

La cultura en la enseñanza de español LE: Argentina y Dinamarca, un estudio comparativo

Maria Isabel Pozzo⁵⁴ y Susana S. Fernández⁵⁵

Nowadays, it is generally accepted that no foreign language teaching programme can do without a cultural component. Nevertheless, what we understand by *culture* and the way it is treated in class and in the teaching material can vary greatly. In this article we explore the cultural component in the teaching of Spanish as a foreign language in two quite dissimilar contexts, Argentina and Denmark. We focus on the most used coursebooks and compare them to the guidelines established by the local institutional contexts. Two main points of discussion are the treatment of the intercultural ideal and the distribution of Iberic and Latin American elements.

Keywords: Spanish as a foreign language – cultural component – didactic materials – interculturality

1. Introducción

Hoy en día, no queda ninguna duda de que el componente cultural es un elemento esencial dentro de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y su presencia es constante e ineludible en todos los programas de lenguas. Todo aprendizaje de lenguas requiere el conocimiento de los aspectos sociales, culturales, históricos, políticos y económicos de la comunidad de hablantes a la que se accede (Pozzo 2007). Además, uno de los objetivos declarados de la enseñanza de lenguas extranjeras – más allá de la finalidad práctica de aprender una lengua con fines comunicativos – es abrir al aprendiz de lengua una ventana a un mundo más amplio que al que puede tener acceso mediante su propia lengua y trasfondo cultural: “el aprendizaje de una nueva lengua adquiere pleno sentido en la medida en que permite al hablante ampliar su propia visión del mundo y desarrollar su

⁵⁴ Nacida en Argentina en 1969 magíster en enseñanza de español como lengua extranjera por la Universidad de Barcelona (España) y doctora en Educación por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Reside en Argentina, donde dirige el Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Rosario. Correo electrónico: cele.unr@gmail.com

⁵⁵ Nacida en Argentina en 1967, licenciada en letras por la Universidad de Buenos Aires y doctora en gramática española por la Universidad de Aarhus (Dinamarca). Desde 1993 reside en Dinamarca, donde enseña gramática y lingüística en la carrera de español de la Universidad de Aarhus. E-mail: romssf@hum.au.dk

personalidad social mediante el acceso a una realidad nueva” (Plan Curricular del Inst. Cervantes, pág. 39). De esta manera, la enseñanza de lenguas extranjeras llega a adquirir una dimensión ética. No es ya cuestión de inculcar al aprendiz de lengua conocimientos sobre una cultura ajena que podrán favorecer su uso adecuado de la lengua a aprender, sino que el contacto con la lengua y la cultura ajenas, a través de una reflexión crítica de la propia cultura, debe contribuir a la formación y el enriquecimiento personal y social del aprendiz (Kumaravadivelu 2003:285).

Sin embargo, la complejidad del concepto mismo de *cultura*, sumada a los múltiples y cambiantes requisitos que se imponen a la enseñanza de lenguas en un mundo que está constantemente en movimiento y en el cual los viejos y conocidos conceptos de nación y nacionalidad en que solía basarse el concepto de cultura van dejando paso a procesos más complejos de internacionalización, globalización e interculturalidad (Andersen, Lund & Risager 2006), hacen que el componente cultural en la enseñanza de lenguas requiera un profundo análisis y una revaloración.

En comparación con los contenidos estrictamente lingüísticos, los contenidos culturales están muchas veces en una situación de desventaja, y a menudo las descripciones de los aspectos culturales caen en simplificaciones excesivas y estereotipos.

El caso del español, que es la lengua que nos ocupa en este artículo, no es menos complejo, sobre todo si tenemos en cuenta la gran cantidad de hablantes que tiene esta lengua, la diversidad cultural y geográfica de los países que conforman el mundo hispanohablante y el gran avance del español en los últimos tiempos como lengua de comunicación internacional (López García 2007a y b), al punto de que se está desarrollando un área de investigación en lo que se denomina *español como lingua franca* (Godenzzi 2006).

En lo que sigue, nos proponemos examinar el componente cultural de la enseñanza del español como lengua extranjera en dos contextos a primera vista opuestos: Argentina y Dinamarca. Por un lado, tenemos uno de los grandes países de habla hispana de América del Sur, inserto en el ámbito cultural y geográfico particular del Cono Sur, con su particular situación política, económica y social. Un país que año tras año recibe un enorme flujo de extranjeros que, aprovechando la a menudo favorable situación cambiaria, la “bondad” del clima y del paisaje, las renombradas ofertas culturales y la relativa estabilidad y seguridad del país, se acercan desde todas partes del mundo para aprender el español. Por el otro lado, Dinamarca, un país cómodamente instalado en la Unión Europea, con una lengua nacional – el danés – de escaso alcance internacional y con una política lingüística que, si bien en los últimos años ha sufrido un cierto retroceso y ha enfrentado a la sociedad entre quienes defienden la suficiencia del inglés como lengua de intercambio internacional y quienes abogan por un pluralismo lingüístico y cultural, tradicionalmente ha impulsado la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo oficial. En este ámbito danés, el español ha crecido en los últimos tiempos

hasta convertirse en una de las lenguas extranjeras más estudiadas, ganando terreno sobre dos lenguas que históricamente han tenido mayor preponderancia en el país: el alemán y el francés.

Aunque a primera vista opuestos, estos dos contextos de enseñanza del español se ven enfrentados con la misma problemática a la hora de decidir cuestiones tan fundamentales como qué variedad de español enseñar, qué elementos culturales incluir en los programas de estudios, cómo abordar la gran diversidad política, cultural, geográfica y social del mundo hispanohablante, cómo satisfacer de la mejor manera posible las diversas inquietudes y necesidades de aprendices con intereses y trasfondos culturales dispares. El objetivo de la comparación aquí realizada será describir el modo en que dos contextos diferentes responden a estos mismos interrogantes: el argentino, en el que la lengua nativa es enseñada a extranjeros visitantes en el propio escenario cultural de la lengua, y el danés, en el que el español es enseñado como una lengua extranjera en un ámbito cultural muy alejado del hispano. Será interesante comparar si la diferencia en esto dos contextos da lugar a respuestas diversas, o si en cambio hay una recurrencia en el modo de abordar la problemática.

En el presente estudio limitaremos nuestro trabajo al análisis del elemento cultural presente en los manuales de español utilizados en uno y otro contexto. Se trata de un primer paso⁵⁶ que nos permitirá, en trabajos sucesivos, seguir ahondando en el estudio del tratamiento de la cultura en la clase de lengua en todas sus facetas. Somos conscientes de que el examen de los manuales de lengua no puede brindarnos un panorama cabal de lo que sucede en el aula, ya que no nos permite observar el uso que de ellos hace cada profesor ni el material adicional con que cada profesor enriquece y completa sus posibles carencias y limitaciones. Por otro lado, también es cierto que los manuales o libros de texto constituyen el material didáctico por antonomasia, y, si bien no existen estadísticas fiables al respecto, la enorme oferta editorial parece apuntar a un predominio del uso de manuales (Pastor Cesteros 2004: 242). En el análisis de los manuales, tomaremos en consideración la diferencia de contextos antes señalada, tratando de ver hasta qué punto es necesario tematizar rasgos culturales en que están inmersos los extranjeros visitantes de un país hispanohablante (en el caso argentino), y presentar la cultura extranjera a estudiantes que estudian la lengua lejos de su contexto (en el caso danés).

⁵⁶ La primera autora de este artículo dirige actualmente un proyecto denominado “Los contenidos socioculturales en la enseñanza de español como lengua extranjera. Aportes para su redefinición en términos de contenidos transversales en los planos teórico, metodológico y didáctico” financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, Argentina (PICT 2005, ID: 33914).

La segunda autora es integrante de LACUA, Latin American Center, University of Aarhus, un centro de estudios que tiene entre sus áreas de investigación las políticas lingüísticas y educativas en América Latina de cara a la globalización.

La organización del artículo es la siguiente: comenzaremos por una breve presentación y discusión del concepto de cultura en relación con la lengua y con la enseñanza de lenguas extranjeras; a continuación, describiremos brevemente el contexto de enseñanza del español en los dos países que nos conciernen, Argentina y Dinamarca, para luego volcarnos al análisis de los manuales de español más utilizados en cada lugar. Finalmente, intentaremos extraer algunas conclusiones de nuestro estudio y puntualizar futuros pasos a seguir.

2. La cultura en la enseñanza de lenguas

2.1. Lengua y cultura

En palabras de Claire Kramsch (1998:3), la lengua *expresa, corporiza y simboliza* la realidad cultural. A través del lenguaje, el ser humano expresa hechos, ideas y creencias que pertenecen al hablante y también a otros, ya que hacen referencia a un conocimiento del mundo compartido. Pero la experiencia no sólo se expresa sino que también se crea a través del uso del lenguaje: la forma en que empleamos el lenguaje crea sentidos comprensibles para el grupo al que pertenecemos. Por último, el lenguaje simboliza nuestra pertenencia a un grupo social y, en este sentido, puede decirse que todo acto de lengua es un *acto de identidad* en que revelamos nuestra identidad personal y nuestra posición en la estructura social. (Le Page & Tabouret-Keller 1985: 14).

