

La dimensión cultural en los manuales de español lengua extranjera editados en Buenos Aires, Argentina (2002 – 2017)

The cultural dimension in Spanish as a Foreign Language textbooks published in Buenos Aires, Argentina (2002 – 2017)

RESUMEN: Los documentos que delinear los diseños curriculares de enseñanza de idiomas destacan la importancia de introducir el componente cultural en la clase de lengua, concretamente, el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) de 2001 y su reciente revisión, el *Companion Volume* (2018). En el caso del español, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) reconoce tanto la diversidad de la lengua como la riqueza lingüística y cultural de sus hablantes. Es en este contexto que se vuelve imprescindible analizar los materiales utilizados por el profesorado, en especial los manuales, que son los recursos didácticos de uso más frecuente. En este sentido, el artículo examina el modo en que la competencia intercultural y la dimensión cultural son abordadas en libros de español como lengua segunda y extranjera (ELE) de nivel elemental. El corpus examinado está constituido por cuatro manuales editados en Buenos Aires entre 2002 y 2017. El estudio conlleva un análisis descriptivo y cualitativo de los contenidos culturales y de las aptitudes y habilidades presentes en estos materiales. Los resultados indican que la lengua y la cultura se abordan de forma integrada. A su vez, predominan los contenidos asociados a la cultura no formal y las referencias a Argentina y su capital. El desarrollo de la competencia intercultural no se propicia en forma significativa.

PALABRAS CLAVE: análisis cualitativo, dimensión cultural, español lengua segunda y extranjera, manuales argentinos

ABSTRACT: The documents that define teaching curricular designs highlight the importance of introducing the cultural component in the language class. Specifically, the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) of 2001 and its recent review, the *Companion Volume* (2018). In the case of Spanish, *Instituto Cervantes' Curricular Plan* (2006) recognizes the diversity of the language and the linguistic and cultural richness of its speakers. In this context, it becomes mandatory to analyze the materials used by teachers, particularly textbooks, which are the most usual teaching resources. In this sense, the article

María Mercedes Navallas

mercedesnavallas@gmail.com

Universidad de Cantabria

ORCID: 0009-0009-5322-3463

Recibido: 17/08/2023

Aceptado: 12/11/2023

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 23

ENERO / JUNIO 2024

ISSN 2007-7319

examines how intercultural competence and cultural dimension are approached in elementary level Spanish as a Second and Foreign Language textbooks. The corpus analyzed is composed by four books published in Buenos Aires between 2002 and 2017. The research follows a descriptive and qualitative analysis of cultural contents, attitudes and abilities found on these materials. The review of the books highlights that language and culture are integrated. Non formal culture is dominant and most part of the cultural references belong to Argentina and its capital. The development of intercultural competence is not significantly fostered.

KEYWORDS: Argentinian textbooks, cultural dimension, Spanish as a Second and Foreign Language, qualitative analysis.

Introducción

Con la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2001)¹ y la introducción del concepto *competencia intercultural*², los especialistas en didáctica de lenguas extranjeras comenzaron a reflexionar acerca de la necesidad de trabajar en forma conjunta los elementos lingüísticos y los culturales. Surgió así un especial interés por comprender el vínculo entre lengua y cultura. En este sentido, el MCER define el objetivo del proceso enseñanza-aprendizaje: el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural de los aprendices. Ello implica que el alumno adquiera las aptitudes y habilidades necesarias para que se convierta en hablante o mediador intercultural y tome conciencia de su identidad, del modo en que los otros la perciben y de las identidades de aquellos con quienes interactúa.³ Este objetivo se reafirma en la revisión del documento, que extiende el concepto de mediación lingüística al plano social y cultural.⁴ En el caso del español, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006) da cuenta de la diversidad del idioma y de la riqueza lingüística y cultural de sus hablantes.

Estos documentos interpelan a los docentes a reflexionar acerca del modo en

que los materiales didácticos abordan los comportamientos y saberes interculturales. Particularmente, en el caso de los manuales que, pese a la gran variedad de recursos disponibles hoy en día, son aún el principal instrumento utilizado en clase de lengua extranjera. Con el propósito de realizar una lectura crítica de los materiales, el artículo examina el modo en que la competencia intercultural y la dimensión cultural son abordadas en libros de texto de español como lengua segunda y extranjera (ELE). El corpus está constituido por cuatro manuales de nivel elemental editados en Buenos Aires, Argentina, entre 2002 y 2017: *Voces del Sur*, *Macanudo*, *Aula del Sur* y *Maratón ELE*. Los tres primeros corresponden a los niveles A1 y A2 del MCER, mientras que el último abarca el nivel elemental y parte del intermedio (B1+).

Luego de la introducción, se explican brevemente los conceptos de *competencia intercultural* y de *cultura*, asociados a la didáctica de lenguas segundas y extranjeras. Seguidamente, se presentan las principales contribuciones al objeto de estudio. A continuación, se describe la metodología empleada. Por último, se presentan los resultados y las conclusiones⁵.

La *competencia intercultural* en el MCER

La publicación del MCER llevó a que, por primera vez, un documento oficial le concediera a la dimensión intercultural un papel destacado dentro de la didáctica de lenguas. Este hecho se vincula con que, hacia los años 90, los especialistas comenzaron a cuestionar la concepción instrumental de la lengua y el espacio marginal que la dimensión cultural había ocupado. Un grupo de investigadores (Byram y Risager, 1999; Kramsch, 2013) propuso el modelo del hablante intercultural, en el que el alumno es consciente de su identidad, de su cultura, del modo en que los otros las perciben y de las identidades y culturas de aquellos con quienes interactúa. Por ello, la enseñanza de lenguas debe contemplar, además de la adquisición de la competencia lingüística, el desarrollo de la competencia intercultural del estudiante. La perspectiva que subyace en el MCER reconsidera la función de la lengua, que es el medio por el que se construyen, manifiestan y expresan las prácticas y creencias de los grupos sociales.

El concepto *cultura* en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras

Miquel y Sans (2004) señalan que, durante décadas, la didáctica consideró a la lengua y la cultura en forma escindida. La segunda era un elemento marginal frente a la primera, asociada a una concepción léxica y morfosintáctica. A su vez, el término *cultura* se refería a las prácticas socialmente legitimadas: el arte y la literatura.

Las autoras consideran necesario propiciar el abordaje de la cultura desde una perspectiva alternativa, que considere la competencia comunicativa de los estudiantes al

momento de establecerse la comunicación en el aula. Para ello, proponen una clasificación específica para la didáctica de lenguas segundas o extranjeras: *cultura a secas*, *cultura con mayúsculas* y *cultura con K*.

