreira corroboró que entre los integrantes de una hinchada de fútbol el significado del término ‘aguante’ refiere tanto a la participación más bien inocente en manifestaciones festivas que demuestran la fidelidad y el fervor hacia el club y el equipo, como a la participación en enfrentamientos físicos, legitimando inclusive el uso de armas de fuego (Garriga Zucal y Moreira 2006: 57). Además, los autores insistieron en el hecho de que *el aguante es una forma típica de honor (...) de capital simbólico*<sup>193</sup> (Garriga Zucal y Moreira 2006:69). En una sociedad como la argentina, donde la inestabilidad económica no reparte capital financiero a todos sus ciudadanos, la promesa de otro tipo de capital y privilegios es ciertamente atractiva. Efectivamente, esa ética extrema es aceptada por determinadas hinchadas de fútbol, las llamadas ‘barras bravas’, que mediante la violencia buscan dominar a las barras de equipos adversarios y que consiguen como recompensa ciertos privilegios dentro de su club<sup>194</sup> (Garriga Zucal y Moreira 2006: 58; Moreira 2013: 68, 71). Esa violencia futbolística resultó ser tan generalizada que el canal TyC

---

<sup>192</sup> Por ejemplo, gritar ‘Les vamos a romper el culo’, con lo cual se expresa un dominio sexual del hombre sobre otro ser pasivo (Alabarces 2007: 250), afirmar que hay ‘ponerle pecho al adversario’ que subraya la importancia de servirse de su cuerpo para combatir (Garriga Zucal y Moreira 2006: 65) o declarar que *El aguante es demostrarle al otro que vos tenés huevos y que te la bancás, que sos macho*. (Garriga Zucal y Moreira 2006: 67). La importancia del cuerpo ya fue señalada por Elbaum (1998), Oliveto (2000) y Moreira (2001) como advirtió Castro Lozano (2010: 144).

<sup>193</sup> Como tal es reconocido también por Gil (1998).

<sup>194</sup> *Las barras bravas acceden gratuitamente al estadio y son manejados por políticos o por la misma policía. Llegan a la cancha custodiadas e ingresan sin ser controladas mientras uno espera, con la entrada en la mano y después de diez cacheos, que lo dejen pasar.* (Verea 2007: 253)

Sports canceló su programa ‘El aguante’ —en el que hinchas hablaban de su pasión— después de diez temporadas (entre 1997 y 2006)<sup>195</sup>. Al parecer, incluyó a tantos hinchas que aplaudían los excesos que el programa fue acusado de estimularlos.

La fuerza del ‘aguante’ de una barra brava es explotada por los partidos políticos, menos por afinidad ideológica que por interés económico: *[las barras bravas] pueden impulsar un cántico político sólo si están pagadas para eso* (Alabarces 2007:260). Federico Fernández califica esta actitud como una ‘lealtad coyuntural’ (Fernández 2004:106).

Citamos otro ejemplo de la servidumbre de las barras:

*Durante el periodo de elecciones, los hinchas son convocados por los candidatos para realizar determinadas tareas, como pintar las paredes de la ciudad con el nombre del aspirante a la presidencia de la institución deportiva; tareas que están relacionadas con las habilidades del aguante. La actividad de pintar las paredes implica organizar un pequeño grupo de hinchas que sale a apropiarse del espacio urbano, poniendo en juego el cuerpo y sus capacidades* (Moreira 2013: 69).

Como mencionamos anteriormente, participar en el ‘aguante’ es recompensado con capital simbólico, lo cual es aprovechado por los políticos en sus campañas electorales: *Ellos son los que te hacen ganar las elecciones. El líder te aporta votos.* (comentario de un socio de un club argentino, recopilado en Moreira 2013: 70). Lamentablemente, no solamente se traspasa el vigor físico para realizar las tareas descritas anteriormente y el esfuerzo mental para dedicar los votos de un grupo a un candidato electoral, sino que también la violencia emigra de un escenario, el futbolístico, al otro, el político (Fernández 2004:107-110)<sup>196</sup>.

Para Alabarces, sería oportuno *retomar la vieja cultura de la fiesta* (Alabarces 2007: 268), cuando vuelvan a primar *los elementos cómicos y carnavalescos, la burla y no la herida* (ibídem). Acaso se podría insistir más en el significado ya citado anteriormente por Macaya Márquez, el *hacer fuerza por algo que uno quiere, que uno ama, que a uno le apasiona*, quizá más similar al significado de la expresión japonesa 頑張ってください (*ganbatte kudasai*)<sup>197</sup>, se traduce como ‘haz tu mejor esfuerzo’)<sup>198</sup>.

A nuestro entender, las diferentes acepciones del concepto ‘aguante’ permean de modo diferente en los dos otros campos que mencionamos anteriormente: el de la música y el de los actos políticos y de protesta social. En el terreno de la música, en

---

<sup>195</sup> De vez en cuando parece resurgir como etiqueta la expresión ‘El aguante’. Así apareció junto a un video del partido entre Bélgica y Rusia en el Mundial de 2014 en Brasil. Véase <http://www.tycsports.com/noticias/El-Aguante-20140622-0029.html>.

<sup>196</sup> También la prensa lo ha destacado, véanse <http://www.pagina12.com.ar/diario/deportes/8-121255-2009-03-10.html>  
<http://www.tiempodehoy.com/mundo/las-barras-bravas-se-alian-con-la-politica>  
<http://www.lanacion.com.ar/1617607-barras-bravas-sa-negocios-que-alimentan-la-violencia>  
<http://www.elmundo.es/america/2013/10/25/argentina/1382715357.html>.

<sup>197</sup> Su interpretación con respecto al incentivo “Good Luck” en inglés: <http://www.livinglanguage.com/community/discussion/262/what-is-ganbattes/p1>.

<sup>198</sup> Agradecemos la sugerencia de María Isabel Pozzo de esta analogía.

particular del rock, diríamos que se ha implementado sobre todo esa faceta que Alabarces quisiera rescatar, la faceta festiva<sup>199</sup>:

*(...) [En el] fútbol argentino (...) [acontece] lo que se supone que también pasa en el rock nacional, donde lo importante no es tanto el escenario como el espectáculo que brindan los fans: las banderas, las bengalas, el pogo, el cántico; en definitiva, el ritual del aguante (...)*  
(Sodo 2006: 173).

*(...) los grupos de seguidores que practican el “aguante” (...) Siguen a las bandas en sus viajes y en los festivales locales, presentando banderas, bengalas, vestimentas y coros en una contraescena que crea un piso mínimo de público y fervor para la actuación de la banda (...) en este rock el baile es parte del recital y de la idea de música*  
(Semán 2006:215).

Esta faceta viajó entre la cancha y las salas de recitales (a menudo son los propios estadios de fútbol, sobre todo para bandas exitosas), ya que los jugadores empezaron a compartir gustos con los rockeros e inversamente (Semán 2006: 207), las canciones populares comenzaron a sonar en las canchas y determinados músicos compusieron temas inspirados en el fútbol<sup>200</sup>.

En cambio, el aspecto migratorio más visible del ‘aguante’ en las protestas sociales y en las campañas políticas sería la tolerancia y hasta el estímulo de la violencia<sup>201</sup> para confrontar a los oponentes, por inclusión de las barras bravas o por la creación de grupos de choque propios, llamados *patotas*<sup>202</sup>.

En resumen, la práctica del ‘aguante’ tiene su cara negativa y su cara positiva. Destacando el sentido de ‘estar esforzándose por otro, apoyándolo’ sin necesidad de recurrir a la violencia, quisiéramos mencionar otra costumbre popular, a saber: el festejo anual del ‘día del amigo’ el 20 de julio<sup>203</sup>.

Esta costumbre nos lleva corridamente al siguiente elemento de unión entre los argentinos, a saber, la festividad y la religiosidad.

#### *d) La festividad y la religiosidad*

Como se desprende del siguiente mapa, Argentina cuenta oficialmente con treinta fiestas nacionales repartidas por todo el país.

---

<sup>199</sup> Para el historiador y crítico musical Sergio Pujol, desafortunadamente han migrado también *la algarabía del deporte nacional, y su retórica de hinchada y hasta de barra brava, si bien es cierto sin las complicidades políticas y mafiosas que han degradado al fútbol* (Pujol 2007:178).

<sup>200</sup> Sirven como ejemplo las siguientes referencias:

<http://www.lanacion.com.ar/85567-el-rock-sale-a-la-cancha>

<http://www.diarioregistrado.com/no-se/96150-20-hits-del-rock-argentino-inspirados-en-el-futbol.html>.

<sup>201</sup> Véase las semejanzas marcadas por Garriga Zucal (2005) y Semán (2003) y citadas en un artículo sobre una organización piquetera bonaerense (Ferraudi Curto 2006: 153).

<sup>202</sup> Véanse estos ejemplos de diferentes sectores:

[http://www.clarin.com/politica/patota-agredio-Angel-Rozas-entrevista\\_0\\_1009099683.html](http://www.clarin.com/politica/patota-agredio-Angel-Rozas-entrevista_0_1009099683.html)

<http://www.lanacion.com.ar/1628730-una-patota-agredio-al-radical-rozas-en-chaco>

[http://tn.com.ar/sociedad/cordoba-denuncian-que-una-patota-de-la-uocra-ataco-una-protesta-contra-monsanto\\_424004](http://tn.com.ar/sociedad/cordoba-denuncian-que-una-patota-de-la-uocra-ataco-una-protesta-contra-monsanto_424004)

[http://www.argenpress.info/2014/07/criminalizacion-de-la-protesta-social\\_1.html](http://www.argenpress.info/2014/07/criminalizacion-de-la-protesta-social_1.html)

<http://www.pagina12.com.ar/diario/ultimas/20-248709-2014-06-16.html>.

<sup>203</sup> Véase <http://www.argentina.ar/temas/historia-y-efemerides/20580-20-de-julio-dia-del-amigo>.

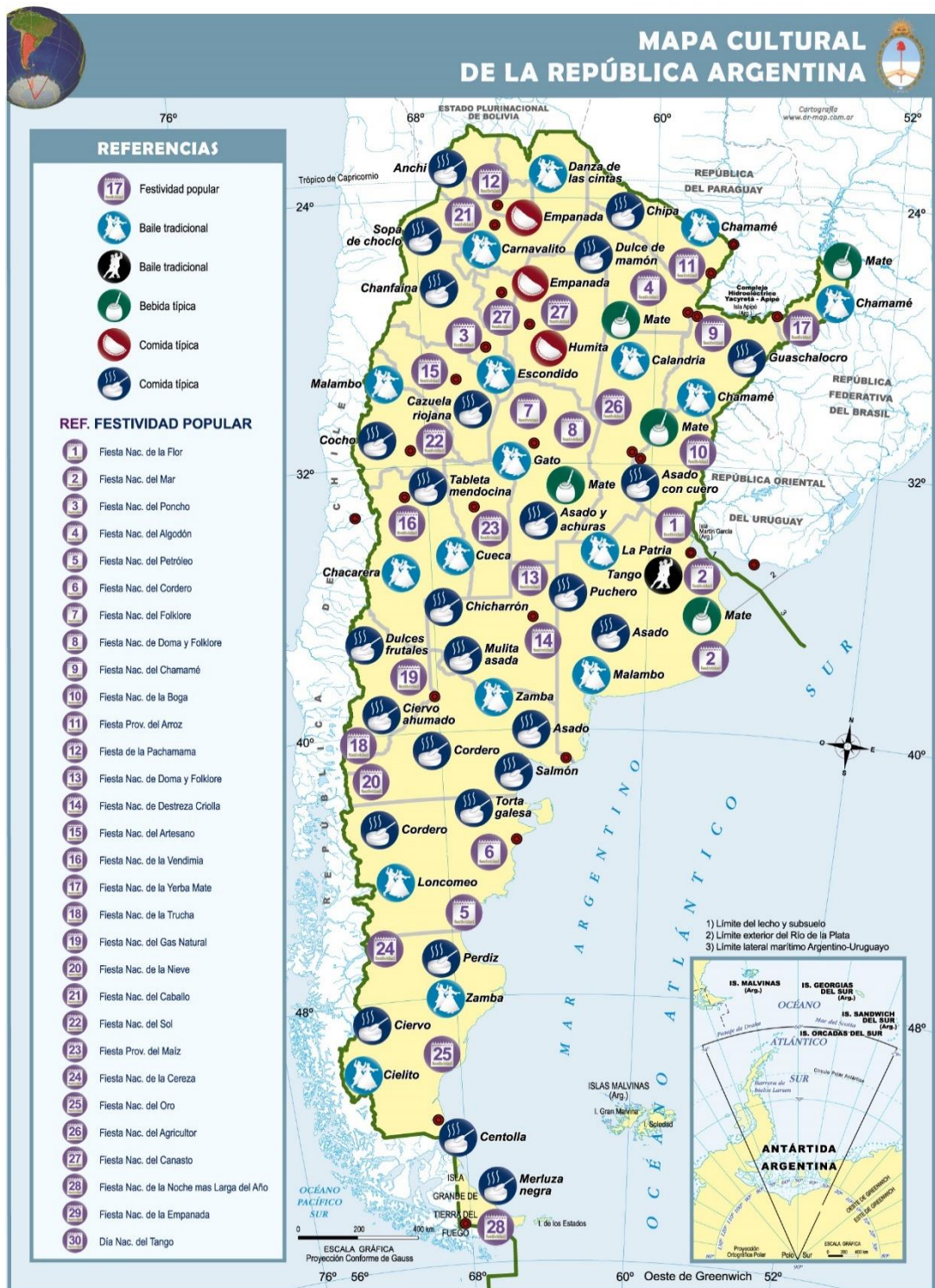


Ilustración 40: Fiestas en Argentina<sup>204</sup>

La mayoría de estas fiestas están relacionadas con la música y la gastronomía, pero aquí quisiéramos acentuar la presencia de la fiesta de la Pachamama. Llama la atención que es la única fiesta para conmemorar una figura religiosa cuando abundan en Argentina las fiestas para celebrar distintas figuras religiosas, tanto cristianas, aborígenes, africanas o santos populares, a las cuales nos dedicaremos más adelante.

En el mapa turístico (véase la ilustración 41) están marcados algunos lugares de peregrinaciones, pero en realidad hay diversos tipos de lugares sagrados en Argentina, por lo cual este mapa no acentúa que las expresiones religiosas son omnipresentes en la Argentina (Daniel Míguez y Pablo Semán 2006: 28). La falta de un mapa dedicado solamente a la religión se explica quizá por no poseer los datos necesarios, dado que el Censo de 2010 no incluía preguntas sobre este tema<sup>205</sup>.

<sup>204</sup> Mapa obtenido de <http://mapoteca.educ.ar/files/index.html.1.27.html>.

<sup>205</sup> Entretanto se ha publicado un 'Atlas de las creencias religiosas en Argentina' (2013), una divulgación de un estudio realizado en 2008 por Fortunato Mallimaci, del que expondremos algunos datos a continuación.

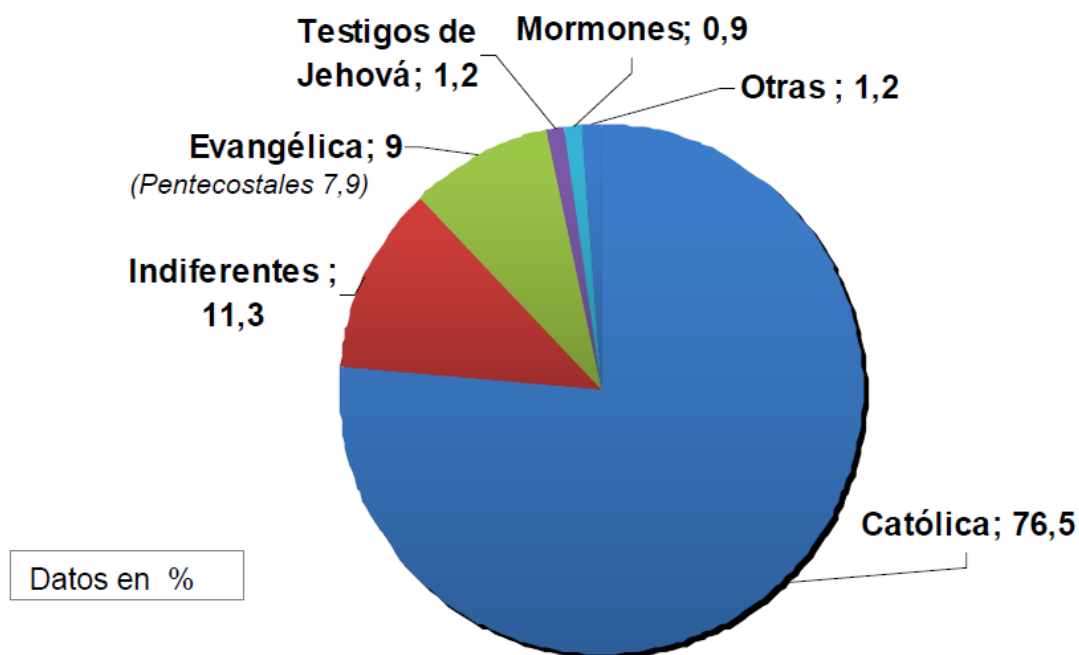




*Ilustración 41: Actividades turísticas en Argentina*<sup>206</sup>

Según una encuesta de 2008, un 76,5% de la población se considera católica, pero muchos de ellos señalan relacionarse con Dios por cuenta propia, sin sentir la necesidad de acudir frecuentemente a la iglesia (Mallimaci 2008). Los que más practican, son los creyentes evangélicos (el 9% de los argentinos, mayoritariamente pentecostales). Para un panorama general de las religiones profesadas según la encuesta mencionada, incluimos aquí un gráfico esclarecedor:

<sup>206</sup> Mapa obtenido de <http://mapoteca.educ.ar/files/index.html.1.27.html>.



*Ilustración 42: El campo religioso argentino (Mallimaci 2008)*

La franja ‘Otras’ incluye a los judíos, a los musulmanes y a las religiones afroamericanas entre otras. Aunque la comunidad judía argentina se ha estudiado sobradamente a sí misma, produciendo todo tipo trabajos generalmente vinculados con proyectos de investigación de las universidades de Tel Aviv y Hebrea de Jerusalén (Bianchi 2012) y que la AMIA (Asociación Mutual Israelita Argentina) estimula diversas actividades y acaba de documentar la presencia judía de manera atractiva<sup>207</sup>, el número de judíos en sí es porcentualmente poco significativo. Esto no quita que posean relevancia cultural y social, en particular cuando su radicación es prolongada, como en los barrios de Villa Crespo<sup>208</sup> y de la Once en Buenos Aires. La religiosidad oficial en la que indagó la encuesta ya mencionada de Mallimaci coexiste simultáneamente con una religiosidad más bien popular, con la cual referimos a las consultas de curanderos y videntes y los cultos a diversos tipos de santos. Estos incluyen, como ya indicamos anteriormente, cultos con un carácter cristiano, con un carácter indígena o africano, además de cultos dedicados a personajes populares<sup>209</sup> que no poseen el respaldo de una doctrina organizada. Entre las devociones cristianas (y canonizadas) contamos con las veneraciones de la Virgen, como la Virgen de Luján, la Virgen de Itatí, la Virgen del Rosario de San Nicolás y la Virgen morena; las veneraciones de santos como San Expedito, San Cayetano, las veneraciones de un árbol milagroso con una cruz en Mailín y las veneraciones de un aborigen convertido al cristianismo llamado Ceferino Namuncurá. Este forma parte tanto de una tradición cristiana como de una tradición indígena, que también cuenta con sus fiestas totalmente propias, como la ya mencionada fiesta de Pachamama en el noroeste y la fiesta de We Tripantu (el solsticio del invierno) de la comunidad mapuche en Argentina y Chile. Un ejemplo

<sup>207</sup> En colaboración con el Google Cultural Institute:

<https://www.google.com/culturalinstitute/u/0/exhibit/jews-in-argentina/AQoRjNFS>.

<sup>208</sup> Para un estudio de la configuración cultural y social de este barrio, con énfasis en el club de fútbol Atlanta, véase *Los bohemios de Villa Crespo: Judíos y fútbol en la Argentina*, de Raanan Rein (2012).

<sup>209</sup> Nos ha sorprendido constatar que estos santos sean tan populares que aparecen ya en novelas, que luego son estudiadas justamente por ese motivo (véase Néspolo 2013).



de una devoción con origen africano es la veneración de la diosa del mar Iemanjá, una de los siete orishas. Al lado de ellos proliferan las veneraciones de santos paganos como San la Muerte, el Gauchito Gil, la Difunta Correa, Pancho Sierra y la Madre María, la Telesita, Gilda, Rodrigo Bueno, el Frente Vital, Kosteki y Santillán —para nombrar solamente algunos— que cuentan con santuarios<sup>210</sup> de diversos tamaños. La estirpe de cada uno de estos santos<sup>211</sup> varía bastante: San la Muerte es el único santo de esta serie no basado en una persona real y suele ser representado como un esqueleto; el Gauchito Gil fue un gaucho que desertó del ejército pero habría sido matado injustamente; el culto a la Difunta Correa refiere a una mujer que murió de sed en búsqueda de su marido; Pancho Sierra fue un sanador y curandero en el siglo XIX, también su discípulo obtuvo reconocimiento popular como la Madre María; la Telesita o bien fue una sanadora o bien una mujer inocente que oraba a Dios y aparecía en fiestas pero en ambas versiones de su historia murió quemada; Gilda y Rodrigo Bueno fueron cantantes populares (de cumbia y quarteto respectivamente) y los dos fallecieron en accidentes viales; el Frente Vital fue un ladrón joven que murió en una persecución policial; Maximiliano Kosteki y Darío Santillán fueron militantes obreros asesinados por fuerzas de seguridad durante una protesta — el último es calificado en algunas ocasiones como ‘Patrono de los piqueteros’.

Todas las figuras que hemos mencionado son el objeto de fiestas conmemorativas diversas, partiendo de misas y ceremonias celebratorias muy respetuosas y solemnes hasta festejos más frívolos con asados, espectáculos con bandas actuando en vivo, bailantas y puestos con artesanía local<sup>212</sup>. En nuestra percepción, ese acoplamiento tan frecuente entre la religiosidad con la festividad —en todas las articulaciones de religiosidad, canonizada o no— es realmente un factor de unión entre los argentinos: al participar en las celebraciones, los argentinos se reúnen entre sí, revelando un colectivismo alegre y pacífico. Además, las creencias en cuestión ejemplifican claramente una hibridez fecunda, un sincretismo abundante entre sus practicantes, como una configuración cultural específica que merece su debida

<sup>210</sup> Aunque no se trate de un culto de devoción a un santo que pueda intervenir en la vida del devoto, en Buenos Aires se encuentra también el santuario de Cromañón, para recordar a las 194 víctimas de un incendio en una discoteca con ese nombre.

<sup>211</sup> Recogimos las descripciones del Diccionario de Mitos y Leyendas (véase <http://www.cuco.com.ar>) salvo en el caso de la Virgen morena (<http://lacuevadelfilosofo.blogspot.be/2009/10/el-culto-la-virgen-morena.html>), del Frente Vital (véase Míguez 2012) y de Kosteki y Santillán (véase Lobo 2010, Marengo 2011).

<sup>212</sup> Se mencionan estas fiestas tanto en textos científicos (Dri 2003, 2007; Carozzi 2006; Martín 2006, Podhajcer 2007; Galera y López Fianza 2012, Le Gorlois 2012; determinadas publicaciones del GIEPRA, el Grupo Interdisciplinario de Estudios sobre el Pluralismo Religioso en la Argentina: <http://www.giepra.com.ar/biblioteca>) como en guías sobre Argentina (Adams 2011; la página web oficial <http://estudiarenargentina.siu.edu.ar> en la sección “Acerca de Argentina > multiculturalidad”) y en la prensa local y nacional, como se observa en estos recortes (aleatorios) sobre distintos homenajes:

<http://estacionplus.com.ar/2014/05/07/festejos-y-celebraciones-en-el-salon-virgen-del-lujan-por-la-fiesta-patronal/>

[http://www.cazadordenoticias.com.ar/secciones/cultura\\_y\\_espectaculos/29/01/2013/nota/00045720/](http://www.cazadordenoticias.com.ar/secciones/cultura_y_espectaculos/29/01/2013/nota/00045720/)

<http://www.lanacion.com.ar/1608518-multitudinaria-muestra-de-fe-por-el-dia-de-san-cayetano>

<http://www.diario26.com/salta-y-jujuy-arranco-la-fiesta-para-venerar-a-la-pachamama-156060.html>

<http://www.laseptima.info/noticias/6680>

<http://www.lanacion.com.ar/1545334-el-santo-de-los-delincuentes-irrumpe-en-pleno-florida>

<http://anred.org/spip.php?article7975>.

atención. En Argentina es posible encontrar a pentecostales que visiten al santuario de un santo (Semán 2006: 217), a judíos frecuentando el cementerio de una santa propia llamada Malka Saltz, cuya tumba se encuentra en Tucumán (Cohen de Chervonagura 2012) y a cristianos que también celebran a la Pachamama, colocan alguna cinta roja en santuarios para el Gauchito Gil o dejan botellas al lado de la ruta para la Difunta Correa. Dicho de otro modo, si bien se podría afirmar que la religión católica funciona como vínculo para la mayoría de la población, pretendemos aquí que sobre todo esta fusión de religiosidades —eso sí, muchas de ellas marcadas por la fe cristiana— congregue a los argentinos.

Antes de pasar al siguiente posible factor de unión, quisiéramos todavía señalar brevemente un aspecto que nos ha desconcertado en la devoción de los santos, es decir, que nos pareció perturbador que este fervor religioso esté tan imbuido de una especie de clientelismo<sup>213</sup> entre el devoto y el santo, de un *quid pro quo* recurrente. A cambio de una curación, suerte en un delito, un matrimonio feliz, una venganza ejecutada, ... los fieles oran al santo, realizan peregrinaciones a su santuario, regalan exvotos, etc. Quizá se entienda mejor este estilo de vida cuando se tome en cuenta lo difícil que sigue siendo prever qué traerá el día de mañana a nivel político y económico en este país.

Ahora bien, el estudio de santos encamina cómodamente hacia el estudio de otro tipo de personalidades celebradas, a saber, los héroes de la patria.

#### e) *Los héroes de la patria y otros ídolos*

En Argentina, la conmemoración de los próceres de la patria forma parte de la tradición escolar, mediante cinco efemérides ‘clásicas’, a saber: la revolución del 25 de mayo cuyo fruto fue la primera junta liderada por Cornelio Saavedra, el día de la bandera (creada por Manuel Belgrano), el día de la declaración de la independencia, la muerte del Libertador general San Martín y el día del maestro (por la muerte de Domingo Faustino Sarmiento). Es menester subrayar que la existencia de estos actos, durante los cuales los alumnos suelen disfrazarse (sobre todo en el jardín de infantes) y escuchar y cantar diferentes himnos (el himno nacional, el himno a la bandera, la marcha de San Lorenzo), se debe al ingenio de José María Ramos Mejía, el presidente del Consejo Nacional de Educación entre 1908 y 1913, alrededor del primer centenario. Ha sido este médico y político conservador quien intencionalmente incentivó su realización para aumentar el sentimiento de pertinencia nacional de los residentes argentinos criollos y de los recién llegados en particular (Blázquez 2012). Como bien indica un artículo crítico del diario La Nación de julio 2014<sup>214</sup>, hasta el día de hoy las conmemoraciones

---

<sup>213</sup> De modo similar, Daniel Míguez y Pablo Semán destacan el ‘cortoplacismo’ como una característica de las culturas populares *cuando no está relativamente garantizado el acceso a instituciones convencionales que permitan una estimación de las posibilidades de largo plazo* (Míguez y Semán 2006: 31).

<sup>214</sup> Para leerlo completo, véase <http://www.lanacion.com.ar/1708734-la-historia-que-se-cuenta-en-las-aulas>.

suelen simplificar el pasado cuando los alumnos carecen todavía de conocimientos históricos para entender las reducciones y reconocer la falta de matices:

*Son años y años de actos escolares que, fecha tras fecha, proponen los mismos arquetipos, insisten con los mismos héroes y los mismos demonios, machacan con idénticos estereotipos y congelan sin fisuras, con tergiversaciones más o menos sutiles, en una sola fecha y unas pocas escenas escolares, procesos y conceptos históricos de causas múltiples y diversas, protagonizados por personajes y grupos sociales variadísimos. Y eso, desde el principio de la escolaridad, para chicos que todavía no saben ni hablar ni leer ni escribir ni conceptualizar ni concebir el paso del tiempo.*

El mismo artículo cita a maestros de historia conscientes del problema que intentan adoptar una enseñanza histórica distinta en sus propias aulas y en los manuales que editan para ser usados en muchas aulas más. Para bien o para mal, el sistema educativo en Argentina<sup>215</sup> estimula el respeto hacia los próceres de tal manera que estos constituyen figuras conocidas por todos los argentinos, lo cual hace que merezcan ser calificados como un contenido de unión entre los argentinos.

Quisiéramos añadir dos comentarios más antes de recurrir a la representatividad de estos héroes de la patria en vista de su interés para un estudiante extranjero. En primer lugar, nos ha sorprendido leer que Eva Perón decidió cambiar la imagen hasta entonces más divulgada del general José de San Martín —en la que se le notan sus rasgos mestizos— por una imagen europeizada (López Mato 2010: prólogo). En segundo lugar, un texto del (ya difunto) escritor y periodista Tomás Eloy Martínez (1986, edición de 2000) nos resultó llamativo por subrayar cuántos patriotas del siglo XIX tuvieron que exiliarse: José de San Martín, Mariano Moreno, Domingo Faustino Sarmiento, Juan Manuel de Rosas y Juan Bautista Alberdi. Asimismo, en siglo XX, el fundador del peronismo, Juan Domingo Perón, estuvo exiliado durante diecisiete años. Estos datos nos parecen indicar que la popularidad de los políticos argentinos siempre osciló entre extremos, desde la fundación de la nación hasta el escenario político actual<sup>216</sup>.

A fin de detallar el listado de los próceres principales para el estudiante extranjero, nos basamos en los resultados de una encuesta sobre la argentinidad, del diario *Clarín*, encargado al estudio *Graciela Römer y Asociados*<sup>217</sup> en mayo de 2010, con motivo del bicentenario de la independencia. Entre otras cuestiones, la encuesta quiso indagar en la representatividad de los próceres. Los resultados están visualizados en la siguiente ilustración:

---

<sup>215</sup> Quizá no sea tan especial dentro del continente americano el que se celebren tan frecuentemente los héroes y se canten himnos, pero nuestra experiencia educativa en Bélgica y en España es otra, donde los sentimientos nacionales (ya) no son promovidos tan abiertamente por la enseñanza.

<sup>216</sup> Véase nuestra perspectiva al respecto en la página 135.

<sup>217</sup> Consulte <http://www.romer.com.ar>.

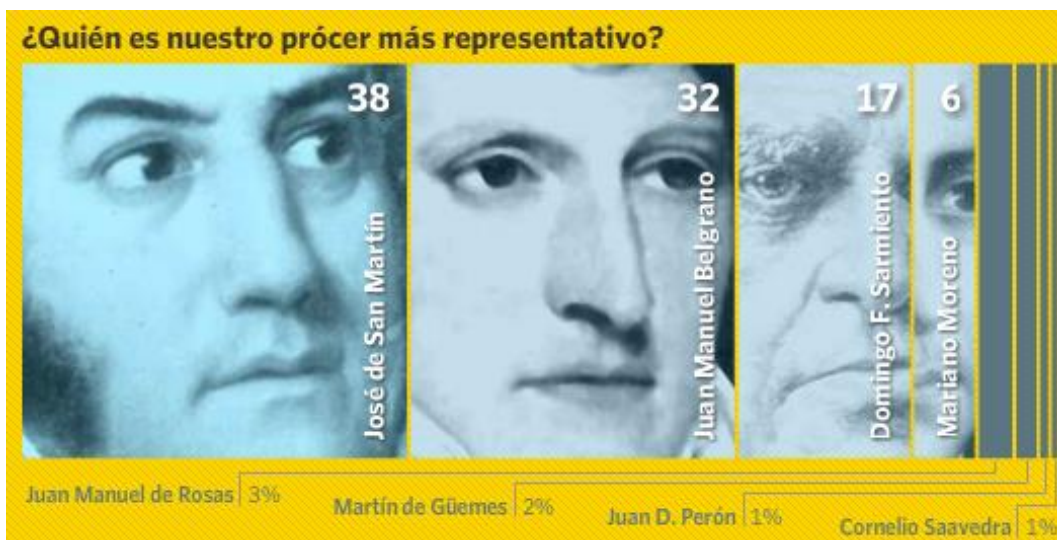


Ilustración 43: Los próceres argentinos más representativos

Al mismo tiempo, la encuesta averiguó qué personalidad pública representaba más a los argentinos, abriendo el campo a personalidades de distintos campos. Esta vez las respuestas generaron esta lista bastante diferente:



Ilustración 44: Las personalidades que representan más a los argentinos

Es notable cuánta influencia ha acumulado la televisión, dado que aparecen 3 presentadores entre las 12 personalidades elegidas, a saber: Marcelo Tinelli, quien presenta ya desde 1990 programas de entretenimiento (primero *Videomatch* y su sucesor actual *Showmatch*); Susana Giménez, ex modelo que comenzó en 1987 con su propio programa; y Mirtha Legrand, quien lleva presentando casi 50 años el programa *Almorzando con Mirtha Legrand*. Las demás personalidades son deportistas (dos futbolistas, Diego Maradona y Lionel Messi, y un tenista, Juan Martín del Potro), y políticos (el ya mencionado Juan Domingo Perón y su esposa Eva Perón —conocida como *Evita*<sup>218</sup>—, y la anterior presidenta, Cristina Fernández de Kirchner). En la lista aparecen también tres personalidades con fama internacional: el cirujano que inventó la técnica del bypass (René Favaloro), el escritor Jorge Luis Borges y el compositor y cantante de tangos Carlos Gardel. Concordamos con el análisis del Secretario de Redacción de Clarín, Miguel Wiñazki, cuando comentó que

*Llama la atención por su notoria ausencia el Che Guevara: o no es concebido como representativo de los argentinos hoy o es concebido más como un sujeto global.*

<sup>218</sup> Aunque se haya incorporado en esta lista de personalidades representativas, es menester tener en cuenta que Evita sigue suscitando reacciones contrarias entre la población, o bien devoción o bien menosprecio. Es difícil encontrar una posición intermedia (Adams 2011:19).