No resulta sencillo definir y delimitar el término *cultura*. Kramsch propone definir *cultura* como “membership in a discourse community that shares a common social space and history, and common imaginings” (Kramsch 1998:10). Así definida como discurso y como identidad, la cultura no es un elemento agregado a la lengua, sino parte integral de la misma. Según Van Lier, se puede definir la lengua como “the totality of linguistic activities and relationships among speakers and between speakers and the physical, social, personal, cultural and historical world they live in” (Van Lier 2000:246 cit. en Lund 2006:78). La lengua no sólo nos sirve para describir el mundo sino que además nos conecta con sus habitantes, objetos, lugares y períodos. Es la herramienta por la cual describimos, evaluamos y reproducimos nuestro entorno social y cultural y es el medio por el cual nos convertimos en miembros de una comunidad de ideas y prácticas (Duranti 1997:46 cit. en Lund 2006:77).

Risager (2004, 2006) propone el término *linguocultura* (*languaculture*) para designar tres dimensiones interrelacionadas del lenguaje altamente ligadas con la cultura:

- potencial semántico y pragmático
- potencial poético
- potencial de identidad (Risager 2006:34)

El concepto de linguocultura no pretende afirmar que cada lengua esté asociada con una cultura completa ni que todo lo cultural sea lingüístico. No adhiere tampoco a la idea romántica de que una lengua es sinónimo de una cultura y de una nación, sino que propone la posibilidad de variación en la adquisición por parte de cada individuo de un repertorio lingüístico y cultural. Factores como género, edad, creencias religiosas, educación e incluso preferencias sexuales determinan grandes diferencias culturales aun entre personas que comparten la pertenencia a una misma sociedad. Por eso, sostiene Kramsch (2006:23) que la cultura debe pensarse como una entidad subjetiva y portátil, ligada a la historia del individuo. En esta misma línea, Hansen (2004:9) afirma que la cultura es abierta, polifónica y llena de contradicciones, y no una estructura monolítica y homogénea, tal como se proponía en la era de la nación-estado.

Si *cultura* implica multiplicidad y diferencia incluso en los contextos que podrían pensarse homogéneos, por ejemplo dentro de una misma sociedad o comunidad lingüística, no es difícil imaginar los desafíos y aun conflictos que pueden presentarse en el contexto de encuentro de lenguas que se produce en la clase de lengua extranjera.

2.2. Cultura y enseñanza de lenguas extranjeras

Las concepciones acerca de lo que implica enseñar y aprender una lengua extranjera han evolucionado, en términos genéricos, desde un énfasis en la forma y en la organización de los contenidos en términos de estructuras gramaticales, pasando luego por un interés en contenidos nocionales y funcionales (presentarse, pedir permiso, indicar dirección, pedir y dar un número de teléfono, etc.), llegando al actual enfoque comunicativo en el cual se insiste sobre la naturaleza comunicativa del lenguaje y la necesidad de presentar los materiales y contenidos en situaciones reales de uso. Esto produjo un desarrollo paralelo en cuanto a la orientación cultural propugnada en la clase de lengua: desde una Cultura con C mayúscula – que abarca las expresiones artísticas consagradas de una comunidad dada: literatura, artes gráficas, música, teatro, etc. – hasta una cultura con c minúscula, la cultura de las prácticas, valores y creencias de la vida diaria. Este segundo tipo de cultura hace su entrada en la clase de lengua recién después de la Segunda Guerra Mundial, cuando la comunicación se convierte en el objetivo central de la enseñanza (Kumaravadivelu 2003:267).

Esta evolución supone la necesidad de abordar a la lengua no solo como forma (descripción del sistema: verbo, sustantivo, adjetivo, oración simple, subordinada, etc.) sino como función (discurso, acto de habla, intercambio, turno de habla, reparación, tematización, implicatura, etc.) y como contenido (cultura, mitos, tradiciones, historia). El enfoque comunicativo concentra la atención tanto en la forma como en el contenido

de los mensajes. La selección de unidades lingüísticas ya no se deriva del análisis estructuralista sino del análisis del discurso.

La diversidad de aspectos que implica este nuevo enfoque requiere concebir los contenidos de aprendizaje en el área de lenguas extranjeras según criterios diversos: nocional, funcional, gramatical, léxico, sociocultural, temático, de aprender a aprender (Littlewood, 1998). O según otros autores (Coll et al 1992), en conceptos, procedimientos y actitudes, referidos luego a las cuatro macrodestrezas: comprensión y expresión oral y escrita.

Riley (cit. en Giovannini, 1996: 35) sostiene que, a la hora de delimitar los contenidos culturales, se deben tener en cuenta distintos tipos de saberes:

- saber qué: conocimientos políticos o religiosos, educación, historia, geografía, etc.
- saber sobre: los sucesos, acontecimientos y preocupaciones de esa sociedad
- saber cómo: actúa (cómo llama por teléfono, cómo baila, etc.) y habla (cómo agradece, saluda, cuenta una historia, se comunica con sus superiores, etc.) esa sociedad.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa 2001; de ahora en más, MCER) - un documento que ofrece un punto de referencia fundamental para la enseñanza de lenguas y que en la actualidad trasciende la geografía europea - no habla en términos de contenidos sino de competencias (págs. 99 a 106). Dentro de ellas ubica:

- 1) El conocimiento declarativo (saber)
- 2) Las destrezas y habilidades (saber hacer)
- 3) La competencia “existencial” (saber ser)
- 4) La capacidad de aprender (saber aprender)

Dentro del conocimiento declarativo (1) se encuentran: a) el conocimiento del mundo, y b) el conocimiento sociocultural. Por lo tanto, el tema motivo de este artículo se encuadra en el conocimiento declarativo sociocultural (1b). En realidad, el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad en la que se habla un idioma (1b) es parte del conocimiento del mundo (1a). Sin embargo, esta relación de inclusión no garantiza su posesión por parte del alumno, o que no se encuentre distorsionado por estereotipos.

Partiendo de las características distintivas de un prototipo de sociedad europea y de su cultura, este conocimiento factual contemplaría, según el MCER, entre otros aspectos:

1. La vida diaria; por ejemplo:
 - Comida y bebida, horas de comidas, modales en la mesa.
 - Días festivos.
 - Horas y prácticas de trabajo

Diálogos Latinoamericanos 14, 2008

- Actividades de ocio (aficiones, deportes, hábitos de lectura, medios de comunicación).
2. Las condiciones de vida; por ejemplo:
- Niveles de vida (con variaciones regionales, sociales y culturales).
 - Condiciones de la vivienda.
 - Medidas y acuerdo de asistencia social.
3. Las relaciones personales (incluyendo relaciones de poder y solidaridad); por ejemplo:
- Estructura social y las relaciones entre sus miembros
 - Relaciones entre sexos
 - Estructuras y relaciones familiares
 - Relaciones entre generaciones
 - Relaciones en situaciones de trabajo.
 - Relaciones con la autoridad, con la Administración...
 - Relaciones de raza y comunidad
 - Relaciones entre grupos políticos y religiosos.
4. Los valores, las creencias y las actitudes respecto a factores como los siguientes:
- Clase social.
 - Grupos profesionales (académicos, empresariales, de servicios públicos, de trabajadores cualificados y manuales).
 - Riqueza (ingresos y herencia).
 - Culturas regionales.
 - Seguridad.
 - Instituciones.
 - Tradición y cambio social.
 - Historia; sobre todo, personajes y acontecimientos representativos.
 - Minorías (étnicas y religiosas).
 - Identidad nacional.
 - Países, estados y pueblos extranjeros.
 - Política.
 - Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones y música populares).
 - Religión.
 - Humor.
5. El lenguaje corporal: El conocimiento de las convenciones que rigen dicho comportamiento.
6. Las convenciones sociales (por ejemplo, respecto a ofrecer y recibir hospitalidad), entre las que se destacan las siguientes:
- Puntualidad.
 - Regalos.
 - Vestidos
 - Aperitivos, bebidas, comidas.
 - Convenciones y tabúes relativos al comportamiento y a las conversaciones.

- Duración de la estancia.
 - Despedida.
7. El comportamiento ritual en áreas como las siguientes:
- Ceremonias y prácticas religiosas.
 - Nacimiento, matrimonio y muerte.
 - Comportamiento del público y de los espectadores en representaciones y ceremonias públicas.
 - Celebraciones, festividades, bailes, discotecas, etc.
- (MCER, pp.100/101)

La pregunta clave no es tan solo qué elementos culturales de esta lista o de cualquier otra lista similar se deben incluir en la enseñanza de lenguas extranjeras, sino fundamentalmente, qué se debe hacer con ellos. Muchos profesores de E/LE reconocen la importancia de los contenidos socioculturales, pero solo a título de “escenario” de los contenidos gramaticales, los cuales, a pesar de las propuestas del enfoque comunicativo, siguen a menudo siendo los organizadores de las prácticas y de los materiales didácticos. Sin embargo, los contenidos socioculturales poseen potencialidad propia para constituirse en temas transversales que estructuren una propuesta curricular, plasmada tanto en materiales didácticos como en la estrategia didáctica del docente, postura que requiere un replanteo teórico-práctico por parte del docente y del productor de dichos materiales.