La *cultura a secas* es el cuerpo central que engloba los elementos compartidos por los integrantes de una cultura. Incluye los conocimientos pautados e implícitos que los individuos dan por sobreentendidos y les permiten actuar adecuadamente. A partir de ellos, los miembros de una cultura pueden convertirse en agentes eficaces y así acceder a la *cultura con K* y a la *cultura con mayúsculas*. Ambas categorías se definen como “dialectos culturales” ya que no necesariamente sus elementos son compartidos por todos los individuos. Sin embargo, no constituyen compartimentos estancos, ya que pueden revertir en el cuerpo central.

En su obra conjunta, analizan muestras representativas de intercambios comunicativos en el que se aprecian las tres dimensiones del componente cultural. Más que una revisión descriptiva de los materiales, el artículo es una guía para los profesionales de las lenguas que pretenden hacer un uso crítico del material didáctico. En este sentido, para las autoras, es fundamental que el profesorado sea consciente de que “jamás se llegará a potenciar en el estudiante la competencia comunicativa en una lengua extranjera si no se considera como uno de sus componentes básicos de la enseñanza la competencia cultural” (2004, p. 6).

Por su parte, Kramsch (2013) propone un esquema similar, sólo que, a diferencia del anterior, contiene dos categorías: *cultura con c minúscula*, que remite a la vida

cotidiana, y *cultura con C mayúscula*, vinculada a la literatura y las artes. La primera correspondería a la *cultura a secas* y la segunda a la *cultura con mayúsculas* de Miquel y Sans, respectivamente.

La dimensión cultural en los manuales de español como lengua segunda y extranjera: herramientas para su análisis

En el ámbito del español como lengua extranjera, además del artículo de Miquel y Sanz, hubo una serie de contribuciones que sirvieron de guía para los estudios sobre el abordaje de la dimensión cultural en manuales. Paricio Tato (2005) presenta un cuestionario para el análisis de los contenidos culturales, que incluye la guía del profesorado y el manual del alumno. Este último es objeto de una examinación más exhaustiva. Se centra en la información cultural incluida y excluida, y en los códigos (icónico y lingüístico) que actúan en la producción de significados. Propone un análisis cuantitativo y cualitativo a partir de las imágenes y los textos. La autora señala dos motivos para que los estudiantes cuenten con herramientas analíticas que les permitan examinar críticamente el modo en que los libros de texto abordan los contenidos culturales. El primero es que presentan, explícita o implícitamente, una visión parcial de la heterogeneidad social y cultural de los países donde la lengua meta es hablada. El segundo es que es en ellos donde se materializan los currículos oficiales.

Más allá de los cuestionamientos, Paricio Tato destaca el papel de los manuales como mediadores culturales y su potencial como herramientas de innovación curricular (2005, p.138). En efecto, existe un

consenso dentro de la didáctica de las lenguas en torno a la idoneidad de éstos, pues, aunque ninguno pueda responder plenamente a las necesidades de los aprendices ni garantizar a los profesores una eficiencia pedagógica, ellos tienen la capacidad para seleccionar, adaptar y utilizar sus contenidos y actividades en forma adecuada.

Si bien existen estudios sobre la dimensión cultural en manuales para la enseñanza de español como lengua segunda o extranjera, estas tomaron como objeto de análisis libros publicados en España, utilizados en este país o fuera de él (Areizaga, Gómez e Ibarra, 2005; Paricio Tato, 2005; Níkleva, 2012; Illescas, 2016). En el caso de Argentina, las investigaciones que relevaron material local se centraron en aspectos del campo de la pragmática (Cantamutto y Fainstein, 2019; Brodersen, 2019, 2020 y 2021).⁶ A excepción de los más recientes trabajos de este último autor (2021) y de Pozzo (2008 junto a Fernández y 2014), han sido escasos los estudios sobre el tratamiento de la dimensión cultural en libros de edición nacional. Además, todos ellos tienen un punto en común, y es que consideraron manuales publicados en distintas ciudades argentinas.⁷ En cambio, el presente artículo repara en materiales editados exclusivamente en la capital del país.

Metodología

El objetivo del estudio es analizar el abordaje de los contenidos culturales en cuatro manuales de ELE editados en Buenos Aires. Para ello, se tiene en cuenta el enfoque metodológico y el marco temporal. Se pretende observar si en éstos se promueve el desarrollo de la conciencia intercultural y

de las aptitudes y habilidades que permiten a los estudiantes alcanzar la competencia comunicativa intercultural, de acuerdo con el MCER. Se espera también relevar si las referencias culturales corresponden a la capital o a otras regiones del país.

Para ello, se examinan cuatro manuales:

1. *Voces del Sur. Español de hoy* (2002). Nivel: elemental (A1 y A2). Enfoque comunicativo.
2. *Macanudo. Español lengua extranjera desde el Río de La Plata* (2007). Nivel: elemental (A1 y A2). Enfoque comunicativo.
3. *Aula del Sur. Curso de español* (2012). Nivel: elemental (A1). Enfoque por tareas. Es la adaptación a la variedad rioplatense del manual español *Aula Internacional* (2005). Como señalan Tonnelier y Kosel, el proceso de adaptación al habla regional, además de la introducción del voseo, implicó una revisión de los contenidos léxicos, gramaticales, culturales, las particularidades fonéticas y prosódicas, así como también las imágenes.⁸
4. *Maratón ELE. Curso intensivo de español para extranjeros* (2017). Niveles: elemental (A1 y A2) e intermedio (B1+). Enfoque por tareas.

La elección de los materiales halla una serie de razones. En primer lugar, fueron publicados luego del MCER (2001) y antes del *Companion Volume* (2018). En este sentido, se pretende observar dos aspectos: si el tratamiento de los contenidos culturales se corresponde con los lineamientos del primer documento y la evolución de su abordaje en relación con el factor cronológico y el enfoque metodológico.

En segundo lugar, las investigaciones precedentes que incluyeron alguno de los manuales seleccionados no se centraron en libros editados en Buenos Aires, sino que se trata de estudios que compararon textos de edición local y de España (Pozzo y Fernández, 2008; Pozzo, 2014) o de diferentes regiones del país (Brodersen, 2021).⁹ Este artículo repara, en cambio, en manuales publicados únicamente en la ciudad capital. Su elección se debe a que Buenos Aires es el principal destino elegido por extranjeros que concurren al país para aprender español, dado que en ella se concentra la mayor cantidad de universidades y academias de idiomas. Además, ha sido considerada, históricamente y gracias a la intensa vida cultural que la caracteriza, “la urbe adelantada” del Cono Sur (Véase: **Baralo, M., 2015 y Nieto, H. y De Majo, O., 2015**). En este sentido, se espera rastrear si los libros reproducen esta concepción y si predominan las referencias culturales a la capital o a otros puntos del país.

En tercer lugar, la muestra releva manuales que se encuentran actualmente en circulación, ya sea en soporte impreso o digital.

En cuarto lugar, se seleccionan libros de nivel inicial por ser el medio en el que los estudiantes encuentran las primeras referencias socio-culturales sobre la lengua y la cultura meta. Se observa si promueven la reflexión intercultural o si, en cambio, reproducen conceptos o imágenes estereotipadas que puedan conllevar la estigmatización de determinados grupos sociales e identidades.