En nuestra opinión, incluir a Che Guevara en el repertorio tendría sentido para subrayar justamente que fue argentino, lo cual no es tan obvio visto que no influyó tan claramente la vida política en su país de nacimiento. Por otro lado, teniendo en cuenta su resonancia en el exterior, sugerimos que un profesor no le dedique tanta atención como a las demás personalidades, probablemente menos conocidas. También consideramos idóneo agregar al inventario a los próceres que figuran en los billetes de dinero argentino —para que el estudiante sepa quienes pasan por sus manos— entre los cuales están representados tres héroes no mencionados en la encuesta de Clarín. Se trataría del expresidente Bartolomé Mitre (en el billete de 2 pesos), del expresidente Julio Argentino Roca<sup>219</sup> (en el billete de 100 pesos, todavía en circulación al lado de un nuevo billete de 2012 con la imagen de Eva Perón) y de los luchadores por la independencia Juana Azurduy y Pedro Ríos, el ‘tambor de Tacuarí’ (en una de las caras del nuevo billete de 10 pesos, en el que ya figuraba Manuel Belgrano). Por último, proponemos incluir a las Madres y las Abuelas de la Plaza de Mayo, quienes reclamaron pacífica y abiertamente la desaparición de sus hijos y nietos durante la dictadura.

Adicionalmente, desde la realización de la encuesta por Clarín en 2010 constatamos que otro argentino ha irrumpido en la lista según un reportaje de 2013 del diario digital Infobae<sup>220</sup>, a saber, el papa Francisco. En la ilustración siguiente se observa que es mucho más popular que las demás personalidades:

---

<sup>219</sup> Fue el iniciador del exterminio de los aborígenes en la Patagonia, por tanto creemos importante que el profesor matice la glorificación del mismo.

<sup>220</sup> Disponible aquí: <http://www.infobae.com/2013/12/23/1532821-quien-es-el-argentino-que-mejor-representa-el-ser-nacional>.

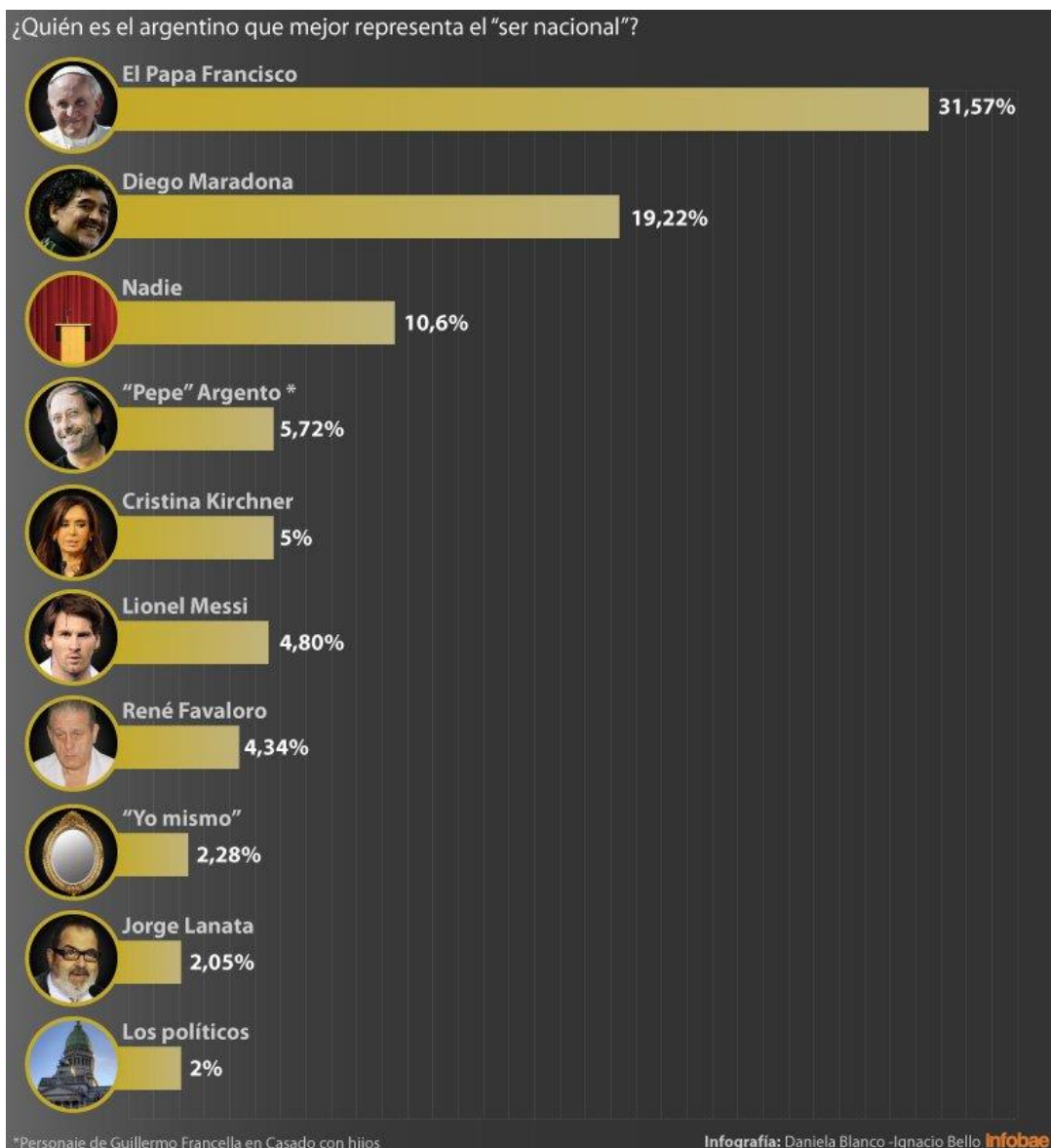


Ilustración 45: Los argentinos que mejor representan el “ser nacional”

También ha ganado popularidad desde 2010 “Pepe” Argentó, un personaje ficticio de la versión argentina de la serie “Casados con hijos”, y el periodista Jorge Lanata, quien suele criticar mucho al gobierno en sus programas en la radio y en la televisión. Además, para nosotros, resulta interesante la inclusión de las respuestas “nadie” y “yo mismo”, lo cual refleja la dicotomía ya comentada anteriormente de considerarse o bien los peores o los mejores.

En síntesis, el listado completo en orden alfabético se visualiza en la siguiente ilustración:

Personalidades políticas		Personalidades de otras áreas
1. Abuelas de Plaza de Mayo	13. Julio Argentino Roca	1. <i>Pepe Argentó</i>
2. Juana Azurduy	14. Juan Manuel de Rosas	2. Jorge Luis Borges
3. Juan Manuel Belgrano	15. Cornelio Saavedra	3. René Favoloro
4. Cristina Fernández de Kirchner	16. José de San Martín	4. el papa Francisco
5. Martín de Güemes	17. Domingo F. Sarmiento	4. Carlos Gardel
6. Che Guevara		5. Susana Giménez
7. Madres de Plaza de Mayo		6. Jorge Lanata
8. Bartolomé Mitre		7. Mirtha Legrand
9. Mariano Moreno		8. Diego Maradona
10. Eva Perón		9. Lionel Messi
11. Juan Domingo Perón		10. Juan Martín del Potro
12. Pedro Ríos		11. Marcelo Tinelli

Ilustración 46: Personalidades representativas para los argentinos



En cuanto a la representatividad, creemos necesario comentar la diferencia notable entre las personalidades que los argentinos admiran y las personalidades que reflejarían adecuadamente características más bien negativas de los argentinos. De este modo, Diego Maradona y el personaje ficticio ‘Pepe Argentó’ se destacarían por su egoísmo, su arrogancia y el hecho de ser ‘chanta’<sup>221</sup> y vago.

Estas identificaciones corresponden con los aspectos negativos de la imagen de los argentinos que ofrecían los participantes en la ya mencionada encuesta de Clarín en 2010, tal como demuestran las siguientes infografías:



Ilustración 47: Tendencias negativas y positivas de los argentinos

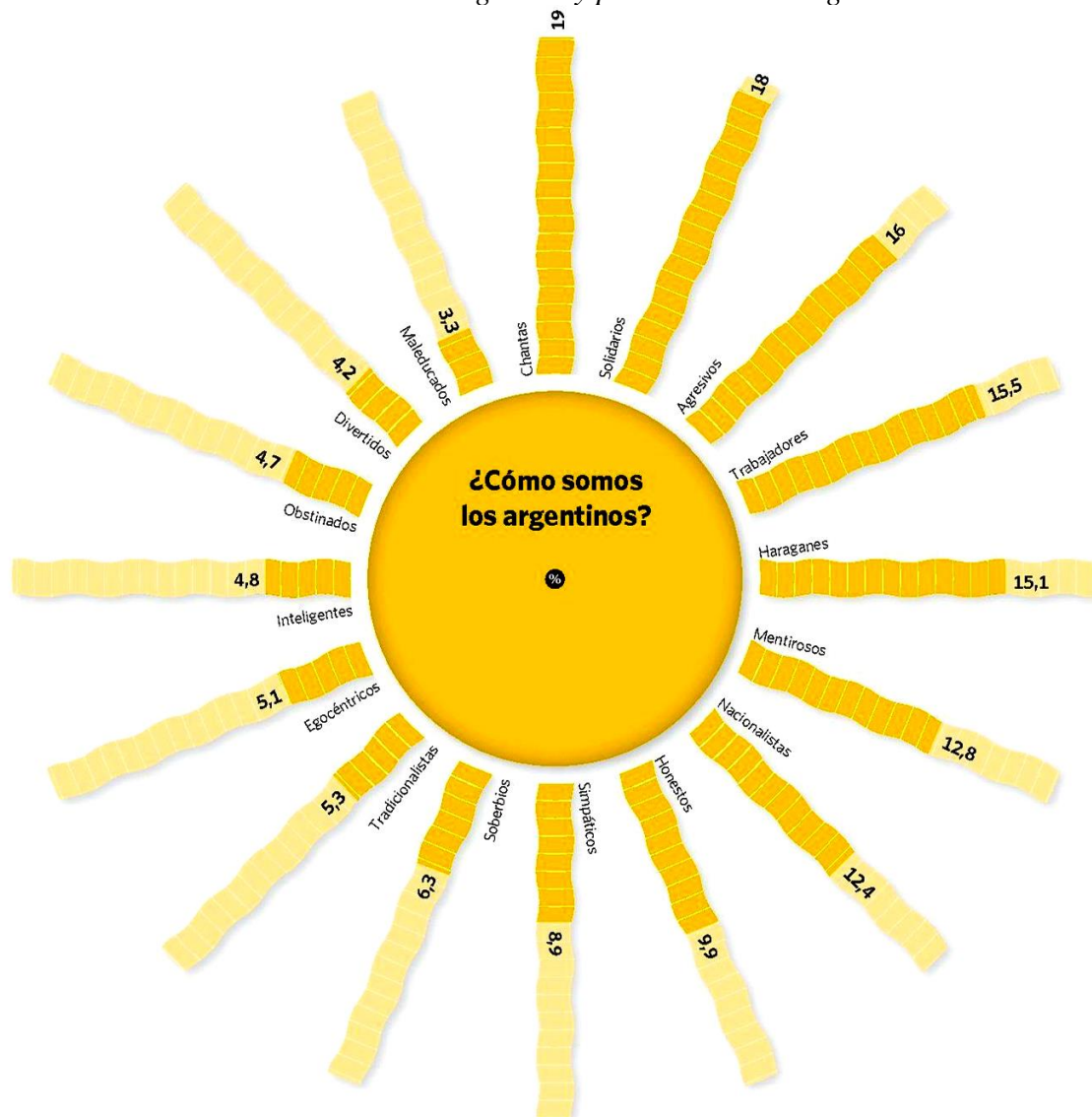


Ilustración 48: Características de los argentinos

<sup>221</sup> Persona que no paga sus deudas. / Insolvente moral. / Persona informal. / Persona que gusta aparentar conocimientos, relaciones o ideas que no tiene, fanfarrón (Diccionario etimológico del lunfardo, Conde 2004).

En definitiva, estudiar en clase las personalidades más representativas, supondría tanto conocer a los ejemplos apreciados como evaluar los modelos más discutibles. Podría ser especialmente interesante poder comparar los rasgos problemáticos de los argentinos con las características que los estudiantes de ELE han observado y con las que ellos mismo se identifican.

Continuaremos con más elementos de unión entre los argentinos al detenernos ahora en la importancia de la psicología y de la fisonomía en Argentina.

f) *Verse y sentirse bien*

Tal como manifestaron algunos estudiantes extranjeros en un artículo periodístico del año 2007, nuestra experiencia como estudiante de intercambio nos hace especular que

*hay algo que se impone como una característica más típica que el tango para describir a la Argentina: la exacerbación de la imagen y el cuerpo en las imágenes publicitarias y en la cotidianidad de la ciudad. Y especialmente la imagen de la mujer como objeto del deseo, como objeto de compra y venta. Una obsesión por el cuerpo que ha llevado a ritos esclavizantes como el de la alimentación, el cuidado extremo de lo estético, la cirugía plástica*

(Página 12, Radiografía de la vacuidad nacional, 06/04/2007<sup>222</sup>).

Esta fijación en la apariencia física —en particular de las mujeres, aunque no se limita a ellas— es atestada también por estudios sociológicos (Aafjes 2008, Zicavo 2013) y por indicadores económicos como el alto consumo de productos de belleza (La Nación, 29/06/2014<sup>223</sup>) y la elevada tasa de cirugías estéticas (véase por ejemplo las cifras expuestas en la página web de Estética médica<sup>224</sup>). Similarmente, la ya citada guía cultural de Fiona Adams avanza que

*Appearance is everything and it's a rare sight to come across an untidy or unkempt Argentine*

(Adams 2011: 38).

*Across Argentina, but particularly in Buenos Aires, women are groomed and coifed to perfection. Meticulous in her appearance, the Argentine woman always seeks to make the most of herself (...) Clothes are very important (...)*

(Adams 2011: 47).

*There is such a huge and unfair pressure on women to be beautiful and, more importantly, thin in Argentina. Some blame this on a macho society where women are judged primarily on their looks. Others blame it on the general Argentine obsession with appearance. (...) This pressure isn't just on adolescents and young women (...) but is also increasingly being felt by men (...), older women and small children*

(Adams 2011: 49-50).

---

<sup>222</sup> Disponible aquí: <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-3287-2007-04-09.html>.

<sup>223</sup> Obtenido de <http://www.lanacion.com.ar/1705289-productos-de-belleza-para-todos-y-todas>.

<sup>224</sup> Consultamos las cifras comentadas en 2013: <http://www.esteticamedica.info/noticias/val/148-36/aumenta-el-consumo-estetico-de-los-argentinos.html>.



Ya en 1929, José Ortega y Gasset<sup>225</sup> describió esta preocupación por parte de los argentinos como un signo de narcisismo:

*El argentino es demasiado Narciso, lo es radicalmente. Vive absorto en la obsesión a su propia imagen. Se mira, se mira sin descanso. (...) El evidente exceso de repulimento en el vestir es una consecuencia de esta perpetua atención hacia sí*

(Ortega y Jasset 1929, edición de 1963: 659).

La imposición de un modelo estético exigente es reforzada por la presencia abundante de publicidad para productos dietéticos<sup>226</sup>, artefactos de gimnasio e institutos de cirugía plástica (Aafjes 2008, Zicavo 2013, Adams 2011). Un derivado más ameno<sup>227</sup> del narcisismo es el *Paseo*, cuando los argentinos salen por las tardes para dar vueltas (a pie, en bici, en moto, en auto) por sus barrios o pueblos a fin de *to see and to be seen* (Adams 2011: 66).

Personalmente estimamos que la imposición de un modelo de belleza a las mujeres en particular es también el fruto del machismo presente en el país. Como indica el gráfico más abajo, sacado de la ya citada encuesta del periódico Clarín en 2010, los propios argentinos admiten el vigor de esta manera de pensar y actuar.

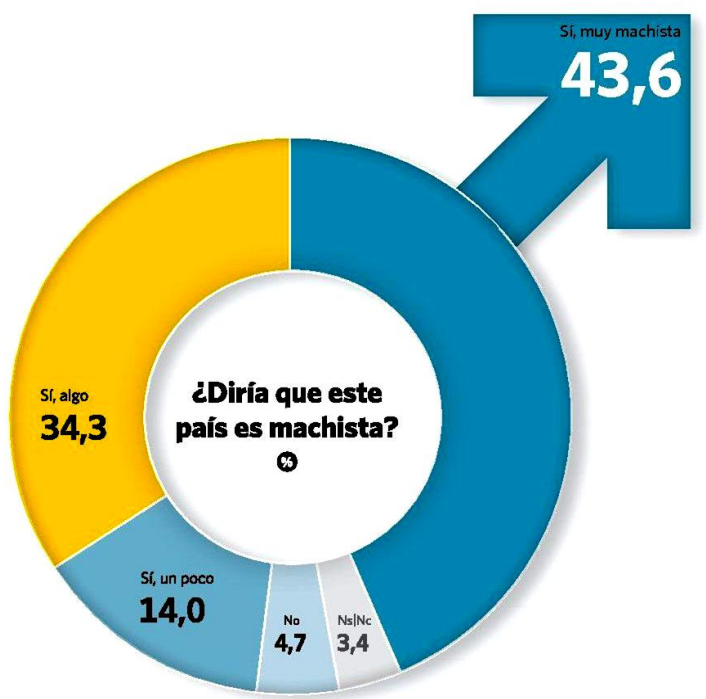


Ilustración 49: Presencia del machismo en Argentina

Por fortuna, la sociedad argentina se opone igualmente a los excesos del machismo, recientemente de forma muy mediática bajo el eslogan #NiUnaMenos<sup>228</sup>.

Verse bien generalmente favorece sentirse bien, pero cuando tal efecto no se produce o cuando se experimentan otras inquietudes psíquicas, es muy común en Argentina optar por una terapia de psicoanálisis (Adams 2011: 56-58). Esta forma

<sup>225</sup> Incluimos este pasaje gracias a Tomás Eloy Martínez quién parafraseó una parte en un texto suyo (Martínez 1995, edición de 2000: 111).

<sup>226</sup> A nivel personal, recordamos una publicidad en concreto que nos exasperó por su repetición cansina en televisión, a saber: un anuncio para el “Reduce Fat Fast”.

<sup>227</sup> Esta costumbre nos asombró muchísimo al llegar a Argentina dado que nos parecía un modo de consumo de combustible disparatado. Al pasar algunas semanas, nos acostumbramos y comenzamos a valorar esos momentos, no por el ritual visual sino como una ocasión para quedar y charlar con los amigos.

<sup>228</sup> Para más información, consulte <http://niunamenos.com.ar/>.

de ayuda psicológica es tan popular que el profesor en psicología Alejandro Dagfal opina irónicamente que *Lacan está más vivo en Argentina que en Francia*, en una entrevista con el periódico *la Voz del Interior* en junio de 2013<sup>229</sup>. Efectivamente, repetidos estudios han demostrado que el número de psicólogos por habitante, en particular en Buenos Aires, es más elevado que en cualquier otro país del mundo y que recientemente este número ha aumentado aún. En 2005 se consideraba que Argentina contaba con 106 psicólogos por cada 100.000 habitantes mientras que en 2012 la cifra calculada había incrementado a 202<sup>230</sup>. Si bien Alejandro Dagfal alega que el mercado laboral está cambiando y que se puede producir una sobreoferta de terapeutas (Dagfal 2013: 12), otras encuestas indican que su popularidad, al menos en la capital, no ha bajado en los últimos años. Según esas encuestas, tres de cada diez porteños se psicoanalizaban en 2006 y esta cantidad creció a cuatro de cada diez porteños en 2012<sup>231</sup>. Un estudiante proveniente de una cultura donde acudir a una terapia no es tan corriente y hasta mal visto<sup>232</sup>, tendrá que acostumbrarse a la aceptación e incluso el prestigio social (Adams 2011: 57) de esta práctica, sobre todo si reside en Buenos Aires.

En resumen, aun pensando que una dedicación desmesurada a la estética corporal y a las cavilaciones mentales no produce resultados saludables, creemos que en proporciones razonables, los argentinos pueden constituir un buen ejemplo del adagio grecolatino ‘mens sana in corpore sano’, listo para ser explorado en su versión argentina por el estudiante extranjero.

A continuación pasaremos al último vínculo que quisiéramos tratar, es decir, la popularidad de los medios de comunicación.

#### g) *La popularidad de los medios de comunicación*

A diferencia de lo que ocurre en Bélgica, nuestro país de nacimiento y de residencia actual, Argentina cuenta con canales de televisión, cadenas de radio y periódicos cuya distribución abarca a toda la nación. En este sentido, Argentina no es un caso excepcional a nivel mundial —lo es más bien Bélgica— pero quisiéramos destacar algunos elementos que acentúen el perfil hegemónico argentino.

Primero, queda patente que *la televisión es omnipresente en la sociedad argentina* (Varela 2007: 92) dado que una encuesta sobre los consumos culturales ha revelado que el 99% posee al menos un televisor y el 65% posee incluso al menos dos

---

<sup>229</sup> Disponible aquí:

<http://www.lavoz.com.ar/suplementos/salud/lacan-esta-mas-vivo-argentina-que-francia>.

<sup>230</sup> Véase la referencia a estas cifras en este artículo de CNN México:

<http://mexico.cnn.com/salud/2013/05/06/en-argentina-no-ir-al-psicologo-es-una-senal-de-que-tienes-problemas>.

<sup>231</sup> Encuestas realizadas la Universidad Abierta Interamericana, comentadas en Clarín y en 7 días:

<http://edant.clarin.com/diario/2006/09/21/conexiones/t-01275201.htm>

<http://7dias.infonews.com/2012/03/25/7dias-134725-portenos-en-terapia.php>.

<sup>232</sup> También existen los argentinos críticos, en especial del psicoanálisis como pseudociencia, como el filósofo Mario Bunge: <http://www.lanacion.com.ar/1258588-la-psicologia-argentina-recien-esta-naciendo>.

aparatos (ENNCCyED 2013)<sup>233</sup>. La misma encuesta indica que en promedio, los argentinos la miran casi tres horas diarias, en particular los programas de noticias (73%). Si bien esta costumbre reúne a los habitantes, la televisión todavía reitera una de las dicotomías señaladas anteriormente, a saber, la división Capital – Interior. Es decir, subsiste una predilección por convertir cuestiones de Buenos Aires en temas nacionales:

*la mayor parte de los medios de todo el país difunden desde la temperatura hasta el estado de los subterráneos porteños, salvo el caso de los medios públicos de los últimos años. En cambio, el clima y los problemas de Mendoza o Catamarca son cuestiones locales y particulares*

(Grimson 2012: 121).

Esta situación se debe probablemente al hecho que las sedes de los canales y muchas casas de producción de contenidos están concentradas en Buenos Aires o en el Área Metropolitana alrededor de la ciudad (Becerra 2011: 15). Mediante una nueva Ley de Medios, promulgada en 2009 y finalmente aceptada como constitucional en 2013<sup>234</sup>, se espera que el panorama de la televisión abierta<sup>235</sup> mejore su acceso, aumente la participación y apueste por más pluralismo y diversidad. Habrá que aguardar si la ley logra tales efectos, o si simplemente continúan las crispaciones entre el canal estatal (el *Canal 7*) y algunos canales privados (como el *Canal 13*) y los mismos programas de siempre de Susana Giménez, Mirtha Legrand y Marcelo Tinelli<sup>236</sup>, a quien en especial se le reprocha una ‘tinellización’, es decir, una ‘farandulización’ de la vida política argentina (Grimson 2011-2012, entrevista a Beatriz Sarlo<sup>237</sup>). De lo contrario, sería inesperado si creciera la presencia de los pueblos originarios, si las voces pluralistas fueran recibidas respetuosamente y si las telenovelas pudieran repetir experiencias interesantes como en la telenovela *Montecristo*, que combinó una historia literaria francesa con la búsqueda real de las Abuelas de Plaza de Mayo argentinas<sup>238</sup>.

Segundo, la radio también es un medio popular en Argentina, escuchada por un 86% de la población (ENNCCyED 2013). Este medio, sin embargo, enfrenta algunos problemas como los que señaló María O’Donnell en una charla organizada por la Secretaría de Cultura de la Nación. Por ejemplo, a ella le preocupa

*que la principal radio y la más escuchada en la Argentina<sup>239</sup> sea una radio que de periodismo hace muy poco (...) que los periodistas cada*

---

<sup>233</sup> Datos sacados de la Encuesta Nacional de Consumos Culturales y Entorno Digital (ENCCyED) realizada en 2013, por iniciativa de la Secretaría de Cultura de la Nación: <http://sinca.cultura.gob.ar/sic/encuestas/i.php?id=1>.

<sup>234</sup> Determinados artículos de la Ley fueron cuestionados por el *Grupo Clarín*, grupo mediático en torno al periódico Clarín que administra también el periódico *La Voz del Interior*, el *Canal 13*, la productora televisiva *Pol-ka*, un proveedor de TV por cable y *Radio Mitre*, para nombrar algunas de sus inversiones. El gobierno acusaba al grupo de formar un monopolio, divulgando mentiras acerca de su gestión (de ahí el eslogan frecuentemente usado *Clarín miente*); el *Grupo Clarín* recriminaba un abuso de poder por parte del gobierno.

<sup>235</sup> No está incluida la televisión paga, que corresponde a otros modelos comerciales. Los canales pagos consiguen cada vez más audiencia: <http://www.lamac.org/argentina/comunicados/la-audiencia-de-tv-paga-continuo-incrementandose-en-el-primer-trimestre-de-2014/>.

<sup>236</sup> Véase la página Tinelli 159.

<sup>237</sup> Disponible aquí: <http://www.revistaotraparte.com/n%C2%BA-25-verano-2011-2012/beatriz-sarlo-el-entusiasmo-político-y-la-duda-intelectual>.

<sup>238</sup> Un estudio de la telenovela se encuentra aquí: <http://utexas.metapress.com/content/h37h30g11721p008/>.

<sup>239</sup> Se trata de la radio *La 100*, perteneciente al *Grupo Clarín*.

*vez nos veamos más involucrados en la publicidad no tradicional al aire (...) que el conductor lea un anuncio del Gobierno de la Ciudad y al minuto siguiente tenga que hacerle una nota al jefe de Gobierno*  
(O'Donnell 2007: 66).

Además, ella opina que

*Muchos periodistas, sobre todo los que se ocupan de política, se sienten obligados a estar opinando todo el tiempo (...) sepan o no de que se está hablando (...)*  
(O'Donnell 2007: 71).

Por otro lado, la periodista alaba la libertad que ha experimentado en la radio, al contrario de su trabajo en los medios gráficos (O'Donnell 2007: 66), que comentaremos ahora.

Tercero, la prensa periodística posee más lectores que los libros: el 56% de los argentinos lee al menos un libro por año<sup>240</sup> mientras que el 73% lee diarios, de los un 60% afirma leerlos al menos semanalmente (ENNCCyED 2013). Los periódicos más leídos son *Clarín* y *La Nación* —aunque parece que la tirada de *Clarín* sufrió por el enfrentamiento con el gobierno<sup>241</sup>— tanto su versión en papel como su página web, en la que *La Nación* seduce a más lectores que *Clarín*<sup>242</sup>. Para el presente trabajo es muy interesante que ambos diarios ofrezcan al lector una contratapa en papel compuesta por historietas. Aun cuando el contenido de las noticias al interior difiere en tono, ambas publicaciones otorgan un lugar especial a la historieta, consolidando su valor. Este formato de presentación es retomado también en diarios regionales, como *La Capital* (Rosario) y *La Voz del Interior* (Córdoba).

Cuarto, al lado de los medios más antiguos como la televisión, la radio y la prensa en papel, existe otro medio de creación reciente que ha sabido conquistar a un público masivo, a saber: las redes sociales. Los argentinos pasan en promedio más tiempo en las redes sociales que otros usuarios en Latinoamérica y hasta en el mundo entero<sup>243</sup>. Entre las redes más atractivas sobresale Facebook, la página más visitada después del motor de búsqueda Google<sup>244</sup>. Según la empresa misma, el 90% de los argentinos con acceso a internet se conecta a Facebook<sup>245</sup>, y un 55% de los argentinos posee una página (ENNCCyED 2013). Globalmente, la emergencia de las redes sociales y del internet en general introdujo un gran desafío a los demás medios para seguir captando audiencias. Si bien bajar videos es una práctica

---

<sup>240</sup> Esta cifra es la más elevada de toda Latinoamérica según la encuesta.

<sup>241</sup> Véase:

<http://www.apertura.com/negocios/Los-medios-del-Grupo-Clarín-seguirán-siendo-lideres-de-audiencia-pese-a-su-division-20140422-0001.html>.

<sup>242</sup> Según las estadísticas consultadas en agosto de 2014:

<http://www.alexa.com/topsites/countries/AR>.

<sup>243</sup> Según el informe del Futuro digital Argentina 2013 de COMSCORE:

<https://www.comscore.com/Insights/Presentations-and-Whitepapers/2013/2013-Argentina-Digital-Future-in-Focus>.

<sup>244</sup> Según el informe del Futuro digital Argentina 2013 de COMSCORE:

(<https://www.comscore.com/Insights/Presentations-and-Whitepapers/2013/2013-Argentina-Digital-Future-in-Focus>) y las estadísticas consultadas en agosto 2014 de <http://www.alexa.com/topsites/countries/AR>.

<sup>245</sup> Véase el perfil de los usuarios descritos en el siguiente artículo:

<http://www.infobae.com/2014/05/08/1562823-radiografia-los-usuarios-facebook-la-argentina>.

frecuente solamente para un 8% de los argentinos, oír o bajar música por internet ocupa el tercer puesto de los usos del internet y leer diarios está en el quinto puesto (ENNCCyED 2013). Para los canales de televisión abierta, la competencia en programas de ficción parece formada todavía por los canales de pago, pero la transformación de *videopolítica* a la *e.política* (Varela 2010) podría afectar la hegemonía del medio en tiempos electorales. A su vez, la radio y los diarios argentinos ya sienten la competencia del internet (por ejemplo de *Youtube*) y la preferencia de sus usuarios por las redes sociales<sup>246</sup>.

En síntesis, los consumos culturales de los argentinos demuestran que les atraen diversos medios de comunicación, que les gusta enterarse de las noticias, estar entretenidos y participar opinando al respecto de diversos temas, tanto en la televisión y en la radio como en los diarios y en las redes sociales. Al estudiante extranjero le recomendamos diversificar igualmente los modos de informarse, para obtener una mejor idea de las opiniones de los argentinos, más aún para adquirir una visión equilibrada de todas esas opiniones, teniendo en cuenta los intereses de quien produce cada opinión.

---

<sup>246</sup> En cuanto a los periódicos, ya se viene investigando cómo estos intentan integrar internet para no perder su público (Raimondo Anselmino 2012; Raimondo Anselmino y Bertone 2013).

### 2.1.3. Consideraciones finales

Unidos por varias prácticas unificadoras y hasta por las dicotomías que tratamos anteriormente, esperamos haber presentado adecuadamente a los argentinos y los componentes más destacables de su imaginario y de sus costumbres. Hemos querido revelar algunas de las pautas que caracterizan a la sociedad argentina y a los argentinos, indagando implícitamente en las ‘cajas de herramientas identitarias’ que poseen. En Argentina, estas cajas incluyen categorías como *Porteño, tucumano, correntino, federal, peronista, gorila, comunista, hippie, rockero, punk, mapuche, boliviano* (Grimson 2011: 184) o *piquetero, cristinista, quemero*<sup>247</sup>, *villero*, para evocar algunas. Aunque hayamos hablado a menudo de ‘los argentinos’, recalcamos aquí que ‘los argentinos’ como un grupo homogéneo no existe. Pese a que confiemos hoy por hoy en la veracidad y la necesidad de toda la información recopilada en este apartado, el estudiante extranjero tendrá que verificar en los próximos años si algunos elementos han cambiado, han dejado de tener relevancia o si, inversamente, han aumentado en importancia. También tendrá que ver si nuevos elementos o elementos hasta ahora menores, están cobrando terreno dentro de la sociedad. Dicho de otro modo, la caja de herramientas precisará de un análisis constante, para el cual nuestro trabajo quizá sea solamente un punto de partida, para el examen tanto de sus interlocutores como de sí mismo, o sea, de su propio ‘kit de identificaciones’.

---

<sup>247</sup> Híocha del Club Huracán.

## 2.2 La realidad pedagógica: materiales para la enseñanza de ELE en Argentina

Aquí queremos contrastar el repertorio de contenidos socioculturales ofrecido en algunos métodos y manuales de civilización a fin de compararlo con la propuesta de temas que acabamos de proponer en el apartado anterior. Antes de ello presentaremos unos datos al respecto de la enseñanza del español como lengua extranjera en Argentina, para entender mejor el contexto en el cual se pueden manejar dichos materiales.

A partir de la crisis económica que arrasó en Argentina a finales del año 2001, se devaluó la moneda y el país se convirtió en un destino de turismo idiomático<sup>248</sup> atractivo a nivel financiero para los estudiantes extranjeros y como alternativa para España (Flores Maio y Carrera Troyano 2009: 129 y 139). Así, en el caso de los estudiantes brasileños, Argentina y España han entrado claramente en competición para captar su atención (Pozzo y Fernández 2012: 79). Al revisar los alumnos registrados en Argentina<sup>249</sup>, entre el 2004 y el 2007 la cantidad de estudiantes de español como segunda lengua y lengua extranjera creció de 10.469 alumnos en 2004 a 24.878 alumnos en 2007 (Flores Maio y Carrera Troyano 2009: 133), a 34.200 en 2009 (Velloso y Rusell 2010: 667) y a unos 50.000 estudiantes en 2011 (Leighton y Adriani 2015: 117), una cifra repetida en 2016<sup>250</sup>.