Incluso si se adopta el elemento cultural como eje estructural en el desarrollo curricular, cabe aún preguntarse de qué manera se ha de tratar la cultura en la clase: ¿Basta con transmitir conocimientos sobre la cultura de la lengua meta para que los estudiantes tengan una mayor posibilidad de comunicarse de manera comprensible y adecuada con los hablantes nativos de dicha lengua? ¿Basta con que aprendan sobre la realidad social y cultural de los países en que se habla la lengua meta para poder obtener un provecho profesional o académico de dicho conocimiento (que les permita, por ejemplo, obtener un empleo, realizar estudios o incluso insertarse en la sociedad meta)? ¿Es necesario aspirar a que el aprendiz adopte el punto de vista cultural de la sociedad de la lengua meta o se convierta en un clon del hablante nativo? ¿Es necesario propulsar una actitud de apreciación y simpatía hacia la sociedad meta? La respuesta que hoy en día darían muchos especialistas en ASL es que estas posturas y objetivos son insuficientes a la hora de definir la tarea de la enseñanza de lenguas y, por traslación, del profesor de lenguas, y se basan en una concepción demasiado limitada del concepto de cultura, ya que no valoran ni capitalizan la riqueza de culturas y posturas ante el mundo que aportan los aprendices a la clase de lenguas. Podría decirse que el foco ha pasado de la noción de *cultura* al más reciente concepto de *interculturalidad*.

2.3. Cultura e interculturalidad

Kramersch (1993, 2006) sostiene que en la clase de lenguas debe producirse un “tercer lugar” o “tercera cultura” que es fruto del encuentro entre la cultura de la lengua meta y la cultura que aportan a la clase los distintos aprendices. Este concepto no dista demasiado del concepto de “color púrpura”, propuesto por Robinson (1991), donde la lente azul con que el aprendiz mira el mundo se fusiona con la lente roja del hablante nativo de la lengua meta, dando lugar, así, a una nueva forma de mirar el mundo. Kumaravadivelu (2003:271) pretende ir todavía un paso más allá al sugerir la necesidad de desarrollar una *conciencia cultural crítica*. Para lograrlo, es necesario partir de la convicción de que ninguna cultura contiene todo lo bueno ni todo lo malo de la experiencia humana; que al comprender mejor otras culturas logramos también una mejor comprensión de la cultura propia y viceversa, y que tanto los aprendices como el profesor de lenguas en la clase de LE son informantes culturales. La conciencia cultural crítica es, según este autor, una herramienta de autorreflexión y autorrenovación (pág. 273).

Cerezal (1999:6) sostiene que en el área de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras “se está produciendo un cambio del modelo del multiculturalismo al modelo de la interculturalidad, considerado como un proceso permanente de diálogo, curiosidad positiva, reflexión e intercambio”. Esto implica no solamente conocer contenidos socioculturales sino desarrollar una actitud intercultural.

La conciencia intercultural puede definirse como el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio”, y de la diversidad que ambos “mundos” contienen en sí mismos. Además del conocimiento objetivo, la conciencia 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 (MCER 2001:101). La conciencia cultural deviene en conciencia intercultural cuando las diversas culturas (nacional, regional, local) a las que ha accedido una persona no coexisten simplemente una junto a otra, sino que se las compara, se las contrasta e interactúan activamente (MCER 2001:22). Esto es, cuando el aprendiz está dispuesto a relativizar su perspectiva cultural y su sistema de valores, lo que remite a la competencia existencial o saber ser.

Dentro de las destrezas y las habilidades (saber hacer), el MCER consigna las destrezas y las habilidades interculturales (MCER 2001:102). Éstas incluyen:

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

No cabe duda de que si no hay una enseñanza explícita de la sociocultura, no es posible avanzar hacia el desarrollo de una conciencia intercultural. La competencia comunicativa intercultural, entonces, incorpora tanto la competencia comunicativa como la conciencia cultural. A todas vistas, la presencia fuerte y central del elemento cultural es un requisito ineludible de todo plan curricular, material didáctico y, en definitiva, de toda clase de lengua extranjera.

3. La enseñanza del español como lengua extranjera

3.1. El contexto argentino

El español es la única lengua oficial de Argentina, hecho que lo erige en la primera lengua de la casi totalidad de sus habitantes. Según datos del 2001⁵⁷, el 99,7% de de la población total argentina – que equivale a 37.384.816 habitantes – es hispanohablante. El resto, unas 485.460⁵⁸ personas, pertenecen a algunos de los numerosos pueblos indígenas.

Por lo antedicho, los destinatarios más notorios de acciones de enseñanza de español como lengua extranjera son los visitantes⁵⁹ que vienen temporariamente por razones de turismo, intercambio estudiantil, estancias de formación o trabajo. Su presencia transitoria implica que demanden en general cursos muy intensivos que justifiquen sus estancias acotadas y/o que sus cursos padezcan de interrupciones debidas a excursiones comprendidas en los programas educativos o por compromisos laborales. Se estima que Argentina recibe unos 23.431⁶⁰ turistas idiomáticos al año, que vienen con la motivación principal de aprender español, principalmente en los lugares turísticos tradicionalmente más elegidos.

Los establecimientos de enseñanza (universidades y academias privadas) contemplan:

- clases grupales y/o individuales
- cursos intensivos y/o regulares

⁵⁷ Microsoft, Enciclopedia Encarta, 2001

⁵⁸ Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005, Complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001, del Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (INDEC).

⁵⁹ Si bien existen, por supuesto, programas de enseñanza del español y de educación bilingüe destinados a la población indígena, no nos ocuparemos de ellos en este artículo.

⁶⁰ Esta y las siguientes cifras han sido tomadas de un estudio sobre el turismo idiomático realizado por la Secretaría de Turismo de la Nación (SECTUR, abril de 2006).

- español con fines específicos (ejecutivo, para turistas, con fines académicos, etc)
- idioma y cultura (tango, cocina argentina, cabalgatas, deportes)
- formación para profesores (especialmente brasileños)
- preparación para exámenes nacionales y/o internacionales

Ante este panorama someramente comentado, hay que aclarar que son incipientes los intentos de institucionalizar sistemas de regulación, registro de escuelas y certificación, que controlen la calidad de enseñanza de los centros.

La certificación del E/LE en Argentina se reparte entre el *Diploma del Español como Lengua Extranjera (DELE)* del Instituto Cervantes y el *Certificado del Español: Lengua y Uso (CELU)*, creado y administrado por un consorcio de universidades argentinas.

Una de las principales dificultades que se presenta al docente es qué variedad del español enseñar. Naturalmente, entre las variantes de los más de veinte países en el que es hablado, la disyuntiva radica entre el español peninsular central y el argentino/rioplatense. Aunque comparten una amplia base homogénea que se manifiesta en la expresión culta de nivel formal – el *español estándar* –, con variaciones mínimas de tipo fónico y léxico, la diferencia está fundamentalmente en la lengua informal: el uso del *vos* y *ustedes* en lugar del *tú* y *vosotros*, respectivamente. La opción dependerá fundamentalmente de la concepción ideológica del aprendiz. Efectivamente, algunos sostienen aún que el *verdadero* español es el de España. La elección de visitar Argentina supone en la mayoría de los casos la superación de este prejuicio, pero lo cierto es que en los casos de estancias breves muchos dudan acerca de aprender una versión del español tan marcada y circunscrita geográficamente. Por el contrario, aquellos que vienen con gran interés por adquirir la lengua corriente para una mejor inserción e intercomunicación, no dudan en aceptar la variante local.

La decisión acerca de qué variedad del español enseñar remite a otro problema: el de los materiales didácticos, centrándonos dentro de ellos específicamente en los manuales para el alumno. La mayoría de los libros, de origen español, resultan entonces muy inapropiados. Por otra parte, cabe señalar que recién en el año 2007 estos libros comienzan a comercializarse en Argentina. Hasta entonces, sólo circulaban unos pocos ejemplares de bibliotecas personales “importados” en viajes al extranjero, o de unas pocas bibliotecas institucionales muy favorecidas. Otra alternativa consistía en el pedido directo desde España, opción poco generalizada por los altos costos de envío. Superada esta dificultad, los precios en euros resultan aún un impedimento para la familiarización del profesor con estos materiales, aunque la adquisición por parte del estudiante extranjero pueda ser más factible. Por las razones expuestas, los docentes trabajan en su mayoría con materiales propios, “caseros” (fotocopias, materiales auténticos) realizados en forma personal o grupal en el caso de instituciones. En los últimos seis años, sin embargo, están surgiendo propuestas locales editadas, luego de la

primera camada inicial que quedara detenida por los años de crisis económica que mantuvo detenida a la actividad editorial en este ámbito. Efectivamente, mientras que en España la década de los '80 marca una producción importantísima de materiales por parte de editoriales dedicadas exclusivamente a este ámbito u otras que incorporan al E/LE dentro de un catálogo plurilingüe, el panorama editorial de E/LE en Argentina es más reciente, y se centra fundamentalmente en los libros para el alumno.

3.2. El contexto danés

El español como lengua extranjera se enseña tanto dentro del sistema educativo oficial danés (en la enseñanza media y superior)⁶¹ como de manera más informal en las llamadas “escuelas nocturnas” (*aftensskoler*) y en academias privadas. Como dato interesante, Dinamarca no cuenta con una sucursal del Instituto Cervantes, lo que la diferencia de otros países europeos.

Todo alumno de bachillerato en Dinamarca debe estudiar por lo menos dos lenguas extranjeras, una de las cuales debe necesariamente ser el inglés. Esto se ajusta a la meta europea de que todo ciudadano de la UE debe dominar dos lenguas extranjeras de la comunidad, además de la propia⁶². El español es, entonces, una de las posibles segundas lenguas extranjeras a elegir. Quien elige el español puede tener también paralelamente una tercera y hasta una cuarta lengua extranjera. Otras posibles lenguas extranjeras - además del alemán o el francés - son, en algunas escuelas, el griego, el italiano, el latín o el ruso y, en un número aun más reducido de escuelas, el árabe, el japonés, el chino o el turco.