Las muestras comprenden únicamente actividades que abordan contenidos

de carácter cultural. Estas se clasifican en diferentes temas: saludos e identificación personal; compras; medios de transporte; fechas y horarios; relaciones personales; vida diaria; convenciones sociales; costumbres y folklore; personajes; historia, geografía, literatura. De *Maratón ELE* sólo se incluyen las unidades correspondientes al nivel elemental (uno a cinco). Se lleva a cabo un análisis cualitativo y descriptivo mediante el cuestionario de Areizaga, Gómez e Ibarra (2005, p. 32) que sugiere una serie de pautas de observación para valorar si se integra la lengua y la cultura meta, así como el enfoque desde el que se transmite la cultura. En él se combina el modelo de las tres esferas de Miquel y Sans y el de Kramersch: “cultura con c minúscula” (no formal) y “cultura con C mayúscula” (cultura formal).¹⁰ Se incluyen siete preguntas:

1. ¿Aparece el componente cultural mencionado expresamente en el prólogo del libro?
2. ¿Aparece integrado o en un apartado especial de las unidades?
3. Temas y subtemas. ¿Son pertinentes?
4. ¿En qué formato aparece la cultura?
5. ¿Qué tipo de cultura se presenta? ¿*Cultura con C mayúscula* o *cultura con C minúscula*? (cultura formal o no formal)
6. ¿Aparece la cultura integrada con la lengua?
7. ¿Se potencia la interculturalidad?

Para complementar el estudio, se añaden dos tópicos que se busca relevar: la presencia de malentendidos culturales y estereotipos, y las referencias hacia los países

hispanohablantes. Los datos serán vertidos en gráficos para facilitar su comprensión.

Análisis y presentación de los resultados

En el prólogo de los cuatro libros se encontraron referencias explícitas a la inclusión de la dimensión cultural. En *Voces del Sur* se explica que cada unidad se estructura en torno a objetivos y contenidos. Estos últimos se clasifican en cuatro tipos: textuales, gramaticales, léxicos y socioculturales. Así, los autores advierten al lector que el componente cultural será considerado en el cuerpo del manual. Efectivamente, en muchas de las actividades, los estudiantes deben trabajar contenidos diversos (gramaticales, léxicos, textuales y socioculturales) en forma conjunta. Éstos se encuentran presentes en los distintos formatos: diálogos, textos, imágenes, fotografías.

Por su parte, las autoras de *Macanudo* expresan en el prólogo que la dimensión cultural se aborda en una sección específica:

La sección *Un cacho de cultura* lleva el nombre de una expresión burlona, propia de las generaciones ya adultas de la Argentina, que ironiza sobre aquellos que pretenden mantener el concepto elitista de cultura. Lejos de esta concepción, Un cacho de cultura se centra en algún aspecto, costumbre o práctica sociocultural que resulta de interés o relevancia para el proceso de aprendizaje del español en el encuentro de culturas que se da en una clase (Malamud y Bravo, 2007, p.8).

Sin embargo, aclaran que las distintas secciones “no representan límites conceptuales

exactos en cada unidad, sino que delimitan campos de frecuentación con distintos acercamientos a la lengua y ponen en foco determinado momento del aprendizaje o una práctica del lenguaje en particular” (2007, p.7). En efecto, los contenidos culturales, además de encontrarse en una sección específica, están presentes en todos los apartados, donde lengua y cultura se trabajan de manera integrada.

En el prólogo de *Aula del Sur*, los autores informan a los usuarios que los contenidos culturales serán trabajados en una sección específica: *conocer*. No obstante, se constata la presencia de muestras en la que se aborda la dimensión cultural en otros apartados del manual. Un ejemplo se encuentra en la unidad dos, en la actividad “¿Qué cosas te interesan del mundo hispanohablante?”, que invita a los usuarios a reflexionar sobre los aspectos de los países hispanos que mayor interés les despiertan: la historia, la gente, la comida, el cine, el arte, la literatura, la cultura, la música, la vida nocturna, la política, la artesanía, la naturaleza, las playas, las fiestas, los museos, el fútbol y la economía.

Por último, las autoras de *Maratón ELE* explican la estructura del libro, en la que se refieren a la dimensión cultural: “Al comienzo de cada unidad se presentan los objetivos comunicativos, que son el eje en función del cual se desarrollan los contenidos gramaticales y culturales” (De Souza Faria, Stefanetti y Hojman, 2017, p.4).

En cuanto al abordaje de los contenidos culturales, se aprecia que, en *Maratón ELE*, a diferencia de los tres manuales precedentes, los contenidos culturales no se incluyen en una sección específica, sino que están presentes en todo el cuerpo del manual. Pese a

ello, esta diferencia ocurre únicamente en el plano discursivo. De hecho, se observa que, tanto en *Voces del Sur*, como en *Macanudo* y *Aula del Sur*, la dimensión cultural atraviesa todas las secciones, pese a que en sus prólogos se indique que ésta se abordaría en un apartado específico.

Por otra parte, la adecuación de los temas se relaciona con el nivel de los manuales. Se constata un predominio de contenidos relacionados con los saludos y la identificación personal, pues son éstos los primeros contenidos funcionales abordados en el nivel A1, personalidades célebres, o relativos a situaciones de la vida cotidiana. Además, tienen relevancia las temáticas sobre la geografía, la historia y las manifestaciones artísticas del país de la lengua meta. Ello se vincula con el tipo de usuarios al que los manuales se dirigen: estudiantes en contexto de inmersión lingüística o de *turismo idiomático*, es decir, que viajan a un país para aprender una lengua (Véase: Baralo, 2015, p.38). A su vez, los temas tienen relación con el tipo de cultura predominante en los libros: la cultura no formal. Veamos, a continuación, la distribución de las diferentes temáticas en cada uno de los materiales.