El incremento de estudiantes conllevó un aumento considerable de los centros de enseñanza (Flores Maio y Carrera Troyano 2009: 133) y despertó el interés por parte de varias instituciones argentinas<sup>251</sup>. Así, la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica se ha propuesto un Programa Área Estratégica (PAE) “ELSE Industria Cultural” que tiene como objetivo desarrollar la enseñanza del español como una industria cultural del país (Leighton y Adriani 2015: 115) mientras que el Ministerio de Turismo de la Nación (MINTUR) ha integrado al turismo idiomático en su Plan Federal Estratégico de Turismo Sustentable 2016 (Leighton y Adriani 2015: 116). Asimismo, el Ministerio de Turismo de la Nación, la Cámara Argentina de Turismo (CAT) y el Consejo Federal de Turismo participan desde 2005 en el Instituto Nacional de Promoción Turística (INPROTUR) cuya

---

<sup>248</sup> Leighton y Adriani (2015: 121) proponen la siguiente definición particular del turismo idiomático en Argentina: “*Turismo idiomático es una forma de turismo educativo, cuyas motivaciones primordiales son visitar un destino diferente al de la residencia habitual y aprender español. Comprende la asistencia a cursos específicos acreditados y la familiarización con las diferentes manifestaciones culturales de la Argentina.*”

<sup>249</sup> En la provincia de Córdoba se han registrado datos específicos para la provincia al respecto: <http://www.procordoba.org/cordoba-centro-recepcion-turismo-academico-idiomatico-4465.html>.

<sup>250</sup> Los números relativos a 2016 son avanzados por la Asociación de Centros de Idiomas en artículos en la prensa: <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/argentina-la-preferida-por-los-extranjeros-para-estudiar-castellano-en-america-latina>, <http://www.lacapital.com.ar/los-extranjeros-estudian-castellano-argentina-n969621>, <http://www.infobae.com/tendencias/2016/07/13/por-que-los-extranjeros-eligen-la-argentina-para-estudiar-espanol-2/> y reflejan la información ofrecida en esta página del Instituto Nacional de Promoción Turística (INPROTUR): [http://www.argentina.travel/es/turismoeducativo/estudiar\\_en\\_argentina](http://www.argentina.travel/es/turismoeducativo/estudiar_en_argentina).

<sup>251</sup> Esto no es nada específico para Argentina, visto que instituciones fuera de Argentina expresan mucho interés también por el peso económico de la enseñanza de ELE. El Instituto Cervantes, para nombrar una institución presente internacionalmente, incluso refiere a su valor en sus informes: [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_14/informes/p02.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_14/informes/p02.htm).

página web<sup>252</sup> posibilita la búsqueda de centros de idiomas y universidades, tanto públicas como privadas, que ofrecen cursos de español para extranjeros.

En cuanto a las universidades nacionales, cabe subrayar que ya más de dos tercios se han asociado al Consorcio Interuniversitario ELSE<sup>253</sup>. La primera iniciativa de este consorcio fue la creación de una certificación propia, llamada Certificado de Español: Lengua y Uso (CELU), para acreditar oficialmente<sup>254</sup> los conocimientos y competencias de extranjeros que quieran estudiar y trabajar en Argentina.

Entre las asociaciones privadas que estimulan la profesionalización del sector, a saber, la Asociación Argentina de Docentes de Español (AADE), la Asociación Argentina de Centros de Español como Lengua Extranjera (AACELE) y la Asociación de Centros de Idioma (SEA), se destaca sobre todo la última por sus esfuerzos. Se trata del fundador y actual promotor de Congresos Internacionales de Turismo Idiomático<sup>255</sup>, que han tenido lugar con bastante regularidad desde 2010 en Argentina y en países limítrofes y que pretende reunir instituciones educativas y agentes turísticos para el desarrollo sustentable del turismo idiomático. Además, la página web de la SEA<sup>256</sup> brinda información detallada y actualizada en tres lenguas, español, inglés y portugués, respectivamente.

Ahora bien, un sector floreciente precisa materiales apropiados a fin de preparar al alumno adecuadamente a la realidad que encontrará fuera del aula. Por ende, centraremos brevemente nuestra atención en el tratamiento de contenidos socioculturales, en particular aquellos relativos a la cultura argentina.

Lamentablemente, una revisión de estudios sobre la inserción de ese tipo contenidos revela un panorama preocupante, tanto por la cantidad de referencias como por la calidad de las mismas. A nivel cuantitativo, cotejamos que en muchos materiales editados en España, prevalece una visión dedicada al mundo peninsular (Gil y León 1998, Pozzo y Fernández 2008, Pozzo y Bongaerts 2011, Pozzo y Bongaerts 2012, Pozzo 2013, Pozzo 2014), por lo que perpetúan

*un discurso colonialista donde España sigue siendo el eje, tanto lingüístico como económico y cultural, secundado por una serie de países hispanohablantes que son poco más que antiguas colonias*  
(Pozzo y Fernández 2012: 80).

En cambio, los materiales editados en Argentina suelen centrarse exclusivamente en temas y lugares argentinos (Pozzo y Fernández 2012, Pozzo 2013, Nieto y De Majo 2015), de manera poca equilibrada:

*[en ellos] encontramos nuevamente la concepción piramidal, aunque esta vez al interior de este país, que en parte reproducen –en escala menor– la idea de un núcleo hegemónico (la Capital, en este caso) y una periferia que, si bien mayor en superficie, es menor en cuanto a hegemonía*  
(Pozzo y Fernández 2012: 83).

---

<sup>252</sup> Véase <http://www.argentina.travel/es/turismoeducativo/instituciones>.

<sup>253</sup> Según la página web del Consorcio: <http://www.else.edu.ar>.

<sup>254</sup> Solamente este certificado es reconocido por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina, como señala <http://www.celu.edu.ar/es/node/6>.

<sup>255</sup> Para más detalles, véase: <http://www.turismoidiomatico.org.ar/organizacion.html>.

<sup>256</sup> Véase [http://www.spanishinargentina.org.ar/estudiar\\_en\\_argentina.htm](http://www.spanishinargentina.org.ar/estudiar_en_argentina.htm).



De este modo, los materiales argentinos contribuyen a reforzar en vez de cuestionar la dicotomía Capital – Interior a la que aludimos anteriormente.

Por otra parte, a nivel cualitativo, los métodos y los manuales de civilización suelen resaltar elementos de Cultura con mayúsculas (Areizaga 2002, Santamaría 2010, Illescas García 2016) y proponer una visión demasiado exótica, folclórica y pintoresca<sup>257</sup> (Areizaga 2002, Pozzo 2007, Pozzo y Bongaerts 2011b, Pozzo y Fernández 2012, Pozzo 2013) con fallas en sus representaciones de minorías étnicas (Puig i Moreno 1996, González Boluda 2015, Illescas García 2016). En consecuencia, tal visión se asemeja lesivamente a lo que el pedagogo Torres Santomé denominó el ‘currículum de turistas’, es decir, una especie de infantilización que trata

*las realidades culturales diferentes con una perspectiva muy trivial, similar a la de la mayoría de las personas que hacen turismo analizando exclusivamente aspectos como, por ejemplo, costumbres alimenticias, folklore, formas de vestir, rituales festivos, la decoración de las viviendas o el paisaje*  
(Torres Santomé 2008: 105).

Con el temario minuciosa y deliberadamente definido en el apartado anterior esperamos haber logrado diferenciarnos de estos tropezones. No comentaremos puntualmente las mejorías, dado que nos llevaría demasiado lejos de nuestro propósito de formular ideas nuevas. Sin embargo, queda claro que, a nuestro entender, el inventario va en contra de puntos de vista limitativos, los cuales, por ejemplo, solamente tienen en cuenta cierta parte de Argentina o ignoran completamente el resto del mundo hispanohablante. Además, hemos procurado ir más allá de una perspectiva turística que compagina al mismo tiempo la cultura formal e informal.

A todo esto hay que añadir igualmente que influye si el enfoque adoptado en los materiales es ‘informativo’ o ‘formativo’, como explica Areizaga (2002: 171):

*Los enfoques informativos sólo dan información sobre la cultura meta, más o menos explícita, más o menos abierta (...) Los enfoques formativos, utilizan la información para favorecer, mediante actividades diseñadas para ello, el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (...).*

Como se deduce del análisis de materiales interculturales que realizamos en este trabajo<sup>258</sup>, apoyamos más bien el enfoque formativo, que requiere la participación y la reflexión de los estudiantes. No obstante, comprobamos en varios estudios (Areizaga 2005, Esteves dos Santos Costa 1998, Illescas García 2016, Pozzo 2013) que los contenidos se presentan a menudo con un enfoque informativo, ofreciendo diversos datos sin estimular la involucración activa del alumno a la hora de procesar esos datos.

---

<sup>257</sup> Algo similar acontece en los manuales editados en EE.UU. según el examen de Antonio Illescas García, quien reitera que en ellos el hispanoamericano suele vivir en un ‘baile perpetuo’, tal como había concluido Hortiguera (2011) al investigar videos empleados en la enseñanza de ELE.

<sup>258</sup> Véase la página 86.

La adopción de un enfoque informativo no emana automáticamente de un buen repertorio, para ello hace falta un buen profesor, que idealmente, puede apoyarse en materiales didácticos concretos. A la formación de profesores de ELE no nos dedicamos explícitamente en este trabajo, pero en la parte B brindaremos unos prototipos de actividades que refieren a nuestro inventario mediante un enfoque formativo, con el objetivo de alentar el trayecto de los alumnos que se están convirtiendo en ‘hablantes interculturales’<sup>259</sup>.

---

<sup>259</sup> Véase nuestra definición en la página 64.

## **B. El uso de historietas argentinas para hablar de cultura**

En esta parte nos centraremos en destacar los méritos de las historietas en las clases de español como lengua extranjera, en particular cuando se tratan contenidos socioculturales argentinos. En primer lugar, acentuaremos la utilidad de las historietas en general y ofreceremos una introducción a la producción de las historietas argentinas en Argentina. En segundo lugar, presentaremos unos ejemplos de secuencias didácticas que abordan elementos del repertorio de dicotomías y vínculos presentes en la sociedad argentina según nuestro planteamiento en el apartado anteriormente formulado. Estas secuencias ayudarán al alumno convertirse en un hablante intercultural, tal como lo definimos en la sección 1.2.1. de la parte A.

## 1. Las historietas argentinas como herramienta didáctica

Como acabamos de mencionar, aquí nos detendremos en exponer, por un lado, los aspectos provechosos del uso de las historietas en la clase de ELE y, por el otro, las características del mercado argentino de historietas, resaltando algunos autores que nos interesan de sobremanera para el presente trabajo.

### 1.1 Las ventajas de las historietas para la enseñanza de ELE

Visto que pretendemos recurrir a historietas como vehículo de la información cultural que queremos abordar en el aula de ELE, creemos necesario sintetizar los motivos por los que hemos decidido singularizar este género. Sin embargo, el género en sí, la ‘historieta’, requiere primero una aclaración terminológica.

Aunque al lado de este término circulan conjuntamente las nociones de ‘cómic’ y ‘tebeo’, hemos optado por seleccionar ‘historieta’ siguiendo en gran parte la argumentación de Martignone y Prunes (2008: 13-14). Así, en defensa de la designación ‘historieta’, ellos acentúan que es empleada sobre todo en Latinoamérica, el área geográfica de nuestro interés. En cambio, el término ‘tebeo’ hace referencia a una publicación para un público infantil, llamada *TBO*<sup>260</sup> y por tanto es inadecuado para representar las producciones para otros públicos. En contra de la denominación ‘cómic’, ellos destacan que emplearla para obras que no siempre son tan cómicas resulta desapropiado. Además, esta denominación se utiliza menos para referirse a las tiras cómicas que aparecen en los periódicos y son justamente estas creaciones con las que pretendemos trabajar. Asimismo, los autores Martignone y Prunes consideran que

*“Cómico”, en la Argentina o España, es en realidad una palabra utilizada solo por aquellas personas víctimas de la curiosa ilusión de que el mechar términos en inglés confiere a su discurso un aura más moderna y profesional o, sobre todo, por los fanáticos de historietas, pero solo los de un cierto tipo de historietas: el comic book norteamericano de superhéroes.*

(Martignone y Prunes 2008: 14)

Podemos resumir estas ideas señalando que el término ‘historieta’ *es más neutro y más abarcador* (De Santis 1998: 111) y además resulta más idóneo dado que es el término preferido por los investigadores y lectores argentinos.

Ahora bien, a la hora de enumerar las ventajas del género, es interesante subrayar que este es cada vez más el objeto de diversos estudios, que lo tratan con seriedad, a diferencia de lo ocurría antes de los años 60 del siglo XX:

---

<sup>260</sup> En Argentina, existe todavía una revista para niños similar, *la única revista del mercado editorial argentino que se publica sin interrupciones desde el 17 de noviembre de 1919 (...) [si bien] en la actualidad parece haber perdido público e identidad*, según Judith Gociol en la página web del Ministerio de Educación: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro10/medios.htm>.

*Hasta entonces, había recibido una atención marginal y una mirada peyorativa (...) fue considerado un producto marginal y mediocre (...) también intervino la idea (...) de que (...) producía efectos negativos en sus lectores adultos y más aún en los niños.*

(Levín 2015: 79)

Así, la historieta ha sido estudiada y se estudia desde diferentes enfoques: hay trabajos que examinan la historia del género, que indagan en un análisis semiótico estructural, que la tratan como una expresión particular de cultura popular, que reflexionan sobre las ideologías transmitidas o cuestionadas, para nombrar algunos<sup>261</sup>.

Para este trabajo nos interesan sobre todo las aportaciones que se han concentrado en el valor pedagógico de las historietas.

Concretamente nos halagó constatar cuántos trabajos subrayan que el empleo de historietas

- **es aplicable en todos los niveles y para todas las edades** (Diago Egaña y Nieto Bedoya 1989, Barrero 2002, Sáez Rivera 2011, Alonso 2012, Ibarra Rius y Ballester Roca 2015);
- **se implementa fácilmente y con cierta rapidez** (Altarriba 2003, Montero 2003, Catalá Carrasco 2007, Escudero Medina 2007, Brines Gandia 2008, Alonso 2012);
- **incrementa la motivación**<sup>262</sup> (Aparici 1989, Equipo TANDEM 1999, Barreiro Villanueva 2000, Barrero 2002, González Verdejo 2002, Escudero Medina 2007, Catalá Carrasco 2007, Flores Acuña 2008, Villarrubia Zúñiga 2009, Leontaridi y Peramos Soler 2011, Alonso 2012, del Rey Cabero 2013);
- **estimula la creatividad y la imaginación**<sup>263</sup> (Miravalles 1999, Rojas Gordillo 2004, Flores Acuña 2008, Alonso 2012);

---

<sup>261</sup> En *Tebeosfera* (Barrero, 2002) encontrará un listado (en las págs. 100-127) de los trabajos de investigación presentados en universidades españolas hasta el 2002 como también otros artículos al respecto de las historietas en España, Estados Unidos y Argentina. Este libro incorporó textos que ya habían aparecido en la revista en la web del mismo nombre (véase <https://www.tebeosfera.com/>). De modo similar, Laura Vázquez editó en 2012 una compilación de sus artículos en *Fuera de Cuadro, Ideas sobre historietas*. Por su parte Florencia Levín (2015) consagró dos capítulos a la presentación de los ángulos de estudio, tanto a nivel internacional (págs. 79-96) como dentro de Argentina (págs. 97-110). En cuanto a revistas de dedicadas al estudio de las historietas, destacamos aquí las siguientes: *Revista latinoamericana de historietas* (que se publicó entre 2001 y 2010, véase <http://rlesh.mogno.com/>), *The Comics Grid: Journal of Comics Scholarship* (véase <http://www.comicsgrid.com/>), *ImageText* (véase <http://www.english.ufl.edu/imagetext/>), *Studies in Comics* (véase <http://www.intellectbooks.co.uk/journals/view-Journal,id=168/>), *Journal of Graphic Novels and Comics* (véase <http://www.tandfonline.com/toc/rcom20/current>), *European Comic Art* (véase <http://journals.berghahnbooks.com/eca>). Asimismo, el segundo número extra del volumen 187 de la revista *Arbor* se dedicó en 2011 por completo a la *Historia, sociología y estética de la narrativa gráfica en España*. Por último, es menester resaltar la labor de divulgación desde Alemania por la *Gesellschaft für Comicforschung* (véase [www.comicgesellschaft.de](http://www.comicgesellschaft.de)), desde España por la Asociación de Críticos y Divulgadores de Cómic (véase <http://www.acdcomic.es/>) y desde Argentina por el equipo de investigación de Estudios y Crítica de la Historieta Argentina (ECHA) de la Universidad Nacional de Córdoba (véase <https://historietasargentinas.wordpress.com/>).

<sup>262</sup> Algunos autores notaron que leer historietas suele ser tan motivador que se sigue leyendo (Norton & Vanderheyden 2003) y que favorece además la lectura de libros (Sanz Muñoz 1999, Krashen 1993 y 2005). Esta última postura, según la cual se elogian las historietas para facilitar la competencia lectora de libros, engendró la siguiente crítica: *comics and graphic novels are useful primers, stepping stones to literacy, but not worth reading in their own right as 'real books' themselves* (Gravett 2005: 11).

<sup>263</sup> Sobre todo cuando se trata de concebir guiones y dibujos propios.

- **introduce y refuerza eficazmente contenidos, incluso (socio)culturales, gracias al acoplamiento de imágenes y texto** (Lorente Rebollo 1990, Altarriba 2003, Cary 2004, Rojas Gordillo 2004, Brines Gandia 2008, Villarrubia Zúñiga 2009, Snauwaert 2010, Alonso 2012, Vazquez 2012, del Rey Cabero 2013) **y a los aspectos lúdicos** (Alonso García 2005, Arroyo Fernández 2000, González Verdejo 2002, Leontaridi y Peramos Soler 2011, Alonso 2012).

A continuación, enumeraremos algunos modos de uso de las historietas en clase. En primer lugar, quisiéramos mencionar brevemente a ciertos autores que acentuaron que las historietas forman un género literario que merece un análisis de su lenguaje por sí mismo, a saber, Fernández & Díaz (1990), Lorente Rebollo (1990), Fernández Paz (1992 y 1997), Gasca y Gubern (1998 y 2008), Varillas (2009), en español — McCloud (2007 y 2008) y Eisner (2002) en inglés. También referiremos a algunos autores que insistieron en usar las historietas como recurso para actividades centradas en la adquisición del español<sup>264</sup> como Poyatos 1994, González López 1996, Alonso Cuenca 2001, Bixquert Ariño 2003, Grande Rodríguez 2005, Leontaridi y Peramos Soler 2011, Alonso 2012, García Martínez 2013 y Vera Burbano 2014.

Para nuestro caso, resultan de interés sobre todo los autores que ya supieron apreciar el empleo de las historietas para la enseñanza de contenidos (socio)culturales y de la competencia intercultural, a saber, Barrero 2002, González Verdejo 2002, Norton y Vanderheyden 2003, Rojas Gordillo 2004, Elices Martín 2006, Escudero Medina 2006, Snauwaert y Vanoverberghe 2006, Catalá Carrasco 2007, Villarrubia Zúñiga 2009 y Snauwaert 2010.

De particular relevancia es la siguiente afirmación del semiólogo argentino Oscar Steimberg:

*(...) leer historietas es leer mensajes que se muestran a sí mismos en su contingencia, en su historicidad (...)*  
(Oscar Steimberg 1977: 14, citado en Vazquez 2012: 74)

y del investigador mexicano Miguel Ángel Gallo:

*[La historieta e]s un reflejo de la sociedad en que se gesta, y corresponde en mucho a los momentos históricos concretos de los que resulta. Es por ello, no sólo producto de la estructura económica, sino que resume también la lucha de clases, las coyunturas políticas, la ideología, las modas estéticas en boga, la relación con los medios de comunicación, con el cine y la literatura, etc.*  
(Gallo 1980: 85, citado en Pérez-Sánchez 2011: 94).

En consecuencia, las historietas

*conforman un objeto de enorme potencialidad simbólica y heurística, ya que fueron al mismo tiempo productoras y espejo de los procesos colectivos de significación de esa experiencia histórica de los que constituyen, por otra parte, su huella*  
(Levín 2013: 17).

---

<sup>264</sup> Varios de estos autores fijaron su mirada igualmente en la enseñanza de contenidos culturales, como también señaló Saéz Rivera (2011: 770-771).

Estas ideas implican que las historietas son tanto un reflejo cultural del tiempo en que fueron publicadas como co-creadores de la realidad cultural de la que forman parte:

*Las «literaturas gráficas» constituyen un tema relevante (...) en tanto lenguajes privilegiados para indagar en la sociedad (...) como textos singulares de la cultura contemporánea (...)*  
(Vazquez 2012: 109).

En este sentido es necesario subrayar

*el potencial de la historieta como «máquina cultural» (...) [cuando las historietas] imponen, consolidan y reproducen imaginarios de la Nación*  
(Vazquez 2012:139).

En el caso argentino encontraremos, por un lado, historietas publicadas que pueden ser analizadas como reflejo histórico de la época de su creación y, por el otro, las obras<sup>265</sup> que pretenden recopilar deliberadamente los momentos centrales de la historia argentina. En ambos casos interviene, en menor o mayor medida, la visión de los creadores o de los editores sobre la realidad, por lo cual es imprescindible tener en cuenta la subjetividad (in)consciente de las historietas<sup>266</sup>. A tal efecto, es menester recordar la recomendación de Eva María Diago Egaña y Margarita Nieto Bedoya que los profesores analicen con profundidad los materiales antes de utilizarlos, para detectar un posible “Currículum Oculto”:

*Así, determinados valores sociales son altamente considerados y por el contrario, otros ni aparecen; se favorece la formación o adquisición de prejuicios, hecho no muy recomendable para la educación; se transmite, por la historieta, una visión parcial del mundo, sin presentar alternativas posibles; por últimos hemos podido observar que los cómics destinados para niñas y niños de preescolar y ciclo inicial, generalmente, se encuentran o van por detrás de los avances sociales: igualdad entre sexos, crear un mundo para la paz y la no violencia, preocupación por la naturaleza, etc.*  
(Diago Egaña y Nieto Bedoya 1989: 63).

Además, como existe la posibilidad de que, para algunas personas, las únicas informaciones culturales leídas sobre las culturas clásicas hayan sido las páginas de Astérix (Tomé Martín 1999:59), cuyas páginas contienen generalmente estereotipos (Tomé Martín 1999: 74), también necesitamos tener cuidado con ciertas exageraciones y caricaturas<sup>267</sup>, más si nuestra selección resultara la principal fuente para algunos alumnos. Dicho de otro modo, nuestra selección de historietas debe

---

<sup>265</sup> Véanse los ejemplos que citaremos más adelante, en la página 183.

<sup>266</sup> Como mencionamos anteriormente, existe un equipo de investigación de Estudios y Crítica de la Historieta Argentina (ECHA) en la Universidad Nacional de Córdoba que se dedica a esta cuestión. Asimismo, son muy interesantes al respecto los trabajos de Florencia Levín (2013) y Laura Vazquez (2002 y 2012).

<sup>267</sup> Inversamente, Snauwaert y Vanoverberghe (2006: 181) elogian, desde un punto de vista didáctico, la claridad de las historietas obtenida mediante este tipo de simplificaciones caricaturales. Fandos Igado y Martínez Gracia (1999) ofrecieron un listado de estereotipos presentes en este género.

efectuarse y luego ser usada con cautela, para evitar la propagación de un “currículum oculto” de manera irreflexiva e imprudente.

Afortunadamente, podemos también beneficiarnos de algunas representaciones reprochables dado que invitan al debate<sup>268</sup> sobre las mismas:

*(...) un dibujo puede tanto vehiculizar temas formales e ideológicos como ponerlos en discusión. (...) la genialidad reside muchas veces en poner una distancia necesaria y salir(se) de la realidad para construir otro verosímil*  
(Vazquez 2012: 125).

A pesar de los posibles trampas y enredos, quisiéramos insistir en las ventajas de las historietas: el aumento de la motivación de los estudiantes para aprender, la optimización de la memorización, su provecho como mirador auténtico sobre una sociedad, su facilidad de uso para todos los niveles y edades y su idoneidad para hablantes no nativos en el mundo actual donde prima la imagen.

Conviene destacar igualmente la pertenencia de este género visto que nos enfocamos en la sociedad argentina, es decir, una sociedad híbrida en la que observamos ciertas dicotomías y uniones que consideramos — en la parte A — características definitorias de la Argentina. Por consiguiente, nos parece muy oportuno emplear un género que también oscila entre ciertas dualidades y que, por otro lado, une a alumnos con diferentes orígenes justamente por ser un género presente en otras culturas. Así, las historietas son a la vez un género híbrido, constituido

*por la conjunción de palabras y dibujos que interactúan de un modo específico y único de acuerdo con una serie de reglas ampliamente codificadas*  
(Levín 2015:27)

pero también forman parte

*de las culturas híbridas, concepto que permite deconstruir la división entre lo culto, lo popular y lo masivo, entre lo tradicional y lo moderno*  
(Coudannes Aguirre 2007: 45).

También Laura Vazquez remarcó que

*Muchas de las historietas populares dan cuenta de procesos híbridos entre lo tradicional y lo moderno, lo popular y lo culto, lo local y lo extranjero*  
(Vazquez 2012: 108)

y que las historietas se constituyen

*en una «zona de fronteras» (...) [en] el margen [que se entiende] como rasgo de una creación original, auténtica y representativa de la «la identidad de los argentinos»*  
(Vazquez 2012: 99).

Junto al carácter híbrido del género, notamos otro aspecto que resalta la relevancia de nuestra elección del mismo para tratar la cultura argentina, a saber, la estrecha relación entre las historietas publicadas en Argentina y la realidad que las rodea.

---

<sup>268</sup> Miguel Ángel Gallo (1980: 78-79, citado en Pérez-Sánchez 2011: 94) insiste incluso en la posibilidad de que las historietas se usen para fines políticos en contra del orden imperante: *la historieta (...) puede ser un importante medio de politización.*



No solamente nos ayudan a conocer lugares, costumbres y personajes argentinos, sino que nos invitan además a poseer ciertos conocimientos para apreciar su contenido:

*Muchas de esas tiras se vuelven casi incomprensibles sin el conocimiento de las noticias, de las cosas que pasan. De ese modo, se puede afirmar que existe en la Argentina una tira nacional fuertemente ligada a la realidad y a la idiosincrasia de los argentinos* (Martignone y Prunes 2008: 41).

Del mismo modo, constatamos que en Argentina

*la tira comenta la realidad y a su vez pasa a formar parte de ella. (...). Así como la actualidad y lo cotidiano alimentan las tiras argentinas, estas devuelven el favor principalmente a través de ciertas características de los personajes o de frases que se pegan al habla (...).* (Martignone y Prunes 2008: 145).

En síntesis, a los beneficios mencionados más arriba, podemos agregar que las historietas argentinas demuestran su valor gracias a tres elementos: primero, sus características híbridas las convierten en un género muy apropiado para describir la cultura argentina, segundo, ellas se centran tanto en la realidad e identidad de los argentinos, tercero, en sí mismas pueden ser consideradas componentes esenciales dentro de la cultura argentina que queremos enseñar.

Ejemplificaremos este planteamiento en el siguiente apartado, en el que puntualizaremos la existencia de una larga tradición en el mercado argentino de historietas, generando a la vez mucha cantidad y calidad.

## 1.2 El mercado argentino de historietas

Aquí queremos brevemente presentar algunos datos sobre el mercado argentino de historietas como también a algunos autores que consideramos particularmente interesantes para tratar la cultura argentina.

Con respecto a la producción de historietas en Argentina, concordamos con Martignone y Prunes quienes señalan que

*(...) existe desde principios del siglo XX una gran tradición de historieta y de tira argentina, inclusive reconocida internacionalmente;*  
(Martignone y Prunes 2008: 37)

y con Ana Merino quien avanza que

*Argentina es un espacio clave en donde se fragua y consolida una parte importante de la cultura del cómic que marcará tanto a Latinoamérica como a Europa. De Argentina emanó una tradición historietística que transformó los parámetros del medio*  
(Merino 2011: 16).

De hecho, hay quienes afirman que, para tomar un ejemplo europeo, la historieta española ha sido más influenciada por la historieta argentina que inversamente:

*Si bien se podría pensar inicialmente que la historieta argentina ha sufrido una influencia colonizadora de la española y europea, la realidad muestra una relación radicalmente contraria. En diferentes etapas clave de la historia del cómic español, la historieta argentina ha sido percibida como un modelo de madurez, que ha provisto de dirección y creado puntos de inflexión decisivos en diferentes géneros y formas de la historieta española*  
(Pons 2011: 21).

A pesar de esas observaciones laudatorias, no todo ha sido y es color de rosa en el mercado argentino de historietas ya que también se caracteriza por ciertas dicotomías agudas, como apunta Florencia Levín:

*Para muchos investigadores de la historieta, la Argentina se presenta como un caso paradójico: semillero de grandes guionistas y dibujantes y, al mismo tiempo, país de crisis y recurrentes quiebres políticos e institucionales que influyeron negativamente en las posibilidades de crecimiento del género. Los avatares (...) habrían producido entonces fenómenos contradictorios, como, por un lado, una producción de gran calidad reconocida internacionalmente, y por otro lado la emigración de guionistas y dibujantes que encontraron en mercados externos mejores ámbitos para desarrollar su profesión*  
(Levín 2015: 61).

Los orígenes de la historieta argentina se sitúan en algunas revistas publicadas en la primera década del siglo XX (Gociol y Rosemberg 2003, Gociol y Gutiérrez 2012) como “Caras y Cartas”, “PBT”, “El Hogar” y “La Novela Semanal”, si bien ya se publicaban caricaturas políticas desde mediados del siglo anterior (Gociol y Gutiérrez, 2012). Luego pasaron a formar parte de los diarios y

*En la década del 30 los cuadritos empezaron a abarrotar las publicaciones que ya existían y era difícil encontrar un diario o una*

*revista que no presentara alguna tira. Mercado en expansión, la oferta comenzó a diversificarse y a hacerse más elaborada. (...) La historieta tomó forma de industria (...)*  
(Gociol y Gutiérrez 2012: 201).

Simultáneamente con los años del primer peronismo, se registró un verdadero *boom* — que se recuerda como “edad de oro” — con una edición semanal de aproximadamente un millón de revistas dedicadas a un público joven (Levín 2015: 70). Eso significaba que a principios de los años 50 las historietas representaban la mitad de lo que se leía en el país (Martignone y Prunes 2008: 21). En los años 60, aumentó la influencia de la televisión, se importaron más cómics mexicanos y había más oportunidades laborales en Europa, por lo cual la producción argentina empezó a caer, si bien se despertó en la misma década el interés académico por el género (Levín 2015: 66, 71) y Quino (Joaquín Salvador Lavado) creó las primeras tiras de *Mafalda* con la que revolucionó la historieta argentina e inauguró su edad moderna (Martignone y Prunes 2008: 34). En la década siguiente contamos con dos acontecimientos importantes: por un lado, la irrupción de la democracia y, como consecuencia, la censura por parte de la dictadura militar y la emigración de ciertos autores, y, por el otro, la decisión del diario *Clarín* de publicar solamente a autores nacionales en su contratapa<sup>269</sup>, donde reunía las tiras cómicas (Levín 2015: 69, 76). Por consiguiente, el historiador y guionista de historietas Carlos Trillo afirmó en una entrevista que

*La página de chistes comenzó a crecer, a ser comentario cotidiano de los lectores, la gente comenzó a leer el diario por la última página*  
(Barrero 2006: 231).

Los demás periódicos siguen el ejemplo de *Clarín*<sup>270</sup>, y así

*la contratapa pasó a ser LA OTRA TAPA, con los mismos temas pero otra mirada, tan significativa como la estrictamente periodística*  
(Sasturain 1995: 246, citado en Martignone y Prunes, 2008: 40).

Hasta la actualidad, esta apuesta por autores nacionales de tiras sigue respetada en los diarios argentinos, con lo cual sigue habiendo menos álbumes de historietas<sup>271</sup> con una sola historia, como acontece con más frecuencia en el mercado estadounidense de superhéroes y en el mercado francobelga, todavía marcado por los modelos de Tintín y Astérix. En los catálogos de las editoriales argentinas encontramos, sin embargo, más compilaciones de las creaciones de un sólo autor, o,

---

<sup>269</sup> Esta tendencia para agrupar a las tiras en una misma página comenzó en los años 40 (Levín 2015: 75, citando a Rivera, 1979).

<sup>270</sup> También fue el caso de la revista SuperHUM®, que se publicó en la década de los '80, y *que se propuso ser eminentemente argentina, sin contaminantes, y lanzar una mirada a la realidad del país* (Barrero 2006: 235).

<sup>271</sup> En el 216, uno de cada cien libros publicados, o sea un 1%, fue un libro de historietas, como señala este artículo <http://www.lanacion.com.ar/2034040-primavera-para-la-historieta-argentina-en-invierno>.

Contrastando estas cifras con el tiraje de historietas en Flandes, por ejemplo, notamos que en el mismo año el 14% de los libros vendidos fueron historietas (fuente: [www.boekenvak.be](http://www.boekenvak.be)).

un fenómeno más reciente, antologías de creaciones promovidas como referentes de la generación actual<sup>272</sup>.

Como indicamos en el apartado anterior con respecto a las ventajas del uso de historietas, las historietas argentinas tienen la ventaja de particular de referirse a la realidad y la idiosincrasia argentina. Este argumento es aún más acertado cuando nos centramos en las tiras publicadas en las contratapas de los diarios argentinos:

*En comparación con el modelo norteamericano, descendiente de Peanuts, es mucho más frecuente que las tiras argentinas, herederas de Mafalda, tomen como una de sus principales temáticas la vida cotidiana del país, preocupándose por retratar nuestra sociedad [la argentina] y nuestros problemas políticos y económicos de manera más o menos transparente (de acuerdo a lo que permita la censura, cuando la hubiere), e incluso sin pelos en la lengua, como La Nelly o REP* (Martignone y Prunes 2008: 76).