En el nuevo⁶³ Plan de Enseñanza (*Læseplanen*) oficial del español en el nivel medio, la asignatura *Español* queda definida como “una asignatura de destreza, de conocimiento y de cultura, que se basa en la adquisición de la competencia comunicativa”.⁶⁴ El área de trabajo es la lengua, la cultura y la sociedad *en los países de habla hispana*. La asignatura se presenta con una doble finalidad: trabajar con la lengua como medio de comunicación en contextos internacionales y también como puente para la comprensión de otras lenguas y culturas. Tanto el plan de enseñanza como su guía de

⁶¹ Además de ser una asignatura optativa en la enseñanza media, el español existe como carrera universitaria en 4 universidades danesas (las universidades de Copenhague, Aarhus, el Sur de Dinamarca y Aalborg), al igual que en las dos escuelas superiores de comercio, Copenhague Business School y Aarhus Business School, esta última ahora dependiente de la Universidad de Aarhus.

⁶² En el Libro Blanco sobre la educación y la formación: *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Comisión de las Comunidades Europeas. Bruselas 29/11/1995.

⁶³ El 28 de mayo de 2003, el gobierno danés dispuso una reforma de la enseñanza media, cuyos requisitos y visiones han quedado plasmados en la nueva Ley de Enseñanza Media. El actual Plan de Enseñanza del español se ubica dentro de este marco.

⁶⁴ Traducción propia de “*Spansk er et færdighedsfag, et vidensfag og et kulturfag, der baserer sig på tilegnelse af kommunikativ kompetence*”.

implementación práctica dejan en claro que el contenido cultural que se pretende instaurar abarca no solo la cultura hispanohablante en sí misma y por sí misma, sino también en gran medida como un diálogo con la cultura del alumno⁶⁵. En varios pasajes de ambos documentos se hace hincapié en el elemento intercultural y en el encuentro entre culturas. Esto remite claramente a los ideales de Kramersch (1993, 1998 y 2006) y Kumaravadivelu (2003) antes citados.

En resumidas cuentas, la enseñanza del español en Dinamarca tiene, al menos desde las directivas ministeriales, una alta orientación cultural y no desestima los más recientes objetivos de una competencia intercultural. En algunos casos, incluso, las metas propuestas parecen un tanto ambiciosas, como cuando se espera que el aprendiz adopte el español como parte de su propio bagaje cultural, que podrá utilizar para el encuentro con otras culturas (Guía de Implementación, pág. 2). Por otro lado, puede aducirse que en ocasiones se deja entrever una visión de la cultura un tanto estática y simplificadora, por ejemplo cuando se habla de la “cultura de los países de habla hispana” y de la “cultura danesa” como si fueran entidades absolutamente delimitables y bien definidas.

⁶⁵ En algunos casos se hace alusión específica a la “cultura danesa” y en otros a la “cultura del alumno”, lo cual apunta posiblemente a los múltiples trasfondos culturales presentes en el alumnado danés. En Dinamarca, aproximadamente el 5% de la población es de otras procedencias.

4. El componente cultural en los manuales de español

4.1. El caso argentino

Ante el panorama incipiente descrito en 3.1., la elección de manuales que resulten representativos de las concepciones actuales no se perfila de manera automática. Ante ello, hemos optado por seleccionar los de mayor presencia:

- *Mano a mano* (1996), Cariello G. Rosario: UNR Editora.
- *Voces del Sur* (2002), Autieri B., Gassó M.J., Malamud E., Mosconi E. & Preve P. Buenos Aires: Lamsas.
- *Por vos, Buenos Aires* (2007), Amén M., Giraldo M. & Hidalgo A. Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Regional Avellaneda: Teckne.
- *Aula internacional 1* (2005), Corpas J., Garmendia A. & Soriano C. Barcelona: Difusión.

Los tres primeros son argentinos, producidos en distintas ciudades: Buenos Aires y Avellaneda⁶⁶, ambas en la provincia de Buenos Aires, y Rosario, en la de Santa Fe. Hemos incluido también un libro español con muy buena aceptación local, probablemente debido a la alusión de “internacional” en su misma denominación y a su promoción comercial.

Los cuatro libros son de nivel inicial, si bien son portadores de distinta antigüedad. Mientras que el más antiguo revela un proyecto no reeditado, de la primera generación argentina según dijéramos en 3.1.4., los otros manifiestan los recientes intentos de publicar los materiales para el auge actual de la enseñanza de español a extranjeros. El material español, en cambio, es uno más en la cadena continua de producción peninsular, pero que demuestra la sensibilidad hacia el creciente mercado latinoamericano. El año de edición indica también la posible incidencia de un documento esencial que opera de directriz en estas latitudes, a falta de otro documento institucional: El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER). Al respecto, mientras que el MCER es invocado en eventos académicos y publicaciones de la especialidad, es llamativo que los manuales argentinos posteriores a la publicación de este documento (*Por vos, Buenos Aires* y *Voces del Sur*) no presenten una vinculación directa o indirecta como sí lo hace *Aula Internacional* a partir de su organización en torno a tareas.

En otro plano, la autoría individual de *Mano a mano* se manifiesta en la austeridad de los recursos gráficos y delata una época en la que la actividad no contaba con el apoyo institucional del que goza actualmente. Los otros dos proyectos argentinos plasman el esfuerzo por sistematizar los

⁶⁶ Lindera a la capital del país, es parte del conurbano que conforma la megaciudad denominada Gran Buenos Aires sin constituir en su conjunto una unidad administrativa.

materiales confeccionados “caseramente”, según decíamos. Finalmente, el material español deja ver en su diseño la importante tradición editorial peninsular.

4.1.1. Objetivos autoproclamados

Es preciso recordar que los manuales argentinos surgen en respuesta a la falta de referencias locales (latinoamericanas, argentinas y mucho más de una ciudad en particular) en sus pares españoles. Esto es evidente en los dos manuales argentinos más recientes:

- *Por vos, Buenos Aires* se subtitula *Método de enseñanza de español rioplatense*, lo que sugiere también su respectiva cultura. Sin embargo, tal asociación no está explicitada en la introducción inicial. En cambio indica: “Tristemente, muchos de los cursos de español como lengua extranjera, durante décadas, han ignorado el verdadero valor del español, desentendiéndose del componente socio-cultural y la importancia del análisis del discurso.” (pág. 7). La expresión concluye allí, dejando las intenciones no muy esclarecidas, al menos en el plano declarativo.

- *Voces del Sur* justifica su nombre situando en Buenos Aires el Sur desde el cual parten estas voces, lugar de muchos de los diálogos y origen de gran parte de los materiales auténticos presentes en el libro. Sin embargo, aclaran, este Sur busca extenderse representando, aunque sea en parte, algunos de los distintos modos de hablar español en América Latina.

- *Mano a mano* destaca entre sus principios: “centrarse en la lengua real, viva, de nuestro país y nuestra época... dando énfasis a lo referido a la vida cotidiana y de relación, y a aspectos de nuestra cultura, hábitos y costumbres” (pág.5). Es a través de esta focalización que intenta responder al objetivo de promover la comprensión y comunicación entre brasileños y argentinos, o como dice la autora en un juego de palabras: “*Mano a mano*, o lo que es lo mismo, de hermano a hermano⁶⁷”.

- *Aula Internacional* presenta en sí un título muy sugerente a propósito de nuestro tema. Su presentación, no obstante, no se explaya sobre el mismo, sino sobre sus características para hacer más propicio el aprendizaje. Es en el catálogo editorial que hallamos proclamada su “perspectiva intercultural abierta a España y a América Latina”, como peculiaridad respecto a la primera propuesta (*Aula*) concebida para la clase de español por inmersión en España.

Incluye una sección informativa final alegando que aprender una lengua es también acercarse a los países que la hablan (pág.161). Por otra parte, introduce la sección *Más cultura* enumerando elementos culturales como “valores, costumbres y convenciones sociales de los hispanohablantes, sin olvidar manifestaciones culturales como la música, la literatura, el cine, etc., y sus protagonistas” (p.123). Comprende de este modo tanto a los “Referentes culturales” como a los “Saberes y

⁶⁷ Cabe recordar que Argentina y Brasil son países limítrofes.

comportamientos socioculturales” que forman parte del componente cultural de los *Niveles de Referencia para el español del Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006). Todos ellos se encuentran incluidos en los diversos tipos de textos que allí presenta: artículos, reportajes, entrevistas, historietas, fragmentos literarios, biografías, etc.

4.1.2. Organización y progresión

- En *Mano a mano*, cada módulo (o unidad) se organiza según un criterio disciplinar: Semántica, Pragmática y Gramática, ubicándose el componente cultural en la primera sección. Sin embargo, al interior de cada módulo, tales secciones no aparecen compartimentalizadas, sino que se van desplegando fusionadamente. El diálogo inicial cumple un rol estructurante, el cual es analizado a través de la presentación sistematizada del léxico y la gramática allí contenidos, que pasan a constituir el eje central del libro. Los contenidos socioculturales son tan escasos que no permiten reconocer un criterio de progresión.

- *Por vos, Buenos Aires*, si bien surge tras diez años más de reflexión metodológica, no presenta ninguna tabla de contenidos. La observación interna de las unidades tampoco manifiesta ningún patrón de organización. La dinámica parece estar dada por la alternancia de actividades: “ir a cuaderno de ejercicios”, “CD: escuchar”, o “completar”. Predomina una orientación nocio-funcional en la caracterización de las unidades (“En el aeropuerto”, “En el kiosco”, “Una postal de Buenos Aires”, etc.) guiadas – según proclaman sus autores- por las situaciones que atraviesa un turista extranjero desde su llegada al país, hasta su inserción en la vida social y cultural de la ciudad de Buenos Aires.