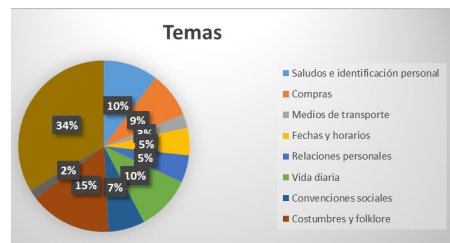


Figura 1: *Voces del sur* – temas

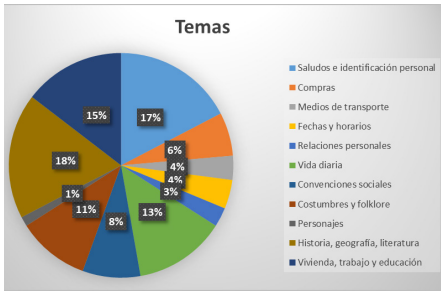


Figura 2: Macanudo – temas

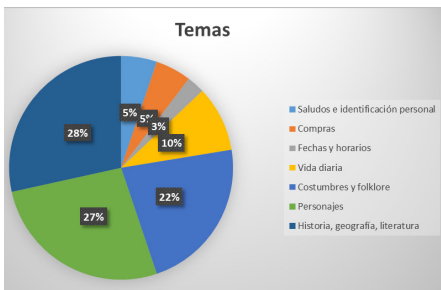


Figura 3: Aula del Sur – temas

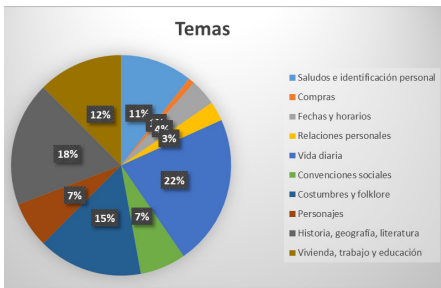


Figura 4: Maratón – temas

Otro punto a considerar es el formato en el cual los manuales presentan los contenidos culturales. Se observa que este último varía en función del factor temporal. Mientras que en los dos manuales más recientes pre-

dominan las imágenes y fotografías coloridas, en los dos más antiguos, priman los colores tenues o la bicromía blanco y negro. En *Voces del Sur* y *Macanudo*, se incluyen extractos de textos, entrevistas y notas de materiales auténticos (artículo periodístico, publicidad, historieta, planos de ciudades y de líneas de metro, menú de restaurantes, páginas web, carteleras de cine, etc.) en formato adaptado, mientras que *Aula del Sur* y *Maratón* contienen textos y diálogos creados por sus respectivos autores.

En cuanto al tipo de cultura que en los materiales se presenta, como fue mencionado previamente, con el advenimiento de los enfoques comunicativos y los estudios sobre la pragmática intercultural, el concepto dominante de *cultura* pasó a ser la *cultura con c minúscula*. Esta tendencia se constata en los manuales: en *Voces del Sur* es amplia la diferencia de la *cultura con minúscula* (no formal) por sobre la *Cultura con C mayúscula* (formal). De 116 muestras, 99 corresponden a la *cultura con minúscula*, que representa un 85,3% del total, mientras que 17 pertenecen a la *Cultura con C mayúscula*, representando un 14,7 %. Es posible apreciar la distribución de ambas en los siguientes gráficos:

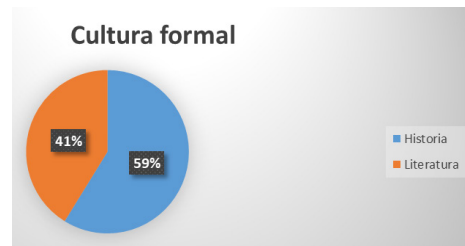


Figura 5: Voces del Sur – cultura formal

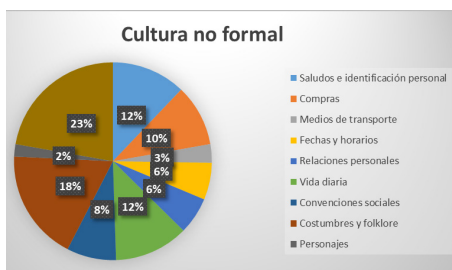


Figura 6: *Voces del Sur* – cultura no formal

Como ya se ha señalado, en el caso de *Macanudo*, las autoras indican en el prólogo el tipo de cultura que se abordará (Malamud y Bravo, 2007, p.8). Efectivamente, el total de las muestras (144), corresponde a la cultura no formal. Veamos un ejemplo. En la categoría *historia, geografía, literatura*, las referencias culturales fueron abordadas a partir de materiales de uso cotidiano (extractos de periódicos locales o textos escritos por las autoras). Las muestras correspondientes al tema *historia* (4), en lugar de referirse a grandes hitos y/o personajes célebres de la historia argentina, abordan temáticas de actualidad como la inmigración ilegal en Estados Unidos y España, o el proceso migratorio que tuvo lugar en Argentina a partir del siglo XIX.

Otro ejemplo lo brinda el tema *literatura*, representado por una única muestra: un poema de una narradora contemporánea uruguaya. Que las autoras hayan optado por incluir este tipo de referencias culturales corrobora que el objetivo explicitado en el prólogo efectivamente se cumple: acercar a los estudiantes a la cultura cotidiana del país de la lengua meta. Se trata, así, de una concepción alejada de la perspectiva elitista de cultura.

En *Aula del Sur* se repite esta tendencia: casi todas las muestras (124 de 126) corresponden a la *cultura con c minúscula*. Las excepciones las encontramos en una actividad de la primera unidad, en la que se introduce información sobre los países de Sudamérica donde se menciona a Fernando Botero, reconocido artista colombiano; o en una sección anexa que contiene la biografía de María Elena Walsh, poetisa contemporánea argentina (Véase: Corpas, García, Garmendia, Kosel, Soriano y Tonnelier, 2012, pp. 16 y 122). Son éstas las dos únicas representaciones de la cultura formal halladas en el manual.

Por su parte, la cultura no formal constituye el 98,4% de las muestras. Veamos algunos ejemplos: en los diálogos y textos se reproducen situaciones de la vida cotidiana, categoría que ocupa un lugar relativamente importante (10%). En el caso de *personajes*, la temática mayormente representada después de *geografía*, las figuras seleccionadas por los autores integran la cultura popular de distintos países de habla hispana: Iván Zamorano (futbolista chileno), Eduardo Galeano (escritor uruguayo), Julio Bocca (bailarín argentino), Isabel Coixet (cineasta española), entre otras.

En *Maratón* observamos que, de 106 muestras, 105 corresponden a la cultura no formal (99% del total). En la categoría *personajes* se incluyen figuras representativas de la cultura popular argentina (el futbolista Lionel Messi, el actor Ricardo Darín, la folklorista Mercedes Sosa) y latinoamericana (la cantante colombiana Shakira, la ex presidente brasileña Dilma Rousseff). La única referencia a la cultura formal se encuentra en un diálogo en la unidad dos, en

el que se hace mención al reconocido escritor argentino Julio Cortázar y a uno de sus cuentos (Véase: De Souza Faria, Stefanetti y Hojman, 2017, p. 27).

Por último, y en lo que respecta al desarrollo de la competencia intercultural, los especialistas sobre la dimensión cultural en materiales didácticos, indicaron que la conciencia intercultural es la destreza o habilidad más difícil de promover. Veamos qué sucede en los materiales seleccionados.