Aunque reconocemos el valor de las siguientes antologías que se pueden utilizar específicamente para conocer mejor a los barrios de Buenos Aires como *Y REP hizo los BARRIOS ~Buenos Aires dibujada~* (2014) o para entender mejor la historia argentina<sup>273</sup>, a saber: tanto *La grandeza y la riqueza* (1995), *Historias de la Argentina. Crisol de razzias* (2003), *Manual de historia argentina* (2005), *Humor y la dictadura* (2005), *30 años de humor político* (2006), *La Patria Dibujada. El libro de historietas del Bicentenario de Historietas por la Identidad* (2010), *200 años de peronismo. Biografía no autorizada de la Argentina* (2010), *Estamos dibujados: la Argentina en imágenes* (2012) como la colección *Historieta argentina* por Felipe Pigna (2010)<sup>274</sup> y las historietas de la exposición *la Patria Dibujada*<sup>275</sup> (2010), optamos en el presente trabajo por recurrir a los materiales que se publicaron en los diarios. Al tener en cuenta los materiales publicados en las antologías citadas y en otros medios y formatos, es cierto que se amplía el panorama de opciones para nuestras secuencias didácticas, pero no se pueden consultar tan fácilmente como las viñetas en las versiones digitales de los diarios, es decir, esas obras mencionadas requieren el uso del escáner, lo cual disminuye la calidad de las imágenes. Tampoco elegimos consultar las obras pedagógicas presentadas en formato de historieta, como *Constitución de la Nación Argentina: para chicos* (2011) y *Votar es elegir y elegir es gobernar* (2013), dado que se idearon ya con

---

<sup>272</sup> Aquí nos referimos a *Informe. Historieta Argentina del Siglo XXI*, una obra que salió en el marco del festival *Crack Bang Boom 6*, y a *DisTinta*, una selección de 400 páginas de historietas realizada por el dibujante Liniers y el periodista Martín Pérez. Véanse las siguientes notas periódicas al respecto:

<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-11018-2015-11-04.html> y  
<https://www.pagina12.com.ar/35685-complot-para-expandir-la-historieta> y  
<http://www.telam.com.ar/notas/201705/190707-historieta-libros-ilustraciones-novedad-martin-perez-lucas-nine.html>.

<sup>273</sup> En base de estas antologías y de las viñetas aparecidas en los diarios, se podría incluso (...) *imaginar un futuro en el que solo quedarán las tiras cómicas publicadas en la Argentina como testimonios para reconstruir el pasado: las tiras como fuente histórica (...) el resultado sería más convincente (o seguro más divertido y a menudo más inteligente) que el de un estudio a través de los programas de televisión, películas y documentales, o novelas y ensayos producidos durante el mismo período* (Martignone y Prunes 2008: 147).

<sup>274</sup> Puede consultar todos los títulos aquí:  
[http://www.elhistoriador.com.ar/libros/la\\_historieta\\_argentina.php](http://www.elhistoriador.com.ar/libros/la_historieta_argentina.php).

<sup>275</sup> Se pueden consultar algunas viñetas aquí:  
[http://www.bbc.com/mundo/cultura\\_sociedad/2010/05/100524\\_argentina\\_bicentenario\\_historietas.shtml](http://www.bbc.com/mundo/cultura_sociedad/2010/05/100524_argentina_bicentenario_historietas.shtml).

propósitos educativos en mente en vez de ser materiales creados de manera más espontánea y para nuestro entender, más auténtica, como reacción a la realidad cotidiana. Asimismo, no incluiremos partes de aquellas historietas que adaptaran obras literarias argentinas, como en la colección *La Argentina en pedazos* de Ricardo Piglia (1993), si bien esta puede ser utilizada para una enseñanza intercultural que toma como punto de partida la literatura argentina, ya que se proponen varios nudos temáticos expuestos en formato dicotómico — como civilización y barbarie, cabecitas negras y gorilas, inmigrantes y argentinos, para nombrar algunos — ejemplificando

*una de las tramas centrales de la historia cultural argentina: sin el otro no hay identidad posible (...) [y que] la narrativa argentina está sujeta al problema de identidad (siempre articulada en dobles antagónicos)* (Vazquez 2012:153-155).

En cuanto a los autores que consiguieron ser publicados en la contratapa de los diarios nacionales, quisiéramos destacar algunos que nos parecen de mayor interés para nuestras secuencias didácticas, tanto las secuencias que ofreceremos más adelante como las secuencias que podríamos concebir si lanzáramos secuencias para todo el temario cultural<sup>276</sup> que propusimos anteriormente.

Con respecto a los autores cuyas viñetas usamos en nuestras secuencias actuales, los presentaremos en orden alfabético, a saber: Max Aguirre, Caloi, Liniers, Nik, Sendra y Tute. Antes de sus presentaciones, comentaremos a un equipo de autores que pretenderíamos incluir en secuencias futuras, es decir, **el equipo formado por el dibujante Sergio Langer y el guionista Rubén Mira**, quienes publicaron su tira *La Nelly* en la contratapa de *Clarín* desde 2003 hasta 2010 y después al interior del diario hasta finales de febrero 2016. Los dibujos no agradaban gráficamente y el personaje principal, Nelly, era *una señora gorda, bastante mersa, fanática de Sandro y portavoz de opiniones políticas muy poco intelectualizadas*. (Martignone y Prunes, 2008: 46) pero la tira tuvo bastante éxito, incluso internacional, cuando el *Wall Street Journal* en el 2004 indicara que esta tira cómica *era la mejor manera (y la más divertida) de entender el caos reinante en nuestra sociedad* (Martignone y Prunes, 2008: 109). El éxito se explica quizá porque se puede comparar el personaje de Nelly con Don Quijote, y la tira cómica como una nueva versión de la novela picaresca, cuyo contenido se adaptaba

*bien a la filosofía argentina del “ir tirando” [a pesar de que] Nelly, una jubilada con pensión trucha que se cree más viva de lo realmente es, vive cayendo (a veces literalmente) de peripecia en peripecia* (Martignone y Prunes 2008: 108).

Si bien Nelly (y los demás personajes que encuentra) no suele salir ganando de sus aventuras, no somos los únicos en reconocer

*La capacidad de los personajes para ajustarse velozmente a una realidad inusual, para reaccionar con flexibilidad a la emergencia de un momento complicado, creemos, sigue construyendo en el discurso*

---

<sup>276</sup> Visto las limitaciones del presente trabajo, expondremos solamente dos secuencias.

*de esta historieta una población habituada a esas interrupciones en el camino hacia su horizonte de expectativas, capaz de moverse en la crisis como en su ámbito natural, como pez en el agua* (Lomsacov 2016: 235).

En ese sentido, de esta historieta emanaba<sup>277</sup> una especificidad argentina, no solamente por las referencias concretas a políticos y situaciones de actualidad sino también por esa manera natural para aguantar y seguir adelante, por lo cual su inclusión en secuencias didácticas nos parece muy oportuna.

Ahora bien, de los autores cuyo trabajo ya quedó incluido en nuestras propuestas concretas, le presentaremos primero a **Max Aguirre**. Este ilustrador, guionista y dibujante publica una tira en el diario La Nación desde finales del 2007. Primero publicó la tira *Jim, Jam y el otro* y luego, desde 2016, la tira *Genio y figura*. Nos convencieron sus dibujos estéticamente atractivos y la presencia de referencias cotidianas a escritores, pensamientos, ideas y costumbres desde una perspectiva semi-autobiográfica sin que se impongan, a nuestro entender, las intenciones del autor al lector.

El segundo autor al que quisiéramos presentar es **Caloi** (Carlos Loiseau) quien publicaba en la contratapa de *Clarín* su tira *Clemente* y en un suplemento semanal una página entera de humor gráfico sin personajes fijos. El autor ya fue incluido en la contratapa de *Clarín* en 1973, o sea que participó en el proceso de nacionalización de esa página desde el principio. Siguió en esa contratapa hasta que falleció en mayo de 2012. El personaje Clemente se podría caracterizar como

*un personaje del que no se puede saber con seguridad qué es, salvo que es argentino. Su peculiar lunfardo, su amor por el fútbol y el tango, o hasta sus complejos psicoanalíticos, lo identifican a las claras como un habitante de este país [Argentina]* (Martignone y Prunes 2008: 44).

Durante el mundial de fútbol de 1978, se convirtió en un símbolo de protesta y de ahí en un símbolo cultural<sup>278</sup>, como se desprende de esta anécdota contada por el guionista Carlos Trillo:

*En el Mundial de Fútbol del año 1978, (...) mientras el relator deportivo del régimen militar, José María Muñoz, gritaba que había que ser prolijos y no ensuciar las canchas porque eso era de malos argentinos, Clemente pedía que tiraran papelitos. Y la gente coreaba su nombre y arrojaba papel picado como acto en contra de las directivas del Poder. Contado así, parece una estupidez, pero puesto en el contexto y en el momento fue un verdadero acto de resistencia* (Barrero 2006: 231).

---

<sup>277</sup> En febrero del 2016, el diario decidió levantar esta tira, como se explica en esta entrevista con Sergio Langer:

<http://alrescatecomics.blogspot.be/2016/05/sergio-langer-nelly-estaba-satirizando.html>.

<sup>278</sup> Sobre todo en contextos recientes de festejos de campeonatos de fútbol, otros autores suelen incluir el personaje en sus viñetas, quizá porque en su imaginario, Caloi seguramente los comentaría a través de *Clemente* si aún estuviera vivo.

El tercer autor cuya obra incorporamos en nuestras secuencias didácticas es **Liniers** (Ricardo Siri), quien publica desde 2002 su tira *Macanudo* en la contratapa de *La Nación* gracias a una recomendación de la historietista Maitena<sup>279</sup> (Martignone y Prunes 2008: 95). El nombre de la tira de Liniers es una palabra sacada del lunfardo cuyo significado es “franco, confiable; grande, notable” (Conde 2004) o “excelente, superior, extraordinario” (Espíndola 2005). Resulta un título muy argentino para una tira cómica que

*básicamente consiste en el despliegue de un imaginario personal, habitado por duendes, robots, animales y criaturas fantásticas*  
(Martignone y Prunes 2008: 79).

Aunque el autor suele optar por evitar incluir referencias a la realidad cotidiana argentina,

*Es cierto que incluye aquí y allá algunas alusiones a los sucesos argentinos que le toca vivir*  
(Martignone y Prunes 2008: 99).

El cuarto autor se conoce como **Nik** (Cristian Dzwonik), el autor del gato *Gaturro*. Lo que los lectores de *Gaturro* tal vez no sepan, es que Nik publica todos los días en el periódico *La Nación* una crítica a la actualidad llamada *la foto que habla*. En realidad, el personaje de *Gaturro* comenzó a aparecer en los paneles de humor político de Nik, como referencia al milagroso cambio pilar de Menem. “*El gato de Menem*” fue una caricatura recurrente del humor gráfico de los 90 que aparecía en la revista *Humor* y en el periódico *Página/12* (Martignone y Prunes, 2008: 85). En este trabajo no aparecen ejemplos, pero las caricaturas del político Nestor Kirchner, quien fue presidente a principios del nuevo milenio y quien fue (falleció en 2010) el marido de la presidenta anterior, suelen ser pingüinos, cuyo origen se debe a este historietista: *Nik fue el primero en verlo como un pingüino patagónico* (Martignone y Prunes, 2008: 146). Si bien los personajes de la tira parecen vivir en Argentina,

*no se ven afectados por problemas como la inseguridad, el desempleo, la violencia o la desigualdad.*  
(Martignone y Prunes 2008: 85).

En ese sentido, Nik reserva sus observaciones más agudas con respecto a la realidad argentina para sus paneles de humor político.

Otro autor seleccionado es (Fernando) **Sendra**, el creador de la tira *Yo, Matías* y considerado por muchos como el sucesor de *Mafalda* (De Majo, 2009). La historieta *Yo, Matías* se publica desde 1993 en la contratapa de *Clarín*, pero el diario incluye también viñetas de un solo cuadro al interior de su edición<sup>280</sup>. En *Yo, Matías*, Sendra emplea muchas veces el mecanismo del personaje adulto fuera de cuadro (Martignone y Prunes 2008: 98), por lo que se pueden leer las interacciones que tiene el chico Matías con adultos sin que se vean dibujados los adultos respectivos.

---

<sup>279</sup> Autora de la serie *Mujeres alteradas*, popularizada también en el mercado español.

<sup>280</sup> A finales de 2016, una de estas viñetas recibió fuertes críticas por ridiculizar la violencia de género, un tema políticamente sensible en Argentina, visto que las protestas y las marchas contra este tipo de violencia se han multiplicado desde 2015 bajo la consigna ‘Ni una menos’.

Para terminar, quisiéramos mencionar a **Tute** (Juan Matías Loiseau), hijo mayor del autor Caloi a quien incluimos también. Desde 1999 publica para La Nación pero en esos años cambiaron los personajes de sus viñetas: primero hacía *Batu* y después *Trifonía* y *Baldomero*. En la actualidad dibuja una viñeta llamada *Tutelandia* y una página para el suplemento semanal. Según Quino, creador de Mafalda, Tute es el más destacado humorista gráfico de su generación<sup>281</sup>.

Esperamos haber aportado algunos datos relevantes para caracterizar al mercado argentino de historietas y para presentar algunos autores notables. A continuación, ofreceremos unas secuencias didácticas con las que queremos ilustrar nuestra hipótesis que es posible y muy fructífero estimular la formación de los alumnos como hablantes interculturales mediante historietas.

---

<sup>281</sup> Así se expresó en un prólogo a un libro de Tute, como se desprende del siguiente artículo: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-11304-2016-02-28.html>.



## 2. Propuestas concretas

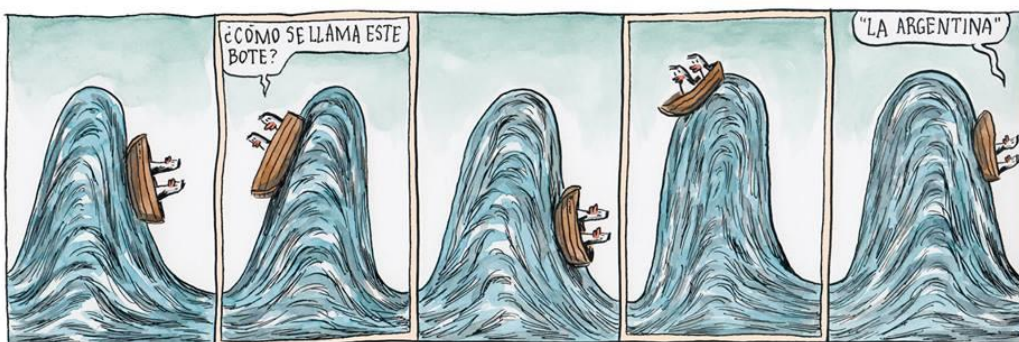
En las siguientes páginas encontrará dos secuencias didácticas, introducidas con una ficha técnica que ejemplifica cómo sirven para formar a los alumnos como hablantes interculturales, una guía para el profesor con soluciones y sugerencias metodológicas y unas preguntas de autoevaluación para el alumno. La primera secuencia se dedica a una de las dicotomías que presentamos en nuestro inventario de contenidos culturales relativas a la cultura argentina, a saber, “los peores y los mejores”, mientras que la segunda trata uno de los vínculos del mismo temario, más específicamente “verse y sentirse bien”. En la ficha técnica comprobará qué temas adicionales se abordan de manera complementaria. Con respecto al nivel de dominio de lengua requerido para poder realizar estas actividades, quisiéramos señalar que las historietas seleccionadas en sí no suelen plantear grandes desafíos desde un punto de vista puramente lingüístico, sino que la dificultad reside sobre todo en la capacidad del alumno para expresar su opinión e interactuar con otros, defendiendo y matizándola. Por esa razón, sugerimos en varias ocasiones en la guía para el profesor que facilite diccionarios o que pida una preparación de las respuestas antes de la clase. Además, el profesor podría llevar a cabo algunas actividades adicionales centradas en la argumentación, suministrando esquemas con conectores y frases convenientes, más aún cuando los alumnos indicaron en sus autoevaluaciones que necesitan más recursos para poder expresar sus ideas adecuadamente. En varias ocasiones prevemos preguntas que conllevan una pequeña entrevista o un intercambio de opiniones con hablantes argentinos. Si bien es más práctico desarrollar este tipo de consignas con un grupo de alumnos que residen en Argentina, creemos que las posibilidades de intercambio virtual hoy en día permitirían proceder con estas secuencias didácticas incluso en la distancia.

## 2.1 Los peores y los mejores

<b>SECUENCIA DIDÁCTICA 1</b>	
<b>Temática principal</b>	dicotomía: <i>los peores y los mejores</i>
<b>Temas adicionales</b>	importancia de las historietas en Argentina, <i>La Nación</i> y <i>Clarín</i> , altibajos en la economía y en la historia argentina, la geografía y el clima en Argentina, Boca Juniors, ortografía del castellano, tango, bebidas típicas argentinas, apertura a la autocrítica en Argentina
<b>Formación de un hablante intercultural</b>	
1. <i>Es consciente de sus propias identidades y culturas, de cómo otros las perciben, y es conocedor de las identidades y culturas de las personas con quienes interactúa.</i>	es el objetivo subyacente de todas las preguntas en la secuencia
2. <i>Sabe comunicarse eficazmente y apropiadamente con miembros de otras culturas. 'Eficazmente' se vincula con la evaluación por el hablante del cumplimiento de sus objetivos comunicativos —visión desde fuera—; 'apropiadamente' está relacionada con la evaluación por el/ los interlocutor(es) de la interacción —visión desde dentro.</i>	se invita a interacciones con argentinos en la pregunta 4 y en 9 también es posible comparar respuestas si la secuencia se usa con un grupo de estudiantes (con diferentes orígenes)
3. <i>Establece lazos y media entre su propia cultura y las de otros. Además, es capaz de explicar y aceptar la diferencia y de vislumbrar la humanidad subyacente que la compone. Todo ello lo puede realizar en su(s) lengua(s) materna(s) y en lengua(s) extranjera(s).</i>	es el objetivo subyacente de todas las preguntas en la secuencia
4. <i>Tiene conocimiento de una o más culturas y posee, incluso puede disfrutar de, la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente de otros entornos.</i>	se proponen búsquedas de información por cuenta propia se invita a interacciones con argentinos en la pregunta 4 y en 9 también es posible comparar respuestas si la secuencia se usa con un grupo de estudiantes (con diferentes orígenes)
5. <i>Sabe apoyarse en sus conocimientos lingüísticos y socioculturales y su capacidad de relación y mediación para trabajar conjuntamente con los miembros de otras culturas.</i>	el estudiante tiene que imaginar posibles reacciones futuras en la pregunta 10
6. <i>Es consciente de que se encuentra inmerso en un proceso que se desarrolla constantemente y que nunca finaliza.</i>	es el objetivo subyacente de todas las preguntas en la secuencia, pero puede ser tratado más explícitamente a partir de la pregunta 11

## SECUENCIA DIDÁCTICA 1 – guía para el profesor

1. Describí tus ideas sobre la Argentina antes de venir.  
Por ejemplo, sobre la geografía, sobre la música, sobre las costumbres gastronómicas, sobre la política, sobre la economía, sobre el idioma, etc.  
Pedí que los estudiantes preparen esta pregunta en casa, o que puedan usar un diccionario en clase para garantizar respuestas más largas.
2. ¿Te gusta leer historietas? ¿Tienen historietas populares en tu país? ¿Dónde se publican? ¿Quiénes las leen?  
Mostrá la contratapa de un periódico argentino (La Nación, Clarín o Página 12). Preguntáles si ya leyeron alguna vez una historieta argentina. Preguntáles si piensan que las historietas son populares y quiénes las leen en Argentina.  
Luego, pedí que los estudiantes preparen esta pregunta en casa, o que puedan usar un diccionario en clase para garantizar respuestas más largas.
3. Leé la siguiente viñeta y respondé a las preguntas.



Macanudo (por Liniers) – 29 de abril de 2016 – La Nación

- a. Los pingüinos relacionan este viaje con la Argentina porque
    - la geografía argentina es muy diferente: hay zonas muy llanas y también montañas
    - la economía argentina tiene momentos muy buenos y muy malos
    - en la historia argentina hay momentos de libertad y de opresión
    - en la literatura argentina hay obras muy buenas y muy malas
    - los argentinos se sienten a veces los mejores y a veces los peoresTodas las respuestas tienen sentido. Según el tiempo disponible, es posible mostrar un mapa geográfico o una línea de tiempo con momentos de crisis económicas/políticas. Podés mostrar las tapas de varias obras literarias reconocidas (inter)nacionalmente y tapas de obras que se caracterizan sobre todo como lectura de entretenimiento.
  - b. Si dibujás a tu país de origen, ¿es muy diferente?  
Según el tiempo disponible y la creatividad de los estudiantes, ellos se pueden dedicar libremente a dibujar algunos esbozos.
  - c. ¿Conocés a otros países o culturas similares?  
Aquí tanto vale si conocen a países o culturas similares a la suya o a la Argentina.
4. Buscá la siguiente información en internet o pedí ayuda a argentinos en tu entorno.
    - a. ¿Qué significa 'ególatra' y 'egocéntrico'?  
Ególatra: una persona que se ama mucho a sí mismo.  
Egocéntrico: una persona que piensa o quiere estar en el centro de la atención
    - b. ¿Se usan estos adjetivos para describir a los argentinos? ¿Por qué (no)?  
La combinación de 'los argentinos' y esos adjetivos en una búsqueda por Google genera algunos artículos que confirman el uso.

c. ¿Qué deportes son populares en la Argentina? ¿Conoces a equipos o jugadores famosos?

Aquí las respuestas pueden variar mucho.

d. ¿Desde cuándo existen los equipos de fútbol 'Boca Juniors' y 'River Plate' en Buenos Aires?

Boca Juniors se fundó en 1905; River Plate se fundó en 1901.

e. ¿Cómo es la bandera de tu país? ¿Es similar a otra bandera?

Aquí las respuestas pueden variar mucho.

5. Lee la siguiente viñeta y respondé a las preguntas.



Clemente (por Caloi) – 6 de marzo de 2010 – Clarín

a. Para Clemente, los adjetivos 'ególatras' y 'egocéntricos' para describir a los argentinos

es una descripción adecuada de los gustos y la idiosincrasia en la Argentina

es una acusación debido a una mala interpretación de los gustos y la idiosincrasia en la Argentina

b. Para Clemente, Suecia (un país en Europa)

tiene una bandera más antigua que el equipo de fútbol 'Boca Juniors'

copió los colores de la bandera del equipo de fútbol 'Boca Juniors'

c. ¿Pensás que Clemente tiene razón? ¿Cómo podés describir la actitud de Clemente?

Si los estudiantes no tienen idea si la bandera de Suecia es más antigua, podés compartir estos datos: En Suecia se celebra que el país es un estado realmente independiente desde el siglo XVI. Del mismo siglo viene el uso del color azul y amarillo. (Información obtenida de: <http://sharingsweden.se/materials/suecia-en-breve-datos-simbolos-y-mapa/>)

Clemente tiene una actitud muy ególatra y egocéntrico, por lo cual la viñeta es muy irónica.

d. ¿Qué adjetivos preferís para describir a los habitantes de tu país?

Pedí que los estudiantes preparen esta pregunta en casa, o que puedan usar un diccionario en clase para garantizar adjetivos más variados.

e. En la viñeta, se escriben algunas palabras de manera diferente que la norma.

- ¿Podés descubrirlas? yeno copa deivis

- ¿Qué te parecen estos cambios de ortografía? Respuesta libre.

- ¿Es posible en tu idioma también? ¿Cuándo se escribe así?

Por ejemplo, en lenguaje en redes sociales y en celulares, hay varias maneras para abreviar o reformular palabras en inglés, en francés, en neerlandés, ... Además, los jóvenes suelen escribir de manera menos formal. A lo mejor es el caso de los idiomas de los estudiantes también.

6. ¿Qué sabés de la música en Argentina? ¿Conocés algunos géneros, bandas, cantantes o canciones populares?

Buscá y escuchá en internet las siguientes canciones:

- *Cambalache* (hay diferentes versiones, pero eso no importa aquí)
- *Volver* de Carlos Gardel
- *Sur*, *Uno* y *El último café* de Roberto Goyeneche

Lo más probable es que los estudiantes sepan algo sobre el tango. Las canciones mencionadas se encuentran fácilmente en YouTube.

7. Leé la siguiente viñeta y respondé a las preguntas.



Sendra – 18 de julio de 2010 – Clarín

- a. Los personajes comentan que en una encuesta en Latinoamérica
- los argentinos resultaron los más optimistas
  - los argentinos resultaron los más pesimistas
- b. Cuando el señor dice 'voy a poner música', ¿qué música creés que va a elegir?
- música alegre, para levantar el ánimo
  - música melancólica, para demostrar que la encuesta tiene resultados correctos
- Ambas respuestas tienen sentido.
- c. ¿Qué canciones propone la señora?
- canciones con ritmos y letras alegres
  - canciones con ritmos y letras melancólicos
- d. ¿Te gustan las canciones que propone la señora? ¿Por qué (no)?
- Aquí las respuestas pueden variar mucho.
- e. ¿Son canciones que escuchás en la radio o en boliches actualmente?
- En la radio y en los boliches son más frecuentes canciones de otros géneros: cumbia, cuarteto y reggaeton (internacional). Según el tiempo disponible, el profesor puede pasar a hacer escuchar canciones argentinas tanto de esos géneros como del rock, del folclore, del jazz y de música clásica. Otra posibilidad es asignar esos géneros a los estudiantes y que busquen algunas canciones del género asignado como para formar su opinión primero en casa.



- f. Preparará una selección de canciones (de tu país) para ilustrar el carácter de los habitantes de tu país.

A lo mejor los estudiantes no establecen una relación tan estrecha entre la música de su país y el supuesto carácter de sus compatriotas. En tal caso, pedíles simplemente que busquen unas canciones que ellos recomendarían a los demás.

- g. ¿Qué está bebiendo la señora?

está tomando la leche con su hija después del colegio

está tomando un vino con soda

está tomando Fernet con coca

está tomando mate

En principio, todos los estudiantes acertarán la respuesta correcta, si han estado más de unos días en Argentina. Las demás respuestas pueden servir para ejemplificar al mismo tiempo otras costumbres: 'tomar la leche', 'echar soda al vino' (¡una heresía en Francia!) y 'combinar Fernet Branca con Coca Cola' (¡una costumbre curiosa para los italianos!).

- h. ¿Con quién(es) o cuándo toman los argentinos esta bebida?

¿Te gusta? ¿Por qué (no)?

Los estudiantes pueden haber observado que se toma mucho mate: en familia, con amigos o solo; durante el desayuno, durante la mañana, después del almuerzo; en casa, en el auto, en un micro de larga distancia, en el parque, etc.

Dependerá un poco de los gustos de los estudiantes si ya empezaron a adoptar la costumbre.

Según el tiempo disponible, se puede indagar en algunas recomendaciones para cebar un buen mate, y en algunas indicaciones lingüísticas como 'el mate está lavado', el no decir 'gracias' salvo si ya no quiere tomar más, etc.

- i. Preparará unas fotos o llevará unas bebidas típicas de tu país. Explicá brevemente con quien(es) o cuando se toma.

Consigna libre.

8. ¿Cómo es el clima en tu país? ¿Cómo son las temperaturas en verano o en invierno? ¿Hay diferentes zonas climáticas?

Pedí que los estudiantes preparen esta pregunta en casa, o que puedan usar un diccionario en clase para garantizar descripciones elaboradas.

9. Leé la siguiente viñeta y respondé a las preguntas.



Genio y figura (por Max Aguirre) – 19 de febrero de 2016 en La Nación

- a. Este gato se queja  
 del calor en verano  
 del frío en invierno
- b. Este gato piensa que  
 en otros países las temperaturas son peores  
 en otros países las temperaturas son más templadas
- c. El gato piensa que  
 la Argentina no es un país serio, pero Suecia sí  
 Suecia no es un país serio, pero la Argentina sí
- d. Para vos, ¿cómo es un 'país serio'? ¿Es importante para vos vivir en un 'país serio'?

Aquí las respuestas pueden variar mucho. Se espera que los estudiantes incluyan datos económicos o políticos para determinar la 'seriedad' de un país (al contrario de este gato, que se queja de aspectos más triviales).

- e. Intentá hablar con unos argentinos en tu entorno. ¿Piensan también que la Argentina (no) es un 'país serio'? Anotá las opiniones y los argumentos.  
Se pueden prever opiniones en las que se destacan la corrupción, la inflación, las crisis políticas y económicas atravesadas, algunos programas televisivos, etc.

10. Imaginá una situación con compañeros argentinos en el colegio, en el trabajo, en un asado, ... ¿Cómo vas a reaccionar a partir de ahora si ellos deciden elogiar la Argentina o, al contrario, criticarla? ¿Qué les vas a decir?

Dependiendo de la actitud de los estudiantes, pueden decidir concordar con sus interlocutores para no enojarlos o intentar matizar las posturas porque creen que la verdad está más bien en el medio. Ayudálos a formular reacciones específicas que pueden emplear en ambos casos.

Podés preguntarles a los estudiantes también qué actitud preferirían de un argentino si ellos mismos elogiaran o criticaran a su país de origen. ¡Puede ser que sea muy diferente!

11. En esta secuencia las viñetas muestran una imagen de la Argentina con altibajos y de argentinos que se caracterizan de manera similar. Estas viñetas tratan esta temática abiertamente y con humor.

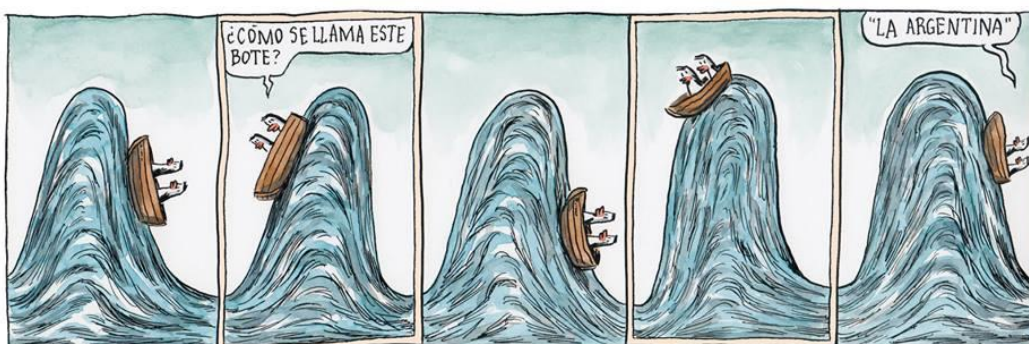
¿Es posible encontrar viñetas sobre tu país y sus características? ¿Por qué (no)?  
¿Pensás que en el futuro va a ser diferente? ¿Por qué (no)?

Aquí la idea es contrastar posibilidad de tratar tan abierta e irónicamente en Argentina unas características poco halagadoras con la posible intolerancia de este tipo de tratamiento en otros países.

Además, advertí a los estudiantes que las culturas cambian constantemente y que tal vez haya que revisar algunas ideas y maneras de actuar más adelante.

## SECUENCIA DIDÁCTICA 1

1. Describí tus ideas sobre la Argentina antes de venir.  
Por ejemplo, sobre la geografía, sobre la música, sobre las costumbres gastronómicas, sobre la política, sobre la economía, sobre el idioma, etc.
2. ¿Te gusta leer historietas? ¿Tienen historietas populares en tu país? ¿Dónde se publican? ¿Quiénes las leen?
3. Leé la siguiente viñeta y respondé a las preguntas.



Macanudo (por Liniers) – 29 de abril de 2016 – La Nación

- a. Los pingüinos relacionan este viaje con la Argentina porque
    - la geografía argentina es muy diferente: hay zonas muy llanas y también montañas
    - la economía argentina tiene momentos muy buenos y muy malos
    - en la historia argentina hay momentos de libertad y de opresión
    - en la literatura argentina hay obras muy buenas y muy malas
    - los argentinos se sienten a veces los mejores y a veces los peores
  - b. Si dibujás a tu país de origen, ¿es muy diferente?
  - c. ¿Conocés a otros países o culturas similares?
4. Buscá la siguiente información en internet o pedí ayuda a argentinos en tu entorno.
    - a. ¿Qué significa 'ególatra' y 'egocéntrico'?
    - b. ¿Se usan estos adjetivos para describir a los argentinos? ¿Por qué (no)?
    - c. ¿Qué deportes son populares en la Argentina? ¿Conoces a equipos o jugadores famosos?
    - d. ¿Desde cuándo existen los equipos de fútbol 'Boca Juniors' y 'River Plate' en Buenos Aires?
    - e. ¿Cómo es la bandera de tu país? ¿Es similar a otra bandera?

5. Leé la siguiente viñeta y respondé a las preguntas.



Clemente (por Caloi) – 6 de marzo de 2010 – Clarín



- a. Para Clemente, los adjetivos 'ególatras' y 'egocéntricos' para describir a los argentinos
- es una descripción adecuada de los gustos y la idiosincrasia en la Argentina
  - es una acusación debido a una mala interpretación de los gustos y la idiosincrasia en la Argentina
- b. Para Clemente, Suecia (un país en Europa)
- tiene una bandera más antigua que el equipo de fútbol 'Boca Juniors'
  - copió los colores de la bandera del equipo de fútbol 'Boca Juniors'
- c. ¿Pensás que Clemente tiene razón? ¿Cómo podés describir la actitud de Clemente?
- d. ¿Qué adjetivos preferís para describir a los habitantes de tu país?
- e. En la viñeta, se escriben algunas palabras de manera diferente que la norma.
- ¿Podés descubrirlas?
  - ¿Qué te parecen estos cambios de ortografía?
  - ¿Es posible en tu idioma también? ¿Cuándo se escribe así?
6. ¿Qué sabés de la música en Argentina? ¿Conocés algunos géneros, bandas, cantantes o canciones populares?
- Buscá y escuchá en internet las siguientes canciones:
- *Cambalache* (hay diferentes versiones, pero eso no importa aquí)
  - *Volver* de Carlos Gardel
  - *Sur*, *Uno* y *El último café* de Roberto Goyeneche
7. Leé la siguiente viñeta y respondé a las preguntas.



Sandra – 18 de julio de 2010 – Clarín

- a. Los personajes comentan que en una encuesta en Latinoamérica
- los argentinos resultaron los más optimistas
  - los argentinos resultaron los más pesimistas
- b. Cuando el señor dice 'voy a poner música', ¿qué música creés que va a elegir?
- música alegre, para levantar el ánimo
  - música melancólica, para demostrar que la encuesta tiene resultados correctos

- c. ¿Qué canciones propone la señora?
- canciones con ritmos y letras alegres
  - canciones con ritmos y letras melancólicos
- d. ¿Te gustan las canciones que propone la señora? ¿Por qué (no)?
- e. ¿Son canciones que escuchás en la radio o en boliches actualmente?
- f. Prepará una selección de canciones (de tu país) para ilustrar el carácter de los habitantes de tu país.
- g. ¿Qué está bebiendo la señora?
- está tomando la leche con su hija después del colegio
  - está tomando un vino con soda
  - está tomando Fernet con coca
  - está tomando mate
- h. ¿Con quién(es) o cuándo toman los argentinos esta bebida?  
¿Te gusta? ¿Por qué (no)?
- i. Prepará unas fotos o llevá unas bebidas típicas de tu país. Explicá brevemente con quien(es) o cuando se toma.
8. ¿Cómo es el clima en tu país? ¿Cómo son las temperaturas en verano o en invierno? ¿Hay diferentes zonas climáticas?