En lo que aquí nos ocupa, *Por vos, Buenos Aires* deja ver (al análisis, pues no está declarado) una clara progresión *in crescendo* de lo sociocultural: es nulo en la primera unidad, se incorpora paulatinamente desde la segunda y llega a su coronación en las dos últimas unidades, tituladas respectivamente “Un paseo por Buenos Aires” y “Cultura y tradiciones argentinas”.

- *Voces del Sur*, por el contrario, presenta un detallado índice en el que constan: objetivos, contenidos y actividades. A su vez, los contenidos se desagregan en: tipos textuales, gramaticales, léxicos y socioculturales. No presenta una progresión tan marcada como la de *Por vos, Buenos Aires*, sino que es más equilibrado en cuanto a la presencia de los contenidos socioculturales desde el principio hasta el final.

- En un sentido similar, aunque con una mayor orientación hacia el sujeto del aprendizaje, *Aula Internacional* organiza sus unidades en torno a cuatro secciones, claramente distinguibles en el cuadro de contenidos y al interior de cada unidad: una presentación de los contenidos temáticos y lingüísticos por medio de actividades más receptivas (*Comprender*), *Explorar* y *reflexionar* el funcionamiento de la lengua, *Practicar* y *comunicar* mediante actividades contextualizadas, y una última titulada *Viajar*, que

“acerca al estudiante a la cultura y civilización española y latinoamericana a través de textos interesantes y proponiendo actividades de reflexión intercultural”⁶⁸. Si bien esta última sugiere ser el espacio consagrado a lo sociocultural, lo encontramos – en cambio – distribuido en las distintas secciones, aun en la de presentación y ejercitación gramatical. La propuesta central del libro se complementa con anexos finales denominados *Más ejercicios*, *Más cultura*, *Más Gramática* y *Más información*. Cabe destacar que estos anexos tienen una extensión considerable. En cambio, *Por vos, Buenos Aires* plantea un único Apéndice titulado *Gramática*. En una posición intermedia, *Voces del Sur* incluye una Síntesis Gramatical final, “atenuada” con la compañía de un apéndice de Autoevaluación y una Guía –aunque breve – para el trabajo con material auténtico.

4.1.3. Distintos tipos de cultura

En el afán de contribuir a la comunicación entre argentinos y brasileños, *Mano a mano* centra todo el aspecto sociocultural – relegado frente al gramatical – en los hábitos y costumbres. Un ejemplo de esta opción por la *cultura con c minúscula* es la descripción de la fiesta típica de bodas, o la habitual inclusión de comidas tradicionales para la enseñanza de las instrucciones; en este caso, las empanadas, el locro y los pastelitos.

Por vos, Buenos Aires, inicia la presentación sociocultural en la segunda unidad con dos preguntas acerca del día de la bandera y el de la independencia en Argentina. En la tercera, al centrarse en escribir una postal, aparecen fotos de Buenos Aires y mapas de Sudamérica, Argentina y la provincia de Buenos Aires. Cabe destacar que se trata de datos fácticos, objetivos, que no dan lugar a distintas opiniones. Por tanto, las actividades en torno a estos contenidos son de tipo enciclopedista: “Nombrá cinco provincias argentinas, ¿qué países limitan con Argentina?, ¿cuál es el nombre del mar...?”, etc. Vale decir, actividades de reconocimiento de información a partir de las ilustraciones, que jerarquizan el contenido (objeto de conocimiento) por sobre la implicancia del sujeto. Recién en la unidad siguiente, referida al tiempo meteorológico en Buenos Aires incluye una pregunta más de tipo intercultural: “¿cómo es el clima en tu ciudad?”. Las unidades siguientes presentan el dinero argentino y los negocios a propósito de ir de compras, vacaciones en la costa, restaurantes y platos tradicionales. Si bien es auspiciosa la dedicación exclusiva a estas temáticas que se alcanza al final del libro – como señaláramos en 4.1.2. –, es llamativo que desaparezcan las actividades, incluso las centradas en la información que mencionáramos anteriormente. En la unidad del paseo por Buenos Aires, el discurso asume la forma de un folleto turístico – excepto que narrado en pasado a propósito de la descripción del paseo – en un tono descriptivo, monológico. La última unidad toma el aspecto de un manual escolar – por la cantidad de información –, ya sin ninguna sistematización

⁶⁸ La cita está tomada del Catálogo Difusión 2008, pág.14.

gramatical ni espacios para ejercitación. Tampoco incluye, menos aún, actividades para el desarrollo de la destreza intercultural del aprendiz de lengua, que promuevan la conciencia del estudiante sobre la propia cultura y su diferencia con la cultura que está estudiando. A su vez, mientras la penúltima unidad justifica la presentación de lugares arquetípicos de la capital bajo el título “Un paseo por Buenos Aires”, la última ya no plantea ningún hilo conductor, si nos remitimos, por ejemplo a la perspectiva accional del *Marco Común Europeo de Referencia* (2001). Vale decir, que a nuestro análisis sobre el espectro geográfico cubierto, el tipo de contenidos socioculturales abordados, progresión, etc., se suma aquí la pregunta *¿qué hacer con los contenidos socioculturales?*, o más bien *¿alcanza con exponerlos?*

Si en el apartado anterior señalábamos el *tempo* distinto en cuanto a la presencia de contenidos socioculturales en *Voces del Sur* y *Por vos, Buenos Aires*, en cambio es llamativa la similitud temática entre estos dos manuales: las comidas, el plano de Buenos Aires y el turismo. Se diferencian – nuevamente – en el tratamiento que hacen de ellos. Si bien lo gramatical parece marcar el paso de *Voces del Sur*, los textos y motivos que le dan cuerpo presentan asimismo aspectos socioculturales de interés. Por ejemplo, al referirse a los hábitos diarios, en lugar de presentar la típica secuencia de un hombre común desconocido, relata un día en la vida de un político prominente argentino, aprovechando la circunstancia para destacar su labor en la defensa de los derechos humanos. Vale decir, sin tomar una figura consagrada universalmente, da a conocer valores de personajes descolantes. Y en pos de esta postura más comprometida ideológicamente es que incluye a las madres de Plaza de mayo, tema que supera el tratamiento turístico o de exotismo habitual acerca de estas latitudes. En cambio, es cuestionable la inclusión en *Voces del Sur* del texto “Cuando fuimos virreinato”. Si los *Niveles de Referencia para el Español* (2006: 367) del Instituto Cervantes proponen como criterio de gradación de los contenidos socioculturales el mayor o menor grado de *universalidad* y de *accesibilidad*, la abultada mención de lugares y personajes de la historia remota podría pasar a momentos posteriores del método. Fuera de esta apreciación, es interesante que los contenidos socioculturales no ocurran sólo como telón de fondo, o sustancia subordinada a otros tipos de contenidos. Así, una historieta del escritor Maitena ilustra apropiadamente el tema “expresión de sensaciones”, pero es acompañada asimismo por la biografía del humorista, quien constituye un referente de la cultura popular argentina.

Aula internacional comparte este equilibrio en el despliegue de contenidos socioculturales respecto a los otros tipos. En realidad, los incorpora desde la misma primera página, inclusión que ayuda a descartar la idea de que estos contenidos son plausibles recién al cabo de un tiempo de iniciado el aprendizaje, como parece desprenderse de los otros manuales. Efectivamente, el detenimiento en las dos primeras páginas deja ver una amplitud de recursos que permite superar las dificultades propias

Diálogos Latinoamericanos 14, 2008

del punto inicial del curso (la clase cero): fotos y carteles de íconos verbales que se ven en el mundo hispanohablante de distinto grado de particularidad (como los carteles de “Estación de Atocha” y el de “Metro”). Junto a estos objetos cotidianos, y en la misma página, otra actividad presenta referentes de las artes bajo el título de “Famosos que hablan español”. Incluso en este punto ya apela a la participación de los alumnos, quienes tras desvelar la profesión de estos famosos, son indagados en sus conocimientos previos acerca de otros personajes hispanos.

4.1.4. España y América Latina

Considerando que los manuales argentinos apuntan precisamente a suplir la escasa presencia latinoamericana o – en el mejor de los casos – el eclecticismo regional que sólo permite una tenue inspección al amplio mundo hispanohablante, los manuales examinados adoptan una especie de “revancha” en pos de la exclusividad argentina. Es así que en ninguno de los tres manuales es posible hallar siquiera una alusión a España. Así y todo, resulta de interés analizar qué espectro geográfico comprenden: al respecto, *Mano a mano* refiere únicamente a la ciudad en la que fue producido y a algunas localidades de Brasil, posicionándose exclusivamente en la relación *lugar de origen-lugar de destino* de los estudiantes a quien está dirigido, tal como reza en su declaración de objetivos, sólo que habría que acotar: no ya de los argentinos sino de los rosarinos. Situados en este punto, tomar como centro geográfico del libro una ciudad que no es la capital del país constituye para la mentalidad centralista del argentino, una segunda “revancha” o “rebelión”, tras el corte con la madre patria (España). Efectivamente, los otros dos manuales argentinos toman como epicentro a la capital, como puede advertirse de manera evidente en el nombre de uno de ellos: *Por vos, Buenos Aires*. Se desplaza el eje, entonces, y se focaliza un universo más acotado: la ciudad de Buenos Aires.