En *Voces del Sur*, de un total de 116 muestras, hemos hallado 15 en las que se pone en juego la competencia intercultural (promoción del conocimiento y la conciencia intercultural), así como el desarrollo de las destrezas y las habilidades interculturales:

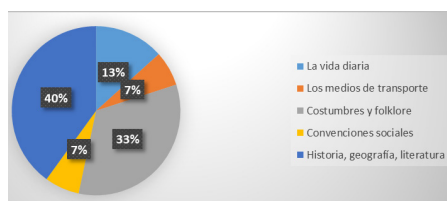


Figura 7: *Voces del Sur* – competencia intercultural – categorías

En *Macanudo*, de un total de 144 muestras, hemos constatado la presencia de 17 actividades en las que los estudiantes deben llevar a cabo una reflexión intercultural:

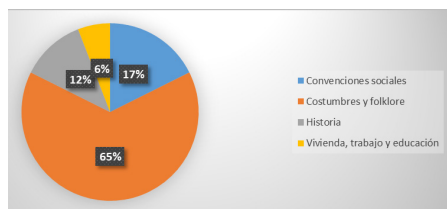


Figura 8: *Macanudo* – competencia intercultural – categorías

En *Aula del Sur*, hemos relevado 59 muestras que corresponden a situaciones de intercambio cultural u otras en las que los alumnos deben llevar a cabo una reflexión de tipo intercultural:

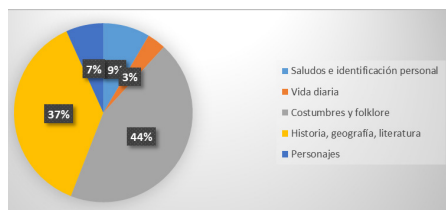


Figura 9: *Aula del Sur* – competencia intercultural – categorías

En el caso de *Maratón*, fueron halladas 11 muestras correspondientes a ejercicios o situaciones comunicativas en las que se espera que los alumnos pongan en juego la competencia intercultural:

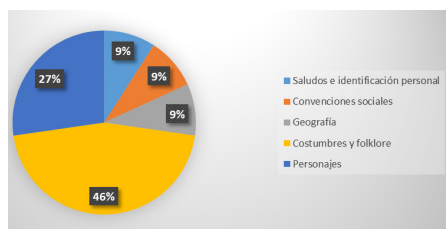


Figura 10: *Maratón* – competencia intercultural – categorías

Las cifras indican resultados divergentes, pues sólo en el caso de *Aula del Sur*, las muestras referidas a la competencia comunicativa intercultural son considerables, mientras que, en los restantes manuales, son escasas las instancias en las que se propicia la adquisición de las aptitudes y habilidades interculturales.

El análisis de los resultados se completa con la incorporación de dos tópicos, los estereotipos y los malentendidos culturales que, si bien no fueron incluidos en el estudio de Areizaga, Gómez e Ibarra (2005), sí fueron considerados en trabajos previamente citados (Nikleva, 2012; Kramsch, 2013). Como indica esta última autora (2013), los estudiantes de lenguas extranjeras suelen interpretar la cultura foránea a partir de sus propios parámetros, cayendo, muchas veces, en estereotipos culturales. De ahí la importancia de relevar si estos elementos están presentes en los materiales seleccionados.

En *Voces del Sur* hemos encontrado una única muestra en la que se produce una situación de un malentendido de tipo cultural. En la unidad uno, la actividad titulada “¿de dónde?” nos anticipa que se abordarán los adjetivos gentilicios y los nombres de los países. La misma contiene un diálogo en el que se produce una confusión en torno al significado del gentilicio “americano”, que en ciertos contextos suele utilizarse como sinónimo de “estadounidense”. El hecho de emplear uno u otro adjetivo conlleva un posicionamiento ideológico, por ello no es casual que los autores hayan decidido introducir esta cuestión. Sin embargo, el diálogo continúa y el malentendido queda irresuelto, pues los participantes avanzan en la conversación sin darle mayor importancia al asunto. El ejercicio sólo propone la lectura del diálogo, no repara en el malentendido y, de este modo, se pierde la ocasión para que los estudiantes puedan reflexionar sobre este punto.

Por su parte, en *Macanudo* se encontraron dos muestras en la que se representan

estereotipos. La primera de ellas, presenta un ejercicio de reflexión acerca de las mujeres argentinas:

Pensar:

Las mujeres argentinas. Dos extranjeros hablan de mujeres:

¿Los que de las argentinas?
 ¿Qué? No sé, me parecen lindas.
 Yo que son un poco artificiales.
 ¿Por qué te parecen artificiales?
 Van todo el día al gimnasio y viven a dieta.
 ¿Le parece? Mi mujer lo mismo. Yo no estoy tan seguro.

(Malamud y Bravo, 2007, p. 49)

Como puede observarse, la consigna únicamente indica “pensar”, pero no hay ninguna indicación o pregunta de orientación que pueda guiar el debate. Tampoco se menciona el papel que debe desempeñar el docente en el momento de la realización del ejercicio. En la segunda muestra, se aborda la temática de la inmigración. En esta actividad de comprensión auditiva podemos leer:

3. Pablo y Romina son dos porteños típicos, descendientes de inmigrantes y amantes de los bares. Están tomando un café en el bar de la esquina y conversan sobre sus familias. Escuche su charla.

¿Cuándo llegaron?
 ¿De dónde vinieron?
 ¿A qué se dedicaron los hijos?

(Malamud y Bravo, 2007, p. 126)

Es posible apreciar una serie de adjetivos que definen a los habitantes de Buenos Aires: “porteños típicos, descendientes de inmigrantes y amantes de los bares”. Hay aquí dos generalizaciones: que los nacidos en la capital argentina son hijos de inmigrantes, desconociendo la existencia de los pueblos originarios, y que todos ellos comparten la pasión por los bares. De esta manera, no se pone en cuestionamiento esta afirmación, sino que se parte de ella para

formular la actividad que tendrán que llevar a cabo los alumnos.

A diferencia de *Voces del Sur* y *Macanudo*, ni en *Aula del Sur* ni en *Maratón* fueron halladas situaciones de malentendidos culturales ni estereotipos.

Por último, analizamos las referencias hacia los países hispanohablantes. En *Voces del Sur*, la mayoría se refiere a Argentina y, en particular, a Buenos Aires. La distribución por tema es la siguiente:

- *Medios de transporte* (diálogos que transcurren en Buenos Aires).
- *Feridos y vacaciones* de Argentina.
- *Alimentación*: comidas de América Latina; diálogos en un restaurante argentino, *Super Gaucho*; platos típicos chilenos.
- *Personajes*: una famosa actriz y un reconocido político, ambos argentinos.
- *Historia, geografía, literatura*: 10 referencias a *historia*, de las cuales 4 corresponden a la época colonial en Buenos Aires y seis referencias a las Madres de Plaza de Mayo, organización de derechos humanos. *Geografía*: ciudades de América Latina; de la Patagonia argentina; Buenos Aires; clima de Argentina.
- *Literatura*: el poeta mejicano Octavio Paz; dos referencias a escritores argentinos (Maitena y Cortázar).

Si pasamos esta información a cifras, de un total de 65 muestras, 16 corresponden a la ciudad de Buenos Aires, 29 a Argentina y 20 a distintos países de América Latina:

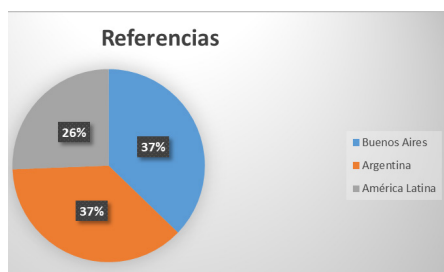


Figura 12: *Voces del Sur* – referencias al mundo hispano

En *Macanudo*, fueron encontradas las siguientes referencias:

- *Medios de transporte* de Buenos Aires.
- *Costumbres y folklore*, una referencia al tango “Buenos Aires”; a festividades populares en Argentina; el menú de una parrilla de Buenos Aires y la fotografía de una pizzería de la misma ciudad.
- *Personajes*: Fidel Castro (cubano) y Diego Maradona (argentino).
- *Historia, geografía, literatura*: dos muestras referidas a la inmigración en Argentina y una sobre la problemática de la inmigración ilegal en España; ocho muestras sobre barrios, mapas y lugares emblemáticos de Buenos Aires, y siete sobre diferentes ciudades, centros turísticos y regiones de Argentina. *Literatura*: hallamos una única muestra: un poema de una escritora uruguaya.

De un total de 30 muestras, 16 corresponden a Buenos Aires, 11 a Argentina, 2 a América Latina y una a España. Veamos estas cifras representadas en el siguiente gráfico:



Figura 13: Macanudo – referencias al mundo hispano



Figura 14: Aula del Sur – referencias al mundo hispano

En *Aula del Sur*, la representación de las muestras es la siguiente:

- *Costumbres y folklore*: comidas y restaurantes de América Latina y Argentina; festivales de Chile, Bolivia y Argentina.
- *Personajes*: reconocidas figuras argentinas (Messi, María Elena Walsh, el Che Guevara) y del mundo hispano.
- *Geografía*: barrios de distintas ciudades de España e Hispanoamérica (Buenos Aires, Madrid, Colonia del Sacramento y Santiago de Chile). En el anexo, se incluye un mapa de América Central y del Sur, de Argentina y una serie de fichas con información sobre los países de habla hispana y de las provincias argentinas y su capital.

Si pasamos esta información a cifras, de un total de 72 muestras, 34 corresponden a América Latina, 30 a Argentina, 3 a Buenos Aires y 5 a España:

A diferencia de *Voces del Sur* y *Macanudo*, en los que predominan las muestras referidas a Argentina, en *Aula del Sur* las mismas se reparten entre este país (42%) y los países hispanoamericanos, incluyendo los de América Central. Por otra parte, hay mayor cantidad de referencias a España, lo que puede relacionarse con el hecho de que este manual es la adaptación de su par español, *Aula Internacional*.

Por último, en el caso de *Maratón*, fueron halladas 25 muestras sobre:

- Argentina (7): *personajes* (Lionel Messi, Ricardo Darín; Julio Cortázar, Mercedes Sosa); *geografía* (el pueblo Willaldea); *música* (bandas de rock).
- Países de América Latina (7): *personajes* (Shakira, Dilma Rousseff); *música* (folklore latinoamericano).
- Buenos Aires (8): *geografía* (barrios de la ciudad); *música* (tango); *manifestaciones artísticas* (fileteado porteño, un estilo pictórico tradicional).
- España (3): alusión al país, a la ciudad de Barcelona, al pintor Salvador Dalí.

Esta información puede visualizarse en el siguiente gráfico:

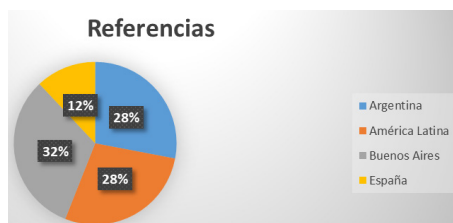


Figura 15: *Maratón* – referencias al mundo hispano

De los cuatro manuales, *Maratón* es el que reparte de manera más equitativa sus muestras, tanto las que remiten a Buenos Aires como a Argentina y a los países de América Latina. Por otra parte, a excepción de *Aula del Sur*, en el que predominan las referencias a distintos países de Hispanoamérica, en los tres libros restantes se observa un predominio de muestras relativas a Argentina y su capital por sobre otras ciudades del país.

Discusión de los resultados

A partir del análisis de la información relevada, se ha podido cumplir con el objetivo central del presente trabajo: rastrear la evolución de la dimensión cultural en los manuales, a partir de su fecha de publicación y su enfoque metodológico. En este sentido, se ha constatado la influencia del factor temporal en el abordaje de los contenidos culturales, pues es éste un factor determinante en el formato que presentan los libros. Los dos manuales más recientes incluyen imágenes, fotografías en colores vivos, cuya estructura es muy similar a la pantalla de un ordenador en la que el usuario se encuentra frente a diversas ventanas. De hecho, muchas de las actividades que se formulan parten de blogs o sitios de internet. En cambio, en los dos libros

más antiguos, en su presentación priman los colores tenues (en el caso de *Voces del Sur*) o blanco y en negro (*Macanudo*), lo que, desde el punto de vista visual, los hace menos atractivos para el público lector. Otra diferencia es que, en *Aula del Sur* y *Maratón*, los textos y diálogos de los que parten las actividades han sido escritos por sus autores con fines didácticos, mientras que en *Voces del Sur* y *Macanudo* se incluyen fuentes auténticas, en versión adaptada.

A su vez, en estos dos manuales, hemos constatado la presencia de malentendidos culturales y estereotipos. Ello podría vincularse con la fecha de publicación, pues en los dos libros más recientes no fueron encontradas muestras alusivas a conflictos de índole sociocultural mientras que sí se hallaron en sus pares más antiguos. En el caso de los estereotipos, el ejemplo de *Macanudo* y la imagen que en él se transmite sobre las mujeres argentinas, expresa una concepción que, en la actualidad, ha sido abandonada, en gran medida, frente a las críticas que este tipo de preconcepciones sufrieron en los últimos años, ante el avance del movimiento feminista y su reivindicación de la igualdad de género. Los resultados son coincidentes con los de Níkleva (2012), en el que la presencia de estereotipos disminuyó significativamente o desaparecieron por completo en las últimas ediciones.

Además del factor cronológico, el enfoque metodológico es una variable de relevancia al momento de analizar el abordaje de los contenidos. En este sentido, no es casual que, por un lado, *Voces del Sur* y *Macanudo* y, por el otro, *Aula del Sur* y *Maratón*, respectivamente, presenten similitudes. Mientras que los dos primeros manuales se

enmarcan en el enfoque comunicativo, los dos más recientes corresponden al enfoque por tareas.

Más allá de las diferencias, debemos destacar los elementos comunes. En primer lugar, el abordaje integrado entre lengua y cultura: en los cuatro libros de texto hemos apreciado que el tratamiento de la dimensión cultural y lingüística se realiza en forma integrada. Si bien *Voces del Sur*, *Macanudo* y *Aula del Sur* incluyen un apartado específico dedicado a la dimensión cultural, hemos constatado la presencia de muestras relativas a dicha esfera en todo el cuerpo de los manuales, lo que significa que los contenidos, gramaticales, léxicos y socioculturales se abordan en forma conjunta en los diversos formatos en que se presenta la cultura, sean estos diálogos, imágenes o textos. La misma tendencia se observa en *Maratón ELE*, hecho que corrobora lo expresado por las autoras en el prólogo. De esta forma, los resultados hallados son coincidentes con estudios precedentes (Areizaga, Gómez e Ibarra, 2005; Nikleva, 2012).

El segundo elemento común a los cuatro manuales analizados es la preponderancia de la cultura no formal. En *Voces del Sur*, las muestras correspondientes a la cultura con minúscula representan el 85,30% del total; en *Macanudo* el 100%; mientras que en *Aula del Sur* y en *Maratón* alcanzan el 98,40% y el 990%, respectivamente. Estos resultados son coincidentes con los hallados en los trabajos de Areizaga, Gómez e Ibarra (2005) y Pozzo y Fernández (2008).

En cuanto al desarrollo de la conciencia intercultural, las cifras indican resultados divergentes, pues únicamente en *Aula*

del Sur, las muestras relativas a la competencia comunicativa intercultural son altas (47% del total). En los restantes manuales, inclusive en el más reciente, los porcentajes prueban que son escasas las instancias en las que se fomenta la adquisición de las aptitudes y habilidades necesarias para que los estudiantes logren alcanzar dicha competencia: 13% en *Voces del Sur*, 12% en *Macanudo* y 10% en *Maratón*. Así, se constata que la competencia intercultural es la más difícil de alcanzar pues existe una brecha entre las propuestas teórico-metodológicas y su reflejo en la práctica. Estos resultados son coincidentes con estudios precedentes (Areizaga, Gómez e Ibarra, 2005; Pozzo y Fernández, 2008; Nikleva, 2012; Illescas, 2016; Brodersen, 2021).

Por último, en cuanto a las referencias culturales, a excepción de *Aula del Sur*, en el que predominan las muestras relativas a los distintos países de Hispanoamérica, en los tres libros restantes se ve una preeminencia de actividades, textos e imágenes centradas en Argentina y su capital, por sobre otras ciudades o provincias del país. En este sentido, si bien en *Voces del Sur* y *Macanudo* hay referencias a América Latina, la mayor cantidad de ellas corresponden a Buenos Aires y a Argentina. En el caso del manual más antiguo, no fueron halladas referencias a España, como sí en los tres más recientes.

Conclusiones

Luego de la revisión de los resultados, podemos afirmar que fue cumplido el objetivo central: el análisis del abordaje de los contenidos culturales en cuatro manuales de español lengua extranjera editados en Buenos Aires. En ellos se constata un

abordaje integrado de lengua y cultura y un predominio de la cultura no formal, de acuerdo con los lineamientos del MCER. Por otra parte, la mayoría de las referencias culturales remiten a Argentina y su capital. En cuanto al desarrollo de la competencia intercultural, a excepción de *Aula del Sur*, son escasas las instancias en las que se propicia la adquisición de las aptitudes y habilidades interculturales. En este contexto, se vuelve necesario incorporar en los materiales más instancias de reflexión acerca de la cultura y de la lengua meta. Es éste un desafío tanto para los especialistas de la didáctica como para los profesores de lenguas extranjeras, siempre que nuestro objetivo sea propiciar el pensamiento crítico por parte de los estudiantes acerca de sus modelos socioculturales y los de sus pares, fomentando en ellos actitudes de apertura y tolerancia.

En este sentido, el artículo pretende ser un aporte al campo de estudio local pues es éste un ámbito de investigación reciente que requiere de la reflexión acerca de los materiales presentes en el mercado y que se utilizan habitualmente en clase de ELE. A su vez, puede ser de utilidad para la creación de nuevos recursos didácticos, sobre todo, si consideramos que Argentina ha emergido, en los últimos años, como un destino al que asiste un número creciente de estudiantes extranjeros que buscan tomar clases de español en contexto de inmersión lingüística, y que se perfila como un mercado en expansión. Por ello, se vuelve imperioso contar con materiales adecuados que aborden en forma integrada la lengua y la cultura y que permitan que los alumnos se desenvuelvan, progresivamente, como verdaderos hablantes o mediadores interculturales.

Referencias bibliográficas

- Areizaga, E., Gómez, I. e Ibarra, E. (2005). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (2), 27-46.
- Autieri, B., Gassó, M.J., Malamud, E., Mosconi, L. y Preve, P. (2002). *Voces del Sur: Español de hoy*. Lamsa.
- Baralo, M. (2015). El valor del idioma como recurso turístico, económico y cultural. *Signos Universitarios*, 34 (51), 35-61.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. y Risager, K. (1999). *Language teachers, Politics and Cultures*. Multilingual Matters.
- Brodersen, L. (2019). El acto de habla “saludar” en los manuales de ELE/ELSE del español de Argentina. *Quintú Quimün*, 3, 1-31.
- Brodersen, L. (2020). La enseñanza de la cortesía en ELE: actos de habla y tendencias en investigación. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 14, 1-19.
- Brodersen, L. (2021). Fronteras interculturales: Argentina en manuales de Español Lengua Extranjera de la Enseñanza Fundamental en Brasil. *Revista de Educación*, 12 (23), 183-203.
- Brodersen, L. (2021). Los consejos en los manuales de ELE en Argentina. En Verdú, M.A., Tacconi, M.L., Formiga, P.A., Fernández Beschtedt, M.F. y Espinosa, G.E. (Eds), *Habitando fronteras: Interculturalidad, lenguas y educación* (pp. 170-183). Universidad Nacional del Comahue. Recuperado de <https://bibliotecadelenguas.uncoma.edu.ar/items/show/640>

- Brodersen, L. (2021). Los contenidos socioculturales de Argentina en manuales de ELE locales. *(En)clave Comahue*, 27, 144-171.
- Cantamutto, L. y Fainstein, P. (2019). Marcadores conversacionales de acuerdo en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera. *Verba Hispanica*, 27, 153- 172. <https://doi.org/10.4312/vh.27.1.153-172>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya.
- Corpas, J., García, E., Garmendia, A., Kosel, C., Soriano, C. y Tonnelier, B. (2012). *Aula del Sur 1. Curso de español*. Difusión y Voces del Sur.
- Council of Europe. (2018). Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new descriptors.
- De Souza Faria, J., Stefanetti, E. y Hojman, I. (2017). *Maratón ELE. Español Lengua Extranjera*. Eudeba- Eudem.
- Illescas, A. (2016). La competencia intercultural y su inclusión en los manuales de ELE. *Porta Linguarum*, 26, 67-79.
- Instituto Cervantes. (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. A1-A2. Biblioteca Nueva.
- Kramersch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1 (1), 57-78.
- Malamud, E. y Bravo, M.J. (2007). *Macanudo. Español Lengua Extranjera desde el Río de la Plata*. Libros de la Araucaria.
- Miquel, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en la clase de lengua. *RedELE*, 0, 1-13.
- Nikleva, D.G. (2012). La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera. *RESA*, 25, 165-187.
- Paricio Tato, M.S. (2005). La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis. *Glosas didácticas*, 15, 133-144.
- Pozzo, M.I. y Fernández, S. (2008). La cultura en la enseñanza de español LE: Argentina y Dinamarca. Un estudio comparativo. *Diálogos Latinoamericanos*, 14, 97-126.
- Pozzo, M.I. (2014). Contenidos socioculturales sobre América Latina en manuales de español lengua extranjera de España y Argentina. *Revista Sures*, 3, 1-15.
- Tonnelier, B. y Kosel, A.C. (2010). *De Aula a Aula del Sur*. Los desafíos de la adaptación de un método de ELE internacional a la variedad del Río de la Plata. *Publicaciones de la Universidad del Salvador*, pp.1-11.

Notas al final

1 En 2001, se publica por primera vez y en lengua inglesa, el MCER: Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe. En 2002, aparece la versión en español: Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya.

2 El MCER distingue las *competencias* del alumno en dos categorías: *generales* y *lingüísticas*. Las primeras incluyen el *saber*, que comprende el *conocimiento del mundo*, es decir, el modelo que poseen los individuos del vocabulario y la gramática de su lengua materna, y que abarca los saberes relativos a la geografía, el medio ambiente, la demografía, la economía y la política; y el *conocimiento sociocultural*. Este último se refiere al conocimiento de la sociedad y la cultura de la lengua meta, que muchas veces se encuentra distorsionado por estereotipos. Incluye saberes acerca de la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, creencias y actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y el comportamiento ritual. Por otra parte, las *competencias generales* también engloban el *saber hacer*, en el que se incluyen las *destrezas y habilidades interculturales*, que implican la capacidad del alumno de relacionar la cultura propia y la extranjera, de actuar como intermediario cultural, de abordar eficazmente los malentendidos interculturales, las situaciones conflictivas y las relaciones estereotipadas. Véase: Consejo de Europa, 2002, pp. 99-102.

3 Si bien las referencias a la dimensión cultural se encuentran en todo el MCER, es en el capítulo cinco donde se aborda de manera específica. Véase: Consejo de Europa, 2002, pp. 99-106.

4 En las actividades de mediación, el usuario de la lengua no expresa sus significados, sino que actúa como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa, normalmente (pero no exclusivamente) hablantes de distintas lenguas. Son ejemplo de ello la interpretación oral y la traducción escrita, el resumen y la paráfrasis de textos de la misma lengua cuando el receptor no comprende la lengua original. Véase: Consejo de Europa, 2002, p. 85.

5 El artículo actualiza y sintetiza los resultados de un estudio de mayor extensión, como parte del trabajo final del Máster en Aprendizaje y Enseñanza de Segundas Lenguas de la autora: Navallas, M.M. (2022). *La dimensión cultural en los manuales de español lengua extranjera editados en Buenos Aires, Argentina (2002 – 2017)*. *The cultural dimension in Spanish as a Foreign Language textbooks published in Buenos Aires, (2002 – 2017)* [tesis de maestría inédita]. Universidad de Cantabria: Santander. Disponible en: <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/24569>

6 Las autoras relevan un extenso corpus de materiales empleados en la enseñanza de ELE, entre los que destacan los libros de texto. Reparar en el uso que en ellos se hace de determinados marcadores discursivos y en la incidencia de la

situación comunicativa y el contexto en la interpretación de estos últimos. Por su parte, Brodersen analiza los saludos (2019), las invitaciones y las fórmulas de cortesía (2020) y los consejos (2021) en manuales locales.

7 Destacan los trabajos de María Isabel Pozzo. Junto a Fernández (2008), analiza el tratamiento de los contenidos culturales en manuales de ELE editados en Argentina y Dinamarca. Posteriormente, se centra en libros de texto de España y Argentina (2014). Por su parte, Lucas Brodersen (2021), analiza los contenidos socioculturales sobre Argentina en libros para la enseñanza de español editados en Brasil. Finalmente, en otro artículo del mismo año, toma como objeto de estudio los contenidos socioculturales en seis libros de texto de nivel básico e intermedio, publicados en diferentes ciudades del país (Buenos Aires, Córdoba y Tucumán). Concluye en que, en líneas generales, los materiales no promueven en los estudiantes una reflexión profunda sobre los aspectos interculturales. Véase: Brodersen, 2021, p. 167.

8 Como en la versión original se emplea el pronombre “tú”, las consignas fueron modificadas con la introducción del voseo, la forma predominante en Argentina y Uruguay. Se corrigió el léxico referido a alimentos, indumentaria y otros términos de uso cotidiano, que es donde se presenta la mayor diversidad lingüística. Véase: Tonnelier y Kosel, 2010, pp. 2-3.

9 Pozzo y Fernández (2008), dentro del corpus de análisis incluyen los siguientes manuales: *Mano a Mano* (1996); *Voces del Sur* (2002), considerado en la presente investigación; *Por vos, Buenos Aires* (2007) y *Aula Internacional 1* (2005). Los tres primeros son argentinos, editados en distintas ciudades: Rosario, Buenos Aires y Avellaneda, respectivamente, mientras que el último es de origen español. Todos corresponden al nivel inicial. En un trabajo posterior, Pozzo (2014) examina cuatro manuales de ELE, dos de ellos editados en Argentina (*Por vos, Buenos Aires* y *Voces del Sur*) y los dos restantes en España (*Pasaporte* y *Aula Internacional*). Por su parte, en su artículo *Los contenidos socioculturales de Argentina en manuales de ELE locales* (2021), Brodersen revisa los siguientes materiales: *De naranjos, tarcos y cardones*; *Horizonte ELE 1,2 y 3*; y *Aula del Sur 1 y 2*, este último también considerado en el presente trabajo (sólo el volumen 1). Estos títulos han sido publicados en diferentes ciudades de Argentina: Tucumán, Córdoba y Buenos Aires, respectivamente.

10 Los autores utilizan una clasificación precedente de Miquel y Sans (1992), en la que *cultura con mayúscula* y *cultura con minúscula* equivalen, respectivamente, a las categorías *cultura con mayúsculas* y *cultura a secas*, de las mismas autoras (2004). Véase: Areizaga, E., Gómez, I. e Ibarra, E., 2005.