9. Leé la siguiente viñeta y respondé a las preguntas.



*Genio y figura (por Max Aguirre) – 19 de febrero de 2016 en La Nación*

- a. Este gato se queja
- del calor en verano
  - del frío en invierno
- b. Este gato piensa que
- en otros países las temperaturas son peores
  - en otros países las temperaturas son más templadas
- c. El gato piensa que
- la Argentina no es un país serio, pero Suecia sí
  - Suecia no es un país serio, pero la Argentina sí
- d. Para vos, ¿cómo es un 'país serio'? ¿Es importante para vos vivir en un 'país serio'?

- e. Intentá hablar con unos argentinos en tu entorno. ¿Piensan también que la Argentina (no) es un 'país serio'? Anotá las opiniones y los argumentos.
10. Imaginá una situación con compañeros argentinos en el colegio, en el trabajo, en un asado, ... ¿Cómo vas a reaccionar a partir de ahora si ellos deciden elogiar la Argentina o, al contrario, criticarla? ¿Qué les vas a decir?
11. En esta secuencia las viñetas muestran una imagen de la Argentina con altibajos y de argentinos que se caracterizan de manera similar. Estas viñetas tratan esta temática abiertamente y con humor.  
 ¿Es posible encontrar viñetas sobre tu país y sus características? ¿Por qué (no)?  
 ¿Pensás que en el futuro va a ser diferente? ¿Por qué (no)?

<b>AUTOEVALUACIÓN de tu formación como hablante intercultural</b>	
1. ¿Aprendiste más sobre la cultura argentina, tu propia cultura (y la cultura de otros estudiantes)?	<input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no
2. ¿Te resulta fácil hablar con argentinos (y con los demás estudiantes) sobre los temas?	<input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no
3. a. ¿Entiendes más sobre las diferencias y las similitudes entre la cultura argentina y la tuya (y de otros estudiantes?)	<input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no
b. ¿Te resulta fácil aceptar esas diferencias y similitudes?	<input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no
4. a. ¿Te gusta buscar información por cuenta propia sobre los temas?	<input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no
b. ¿Te gusta comparar tu información con la de otros?	<input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no
5. ¿Necesitás más recursos para sentirte suficientemente seguro/a para comparar ideas o interactuar con otros?	<input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no
6. ¿Te das cuenta de que es difícil entender todo de la cultura argentina, tal como otros no van a entender todo de tu cultura?	<input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no

## 2.2 Verse y sentirse bien

<b>SECUENCIA DIDÁCTICA 2</b>	
<b>Temática principal</b>	vínculo: <i>verse y sentirse bien</i>
<b>Temas adicionales</b>	importancia de las redes sociales, lenguaje no verbal, la interyección <i>che</i> , palabras en lunfardo o copiadas del inglés
<b>Formación de un hablante intercultural</b>	
1. <i>Es consciente de sus propias identidades y culturas, de cómo otros las perciben, y es conocedor de las identidades y culturas de las personas con quienes interactúa.</i>	es el objetivo subyacente de todas las preguntas en la secuencia
2. <i>Sabe comunicarse eficazmente y apropiadamente con miembros de otras culturas. 'Eficazmente' se vincula con la evaluación por el hablante del cumplimiento de sus objetivos comunicativos —visión desde fuera—; 'apropiadamente' está relacionada con la evaluación por el/ los interlocutor(es) de la interacción —visión desde dentro.</i>	se invita a interacciones con argentinos en la pregunta 4 y en 5 también es posible comparar respuestas si la secuencia se usa con un grupo de estudiantes (con diferentes orígenes)
3. <i>Establece lazos y media entre su propia cultura y las de otros. Además, es capaz de explicar y aceptar la diferencia y de vislumbrar la humanidad subyacente que la compone. Todo ello lo puede realizar en su(s) lengua(s) materna(s) y en lengua(s) extranjera(s).</i>	es el objetivo subyacente de todas las preguntas en la secuencia
4. <i>Tiene conocimiento de una o más culturas y posee, incluso puede disfrutar de, la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente de otros entornos.</i>	se proponen búsquedas de información por cuenta propia se invita a interacciones con argentinos en la pregunta 4 y en 5 también es posible comparar respuestas si la secuencia se usa con un grupo de estudiantes (con diferentes orígenes)
5. <i>Sabe apoyarse en sus conocimientos lingüísticos y socioculturales y su capacidad de relación y mediación para trabajar conjuntamente con los miembros de otras culturas.</i>	el estudiante tiene que imaginar posibles reacciones futuras en la pregunta 5 y en 7
6. <i>Es consciente de que se encuentra inmerso en un proceso que se desarrolla constantemente y que nunca finaliza.</i>	es el objetivo subyacente de todas las preguntas en la secuencia, pero puede ser tratado más explícitamente en la pregunta 6

## SECUENCIA DIDÁCTICA 2 – guía para el profesor

1. ¿Cómo podés describir la apariencia física de los habitantes de tu país? Buscá algunas fotos en internet para ejemplificar tu respuesta.

¿Te parece muy diferente de la apariencia de los argentinos?

Pedí que preparen esta consigna en casa o que tengan internet en clase para buscar fotos. Prepará, si es necesario, una hoja adicional con recursos lingüísticos para describir la apariencia física.

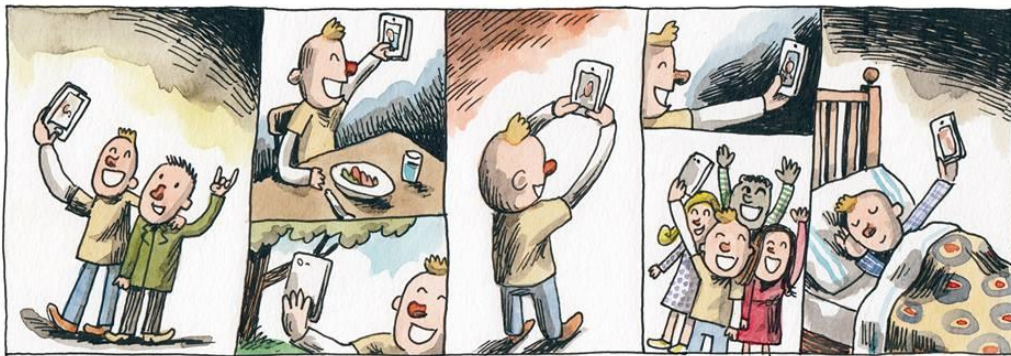
Llevá también unas imágenes de argentinos de diferentes clases sociales y regiones en Argentina, para que los estudiantes no se fijen solamente en la apariencia europeizada que figura de manera preponderante en los medios de comunicación.

2. ¿Qué se suele hacer en tu país cuando una persona no se siente bien emocional y psicológicamente? ¿Qué pensás que hacen los argentinos?

- habla mucho con su familia o con amigos
- busca ayuda en internet o lee libros de autoayuda
- va a un psicólogo
- prefiere hacer nada
- otra cosa: ...

Para Argentina, todas las respuestas son posibles. No obstante, podés subrayar que recurrir a la ayuda de un psicólogo suele ser aceptado como algo normal y lógico.

3. Mirá la siguiente viñeta y respondé a las preguntas



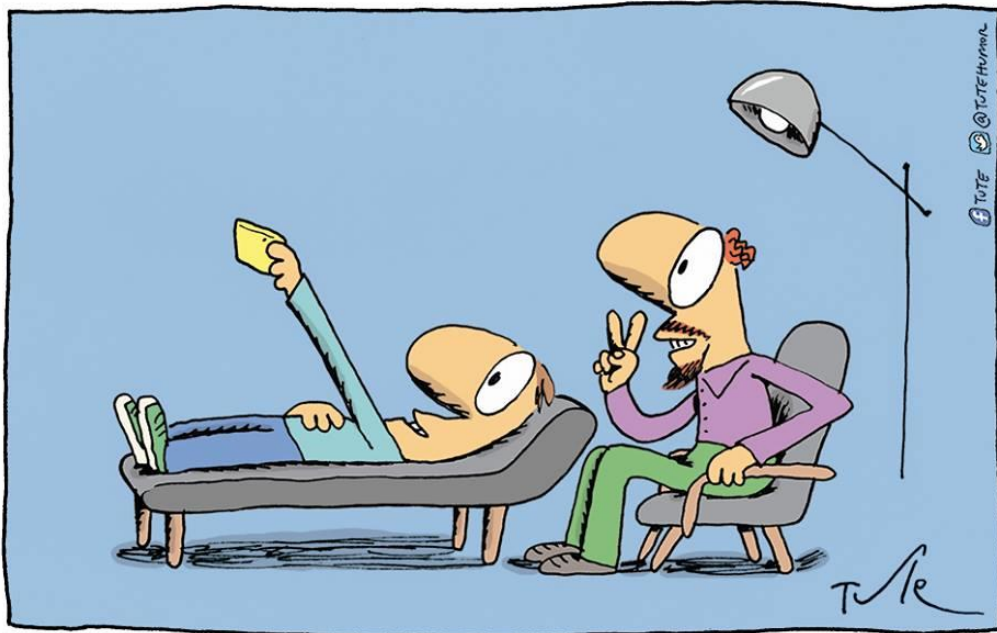
Macanudo (por Liniers) – 25 de febrero de 2017 – La Nación

- a. Este chico
  - es bastante egocéntrico.
  - está realmente muy contento y quiere compartir su felicidad.
  - necesita sacar muchas fotos alegres para sentirse alegre.
- b. ¿Conocés a personas con la misma costumbre? ¿De dónde son esas personas? ¿Te parecés un poco a este chico también?

Aquí se supone que los estudiantes responderán afirmativamente y, en consecuencia, se identificarán más con los argentinos dado que la costumbre de sacarse 'selfies' ya parece una costumbre mundial.

4. Mirá la siguiente viñeta y respondé a las preguntas.





Tutelandia (por Tute) – 19 de enero de 2017 – La Nación

- a. Estos señores
  - son un paciente y su psicólogo
  - son dos amigos
  
- b. Esta situación
  - es muy realista
  - parece ridícula
  
- c. ¿Estás dispuesto/a a compartir con tus amigos la información que vas a un psicólogo? ¿Por qué (no)?
 

Aquí las respuestas pueden variar bastante. Prevé un poco de tiempo para que preparen su respuesta (en casa) o prevé algunas respuestas posibles entre las cuales pueden elegir, como:

  - mi salud mental es un asunto privado
  - en mi país existe un tabú sobre la salud mental
  - en mi país, los psicólogos son muy caros
  - en mi país es normal compartir anécdotas sobre las visitas al psicólogo, porque muchas personas van
  - en mi país es normal compartir anécdotas sobre las visitas al psicólogo, porque sentirse mal emocionalmente es una enfermedad tan común como estar resfriado
  - ...
  
- d. Intentá hablar con unos argentinos en tu entorno. ¿Alguién de ellos ya fue o va actualmente a un psicólogo? ¿Les parece extraño compartir esa información contigo?
 

Se espera que los estudiantes encuentren a argentinos que van o ya fueron y que no les moleste hablar de esto.

5. Leé la siguiente viñeta y respondé a las preguntas.



Macanudo (por Liniers) – 9 de octubre de 2012 – La Nación

- a. La señora habla con  
 otra señora  
 un señor  
 otra persona (es difícil decidir si es una mujer o un hombre)
- b. La expresión 'quedaste brutal' significa que  
 la otra persona tiene una apariencia física fenomenal  
 la otra persona tiene una apariencia física muy fea  
(Podés dar la posibilidad de que busquen primero esta expresión en internet.)
- c. En esta conversación, las dos personas  
 no mienten  
 mienten bastante  
Insistí en que las palabras 'quedaste brutal' se desmienten sobre todo por el lenguaje no verbal.
- d. ¿La cirugía plástica es muy aceptada en tu país o es un (poco) tabú?  
Aquí las respuestas pueden variar mucho.
- e. Intentá hablar con unos argentinos en tu entorno. ¿Alguién de ellos ya hizo una operación de belleza o conoce a alguien que la hizo? ¿Les parece extraño compartir esa información contigo?  
Se espera que los estudiantes encuentren a argentinos que hicieron retoques menores o mayores y que no les moleste hablar de esto, salvo si son hombres.
- f. Imaginá que estás en una situación similar con un argentino. ¿Cómo será tu reacción si esta persona cambió su físico y no quedó muy bien?  
¿Tu reacción es muy diferente si la persona es un amigo o una amiga de tu país?  
Aquí las respuestas pueden variar mucho.

6. Leé la siguiente viñeta y respondé a las preguntas.



Gaturro (por Nik) – 24 de octubre de 2011 – La Nación

- Buscá el significado de las siguientes palabras:  
*piola, botox, lipo, peeling, fashion, pilates, un shopping, un best-seller, el envase*  
 Aquí podés subrayar la cantidad de palabras sacadas del inglés y que 'piola' es una palabra del lunfardo.  
 Según el tiempo disponible, se puede indagar un poco más en la influencia del inglés y en la existencia del lunfardo.
- El gato en esta viñeta se llama Gaturro. Él describe varias actividades que se hacen  
 para ser diferentes  
 para parecer diferentes  
 Lingüísticamente, se puede recapitular la diferencia entre SER y PARECER y acentuar el uso bien acertado aquí.
- Gaturro observó algo curioso:  
 muchas personas se centran en su belleza interior y hacen pocas actividades centradas en su belleza exterior  
 muchas personas se centran en su belleza exterior, pero pretenden que lo más importante es su belleza interior
- ¿Para vos, esta observación se parece a la realidad en Argentina? ¿Se parece a la realidad en tu país? ¿Esta realidad fue así siempre?  
 Aquí las respuestas pueden variar mucho.  
 Es importante enfatizar que las prácticas y costumbres en un país pueden cambiar.

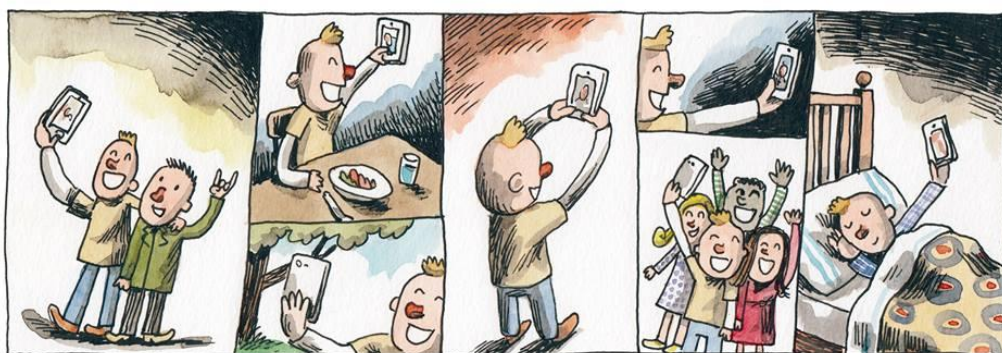


7. Revisá las viñetas de esta secuencia y las conversaciones que tuviste. ¿Te parece que podés aprender mucho de los argentinos sobre el equilibrio entre el cuerpo y la mente o te parece al revés? ¿Este equilibrio te parece importante? Imaginá una conversación con recomendaciones sobre la salud física y mental. ¿Qué recomendaciones podés dar o recibir? ¿Qué reacciones pensás tener o escuchar?

Aquí las repuestas dependerán de la importancia que otorgan a la idea de 'mens sana in corpore sano' y de si se sienten suficientemente seguros (de su castellano o de sí mismos) como para formular sus propias ideas. Quizás interfiera aún cierto sentido de invasión de privacidad, ya que puede seguir siendo un asunto personal.

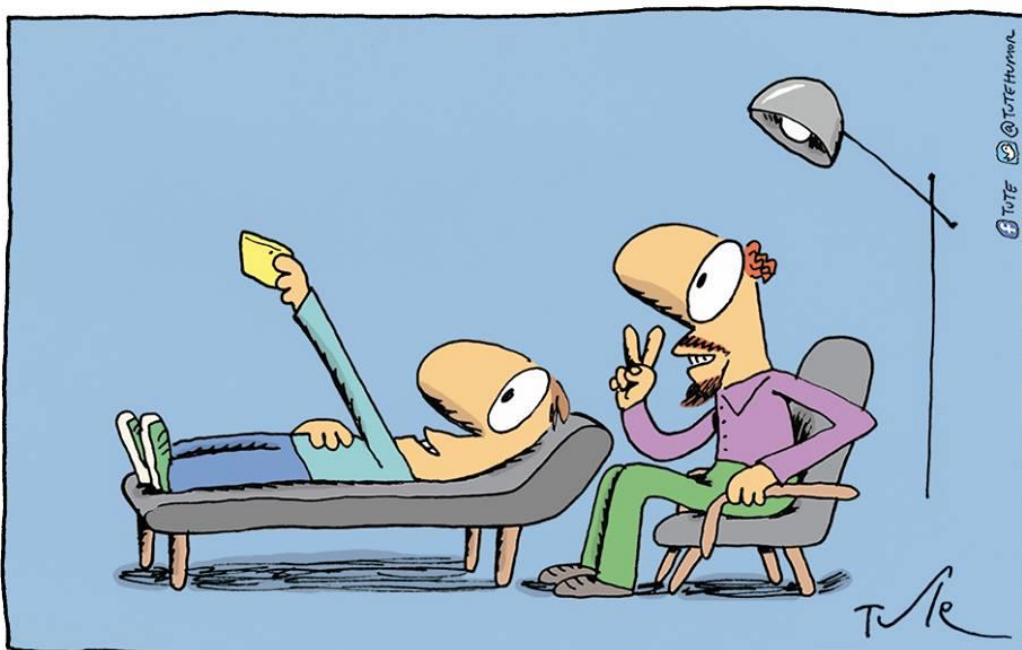
## SECUENCIA DIDÁCTICA 2

1. ¿Cómo podés describir la apariencia física de los habitantes de tu país? Buscá algunas fotos en internet para ejemplificar tu respuesta.  
¿Te parece muy diferente de la apariencia de los argentinos?
2. ¿Qué se suele hacer en tu país cuando una persona no se siente bien emocional y psicológicamente? ¿Qué pensás que hacen los argentinos?
  - habla mucho con su familia o con amigos
  - busca ayuda en internet o lee libros de autoayuda
  - va a un psicólogo o psiquiatra
  - prefiere hacer nada
  - otra cosa: ...
3. Mirá la siguiente viñeta y respondé a las preguntas



Macanudo (por Liniers) – 25 de febrero de 2017 – La Nación

- a. Este chico
    - es bastante egocéntrico.
    - está realmente muy contento y quiere compartir su felicidad.
    - necesita sacar muchas fotos alegres para sentirse alegre.
  - b. ¿Conocés a personas con la misma costumbre? ¿De dónde son esas personas? ¿Te parecés un poco a este chico también?
4. Mirá la siguiente viñeta y respondé a las preguntas.



Tutelandia (por Tute) – 19 de enero de 2017 – La Nación

- a. Estos señores
  - son un paciente y su psicólogo
  - son dos amigos
- b. Esta situación
  - es muy realista
  - parece ridícula
- c. ¿Estás dispuesto/a a compartir con tus amigos la información que vas a un psicólogo? ¿Por qué (no)?
- d. Intentá hablar con unos argentinos en tu entorno. ¿Alguién de ellos ya fue o va actualmente a un psicólogo? ¿Les parece extraño compartir esa información contigo?

5. Leé la siguiente viñeta y respondé a las preguntas.



*Macanudo (por Liniers) – 9 de octubre de 2012 – La Nación*

- a. La señora habla con
  - otra señora
  - un señor
  - otra persona (es difícil decidir si es una mujer o un hombre)
- b. La expresión 'quedaste brutal' significa que
  - la otra persona tiene una apariencia física fenomenal
  - la otra persona tiene una apariencia física muy fea
- c. En esta conversación, las dos personas
  - no mienten
  - mienten bastante
- d. ¿La cirugía plástica es muy aceptada en tu país o es un (poco) tabú?
- e. Intentá hablar con unos argentinos en tu entorno. ¿Alguién de ellos ya hizo una operación de belleza o conoce a alguien que la hizo? ¿Les parece extraño compartir esa información contigo?
- f. Imaginá que estás en una situación similar con un argentino. ¿Cómo será tu reacción si esta persona cambió su físico y no quedó muy bien? ¿Tu reacción es muy diferente si la persona es un amigo o una amiga de tu país?

6. Leé la siguiente viñeta y respondé a las preguntas.





Gaturro (por Nik) – 24 de octubre de 2011 – La Nación

- a. Buscá el significado de las siguientes palabras:  
*piola, botox, lipo, peeling, fashion, pilates, un shopping, un best-seller, el envase*
  
  - b. El gato en esta viñeta se llama Gaturro. Él describe varias actividades que se hacen
    - para ser diferentes
    - para parecer diferentes
  
  - c. Gaturro observó algo curioso:
    - muchas personas se centran en su belleza interior y hacen pocas actividades centradas en su belleza exterior
    - muchas personas se centran en su belleza exterior, pero pretenden que lo más importante es su belleza interior
  
  - d. ¿Para vos, esta observación se parece a la realidad en Argentina? ¿Se parece a la realidad en tu país? ¿Esta realidad fue así siempre?
7. Revisa las viñetas de esta secuencia y las conversaciones que tuviste. ¿Te parece que podés aprender mucho de los argentinos sobre el equilibrio entre el cuerpo y la mente o te parece al revés?  
 Imaginá una conversación con recomendaciones sobre la salud física y mental. ¿Qué recomendaciones podés dar o recibir? ¿Qué reacciones pensás tener o escuchar?

AUTOEVALUACIÓN de tu formación como hablante intercultural	
1. ¿Aprendiste más sobre la cultura argentina, tu propia cultura (y la cultura de otros estudiantes)?	<input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no
2. ¿Te resulta fácil hablar con argentinos (y con los demás estudiantes) sobre los temas?	<input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no
3. a. ¿Entiendes más sobre las diferencias y las similitudes entre la cultura argentina y la tuya (y de otros estudiantes)?	<input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no
b. ¿Te resulta fácil aceptar esas diferencias y similitudes?	<input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no
4. a. ¿Te gusta buscar información por cuenta propia sobre los temas?	<input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no
b. ¿Te gusta comparar tu información con la de otros?	<input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no
5. ¿Necesitás más recursos para sentirte suficientemente seguro/a para comparar ideas o interactuar con otros?	<input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no
6. ¿Te das cuenta de que es difícil entender todo de la cultura argentina, tal como otros no van a entender todo de tu cultura?	<input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no

## Conclusiones finales

En la primera parte del presente trabajo llevamos a cabo varios análisis de modelos, definiciones, descripciones y materiales relativos a los conceptos de ‘cultura’ y ‘competencia intercultural’ y también a su enseñanza. Hemos intentado ampliar nuestra mirada, examinando las ideas presentes tanto en otras disciplinas como en la didáctica de lenguas extranjeras. Con respecto a la noción de ‘cultura’, nos decantamos por las propuestas de didácticos de LE, si bien el examen de los planteamientos enunciados por investigadores en otras disciplinas nos ayudó en determinar unos debates de relevancia particular para el profesor de LE. Primero, es importante reflexionar sobre la tendencia de asemejar la idea de ‘cultura’ con ‘cultura de una nación específica’, mientras que las fronteras políticas no siempre impiden compartir ciertos hábitos, tradiciones, idiomas, creencias, etc. Del mismo modo, no todos los habitantes dentro de una nación son totalmente similares ya que también se caracterizan como individuos con diferentes maneras de ser. Con este paradigma nacional crece además la posibilidad de reducir las descripciones a estereotipos y tópicos. Aunque señalamos que los mismos pueden favorecer una organización mental más fácil en la vida cotidiana y que, por tanto, tienen cierta utilidad, habría que seguir contrastando opiniones y visiones, llegando a trabajar con *estereotipos dinámicos* (Iglesias Casal 2003), *generalizaciones creativas* (Mead 1994) o *estereotipos efectivos* (Adler 1987). Referirse en primer lugar a una identidad nacional no es solamente una tendencia en la literatura al respecto de ‘cultura’ sino que suele ser una práctica común para muchas personas en su día a día. Por ende, enfocarse en la cultura de un solo país no es tan irracional e inadmisibles desde un punto de vista pedagógico, pero es fundamental estar conscientes de las distintas ‘culture cards’ (Holliday, Hyde y Kullman 2006) e identificaciones posibles, tanto para los integrantes de la cultura meta como para los propios estudiantes (y sus profesores). Segundo, observamos que el vínculo entre cultura y lengua es omitida o subestimado por algunos autores en ciertas disciplinas, si bien, como era de esperar, en la didáctica de LE, los autores hacen más hincapié en ello. Concordamos con una visión que tenga en cuenta esta relación y que considere la presencia de un mismo idioma en varias naciones y de varios idiomas en una nación. En el caso concreto de Argentina, pues, es menester tomar consciencia de la presencia de tribus indígenas y del proceso histórico de castellanización del país. Al lado de estos debates destacados, el análisis de trabajos en otras disciplinas nos ha inspirado para formular unas propuestas de actividades generales que se podrían desarrollar en la clase de lenguas extranjeras.

En cuanto al concepto de ‘competencia intercultural’, también contrastamos definiciones y modelos en diferentes disciplinas. Por un lado, encontramos interpretaciones que se inscriben en una visión funcional, al insistir en la utilidad de saber comunicarse apropiadamente con interlocutores de otras culturas. Por otro lado, hallamos aclaraciones más educacionales del término en las que domina la idea de crecimiento individual a través del aprendizaje y perfeccionamiento de la competencia intercultural. En algunos casos observamos, además, énfasis en la

‘metáfora de participación’, la cual acentúa que siempre **interactuamos** y que, en los actos de comunicación, todos los hablantes involucrados pueden mejorar su competencia intercultural y hasta ayudarse mutuamente. Hemos tratado de compendiar las aportaciones estudiadas mediante nuestra paráfrasis del ‘hablante intercultural’, para la cual partimos de una propuesta al respecto de Byram y Fleming (2001).

Creemos que la definición modificada acopla convenientemente con el modelo ICOPROMO que ilustra las facetas de la adquisición de la competencia intercultural. A nuestro entender, este modelo estima muchos matices del proceso, por lo cual solamente formulamos tres sugerencias de mejoría. Para el presente trabajo, nos sirvió sobre todo haber concretado la descripción del hablante intercultural, dado que formó la base tanto para un guion de preguntas para poder analizar manuales y otros materiales interculturales como para los objetivos a alcanzar por los alumnos que emplean nuestras secuencias didácticas.

El mencionado análisis de manuales y materiales interculturales nos llevó a concluir que ninguna obra examinada reúne actividades para todos los componentes de la definición de hablante intercultural, lo cual subraya para nosotros la necesidad de crear otras propuestas, aun cuando los beneficios de algunas actividades no se deberían descartar por completo tampoco.

Cerramos la primera parte con dos estudios complementarios, cuyo fruto fueron, por una parte, un repertorio de contenidos culturales relativos a Argentina y, por otra, una presentación de la realidad pedagógica en ese país con respecto a la enseñanza del español como lengua extranjera. Del último desprendimos que los materiales usados incluyen más bien un enfoque informativo y un ‘currículum de turistas’ en vez de optar por un enfoque formativo y un currículo más matizado y diferenciado. En ese sentido, esperamos que pueda ser una fuente de inspiración el inventario que recopilamos anteriormente, en el cual distinguimos dos hilos conductores para tratar la cultura argentina, es decir, sus dicotomías y uniones. Presentamos cinco dicotomías y siete uniones a partir de una extensa consulta bibliográfica y algunas experiencias vividas personalmente como estudiante de intercambio.

Dos de los temas expuestos se convirtieron en el objeto de secuencias didácticas que incorporamos en la segunda parte de esta tesis. En ella hemos demostrado primero las ventajas del empleo de historietas como herramienta didáctica, a saber:

- es aplicable en todos los niveles y para todas las edades
- se implementa fácilmente y con cierta rapidez
- incrementa la motivación
- estimula la creatividad y la imaginación
- introduce y refuerza eficazmente contenidos, incluso (socio)culturales, gracias al acoplamiento de imágenes y texto y a los aspectos lúdicos.

Además, en el caso de las historietas argentinas, apreciamos que la hibridez del género se adecue favorablemente para describir una cultura híbrida como la argentina, que se dediquen temáticamente tanto a la idiosincrasia argentina y que incluso hayan comenzado a formar una parte de esta cultura en cuestión.

A eso se añade que la producción historietista es abundante, presente en las contratapas de grandes diarios nacionales y reconocida internacionalmente a nivel cualitativo. Por esos motivos ofrecimos unas actividades interculturales mediante ejemplos de historietas argentinas, cuyos autores habíamos comentado.

Estamos convencidos de que las actividades presentadas en esta tesis ayudarán a formar a los alumnos como hablantes interculturales y aguardamos la oportunidad de, por un lado, elaborar más actividades a fin de incluir todas las dicotomías y uniones de nuestro temario y, por el otro, ensayar su uso con un grupo de estudiantes para comprobar su eficacia en comparación con otras tareas.



## Final conclusions

The first part of this work analysed various models, definitions, descriptions and materials regarding the concepts of ‘culture’ and ‘intercultural competence’ and its instruction. The aim was to extend the scope by examining the ideas present in the discipline of foreign language education and in other disciplines. Regarding the notion of ‘culture’, there is a preference for the propositions made by foreign language educators, although the study of the views and opinions expressed in other disciplines helped determine certain topics of discussion that are relevant for the foreign language teacher.

Firstly, it is important to reflect upon the tendency to interpret the idea of ‘culture’ as ‘culture of a specific nation’, despite the fact that political borders do not necessarily impede the sharing of habits, traditions, languages, beliefs, etc. In addition, not all inhabitants of a nation are totally similar, since they can also be categorised as individuals with different characteristics. Furthermore, this national paradigm increases the possibility of reducing descriptions to stereotypes and clichés. Even though it has been indicated that such stereotypes can favour an easier mental organisation in day-to-day life —and, as such, prove their usefulness— it is imperative to continue to contrast opinions and work with *estereotipos dinámicos* (Iglesias Casal 2003), *generalizaciones creativas* (Mead 1994) or *estereotipos efectivos* (Adler 1987).

To refer to a national identity is not only a tendency in the literature concerning ‘culture’, but it also appears to be a common practice for many people in their routines. Hence, focussing on the culture of one country is not that irrational and inadmissible from a pedagogic point of view. However, it is fundamental to remain conscious of the distinct ‘culture cards’ (Holliday, Hyde and Kullman 2006) and possible identifications for both the members of the target culture as well as for its students (and its teachers).

Secondly, a key observation has been that the link between culture and language is omitted or underestimated by some authors in certain disciplines. In contrast, and not surprisingly, foreign language education authors do incorporate it. It is clear that any vision that takes into account this relation and that considers the presence of one language in various nations or, alternatively, various languages in one nation, must be endorsed. In the specific case of Argentina, for example, it is necessary to become cognisant of the presence of indigenous tribes and of the historical process of Hispanicising the country. Besides these highlighted topics of discussions, the analysis of works in other disciplines have prompted several suggestions for general activities that could be a part of the foreign language curriculum.

In the first part of this work, the concept of ‘intercultural competence’ was similarly compared in terms of definitions and models in different disciplines. On one hand, there are interpretations that correspond to a functional view, which emphasises the utilitarian aspect of being able to communicate appropriately with conversational partners from other cultures. On the other hand, there are also more educational clarifications of the term, which are dominated by the idea of individual

accomplishment through learning and perfecting intercultural competence. In addition, in some cases there is a prominence of the ‘participation metaphor’ that accentuates how people always **interact** and how it is possible for all involved partners to improve their intercultural competence and even help each other in their communications. A summary of the studied contributions has been attempted by paraphrasing the notion of *hablante intercultural*, which had its inception from the proposition on the subject by Byram and Fleming (2001). It is important to note that the modified definition connects conveniently with the ICOPROMO model that illustrates the aspects of acquisition of intercultural competence. This model values much of the nuances of this process, thus only three suggestions have been formulated for its improvement.

For this study, it has been especially beneficial to have specified the description of *hablante intercultural*, since it has formed the basis for an outline of questions that can serve in the analysis of handbooks and other intercultural materials, as well as for the definition of objectives that students should reach when they use the didactic sequences presented later on.

The aforementioned analysis of handbooks and intercultural materials has led to the following conclusion: none of the examined items includes activities concerning all the components of the *hablante intercultural*, which in turn underlines the necessity of creating other propositions, even though the merits of certain activities should not be discarded completely.

This first part was then finalised with two complementary studies that resulted in a repertoire of cultural contents concerning Argentina and in a presentation of the pedagogic reality in that country with regards to the instruction of Spanish as a foreign language. From the latter, it could be deduced that the used materials contain mostly an informative perspective and a ‘tourist curriculum’ instead of opting for a formative perspective and a more nuanced and differentiated curriculum. Consequently, the inventory from the former study, which helped distinguish two leading threads when reviewing Argentine culture —namely its dichotomies and its unions— can be a source of inspiration. Five dichotomies and seven unions have been suggested, based on an extensive bibliographic research and on some personal experiences as an exchange student in Argentina.

Two of the exhibited themes have been converted in the object of didactic sequences, which is included in the second part of this work. First, the advantages of the use of comics as a didactic resource are demonstrated, specifically:

- It is applicable in all levels and for all ages;
- Its implementation is easy and relatively fast;
- It increases motivation;
- It stimulates creativity and imagination;
- It introduces and enforces contents efficiently, including (socio)cultural contents, thanks to the combination of images and text and its ludic aspects.

Moreover, in the case of Argentine comics, it is a source of admiration how the hybridity of the genre adjusts itself favourably when describing the hybrid culture of Argentina, how they are dedicated thematically to the Argentine identity and how they have even started to become a part of its culture. Compatibly, the production of comics in this country is abundant, present on the final page of big national newspapers and internationally renowned for its quality. For these reasons, some intercultural activities have been provided, which are created around examples of Argentine comics whose authors were presented before these activities.

It is without a doubt that the proposed activities will help forming students as *hablantes interculturales*. It is recommended to, on the one hand elaborate on more activities so all the dichotomies and unions of the list of topics can be incorporated and, on the other hand, to test these activities with a group of students to verify its efficiency in comparison with other methods.