Aula internacional, en cambio presenta un espectro más amplio y repartido. Aunque ligeramente más inclinado hacia España, echa mano de una gran variedad de lugares de Hispanoamérica al interior de una misma actividad. Por ejemplo, un paralelo de “tres barrios con encanto” (pág.70) que involucra: Palermo Viejo, de Buenos Aires; El Albaicín, de Granada, y el Vedado de La Habana. Los móviles de esta selección más inclusiva no son la reivindicación de una determinada región de la periferia (o segundo o tercer mundo), o dar respuesta concreta a la inserción de foráneos en estas latitudes, como hacen los manuales argentinos, sino un interés por dar cabida a todos para llegar comercialmente a todos, o – por qué no – una convicción genuina acerca de la amplitud y variedad del mundo hispanohablante.

4.1.5. Los manuales y el marco regulatorio educativo argentino, a modo de conclusión

El análisis de los manuales aquí realizado se enmarca en una línea de investigación educativa, ligada a una técnica más amplia conocida como el análisis de contenido (Krippendorff, 1990). Sin embargo, la temática abordada no consta específicamente en el documento regulatorio por excelencia de la educación argentina, la Ley de Educación Nacional (2006). Si bien los manuales analizados están pensados para extranjeros, es de esperar que exista una similitud entre la orientación de los mismos y algún tipo de marco regulatorio y valorativo como es la Ley de Educación Nacional. En este sentido, la educación intercultural bilingüe (Capítulo XI) está abocada a los pueblos indígenas para preservar y fortalecer sus pautas culturales. En un sentido también muy restrictivo, la educación permanente de jóvenes y adultos (Capítulo IX) está concebida exclusivamente para garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente. Por su parte, los objetivos de la educación secundaria destacan el de comprender y expresarse en una lengua extranjera (artículo 30), expresión que no incluye siquiera una mínima alusión a su dimensión cultural.

Esta falta de referencia, más la tradición relativamente reciente de los contenidos socioculturales deja al ámbito como un terreno de exploración, que adopta diversas manifestaciones, como hemos descrito en las secciones anteriores: la ausencia notoria de los mismos, el desplazamiento hacia distintos polos geográficos que terminan cristalizando – implícitamente – en miradas etnocéntricas, la falta de propuestas interculturales para con los mismos o su presentación a secas. De allí que, si bien la Ley sostiene que la educación es una prioridad nacional para reafirmar la identidad nacional (artículo 3), el rol que le cabe a los manuales de español lengua extranjera como forma de sistematizar y transmitir dicha identidad es aún incipiente.

Por último, cabe referirse a los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones enumerados en el artículo 92. A propósito de la construcción de la memoria colectiva sobre el terrorismo de Estado (inciso c), *Voces del Sur* incluye la presentación de las Madres de Plaza de Mayo, y el trabajo destacado de un político argentino en defensa de los derechos humanos. El hecho de que estas sean las únicas referencias sobre este tema sugiere un abordaje de la sociocultura latinoamericana más turístico, o menos comprometido socialmente. Es por ello, quizás, que tampoco hemos encontrado referencias a la causa de la recuperación de las Islas Malvinas (resaltado en el inciso b), que constituye un tema aún conflictivo en la escena internacional.

Otro de los contenidos prioritarios para la Ley atañe al fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del Mercosur, en la construcción de una identidad nacional abierta (inciso a). Al respecto, no encontramos en los manuales argentinos ninguna referencia sobre el Mercosur, ni como región ni sobre los países

que lo integran. El manual centrado en el alumnado brasileño no excede de tales límites, mientras que los otros dos argentinos no registran ninguna alusión a la región. El manual español refiere a algunos de los países miembros, pero no lo hace en cuanto a tales.

Mientras que los fines y objetivos de la política educativa nacional incluyen el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana (artículo 11, inciso d), podemos decir que en los manuales argentinos analizados predominan las particularidades locales por sobre la diversidad cultural y por ende la integración latinoamericana. Por el contrario, el manual español parece plantear la situación inversa, aunque las referencias latinoamericanas no aluden a su integración sino que son presentadas aisladamente.

Por fin, los manuales analizados coinciden con la Ley (artículo 11, inciso c) en promover la valoración y preservación del patrimonio natural y cultural, pero con escasas referencias, ya que predomina la concepción de cultura como el quehacer cotidiano.

4.2. El caso danés

En este apartado realizaremos un análisis del elemento cultural en 4 de los manuales de español nivel inicial más utilizados en estos momentos en la enseñanza media danesa. Se trata de:

- *En vivo* (1993), Laursen E., Tengberg-Hansen, B. & Wiese, J. Copenhague: Gad
- *Mucho gusto 1* (1999), Lagerkrantz, K. & Vall, B. Copenhague: Alinea (versión original sueca)
- *Mundos* (2001), Hellstrøm Groth, B. & Aass, Sierre. Copenhague: Gyldendal Uddannelse (versión original noruega de 1995)
- *Tapas* (2001), Carmona Zambrano, A. & Clausen, I.M. Copenhague: Kaleidoscope

Como se advierte ya desde el nombre de los autores y el lugar de edición, se trata en todos los casos de materiales elaborados por escandinavos y específicamente para aprendices escandinavos. Dos de los manuales están escritos y publicados en Dinamarca, mientras que los dos restantes son traducciones y adaptaciones de materiales noruegos o suecos. En ningún caso, entonces, los materiales provienen de España, el mayor productor mundial de material didáctico sobre el español como lengua extranjera. Todos los materiales revisados presentan alusiones directas al mundo escandinavo a través de ciertos personajes daneses que esporádicamente intervienen en los diálogos e historias, y fundamentalmente, a través de la lengua danesa que en todos los casos se utiliza para las indicaciones, las glosas y traducciones y, en un caso

(*Mundos*), en textos de contenido cultural que comienzan con la frase *Vidste du at... (Sabías que...)*.

Un factor que probablemente ha llamado la atención del lector al leer la cita bibliográfica de los manuales estudiados es su relativa antigua data, sobre todo en el caso de *En vivo*, que cuenta ya con 15 años en el mercado. La explicación está en el hecho de que la enseñanza es gratuita en Dinamarca, incluidos también los materiales didácticos. Es decir, las escuelas deben comprar un gran número de ejemplares de todos los materiales a utilizar para entregarlos en préstamo a los alumnos durante la duración del curso en cuestión. De más está decir que, por razones presupuestarias, las escuelas se ven imposibilitadas de cambiar los materiales con la frecuencia deseable. En cuanto al tema que nos concierne en este artículo, veremos que el uso de materiales confeccionados con anterioridad a la reforma de la enseñanza implica que algunos de los nuevos contenidos propuestos por el plan de enseñanza de español no están presentes en absoluto. Fundamentalmente es llamativa la ausencia de un enfoque intercultural.

En los próximos apartados, iremos tratando distintos aspectos del contenido cultural de los 4 manuales en cuestión.

4.2.1. Objetivos autoproclamados

Todos los manuales comienzan con un prólogo donde se explican los contenidos y las intenciones del manual, pero el elemento cultural no siempre aparece especificado:

- *Mundos* comienza explicando que el título alude al hecho de que el mundo hispanohablante abarca distintos “mundos”, aunque no especifica de qué mundos se trata. Acto seguido se detalla que todos los capítulos contienen un elemento cultural, pero la razón es más banal de lo que uno desearía: “para asegurar la variación”. Al hacer referencia al elemento cultural se habla de “*conocimientos generales*” (*baggrundsviden*) y “*texto sobre generalidades*” (*baggrundstekst*). La palabra danesa “*baggrund*” (*trasfondo, segundo plano*) deja entrever que el elemento cultural nunca parece estar realmente en un primer plano. Como decíamos antes, se trata del telón de fondo de otras cuestiones lingüísticas.

- *Mucho gusto* hace referencia en las primeras líneas al hecho de que el español se habla en España, América Latina, Estados Unidos y hasta hay quien lo habla en Dinamarca, pero deja en claro que la variedad elegida es la del español “europeo castellano”, aunque en algunos casos se presentan pequeñas muestras de la pronunciación latinoamericana. No se menciona explícitamente ningún objetivo de carácter cultural o intercultural.

- Del mismo modo, *Tapas* menciona la zona de influencia de la lengua española y anuncia que la intención no es presentar una caracterización cabal de España y América Latina sino, como el título mismo lo indica, tentar a los alumnos con pequeñas muestras. Es llamativa la elección del título, ya que esta palabra – en el sentido gastronómico al que alude – es

Diálogos Latinoamericanos 14, 2008

sólo de uso corriente en España (y recientemente también en Escandinavia, ya que se han puesto de moda las “tapas” en los bares).

- *En vivo*, el manual más antiguo, especifica que su objetivo es presentar al alumno la lengua española actual y un panorama de la España de los años 1990. Sostiene que la lengua funciona en un contexto social y cultural, y por eso se presentarán aspectos del arte y la cultura. El prólogo aclara que sólo en contados casos se hace alusión a cuestiones latinoamericanas. Es el único manual que declara expresamente su preferencia por el ámbito hispanohablante europeo.

4.2.2. Organización y progresión

Las tablas de contenidos de los 4 manuales presentan una organización más o menos similar. Junto a la columna que contiene los nombres de los capítulos se presenta una columna con “temas” y otra – infaltable – con la gramática (en *Mucho gusto* hay dos tablas: una al comienzo con los capítulos y los temas, y otra al final, con los capítulos y la gramática; en *Tapas* no se especifican los temas sino los “textos” y el vocabulario).

La columna de temas combina tanto lo que llamaríamos elementos culturales como funciones comunicativas. Así, por ejemplo, el capítulo 6 de *Mundos* tiene como tema “texto sobre generalidades de América Latina”, mientras que el capítulo 7 contiene “preguntar dónde están las cosas”. En otros casos, el mismo capítulo incluye ambos tipos de temas: El primer capítulo de *Mucho gusto* contiene, según la columna de temas, “aprendes a saludar y presentarte; ¿sabes en qué países se habla español?; ya sabes algo de español”.

En cuanto a la progresión, parecería que es la gramática la que dicta el orden de los capítulos. Si bien ninguno de los manuales especifica los factores que se han tomado en cuenta a la hora de organizar el texto por grado de dificultad, es posible observar una progresión natural de los temas gramaticales: se introducen primero las clases de palabras más sencillas (por ejemplo, sustantivos en singular, luego en plural); el presente de los verbos se introduce antes que los demás tiempos; el subjuntivo, si aparece, está en los últimos capítulos, etc. Si hay una progresión de los temas de cultura, diríamos que se trata de lo siguiente: España antes que América. Pero de esto hablaremos en el apartado 4.2.4.

En definitiva, podemos decir que los elementos culturales aparecen destacados en los 4 manuales en la tabla de contenidos, pero nunca son totalmente distinguibles de las funciones comunicativas. Tampoco queda claro cuáles son los criterios que determinan su orden de aparición. Un dato llamativo es que en ninguno de los manuales se menciona la palabra “cultura” en ninguna de las columnas en que están organizados los contenidos.

4.2.3. Distintos tipos de cultura

En la segunda sección de este artículo hemos dicho que a partir de la revolución comunicativa, la cultura cotidiana ingresó en las aulas de lengua extranjera y podría decirse que desplazó, en cierto modo, a la Cultura de las expresiones artísticas consagradas.

Este hecho se demuestra claramente en los contenidos culturales de los 4 manuales analizados, donde, sin duda, la cultura diaria supera con creces a los elementos artísticos. Así, los temas incluidos recorren con bastante fidelidad los puntos 1 a 6 propuestos por el MCER y especificados en el apartado 2.2. Las expresiones artísticas incluidas se limitan a la reproducción esporádica de algún cuadro (sobre todo de Dalí y Picasso), a la mención de alguna obra de teatro (por ejemplo, el capítulo 23 de *En vivo* trata sobre Tirso de Molina, pero no se reproduce ningún fragmento de su obra) o de una novela (*Mucho gusto* presenta en la página 97 las portadas de diez novelas de lengua hispana que tratan sobre la familia, pero sin incluir ningún fragmento), y a la reproducción de una canción o de un poema breve. En general, puede decirse que las expresiones artísticas más populares – películas y canciones – tienen primacía sobre los géneros artísticos más “refinados”.

Es posible que la primacía de la cultura diaria y del arte popular marque una forma de progresión y es de esperar que los manuales de nivel más avanzado incluyan una mayor cantidad de textos y materiales auténticos que no solo sirvan para aprender la lengua, sino también para ser disfrutados por derecho propio.

4.2.4. España y América Latina

En este apartado trataremos –como en 4.1.4. – sobre la distribución de temas culturales en relación con los distintos países de habla hispana. Posiblemente ya se ha podido vislumbrar que la distribución geográfica de los contenidos culturales dista mucho de ser imparcial, pluralista o, simplemente, abarcadora. Si bien 3 de los manuales expresan el objetivo de introducir al alumno a los distintos “mundos” al que pertenece el español, en todos los casos queda absolutamente claro que lo más importante, lo básico, es el componente ibérico.

Como si hubiesen sido clonados, los 4 manuales presentan detrás de la cubierta un mapa de España y, detrás de la contracubierta, un mapa de América Latina (de México al Cono Sur). El orden de interés queda ya establecido desde el principio, no sólo por el orden de aparición de los mapas sino por el espacio gráfico que abarca un solo país (España) comparado con los países hispanoamericanos, muchos de los cuales tienen una superficie y un número de hablantes superiores a los de España.

En cuanto al contenido mismo presentado en los manuales, ya adelantábamos en el apartado 4.2.2. que los elementos relacionados con España se presentan antes que los de América Latina. Mejor dicho, España es un área recurrente y básica de la organización de los manuales, matizada aquí y allá – pero nunca antes del capítulo 6 – con capítulos que hacen

Diálogos Latinoamericanos 14, 2008

referencia a América Latina. Por ejemplo, de los 34 capítulos de *Mucho gusto*, sólo 8 presentan aspectos latinoamericanos; de los 18 de *Tapas*, 4, y de los 31 de *Mundos*, 5. Los textos sobre América Latina hacen referencia a toda la zona en general o destacan un país en particular. En promedio, no se destacan más de tres países por manual. Uno de los manuales, *En vivo*, se desentiende casi por completo del elemento americano.

Los párrafos anteriores pueden sin duda leerse como una crítica al desequilibrio que exhiben los manuales en cuanto a la procedencia de los elementos culturales y sociales presentados. Es irrefutable que los usuarios daneses están recibiendo una visión del mundo hispanohablante donde el componente europeo tiene supremacía. Por supuesto, un profesor hábil puede complementar el manual con materiales adicionales, pero, en general, debemos reconocer que los manuales imprimen una dirección en la enseñanza. Sin embargo, también podríamos preguntarnos si puede ser de otra manera. Está claro que los autores de los manuales han recibido un tipo de enseñanza comparable a la que están transmitiendo ellos mismos a través de su obra. Sin duda alguna, los autores tienen un mayor conocimiento sobre España que sobre cualquier país latinoamericano. Para muestra basta un ejemplo del capítulo 1 de *Mucho gusto 2*, donde los autores, en un texto sobre los nombres de pila empleados en España y Latinoamérica, escriben: “En Latinoamérica hay algunos nombres que quizá sorprenden porque son diferentes de los que se usan en España.” La pregunta es: ¿a quién sorprenden estos nombres? A un aprendiz danés tanto sorprenden los nombres latinoamericanos de América, Libertad o Washington como los religiosos nombres españoles de Concepción, Milagros o Covadonga. Los sorprendidos no pueden ser otros que los autores mismos. Parecería que, haciendo suya la meta antes mencionada del plan de enseñanza danés, asumen la cultura de España como parte de su propio bagaje cultural para, recién a partir de allí, acercarse a la cultura latinoamericana. Si bien esto resulta tal vez inevitable, no es por eso menos lamentable el círculo vicioso de eurocentrismo que se genera.

4.2.5. Los manuales y el plan de enseñanza danés, a modo de conclusión

Si comparamos los elementos culturales incluidos en los 4 manuales analizados con las metas culturales estipuladas por el plan de enseñanza del español en la escuela media, nos encontramos con una brecha que exige a los profesores utilizar los manuales con buen sentido crítico y subsanar las deficiencias con material adicional. El plan de enseñanza responde con bastante atino a las recomendaciones del MCER y a la discusión actual sobre interculturalidad. Sin embargo, de las tres competencias culturales listadas en el informe ministerial danés que sirve de base al plan de

enseñanza del español⁶⁹, sólo 1 (*la lengua extranjera como ventana al mundo*) aparece satisfecha, ya que sin duda todos los manuales presentan información cultural. La segunda (*comprensión y respuesta estética*) sólo está parcialmente satisfecha debido a la escasez antes mencionada de expresiones artísticas. Por último, la *transmisión intercultural* está totalmente ausente. Si bien en ocasiones hay algún personaje danés en los diálogos o se menciona una diferencia entre España y Dinamarca (por ejemplo, la diferencia de confort de las casas o el uso de la bicicleta en *Mundos*), no hay en ningún caso textos ni actividades que fomenten el análisis, la discusión ni la comparación crítica de culturas. En este sentido, es posible que los manuales hayan quedado un tanto desactualizados con respecto a la reforma de la enseñanza.

Finalmente, en cuanto a la distribución de temas españoles y latinoamericanos, podría decirse que los manuales no se oponen explícitamente al plan de enseñanza, que hace referencia a dos zonas, España y América Latina, sin mayor especificación. Solamente *En vivo*, con su ausencia total de temas americanos, se delata obsoleto.

5. Conclusión y perspectivas

Tal como habíamos anunciado en la introducción, nuestro propósito ha sido, por un lado, examinar la importancia y el alcance del componente cultural dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras en el mundo actual y, por el otro, concentrarnos en dos contextos específicos de enseñanza del español, Argentina y Dinamarca, donde nuestro centro de interés han sido los materiales didácticos o, más específicamente, los manuales de español.

Con respecto a lo primero, no cabe duda de que nuestro repaso deja en claro que, hoy en día, el elemento cultural se considera una parte integral e insoslayable de todo programa de enseñanza de lenguas extranjeras, tal como estipulan documentos claves como el MCER. La cultura es un componente central y no un mero adorno o pasatiempo. Además, a medida que en la enseñanza de lenguas extranjeras se va dejando atrás un ideal lingüístico de destrezas “cuasinativas” a favor de una verdadera mediación y comunicación intercultural, el énfasis se desplaza en cierta medida desde el conocimiento de los cánones de la cultura extranjera en cuestión hacia un diálogo intercultural donde tanto la cultura propia como la ajena son objeto de análisis, comparación y revaloración. Esta nueva perspectiva impone fuertes exigencias, tanto a profesores y aprendices como, sin duda, a los materiales didácticos a emplear.