## Referencias bibliográficas

- Aafjes, M. (2008). *Belleza producida y cuerpos maleables : un estudio sobre la belleza física y la práctica de cirugía estética en Buenos Aires. Tesis de Maestría*. Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina. Obtenido de <http://www.flacsoandes.edu.ec/dspace/handle/10469/1159#.U-Tz-2Oc7aB>
- Abeille, L. (1900 (reedición de 2005)). *Idioma nacional de los argentinos*. Buenos Aires: Colihue.
- Achilli, E. L. (2006). Escuela e interculturalidad. Notas sobre la antropologización escolar. En A. Ameigeiras, & E. Jure, *Diversidad cultural e interculturalidad* (págs. 43-55). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Adams, F. (2011). *CultureShock! A Survival Guide to Customs and Etiquette. Argentina*. Singapore: Marshall Cavendish.
- Adler, P. (1987). Culture Shock and Cross-Cultural Learning Experience. En L. F. Luce, & E. C. Smith, *Towards internationalism: Readings in Cross-cultural communication* (págs. 24-35). Cambridge: Newbury House.
- Aguirre, M., & Tute. (2013). *Votar es elegir y elegir es gobernar*. Buenos Aires: EDuc.ar S.E.
- Alabarces, P., Macaya Márquez, E., & Vereá, N. (2007). El aguante. En O. Pedroso, *Debates en la cultura argentina. Tomo IV* (págs. 243-268). Buenos Aires: Emecé.
- Alejo, A. (2012). *Argentina y su Bicentenario: repensando la identidad argentina, país de migrantes y pueblos originarios, en el contexto de la globalización*. Obtenido de [fiar, forum for inter-american research: http://www.interamerica.de/volume-5-3/alejo/](http://www.interamerica.de/volume-5-3/alejo/)
- Alija, A. B. (2006). Incidencia de los valores en la elección de carreras. Tesis de Maestría en Educación y Universidad. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Alonso Cuenca, M., & et al. (2001). El cómic en el aula de E/LE. *Frecuencia L: Revista de didáctica del español como segunda lengua*(16), 20-25.
- Alonso, M. (2012). El cómic en la clase de ELE: una propuesta didáctica. *marcoELE. Suplementos*(14). Obtenido de <http://marcoele.com/suplementos/el-comic-en-ele/>
- Alonso, M. (2012). El cómic en la clase de ELE: una propuesta didáctica. *Suplementos marcoELE*(14).
- Altamirano, C., & Sarlo, B. (1997). *Ensayos argentinos. De sarmiento a la vanguardia*. Buenos Aires: Ariel.
- Ameigeiras, A., & Jure, E. (2006). *Diversidad cultural e interculturalidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Anand, R., & Lahiri, I. (2009). Developing Skills for Interculturally Competent Care. En D. K. Deardorff, *The SAGE Handbook of Intercultural Communication* (págs. 387-402). Thousand Oaks: Sage.

- Andersen, H., & Risager, K. (1981). *Kommunikativ kompetens. Introduktion til begrebet kommunikativ kompetens med særligt henblik på fremmedsprogs pædagogik*. Aalborg: Universitetsforlag.
- Aparici, R. (1992). *El cómic y la fotonovela en el aula*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid - Ediciones de la Torre.
- Arasaratnam, L. A. (2008). *Further testing of a new model of intercultural communication*. Ponencia presentada en el encuentro del International Communication Association: New York.
- Areizaga, E. (2002). El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico. *Cultura y Educación*, 14(2), 161-175.
- Areizaga, E., Gómez, I., & Ibarra, E. (2005). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 27-46. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17510204>
- Argentina, S. d. (2013). *Encuesta Nacional de Consumos Culturales y Entorno Digital*. Secretaría de la Cultura de la Nación. Obtenido de <http://sinca.cultura.gob.ar/sic/encuestas/i.php?id=1>
- Atienza, J. (1993). Cinco ideas para el debate sobre la enseñanza de las lenguas y las culturas. *Boletín Informativo de Lenguas*, 2, 12-25.
- Auyero, J. (2001). *La política de los pobres*. Buenos Aires: Manantial.
- Avruch, K. (1998). *Culture and conflict resolution*. Washington D.C.: U.S. Institute of Peace Press.
- Baetens, J., De Bloois, J., Masschelein, A., & Verstraete, G. (2009). *Culturele studies. Theorie in de praktijk*. Nijmegen: Vantilt.
- Balsas, M. S. (2011). Negritud e identidad nacional en los libros escolares argentinos: del surgimiento del sistema nacional de educación al Bicentenario. *Estudios Sociológicos*, 29(86), 649-686. Obtenido de [www.redalyc.org/pdf/598/59823584009.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/598/59823584009.pdf)
- Baralo Otonello, M. (2002). Mestizaje e interculturalidad en la variación diatópica y su incidencia en Español/LE. *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación de profesores de español como lengua extranjera* (págs. 152-165). Universidad de Murcia.
- Barbieri Durão, A. B. (2003). ¡Los tebeos en pantalla! El empleo del "tebeo" en el proceso de enseñanza / aprendizaje de español como lengua extranjera. En H. Perdiguero, & A. Álvarez (Ed.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera: actas del XIV Congreso Internacional de ASELE* (págs. 596-613). Burgos: Universidad de Burgos.
- Barreiro Villanueva, J. M. (2000). El cómic como recurso en la clase de español. *Actas del VII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes (en São Paulo)* (págs. 44-48). Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasília.
- Barrero, M. (2006). La metáfora como arma. Entrevista a Carlos Trillo. En M. Barrero, *Tebeosfera* (págs. 213-254). Bilbao: Astiberri.

- Barro, A., Jordan, S., & Roberts, C. (2001). La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo. En M. Byram, & M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas* (págs. 82-103). Madrid: Cambridge University Press.
- Batallán, G., & Campanini, S. (2006). Interculturalidad y democracia: problemas en torno al concepto de diversidad en las narrativas curriculares. En A. Ameigeiras, & E. Jure, *Diversidad cultural e interculturalidad* (págs. 109-121). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Baumgratz, G., & Neumann, W. (1980). Der Stellenwert des Vergleichs im landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterricht. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 6, 161-180.
- Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (2003). Developing intercultural competence in the language classroom. En D. Lange, & R. Paige, *Culture as the core* (págs. 237-270). Greenwich: Information Age Publishing.
- Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. En D. Landis, J. Bennett, & M. Bennett, *Handbook of intercultural training* (Tercera ed., págs. 147-165). Thousand Oaks: Sage.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 179-196.
- Berardo, K., & Deardorff, D. K. (2012). *Building Cultural Competence. Innovative Activities and Models*. Sterling: Stylus.
- Bermejo Alonso, S. (2003). El aula de ELE: una cultura constructiva. Nuestra percepción del otro. *XII Encuentro Práctico de Profesores de ELE*. Barcelona: International House Barcelona; Difusión, Centro de Investigación.
- Berry, J., Kim, U., Power, S., Young, M., & Bujaki, M. (1989). Acculturation in plural societies. *Applied Psychology: An International Review*, 38, 185-206.
- Bhabha, H. K. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Bianchi, S. (2012). *Historia de las religiones en la Argentina: Las minorías religiosas* (Segunda ed.). Buenos Aires: Sudamericana.
- Blázquez, G. (2012). Celebraciones escolares y poéticas patrióticas: la dimensión performativa del Estado-Nación. *Revista de Antropología*, 55(2), 703-746. Obtenido de <http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/59299>
- Bordelois, I. (2005). *El país que nos habla*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bordelois, I. (2007). La lengua. En O. Pedroso, *Debates en la cultura argentina 2005-2006. Tomo III* (págs. 189-232). Buenos Aires: Emecé.
- Bordelois, I., & Di Tullio, A. (2002). El Idioma de los Argentinos: Cultura y Discriminación. *Ciberletras: Revista de crítica literaria y de cultura*, 6. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=274844>
- Borges, J. L. (1927). Sobre el idioma de los argentinos. *Anales del Instituto popular de conferencias*, 13, págs. 259-267. Buenos Aires.
- Borrelli, M. (1991). Intercultural Pedagogy: Foundations and Principles. En D. Buttjes, & M. Byram, *Mediating Languages and Cultures: Towards an*

- Intercultural Theory of Foreign Languages Education* (págs. 275-286). Clevedon: Multilingual Matters.
- Brabant, M., Watson, B., & Gallois, C. (2009). Psychological Perspectives: Social Psychology, Language, and Intercultural Communication. En H. Kotthoff, & H. Spencer-Oatey, *Handbook of Intercultural Communication* (págs. 55-75). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Brander, P., Cardenas, C., de Vicente Abad, J., Gomes, R., & Taylor, M. (2004). *Education Pack "all different - all equal" (Segunda edición)*. Obtenido de Consejo de Europa : <http://eycb.coe.int/edupack>
- Brink, P. J. (1999). Transcultural versus cross-cultural. *Journal of Transcultural Nursing*, 10(1), 7. Obtenido de <http://tcn.sagepub.com/content/10/1/7.full.pdf>
- Brislin, R. W., & Yoshida, T. (1994). *Intercultural Communication Training: An Introduction*. London: Sage.
- Brockington, J. L., Hoffa, W. W., & Martin, P. C. (2005). *Guide to Education Abroad for Advisers and Administrators*. Washington D.C.: Association of International Educators (NAFSA).
- Brown, P. (2006). Cognitive Anthropology. En C. Jourdan, & K. Tuite, *Language, Culture and Society. Key topics in Linguistic Anthropology* (págs. 96-114). Cambridge: University Press.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: University Press.
- Buesa Oliver, T. (1992). *Léxico del español de América. Su elemento patrimonial e indígena*. Madrid: Mapfre.
- Byram, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1991). Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model. En D. Buttjes, & M. Byram, *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education* (págs. 17-30). Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009). Intercultural Competence in Foreign Languages: The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education. En D. K. Deardorff, *The SAGE Handbook of Intercultural Communication* (págs. 321-332). Thousand Oaks: Sage.
- Byram, M. (2010). Linguistic and Cultural Education for Bildung and Citizenship. *The Modern Language Journal*, 94, 317-321.
- Byram, M., & Fleming, M. (2001). *Perspectivas Interculturales en el Aprendizaje de Idiomas: Enfoques a través del Teatro y la Etnografía*. Cambridge: University Press.
- Byram, M., & Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Obtenido de <http://www.lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf>
- Cagiao Vila, p. (2010). Cuestiones españolas en la celebración del Centenario argentino de 1910. En E. Rey Tristán, & P. Calvo González (Ed.), *XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles* (págs. 365-381). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago. Obtenido de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00529671/>
- Carozzi, M. J. (2006). Antiguos difuntos y difuntos nuevos. Las canonizaciones populares en la década del 90. En D. Míguez, & P. Semán, *Entre santos, cumbias y piquetes. Las culturas populares en la Argentina reciente* (págs. 97-110). Buenos Aires: Biblos.
- Carrera Troyano, M., & Flores Maio, F. (2009). La competencia internacional en la enseñanza de ELE. El caso de Argentina. En M. Carrera Troyano, & J. J. Gómez Asencio, *La economía de la enseñanza del español como lengua extranjera* (págs. 125-144). Barcelona: Ariel.
- Cascioli, A. (2005). *Humor y la dictadura*. Buenos Aires: Musimundo.
- Cascioli, A. (2006). *30 años de humor político*. Buenos Aires: Musimundo.
- Castro Lozano, J. A. (2010). Etnografía de hinchadas en el fútbol: Una revisión bibliográfica. *Maguaré*, 24, 131-156.
- Castro Prieto, P. (1999). La dimensión europea en la enseñanza/ aprendizaje de lenguas extranjeras: la competencia intercultural. *Lenguaje y Textos*, 13, 41-54. Obtenido de [http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8068/1/LYT\\_13\\_1999\\_art\\_3.pdf](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8068/1/LYT_13_1999_art_3.pdf)
- Catalá Carrasco, J. (2007). El cómic en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Foro de profesores de E/LE(3)*, 23-31. Obtenido de <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6498>
- Chaney, D. (2002). *Cultural Change and Everyday Life*. London: Palgrave.
- Chen, G.-M., & Starostra, W. J. (1996). Intercultural Communication Competence: A Synthesis. En B. Burleson, *Communication yearbook* (Vol. 19, págs. 353-383). Thousand Oaks: Sage.
- Chen, G.-M., & Starostra, W. J. (2008). Intercultural Communication Competence: A Synthesis. En M. Asante, Y. Miike, & J. Yin, *The Global Intercultural Communication Reader* (págs. 215-237). New York: Routledge.
- Coca, J. R., Valero Matas, J. A., & Pintos, J. L. (2011). Implicaciones de la retórica en el imaginario social tecnocientífico. En J. R. Coca, J. A. Valero Matas, F. Randazzo, & J. L. Pintos, *Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales* (págs. 55-66). Badajoz: TREMN-CEASGA. Obtenido de [www.ceasga.org/app/download/5027348264/Nuevas+posibilidades+def.pdf?t=1299653392](http://www.ceasga.org/app/download/5027348264/Nuevas+posibilidades+def.pdf?t=1299653392)
- Cohen de Chervonagura, E. (2012). Una sintaxis del más allá: transgresión y religiosidad popular judía en un caso argentino. *Cuadernos Judaicos*, 29, 84-103. Obtenido de



<http://www.cuadernosjudaicos.uchile.cl/index.php/CJ/article/viewPDFInterstitial/25850/27176>

- Colombres, A. (2008). *Los guaraníes*. Buenos Aires: Ediciones Del Sol.
- COMSCORE. (2013). *Futuro digital Argentina 2013. El Estado Actual de la Industria Digital y las Tendencias que Están Modelando el Futuro*. Obtenido de <https://www.comscore.com/lat/Insights/Events-and-Webinars/Webinar/2013/2013-Latin-America-Digital-Future-in-Focus>
- Conde, O. (2004). *Diccionario etimológico del lunfardo*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- Condon, J. C., & Yousef, F. (1975). *An introduction to intercultural communication*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Consejo de Europa. (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters. Context, concepts and theories*. Obtenido de <http://www.coe.int/t/dg4/autobiography>
- Corach, D., & alii. (2010). Inferring Continental Ancestry of Argentineans from Autosomal, Y-Chromosomal and Mitochondrial DNA. *Annals of Human Genetics*, 74(1), 65–76. Obtenido de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-1809.2009.00556.x/pdf>
- Corbett, J. (2010). *Intercultural Language Activities*. Cambridge: University Press.
- Córdova, F. (2004). *Leyendas, mitos, cuentos y otros relatos collas*. Buenos Aires: Longseller.
- Córdova, F. (2005). *Leyendas, mitos, cuentos y otros relatos indios de las pampas argentinas*. Buenos Aires: Longseller.
- Córdova, F. (2005). *Leyendas, mitos, cuentos y otros relatos mapuches*. Buenos Aires: Longseller.
- Córdova, F. (2007). *Leyendas, mitos, cuentos y otros relatos chorotes*. Buenos Aires: Longseller.
- Córdova, F. (2007). *Leyendas, mitos, cuentos y otros relatos guaraníes*. Buenos Aires: Longseller.
- Córdova, F. (2011). *Leyendas, mitos, cuentos y otros relatos charrúas*. Buenos Aires: Longseller.
- Cornejo-Polar, A. (1997). Mestizaje e hibridez: los riesgos de las metáforas. Apuntes. *Revista Iberoamericana*, 63(180), 341-344.
- de Constanzo, S. T., & Wacker-Vignac, L. S. (2003). *Galaxias Interculturales. Mundos para armar*. Buenos Aires: Santillana.
- De Gori, E. (2005). Notas Sociológicas sobre la Cumbia Villera. Lectura del Drama Social Urbano. (Universidad Autónoma del Estado de México, Ed.) *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 12(38), 353-372. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10503814>
- de Majo, O. (2009). *Historieta argentina. La segunda mitad del siglo XX*. Obtenido de Tebeosfera: [https://www.tebeosfera.com/documentos/historieta\\_argentina.\\_la\\_segunda\\_mitad\\_del\\_s.\\_xx.html](https://www.tebeosfera.com/documentos/historieta_argentina._la_segunda_mitad_del_s._xx.html)
- Deardorff, D. K. (2004). In Search of Intercultural Competence. *International Educator*, 13(2), 13-15.

- Deardorff, D. K. (2004). *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States*. Obtenido de <http://repository.lib.ncsu.edu/ir/bitstream/1840.16/5733/1/etd.pdf>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education, Fall 10*, 241-266.
- Deardorff, D. K. (2006). Policy Paper zur Interkulturellen Kompetenz. En M. C. Boecker, & M. Jäger, *Interkulturelle Kompetenz - Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts?* (págs. 13-42). Bertelsmann Stiftung.
- del Olmo Pintado, M. (2000). El proyecto intercultural: ¿posibilidad o utopía? . *Propuestas interculturales*, 53-68.
- del Rey Cabero, E. (2013). El cómic como material en el aula de E/LE: justificación de su uso y recomendaciones para una correcta explotación. *Revista española de lingüística aplicada*(26), 177-196. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4597570>
- Denis, M., & Matas Pla, M. (1999). Para una didáctica del componente cultural en la clase de ELE. *Expolingua 1999*.
- Denis, M., & Matas Pla, M. (2002). *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas*. Bruselas: De Boeck & Larcier.
- Di Tullio, Á. (2003). *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba.
- Di Tullio, Á. (2004). *La construcción de la tradición cultural y la identidad lingüística*. Obtenido de III Congreso de la Lengua en Rosario, Argentina: [http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/ponencias/aspectos/tullio\\_a.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/ponencias/aspectos/tullio_a.htm)
- Díaz Trivín, J. (2008). *El arte invisible en acción. Los cómics en la clase de ELE. Memoria de máster*. Obtenido de [http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/memoriaMaster/2-Semestre/DIAZ\\_T.html](http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/memoriaMaster/2-Semestre/DIAZ_T.html)
- Diccionario de la Real Academia Española, 22a edición*. (2001). Obtenido de <http://lema.rae.es/drae/>
- Domenech, E. (2003). El multiculturalismo en Argentina: ausencias, ambigüedades y acusaciones. *Estudios*, 14, 33-47. Obtenido de [http://www.google.be/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fbiblioteca.clacso.edu.ar%2Fsubida%2FArgentina%2Fcea-unc%2F20121212120345%2FDomenech1.pdf&ei=e6\\_7UpnZNMf8ywOA2oKIBA&usg=AFQjCNGCDa3cD48Fo70DEwIOZPT-psTr9A&](http://www.google.be/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fbiblioteca.clacso.edu.ar%2Fsubida%2FArgentina%2Fcea-unc%2F20121212120345%2FDomenech1.pdf&ei=e6_7UpnZNMf8ywOA2oKIBA&usg=AFQjCNGCDa3cD48Fo70DEwIOZPT-psTr9A&)
- Domenech, E. E. (2005). Inmigración, estado y educación en Argentina: ¿Hacia nuevas políticas de integración? Versión revisada. *XXV Conferencia Internacional de Población de la IUSSP*. Tours, Francia. Obtenido de [www.redlabol.com.ar/pdf/pag1/domenech.pdf](http://www.redlabol.com.ar/pdf/pag1/domenech.pdf)

- Donni de Mirande, N. (1989). Variación sincrónica e historia del español en la Argentina. En C. Hernández, D. G. G, & e. alii (Ed.), *El español de América. Tomo I. Actas del III Congreso Internacional de 'El español de América' en Valladolid*. Salamanca: Gráficas Varona.
- Doyé, P. (2005). *Guide for the development for language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education*. Obtenido de Consejo de Europa: Language Policy Division: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/doye%20en.pdf>
- Dri, R. (Ed.). (2003). *Símbolos y fetiches religiosos : en la construcción de la identidad popular. Tomo 1*. Buenos Aires: Biblos.
- Dri, R. (Ed.). (2007). *Símbolos y fetiches religiosos : en la construcción de la identidad popular. Tomo 2*. Buenos Aires: Biblos.
- Eismann, V. (2007). *Training berufliche Kommunikation, B2-C1*. Berlin: Cornelsen.
- Eisner, W. (2002). *El cómic y el arte secuencial*. Barcelona: Norma Editorial.
- El Diccionario de Mitos y Leyendas*. (s.f.). Obtenido de <http://www.cuco.com.ar>
- Elbaum, J. (1998). Apuntes para el 'aguante'. La construcción simbólica del cuerpo popular. En P. Alabarces, R. Di Giano, & J. Fridenberg, *Deporte y Sociedad* (págs. 157-162). Buenos Aires: Eudeba.
- EQUIPO TANDEM. (1999). El placer de aprender. *Carabela*(41), 23-34.
- Escudero Medina, C. (2007). Un nuevo enfoque para la explotación del cómic en E/LE. *Foro de profesores de E/LE*(3), 59-68. Obtenido de <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6503>
- Espíndola, A. (2005). *Diccionario del lunfardo*. Buenos Aires: Planeta.
- Esteves dos Santos Costa, A. L. (1998). El espacio de la cultura en los libros de texto de español como lengua extranjera. *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros : actas del VII Congreso de ASELE* (págs. 193-203). Ciudad Real: Celis Sánchez, María Angela; Heredia, José Ramón. Obtenido de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/07/07\\_0191.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0191.pdf)
- Europa, C. d. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (I. Cervantes, Trad.) Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España; Grupo Anaya. Obtenido de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)
- Ewington, N., Reid, S., Spencer-Oatey, H., & Stadler, S. (2009). *The Global People toolbox: managing the life cycle of intercultural partnerships*. Obtenido de University of Warwick: The Centre for Applied Linguistics: [http://www2.warwick.ac.uk/fac/cross\\_fac/globalpeople/resourcebank/gppublications/gp\\_toolbook.pdf](http://www2.warwick.ac.uk/fac/cross_fac/globalpeople/resourcebank/gppublications/gp_toolbook.pdf)
- Fandos Igado, M., & Martínez Gracia, M. J. (1999). Estereotipos en el cómic. *Comunicar*, VI(12), 117-119. Obtenido de <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=12&articulo=12-1999-18>

- Fantini, A. E. (2006). *Exploring and Assessing Intercultural Competence*. Obtenido de World Learning Publications: [http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning\\_publications/1/](http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1/)
- Fantini, A. E. (2010). *Exploring Multicultural Competence: Defining, Developing & Monitoring*. Obtenido de Fostering Multicultural Competence and Global Justice: a SIT Symposium: [http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1105&context=faculty\\_symposium](http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1105&context=faculty_symposium)
- Felices, Á., Calderón, M. Á., Iriarte, E., & Núñez, E. (2003). *Cultura y negocios. El español de la economía española y latinoamericana*. Madrid: Edinumen.
- Fernández Paz, A. (1992). *Os cómics nas aulas*. La Coruña: Edicións Xerais de Galicia.
- Fernández Paz, A. (1997). ¿Es un libro? ¿Es una película? ¿Es un cómic! *Signos, teoría y práctica de la educación*(21), 26-31. Obtenido de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcsq9h3>
- Fernández, F. (2004). Fernández, F. (2004). Fútbol, relaciones asimétricas y poder: Los vínculos entre dirigentes, referentes políticos y barras brava. El caso de Talleres de Perico (Jujuy-Argentina). *Revista de Ciencias Sociales (CI)*, 14, 95-11.
- Fernández, K. L. (2008). Lenguas en contacto. El caso español - guaraní en la República Argentina. *Revista de lenguas para fines específicos del Departamento de Filología Moderna y el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*, 13, 39-49.
- Fernández, M., & Díaz, O. Á. (1990). *El cómic en el aula*. Madrid: Alhambra.
- Fernández, S. S. (2009). Estereotipos y concienciación intercultural. En M. Pozzo, *Migraciones y formación docente. Aportes para una educación intercultural* (págs. 241-260). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ferraudi Curto, M. C. (2006). Lucha y papeles en una organización piquetera del sur de Buenos Aires. En D. Míguez, & P. Semán, *Entre santos, cumbias y piquetes. Las culturas populares en la Argentina reciente* (págs. 145-164). Buenos Aires: Biblos.
- Filippi, G., Zubieta, E., Calvo, V., Napoli, M., Ceballos, S., Iun Ferrero, Y., . . . Cordoba, E. (2006). Centralidad, valores y ética protestante del trabajo en población urbana ocupada. *Anuario de investigaciones*, 14, 51-60.
- Fillmore, C. J. (2006). Frame semantics. En D. Geeraerts, *Cognitive Linguistics* (págs. 373-400). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Fink, G., Kölling, M., & Neyer, A.-K. (2005). *The cultural standard method, EI Working Papers/ Europainstitut 62*. Vienna: WU Vienna University of Economics and Business.
- Fink, G., Neyer, A.-K., Kölling, M., & Meierewert, S. (2004). *An integrative model of multinational team performance, EI Working Papers/ Europainstitut 60*. Viena: WU Viena University of Economics and Business.

- Fischerman, D., Iaies, A., Tarrés, F., & alii. (2007). El jazz. En O. Pedroso, *Debates en la cultura argentina 2005 - 2006. Tomo II* (págs. 57-90). Buenos Aires: Emecé.
- Fontanella de Weinberg, M. B. (1987). *El español bonaerense. Cuatro siglos de evolución lingüística (1580-1980)*. Buenos Aires: Librería Hachette.
- Franklin, P. (2007). Differences and difficulties in intercultural management interaction. En H. Kotthoff, & H. Spencer-Oatey, *Handbook of Intercultural Communication* (págs. 263-284). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Galera, C., & López Fidanza, J. (2012). Religiosidad popular en el siglo XXI: Transformaciones de la devoción a San la Muerte en Buenos Aires. *Revista Estudios Cotidianos*, 1(1), 84-99.
- Gallo, M. Á. (1980). *Los comics: un enfoque sociológico*. México D.F.: Quinto Sol.
- Gallois, C., Franklyn-Stokes, A., Giles, H., & Coupland, N. (1988). Communication accommodation in intercultural encounters. En Y. Y. Kim, *Theories in intercultural communication* (págs. 157-185). Newbury Park: Sage.
- García Canclini, N. (1997). Culturas híbridas y estrategias comunicacionales. *Estudios sobre las Culturas contemporáneas*, 3(5), 109-128.
- García Canclini, N. (1999). Entrar y salir de la hibridación. *Revista de crítica literaria latinoamericana*, 25(50), 53-57.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- García Canclini, N. (2008 (2002)). *Latinoamericanos buscando su lugar en este siglo* (Tercera ed.). Buenos Aires: Paidós.
- García Martínez, I. (2013). *El cómic como recursos didáctico en el aula de español como lengua extranjera. Memoria de máster*. Universidad de Cantabria - CIESE Comillas. Obtenido de <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2014/memorias-master/Isabel-Garcia-Martinez.html>
- Garin, N. (6 de abril de 2007). Radiografía de la vacuidad nacional. *Página 12*. Obtenido de <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-3287-2007-04-09.html>
- Garriga Zucal, J. (2005). Haciendo amigos a las piñas: violencia y redes sociales de una hinchada de fútbol. *Tesis de maestría en Antropología Social IDES-IDAES*. Universidad Nacional de San Martín.
- Garriga Zucal, J., & Moreira, M. V. (2006). "El aguante": hinchadas de fútbol, entre la pasión y la violencia. En D. Míguez, & P. Semán, *Entre santos, cumbias y piquetes. Las culturas populares en la Argentina reciente* (págs. 55-73). Buenos Aires: Biblos.
- Gasca, L., & Gubern, R. (1998). *El discurso del cómic*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Gasca, L., & Gubern, R. (2008). *Diccionario de onomatopeya del cómic*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity.

- Gil Bürmann, M., & León Abío, P. (1998). El componente cultural en los manuales de E/LE: análisis de materiales. *REALE : revista de estudios de adquisición de la lengua española*(9-10), 87-105. Obtenido de [http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7420/componente\\_gil\\_REALE\\_1998.pdf?sequence=1](http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7420/componente_gil_REALE_1998.pdf?sequence=1)
- Glaser, E., Guilherme, M., Méndez García, M., & Mughan, T. (2007). *Intercultural competence for professional mobility*. Obtenido de Consejo de Europa: European Centre for Modern Languages: [http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B3\\_Icopromo\\_E\\_internet.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B3_Icopromo_E_internet.pdf)
- Gobello, J. (1989). *El lunfardo*. Buenos Aires: Academia Porteña del Lunfardo.
- Gociol, J., & Gutiérrez, J. M. (2012). *La historieta salvaje: primeras series argentinas (1907-1929)*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Gociol, J., & Rosemberg, D. (2003). *La historieta argentina. Una historia*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Goddard, C. (2006). Cultural scripts. En J.-O. Östman, & J. Verschueren, *Handbook of Pragmatics 2006* (págs. 1-16). Amsterdam: John Benjamins.
- Godio, J. (2006). La dimensión política de la abomalía. Pasado y Presente. En J. Godio, & H. Mancuso, *La anomalía argentina. De la tierra prometida a los laberintos de la frustración* (págs. 47-182). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Godio, J., & Mancuso, H. (2006). Introducción. En J. Godio, & H. Mancuso, *La anomalía argentina. De la tierra prometida a los laberintos de la frustración* (págs. 13-45). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Göhring, H., Kelletat, A. F., & Siever, H. (2002). *Interkulturelle Kommunikation: Anregungen für Sprach-und Kulturmittler*. Tübingen: Stauffenburg.
- Góngora, V. C. (2007). Valores personales y autotestima en población general y clínica. *Psicología, cultura y sociedad*, 8, 37-46.
- González Boluda, M. (2015). Hacia una perspectiva intercultural en los manuales de español lengua extranjera (ELE). *Zona Próxima*(22), 216-225. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n22/n22a15.pdf>
- González Echevarría, R. (2003). Facundo: Introducción. En D. F. Sarmiento, *Facundo: Civilización y barbarie* (págs. 1-16). Berkeley: University of California Press.
- González López, J. Á. (1996). Uso de los cómics en clase: 10 recetas básicas. CEP Santander.
- González Verdejo, N. (2002). Humor se escribe con "U" de universal. La risa como medio de acercamiento cultural. *El Español, Lengua del Mestizaje y la Interculturalidad, Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE* (págs. 346-357). Murcia: Universidad de Murcia.
- Goodenough, W. H. (1957). Cultural Anthropology and Linguistics. *Georgetown University Monograph Series on Language and Linguistics*, 9, 167-173.
- Griffith, D. A., & Harvey, M. G. (2000). An intercultural communication model for use in global interorganizational networks. *Journal of International Marketing*, 9(3), 87-103.

- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura: Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Grimson, A. (2011-2012). Beatriz Sarlo. El entusiasmo político y la duda intelectual. *Otra parte*, 25. Obtenido de <http://www.revistaotraparte.com/n%C2%BA-25-verano-2011-2012/beatriz-sarlo-el-entusiasmo-pol%C3%ADtico-y-la-duda-intelectual>
- Grimson, A. (2012). *Mitomanías argentinas. Cómo hablamos de nosotros mismos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Grindhammer, L. (1978). Language Learning and Language Teaching - The Culture Imperative. *Anglistik und Englischunterricht*, 4, 63-83.
- Grupo CRIT. (2006). *Culturas cara a cara. Relatos y actividades para la comunicación intercultural*. Madrid: Edinumen.
- Gudykunst, W. B. (2000). Methodological issues in conducting theory-based cross-cultural research. En H. Spencer-Oatey, *Culturally Speaking. Managing Rapport through Talk across Cultures* (págs. 293-315). London: Continuum.
- Gugenberger, E. (Ed.). (2003). *Comunicación intercultural en América Latina: ¿Del conflicto al diálogo?* Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Guilherme, M. (2000). Intercultural Competence. En M. Byram, *Encyclopaedia of Language Teaching and Learning* (págs. 297-300). London: Routledge.
- Guillén Díaz, C. (2002). La dimensión cultural de la enseñanza/ aprendizaje de lenguas extranjeras. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *Lenguas para abrir camino* (págs. 193-227). Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Gullahorn, J., & Gullahorn, J. E. (1962). An extension of the U-curve hypothesis. *Journal of Social Issues*, 3, 33-47.
- Gulløv Christensen, J. (1994). Sprog og kultur i europæisk integration. En J. Liep, & K. Fogh Olwig, *Komplekse liv. Kulturel mangfoldighed i Danmark* (págs. 23-42). København: Akademisk Forlag.
- Gumperz, J. J., & Roberts, C. (1991). Understanding in Intercultural Encounters. *The Pragmatics of Intercultural and International Communication: Selected Papers of the International Pragmatics Conference, Antwerp, August 17-22, 1987, III and the Ghent Symposium* (págs. 51-90). Amsterdam: John Benjamins.
- Hall, E. T. (1966). *The hidden dimension*. Garden City: Doubleday.
- Hall, S. (1981). The white of their eyes. En G. Bridges, & R. Brunt, *Silver linings: Some strategies for the eighties* (págs. 28-52). London: Lawrence and Wishart.
- Halman, L., Sieben, I., & Van Zundert, M. (2011). *Atlas of European Values. Trends and Traditions at the turn of the Century, European Values Studies 14*. Leiden: BRILL.
- Hammer, M. R., Wideman, R. L., Rasmussen, J. L., & Brusckke, J. C. (1998). A test of anxiety/ uncertainty management theory: The intercultural adaptation context. *Communication Quarterly*, 46, 309-326.

- Hampden-Turner, C., & Trompenaars, F. (2000). *Building Cross-Cultural Competence. How to create wealth from conflicting values*. New Haven: Yale University Press.
- Hinnenkamp, V. (2009). Intercultural communication. En G. Senft, J.-O. Östman, & J. Verschueren, *Culture and Language Use* (págs. 185-201). Amsterdam: John Benjamins.
- Hofstede, G. (1996). Riding the waves of commerce: A test of Trompenaars' "model" of national culture differences. *International journal of intercultural relations*, 20(2), 189-198.
- Hofstede, G. (2011). Culturas nacionales, culturas organizacionales y el papel de la gestión empresarial. En TF Editores, *Valores y Ética para el siglo XXI* (págs. 413-431). BBVA.
- Holliday, A., Hyde, M., & Kullman, J. (2006). *Intercultural communication, an Advanced Resource Book* (Tercera ed.). Oxon: Routledge Applied Linguistics.
- Hortiguera, H. (2011). "They are a very festive people!" El baile perpetuo: Comida, arte popular y baile en los videos de enseñanza de español como lengua extranjera. *Razón y Palabra*, 16(78). Obtenido de [http://www.razonypalabra.org.mx/varia/N78/2a%20parte/33\\_Hortiguera\\_V78.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/varia/N78/2a%20parte/33_Hortiguera_V78.pdf)
- House, J. (2003). Misunderstandings in intercultural university encounters. En J. House, G. Kasper, & S. Ross, *Misunderstanding in Social Life. Discourse Approaches to Problematic Talk* (págs. 22-56). London: Longman.
- Hunter, B., White, G. P., & Godbey, G. C. (2006). What does it mean to be globally competent? *Journal of Studies in Intercultural Education*, 10, 267-285.
- Ibáñez, G. (2008). *Los collas*. Buenos Aires: Ediciones Del Sol.
- Ibarra Rius, N., & Ballester Roca, J. (2015). Cómic intercultural, educación literaria y productos políticamente correctos. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*(28). Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4952452>
- Iglesias Casal, I. (2000). Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación. *Espéculo*.
- Iglesias Casal, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua/ lengua extranjera*, *Carabela*, 54, 5-28.
- Illescas García, A. (2016). *La competencia intercultural en la enseñanza de ELE: estudio de campo entre estudiantes y manuales de español*. Granada: Universidad de Granada. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10481/40377>
- Imahori, T. T., & Lanigan, M. L. (1989). Relational model of intercultural communication competence. *Intercultural Communication Competence*, 13, 269-286.
- Imhoff, D., & Brussino, S. (2011). Portrait Values Questionnaire: exploración en torno a sus propiedades psicométricas en el contexto de Córdoba/Argentina. *Revista Colombiana de Psicología [en prensa]*.



- Jackson, J. (2010). *Intercultural Journeys. From study to residence abroad*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Kay, P. (1996). Intra-Speaker Relativity. En J. J. Gumperz , & S. C. Levinson, *Rethinking Linguistic Relativity* (págs. 97-114). Cambridge: University Press.
- Kim, M. S. (2005). Culture-based conversational constraints theory: Individual and culture-level analysis. En W. B. Gudykunst, *Theorizing about intercultural communication* (págs. 93-117). Thousand Oaks: Sage .
- Kim, Y. Y. (1988). *Communication and cross-cultural adaptation: An integrative theory*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Kim, Y. Y. (1991). Intercultural communication competence: A systems-theoretic view. En S. Ting-Toomey, & F. Korzeny, *Cross-cultural interpersonal communication* (págs. 259-275). Newbury Park: Sage.
- King, P. M., & Baxter Magolda, M. B. (2005). A developmental model of intercultural maturity. *Journal of College Student Development*, 46, 571-592.
- Knight, A. C. (2011). "De Donde Sos?" *The Impossible Union of Blackness and Argentinidad*. Obtenido de Wesleyan University: [http://wesscholar.wesleyan.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1769&context=etd\\_hon\\_theses](http://wesscholar.wesleyan.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1769&context=etd_hon_theses)
- Korstanje, M. (2009). *El discurso racializador: discriminación y autoctonía en la Argentina del bicentenario*. Obtenido de Contribuciones a las Ciencias Sociales: [www.eumed.net/rev/cccss/05/mk.htm](http://www.eumed.net/rev/cccss/05/mk.htm)
- Kotthoff, H., & Spencer-Oatey, H. (2009). *Handbook of Intercultural Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: University Press.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: University Press.
- Kramsch, C. (2002). The privilege of the intercultural speaker. En M. Byram, & M. Fleming, *Language learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography* (Segunda ed., págs. 16-31). Cambridge: University Press.
- Kramsch, C. (2009). Cultural perspectives on language learning and teaching. En W. Knapp, & B. Seidlhofer, *Handbook of Applied Linguistics* (págs. 219-245). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kupka, B. (2008). *Creation of an instrument to assess intercultural communication competence for strategic international human resource management*. Obtenido de University of Otago, Nueva Zeelandia: <http://otago.ourarchive.ac.nz/10523/163>
- Lane, H. W., Distefano, J. J., & Maznevski, M. L. (2006). *International Management Behavior: Text, Readings, and Cases* (Quinta ed.). Oxford: Blackwell Publishers.
- Le Gorlois, T. (2012). *Nuevas Devociones Populares. Santos, santas y milagros que la gente consagra*. Buenos Aires: Ediciones B.

- Leighton, G., & Adriani, L. (2015). Desarrollo de ELSE como industria turística. El turismo idiomático en la Argentina: conceptualización y análisis. *Signos Universitarios: Revista de la Universidad del Salvador*, 34(51), 113-123. Obtenido de <http://p3.usal.edu.ar/index.php/signos/article/view/3350>
- Leontaridi, E., & Peramos Soler, N. (2011). Muertos de risa: el cómic y el humor en el aula del E/LE. *III Jornadas de Formación del Profesorado de español. Sofía, septiembre de 2010* (págs. 6-42). Sofía: Consejería de Educación, Embajada de España en Bulgaria. Obtenido de <http://www.mecd.gob.es/dms-static/90134adc-69a8-4586-9211-7cd6a4239161/consejerias-exteriores/bulgaria/publicaciones/pdfs/iii-jornadas-de-formacion/iii-jornadaspublicacion.pdf>
- Levín, F. (2013). *Humor político en tiempos de represión: Clarín, 1973-1983*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Levín, F. (2015). *Humor gráfico: manual de uso para la historia*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Lida, M. (2012). Una lengua nacional aluvial para la Argentina. Jorge Luis Borges, Américo Castro y Amado Alonso en torno al idioma de los argentinos. *Prismas, Revista de historia intelectual*, 16, 99-119. Obtenido de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S1852-04992012000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1852-04992012000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Liddicoat, A. (2005). Teaching Languages for Intercultural Communication. En D. Cunningham, & A. Hatoss, *An International Perspective on Language Policies, Practices and Proficiencies* (págs. 201-214). Belgrave: Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV).
- Lipski, J. M. (1994). *Latin-American Spanish*. Singapore: Longman Singapore Publishers.
- Lobo, A. L. (2010). Memorias en presente: las narrativas revolucionarias y de los derechos humanos en las conmemoraciones del movimiento piquetero. Ciudad de Avellaneda, Buenos Aires, 2002-2008. *Astrolabio*, 5, 119-144. Obtenido de <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/viewArticle/181>
- Lobos, O. (2008). *Los mapuches*. Buenos Aires: Ediciones Del Sol.
- Lojo, M. R. (1991). "Facundo": la "barbarie" como poesía de lo original/originario. *Letras*, 23-24, 59-84. Obtenido de [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/facundo-la-barbarie-como-poesia-de-lo-originaloriginario/html/cb7b5389-d6c2-4277-978c-01a27b257c1d\\_2.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/facundo-la-barbarie-como-poesia-de-lo-originaloriginario/html/cb7b5389-d6c2-4277-978c-01a27b257c1d_2.html)
- Lomsacov, I. (2016). Historieta argentina La Nelly: construcción de un mundo social en el que la crisis es lo habitual. *Miguel Hernández Communication Journal*, 7, 217-236. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5488472>
- López Mato, O. (2010). *La Patria enferma. Males de héroes, próceres y de quienes no lo fueron tanto*. Buenos Aires: Sudamericana.

- Lorente Rebollo, T. (1990). El lenguaje del cómic. *Didáctica. Lengua y Literatura*(2), 141-160. Obtenido de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9090110141A>
- Luna, F. (2000). Lo negro es hermoso. *Todo es Historia*, 393, 6-7.
- Luque Nadal, L. (2009). Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales? *Language Design*, 11, 93-120.
- Mallimaci, F. (2008). *Primera encuesta sobre creencias y actitudes religiosas en Argentina*. CEIL - CONICET. Obtenido de <http://www.ceil-conicet.gov.ar/investigacion/sociedad-cultura-y-religion/linea-1-religion-y-estructura-social/primera-encuesta-sobre-creencias-y-actitudes-religiosas-en-argentina/>
- Mallimaci, F. (2013). *Atlas de las creencias religiosas en Argentina*. Buenos Aires: Biblos.
- Mallimaci, F., Esquivel, J. C., & Irrazábal, G. (2008). *Primera encuesta sobre creencias y actitudes religiosas en la Argentina*. Obtenido de <http://www.sft.org.ar/>: [www.sft.org.ar/2009/ARGENTINA%202008%20Primer%20encuesta%20nacional%20creencias%20y%20actitudes%20religiosas.pdf](http://www.sft.org.ar/2009/ARGENTINA%202008%20Primer%20encuesta%20nacional%20creencias%20y%20actitudes%20religiosas.pdf)
- Mancuso, H. (2006). La anomalía sociocultural argentina contemporánea. Ascenso y decadencia de la Argentina cosmopolita. En J. Godio, & H. Mancuso, *La anomalía argentina. De la tierra prometida a los laberintos de la frustración* (págs. 183-253). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mardones, P. (2009). Del “chivo expiatorio” al que se vayan todos - La Situación de los Derechos Humanos de las/os Bolivianas/os en la Argentina posterior a los episodios del 19 Y 20 de diciembre de 2001. *Miradas en Movimiento*, 1, 62-84.
- Marengo, M. E. (2011). Estación de la memoria/ Memory station. *Oficios Terrestres. Revista de Ciencias Sociales desde la Comunicación y la Cultura*, 26, 1-11. Obtenido de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/oficiosterrestres/article/view/133>
- Margulis, M., & Urresti, M. (1998). *La segregación negada. Cultura y discriminación social*. Buenos Aires: Biblos.
- Martín, B., & alii, e. (2011). Políticas públicas en el nuevo siglo latinoamericano. El campo de la comunicación y los medios. *Argumentos. Revista de crítica social*, 13, 3-33. Obtenido de [revistasiiigg.sociales.uba.ar/index.php/argumentos/article/view/126](http://revistasiiigg.sociales.uba.ar/index.php/argumentos/article/view/126)
- Martín, E. (2006). La doble de Gilda, o cómo, cantando cumbias, se hace una santa popular. En D. Míguez, & P. Semán, *Entre santos, cumbias y piquetes. Las culturas populares en la Argentina reciente* (págs. 75-96). Buenos Aires: Biblos.
- Martínez, T. E. (1999, 2000). Una civilización de la barbarie (Agosto, 1986). En T. E. Martínez, *El sueño argentino* (Tercera ed., págs. 17-35). Buenos Aires: Planeta.

- Matsumoto, D., LeRouz, J., Iwamoto, M., Choi, J. W., Rogers, D., Tatani, H., & Uchida, H. (2003). The robustness of the intercultural adjustment potential scale (ICAPS): the search for a universal psychological engine of adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(5), 543-562.
- Matsumoto, D., You, S. H., & LeRouz, J. (2009). Emotion and intercultural adjustment. En H. S.-O. Kothoff, *Handbook of Intercultural Communication* (págs. 77-97). Berlin: Mouton de Gruyter. Obtenido de <http://www.davidmatsumoto.com/content/Handbook%20Applied%20Linguistics.pdf>
- McCloud, S. (2007). *Entender el cómic*. Bilbao: Astiberri Ediciones.
- McCloud, S. (2008). *Hacer cómics*. Bilbao: Astiberri Ediciones.
- Mead, R. (1994). *International Business Management: Cross-cultural Dimensions*. Cambridge: Blackwell.
- Medina-López-Portillo, A., & Sinnigen, J. H. (2009). Interculturality vs. Intercultural Competencies in Latin America. En D. K. Deardorff, *The SAGE Handbook of Intercultural Communication* (págs. 249-263). Thousand Oaks: Sage.
- Merino, A. (2011). Entre el margen y el canon: pensamientos discursivos alrededor del cómic latinoamericano. *Revista Iberoamericana*, 72(234), 13-18.
- Meyer, M. (1991). Developing Transcultural Competence: case Studies of Advanced Foreign Language Learners. En D. Buttjes, & M. Byram, *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education* (págs. 136-158). Clevedon: Multilingual Matters.
- Míguez, D. (2006). Estilos musicales y estamentos sociales. Cumbia, villa y transgresión en la periferia de Buenos Aires. En D. Míguez, & P. Semán, *Entre santos, cumbias y piqueteros. Las culturas populares en la Argentina reciente* (págs. 33-54). Buenos Aires: Biblos.
- Míguez, D. (2012). Canonizaciones y Moralidades en Contextos de Pobreza Urbana. Las Lógicas del Orden y la Transgresión en la Argentina de Fines del Siglo XX. *Revista Cultura y Religión*, 6(1), 241-274. Obtenido de <http://www.revistaculturayreligion.cl/index.php/culturayreligion/article/download/60/67>
- Míguez, D., & Semán, P. (2006). Diversidad y recurrencia en las culturas populares actuales. En D. Míguez, & P. Semán, *Entre santos, cumbias y piquetes. Las culturas populares en la Argentina reciente* (págs. 11-32). Buenos Aires: Biblos.
- Miquel, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. En J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores* (págs. 511-531). Madrid: SGEL.
- Miquel, L., & Sans, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua. *Cable*, 9, 15-21.
- Miquel, L., & Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua. *redELE*, 0.

- Miravalles, L. (1999). La utilización del cómic en la enseñanza. *Comunicar*, VII(13), 171-174. Obtenido de <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=13&articulo=13-1999-27>
- Moloczniak, M. (2011). *Los wichi*. Buenos Aires: Ediciones Del Sol.
- Montero, C. (1993). Con Mafalda en la clase de español. *El español como lengua extranjera: De teoría al aula, Actas del tercer Congreso Nacional de ASELE* (págs. 247-251). Málaga: Universidad de Málaga.
- Moon, D. G. (1996). Concepts of "culture": Implications for intercultural communication research. *Communication Quarterly*, 44(1), 70-84.
- Moon, D. G. (2008). Concepts of "culture": Implications for intercultural communication research. En M. K. Asante, Y. Miike, & J. Yin, *The Global Intercultural Communication Reader* (págs. 11-26). New York: Routledge.
- Moreira, M. V. (2001). Aguante y honor: la visión nativa. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 36(1). Obtenido de [www.efdeportes.com/efd36/aguante.htm](http://www.efdeportes.com/efd36/aguante.htm)
- Moreira, M. V. (2013). Fútbol, violencia y política: redes de relaciones en Argentina. *Revista colombiana de Sociología*, 36(1), 65-76.
- Morgan, C. (2002, 1998). Cross-Cultural encounters. En M. Byram, & M. Fleming, *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography* (Segunda ed., págs. 224-241). Cambridge: University Press.
- Müller-Jacquier, B.-D. (2003). Linguistic Awareness of Cultures. Principles of a training module. En P. Kistler, & S. Konivuori (Ed.), *From International exchanges to intercultural communication: combining theory and practice* (págs. 50-90). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Nader, M., & Castro Solano, A. (2007). Influencia de los valores sobre los estilos de liderazgo: un análisis según el modelo de liderazgo transformacional - transaccional de Bass. *Universitas Psychologica*, 6(3), 689-698.
- Navas, M., Rojas, A. J., García, M., & Pumares, P. (2007). Acculturation strategies and attitudes according to the relative acculturation extended model (RAEM): The perspectives of natives versus immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 31, 67-85.
- Néspolo, J. (2013). Representaciones de la Religiosidad Popular en la Novela Argentina Reciente. *Gramma*, 24(50), 125-135. Obtenido de <http://p3.usal.edu.ar/index.php/gramma/article/view/2192>
- Neuliep, J. W. (2006). *Intercultural Communication: A Contextual Approach*. Thousand Oaks: Sage.
- Neuliep, J. W. (2012). *Intercultural Communication: A Contextual Approach*. Thousand Oaks: Sage.
- Nieto, H., & De Majo, O. (2015). ELE para turistas idiomáticos: métodos y materiales. *Signos Universitarios: Revista de la Universidad del Salvador*, 34(51), 63-76. Obtenido de <http://p3.usal.edu.ar/index.php/signos/article/view/3346>

- Noel, G. D. (2006). La mano invisible. Clientelismo y prácticas políticas en sectores populares en la era de las ONG. En D. Míguez, & P. Semán, *Entre santos, cumbias y piqueteros. Las culturas populares en la Argentina reciente* (págs. 165-181). Buenos Aires: Biblos.
- O'Donnell, M. (2007). La radio. En O. Pedroso, *Debates en la cultura argentina 2005-2006. Tomo III* (págs. 51-77). Buenos Aires: Emecé.
- Oliveras Vilaseca, Á. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Oliveto, J. R. (2000). El vivir 'en aguante'. pasión y goce en el hincha. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 27(1-2). Obtenido de [www.efdeportes.com/efd27/aguante.htm](http://www.efdeportes.com/efd27/aguante.htm)
- Ortega y Gasset, J. (1963). El hombre a la defensiva. En J. Ortega y Gasset, *Obras completas de José Ortega y Gasset. Tomo II* (Sexta ed., págs. 642-669). Madrid: Revista de Occidente.
- Ortega y Gasset, J. (1963). La Pampa... promesas. En J. Ortega y Gasset, *Obras completas de José Ortega y Gasset. Tomo II* (Sexta ed., págs. 635-642). Madrid: Revista de Occidente.
- O'Sullivan, T., Hartley, J., Saunders, D., Montgomery, M., & Fiske, J. (1994). *Key concepts in communication and cultural studies*. London: Routledge.
- Paige, R. M., & Goode, M. L. (2009). Cultural Mentoring: International Education Professionals and the Development of Intercultural Competence. En D. K. Deardorff, *The SAGE Handbook of Intercultural Communication* (págs. 333-349). Thousand Oaks: Sage.
- Pérez-Sánchez, G. (2011). El humorismo gráfico de Maitena Burundarena: de lo local a lo global; de los estereotipos a la subversión. *Revista Iberoamericana*, LXXVII(234), 87-110. Obtenido de <https://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/download/6788/6962>
- Piglia, R. (1993). *La Argentina en pedazos*. Buenos Aires: De la Urraca.
- Pizarro, C. (2009). La vulnerabilidad de los inmigrantes bolivianos: los casos contemporáneos de violación de sus derechos en la región metropolitana de la ciudad de Córdoba., (págs. VI Encuentro Interdisciplinario "Las Ciencias Sociales y Humanas en Córdoba", 23 al 25 septiembre de 2009). Córdoba. Obtenido de <http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/6encuentro/article/view/28>
- Podhjacer, A. (2007). Las performances en la celebración de Mailin: un estudio sobre el catolicismo popular en Argentina. *Revista Ciencias Sociales*, 19, 27-40. Obtenido de [www.revistacienciasociales.cl/archivos/.../rsc19\\_2.pdf](http://www.revistacienciasociales.cl/archivos/.../rsc19_2.pdf)
- Pons, Á. (2011). Claves argentinas en la madurez de la historieta española: de Rico Tipo al Eternauta. *Revista Iberoamericana*, 72(234), 21-40.
- Poyatos, F. (1994). El paralenguaje de los cómics: el reto de las sonografías y los problemas de comunicación y de los préstamos interculturales. En F. Poyatos, *La comunicación no verbal, II. Paralenguaje, kinésica e interacción* (págs. 154-169). Madrid: Istmo.

- Pozzo, M. I. (2007). La enseñanza del español en Japón. Una mirada desde dos textos. En Instituto Tozai (Ed.), *Japonés IV para hispanohablantes*. (págs. 73-84). Buenos Aires: Dunken. Obtenido de [https://www.researchgate.net/publication/295705190\\_La\\_ensenanza\\_del\\_espanol\\_en\\_Japon\\_Una\\_mirada\\_desde\\_sus\\_libros\\_de\\_textos](https://www.researchgate.net/publication/295705190_La_ensenanza_del_espanol_en_Japon_Una_mirada_desde_sus_libros_de_textos)
- Pozzo, M. I. (2013). Los contenidos socioculturales en los libros de texto de español lengua extranjera. En M. I. Pozzo, & S. S. Fernández (Ed.), *Actas de la IV Jornadas y III Congreso Internacional de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera* (págs. 102-108). Rosario: Laborde Editor. Obtenido de [http://cele-unr.irice-conicet.gov.ar/doc/Actas\\_Congreso.pdf](http://cele-unr.irice-conicet.gov.ar/doc/Actas_Congreso.pdf)
- Pozzo, M. I. (2014). Contenidos socioculturales sobre América Latina en manuales de español lengua extranjera de España y Argentina. *SURES*(3). Obtenido de <https://revistas.unila.edu.br/index.php/sures/article/view/146>
- Pozzo, M. I., & Bongaerts, H. (2011). Argentina en los materiales didácticos de Español/LE. Análisis comparativo entre los manuales del alumno y los de civilización. *XII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Granada .
- Pozzo, M. I., & Bongaerts, H. (2011). Argentina en los materiales didácticos de Español/LE. Análisis comparativo entre los manuales del alumno y los de civilización. En J. M. Izquierdo, R. Acquaroni, R. Blake, & C. L. Villasol (Ed.), *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: Situación actual y perspectivas de futuro* (págs. 723-748). Madrid: Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Pozzo, M. I., & Bongaerts, H. (2011). El tratamiento de los contenidos socioculturales en manuales de ELE utilizados en Flandes, Bélgica. *Mosaico*, 28, 28-32. Obtenido de <http://www.mecd.gob.es/dms-static/24ed9e92-2c52-4d00-a061-6ece2f21bb89/consejerias-exteriores/belgica/publicaciones/mosaico-28.pdf>
- Pozzo, M. I., & Bongaerts, H. (2012). Argentina en los manuales españoles de E/LE. Análisis de los contenidos socioculturales. En J. M. Izquierdo, R. Acquaroni, R. Blake, & C. L. Villasol (Ed.), *ACTAS del IV Congreso Internacional de FIAPE: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas*. Biblioteca Virtual de RedEle: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España. Obtenido de [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2012\\_ESP\\_13\\_IVCongreso%20FIAPE/2012\\_ESP\\_13\\_06Bogaert\\_Pozzo.pdf?documentId=0901e72b812ee7b0](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2012_ESP_13_IVCongreso%20FIAPE/2012_ESP_13_06Bogaert_Pozzo.pdf?documentId=0901e72b812ee7b0)
- Pozzo, M. I., & Fernández, S. (2008). La cultura en la enseñanza de español LE: Argentina y Dinamarca, un estudio comparativo. *Diálogos Latinoamericanos*(14), 99-127. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16201406>
- Pozzo, M. I., & Fernández, S. S. (2012). El fenómeno del español como lengua internacional. Reflexiones sobre el componente cultural en la enseñanza.

- Ensayo y Error: Revista De Educación Y Ciencias Sociales*, 21(42), 75-85.  
Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4738964.pdf>
- Precht, E., & Davidson Lund, A. (2009). Intercultural Competence and assessment: perspectives from the INCA Project. En H. Kotthoff, & H. Spencer-Oatey, *Handbook of Intercultural Communication* (págs. 467-490). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Puex, N. (2006). Política y prácticas clientelistas en las villas del conurbano bonaerense. En D. Míguez, & P. Semán, *Entre santos, cumbias y piqueteros. Las culturas populares en la Argentina reciente* (págs. 183-195). Buenos Aires: Biblos.
- Puig i Moreno, G. (1996). Analyse du contenu ethnoculturel des manuels de langues étrangères. *Diálogos Hispánicos*(18), 327-346.
- Pujol, S. (2007). *Las ideas del rock. Genealogía de la música rebelde*. Rosario: Homo Sapiens.
- Puren, C. (2008). De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'intercultural au co-culturel. En F. Dumas (Ed.), *La France et la francophonie: stéréotypes et réalités. Image de soi, regard de l'autre. Actes du colloque international Journées de la Francophonie, XVIe édition*, (págs. 173-194). Obtenido de <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2008e/>
- Puren, C. (2011). *Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles: exemples de validation et d'application actuelles*. Obtenido de <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011j/>
- Quinn, N. (1997). The mainstreaming of cultural models. *Sesión plenaria del encuentro bianual de la Society for Psychological Anthropology: Psychological Anthropology: State of the Art*. San Diego.
- Quintana Pareja, E. (1993). Lengua y cultura en clase de ELE: la España del siglo XX a través de la poesía. En P. Barros García, & et alii (Ed.), *II Jornadas sobre aspectos de la Enseñanza del español como LE*, (págs. 119-125). Granada.
- Raimondo Anselmino, N. (2012). Crisis, cambio y transformación de la prensa diaria. Algunos datos para pensar el presente de un medio. *Razón y palabra*, 80. Obtenido de [http://biblioteca.universia.net/html\\_bura/ficha/params/id/56666953.html](http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/56666953.html)
- Raimondo Anselmino, N., & Bertone, M. (2013). Prensa y redes sociales en internet. Aproximaciones a la relación de dos diarios argentinos en línea con Facebook y Twitter. *Brazilian Journalism Research*, 9(2), 88-111. Obtenido de <http://bjr.sbpjor.org.br/bjr/article/view/546>
- Rathje, S. (2007). Intercultural Competence: The Status and Future of a Controversial Concept. *Language and Intercultural Communication*, 7(4), 254-266.
- Reid Andrews, G. (1989). *Los afroargentinos de Buenos Aires*. Buenos Aires: Ediciones De la Flor.



- Rep, M. (1995). *La grandeza y la chiqueza*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Rep, M. (2011). *Constitución de la Nación Argentina: para chicos*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.
- Rep, M. (2014). *Y REP hizo los BARRIOS ~Buenos Aires dibujada~*. Buenos Aires: Planeta.
- Risager, K. (2006). *Language and Culture: Global Flows and Local Complexity*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rivera, J. (1979). Tiras nacionales y extranjeras en los diarios argentinos. *Primera Bienal Internacional y Cuarta Bienal Argentina de Humor e Historieta* (págs. 89-105). Córdoba: Municipalidad de Córdoba.
- Rocher, G. (1990). *Introducción a la Sociología general*. Barcelona: Herder.
- Rodgers, D., Beall, J., & Kanbur, R. (2011). *Latin American Urban Development into the 21st Century: Towards a Renewed Perspective on the City*. Obtenido de UNU - Wider: [http://www.wider.unu.edu/publications/working-papers/2011/en\\_GB/wp2011-005/](http://www.wider.unu.edu/publications/working-papers/2011/en_GB/wp2011-005/)
- Rodrigo Alsina, M. (1999). *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Rojas Gordillo, C. (2004). *Diseño de actividades lúdicas para la clase de E/LE sobre tebeos españoles con material de internet*. Obtenido de [www.ub.edu/filhis/culturele/rojastebeos.htm](http://www.ub.edu/filhis/culturele/rojastebeos.htm)
- Rojas, E. M. (2000). El español en el noroeste. En M. B. Fontanella de Weinberg, *El español de la Argentina y sus variedades regionales* (págs. 161-188). Bahía Blanca: Asociación Bernardino Rivadavia.
- Ros, M., & Schwartz, S. H. (1995). Jerarquía de valores en países de la Europa Occidental: Una comparación transcultural. *Revista española de investigaciones sociológicas (REIS)*, 69, 69-88.
- Ross, K. (2003). Introducción de la traductora. En D. F. Sarmiento, *Facundo: Civilización y barbarie* (págs. 17-26). Berkeley: University of California.
- Sábato, E. (1974). El destino de la Argentina. En E. Sábato, & M. I. Murtagh (Ed.), *Páginas Vivas* (págs. 90-96). Buenos Aires: Kapelusz.
- Sáez Rivera, D. M. (2011). Tendencias, posibilidades y experiencias en E/LE del cómic como texto multimodal. En J. d. Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias, & M. Seseña Gómez (Ed.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE* (págs. 769-780). Salamanca: Universidad de Salamanca. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5421323.pdf>
- Said, E. (1993). *Culture and Imperialism*. London: Chatto & Windus.
- Santamaría Martínez, R. (2010). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE, una propuesta didáctica. ASELE Colección Monografías nº 13*. Ministerio de Educación de España.
- Santiago Guervós, J. d. (2010). Comunicación e interculturalidad. *I Congreso Internacional en la red sobre interculturalidad y educación 2010*.

- Sanz Muñoz, S. (1999). La integración curricular del cómic en las áreas del lengua y literatura. *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar: Actas del I Congreso Internacional sobre Educación Lingüística y Literaria en el Contexto del Sistema Educativo, celebrado en Granada del 21 al 23 de mayo de 1998* (págs. 545-552). Granada: Universidad de Granada.
- Sarangi, S. (2009). Culture. En G. Senft, J.-O. Östman, & J. Verschueren, *Culture and Language Use* (págs. 81-104). Amsterdam: John Benjamins.
- Sasturain, J. (1995). *El domicilio de la aventura*. Buenos Aires: Colihue.
- Scalisi, C. (2014). *Martha Argerich, Daniel Barenboim, Bruno Gelber. En la edad de las promesas. La infancia de tres prodigios en los años de oro de la Buenos Aires musical*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Schwartz, S. H. (2004). Mapping and interpreting cultural differences around the world. En H. Vinke, J. Soeters, & P. Ester, *Comparing cultures: Dimensions of culture in a comparative perspective* (págs. 43-73). Leiden: BRILL.
- Schwartz, S. H. (2006). *Basic Human Values: An Overview*. Obtenido de <http://segr-did2.fmag.unict.it/Allegati/convegno%207-8-10-05/Schwartzpaper.pdf>
- Schwartz, S. H. (2008). *Cultural value orientations: Nature and implications of national differences*. Moscow: State University - Higher School of Economics Press.
- Schwartz, S. H. (2009). *Basic Human Values*. Obtenido de [http://www.ccsr.ac.uk/qmss/seminars/2009-06-10/documents/Shalom\\_Shwartz\\_1.pdf](http://www.ccsr.ac.uk/qmss/seminars/2009-06-10/documents/Shalom_Shwartz_1.pdf)
- Schwartz, S. H. (2009). Basic Human Values. *Revue Française de Sociologie*, 42, 249-288.
- Scollon, R., & Scollon, S. W. (1995). *Intercultural Communication: A discourse Approach*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Semán, P. (2003). Análisis etnográfico de un campamento piquetero en Plaza de Mayo. *V Reunido de Antropologia do Mercosul*. Florianópolis.
- Semán, P. (2006). El pentecostalismo y el "rock chabón" en la transformación de la cultura popular. En D. Míguez, & P. Semán, *Entre santos, cumbias y piquetes. Las culturas populares en la Argentina reciente* (págs. 197-218). Buenos Aires: Biblos.
- Semán, P. (2006). El pentecostalismo y el "rock chabón" en la transformación de la cultura popular. En D. Míguez, & P. Semán, *Entre santos, cumbias y piqueteros. Las culturas populares en la Argentina reciente* (págs. 197-218). Buenos Aires: Biblos.
- Semán, P., & Vila, P. (2013). Gender Tensions in Cumbia Villera's Lyrics. En H. Fernández L'Hoeste, & P. Vila, *Cumbia!: scenes of a migrant Latin American music genre* (págs. 188-212). Duke: University Press.
- Sercu, L. (1999). *Intercultureel vreemdetalenonderwijs* (Vols. Cahier voor Didactiek, 5). Deurne: Wolters Plantyn.

- Sercu, L. (2002). Autonomous Learning and the Acquisition of Intercultural Communicative Competence: Some Implications for Course Development. *Language, Culture and Curriculum*, 15(1), 61-74.
- Sercu, L. (2010). Assessing Intercultural Competence: More Questions than Answers. En P. Amos, & L. Sercu, *Testing the untestable in language education* (págs. 17-34). Bristol: Multilingual Matters.
- Sercu, L., & Bandura, E. (2005). *Foreign Language teachers and Intercultural Competence: An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Shuter, R. (1977). A field study of nonverbal communication in Germany, Italy and the United States. *Communication Monographs*, 44, 298-305.
- Shuter, R. (1990). The centrality of culture. *Southern Communication Journal*, 55(3), 237-249.
- Siever, H. (2006). Comunicación intercultural y sociolingüística. *Núcleo*, 18(23), 83-104.
- Socca, C. (2011). *Los tobos*. Buenos Aires: Ediciones Del Sol.
- Sodo, J. M. (2006). TV, aguante y futbolización de lo cotidiano. *La trama de la Comunicación*, 11, 169-180.
- Soler-Espiauba, D. (2005). *El enfoque intercultural en un programa de contenidos socioculturales*. Obtenido de Centro Virtual Cervantes: [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero\\_05/21022005.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_05/21022005.htm)
- Spencer-Oatey, H. (2008). Face, (Im)politeness and Rapport. En H. Spencer-Oatey, *Culturally Speaking: Culture, Communication and Politeness Theory* (Segunda ed., págs. 11-47). London: Continuum.
- Spencer-Oatey, H., & Franklin, P. (2009). *Intercultural interaction: a multidisciplinary approach to intercultural communication*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Spencer-Oatey, H., & Jiang, W. (2003). Explaining cross-cultural pragmatic findings: moving from politeness maxims to sociopragmatic interactional principles (SIPs). *Journal of Pragmatics*, 35, 1633-1650.
- Sperber, D. (1996). *Explaining culture: A naturalistic approach*. Cambridge: Blackwell.
- Spitzberg, B., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. En D. K. Deardorff, *The SAGE Handbook of Intercultural Communication* (págs. 2-52). Thousand Oaks: Sage. Obtenido de [http://www.sagepub.com/upm-data/30482\\_1.pdf](http://www.sagepub.com/upm-data/30482_1.pdf)
- Stampone, A., Waisburd, J., & alii. (2007). Tango y folklore. En O. Pedroso, *Debates en la cultura argentina 2005 - 2006. Tomo II* (págs. 91-117). Buenos Aires: Emecé.
- Sueldo, M. (2012). Montecristo: Telenovela y derechos humanos. *Studies in Latin American Popular Culture*, 30, 180-193. Obtenido de <http://utexas.metapress.com/content/h37h30gl1721p008/>
- Sugobono, N. (2004). *Leyendas, mitos, cuentos y otros relatos tobos*. Buenos Aires: Longseller.

- Sugobono, N. (2005). *Leyendas, mitos, cuentos y otros relatos onas*. Buenos Aires: Longseller.
- Sugobono, N. (2005). *Leyendas, mitos, cuentos y otros relatos wichís*. Buenos Aires: Longseller.
- Sugobono, N. (2005). *Leyendas, mitos, cuentos y otros relatos yámanas*. Buenos Aires: Longseller.
- Sugobono, N., & Córdova, F. (2006). *Leyendas, mitos, cuentos y otros relatos tehuelches*. Buenos Aires: Longseller.
- Taruselli, M. (2010). La percepción del otro indígena en los comentarios de lectores del diario La Capital de Rosario: otredad radical, racismo y anonimato. *AVATARES de la comunicación y la cultura, 1*, 171-187.
- Taylor, C. (2006). *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós.
- Thomas, A., Kinast, E.-U., & Schroll-Machl, S. (2010). *Handbook of Intercultural Communication and Cooperation: Basics and Areas of Application*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across cultures*. New York: Guilford.
- Ting-Toomey, S. (2005). The matrix of face: An updated face-negotiation theory. En W. B. Gudykunst, *Theorizing about intercultural communication* (págs. 71-92). Thousand Oaks: Sage.
- Ting-Toomey, S. (2010). Applying Dimensional Values in Understanding Intercultural Communication. *Communication Monographs, 77*(2), 169-180.
- Ting-Toomey, S., & Kurogi, A. (1998). Facework competence in intercultural conflict: An updated face-negotiation theory. *International Journal of Intercultural Relations, 22*, 187-225.
- Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness*. Oxford: University Press.
- Torrejón, A. (1989). Andrés Bello, Domingo Faustino Sarmiento y el castellano culto de Chile. *Boletín del instituto Caro y Cuervo, 44*(3), 534-558.
- Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*(345), 83-110. Obtenido de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345\\_04.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_04.pdf)
- Triandis, H. C. (2004). Dimensions of culture beyond Hofstede. En H. Vinke, J. Soeters, & P. Ester, *Comparing cultures: Dimensions of culture in a comparative perspective* (págs. 28-42). Leiden: BRILL.
- Trompenaars, F., & Hampden-Turner, C. (1998). *Riding the Waves of Culture*. New York: McGraw-Hill.
- Trujillo Saéz, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras, 4*, 23-40.
- Utley, D. (2004). *Intercultural Resource Pack: Intercultural communication resources for language teachers*. Cambridge: University Press.
- Vacas Herminda, A., & Benavente, J. C. (2002). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje del español*. Obtenido de <http://www.tierradenadie.de/articulos/interculturalidad.pdf>

- Valenzuela, J., Ibarretxe-Antuñano, I., & Hilferty, J. (2012). La Semántica Cognitiva. En I. Ibarretxe-Antuñano, & J. Valenzuela, *Lingüística Cognitiva* (págs. 41-68). Barcelona: Anthropos .
- Van Dijk, T. (1987). *Communicating racism: Ethnic prejudice in thought and talk*. Newbury Park: Sage.
- Van Gorp, B. (2007). The Constructionist Approach to Framing: Bringing Culture Back In. *Journal of Communication*, 57, 60-78.
- Varela, M. (2007). La televisión. En O. Pedroso, *Debates en la cultura argentina 2005-2006. Tomo III* (págs. 79-116). Buenos Aires: Emecé.
- Varela, M. (2010). La televisión: el espacio vacío de la crítica. *Revista Imagofagia*, 2. Obtenido de [www.asaeca.org/imagofagia/sitio/images/stories/pdf2/estudios%20TV%20Mirta%20Varela%20editado%20AM.pdf](http://www.asaeca.org/imagofagia/sitio/images/stories/pdf2/estudios%20TV%20Mirta%20Varela%20editado%20AM.pdf)
- Varillas, R. (2009). *La arquitectura de las viñetas. Texto y discurso en el cómic*. Sevilla: Viaje a Bizancio Ediciones.
- Vazquez, L. (2012). *Fuera de cuadro. Ideas sobre historieta*. Buenos Aires: Agua Negra ediciones.
- Velloso, L., & Rusell, G. S. (2011). Español como Lengua Segunda y Extranjera en Argentina. *I Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del Mercosur (I CIPLOM)* (págs. 666-675). Foz do Iguazu: Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo. Obtenido de <http://www.apeesp.com.br/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/luciana-veloso-gabriela-russell.pdf>
- Vera Burbano, C. (2014). Propuesta para enseñar con cómics el contraste de los pretéritos indefinido e imperfecto en la narración escrita en español a alumnos chinos. *Monográficos SinoELE. Dificultades de la lengua española para sinohablantes. Actas del III EPES.*(10), 317-328.
- Vezzetti, H. (2001). *Historia y memorias del terrorismo de estado en la Argentina* . Obtenido de Latin American Studies Center: [www.lasc.umd.edu/Publications/WorkingPapers/NewLASCSeries/LASC8.pdf](http://www.lasc.umd.edu/Publications/WorkingPapers/NewLASCSeries/LASC8.pdf)
- Villarrubia Zúñiga, M. (2009). Crear un cómic en el aula ELE. En R. Bueno Hudson, M. Abad, & A. Valbuena (Ed.), *Actas de las II Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester* (págs. 79-82). Manchester: Instituto Cervantes.
- Viñas, D. (1982). *Literatura argentina y realidad política*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Weaver, G. R. (1986). Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress. En R. Paige, *Cross-cultural orientations: new conceptualizations and applications* (págs. 111- 146). London: University Press of America.
- Wierzbicka, A. (1997). *Understading Cultures through Their Key Words. English, Russian, Polish, German, and Japanese*. Oxford: University Pres.

- Ylänne, V. (2008). Communication accommodation theory. En H. Spencer-Oatey, *Culturally Speaking: Culture, Communication and Politeness Theory* (Segunda ed., págs. 164-186). London: Continuum.
- Ytarte, R. (2007). *¿Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación*. Barcelona: Gedisa.
- Zarate, G., & Gohard-Radenkovich, A. (2004). *La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte*. Paris: Didier.
- Zarate, G., Gorhard-Radenkovic, A., Lussier, D., & Penz, H. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Paris: Consejo de Europa CELV/ ECML.
- Žegarac, V. (2008). Culture and Communication. En H. Spencer-Oatey, *Culturally Speaking: Culture, Communication and Politeness Theory* (Segunda ed., págs. 48-70). London: Continuum.
- Zicavo, E. (2013). El Procesamiento Cultural del Cuerpo en Mujeres Jóvenes de los Sectores Medios de la Ciudad de Buenos Aires. *Última década*, 21(39), 41-62. Obtenido de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362013000200003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362013000200003&script=sci_arttext)
- Zilly, B. (2010). *Civilizar es traducir*. Obtenido de Humboldt, una publicación del Goethe Institut: <http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/kul/es6076474.htm>

## Anejo A: La descripción extensiva del modelo de Michael Byram<sup>282</sup>

<i>Knowledge: of social groups and their products and practices in one's own and one's interlocutor's country, and the general processes of societal and individual interaction</i>	
<b>Objective (knowledge of/about)</b>	<b>Explanation</b>
(a) historical and contemporary relationships between one's own and one's interlocutor	The intercultural speaker (IS) knows about events, significant individuals and diverse interpretations of events which have involved both countries and the traces left in the national memory; and about political and economic factors in the contemporary alliances of each country.
(b) types of causes of misunderstanding between interlocutors of different cultural origins	The IS knows about conventions of communication and interaction in their own and the foreign cultures, about the unconscious effects of paralinguistic and nonverbal phenomena, about the alternative interpretations of shared concepts, gestures, customs and rituals.
(c) national memory of one's own country and how its events are related to and seen from the perspective of other countries	The IS knows the events and their emblems (myths, cultural products, sites of significance to the collective memory) which are markers of national identity in one's own country as they are portrayed in public institutions and transmitted through processes of socialization, particularly those experienced in schools; and is aware of other perspectives on those events.
(d) national memory of one's interlocutor's country and the perspective on them from one's own country	The IS knows about the national memory of the other in the same way as his/her own (see above).
(e) the national definitions of geographical space in one's own country, and how these are perceived from the perspective of other countries	The IS knows about perceptions of regions and regional identities, of language varieties (particularly regional dialects and languages), of landmarks of significance, of markers of internal and external borders and frontiers and how these are perceived by others.
(f) the national definitions of geographical space in one's interlocutor's country and the perspective on them from one's own country	The IS speaker knows about perceptions of space in the other country and their own (see above).
(g) the processes and institutions of socialization in one's own and the interlocutors' country	The IS knows about education systems, religious institutions, and similar locations where individuals acquire a national identity; are introduced to the dominant culture in their society; pass through specific rites marking stages in the life-cycle, in both their own and the other country.
(h) social distinctions and their principal markers, in one's own country and in the interlocutor's	The IS knows about the social distinction dominant in the two countries-e.g. those of social class, ethnicity, gender, profession, religion-and how these are marked by visible phenomena such as clothing or food, and invisible phenomena such as language variety-or nonverbal behavior, or modes of socialization and rites of passage.

<sup>282</sup> Esquemas obtenidos de <http://www.unc.edu/clac/documents/presentations/Arevalo%20Byram%27s%20model%20of%20ICC.pdf>.

(i) the processes of social interaction in the interlocutor's country	The IS knows about levels of formality in the language and non-verbal behavior of interaction, about conventions of behavior and beliefs and taboos in routine situations such as meals, different forms of public and private meetings, public behavior
<b><i>Skills of interpreting and relating: ability to interpret a document or event from another culture, to explain to it and relate it to documents or events from one's own.</i></b>	
<b><i>Objectives (ability to)</i></b>	<b><i>Explanation</i></b>
a) identify ethnocentric perspectives in a document or event and explain their origin	The IS can 'read' a document or event, analyzing its origins/sources-e.g. in the media, in political speech or historical writing-and the meanings and value which arise from a national or other ethnocentric perspective (stereotypes, historical connotation in texts) and which are presupposed and implicit, leading to conclusions which can be challenged from a different perspective.
(b) identify areas of misunderstanding and dysfunction in an interaction and explain them in terms of each of the cultural systems present	The IS can identify uses of misunderstanding (e.g. use of concepts apparently similar but with different meanings or connotations use of genre in inappropriate situations; introduction of topics inappropriate to a context, etc) and dysfunctions (e.g. unconscious response to unfamiliar non-verbal behavior, proxemics and paralanguage phenomena; over-generalization from examples; mistaken assumptions about representativeness of views expressed); and can explain the errors and their causes by reference to knowledge of each culture involved.
c) mediate between conflicting interpretations of phenomena	The IS can use their explanations of sources of misunderstanding and dysfunction to help interlocutors overcome conflicting perspectives; can explain the perspective of each and the origins of those perspectives in terms accessible to the other; can help interlocutors to identify common ground and unresolvable differences.
<b><i>Skills of discovery and interaction: ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction.</i></b>	
<b><i>Objectives (ability to)</i></b>	<b><i>Explanation</i></b>
(a) elicit from an interlocutor the concepts and values of documents or events and develop an explanatory system susceptible of application to other phenomena	The IS can use a range of questioning techniques to elicit from informants the allusions, connotations and presuppositions of a document or event and their origins, sources, and can develop and test generalizations about their shared meanings and values (by using them to interpret another document; by questioning another informant; by consulting appropriate literature) and establish links and relationships of hierarchy, of cause and effect, of conditions and consequence, etc.)
(b) identify significant references within and across cultures and elicit their significance and connotations	The IS can 'read' a document or event for the implicit references to shared meanings and values (of national memory, of concepts of space, of social distinction, etc.) in particular to the culture of his/her interlocutor, or of international currency (arising for example from the dominance of western satellite television). In the latter case the IS can identify or elicit different interpretations and connotations and establish relationships of similarity and difference between them.



(c) identify similar and dissimilar processes of interaction, verbal and non-verbal, and negotiate an appropriate use of them in specific circumstances	The IS can use his/her knowledge of conventions of verbal and non-verbal interaction (of conversational structures; of formal communication such as presentations; of written correspondence; of business meetings; of informal gatherings, etc.) to establish agreed procedures on specific occasions, which may be a combination of conventions from the different cultural systems present in the interaction.
(d) use in real time an appropriate combination of knowledge, skills and attitudes to interact with interlocutors from a different country and culture, taking into consideration the degree of one's existing familiarity with the country, culture and language and the extent of difference between one's own and the other.	The IS is able to estimate his/her degree of proximity to the language and culture of his/her interlocutor (closely related cultures; cultures with little or no contact or little or no shared experience of international phenomena; cultures sharing the 'same' language; cultures with unrelated languages) and to draw accordingly on skills of interpreting, discovering, relating different assumptions and presuppositions or connotations in order to ensure understanding and avoid dysfunction.
(e) identify contemporary and past relationships between one's own and the other culture and society.	The IS can use sources (e.g. reference books, newspaper, histories, experts, lay informants) to understand both contemporary and historical political economic and social relationships between cultures and societies and analyze the different interpretations involved.
(g) use, in real time, knowledge, skills and attitudes for mediation between interlocutors of one's own and a foreign culture	The IS can identify and estimate the significance of misunderstandings and dysfunctions in a particular situation and is able to decide on and carry out appropriate intervention, without disrupting interaction and the mutual satisfaction of the interlocutors.
<b><i>Attitudes: curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about ones' own.</i></b>	
<b><i>Objectives</i></b>	<b><i>Explanation</i></b>
(a) willingness to seek out or take up opportunities to engage with otherness in a relationship of equality, distinct from seeking out the exotic of the profitable.	The IS is interested in others' experience of daily life in contexts not usually presented to outsiders through the media nor used to develop a commercial relationship with outsiders; is interested in the daily experiences of a range of social groups within a society and not only those represented in the dominant culture.
(b) interest in discovering other perspectives or interpretation of familiar and unfamiliar phenomena both in one's own and in other cultures and cultural practices.	The IS does not assume that familiar phenomena-cultural practices or product common to themselves and the other –are understood in the same way, or that unfamiliar phenomena can only be understood by assimilating them to their own cultural phenomena; and is aware that they need to discover the other person's understanding of these, and of phenomena in their own culture which are not familiar to the other person.

(c) willingness to question the values and presuppositions in cultural practices and products in one's environment	The IS actively seeks the other's perspective and evaluations of phenomena in the intercultural speakers' environment which are taken for granted, and takes up the other's perspective in order to contrast and compare with the dominant evaluations in their own society.
(d) readiness to engage with the conventions and rites of verbal and non- verbal communication and interaction	The IS notes and adopts the behaviors specific to a social group in a way in which they and the members of that group consider to be appropriate for an outsider; the intercultural speaker takes into consideration the expectations the others may have about appropriate behavior from foreigners.
<b><i>Critical cultural awareness/political education: an ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries</i></b>	
<b><i>Objective (ability to)</i></b>	<b><i>Explanation</i></b>
(a) identify and interpret explicit and implicit values in documents and events in one's own and other culture's	The IS can use a range of analytical approaches to place a document or event in context (of origin and sources, time, place, other documents or events) and to demonstrate the ideology involved.
(b) make an evaluative analysis of the documents and events which refer socio- cultural to an explicit perspective and criteria	The IS is aware of his/her own ideological perspectives and values ('human rights'; socialist; liberal Moslem Christian, etc.) and evaluates documents or events with explicit reference to them
(c) interact and mediate in intercultural exchanges in accordance with explicit criteria, negotiating where necessary a degree of acceptance of those exchanges by drawing upon one's knowledge, skills and attitudes	The IS is aware of potential conflict between his/her own and other ideologies and is able to establish common criteria of evaluation of documents or events. Were this is not possible because of incompatibilities in belief and value systems, the IS is able to negotiate agreement on places of conflict and acceptance of differences.

## Anejo B: Las grillas extensivas del proyecto INCA<sup>283</sup>

*INCA Framework (assessor version)*

Level ⇨ Competence ⇨	1 'Basic'	2 'Intermediate'	3 'Full'
General profile	The candidate at this level is on the ladder of progression. They will be disposed to deal positively with the situation. Their responses to it will be piecemeal and improvised rather than principled, even though mostly successful in avoiding short term difficulties. These will be based on fragmentary information.	The candidate at this level has begun to induce simple principles to apply to the situation, rather than improvise reactively in response to isolated features of it. There will be evidence of a basic strategy and some coherent knowledge for dealing with situations.	The candidate at this level will combine a strategic and principled approach to a situation to take the role of a mediator seeking to bring about the most favourable outcome. Knowledge of their own culture and that of others, including work parameters, will be both coherent and sophisticated.
i) Tolerance of ambiguity	1T Deals with ambiguity on a one-off basis, responding to items as they arise. May be overwhelmed by ambiguous situations which imply high involvement.	2T Has begun to acquire a repertoire of approaches to cope with ambiguities in low- involvement situations. Begins to accept ambiguity as a challenge.	3T Is constantly aware of the possibility of ambiguity. When it occurs, he/she tolerates and manages it.
ii) Behavioural flexibility	1B Adopts a reactive/defensive approach to situations. Learns from isolated experiences in a rather unsystematic way.	2B Previous experience of required behaviour begins to influence behaviour in everyday parallel situations. Sometimes takes the initiative in adopting/conforming to other cultures' behaviour patterns.	3B Is ready and able to adopt appropriate behaviour in job-specific situations from a broad and well- understood repertoire.

<sup>283</sup> Obtenido de <http://www.incaproject.org/manuals.htm>.

<p>iii) Communicative awareness</p>	<p>1C Attempts to relate problems of intercultural interaction to different communicative conventions, but lacks the necessary knowledge for identifying differences; tends to hold on to his own conventions and expects adaptation from others; is aware of difficulties in interaction with non-native-speakers, but has not yet evolved principles to guide the choice of strategies (metacommunication, clarification or simplification).</p>	<p>2C Begins to relate problems of intercultural interaction to conflicting communicative conventions and attempts to clarify his own or to adapt to the conventions of others. Uses a limited repertoire of strategies (metacommunication, clarification, simplification) to solve and prevent problems when interacting with a non- native-speaker.</p>	<p>3C Is able to relate problems of intercultural interaction to conflicting communicative conventions and is aware of their effects on the communication process; is able to identify and ready to adapt to different communicative conventions, or to negotiate new discourse rules in order to prevent or clarify misunderstandings; uses a variety of strategies (metacommunication, clarification, simplification) to prevent, to solve, and to mediate problems when interacting with a non-native- speaker.</p>
<p>iv) Knowledge discovery</p>	<p>1K Draws on random general knowledge and minimal factual research about other cultures. Learns by discovery and is willing to modify perceptions but not yet systematic.</p>	<p>2K Has recourse to some information sources in anticipation of everyday encounters with the other cultures, and modifies and builds on information so acquired, in the light of actual experience. Is motivated by curiosity to develop his knowledge of his own culture as perceived by others.</p>	<p>3K Has a deep knowledge of other cultures. Develops his knowledge through systematic research-like activities and direct questioning and can, where this is sought, offer advice and support to others in work situations.</p>
<p>v) Respect for otherness</p>	<p>1R Is not always aware of difference and, when it is recognised, may not be able to defer evaluative judgement as good or bad. Where it is fully appreciated, adopts a tolerant stance and tries to adapt to low-involving demands of the foreign culture.</p>	<p>2R Accepts the other's values, norms and behaviours in everyday situations as neither good nor bad, provided that basic assumptions of his own culture have not been violated. Is motivated to put others at ease and avoid giving offence.</p>	<p>3R Out of respect for diversity in value systems, applies critical knowledge of such systems to ensure equal treatment of people in the workplace. Is able to cope tactfully with the ethical problems raised by personally unacceptable features of otherness.</p>

vi) Empathy	1E Tends to see the cultural foreigner's differences as curious, and remains confused about the seemingly strange behaviours and their antecedents. Nonetheless tries to 'make allowances'.	2E Has the beginnings of a mental checklist of how others may perceive, feel and respond differently to, a range of routine circumstances. Tends increasingly to see things intuitively from the other's point of view.	3E Accepts the other as a coherent individual. Enlists role-taking and de-centring skills, and awareness of different perspectives, in optimising job-related communication/interaction with the cultural foreigner.
-------------	---	--	---

*INCA Framework (assessee version)*

Level ⇨ Dimension ⇨	Level 1 Basic	Level 2 Intermediate	Level 3 Full
<b>Overview of competence</b>	I am already willing to interact successfully with people of other cultures. I tend to pick things up and learn from them as I go along, but I haven't yet the experience to work out any system of dealing with intercultural situations in general. I respond to events, rather than planning for them. At this stage I am reasonably tolerant of other values, customs and practices although I may find them odd or surprising and approve or disapprove.	As a result of experience and/or training, I am beginning to view more coherently some of the aspects of intercultural encounters I used to deal with in a 'one-off' way. I have a mental 'map' or 'checklists' of the sort of situations I am likely to need to deal with and am developing my skills to cope with them. This means that I am more prepared for the need to respond and adapt to the demands of unfamiliar situations. I am quicker to see patterns in the various experiences I have and I am beginning to draw conclusions without having to seek advice. I find it easier to respond in a neutral way to difference, rather than approving or disapproving.	Many of the competences I developed consciously at level 2 have become intuitive. I am constantly ready for situations and encounters in which I will exercise my knowledge, judgement and skills and have a large repertoire of strategies for dealing with differences in values, customs and practices among members of the intercultural group. I not only accept that people can see things from widely varying perspectives and are entitled to do so, but am able to put myself in their place and avoid behaviour I sense would be hurtful or offensive. At this level of operation I am able to intercede when difficulties arise and tactfully support other members of the group in understanding each other. I am confident enough of my position to take a polite stand over issues despite my respect for the viewpoint of others.

References to the assessors' manual:

TA: Tolerance of ambiguity  
KD: Knowledge discovery

BF: Behavioural flexibility  
RO: Respect of otherness

CA: Communicative Awareness  
E: Empathy

<b><i>Openness</i></b>	<p><b>O1.1</b> When uncertainty arises from cultural difference, I adopt a tolerant attitude as long as the issue is not a sensitive one for me TA</p> <p><b>O1.2</b> Sometimes I may jump to conclusions about different behaviour that I later realise were not entirely correct RO</p>	<p><b>O2.1</b> I now see the uncertainties that can arise from intercultural encounters as an interesting challenge, provided that the issues involved are not sensitive for me TA</p> <p><b>O2.2</b> I react neutrally to cultural differences, rather than hastily categorising them as good or bad RO</p>	<p><b>O3.1</b> I am aware of ways of coping with ambiguous situations even when these give rise to inner moral conflicts that are serious for me TA</p> <p><b>O3.2</b> I fully respect the right of those from other cultures to have different values from my own and can see how these values make sense as part of a way of thinking RO</p>
<b><i>Knowledge</i></b>	<p><b>K1.1</b> I have some general knowledge about the cultures of those I work with. This knowledge consists of facts that are not always connected and I don't yet have an overall picture of the relevant cultures KD</p> <p><b>K1.2</b> I learn from intercultural experiences and add to my previous knowledge KD</p> <p><b>K1.3</b> Although I often find culturally different behaviour curious, I try to make allowances for it E</p>	<p><b>K2.1</b> I take the trouble to find out about the cultures I am likely to be working with, paying attention not only to isolated facts, but to values, customs and practices common in those cultures KD</p> <p><b>K2.2</b> When I experience new values, customs and practices I use the knowledge to develop into an overall system of principles KD</p> <p><b>K2.3</b> I have developed a mental checklist of how others may perceive, feel and respond differently to, a range of routine circumstances. This supports my concern to put others at ease and avoid upsetting them E</p>	<p><b>K3.1</b> I have a deep understanding of cultures I encounter frequently. When involved in new intercultural situations I strive to acquire the best possible available knowledge and understanding both through prior research and by seeking regular clarification within the group KD</p> <p><b>K3.2</b> I have acquired a system of principles that can be applied reliably to almost any intercultural encounter KD</p> <p><b>K3.3</b> I often imagine myself in the place of those from different cultures when trying to understand all aspects of a work problem. This supports my spontaneous concern that others in the group should receive fair treatment and consideration E</p>

<p><i>Adaptability</i></p>	<p><b>A1.1</b> I learn bit by bit the best ways of behaving, but have not yet arrived at underlying principles and do not have a plan for reacting to events. When a situation becomes confusing, I tend to take a passive role BF</p> <p><b>A1.2</b> I take events as they come, doing what seems right at the time BF</p> <p><b>A1.3</b> When people communicate in ways I do not understand I try in an unsystematic way to take part, but hope that they will eventually adapt to the way I communicate BF/CA</p> <p><b>A1.4</b> I know that others may communicate in ways I am not familiar with CA</p>	<p><b>A2.1</b> My behaviour is now influenced by principles that guide me and I often plan for eventualities, including ambiguous situations BF/CA</p> <p><b>A2.2</b> I adapt my behaviour in new situations, taking account of lessons learnt in previous intercultural situations. I sometimes adopt the behaviour patterns of others, rather than waiting for them to adopt mine BF</p> <p><b>A2.3</b> I seek to achieve good communication both by making my own conventions clearer and by adopting those of others. When there is, or might be, a problem with communication, I quite often find ways around it, e.g. using gesture, re-explaining, simplifying, etc. BF/CA</p> <p><b>A2.4</b> I am aware of a number of useful strategies for dealing with common communication problems. CA</p>	<p><b>A3.1</b> When ambiguous situations arise, I can usually clarify or otherwise deal with them to the benefit of the group BF/CA</p> <p><b>A3.2</b> I make use of my knowledge and understanding to inform tactfully, support and encourage others in an intercultural group. I consistently adopt behaviour that minimises the risk of offending or hurting others' feelings BF</p> <p><b>A3.3</b> I use my communication strategies to prevent, solve and mediate problems arising from differences in language or other communication conventions BF/CA</p> <p><b>A3.4</b> I have a good overall understanding of the kinds of communicative difficulties that can arise in an intercultural context and of a wide range of strategies for resolving them CA</p>
----------------------------	---	---	--

## Anejo C: Los cuestionarios de Darla K. Deardorff (2012: 50-52)

### Intercultural Competence: Self-evaluation

**PART ONE.** *The items listed below are invaluable in developing intercultural competence and in interacting effectively and appropriately with persons from other cultures. Please rate yourself on the following:*

5=very high      4=high      3=average      2=below average  
1=poor

1. Respect (valuing other cultures)	5	4	3	2	1
2. Openness (to intercultural learning and to people from other cultures)	5	4	3	2	1
3. Tolerance for ambiguity	5	4	3	2	1
4. Flexibility (in using appropriate communication styles and behaviors; in intercultural situations)	5	4	3	2	1
5. Curiosity and discovery	5	4	3	2	1
6. Withholding judgment	5	4	3	2	1
7. Cultural self-awareness/understanding	5	4	3	2	1
8. Understanding others' worldviews	5	4	3	2	1
9. Culture-specific knowledge	5	4	3	2	1
10. Sociolinguistic awareness (awareness of using other languages in social contexts)	5	4	3	2	1
11. Skills to listen, observe and interpret	5	4	3	2	1
12. Skills to analyze, evaluate, and relate	5	4	3	2	1
13. Empathy (do unto others as they would have done unto them)	5	4	3	2	1
14. Adaptability (to different communication styles/behaviors; to new cultural environments)	5	4	3	2	1
15. Communication Skills (appropriate AND effective communication in intercultural settings)	5	4	3	2	1

**PART TWO.** *Reflect on situations requiring intercultural competence – what helped make you more appropriate and effective in your interactions? Now reflect on how you can continue to develop your intercultural competence, especially areas you rated as lower.*



## **Interculturally competent teaching – Reflection questions**

### *Attitudes*

- How truly open am I to those from different cultural, socio-economic and religious backgrounds?
- Do I make quick assumptions about a student? Do I prejudge students or situations, or do I withhold judgment while I explore the multifacets of the situation?
- Do I measure a student's behaviour based on my own culturally conditioned expectations or do I try to understand a student's behaviour based on his or her own culturally conditioned background?
- Do I value those from different backgrounds? How do I demonstrate that I value others, even when I may disagree with their beliefs and opinions?
- Am I eager to learn about different cultures and, specifically, am I eager to learn about my learners' backgrounds and experiences? Do I make an effort to learn more?

### *Knowledge*

- Can I describe my own cultural conditioning? For example, what cultural values impact on how I behave and communicate with others? What are some of my core beliefs and how have they been culturally influenced?
- How would I describe my worldview?
- How would I describe some of the learners' worldviews? How might these differ from the ways in which I see the world?
- How much do I know about my learners' cultural backgrounds? What information am I missing and how can I get that information?
- How can I incorporate my learners' worldviews into my course materials?
- What worldviews are demonstrated through the course materials I currently use? How can I enhance those materials so that other worldviews are represented?

### *Skills*

- How much do I really listen to my learners?
- Do I engage in active observation in my classroom, paying attention to subtle nuances and dynamics among my learners, and in my interactions with my learners?
- Do I engage in active reflection on my teaching practice and on my interactions with those from different cultural backgrounds? Do I seek to understand why something occurred and what lessons can be learned from the situation?
- Do I know how to evaluate interactions and situations through an intercultural lens, seeking to understand the underlying cultural explanations for what occurred?

### *Internal outcomes (adaptability, flexibility, etc.)*

- Do I know how learners want to be treated or do I assume they want to be treated by my cultural standards?
- Am I able to adapt my behavior and communication style to accommodate learners from different culturally conditioned communication styles?
- Am I able to be flexible in responding to learners' learning needs, seeking to understand those needs from their cultural perspectives?
- Can I easily view knowledge, cultural artifacts or a situation or issue from multiple perspectives?

### *External outcomes (communication, behavior)*

- How culturally appropriate have I been in my interactions with my learners? And in my teaching? How would my learners answer this question?
- Was I able to meet my goals in an appropriate and effective manner?

- What could I do differently in the future to be more appropriate and effective in my communication and behavior, both in my interpersonal interactions and in my teaching?

### *General Reflection Questions*

In reflecting on how teachers can help develop learners' intercultural competence, the following questions arise:

- How can teachers specifically incorporate learners' cultural perspectives into the course?
- How can teachers allow space for learners to reflect on their own intercultural competence development?
- What role can teachers play in mentoring learners in this development?
- What role can others in the broader community play in developing learners' intercultural competence?
- What role can technology play in learners' development of knowledge and skills in relating to those from different backgrounds?
- How can teachers help learners demonstrate respect (in culturally appropriate ways) and openness to other ways of viewing the world?
- How can learners work together effectively and appropriately in small groups during the course?
- How can teachers move beyond objective culture in the classroom to pushing learners to learn more about subjective culture, which affects the ways in which learners actually interact with others?
- How can teachers help learners develop an intercultural lens through which to view the world and to think interculturally?

## Anejo D: Tabla de ilustraciones

<i>Ilustración 1: Dimensiones de Hofstede</i> .....	14
<i>Ilustración 2: Los valores de Schwartz</i> .....	16
<i>Ilustración 3: Argentina según las encuestas de Shalom Schwartz</i> .....	17
<i>Ilustración 4: Esquema teórico de los siete valores de Shalom H. Schwartz</i> ....	17
<i>Ilustración 5: Síntesis de dimensiones culturales por Fink, Kölling y Neyer</i> .....	19
<i>Ilustración 6: Cultura conecta a sus integrantes individuales</i> .....	20
<i>Ilustración 7: Cultura como un iceberg</i> .....	32
<i>Ilustración 8: El encuentro entre culturas/icebergs</i> .....	32
<i>Ilustración 9: Los tres componentes de cultura por Miquel y Sans</i> .....	33
<i>Ilustración 10: Los elementos culturales por Tomalin y Stempleski</i> .....	34
<i>Ilustración 11: La competencia intercultural crea cohesión/ cultura</i> .....	62
<i>Ilustración 12: La compétence culturelle : composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles</i> .....	68
<i>Ilustración 13: DMIS (Bennett 1986)</i> .....	70
<i>Ilustración 14: U-Curve Model of Intercultural Adjustment (Gullahorn y Gullahorn 1962)</i> .....	70
<i>Ilustración 15: Relational Model of Intercultural Competence de Imahori y Lanigan (1989)</i> .....	71
<i>Ilustración 16: Model of Intercultural Communication Competence de Chen y Starostra (2008)</i> .....	71
<i>Ilustración 17: Anxiety/Uncertainty Management Model of Intercultural Competence de Hammer et alii (1998)</i> .....	72
<i>Ilustración 18: Intercultural Competence Model for Strategic Human Resource Management de Kupka (2008)</i> .....	72
<i>Ilustración 19: Worldviews Convergence Model de Fantini (1995), en Spitzberg y Changnon 2009: 16</i> .....	74
<i>Ilustración 20: Model of Intercultural Communicative Competence de Byram (1997), visualización de Byram 2009: 323</i> .....	75
<i>Ilustración 21: INCA model (2004)</i> .....	76
<i>Ilustración 22: Pyramid Model of Intercultural Competence de Deardorff (2006), visualización de Spitzberg y Changnon 2009: 13</i> .....	78
<i>Ilustración 23: Process Model of Intercultural Competence de Deardorff (2006), visualización de Spitzberg y Changnon 2009: 33</i> .....	78
<i>Ilustración 24: ICOPROMO model (2007)</i> .....	80
<i>Ilustración 25: Las disposiciones según el modelo ICOPROMO (2007:25)</i> .....	81
<i>Ilustración 26: Competencias interculturales en el Life Cycle Model for Intercultural Partnerships (Global People Toolbook 2009) (parte 1)</i> .....	82
<i>Ilustración 27: Competencias interculturales en el Life Cycle Model for Intercultural Partnerships (Global People Toolbook 2009) (parte 2)</i> .....	83
<i>Ilustración 28: ICOPROMO model (2007)</i> .....	86
<i>Ilustración 29: Actividades analizadas del manual Cultural Awareness</i> .....	91
<i>Ilustración 30: Actividades analizadas del Intercultural Resource Pack</i> .....	97
<i>Ilustración 31: Las actividades destacables del manual Intercultural Language Activities</i> .....	103
<i>Ilustración 32: Las actividades comentadas de Entrecruzar culturas</i> .....	108
<i>Ilustración 33: La enseñanza/ aprendizaje de la competencia intercultural</i> .....	112
<i>Ilustración 34: Las actividades comentadas de Erfolgreich in der Interkulturellen Kommunikation</i> .....	114
<i>Ilustración 35: Los componentes de la Kultur</i> .....	116
<i>Ilustración 36: Los materiales del INCA Project</i> .....	117
<i>Ilustración 37: Mapa de Argentina con las provincias y las regiones</i> .....	126
<i>Ilustración 38: Mapa de Gran Buenos Aires</i> .....	127
<i>Ilustración 39: Mapa con las tres grandes familias de lenguas amerindias en Argentina</i> .....	144
<i>Ilustración 40: Fiestas en Argentina</i> .....	153
<i>Ilustración 41: Actividades turísticas en Argentina</i> .....	154
<i>Ilustración 42: El campo religioso argentino</i> .....	155
<i>Ilustración 43: Los próceres argentinos más representativos</i> .....	159
<i>Ilustración 44: Las personalidades que representan más a los argentinos</i> .....	159
<i>Ilustración 45: Los argentinos que mejor representan el “ser nacional”</i> .....	161
<i>Ilustración 46: Personalidades representativas para los argentinos</i> .....	161
<i>Ilustración 47: Tendencias negativas y positivas de los argentinos</i> .....	162
<i>Ilustración 48: Características de los argentinos</i> .....	162
<i>Ilustración 49: Presencia del machismo en Argentina</i> .....	164