Pasando al segundo punto, hemos observado en este sentido, que tanto los materiales utilizados en Dinamarca como en Argentina

⁶⁹ Ministerio de Educación Danés (2003) *Las disciplinas de lengua del futuro, ventanas a un mundo más grande. Las lenguas extranjeras en Dinamarca, por qué y cómo* (*Fremtidens sprogfag – vinduer mod en større verden. Fremmedsprog i Danmark – hvordan og hvorfor*) :

<http://pub.uym.dk/2003/sprogfag/hel.html>

resultan deficientes a la hora de proponer actividades de reflexión intercultural, aunque todos ellos hacen gala de un considerable elemento cultural, cuyo centro de interés es la cultura con c minúscula, la cultura de la vida diaria.

Un tema que ha sido objeto de debate en las páginas anteriores ha sido la distribución de elementos ibéricos y latinoamericanos en las alusiones culturales de los manuales. Hemos visto dos tendencias bien marcadas: los manuales empleados en Dinamarca intentan abarcar ambas costas del Atlántico (a excepción del que sólo cubre el ámbito ibérico), pero recaen en un visible desequilibrio que favorece lo europeo e ibérico, mientras que la mayoría de los manuales argentinos adopta la postura opuesta: centrarse casi exclusivamente en el elemento local, no ya latinoamericano sino aun más específicamente argentino o rioplatense. Esto surge como contrapeso y desafío a la marcada tendencia eurocéntrica del mercado internacional de enseñanza del español. Se debe asimismo a razones contextuales de cada país, tema que hemos examinado también.

El contexto argentino en lo que atañe a la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda es mucho menos institucionalizado que el danés, tal como se desprende de lo descrito en 3.1. Ante todo, por el carácter de única lengua oficial que erige al español en primera lengua de la casi totalidad de sus habitantes. Por otra parte, la población nativa no hispanohablante (grupos indígenas de pueblos originarios del territorio nacional) son numéricamente escasos, corresponden a sectores marginados de la cultura hegemónica y están constituidos a esta altura principalmente por descendientes que ya dominan –al menos precariamente- la lengua oficial. El sector más pujante en estos momentos está dado por los extranjeros que visitan temporariamente al país. A esta demanda, las respuestas desde la educación formal provienen fundamentalmente de las Universidades o Institutos de Educación Superior, pero como iniciativas de cada institución, sin ningún tipo de marco regulatorio ni curricular preexistente. Por fuera de este ámbito, la enseñanza se concreta en academias privadas de idiomas (fuera del ámbito escolar), con dichas características más acentuadas aún. Por su parte, la consideración del contexto danés requiere retrotraer el análisis de la enseñanza del español a la escuela secundaria. La situación fuertemente institucionalizada que caracteriza a la educación formal se manifiesta, por ejemplo, en la utilización sostenida de un grupo de manuales que configura una escena más estable y facilitadora desde el punto de vista metodológico, aunque más dificultosa a la hora de ponderar la incorporación de innovaciones metodológicas como es el caso del abordaje del componente sociocultural.

También cabe señalar que mientras Dinamarca cuenta con una población nativa como estudiantado de español, en Argentina los destinatarios son una población “golondrina” –expresión que alude a su transitoriedad y fluctuación. La otra diferencia está dada por la corta tradición argentina, a tal punto que podríamos decir que es un ámbito en

formación en la actualidad. Esta misma apreciación cabe para el tema del presente artículo, los manuales para el alumno. Mientras que en Dinamarca algunos de los libros analizados datan de más de una década, lo que permite hablar de una tradición editorial, el caso argentino presenta un “submundo” de materiales no editados, generados y perfeccionados a la par del desarrollo de los cursos (que, a excepción de la Capital, son asistemáticos) o de libros que se están editando en el último lustro, lo cual dificulta ponderar el impacto de los materiales analizados. No obstante ello, la propia concreción de la publicación valida los casos seleccionados en tanto constituyen las instituciones de mayor proyección. En este contexto, la inclusión de los contenidos socioculturales en los manuales argentinos pareciera deberse no tanto a una convicción teórica acerca de su importancia, como a una necesidad de incluir la cultura latinoamericana y argentina – bastante relegada en los materiales peninsulares – y de dar una respuesta práctica para el extranjero que requiere conocer los códigos internos para una mejor inserción. En Dinamarca, por el contrario, su ubicación europea y mayor proximidad con España, constituyen argumentos para inclinarse por la variedad más prestigiosa y menos compleja que la de un número tan alto de países hispanohablantes.

Será interesante en futuros estudios indagar en las estrategias adoptadas en este sentido por otros países latinoamericanos, al igual que podría resultar relevante comparar el caso danés con otros países europeos. Por otro lado, nos proponemos expandir el análisis del elemento cultural, más allá de los manuales, a las actitudes y prácticas de profesores y aprendices reflejadas en las clases de lengua.

6. Bibliografía

- Andersen, H.L., Lund, K. & Risager, K. (eds.) (2006) *Culture in Language Learning*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Autieri, B., Gassó, Ma. J. Malamud E. Mosconi, L. & Preve, P. (2002) Voces del Sur 1, Lamsas S.R.L. Buenos Aires, Argentina.
- Cariello, G. (1995) *Mano a mano*. Rosario, Argentina: UNR Editora.
- Cerezal, F. (ed.) (1999) *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad*. Madrid: Talasa Ediciones.
- Coll, C., Pozo, J.I., Sarabia, B., Valls, E. (1992) *Los contenidos en la Reforma*. Madrid: Aula XXI-Santillana.
- Consejo de Europa (2001) *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Traducido al español por el Instituto Cervantes. Madrid: Anaya (versión traducida de 2002).
- Duranti, A. (1997) *Linguistic Anthropology*. Cambridge: CUP.
- Giovannini, A., Martín Peris, E. Rodríguez, M., Simón, T. (1996) Los contenidos socioculturales. *Profesor en acción 3. Destrezas*. Madrid: Edelsa.
- Godenzzi, J. (2006) Spanish as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics* 26, pp. 100-122.
- Hansen, H.L. (ed.) (2004) *Disciplines and Interdisciplinarity in Foreign Language Studies*. Copenhagen: Museum Tusulanum Press.
- Hansen, H.L. (2004) Foreign Language Studies and Interdisciplinarity. In H.L. Hansen (ed.),

Diálogos Latinoamericanos 14, 2008

pp. 7-20.

Instituto Cervantes (2006) *Niveles de Referencia para el español. Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Edelsa.

Kramersch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: OUP.

Kramersch, C. (1998) *Language and Culture*. Oxford: OUP.

Kramersch, C. (2006) Culture in Language Teaching. In Andersen, H.L., Lund, K. & Risager, K. (eds.).

Krippendorff, K. (1990) *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

Kumaravadivelu, B. (2003) *Beyond Methods. Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven and London: Yale University Press.

Le Page, R.B. & Tabouret-Keller, A. (1985) *Acts of identity*. Cambridge: CUP.

Littlewood, W. (1998) *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

López García, A. (2007a) Ideologías de la lengua española: realidad y ficción. En Del Valle, J. (ed.) *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid: Iberoamericana.

López García, A. (2007b) *El boom de la lengua española. Análisis ideológico de un proceso expansivo*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Lund, K. (2006) The Awareness of Context in Second Language Acquisition Theories. In H.L. Andersen, K. Lund & K. Risager (eds.), pp. 57-86.

Pastor Cesteros, S. (2004) *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Pozzo, M.I. (2007) Los contenidos socioculturales en la enseñanza de español como lengua extranjera. *Actas del II Encuentro de Profesores de Español de Rio Grande do Sul*, pp. 158-168. Conselho Riograndense de Profesores de español. Porto Alegre, Brasil.

Risager, K. (2004) A Social and Cultural View of Language. En H.L. Hansen (ed.)

Risager, K. (2006) Culture in language. A transnational view. En H.L. Andersen, K. Lund & K. Risager (eds.), pp. 27-55.

Robinson, G.L. (1991) Second culture acquisition. In J.E. Alatis (ed.) *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington D.C.: Georgetown University Press, pp. 114-122.

Van Lier, L. (2000) From Input to Affordance: Social-Interactive Learning from an Ecological Perspective". In J.P. Lantolf (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: OUP, pp. 245-259.

Documentos accesibles en Internet:

Consejo de Europa (2001) *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

Ministerio de Educación Danés (2006) Plan de enseñanza de español en el bachillerato: http://us.uvm.dk/gymnasie/vejl/laereplan_pdf/stx/stx_spansk_a.pdf

Ministerio de Educación Danés (2006) Guía de implementación del plan de enseñanza para los docentes de español (2006): <http://us.uvm.dk/gymnasie/vejl/documents/spanskastx.pdf>

Ministerio de Educación Danés (2003) *Las disciplinas de lengua del futuro, ventanas a un mundo más grande. Las lenguas extranjeras en Dinamarca, por qué y cómo (Fremtidens sprogfag – vinduer mod en større verden. Fremmedsprog i Danmark – hvordan og hvorfor)* : <http://pub.uvm.dk/2003/sprogfag/hel.html>

Ministerio de Educación Danés (2003) Ley de Enseñanza Media (*Gymnasieloven*):
<http://147.29.40.90/DELFIN/HTML/A2004/0009530.htm>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. (2006) *Ley N° 26.206, Ley de Educación Nacional*:
http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf