



*Tesis para defender el título de Maestría de Ciencias Humanas – Opción
Lenguaje, Cultura y Sociedad*

**Interculturalidad crítica y español como lengua extranjera: análisis
multimodal de la serie *Sentidos en Lengua Española***

Autora: Caroline Trevisan

Director de tesis: Prof. Agr. Germán Canale

Montevideo, diciembre de 2021

Comisión Académica de Posgrados

FHCE, Udelar:

Por la presente, y en mi calidad de tutor, avalo la presentación de la tesis de Caroline Trevisan, titulada: “Interculturalidad crítica y español como lengua extranjera: análisis multimodal de la serie *Sentidos en Lengua Española*”, en el marco de la Maestría en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad.

Sin más, los saluda atentamente

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'G. Canale', is positioned above the typed name and affiliation.

Prof. Agr. Dr. Germán Canale
Dpto. Psico- y Sociolingüística
Instituto de Lingüística
FHCE, Udelar

*La educación tiene sentido porque el mundo
no es necesariamente esto o aquello,
porque los seres humanos somos
proyectos y al mismo tiempo podemos
tener proyectos para el mundo.*

Paulo Freire

AGRADECIMIENTOS

Aunque presente diversos momentos de reflexión e introspección, la elaboración de esta tesis no hubiera sido igual sin la presencia *de* y la constante interacción *con* las personas que forman parte de mi vida, por lo que es fruto de un trabajo colectivo. Específicamente en esta oportunidad no me refiero a las distintas voces que sostienen mis argumentaciones teóricas, sino de las personas con quienes convivimos, que nos constituyen en tanto sujetos en continuo diálogo, dejando sus huellas en nuestras miradas hacia el mundo. A ellas, les quiero demostrar mis profundos agradecimientos a partir de algunas palabras de cariño.

Se los agradezco con el alma a mi madre, Raquel, y mi padre, Eloi, quienes amablemente comprendieron sin dificultades mi mudanza de Brasil a Uruguay, dándome todo el soporte y ánimo para salir adelante en esta etapa de mi vida, así como lo hicieron en todas las demás. Esta misma gratitud se extiende a mi hermana, Janaína, amiga y confidente de todas las horas.

Se los agradezco a mis abuelos paternos Terzinha Gemma (in memoriam) y Alcides (in memoriam), y a mis abuelos maternos Maria Ilaria y Altemir João. Los cuatro son para mí ejemplos de vida, de lucha y de superación. Pude aprender de ellos acerca de los procesos cambiantes de la vida, a aceptarlos y a tomarlos como desafíos para desarrollarme como sujeto. No puedo dejar de destacar que mi abuela Maria Ilaria me alfabetizó, insiriéndome en el universo de la escritura y de la lectura. Maestra jubilada, es mi primera inspiración para seguir el camino de la docencia e incentivadora impar, desde cuando me dejaba usar las paredes de su casa como pizarras para dar clases a mis alumnos imaginarios a los ocho años. Más allá de eso, se animó a un intento de enseñarme la que podría haber sido mi primera lengua extranjera, el alemán, si no fuera por mi interés en los dibujos animados en aquél entonces.

Expreso mi gratitud también, con toda la alegría, a los niños de mi familia, en especial a mi ahijada Gabriela y a mi ahijado Vítor, quienes me demuestran, día tras día, la belleza de todas las fases de la niñez, los pequeños descubrimientos de la vida y me permiten enfocar en los detalles más bellos de nuestra existencia terrena.

Por el apoyo y lealtad cotidiana y rutinaria, le agradezco profundamente a mi compañero de vida, Franco, quien estuvo y está a mi lado durante todo el proceso de esta tesis, antes mismo de que la idea de realizarla existiera. Muchas gracias, por todo.

En el ámbito académico, agradezco todos y todas a quienes he podido conocer durante la maestría: docentes y colegas. En especial a Graciela Barrios, coordinadora de la maestría en el momento de mi ingreso, y a Mariela Oroño, actual coordinadora, por la ayuda en los diversos procesos que incluyen las actividades del posgrado. Gracias también al personal responsable por la parte administrativa del posgrado, siempre atentos a mis dudas y consultas ya sea por mail o presencialmente.

Con una particular atención y énfasis, agradezco a mi tutor Germán Canale que ha acompañado de cerca el proceso de investigación resultante en esta tesis, estando siempre atento a los detalles. Germán me señaló caminos teóricos e investigativos que han sido primordiales a la conducción de mi trabajo académico, sin los cuales no podría haberlo hecho. Mil gracias por el apoyo y dedicación en este recorrido, es para para mí un ejemplo de profesional e investigador.

Finalmente, agradezco a la *Comisión Académica de Posgrado* de Udelar, cuya beca de finalización de maestría me permitió un mayor tiempo de dedicación en la producción de la tesis y en la adquisición de recursos para la investigación. Muchas gracias por la confianza en mi trabajo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1 – INTERCULTURALIDAD Y ENSEÑANZA DE LENGUA: PUENTES TEÓRICOS	6
1.1 De cultura y lenguaje a cultura <i>en el</i> lenguaje.....	6
1.1.1 La competencia simbólica.....	9
1.1.2 Del paradigma nacional al transnacional	10
1.1.3 El desafío de la interculturalidad <i>crítica</i>	12
1.1.4 Descentramiento y relativización del sujeto: el modelo de Byram.....	14
1.1.5 Transnacionalidad e interculturalidad: la propuesta de Risager	17
1.2 Libros de texto y la dimensión (inter) cultural.....	20
1.2.1 El libro de texto como mercancía y su dimensión política	21
1.2.2 El libro de texto como artefacto cultural.....	22
1.2.3 El libro de texto como artefacto ideológico	24
1.2.4 El <i>Programa Nacional do Livro Didático</i> de Brasil y el lugar del español como lengua extranjera	25
1.2.5 Antecedentes de estudios (inter)culturales en libros de texto de E/LE: principales cuestiones.....	28
1.2.6 <i>Sentidos en lengua española</i> : breve contextualización.....	32
1.3 El análisis socio-semiótico multimodal como abordaje analítico.....	35
1.3.2 Construcción y reconstrucción discursiva.....	37
1.3.2.1 El texto verbal como objeto de análisis.....	39
1.3.3 Las múltiples posibilidades de significación: el análisis multimodal	43
1.3.3.1 Modos, recursos semióticos y sus alcances.....	44
1.3.3.2 El modo visual: posibilidades analíticas	45
1.3.4 La articulación de los recursos semióticos y el rol de las consignas	46
CAPÍTULO 2 – TRAYECTO METODOLÓGICO	50
2.1 Objetivo General	50
2.1.2 Objetivos específicos	50

2.2 Caracterización del objeto de estudio	51
2.3 Selección del corpus para el análisis.....	53
2.4 Procedimientos metodológicos	54
2.4.1 Primer movimiento: análisis global de los recursos semióticos	54
2.4.2 Segundo movimiento: análisis de las consignas	55
2.4.3 Tercer movimiento: análisis fino de la articulación y exploración de los textos según las consignas.....	55
CAPÍTULO 3 – ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	64
3.1 Modos semióticos y géneros discursivos incorporados al libro de texto: cuestiones de legitimidad y autenticidad.....	64
3.2 Análisis de las consignas: enlaces lingüísticos y (inter)culturales.....	76
3.2.1 Las consignas guías.....	79
3.2.2 Las consignas de comprensión textual.....	82
3.2.3 Las consignas personales	85
3.3 Interculturalidad crítica: construcción inter-semiótica	88
3.3.1 <i>Desencuentros en la historia de Hispanoamérica</i> : representación no- hegemónica de la colonización	89
3.3.2 <i>Los mundos del trabajo</i> : una alternativa para pensar la constitución de las relaciones laborales	100
CAPÍTULO 4 – CONCLUSIONES.....	108
4.1 La concepción de los procesos culturales a partir de los recursos semióticos	108
4.2 Las consignas como planteamientos para el desarrollo de la interculturalidad crítica.....	109
4.3 El discurso no-hegemónico, el pensamiento crítico y la interculturalidad.....	111
CONSIDERACIONES Y REFLEXIONES PARA SEGUIR	113
REFERENCIAS	118
ANEXOS	129

LISTA DE ABREVIATURAS

ACD – Análisis Crítico del Discurso

AMD – Análisis Multimodal del Discurso

BNCC – *Base Nacional Comum Curricular*

CCI – Competencia Comunicativa Intercultural

CI – Competencia Intercultural

DEU – Diccionario del Español del Uruguay

E/LE – Español Lengua Extranjera

GDV – Gramática del Diseño Visual

GSF – Gramática Sistémico-Funcional

LE – Lengua Extranjera

LSF – Lingüística Sistémico-Funcional

LT – Libro de Texto

MEC – *Ministério da Educação e Cultura*

OCEM – *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*

PCN – *Parâmetros Curriculares Nacionais*

PNLD – *Programa Nacional do Livro Didático*

PNLEM – *Programa Nacional do Livro Didático – Ensino Médio*

LISTA DE CUADROS, FIGURAS, GRÁFICOS Y TABLAS

Cuadro 1 – Síntesis multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad	12
Cuadro 2 – Factores en la comunicación intercultural.....	16
Cuadro 3 – Denominación de las metafunciones.....	46
Cuadro 4 - Secciones y subsecciones didácticas de los libros de texto	52
Cuadro 5 – Procesos en el sistema de transitividad.....	57
Cuadro 6 – Géneros textuales incorporados en los libros	69
Cuadro 7 – Grupos de consignas.....	78
Figura 1 – Diagrama de producción y distribución de los libros de texto.....	26
Figura 2 – Fotos de las tapas de los LT.....	34
Figura 3 – Ejemplo de uso de recursos multimodales.....	48
Figura 4 – Ejemplo de proceso verbal recuperado de modo directo.....	59
Figura 5 – Ejemplo de formación de vectores.. ..	61
Figura 6 – Ejemplo de proceso de reacción (mirada)	62
Figura 7 – Ejemplo de referencia en el libro.....	71
Figura 8 – Ejemplo de construcción de legitimidad 1.....	72
Figura 9 – Ejemplo de construcción de legitimidad 2.....	72
Figura 10 – Página de apertura Unidad 1	74
Figura 11 – Ejemplo de consigna 1	76
Figura 12 – Ejemplo de consigna 2.....	76
Figura 13 – Ejemplo de consigna de contextualización.....	80
Figura 14 – Ejemplo de consigna de orientación.....	81
Figura 15 – Ejemplo de análisis 1.....	91
Figura 16 – Ejemplo de análisis 2.....	92
Figura 17 – Historieta de ejemplo 1.....	93
Figura 18 – Historieta de ejemplo 2.....	95
Figura 19 – Historieta de ejemplo 3.....	97
Figura 20 – <i>Los trabajadores</i> (1942).	100

Figura 21 – <i>Operários</i> (1933).	101
Figura 22 – <i>Manifestación</i> (1934).	101
Figura 23 – Consigna de ejemplo de análisis.	102
Figura 24 – Ejemplo de análisis (3).	103
Figura 25 – Ejemplo de análisis (4).	104
Gráfico 1 – Modos semióticos en el corpus	65
Gráfico 2 – Referencias de los textos.....	73
Gráfico 3 – Consignas guías.	80
Gráfico 4 – Consignas de comprensión textual.	83
Gráfico 5 – Consignas personales.	87
Tabla 1 – Participantes y procesos de tarea pedagógica	104

Resumen

A la enseñanza de lengua adicional/extranjera se le asigna un desafío que atañe sus aspectos metodológicos: el desarrollo de la interculturalidad crítica. Este abordaje, discutido por diversos investigadores del área de la educación (Byram, 1997; Risager, 2007; Kramersch, 2013; Candau, 2013; Walsh, 2013), consiste en pensar prácticas educativas con vistas a llevar a cabo un aprendizaje que evidencie la relación lenguaje y cultura, desde y hacia una perspectiva crítica de los procesos sociales en su dimensión discursiva. En el aula, múltiples artefactos pueden contribuir para el desarrollo de este enfoque, como los libros de texto. Específicamente en el caso de Brasil, los materiales didácticos de escuelas públicas son producidos y distribuidos a través de un programa gubernamental, evidenciando su carácter político e ideológico. La serie *Sentidos en Lengua Española* (Costa y Freitas, 2016a; 2016b; 2016c), utilizada en la enseñanza pública secundaria de 2018 a 2020, ha sido elaborada en el ámbito de este programa e incluye temáticas favorables al enfoque intercultural crítico. Asumiendo un punto de vista analítico multimodal (Kress y van Leeuwen, 2001; Kress, 2010) y crítico (Fairclough, 1992; 2003; 2012) respecto al discurso, en esta tesis exploro cómo – y en qué medida – la serie aporta a esta perspectiva de enseñanza. La metodología se distribuye en tres principales etapas de análisis, aplicadas al corpus seleccionado. Inicialmente, exploro los textos empleados, observándolos en relación al modo semiótico, género y procedencia. Luego, categorizo las consignas según su propuesta de interacción con los textos. Al final, llevo a cabo un análisis fino de un subcorpus, considerando la relación entre textos y tareas pedagógicas; para ello utilizo herramientas como el sistema de transitividad (Halliday y Matthiessen (2014 [1985]) y el sistema de vectores (Kress y van Leeuwen, 2021[1996]). Los hallazgos muestran que los significados que se despliegan de la articulación entre los recursos semióticos demandan a la audiencia lecturas y reflexiones que potencian un proceso de aprendizaje asociado a las directrices de la competencia intercultural crítica, por medio de la representación y discusión no-hegemónica de procesos socio-culturales.

Palabras-clave: Interculturalidad Crítica; Español como Lengua Extranjera; Libros de Texto; Análisis Multimodal del Discurso.

Abstract

The teaching of a foreign language poses a challenge concerned to its methodological aspects: the critical interculturality development. This approach, discussed by many researches from Science Education (Byram, 1997; Risager, 2007; Kramersch, 2013; Candau, 2013; Walsh, 2013), consists in thinking educative practices oriented to conduct a learning process that evidence the relation between language and culture, since and toward a critical perspective of social processes in its discursive dimension. In the class, multiple artifacts can contribute to the development of this approach, as the textbooks. Specifically in the Brazilian case the public schools' didactic materials are produced and distributed through a governmental program, evidencing its political and ideological character. The series *Sentidos en Lengua Española* (Costa y Freitas, 2016a; 2016b; 2016c), used in public high school teaching, from 2018 to 2020, has been elaborated in this program scope including themes that propitiate an intercultural critic approach. Assuming a multimodal (Kress y van Leeuwen, 2001; Kress, 2010) and critical (Fairclough, 1992; 2003; 2012) perspective, respect to discourse, in this thesis I explore how – and in what measure – the mentioned series contribute to this teaching perspective. The methodology is distributed in three major stages, applied to the selected *corpus*. First, I mapped the texts used, observing them in relation to its semiotic mode, gender and origin. Next, I categorized the tasks according to its interaction purpose with the texts. Finally, I made a detailed analysis of a subcorpus, in account of the relation between texts and pedagogical tasks; utilizing to it tools as the transitivity system (Halliday y Matthiessen, 2014 [1985]) and vectors system (Kress y van Leeuwen, 2021 [1996]). Findings show that the meanings derived from the articulation between the semiotic resources demand from the audience specific readings and reflections that potentiate a learning process associate to the guidelines of a critic intercultural competence, by the non-hegemonic representation and discussion of social-cultural processes.

Keywords: Critical Interculturality; Spanish as Second Language; Textbooks; Multimodal Discourse Analysis.

INTRODUCCIÓN¹

En 1975, durante una charla en el *Simposio Internacional para la Alfabetización*, en Irán, Paulo Freire enunció una de las que vendrían a ser sus más reconocidas ideas sobre el proceso de alfabetización: “*Não basta saber ler mecanicamente que ‘Eva viu a uva’ . É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho*” (Gaddoti, 2003, p. 255). Esta concepción se confronta con la propuesta de enseñanza pautada por ejercicios mecánicos y descontextualizados, bien como con la posibilidad de una educación “neutral”.

Sus planteamientos han influenciado significativamente las reflexiones en torno a la enseñanza, a los cuales les subyace una concepción de educación centrada en la (constante) emancipación del individuo, a partir del desarrollo de una consciencia crítica sobre la sociedad. No por casualidad, hasta los días de hoy, sus ideas siguen impactando, interpelándonos acerca del proceso de aprendizaje y, en el caso de los docentes, acerca de nuestra propia labor.

Como profesora de lengua extranjera, pienso que, si bien es imposible atribuirle a esta asignatura toda la responsabilidad de transformación social, tampoco se puede negar su papel como parte de esa construcción. La noción de *interculturalidad crítica* (Byram, 1997; Risager, 2007; Walsh, 2013; Candau, 2013) se plantea con vistas a atender esa necesidad.

En la clase de lengua extranjera (LE), el enfoque intercultural se presenta como un abordaje que busca promover un acercamiento crítico hacia la construcción de mundo por medio del lenguaje y del diálogo con otras perspectivas, enfocado en

¹ La tesis ha sido desarrollada con el apoyo de una beca de finalización de posgrado, otorgada por la *Comisión Académica de Posgrado* de Udelar.

el descentramiento del individuo. En este sentido, las aulas LE pueden ser espacios involucrados en un proyecto de educación crítica y los artefactos semióticos (Bezemer y Kress, 2016) que allí circulan, como por ejemplo los libros de texto, pueden ser aliados en este desarrollo.

Pese a los avances tecnológicos para la elaboración de recursos educativos innovadores a nivel global, el libro de texto (LT) impreso sigue siendo una de las herramientas más reconocidas y utilizadas en las escuelas públicas brasileñas². A esos materiales también se les confiere un rol discursivo en tanto productores de ciertas representaciones del mundo (Risager, 2018; Gray, 2013; Bori, 2018), que posiblemente funcionen como punto de partida para las temáticas abordadas en las clases.

En el caso de los LT de español como lengua extranjera (ELE), a nivel global, son muchas las investigaciones que demuestran una predominancia en la incorporación del contenido por medio de constructos sociales hegemónicos y a-críticos, cuando no terminan directamente reforzando estereotipos (Ros i Solé, 2013; Morales-Vidal y Cassany, 2020; Vinall, 2013). Eso se debe, sobre todo, a factores económicos y editoriales, conjugados con pretensiones comerciales (Apple y Christian-Smith, 1991), teniendo en cuenta que si se introducen determinadas temáticas en los libros de texto, éstos pueden no ser vendidos/comprados en ciertos ámbitos.

En Brasil, particularmente, los antecedentes de investigación respecto a estos materiales no muestran un panorama significativamente diferente a lo que se encuentra en los hallazgos de otras investigaciones en escala internacional, de los cuales se desprenden prácticamente las mismas problemáticas (Souza, 2016; Marchesan et al, 2016, Silverio, 2019; etc.). Por otra parte, sí vale notar que, a diferencia de otros países, las pautas para elaboración de los libros de texto en Brasil (usados en las escuelas públicas) son diseñadas por el *Programa Nacional*

² Me refiero a este contexto pues es donde se produjo y circula la serie didáctica que analizo.

do *Livro Didático* (PNDL), cuyas directrices responden a una demanda nacional de producción y distribución y no a un mercado global.

En medio de todo eso estoy yo, articulando esas cuestiones en mi rol de profesora de lengua. Durante mi graduación en Letras – Portugués y Español³ (cuando todavía vivía en Brasil), y luego en la maestría en Ciencias Humanas, opción *Lenguaje, Cultura y Sociedad* (ya en Uruguay), siempre me interrogué acerca de mi contribución como docente y el rol de la educación (de lengua) en esta dinámica social.

En cuanto comencé la trayectoria del posgrado me acerqué a una serie de libros de texto de E/LE brasileños: *Sentidos en Lengua Española* (Costa y Freitas, 2016). Tras una primera mirada, noté que sus contenidos se distinguían de otros que había usado en mis las clases. A partir de ese día, comencé a leerlos más atenciosamente. En medio de esta búsqueda, comencé a encontrarme con trabajos de quiénes, ya interpelados por esta colección, la habían analizado (Silverio, 2019; Abio, 2018). Sin embargo, me pareció que todavía quedaban aspectos a ser explorados y a través de otros paradigmas teóricos, algo a que me propuse hacer como tesis de maestría.

Por medio de un análisis predominantemente cualitativo, anclado sobre todo en los planteamientos del Análisis Multimodal del Discurso (Kress y van Leeuwen, 2001; Kress, 2010) y del Análisis Crítico del Discurso (Fairclough, 1992; 2003), el principal objetivo de esta tesis es investigar si – y cómo – la serie *Sentidos en Lengua Española* aporta a un abordaje intercultural crítico de la lengua extranjera. Para ello, opero una metodología que abarca tres grandes momentos analíticos.

En la primera etapa realizo un mapeo de los modos semióticos, géneros textuales y procedencia de los textos que componen esta serie de libros, a fin de entender y

³ Cabe aclarar que el curso de Letras, en Brasil, se ramifica en *Bacharel* o *Licenciatura*. El último, que es mi caso, le otorga al graduado la posibilidad de ejercer la docencia.

caracterizar la dinámica de incorporación de los recursos semióticos. La segunda etapa corresponde con la clasificación de las consignas de acuerdo a cómo proyectan en el estudiante el manejo de los textos (ya sean verbales, visuales o verbo-visuales), de esa manera, es posible categorizar el acercamiento intercultural y crítico que la colección proporciona a la audiencia (los estudiantes).

Por último, realizo un análisis fino de un subcorpus, orientado a comprender cómo se orquestan los textos verbales, visuales y verbo-visuales en las tareas pedagógicas de modo intermodal (Royce, 1996; 2006). Para ello, me apoyo en herramientas como el Sistema de Transitividad (Halliday y Matthiessen, 2014 [1985]), para el modo verbal, y del Sistema de Vectores (Kress y van Leeuwen, 2021), para el modo visual. Dichas herramientas me permiten analizar los *participantes* y los *procesos* involucrados en las representaciones construidas por la articulación entre los textos y las tareas pedagógicas.

La elaboración de la tesis resultó en un texto que se distribuye en cuatro capítulos principales. El marco teórico, correspondiente al primer capítulo, fundamenta tanto la elaboración investigativa como las discusiones de los resultados. La parte inicial abarca un diálogo sobre el abordaje intercultural crítico y su vínculo con la clase de lengua extranjera. En la segunda parte, presento una reflexión sobre el rol de los libros de texto en el aula, apoyándome en antecedentes investigativos a nivel global y local (de Brasil). En la tercera parte, se encuentra el aparato teórico que guiará la investigación en términos metodológicos y analíticos, como las perspectivas de análisis crítico y multimodal del discurso.

El trayecto metodológico está ubicado en el segundo capítulo e incluye el objetivo general y los objetivos específicos, la descripción del objeto de estudio (la serie *Sentidos en Lengua Española*) y el recorte elegido como corpus y subcorpus, así como las estrategias de análisis que me permiten responder las preguntas de investigación.

Los resultados y discusiones aparecen en el tercer capítulo, separados según las etapas metodológicas delineadas en el capítulo 2. Las conclusiones son introducidas en el cuarto capítulo. En la parte final de la tesis están las consideraciones finales, en donde se desarrollan ponderaciones sobre el transcurso investigativo, limitaciones y aportes del estudio realizado y posibles líneas a futuro.

CAPÍTULO 1 – INTERCULTURALIDAD Y ENSEÑANZA DE LENGUA: PUENTES TEÓRICOS

Para introducir la temática, en la primera parte de este capítulo presento los principales paradigmas teóricos que nortean concepciones en torno a la enseñanza de lengua extranjera, en relación al desarrollo intercultural y su sentido crítico. Luego, se plantean reflexiones acerca de los materiales didácticos, especialmente los libros de texto, en tanto a su potencial contribución a este abordaje, contextualizando el marco de producción y distribución de la serie *Sentidos en Lengua Española*. En el último apartado se presentan los fundamentos epistemológicos que sostienen el análisis.

1.1 De cultura y lenguaje a cultura *en el* lenguaje

La noción esencialista de cultura, que reduce las complejidades socio-históricas a meras caracterizaciones y borra las contradicciones morales y sociales existentes *en* y *entre* comunidades, ha sido objeto de muchas críticas en las últimas décadas (Duranti, 2000 [1997]). En este sentido, la comprensión de cultura “[...] *began to shift from a stable national or social group entity to portable representations, and from products, beliefs and behaviors to processes of identification, symbolic power struggles and identity politics*” (Kramersch, 2014, p. 31).

Por este motivo, se empiezan a generar preocupaciones relacionadas con la enseñanza de lengua extranjera que dialogan, de cierto modo, con esas discusiones en torno a la noción de cultura. Teniendo en cuenta esas transformaciones, Kramersch (1995) argumenta que en el periodo moderno la enseñanza de LE ha transitado tres etapas en lo que respecta al abordaje de la cultura: *universal*, *nacional* y *local* (p. 86).

La etapa *universal* adquiere ese nombre debido al estatus que las lenguas como el latín, el griego clásico y el hebreo tenían en la enseñanza (Kramersch, 1995). Esto resultó en la difusión de una *cultura universal*, ya que textos literarios vehiculados en el aprendizaje divulgaban una única visión del mundo⁴. Mientras que en la segunda etapa (*nacional*) hubo una ruptura entre lengua y literatura/ cultura (Kramersch, 1995). La lengua pasa a ser entendida metafóricamente como sistema: una estructura que actúa de modo aislado, usada para la “transmisión” de conocimientos literarios/ culturales (p. 86).

Esa división se ha reflejado también en los materiales didácticos, que separan contenidos exclusivamente lingüísticos de los culturales y literarios⁵. Si bien ello ha permitido avances en las áreas de lingüística y literatura, aclara la autora, por otro lado se perdió de vista la función crucial del lenguaje: la de mediar la *construcción* social (Kramersch, 1995). El abordaje de enseñanza de lengua pasó a ser pautado en base a una perspectiva estructuralista, en la cual la cultura sería considerada una quinta habilidad (además de oralidad, escritura, escucha y lectura) (ibid.).

En los 70 y 80, tras la llamada revolución comunicativa (Kramersch, 2011), predomina la forma de asociación *local* (Kramersch, 1995). El componente cultural aparece en las funciones y nociones pragmáticas expresadas a partir del lenguaje. La enseñanza se centraliza en la *competencia comunicativa* que busca evaluar y preparar al estudiante para el uso de la lengua *apropiado* a cada situación comunicativa (Kramersch, 2015, p. 404)⁶.

⁴ La autora califica esa visión como “*cosmopolitan, at first religious, men aesthetic*” (Kramersch, 1995, p. 86).

⁵ Hoy en día se puede observar los ecos de esa conceptualización en materiales didácticos que poseen apartados dedicados a la enseñanza de cultura, muchas veces denominados como “curiosidades”.

⁶ Corti (2019) discute cómo este enfoque comunicativo y sus premisas han influenciado en el modelo de competencia intercultural llevado a cabo en los estudios de Byram (1997).

Muchos estudios también señalan la distinción entre cultura con C mayúscula y c minúscula (Kramersch, 2013). La primera, *Cultura*, promueve el modo de vida “estándar” difundido por los Estados-naciones. Es decir, los valores morales, producciones, artefactos, entendidos como los “correctos” y legítimos. Mientras que la *cultura* refiere al estilo de vida, hábitos, creencias y costumbres del cotidiano. Esa última concepción, especialmente, tuvo un rol destacado en la etapa *local* (discutida anteriormente). En este sentido, es importante destacar que un enfoque centrado en una comprensión de cultura – con c minúscula – no garantiza que no se reproduzca una percepción homogénea y estática de la misma, ya que, aunque implícitamente, permanece la idea de que todos los individuos comparten los mismos valores, memorias y creencias (Kramersch, 2013).

Según Kramersch (2013), frecuentemente en el aula de LE se entiende la cultura solamente como hábitos y costumbres de una nación, sobre todo en lo que atañe a la forma de interactuar verbalmente. A partir de esa concepción, muchas veces el proceso de aprendizaje se centra en la asimilación de “reglas de comportamiento” de un país, lo que aseguraría el éxito de la comunicación. Por otro lado, dichas reglas son fundamentadas, en gran parte del tiempo, por una visión imaginada y estereotipada de los países (Hall, 2002), y a la vez homogeneizadora. Byram (1997) sostiene que esa práctica proyecta una audiencia (el estudiante) como “turista”, y la cultura, asociada a la lengua-meta, se presenta de modo “exótico” como un “producto económicamente atractivo”.

En este sentido, es necesario pensar la relación cultura-lenguaje desde otro punto de vista para que puedan emerger discusiones que respondan a una perspectiva *constructivista y discursiva*, las cuales:

[...] stress the relationality of self and other across multiple timescales in a decentered perspective, where the meaning of events emerges in a non-linear way in interactions with others, and social reality is constructed minute by-minute in the ongoing discourse. (Kramersch, 2013, p. 67)

Se acentúa así el carácter procesual de la cultura, construido intersubjetivamente a partir de la interacción de los sujetos por medio del lenguaje⁷. Deriva, desde este planteamiento, una mirada ecológica hacia las lenguas, junto a la noción de competencia simbólica (Kramsch, 1995; 2006; 2013; 2014).

1.1.1 La competencia simbólica

Kramsch (2013) fundamentándose, sobre todo, en los estudios de Bhabha (1994), y en la metáfora del *tercer lugar*, discute las complejidades de los encuentros culturales actuales y qué cuestiones entrarían en juego a la hora de comunicarnos. Esos procesos dan lugar a otra necesidad en términos de aprendizaje de LE, el desarrollo de una *competencia simbólica* (Kramsch, 2006; Kramsch y Whiteside, 2008). Dicho abordaje de la competencia asume que, en la comunicación, elementos de carácter simbólico – que nos constituyen subjetivamente – intervienen en la interlocución (Kramsch, 2006, p. 250).

En este contexto, Kramsch (2006) propone pensar en un enfoque de enseñanza de lenguas que enfatice el significado producido por determinados usos lingüísticos, incluyendo en este procedimiento concepciones como la *historicidad* (a partir del concepto de escalas de tiempo), que conforman las construcciones discursivas – y la *subjetividad* (la posición de uno en el mundo) (Kramsch, 2014) inherente a los individuos. El énfasis, por lo tanto, se pone en los factores discursivos y en la asociación del lenguaje con significados creados por medio de los recursos seleccionados por los hablantes en el momento de la comunicación (Kramsch, 2006).

La enseñanza de lengua puede permitir que se desarrolle la competencia simbólica en tanto no haga hincapié exclusivamente en una exposición del comportamiento “ajeno”, pretendiendo que éste sea “asimilado” o “incorporado” por el estudiante.

⁷ En este caso la autora se refiere al lenguaje verbal (lengua). Sin embargo, en adelante discuto esa cuestión desde el paradigma socio-semiótico multimodal.

Por el contrario, lo central al abordaje de la competencia simbólica es la comprensión de cuestiones relacionadas a las perspectivas de mundo subyacentes a determinadas prácticas sociales (Kramsch, 2013, p. 68), que emergen (también) en el lenguaje. Al final: ¿qué es “lo propio” y “lo ajeno” cuando las fronteras (inter)subjetivas se encuentran cada vez más diluidas? (Hall, 2002). Risager (2009), en este ámbito, trae aportes significativos a este debate al plantear un eje de aproximación *transnacional* a las prácticas educativas que comprenden las clases de LE, como se discute a continuación.

1.1.2 Del paradigma nacional al transnacional

La relación entre lengua y cultura en diversas ocasiones es pensada desde dos puntos extremos: a veces se las entiende como fenómenos inseparables y, otras veces, como discretamente separados (Risager 2005; 2007). La noción de la cultura y el lenguaje como fenómenos inseparables, desde el lugar que está pensando Risager (2005), está ligada a las concepciones que circunscriben la lengua a un territorio nacional (por ejemplo, español = España), como discute Kramsch (1995) al hablar sobre la etapa *nacional*. Por otro lado, la idea de que lenguaje y cultura sean fenómenos separados asume que el lenguaje es una herramienta aislada de los procesos sociales. Esta segunda visión, según Risager (2005, p. 185), predomina en las clases de inglés como lengua extranjera, pero se podría traer esa misma problematización para las clases de español.

Considerando el flujo lingüístico global de las últimas décadas y cómo éste influye en el aprendizaje de lenguas (sea materna, extranjera, adicional), Risager (2005) sostiene que ambas miradas – la de lenguaje y cultura como inseparables y como dos fenómenos separados – serían insuficientes para llevar a cabo una enseñanza que busque ser intercultural. Así, la autora reflexiona acerca de la limitación geográfica en la enseñanza de lenguas (Risager, 2005, p. 187), explicando que los significados (y discursos) pueden ser producidos en el idioma español, por ejemplo, no solamente en países que tienen la lengua española como

lengua oficial y tampoco apenas por individuos cuyo el español es su lengua materna. Para pensar esta (des) conexión entre lenguaje y cultura, Risager (2007) recupera el concepto de *languaculture*⁸, utilizado anteriormente por Agar (1994).

La autora destaca, por ejemplo, las múltiples constituciones lingüístico-culturales de los sujetos (Risager, 2005), mostrando casos en que la lengua oficial de un determinado país no es la primera lengua de todos los habitantes. Por lo tanto, la enseñanza de lenguas (en general) debería también acercar el estudiante a una consciencia global multilingüe (ibid). En este sentido, tanto la competencia simbólica (Kramsch y Whiteside, 2008) como la propuesta transnacional (Risager, 2007) tienen en cuenta los aspectos discursivos y simbólicos que atañen a los procesos lingüísticos y cómo podrían incorporarse al aula de LE.

Para atender a los propósitos del abordaje transnacional, Risager (2007) sugiere la incorporación de ciertas discusiones en la clase de lengua, como: (1) instancias globales en donde circula la lengua-meta y cómo se vincula a procesos discursivos transnacionales; (2) el uso de la lengua-meta no solamente como lengua nativa (atendiendo a cuestiones como: de qué manera los inmigrantes de un país manejan la cuestión lingüística y conflictos identitarios); (3) el estudio de la lengua extranjera no asociado exclusivamente con la literatura (nativa) de los países de la lengua-meta; (4) el rol de la lengua en la conformación de los procesos culturales y la noción de cultura en tanto fenómeno lingüístico (destacando el vínculo entre cultura, texto y discurso) (Risager, 2005).

Esas reflexiones viabilizan la formulación de pautas para un proceso de aprendizaje que proyecte el estudiante en su condición de *hablante intercultural*. En las siguientes secciones discuto el enfoque intercultural en tanto práctica para la clase de LE, y las posibles estrategias que apuntan Byram (1997) y Risager (2007) en sus respectivos modelos.

⁸ Esta definición permite subrayar que las interacciones no se restringen a factores lingüísticos – relacionados con la gramática y el vocabulario – sino que atienden también a cuestiones culturales.

1.1.3 El desafío de la interculturalidad crítica

El término interculturalidad, o competencia intercultural (CI), es ampliamente discutido y usado en diversos ámbitos, no solo en la enseñanza de LE. Kramersch (2013) aclara que se comenzó a emplear alrededor de 1980, sobre todo en las áreas de educación y comunicación. A este concepto le subyace la noción de diálogo entre personas identificadas con diferentes culturas.

Este *diálogo intercultural* no concierne estrictamente a individuos que tengan nacionalidades diferentes, sino también que se distinguen en relación a otros marcadores sociales, como el género, etnia, edad, etc. (Kramersch, 1998). Usualmente, los términos *multiculturalidad* y *pluriculturalidad* se confunden con *interculturalidad*, por lo que resulta importante distinguirlos. En el Cuadro 1, en base a los estudios de García (2014), presento los principales puntos que los distinguen:

Multiculturalidad	Pluriculturalidad	Interculturalidad
Coexistencia de distintos matices culturales; el contacto con lo diferente. Convivencia indiferente con distintas culturas.	Concebida como una característica inherente a todas las culturas, ya que es una condición de su conformación: todas las culturas son 'pluriculturales'.	Contacto y negociación entre distintas culturas. Las culturas no están aisladas y no son reproducidas espontáneamente. Están propensas a entrar en contacto unas con las otras (relacionarse).

Cuadro 1 – Síntesis multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad. Adaptado de García (2014, pp. 12-13).

De acuerdo con la autora, interculturalidad implica una *negociación* entre culturas, es decir, un “[...] reconocimiento del contexto y particularidades de la o las otras culturas [...]” que establece “[...] una relación de diálogo y respeto que va deviniendo modificaciones significativas en los escenarios simbólicos de las culturas que han entrado en interacción” (García, 2014, p. 14).

De esa manera, la competencia intercultural va más allá de la *comparación* entre dos culturas y del aprendizaje *sobre* culturas diferentes (Crozet y Liddicoat, 1999, p. 118). Como arguye Kramsch (2011), el desarrollo de la competencia intercultural implica reconocer no solo “[...] *the historical context of utterances and their intertextualities, to question established categories like German, American, man, woman, White, Black and place them in their historical and subjective contexts. But it is also the ability to resignify them, reframe them [...]*” (p. 359).

En el marco de los estudios decoloniales (Walsh, 2013; Tubino, 2004), se encuentran aportes significativos sobre la interculturalidad en el ámbito de la educación, pensados localmente. Candau (2013), por ejemplo, contrasta la llamada *interculturalidad funcional*, que sugiere la inserción de prácticas de “[...] cohesión social, asimilando los grupos socioculturales subordinados a la cultura hegemónica” (p. 151), con la *interculturalidad crítica*, la cual implica una mirada hacia las estructuras asimétricas de poder en la sociedad.

En diversos casos, el enfoque intercultural en la clase de lengua extranjera es comprendido en un sentido *funcional*, promocionando un discurso que no cuestiona las desigualdades sociales, construidas históricamente por un largo proceso de colonización y subalternización de determinados grupos socioculturales (Candau, 2013). De aquí surge mi interés en analizar cómo los materiales de enseñanza, en este caso los libros de texto de la serie *Sentidos en Lengua Española*, podrían contribuir a una interculturalidad crítica.

Byram (1997) y Risager (2007) delinean posibilidades y objetivos para desarrollar habilidades interculturales en el aula de LE, cuyas caracterizaciones presentaré en la siguiente sección. Al discutir modelos para un abordaje intercultural, no pretendo asegurar o defender que uno de ellos sirva como “el modelo universal” ni que deba alcanzar todos los contextos de enseñanza, ya que los objetivos de aprendizaje son tan múltiples como lo son los entornos educativos (Risager,

2007). Se trata de pensar en posibilidades para abordar la dimensión cultural en el aula de LE que evidencien las diferencias subjetivas e históricas, a fin de que el estudiante pueda también comprenderse en tanto individuo atravesado por las subjetividades, historicidades y por los sistemas simbólicos de poder, que se materializan en el lenguaje (Kramersch, 2011).

1.1.4 Descentramiento y relativización del sujeto: el modelo de Byram

La noción de *competencia comunicativa intercultural* (CCI), propuesta por Byram (1997), se origina en los estudios concernientes a la competencia comunicativa. El autor sostiene que la clase de LE tiene como principal objetivo preparar al estudiante para interactuar con otras personas. Así, se busca evitar una mirada estereotipada de los procesos socio-culturales (Byram, 1997) y de los individuos que los conforman. Por eso, el modelo que propone Byram se enfoca en la *descentralización* del aprendiz (Corti, 2019). De esa manera, la enseñanza de LE prepararía a los estudiantes para la interacción con *perspectivas* distintas – no para que reproduzcan un modelo de “hablante nativo” (muchas veces como prototipo idealizado) de una determinada lengua/nación – comprendiéndolos en su condición de *ciudadanos globales* o *hablantes interculturales* (Guilherme, 2002; Risager, 2007).

La *actitud intercultural* (Byram et al, 2002, p. 12), en esa propuesta, refiere al desarrollo de habilidades para relativizar sus propias perspectivas del mundo, sus valores, creencias y comportamientos, reconociéndolo no como “naturales” o “únicamente correctos”, sino como una construcción social. A partir de eso, Byram (1997) utiliza términos como *conocimientos*, *habilidades* y *actitudes* que se articulan hacia el desarrollo de una *consciencia intercultural crítica* (Cuadro 2), correspondiente a la capacidad de evaluar críticamente, y en base a criterios explícitos, perspectivas, prácticas y productos de la propia cultura y la del otro (Byram, 1997; Byram et al, 2002).

El modelo planteado por el autor comprende factores lingüísticos y culturales. Los factores lingüísticos se dividen en: (1) **competencia lingüística**: usar las reglas de la lengua estándar para poder hablar y escribir e interpretar producciones lingüísticas; (2) **competencia sociolingüística**: habilidad de dar significados a las producciones lingüísticas en la interlocución y negociarlos; (3) **competencia discursiva**: capacidad de desarrollar estrategias de interpretación y producción de textos, diálogos, entre otros.

Por otro lado, Byram (1997) presenta algunas pautas que involucran los conceptos descritos en el Cuadro 2, relacionados a la dimensión cultural. El **conocimiento** comprende el saber sobre “*social groups and their products and practices in one’s own and in one’s interlocutor’s country, and of the general processes of societal and individual interaction*” (Byram et al, 2002, p. 12). En este caso, el conocimiento puede comprender dos categorías: (1) conocimiento sobre el país – en relación a su propio país y procesos semejantes en el país del interlocutor y (2) conocimiento sobre grupos sociales y sus culturas – procesos de interacción a nivel individual y social (Byram, 1997), así como de las representaciones de esos procesos.

Para Byram (1997) muchas veces lo que uno conoce sobre otros países (sociedades) puede haber sido transmitido a través de una representación estereotipada y prejuiciosa, sobre todo en procesos de corte informal (familia, medios masivos de comunicación, etc.). Por eso, es necesario que haya en esta etapa una concepción crítica, a partir de las *actitudes* mencionadas anteriormente.

Habilidades de interpretar y relacionar (<i>savoir comprendre</i>)		
Conocimiento propio y del otro; de interacción: individual y social	Educación política: educación para la consciencia cultural	Conocimiento propio y del otro; de interacción: individual y social
Habilidades de descubrimiento y/o interacción (<i>savoir apprendre/faire</i>)		

Cuadro 2 – Factores en la comunicación intercultural. Adaptado y traducido de Byram (1997, p. 34).

Las **actitudes** (interculturales) son definidas como posturas de “[...] *curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one’s own*” (Byram et al, 2002, p. 12). Byram (1997) explica que existe una relación de interdependencia entre las *actitudes* y los demás factores (*conocimiento y habilidades*), llevada a cabo por un proceso de relativización de la experiencia propia y la valoración de la experiencia del *otro* para que se pueda *interpretarlas y relacionarlas*. Si bien el autor reconoce que es prácticamente imposible que exista una interpretación libre de valores y juicios, una mayor consciencia sobre las prácticas permitiría una comprensión menos tendenciosa, es decir, consciente de los valores y juicios implicados (p. 34).

Las **habilidades** comprenden: **interpretación y relación** (*savoir comprendre*): “[...] *ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents or events from one’s own*” (Byram et al, 2002, p. 13); y **descubrimiento e interacción** (*savoir apprendre / faire*), que respecta la “[...] *ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction*” (Byram et al, 2002, p. 13).

Del mismo modo, el autor vincula *actitud* con las *habilidades de descubrimiento e interacción* de modo que esas últimas se volverían menos difíciles de llevarse a cabo si la persona está más “abierta” y “curiosa”. Por otro lado:

[...] in an educational framework which aims to develop critical cultural awareness, relativisation of one's own and valuing of others' meanings, beliefs and behaviours does not happen without a reflective and analytical challenge to the ways in which they have been formed and the complex of social forces within which they are experienced (Byram 1997, p. 35).

Los procesos presentes en el modelo propuesto por Byram (1997) se articulan en cierto nivel, pero la relación entre las *actitudes* y el *conocimiento* no se da de manera directa. Es decir, el hecho de que uno posea “mayor conocimiento” sobre la cultura ajena, no genera automáticamente más “actitudes positivas”. Sin embargo, Byram (1997) arguye que es más fácil relativizar los propios significados, creencias y comportamientos por medio de comparación con otros que intentar tomar una distancia de aquello que, muchas veces, se tiene como natural e inmutable. Byram et al (2002) sostienen que una contribución para la competencia intercultural es la inclusión de *vocabulario que ayude a los aprendices a hablar sobre diversidad cultural*. Eso puede incluir discusiones como: derechos humanos, igualdad, género, prejuicio, estereotipo, racismo, minorías étnicas, etc. (Byram et al, 2002, p. 22).

Aunque el modelo de Byram (1997) tenga como finalidad el desarrollo intercultural crítico, adscrito en premisas como la relativización de la propia perspectiva del mundo y el conocimiento crítico de la cultura del otro así como la transcendencia a los estereotipos y prejuicios, hay un punto que ha sido debatido y criticado. En sus bases todavía subyace el paradigma nacional, por lo que puede resultar un tanto problemático (Corti, 2019). Risager (2007), en este sentido, expande dichas pautas, partiendo de la orientación transnacional.

1.1.5 Transnacionalidad e interculturalidad: la propuesta de Risager

Risager (2007) realiza una relectura del modelo de Byram (1997); la autora coincide con algunas de sus propuestas, agregando otros factores. Las directrices establecidas por Risager se dan en función de las discusiones enmarcadas en el

paradigma transnacional (discutido anteriormente), como un intento de superar el paradigma nacional – criticado en el modelo de Byram –, incluyendo las siguientes competencias/recursos:

(1) *competencia lingüística (lenguaestructural)*: capacidad de construcción y producción de significados (así como percepción y comprensión), con las múltiples formas de usar el lengua-meta y relacionarlo con la lengua materna del estudiante (u otras lenguas)⁹ (Risager, 2007). De esta primera se despliegan otras tres, ancladas en las dimensiones de *languaculture*: **(1.1) *semánticas y pragmáticas***: prácticas relacionadas con el lenguaje dialógicamente (géneros escritos y hablados) y negociación de significados en los diversos contextos de uso de la lengua – sea como lengua nativa, o no (ibid.); **(1.2) *poética***: uso de recursos y prácticas que permitan al estudiante “jugar” con las posibilidades lingüísticas (ibid.); **(1.3) *identidad lingüística***: esta dimensión comprende la problemática de cómo el aprendiz se maneja en la lengua adicional en términos identitarios, dentro de las categorías que reconocen los hablantes nativos de esa lengua y cómo lo comprenderían (ibid.). Luego, sigue Risager (2007), están las competencias/ recursos de:

(2) *Traducción e interpretación*: desarrollar en el estudiante la percepción de las prácticas lingüísticas, bien como sus interpretaciones o traducciones, están enmarcadas culturalmente (ibid.). **(3) *Interpretación de textos (discursos) y productos mediáticos en un sentido amplio***: interpretación de los productos/textos en otra lengua y el reconocimiento de relaciones con los textos y discursos que pertenecen a su propia lengua, pensando en los flujos globales (transnacionales). La autora sugiere el uso de textos que se vinculen con diversos medios en diversos contextos globales (ibid.).

⁹ Existe en este punto una crítica a Byram (1997) sobre una versión “estándar” de la lengua (normas de la lengua hablada y escrita).

(4) *Uso de métodos etnográficos*: examinar, comprender y relacionarse con la vida de las comunidades donde existen diversos grados de complejidad lingüística y cultural (ibid.). (5) *Cooperación transnacional*: establecer una cooperación con las diversas formas diferentes de organización y asociación transnacionales, teniendo en cuenta las problemáticas internas de comunicación y construcción de significado (ibid.). (6) *Conocimiento del lenguaje y conciencia crítica del lenguaje* (también como ciudadano del mundo): conocimiento y conciencia de la relación entre lenguaje y poder, en lo que atañe no solamente a las normas de la lengua y las diferencias entre ellas, pero también sobre el rol que ciertas lenguas desempeñan en términos transnacionales bien como su relación con las jerarquías sociales (ibid.).

(7) *Conocimiento de la cultura y la sociedad y conciencia cultural crítica, también como ciudadano del mundo*: ampliar la discusión de temáticas transversales (como derechos humanos, equidad social, medio ambiente, etc.), desde un sentido global, promoviendo en los alumnos una comprensión transnacional (ibid.).

Algunos de los objetivos propuestos por Risager (2007) coinciden con lo que se encuentra en el modelo de Byram (1997), pero a diferencia de este último, Risager (2007) siempre tiene en cuenta el hablante intercultural a partir de un paradigma transnacional, a fin de presentarlo como “[...] *an opportunity for an understanding of identity as a complex and in many ways changeable entity, where the national dimension is only one of many possible ones*” (Risager, 2007, p. 235).

Tanto en los planteamientos de Byram (1997) como en los de Risager (2007), la conciencia intercultural crítica aparece no como el punto de partida sino más bien como el punto de llegada; siendo el resultado de las directrices de cada uno de estos modelos. Por el contrario, la *interculturalidad crítica*, discutida desde los estudios decoloniales, asume lo *crítico* como un punto de partida. En diversas

ocasiones, las propuestas curriculares tienden a simplificar la concepción de interculturalidad a su nivel *funcional* (Candau, 2013), soslayando su carácter transformativo y emancipador. Por eso, en este trabajo, opto por utilizar el término *crítico* junto a *interculturalidad* a fin de subrayar mi posicionamiento en relación a la temática, el cual direccionará mi mirada investigativa.

Las directrices establecidas para la competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997; Risager, 2006), la competencia simbólica (Kramsch, 2006) y el debate sobre interculturalidad crítica (Candau, 2013, Walsh, 2010), se complementan en el sentido de que proponen pensar la enseñanza de lengua extranjera como un espacio para la reflexión y la preparación de los sujetos para comprender el mundo y su construcción a través del lenguaje de un modo crítico, pero también para transformarlo.

En vista de los fundamentos discutidos a lo largo de este apartado, tengo en cuenta que los diversos artefactos semióticos (Kress et al, 2001; Canale, 2019) utilizados en las aulas pueden funcionar como herramientas que viabilizan – o no – este acercamiento intercultural crítico. Dentro de los variados artefactos semióticos del aula, en esta investigación me centro en el libro de texto (LT), que a pesar de la creciente producción de nuevos recursos tecnológicos para la enseñanza de LE, todavía ocupa un espacio central en el aula y en los procesos de enseñanza/aprendizaje (Canale, 2016). En el siguiente apartado del capítulo, discuto diferentes modos de concebir el libro de texto y su relación con los estudios (inter) culturales.

1.2 Libros de texto y la dimensión (inter) cultural

Solamente en el año 2020, en Brasil se distribuyeron cerca de 172.571.391¹⁰ libros de texto en las escuelas públicas, cubriendo todos los segmentos escolares y asignaturas. Este material didáctico adquiere un rol destacado en las aulas de dicho país, ya que aproximadamente la mitad de las escuelas no cuenta con otros recursos mediáticos, como computadoras, o dispone de acceso a internet¹¹. Asimismo, los LT auxilian a los docentes en la organización de la clase, quienes, debido a la alta carga horaria laboral, tienen su tiempo de planificación limitado. Los LT, que son elaborados según los parámetros curriculares del Estado para la educación, median la interacción entre alumno y profesor, generando un hilo conductor para la exposición de los contenidos.

Si bien podemos clasificar los libros de texto como instrumentos de enseñanza, es necesario tener en cuenta otras finalidades que asumen. Al ser también un objeto de consumo, responden a una cadena de conflictivos intereses económicos (Apple, 1985; 2000; Apple y Christian-Smith, 1991) y, al formar parte de los recursos educativos generalmente subsidiados por el Estado, están sujetos a tensiones políticas. Del mismo modo, los aspectos socio-culturales que influyen en su diseño y reproducen ciertas ideologías tornan el libro de texto en un artefacto cultural e ideológico. Cada una de esas dimensiones será discutida a lo largo de las secciones a continuación.

1.2.1 El libro de texto como mercancía y su dimensión política

Los libros de texto, en su calidad de productos comerciales se encuadran en complejas redes de intereses económicos y políticos que respectan a su edición, publicación, compra y selección (Apple y Christian-Smith, 1991, p. 5). En Brasil, los LT se producen en el marco de un programa gubernamental responsable por pautar las normas de producción, evaluación, elección y distribución para colegios

¹⁰ Recuperado de: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>.

¹¹ Recuperado de: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-01/censo-aponta-que-escolas-publicas-ainda-tem-deficiencias-de-infraestrutura>

públicos: el *Plano Nacional do Livro Didático* (PNLD) (véase sección 1.2.4). Eso deja en evidencia el papel que juegan los intereses políticos en la educación.

En febrero de 2021 se publicó en Brasil una noticia¹² que trajo a luz discusiones de la esfera política del país, derivadas de cambios en documentos que orientan los llamados oficiales concernientes a la producción de libros de texto. Un grupo de políticos reclamó la exclusión de pautas que proponían la incorporación de la temática *diversidad* en los materiales. Una de las personalidades políticas involucradas en el debate (publicado en la misma noticia) ha argumentado que, sin la existencia de directrices explícitas, como había en la versión anterior del documento, los libros perderían su carácter crítico, imprescindible a la construcción de una sociedad sin racismo, prejuicios, violencia contra la mujer, etc. Por otra parte, el grupo de políticos favorable a la exclusión rebate que esas pautas sociales han sido puestas debajo de otras concepciones más generales.

La proporción que ha tenido dicha discusión, ampliamente divulgada por la prensa, acentúa el carácter ideológico y conflictivo que permea el contenido de esos materiales que, además de responder al mercado editorial, conjugan determinados intereses políticos. En Brasil, este aspecto se evidencia en las orientaciones que dictan explícitamente qué es esperable que (no) se incluya en los libros de texto. Si el libro no coincide con las guías en cuestión, no es elegible por los docentes y no entra en los salones de clase.

1.2.2 El libro de texto como artefacto cultural

Reconocer a los libros de texto como artefactos culturales es discutir sobre “[...] *which meanings emerge about the language being taught, associating it with particular ways of being, particular varieties of language and ways of using language, and particular sets of values*” (Gray, 2013, p. 3). Gray (2013) lo

¹² Recuperado de: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/programa-de-livros-didaticos-vira-alvo-de-criticas-educadores-e-deputados-entenda-o-por-que/>.

ejemplifica a partir de los roles de género que suelen aparecer en los LT. Ya sea de forma explícita o, muchas veces, implícita, el contenido de los LT necesariamente atiende a alguna perspectiva – generalmente normativa; en el caso de los roles de género esta perspectiva dicta cómo es esperable que un hombre o una mujer actúe, se vista, en qué lugares aparezca, etc. (Gray, 2013); lo mismo para los roles que asumen otras identidades no-binarias (cuando aparecen en los libros) (ibid.). Dichos recortes de la realidad construyen una determinada representación, que se construye a partir de los recursos verbales o visuales.

En la misma línea, el abordaje de los materiales didácticos también se da en función de lo que se –en un contexto socio-histórico-cultural específico- por la enseñanza de determinada asignatura curricular (Manghi, 2013; Martins, 2006). Además, la propia estructura del libro de texto y la organización de su contenido – qué recursos visuales, textuales y sonoros lo constituyen – atañen a las posibilidades materiales presentes en la sociedad y en cómo se entiende su rol (Martins, 2006; Bezemer y Kress, 2016).

Por lo expuesto anteriormente, podemos entender que, por una parte, hay factores culturales que organizan las obras didácticas en el sentido de: *qué se espera de un libro de texto; cómo debe estar organizado y estructurado; si debe estar estructurado; qué enfoques de aprendizaje debe promover; cómo se debe presentar el contenido al estudiante;* etc. Por otra, los recursos semióticos disponibles, en un cierto tiempo y espacio, condicionan el empleo de determinadas tecnologías en la elaboración de esos artefactos.

Además de estos puntos recién mencionados, las temáticas que abarcan los libros de texto y la manera en que están presentadas nos dan indicios de la dimensión socio-cultural que emerge en esos materiales, la cual puede responder a determinados sesgos ideológicos.

1.2.3 El libro de texto como artefacto ideológico

Los libros de texto también se configuran como un espacio para la (re) producción de determinadas ideologías (Gray, 2013; Bori, 2018, 2021), aunque generalmente su propio discurso intente constituirse como neutral. Las representaciones socio-culturales incluidas en dichos materiales construyen una cierta “realidad” social (Risager, 2018; 2021), la cual está atravesada por diferentes paradigmas socio-históricos y apoyada en agendas político-ideológicas particulares (Curd-Christiansen y Weninger, 2015). Al mismo tiempo, los materiales posicionan y proyectan el estudiante frente a esas representaciones (Ros i Solé, 2013) – implícita o explícitamente.

Es cierto que no podemos asumir que lo que está en el libro será enseñado y lo que es enseñado será aprendido (Apple, 2000): en el aula sus contenidos pueden pasar por diferentes formas de adaptación, cambios o incluso ser rechazados. Sin embargo, debido a la autoridad adjudicada a esos materiales (Dendrinis, 1992), su discurso difícilmente es contestado (Canale, 2016), por lo que las ideologías pueden reproducirse de forma inadvertida.

A modo de ejemplo, Apple (2000, p. 187) sostiene que no todo el conocimiento y las relaciones socio-culturales presentes en los libros se vinculan a las clases dominantes o a la ideología hegemónica, pero advierte que eventuales inclusiones de temas asociados a una agenda progresista¹³ pueden darse a penas como forma de mención, sin que se ahonde en esas cuestiones (Apple, 2000; Gray, 2013). Una concepción semejante se encuentra en Weninger y Kiss (2013), quienes recuerdan que aunque las representaciones pudieran inspirar reflexiones críticas, estas generalmente no son exploradas de esa manera por las actividades propuestas en los libros de texto¹⁴. Sin embargo, es cierto que el LT puede presentar un discurso

¹³ Como debates sobre género, raza, cuestiones de clase sociales, discriminación, etc.

¹⁴ Las autoras dan ejemplos en libros de texto de lengua extranjera, en los cuales en gran parte del tiempo las representaciones son usadas para el aprendizaje de contenido lexical y gramatical y no proponen discusiones en el sentido cultural y crítico.

contra-hegemónico y emancipador, que favorezca una mirada crítica a la orden hegemónica vigente, como ejemplifica Apple (2000) a partir de los programas de alfabetización propuestos por Paulo Freire.

Las discusiones presentadas demuestran que, al analizar libros de texto, debemos considerar las tensiones comerciales, culturales, ideológicas y políticas que los permean, y no tomarlos como artefactos neutrales. Es decir, en todo aquello que los LT incluyen o excluyen se entrecruzan perspectivas distintas ubicadas en un momento histórico-social dado. Como he mencionado anteriormente, los LT que circulan en escuelas públicas de Brasil transitan un proceso de producción y distribución regulado por un programa del gobierno nacional. Por lo tanto, describo en la siguiente sección su mecanismo de funcionamiento, bien como sus constructos históricos, considerando el espacio del E/LE.

1.2.4 El Programa Nacional do Livro Didático de Brasil y el lugar del español como lengua extranjera

La principal finalidad del *Programa Nacional do Livro Didático* – PNLD, programa del gobierno federal de Brasil, es financiar y promover la producción, evaluación y distribución de materiales didácticos (no solo libros de texto) a toda la esfera pública de educación. Para los recursos pertenecientes al sector de la enseñanza secundaria, como para otros niveles educativos, existe un programa específico – el PNLEM – *Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio*. En la Figura 1 se ofrece una visión general del flujo de producción y distribución de los materiales, que comienza por la adhesión de las escuelas al programa hasta que los recursos lleguen a los salones de clase.

Una vez que los LT (u otros materiales) llegan a las escuelas, son utilizados durante tres años¹⁵, es decir, más de un alumno los usará, con excepción de los libros de filosofía, sociología y lenguas extranjeras, que son de uso exclusivo de

¹⁵ Para los libros de la enseñanza secundaria.

un único estudiante. Los docentes tienen libertad de no usarlo o aun complementarlo/articularlo con otros materiales. El proceso de producción involucra a individuos de distintas áreas profesionales, por lo que es el resultado de complejas tensiones intersubjetivas e institucionales, como señalan Apple y Christian-Smith (1991). Hasta llegar a la configuración actual, el PNLD pasó, y sigue pasando, por diversos cambios, comenzando en los años de 1937 y 1938, en los cuales se crean el *Instituto Nacional do Livro* y la *Comissão Nacional do Livro Didático* respectivamente¹⁶.

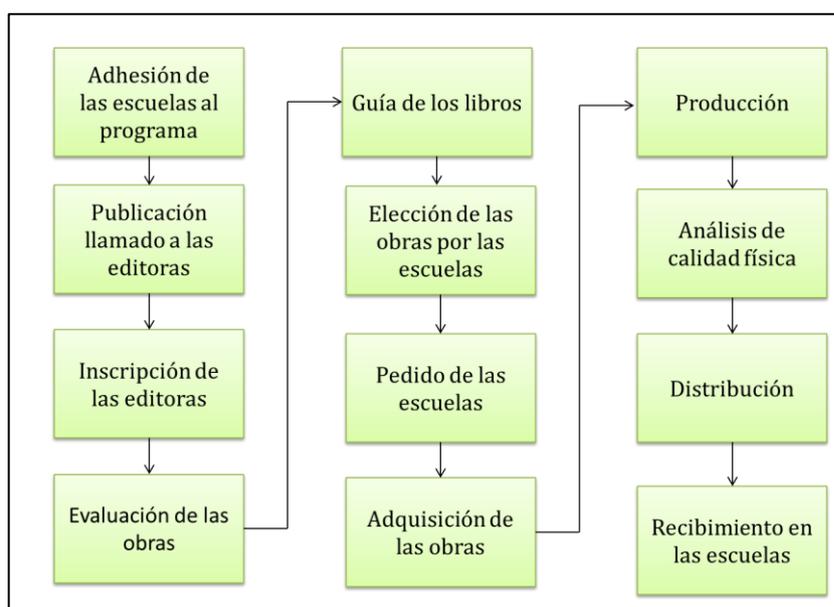


Figura 1 – Diagrama de producción y distribución de los libros de texto. Elaboración propia¹⁷.

En 2003, más allá de varios cambios en la gestión del programa (en consonancia al cambio presidencial de aquél año), se crea el *Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM*, el cual garantiza la distribución de libros entre estudiantes de la enseñanza secundaria – la colección de LT que respecta el objeto de estudio de esta tesis se enmarca específicamente en este área. El programa representa un avance en relación a la población y al número de asignaturas que se lograba cubrir anteriormente; sin embargo, en un primer

¹⁶ Recuperado de: <http://www.fnnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>.

¹⁷ Informaciones recuperadas de: <http://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/funcionamento>

momento no se contemplaron todas las materias, priorizando apenas Lengua Portuguesa y Matemáticas. Tras el proceso de expansión, el programa amplió el número de escuelas que recibían los materiales y empezó a contemplar nuevas materias y segmentos (incluyendo otros recursos materiales además de libros de texto) (Vargas y Zorzo-Veloso, 2014).

La lengua española estuvo presente en el currículo de las escuelas brasileñas desde 1942, sin embargo, años después recibe atención por parte del programa. Eso se debe a la institución de la ley 11.161/2005 (de Brasil), que establece *la obligatoriedad de la oferta*¹⁸ del español como lengua extranjera en las escuelas públicas. Aun así, solamente a partir de 2011, según Vargas y Zorzo-Veloso (2014), se incluyen las asignaturas de lenguas extranjeras (inglés y español) como parte del programa de distribución de libros para la enseñanza fundamental y luego, en el 2012, para la enseñanza secundaria.

En 2017 hubo otras alteraciones relevantes, sobre todo para el español, que por decisiones legislativas no pertenece más al rol de materias de oferta obligatoria en las escuelas brasileñas¹⁹. Esa resolución hizo que el PNLD no se responsabilizara más por la distribución de libros de texto de E/LE. Silverio (2019) también señala que la evaluación de las obras disponibles para elección, que anteriormente era realizada por universidades que formaban parte del convenio, pasa a ser responsabilidad de una comisión técnica designada por el *Ministério da Educação e Cultura* (MEC).

Este breve acercamiento histórico al PNDL ha posibilitado entender que los cambios del programa han formado parte de agendas políticas nacionales. La complejidad en la producción y distribución de los libros de texto, así como de

¹⁸ Aunque la ley obligara la adecuación a las escuelas en un periodo de cinco años para poner en marcha la oferta del español, no se la respetó durante mucho tiempo (Silva, 2018).

¹⁹ En el estado de *Rio Grande do Sul* se ha logrado la continuidad en la enseñanza de E/LE, a partir de la PEC (Propuesta de Emenda Constitucional) 270/2018, conquistada por el movimiento “*fica espanhol*” (queda español). Más informaciones en: <https://ficaespanholrs.wixsite.com/home>.

selección de sus contenidos, se da a partir de políticas estatales que a su vez están asociadas a cuestiones ideológicas. En el mismo sentido, las pautas de los llamados del programa influyen en el contenido introducido en los LT de las escuelas públicas.

La exclusión o inclusión de temáticas, que advocarán a ciertas concepciones de la realidad, pueden aportar tanto a la visión crítica del individuo, o, al contrario, reforzar estereotipos socio-culturales y soslayar las relaciones poder asimétricas. Analizar el contenido de los libros de texto – considerando la importancia y la autoridad que tienen en el aula – es una manera de entender cómo la concepción de interculturalidad es (re) construida en la asignatura de lengua extranjera, bien como los aportes que proporcionan en términos de criticidad.

A fin de traer un panorama general de lo que se encuentra en investigaciones anteriores sobre la dimensión cultural en LT de E/LE, en la siguiente sección discuto los hallazgos de algunos estudios realizados sobre manuales de E/LE de modo global y local (Brasil).

1.2.5 Antecedentes de estudios (inter)culturales en libros de texto de E/LE: principales cuestiones

Si bien en los últimos años ha habido un esfuerzo en ampliar la diversidad cultural presente en los libros de texto (Song, 2014²⁰), las representaciones, en gran parte, siguen siendo pasibles de críticas. El objeto de mayor discusión es en relación a cómo los libros de texto de LE tienden a manejar el proceso cultural sudamericano frente al continente europeo. Aunque aparezcan en cierta cantidad, los elementos culturales son ilustrados de modo superficial, a partir de la exposición de “comidas típicas”, “fechas conmemorativas”, “puntos turísticos”,

²⁰ Dos manuales en Corea del Sur.

etc. (Pozzo, 2019²¹), prevaleciendo una concepción de cultura estática y estereotipada (ibid.; González Boluda, 2015²²; Morales-Vidal y Cassany, 2020²³). El primer aspecto que señalo es la tendencia a caracterizar la cultura apenas como productos y prácticas (Moran, 2001) para representar la diversidad, como un procedimiento que aparece a menudo en los manuales de enseñanza.

Eso dificulta el desarrollo de la interculturalidad crítica, dado que se proyecta al alumno como “turista” (Byram, 1997) que es expuesto a la “cultura ajena” como si esta fuera apenas un conjunto de artefactos “exóticos”, dados y estáticos, que necesitan ser “asimilados” por el aprendiz. Asimismo, se nota una simplificación y homogeneización de las culturas e identidades latino/sudamericanas (Pozzo, 2019) y de las europeas (Risager, 2018; Corti; 2019), además de reforzar una asimetría de poder entre los dos territorios.

El segundo punto que aparece en los hallazgos es la ruptura de lengua y cultura (Níkleva, 2012²⁴; Luis Blanco, 2014²⁵). Lo que se encuentra es el tratamiento de la cultura como un fenómeno extralingüístico, como un dato o curiosidad sobre otros países. Las “secciones de cultura”, en los libros de texto, se ubican de manera descontextualizada al aprendizaje y dissociada de la lengua. Se nota, entonces, una concepción estática, que contribuye a una comprensión de cultura como un “conjunto de prácticas cristalizadas” o “acúmulo de hechos” (Canale, 2016); cuando no asociada solamente a la Cultura con C mayúscula (véase apartado 1) o sirviendo como “trasfondo” para la enseñanza de la lengua como sistema.

En otra agrupación se encuentran los estudios que evidencian la escasez de instancias para reflexiones (inter)subjetivas (Ros i Solé, 2013) en los libros de

²¹ Dos manuales de Argentina y dos de España.

²² Un manual de España.

²³ Cinco manuales producidos en España de circulación global.

²⁴ Diecinueve manuales provenientes de España, Reino Unido y Bulgaria, publicados entre 1992 y 2010.

²⁵ Veintiséis manuales producidos y usados en Japón, publicados entre 2010 y 2014.

texto, ya que los rasgos culturales son presentados de modo “exótico”, vinculados a prácticas comerciales (Kramsch, 2014), proyectando una audiencia de “estudiante-turista”. Eso se da, por ejemplo, cuando los libros de texto abordan la colonización de América del Sur (Vinall, 2012) en tanto “dato” o “hecho” (pasado), sin ahondar en las dinámicas que involucran este proceso y las consecuencias actuales para los pueblos que lo han sufrido. En este caso, el compromiso con la interculturalidad es llevado a cabo de un modo funcional (véase apartado 1) (Tubino, 2004).

Además, se observa la reproducción de la ideología neoliberal (que se acerca a la interculturalidad funcional), a partir de la baja representatividad de la clase trabajadora (Morales-Vidal y Cassany, 2020) y de un recorte de la realidad que construye un universo “clase alta, blanca, joven y empleada”. Mientras que también atenúa las desigualdades provocadas por el sistema económico, a partir de una promoción del pensamiento meritocrático y empresarial (Bori y Kuzmanović Jovanović, 2020²⁶). En esos casos, la lengua es un instrumento para el ascenso social.

En la misma dirección, los antecedentes investigativos locales, de Brasil, arrojan resultados similares a los encontrados en el contexto global. El trabajo de Domingo (2011) se enfoca en dos libros de texto: *Español: ¡Entérate!* y *Saludos*. Los libros analizados por la autora forman parte del PNLD/ 2011 que, como fue mencionado anteriormente, fue el primer año de la inclusión de libros de E/LE en el programa. A través de una comparación entre los dos libros, Domingo (2011) pondera que *Saludos*, por poseer una mirada más discursiva de la lengua, se acerca más a los planteamientos para la promoción de la interculturalidad aunque de forma superficial. En relación al primero libro, Domingo (2011) explica que la enseñanza de lengua se da completamente dissociada de la cultura.

²⁶ Dos colecciones – una publicada entre 1974-1977 y otra entre 2013-2015.

Bulzacchelli et al (2014) han analizado el libro *Cercanía: español*, aprobado por el PNDL/2014, perteneciente al noveno año de la enseñanza fundamental (correspondiente al tercer año del liceo). La conclusión a que llegan los autores es que la mayoría del contenido cultural presentado por el libro abarca el concepto de cultura con C mayúscula, priorizando un sesgo hegemónico. Además, la promoción de la interculturalidad no se da *explícitamente* en el libro. Marchesan et al (2016) analizaron las unidades 1 y 4 del primer volumen del LT *Enlaces: español para jóvenes brasileños*. Los autores han constatado que el contenido cultural se reduce a aspectos lingüísticos y elementos estereotipados (Marchesan et al, 2016, p. 102), además de haber una preferencia por la representación de factores vinculados al español peninsular.

En Souza (2016) se halla un análisis de otros dos libros de texto: *El arte de leer español* y *Síntesis*. Este análisis explora cuestiones de identidad y de pluralidad cultural; los resultados demuestran que en el primer libro hay más preocupación en representar identidades latinoamericanas, alcanzando múltiples territorios hispanohablantes, e incluso brasileño. En cuanto al libro *Síntesis*, los autores constatan que carece de representaciones plurales y de promoción de un diálogo (reflexión) intercultural.

El libro de texto sobre el cual he encontrado más estudios ha sido *Cercanía Joven*. Entre ellos, destaco dos estudios: el de Molina et al (2017), quienes hicieron el recorte de análisis el género “*carteira de identidade*”, “*visto*” y “*passaporte*”, como puente para la promoción de la interculturalidad. El estudio de Lacerda et al (2017), también sobre este libro, incluye la observación de clase del desarrollo de una actividad del libro. Los dos resultados son consonantes a los de Molina et al (2017): no hay evidencia explícita por parte del LT de aportes para la reflexión intercultural, mientras que Lacerda et al (2017), a través de la observación de clase, han podido demostrar que efectivamente es la docente quien media las reflexiones sobre diversos aspectos (inter)culturales.

Finalmente, destaco el trabajo de Silverio (2019), cuyo análisis engloba los primeros volúmenes de todos los libros de textos de E/LE conformados por en PNDL desde el 2011 (primera edición), incluyendo a uno de los libros de texto objeto de mi análisis, *Sentidos en Lengua Española* – volumen 1. Silverio (2019) subraya que, entre todos los libros, el que pertenece a la colección *Sentidos en Lengua Española* presenta un mayor avance en términos del abordaje del contenido cultural de manera crítica y con objetivos explícitos de romper con estereotipos en relación a las identidades socio-culturales. El libro que anteriormente ya me llamaba la atención para realizar un análisis, se vuelve aún más interesante para comprender los mecanismos discursivos que podrían promover la interculturalidad crítica.

1.2.6 *Sentidos en lengua española: breve contextualización*

El siete de enero del 2020, un año tras la asunción de la derecha en la presidencia de Brasil – cambiando de esa manera todos los ministerios –, el Ministro de Educación y el Presidente manifestaron su opinión acerca de los libros de textos que se usaban en las escuelas públicas en este momento. De acuerdo a una noticia²⁷, publicada bajo el título de: “‘*Já saiu muita porcaria*’, diz Weintraub sobre ‘*limpa*’ feita em livros”²⁸, las dos autoridades señalaban la necesidad de “limpiar” los libros de textos, porque “tenían mucha cosa escrita” y estaban “lentos de ideología” (en traducción libre). La intención, según ellos, era mejorar las calificaciones de un examen educativo, y para ello tendrían que abandonar el modelo de enseñanza propuesto por los gobiernos anteriores (fuertemente influenciado por los planteamientos de Paulo Freire). A raíz de eso, se buscaría producir un cambio en los libros de texto, tanto en su forma como en su contenido.

²⁷ Recuperado de: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/estudante/ensino_educacaobasica/2020/01/07/interna-educacaobasica-2019.818832/ja-saiu-muita-porcara-diz-weintraub-sobre-limpa-feito-em-livros.shtml.

²⁸ “‘Ya ha salido mucha porquería’, dice Weintraub sobre ‘limpieza’ hecha en libros.” (traducción libre).

Partiendo de esos comentarios, me cuestiono: entre los libros criticados por las dos autoridades, ¿estarían también los libros de texto de español utilizados en aquél momento? Hay una gran posibilidad de que la respuesta sea afirmativa. Sin embargo, hoy en día esa serie ya no está más en el plan de distribución de libros del país, debido a que el español como lengua extranjera no se configura más como materia de oferta obligatoria²⁹.

Pocos años antes de la publicación de esta noticia, en 2018, en el PNLD para la Enseñanza Secundaria se ofertaron tres opciones de colecciones de LT de español como lengua extranjera, entre éstas se encontraba la serie *Sentidos en Lengua Española* (Costa y Freitas, 2016). Según informaciones obtenidas de la página de datos estadísticos³⁰ del PNLD, contabilizando libros del docente (14.679) y libros del estudiante (966.104), han sido distribuidas cerca de 1.696.136 copias de la colección³¹, entre los tres ejemplares que la conforman. Cada uno de los tres volúmenes corresponde a un año de la enseñanza secundaria, los estudiantes que los utilizan tienen (posiblemente) entre 15 y 17 años. Como la elección de esos libros se realizó en 2018, han sido utilizados en los años 2018/2019/2020.

La serie tiene como autoras dos docentes universitarias de Brasil y ha sido producida y publicada específicamente para el PNLD, con la finalidad de circular en las escuelas públicas brasileñas. En un video³² promocional realizado para la divulgación de la colección, las autoras aseveran que la colección ha sido creada para una enseñanza multicultural.

²⁹ El estado de Rio Grande del Sur ha conseguido a través de un proyecto de ley del 2018 (PEC 74) la garantía de la obligatoriedad de la oferta del español.

³⁰ Recuperado de: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

³¹ En este caso utilizo la denominación de “colección” ya que junto se distribuyeron libros de historias relacionadas a la literatura hispánica, pero que no serán analizados en esta tesis.

³² Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=sR62yU25R-Q>.

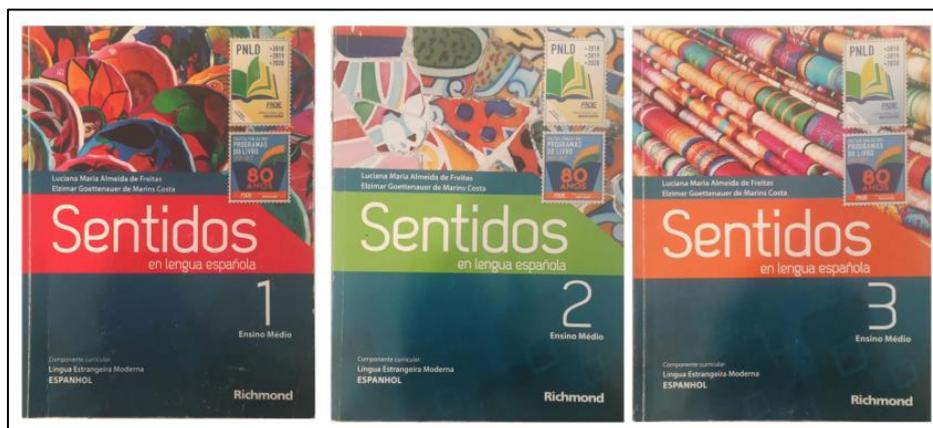


Figura 2 - Fotos de las tapas de los LT. Acervo propio.

Cada uno de los libros se divide en cuatro unidades generales, cuyas temáticas son abordados a partir de un (o más) género textual. La elección de dividirlos de ese modo proporciona al/a la docente flexibilidad en el manejo del material, según las autoras, teniendo en cuenta la heterogeneidad de los salones de clase del país.

Otro aspecto destacado en el video es el hecho de que a cada inicio de unidad se utilizan recursos visuales (imágenes, diseños, fotografías) “*relevantes para el aprendizaje*” (palabras de las autoras sacadas del video), sirviendo como punto de partida para la discusión. Costa y Freitas (en el video), también señalan que el contenido de los LT busca fornecer insumos para el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante y motivarlo a posicionarse en relación a las temáticas vinculadas a su realidad.

Esas afirmaciones coinciden con lo que se encuentra en la guía digital³³ sobre los LT aceptados en el llamado, documento publicado en la página del gobierno que propone un resumen al/a la docente para auxiliarlo en las selecciones de las obras. En la parte de “*visão geral*” (2018, s/p) sobre las características de la colección, se destaca que ha sido “*fundamentada numa perspectiva teórico-metodológica sociointeracionista*” (ibid.) y que “*tem como eixo central o trabalho com os gêneros discursivos*” (ibid.). Además, “*retratam a pluralidade sociocultural*

³³ Recuperado de: <https://www.fnnde.gov.br/pnld-2018/>.

brasileira e a das comunidades hispanofalantes, assim como promovem o respeito à diversidade social, étnico-racial, etária, cultural e de gênero” (ibid.). En el mismo sentido, en la página de la editora³⁴ responsable por la producción de esos libros, se subraya la “[...] *preocupação constante com o letramento crítico voltado para a formação ética e cidadã [...]*” (ibid.).

A partir del énfasis que se encuentra en tres medios diferentes de divulgación de la colección, es posible tener una idea de los principales intereses de quienes han elaborado los LT en relación a la promoción de la interculturalidad (y en un sentido crítico). Aunque no se use el término “competencia intercultural”, los objetivos subyacentes a ese enfoque son consonantes con los explicitados en los tres textos mencionados (el video promocional, la divulgación de la editorial y la página web del programa), como muestran los extractos destacados (en negrita).

De lo dicho anteriormente se desprende que la serie *Sentidos en Lengua Española* se muestra como un material potencialmente alternativo (frente a los antecedentes), tanto en lo que refiere a la representación de la cultura como en lo respecta a su contribución al enfoque intercultural. En el siguiente apartado, discuto los abordajes teórico-metodológicos que me auxiliarán en el análisis de los libros de texto.

1.3 El análisis socio-semiótico multimodal como abordaje analítico

La representación de la cultura en los LT de lengua extranjera se da, muchas veces, a partir de los textos utilizados para el aprendizaje, los cuales atienden a determinadas perspectivas sobre individuos y procesos sociales que se asocian a la lengua-meta (Risager, 2007). Por ende, entender los aspectos que conforman el acto de representar es imprescindible para mi estudio. Para introducir la noción de

³⁴Recuperado de: <https://web.moderna.com.br/web/pnld2018/-/sentidos-en-lengua-espanola?EhOrigemLista=1&disciplina=Espanhol>

representación, me apoyo en Hall (1997), quien la describe (en su relación con el lenguaje) como:

[...] the **production of the meaning** of the concepts in our minds through language. It is the link between concepts and language which enables us to refer to either the 'real' world of objects, people or events, or indeed to imaginary worlds of fictional objects, people and events (p. 17, destacado propio).

Desde una perspectiva *constructivista*, Hall (1997, p. 25) explica que el significado (representado) es *construido* socialmente, por medio de los *sistemas de representaciones*³⁵ y de la *función simbólica* con la cual se relacionan para producir ciertos sentidos. En el marco de la teoría socio-semiótica, Hodge y Kress (1988) plantean cuestiones que buscan comprender cómo los significados se producen semiótica y socialmente, así como los potenciales efectos de esas representaciones (Hodge y Kress, 1988; Kress, 2010).

La representación, desde este ángulo, conlleva un *trabajo semiótico* que tiene en cuenta el Otro (Volóshinov, 2009 [1929]): para *comunicar* algo a alguien, producimos un determinado sentido/significado, que a su vez será *interpretado* por quien lo recibe (Cope y Kalantzis, 2020). Así, involucra un procedimiento de *selección* de modos y recursos semióticos (detallados en sección 3), según lo que se considere más eficaz para cumplir con el *interés* de representación/comunicación (Kress, 2009). En este caso, entran en juego los elementos semióticos que se escogen y los significados construidos a partir de su orquestación³⁶.

En lo que concierne a los aspectos culturales en la clase de LE, la forma en que se representa a los grupos socio-culturales en los LT se corresponde (en mayor o menor grado) con determinadas formas de aprehender la realidad e interpretarla. Los principios de selección usados para ilustrar los procesos sociales pueden

³⁵ Aunque Hall (1997) se refiera a la representación a partir del sistema lingüístico, más adelante el autor trata las imágenes como representación, a partir de los estudios de Roland Barthes.

³⁶ Dicha discusión será profundizada en adelante (sobre el análisis del discurso multimodal).

vehicular ciertos estereotipos (Dyer, 1977 apud Hall, 2016, p. 190), problemática que se caracteriza como un importante punto de enfrentamiento de la CCI (Byram, 1997; Corti, 2019). Si consideramos la organización social – en que algunos agrupamientos de individuos detentan el control de los valores y creencias, confiriéndoles un *poder simbólico* (Bourdieu, 1989), los estereotipos vinculados a un(os) grupo(s) refuerzan esa dinámica³⁷. Al marcarlos, clasificarlos y calificarlos, los limita socialmente (Hall, 2016).

En el abordaje intercultural (crítico) es clave poner de relieve cómo ciertas relaciones de poder se engendran social y culturalmente, a fin de auxiliar en la concientización *crítica* de los estudiantes (Byram, 1997; Corti, 2019; Candau, 2013) y en la emancipación (Freire, 1967) de los sujetos. Una de las maneras de entender qué discursos construyen las representaciones de los materiales didácticos es a partir de los planteamientos del *Análisis Crítico del Discurso*. Por esa razón, la perspectiva analítica de mi tesis se sostiene en este marco, considerando que, según Fairclough (2012):

What distinguishes critical social analysis from forms of social analysis that are not critical is its emphasis upon existing social realities as humanly produced constraints, which in certain respects unnecessarily reduce human flourishing or well-being and increase human suffering; upon historical explanation of how and why such social realities have come into being; and upon possibilities for transforming existing realities in ways that enhance well-being and reduce suffering (p. 10).

En el siguiente punto, discuto cómo este abordaje contribuye en términos epistemológicos y metodológicos a mi investigación.

1.3.2 Construcción y reconstrucción discursiva

El *Análisis Crítico del Discurso* (de aquí en adelante ACD), como campo teórico multidisciplinar, persigue el objetivo de comprender y describir los mecanismos

³⁷ Como lo que ocurre con la forma de prejuicio denominada *etnocentrismo*.

discursivos que reproducen y perpetúan estructuras sociales hegemónicas, que se naturalizan a partir de las prácticas sociales reguladoras (Wodak, 2001; Resende; 2009). Esas estructuras se materializan en estrategias para la producción de significado, considerando que ciertas *selecciones de representación* propician el mantenimiento de las formas sociales de poder. Los estudios del discurso, en un marco crítico, aspiran al cambio social, evidenciando prácticas discursivas que refuerzan las desigualdades sociales (van Dijk, 1999), muchas veces implícitas y presupuestas en las selecciones semióticas (Fairclough, 1992).

Por ello, el enfoque del ACD es central para mi tema de investigación, ya que viabiliza, multidisciplinariamente (Fairclough, 1992), un punto de vista crítico sobre las prácticas sociales. Pensando en el aula de LE, Cole y Meadows (2013) señalan que, a partir de los paradigmas teóricos del ACD, docentes y estudiantes pueden identificar nociones esencialistas, nacionalistas y homogeneizadoras de cultura. Eso se llevaría a cabo, por ejemplo, mediante la observación de selecciones de palabras (u otros recursos semióticos), presuposiciones, entre otros, en la clase de LE. En el caso de los libros de texto, las consignas podrían proponer dichos cuestionamientos.

Fairclough (1989), en su obra *Language and Power*, discute la proyección de las relaciones sociales de poder asimétricas en el lenguaje, hecho que se da dialécticamente: esos vínculos constituyen y son constituidos *por y en el* lenguaje (Resende, 2009). La *semiosis* (proceso de construcción de significado), de ese modo, conforma los procesos sociales (Fairclough, 2001; 2012) y vice-versa, sea a través de la lengua o de otro modo semiótico. A partir de esa creación de significado se manifiestan los discursos. En este contexto, el término *discurso* puede presentarse, por un lado, relacionado a la semiosis (como construcción de significado), y, por otra parte, desde la perspectiva de Michael Foucault, quien lo plantea como “[...] *different ways of structuring areas of knowledge and social practice*” (Fairclough, 1992, p. 3).

La circulación, producción e interpretación de los discursos (en los dos sentidos) están socialmente condicionadas (Fairclough, 1995, p. 250) y una de las dimensiones en donde se materializan y emergen son los textos (Fairclough, 2001; Kress, 2010). De esa concretización se despliegan las estrategias semióticas que operan y moldean los eventos sociales (Fairclough, 1992; 2003). Para poder explorar cómo diferentes selecciones semióticas producen diferentes significados, y a qué discursos se asocian, el autor elabora una propuesta de *Análisis del Discurso Textualmente Orientado* (ADTO) (Fairclough, 1992; 2003), fundamentándose en las concepciones de texto y lenguaje informadas por la Lingüística Sistémico-Funcional – LSF (Halliday y Matthiessen, 2014 [1985]).

1.3.2.1 El texto verbal como objeto de análisis

Haciendo hincapié en los planteamientos de la LSF, Fairclough (2003) sostiene que todo texto supone: *acción, representación e identificación*. Esa tripartición se debe a cómo el autor entiende que se articula el significado en los textos, de esa manera, aunque para fines analíticos nos acercamos a cada una de esas facetas por separado, todas operan de modo simultáneo y dialéctico (Resende, 2009). Por otra parte, cada una se asocia más específicamente a cierta dimensión textual: *género* (acción), *discurso* (representación) y *estilos* (identificación). Esas concepciones propuestas por Fairclough (2003) están estrechamente vinculadas con las *metafunciones* del lenguaje, planteadas por Halliday y Matthiessen (2014 [1985]) en la Gramática Sistémico Funcional: *ideacional, interpersonal y textual*.

La *metafunción ideacional* (ibid.) del lenguaje refiere a la propiedad de *representar* la experiencia y el mundo a partir del lenguaje. Esta dimensión incluye cuestiones acerca de los *procesos, participantes y circunstancias* y se corresponde con la noción de *discurso*. En este sentido, se entiende que toda representación es discursivamente materializada por medio del texto (Fairclough, 2003).

La *metafunción interpersonal* (Halliday y Matthiessen, 2014 [1985]) refiere al *establecimiento de relaciones* por medio del lenguaje: entre los participantes representados y entre el productor (autor) del texto y la audiencia. Fairclough (2003) asocia a esa función tanto el *género* como el *estilo*. Es decir, el género comprende una forma de actuar y de constituir relaciones y, por otro lado, la identificación también juega un rol en cómo se da esa interacción.

La *metafunción textual* (Halliday y Matthiessen, 2014 [1985]) refiere al *tema* o el *tópico* que es abordado en el texto y cómo éste se estructura internamente, así como su relación con el contexto (externamente). Fairclough (2003) también vincula el *género* a esa función, ya que éste organiza el significado que será producido (de forma más o menos estable).

Los *textos*, desde esta perspectiva, conforman los *eventos sociales* produciendo *efectos materiales*, dados a partir del lenguaje (*estructura social*) (Fairclough 1992; 2003). En este caso, el concepto de discurso se presenta como forma de evidenciar su rol en la *práctica social*: el discurso no solamente produce una representación de mundo, sino que la construye (de modo complejo y no directo) (p. 64). Las *prácticas sociales*, entonces, son comprendidas como mediadoras entre los *eventos* y *estructuras sociales*. En esas prácticas, se proyectan las posibilidades de inclusión/exclusión de elementos de esa estructura (la lengua, por ejemplo) en la construcción de significados.

Un *orden del discurso* (Foucault, 1971) es, de esa forma, la materialización semiótica asociada a cierto *orden social*, que se (re) produce por medio de una red de *variedades discursivas* (prácticas). El carácter ideológico del discurso (y de las representaciones) se da en este punto: en ciertos significados se manifiestan determinados valores y creencias sobre la realidad.

Para concebir los *efectos ideológicos* de los textos, Fairclough (1992) se fundamenta en una comprensión de ideología orientada críticamente (Thompson,

1990). Es decir, no se restringe a una “perspectiva o forma de pensamiento”, sino que entiende la ideología como un modo de *naturalización* y *universalización* de determinados discursos (Fairclough, 2003, p. 9). Como están también instauradas en los textos, las ideologías pueden ser observadas a través del *discurso* (representación), *género* (acción) y *estilo* (identificación) (Fairclough, 2003, p. 9).

Otra propiedad de los textos, vinculada a los significados que producen, es la *recontextualización*. Dicho concepto, acuñado por Bernstein (2003 [1990]), es retomado por Fairclough (1992) para explicar el procedimiento por el cual el significado (de un evento, por ejemplo) se transforma a medida que se traslada a diferentes esferas sociales por medio de los textos. Por ejemplo, las temáticas trabajadas en los libros de texto son incorporadas a partir de los textos (verbales, visuales o verbo-visuales) que se incluyen en esos materiales, los cuales pueden pasar por determinadas adaptaciones a fin de atender a intereses pedagógicos (Bernstein, 2003 [1990]). Por ello, la recontextualización construye una determinada perspectiva sobre el tema estudiado en una actividad pedagógica dada.

En los movimientos de recontextualización, los textos son *reconfigurados semióticamente*, lo que responde al proceso de *resemiotización* (Iedema, 2003), que comprende “[...] *how meaning making shifts from context to context, from practice to practice, or from one stage of a practice to the next*” (Iedema, 2003, p. 41). Tanto en la recontextualización como en la resemiotización se excluyen y se incluyen ciertos elementos, que producirán nuevos significados (Fairclough, 2003, p. 30).

La propiedad dialógica, planteo bajtiniano retomado por Fairclough, atribuida a la producción de significados, instaura en los textos voces antecesoras a él, anticipando también producciones futuras, lo que puede ser recuperado a través de la *intertextualidad* (Fairclough, 2003; Fairclough, 1992, p. 101), concepción acuñada por Julia Kristeva. Fairclough (1992), en este sentido, distingue entre

intertextualidad manifiesta e *intertextualidad constitutiva*, a la cual le llama *interdiscursividad*, que responde a los *discursos* asociados a los textos (Fairclough, 1992, p. 124).

El autor señala que, así como existen órdenes discursivos preponderantes (*hegemónicos*), también están las que se les oponen (*marginales* o *alternativos*). Un discurso alternativo, por lo tanto, se orienta a acciones contra-hegemónicas hacia los órdenes sociales que imperan. A partir del análisis que propongo, buscaré comprender si la serie se acerca más a un discurso hegemónico o a un discurso que pueda contestar las estructuras de poder, favoreciendo el desarrollo de un enfoque intercultural crítico.

1.3.3 El rediseño de las prácticas discursivas

Los mecanismos discursivos que *resisten* a las ideologías hegemónicas también son objetos de estudio del ACD (van Leeuwen, 2012). Como sostiene van Leeuwen (2008), dado que el discurso es una forma de poder y control, es además un instrumento para la *construcción e interpretación de la realidad*. Siguiendo ese razonamiento, Hughes (2018) defiende la importancia de estudiar las características de formaciones discursivas que buscan *resistir* las formas hegemónicas de construcción de significado. Así, el foco se pone sobre los “[...] *semiotic mechanisms of resistance and empowerment in order to increase their positive impact on society*” (p. 194).

El término *crítico*, por lo tanto, no implica necesariamente evidenciar lo negativo (Macgilchrist, 2007). Dicha argumentación es central al *Análisis del Positivo del Discurso* (Martin, 2004, 2008; Bartlett, 2018), eje teórico que propone que el análisis, más allá de entender la construcción de los discursos hegemónicos, debe poner de manifiesto producciones que favorezcan o pongan en evidencia transformaciones sociales.

Eso nos vuelve a la cuestión del interés en la representación. Kress (2000) entiende la construcción de significado como una actividad que, inevitablemente, conlleva transformación en todo su proceso – incluso en el uso del “sistema de signos”. Es decir, no solamente usamos un sistema semiótico, sino que también lo cambiamos, a fin de atender a nuestras necesidades de producir sentido. Evidenciar la transformación es entender cómo se (re) diseñan diferentes discursos, confrontando la convencionalidad (asociada al mantenimiento). Por lo tanto, Hughes (2018), siguiendo a Kress (2000), plantea que – una de las maneras de – entender cómo se transforman y se confrontan los discursos hegemónicos corresponde con analizar el diseño de los discursos (aparentemente) contra-hegemónicos.

Para atender a mis propósitos investigativos, conduzco mi trabajo analítico con el objetivo de evidenciar la selección de recursos semióticos presentes en esos libros, explorando su contribución a la construcción de un material alternativo (Martin, 2004). Tengo en cuenta, para ello, tanto el conjunto de recursos usados como la presencia de una propuesta explícita por parte de los LT para articularlos (a través de las consignas), de modo que considero apropiado a mi análisis un acercamiento al abordaje multimodal.

1.3.3 Las múltiples posibilidades de significación: el análisis multimodal

En las últimas décadas se ha notado una notoria expansión tecnológica en relación a las formas de producir significados socialmente. Eso influye, por ejemplo, en el diseño de artefactos para la enseñanza, como los libros de texto, en los cuales se observa un crecimiento en el uso de imágenes y otros recursos semióticos en su composición³⁸.

³⁸ Del mismo modo, la utilización de materiales digitales que pueden ser independientes o complementares al LT – páginas web, CDs, etc.

El *Análisis Multimodal del Discurso* (AMD) se constituye como un abordaje que propone entender la articulación de los recursos semióticos, empleados en una situación comunicativa dada, para la construcción de los significados (Jewitt, 2009; Jewitt, Bezemer y O'Halloran, 2016; Kress, 2010; Kress y van Leeuwen, 2001; Machin, 2016). Los conceptos de *modo* y *recurso* aparecen en lugar del término *lenguaje*, poniendo de manifiesto el punto central que se asume en este campo: las materializaciones semióticas que están afuera del ámbito lingüístico no son “extras” y no actúan como meros accesorios, sino que conforman la significación y la producción de sentido, contestando el estatus hegemónico de la lengua en la producción de sentidos “más complejos” (Jewitt, 2009; Kress, 2011)³⁹.

1.3.3.1 Modos, recursos semióticos y sus alcances

Se entiende el concepto de recurso semiótico como todo *elemento* que actúa en la orquestación de significados en un tiempo y espacio (van Leeuwen, 2004). Haciendo hincapié en los planteos desde la Semiótica Social (Hodge y Kress, 1988), se entienden esos elementos como *socialmente motivados*, considerando que los significados que producen no son *arbitrarios* (Kress y van Leeuwen, 2001). Los *sistemas semióticos*, por lo tanto, funcionan como agrupamientos de recursos flexibles y dinámicos, en contraposición a la idea de que son estructuras estáticas e inmutables (Kress, 2012). En lugar de “poseer” significados fijos, los signos adquieren un *significado potencial* (van Leeuwen, 2004) en un tiempo y espacio dados (Machin, 2016). Los recursos semióticos son, por lo tanto, “[...] *the actions and artefacts we use to communicate*” (van Leeuwen, 2004, p. 3), que se movilizan y significan a partir del *trabajo* de los individuos.

Por su parte, el *modo* es “[...] *a set of socially and culturally shaped resources for making meaning*” (Bezemer y Kress, 2016, p. 480), por ejemplo: imagen,

³⁹ A pesar de que el lenguaje posea un cierto *estatus social* en se tratando de opciones para significar.

escritura, habla, gestos, *layout*. De esa manera, el *modo* se distingue de *recurso semiótico* en tanto este último corresponde, específicamente, a las selecciones realizadas para producir el significado dentro de un determinado modo. Por ejemplo, en el modo verbal escrito los recursos pueden ser: **el color**, **el tipo de trazo**, el **destacado** que se da a una palabra, etc. (Kress, 2009; Kress, 2000).

Al momento de representar/comunicar, la selección de modos y recursos se da según sus *affordances*, eso es, las potencialidades y limitaciones de producir significado en instancias comunicativas (Machin, 2016; Kress, 2000; 2010; van Leeuwen, 2004). Por ejemplo, si representamos una situación a partir de un texto narrativo, usando recursos verbales escritos u orales, los efectos posiblemente serán diferentes a que si hubiéramos usado una fotografía o un dibujo. Lo anterior se debe a las propiedades culturales/sociales y materiales asociadas a esos artefactos (van Leeuwen, 2004).

Del mismo modo, podemos usar diferentes recursos para destacar elementos de acuerdo a nuestros intereses particulares de representación/comunicación. Por ello, los *affordances* de los recursos semióticos son constituidos, sobre todo, por los siguientes fenómenos: (1) el interés individual en la comunicación y el acceso y conocimiento de los recursos; (2) el contexto socio-cultural en que se insertan (Kress y van Leeuwen, 2001). Los textos visuales, como los verbales, cumplen funciones sociales (*metafunciones*), eso nos permite explorarlos en relación al significado que producen. En adelante, discuto cómo se ha trasladado la comprensión de las *metafunciones* hacia las imágenes, fundamentándome en los planteos de Kress y van Leeuwen (2021 [1996]).

1.3.3.2 El modo visual: posibilidades analíticas

En Kress y van Leeuwen (2021 [1996]), *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (GDV – por su sigla en español), las metafunciones, acuñadas por la GSF, adquieren nuevos nombres y delimitaciones, partiendo de las características de los

recursos visuales. En el Cuadro 3, se describen las denominaciones usadas por la GSF y las adaptaciones realizadas en la GDV:

GSF	GDV
Ideacional	Representacional
Interpersonal	Interaccional
Textual	Composicional

Cuadro 3 – Denominación de las metafunciones. Elaboración propia.

En la *metafunción representacional*, el análisis visual consiste en explorar cómo se representan los *participantes, procesos y circunstancias*. Esas representaciones pueden ser *narrativas o conceptuales*. En los dos casos se tendrán en cuenta distintas propiedades de la imagen para analizar cómo se establece, por ejemplo, la relación entre los participantes y el significado construido por los procesos. La *metafunción interaccional* respecta el involucramiento que se establece con la audiencia (espectadores), construido a partir de las elecciones semióticas visuales. En este caso, la *mirada, la distancia y el punto de vista*, son algunos de los factores que contribuyen a esa comprensión.

En la *metafunción composicional* se tiene en cuenta la relación entre los significados representacionales e interaccionales de la imagen, por medio de tres aspectos: (1) valor de la información: el lugar donde están los elementos; (2) encuadre (*framing*): la presencia de dispositivos de encuadramiento; (3) destaque (*salience*): recursos utilizados para atraer la atención del observador en distintos grados (colores, destaque, contraste, etc.). Esa dimensión, de cierto modo, nos da pistas para identificar los elementos que operan en la construcción de las esferas discutidas anteriormente (representacional e interaccional).

1.3.4 La articulación de los recursos semióticos y el rol de las consignas

Los textos presentes en los materiales didácticos pueden construir distintos significados hacia la audiencia y, normalmente, su interpretación es guiada por las

consignas⁴⁰ (Kiss y Weninger, 2013). En este sentido, se vuelve importante, además de analizar los significados producidos por los textos verbales y visuales, explorar su correspondencia con las consignas. De ese modo, se explorará la representación producida no solo por los textos, sino a partir de su orquestación dentro de una tarea pedagógica.

Cuando consideran las posiciones de los sujetos presentes en los textos (como los actores sociales, sus voces, cuáles aparecen, etc.), las consignas tienden a viabilizar un acercamiento crítico explícito a los textos y sus efectos sociales (Zárate Pérez, 2015). A partir de un involucramiento *interpersonal de demanda*, las preguntas pueden actuar como potenciales motivadoras para la reflexión intercultural crítica.

Como resultado de la interacción de esas (múltiples) opciones semióticas (Jewitt, 2009)⁴¹, los textos verbales, visuales y las consignas, construyen una relación *inter-moda o inter-semiótica* (Royce, 1998; 2006). El concepto de *sinestesia* (Cope y Kalantzis, 2009; Kress, 2000) se emplea, en este caso, como forma de subrayar que el sentido es producido por el resultado de la combinación entre los diversos recursos semióticos utilizados. El proceso de inter-semiosis, por lo tanto, genera un *significado potencial* (Jewitt, Bezemer y O'Halloran, 2016), *sinérgico*, que se distingue al realizado individualmente por cada uno de los recursos semióticos (Royce, 1998).

⁴⁰ En muchos casos disponen también de artefactos sonoros, materiales extras que acompañan a los libros, recursos mediáticos online, entre otros.

⁴¹ Aclaración: no incluyo en mi análisis los recursos sonoros y audiovisuales.

**CRIANZA, SOCIALIZACIÓN Y DERECHOS HUMANOS:
REFLEXIONES EN UNA SOCIEDAD POST-INDUSTRIAL**

Ester Massó Guijarro
Universidad de Granada

Lo mismo puede decirse de la violencia verbal, los insultos y las descalificaciones hacia los menores por parte de sus propios progenitores, insisto, los responsables de su bienestar, su correcta socialización, su sentimiento de ser amados, etc. El artículo 18 de la Constitución española garantiza el derecho a la *propia imagen* (se tenga la edad que se tenga) (Jové 2009: 20), mientras que el artículo primero de la Declaración Universal de los Derechos Humanos reza que "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros" (ibid.). Asumimos aquí las limitaciones epocales y culturales de los derechos humanos en tanto que discurso público y paradigmático, sin embargo, si los citamos al hilo de la crítica de la violencia verbal contra los niños aceptada como normal es porque ella contraviene directamente este primer derecho, y ello en sociedades que se precian de suscribir y garantizar el cumplimiento de aquella Declaración (de hecho, sus sociedades de origen, ya que los derechos humanos nacieron en occidente).

Fragmento de artículo. MASSÓ GUIJARRO, E. Crianza, socialización y derechos humanos: reflexiones en una sociedad post-industrial. *Nómadas: revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, España, n. 25, 2010. Disponible en <www.redalyc.org/articulo.oa?id=18112179018>. Fecha de consulta: 17 nov. 2015.

a ¿Qué relación puede haber entre el fragmento del texto de Massó Guijarro y la "puericultura ética", propuesta por Carlos González en el apartado del libro *Bésame mucho*?

b ¿Qué sentido tiene la palabra "crianza" en el título del texto?

3 Relaciona la siguiente imagen con el fragmento del texto de Massó Guijarro presentado en la cuestión 2.



4 ¿Qué situación se representa en la siguiente imagen? ¿Qué piensas de esa actitud?



Figura 3 – Ejemplo de uso de recursos multimodales. Costa y Freitas, 2016c, p. 75.

A modo de ejemplo, en la Figura 3, que reproduce una página del volumen 3 de la colección *Sentidos en Lengua Española*, se observa el empleo de diversos recursos semióticos: fotografía, afiche de campaña, texto verbal (artículo científico) y las consignas, cada uno ocupando un cierto espacio en la página. Además de eso, la consigna (3) “*Relaciona la siguiente imagen con el fragmento del texto de Massó Guijarro presentado en la cuestión 2*”, propone que los

estudiantes relacionen el recurso verbal y visual. Es decir, la pregunta planteada guía una determinada manera de interpretar lo expuesto.

Considerando los acercamientos teóricos discutidos a lo largo de este capítulo, adopto una perspectiva de análisis crítica y multimodal, incluyendo tanto significados verbales como visuales de manera a atender a cómo las consignas conducen la interpretación y articulación de los textos incorporados en los LT. En el siguiente capítulo de la tesis se describen el objetivo general y los objetivos específicos para llevar a cabo la investigación, así como los procedimientos metodológicos.

CAPÍTULO 2 – TRAYECTO METODOLÓGICO

En función de la discusión ofrecida en el capítulo anterior, en el presente capítulo delimito el objetivo general y los objetivos específicos que orientan el análisis. Además, describo el objeto de estudio, el corpus y el subcorpus de investigación. Al final del capítulo, detallo las tres principales etapas de análisis, discutiendo las técnicas y herramientas que se utilizaron para llevarlo a cabo.

2.1 Objetivo General

Analizar cómo – y en qué medida – la serie de libros de texto *Sentidos en Lengua Española* contribuye al desarrollo intercultural crítico.

2.1.2 Objetivos específicos

I. Examinar cómo se abordan multimodalmente las temáticas propuestas por los libros de texto que componen la serie.

Para ello, buscaré responder las siguientes preguntas:

- (a) En relación al género discursivo y a los modos semióticos: ¿Qué textos visuales, verbales y verbo-visuales se incorporan a los libros de texto? ¿Hay un modo predominante?
- (b) ¿Qué voces se incluyen/excluyen en estos textos verbales, visuales y verbo-visuales? ¿Hay alguna (s) predominante(s)?
- (c) ¿Existen diferencias entre mis resultados y los antecedentes de investigación en este aspecto?

II. Evaluar qué estrategias proponen las consignas para integrar los significados producidos por los textos verbales, visuales y verbo-visuales.

Para ello, buscaré responder las siguientes preguntas:

- (a) ¿De qué manera las consignas guían la interpretación de los textos verbales, visuales y verbo-visuales?
- (b) ¿Hay una propuesta de articulación entre los recursos verbales y visuales? ¿En qué sentido?
- (c) ¿Los significados producidos por la orquestación de textos y consignas permiten un acercamiento explícito al desarrollo de la interculturalidad crítica?

2.2 Caracterización del objeto de estudio

La serie *Sentidos en Lengua Española* fue presentada en la sección 1.2.6 del capítulo 1, con énfasis en lo concerniente a sus condiciones de producción y distribución, abordando los principales objetivos y posicionamientos pedagógicos de las autoras. En esta sección, describo la organización general de los libros que la componen, a fin de fundamentar el recorte del corpus, y el subcorpus de investigación.

Cada volumen presenta cuatro unidades didácticas divididas en secciones (y subsecciones), establecidas en función del objetivo pedagógico-metodológico, como se sintetiza en el Cuadro 4. La Unidad 1 del Volumen 1 aparece como una excepción a esta estructura, ya que sus secciones se segmentan en: *En foco; Me gritaron negra...; Desafío; Soy un niño...; Desafío; Todos somos uno...; Desafío; La ternura...; Desafío; Medio pan y un libro...; Desafío; Un poquito más...; Proyecto – Somos todos latinos* (Costa y Freitas, 2016, p. 6). Eso se debe a que, posiblemente, al ser la unidad que estrena la colección, las autoras tienen como uno de los objetivos acercar al alumno “[...] a la lengua española y a la diversidad y pluralidad cultural de los pueblos hispánicos” (Costa y Freitas, 2016a, p. 8), y por lo tanto se distingue en este aspecto de las demás unidades. Además, algunas unidades incluyen la sección *Proyecto*, en la cual se propone a los estudiantes una producción vinculada a la temática estudiada, como es el caso de: Unidades 1 y 3

del Volumen 1; Unidades 1 y 3 del Volumen 2; y Unidades 1, 3 y 4 del Volumen 3.

Sección	Subsección (es)	Objetivo (s)
En foco	-	Proponer reflexiones preliminares sobre la temática que será estudiada y el género discursivo principal.
Lee	<i>Lee para saber más</i> <i>Comprendiendo el texto</i> <i>Entretextos</i> <i>Reflexiona</i> <i>Comprendiendo el género</i>	Traer actividades de comprensión lectora y reflexiones sobre la temática y su contexto.
Escucha	<i>Entrando en materia</i> <i>Oídos bien puestos</i> <i>Más allá de lo dicho</i> <i>Comprendiendo el género</i>	Desarrollar comprensión auditiva y realizar reflexiones sobre la temática y su contexto.
Escribe	<i>Arranque</i> <i>Puesta en marcha</i> <i>Cajón de herramientas</i> <i>Hacia atrás</i>	Proponer una producción a partir de expresión escrita y oral.
Habla	<i>Arranque</i> <i>Puesta en marcha</i> <i>Cajón de herramientas</i> <i>Hacia atrás</i>	Proponer una producción a partir de expresión escrita y oral.
Autoevaluación	-	Plantear al estudiante pautas para que él pueda evaluar a su proceso de aprendizaje.
El estilo del género	-	Discutir sobre las características del género discursivo trabajado dentro de la unidad.

Cuadro 4 - Secciones y subsecciones didácticas de los libros de texto. Adaptado y traducido de Costa y Freitas (2016a; 2016b; 2016c)

Al final de las cuatro unidades didácticas, se encuentran los siguientes apéndices: (1) *Entreculturas*, que sugiere “[...] *uma aproximação a diferentes manifestações estéticas, especialmente literárias, do mundo hispânico e propõe uma reflexão sobre as imagens apresentadas nas aberturas das unidades*” (Costa y Freitas, 2016, p. 5; (2) *Hay más*, con tareas complementares a las temáticas de las unidades, (3) *Síntesis léxico-gramatical*, que sintetiza cuestiones léxicas y gramaticales y puede servir como una guía de consulta rápida a los estudiantes; *Cuestiones del* (4) *ENEM comentadas*, inventario con actividades que se han

realizado en los últimos años en el ENEM⁴², y, por último están las (5) *Referencias* y el (6) *Guión del CD*.

Es importante destacar que las unidades se constituyen en torno a una temática (o más de una) y, de esa manera, los recursos semióticos utilizados para abordarla promueven diferentes visiones sobre determinado proceso social. Por ello, el interés de investigación se centra justamente en comprender qué perspectivas sobre esos asuntos se plasma en esta serie didáctica y de qué modo son exploradas.

2.3 Selección del corpus para el análisis

Con la finalidad de realizar un análisis detallado, he elegido segmentos de los libros que podrían demostrar el tratamiento general de la serie *Sentidos en Lengua Española* en relación a los temas que plantea. Para ello, decidí enfocarme en las primeras secciones de las cuatro unidades de cada uno de los tres libros: *En foco* y *Lee*, eligiendo particularmente de esa última, las subsecciones de *Lee para saber más*, *Comprendiendo el texto*, *Entretextos* y *Reflexiona*⁴³.

El recorte ha sido motivado en base a dos razonamientos principales. Primero, porque son páginas que encabezan cada unidad, es decir, es el primer contacto de los alumnos con los temas por medio de los LT (si se sigue el orden que proponen manejarlo). Segundo, porque en estas partes se presentan actividades pedagógicas que orientan la interpretación/lectura de los textos, así, sería posible explorar qué forma de comprensión se propone (por medio de las consignas) y cómo se

⁴² La sigla *ENEM* corresponde a: *Exame Nacional do Ensino Médio*, una evaluación que realizan los estudiantes brasileños cuando terminan la enseñanza secundaria, la cual engloba todas las asignaturas de este nivel de aprendizaje. Si bien esa nota se usa para generar datos acerca de la educación, en los últimos años varias universidades la han adherido como forma de ingreso, en lugar de aplicar una evaluación exclusiva de la institución (*vestibular*). Más detalles en: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>.

⁴³ Debido a que la primera unidad del primer libro presenta secciones con nombres distintos, elegí las tres primeras: *En foco*; *Me gritaron negra...*, *Soy un niño...* y *Todos somos uno*.

vinculan con el eje central de la tesis: el potencial desarrollo de la interculturalidad crítica.

2.4 Procedimientos metodológicos

La investigación es predominantemente cualitativa, lo que implica, según Resende (2011), posicionarse en tres sentidos: *ontológico*, *epistemológico* y *metodológico*, teniendo en cuenta que el primero tiende a definir los pasos utilizados en los dos últimos. Eso se debe a que el análisis será, sobre todo, de base *interpretativista* (Moita Lopes, 1994), en el cual la mirada del investigador es uno de los factores que incide, considerablemente, en los hallazgos. Por lo tanto, cabe aclarar el presupuesto teórico y la concepción de mundo de los que se parte para llevar a cabo la investigación. En el caso de mi tesis, la perspectiva analítica es *crítica* y *multimodal*, de acuerdo con los planteamientos desarrollados en el apartado 1.3 del capítulo 1. El análisis del corpus comprende tres grandes movimientos, detallados en las siguientes secciones.

2.4.1 Primer movimiento: análisis global de los recursos semióticos

Inicialmente, exploro los modos semióticos y los géneros textuales incluidos en el corpus y en qué aspectos podrían distinguirse de otros libros de texto de LE, según los antecedentes. Para ello, utilizo como base la concepción de modo semiótico (Kress y van Leeuwen, 2001; Kress, 2012), expuesta en el capítulo anterior, para contabilizar los recursos empleados a fin de indagar si hay alguno predominante (visual, verbal o verbo-visual).

Por otra parte, observo los géneros textuales empleados y la esfera social a que se asocian, para poder comprender si hay alguna estrategia de incorporación recurrente que se diferencie de lo comúnmente encontrado en materiales de enseñanza de lengua.

Si bien los resultados que se desprenden de esta etapa generaron datos cuantitativos, que caracterizan de modo general el empleo de determinados recursos a lo largo del corpus, también han permitido adentrar en discusiones cualitativas concernientes a las estrategias discursivas que les subyacen, respondiendo al primer objetivo específico.

2.4.2 Segundo movimiento: análisis de las consignas

Para atender al segundo objetivo, analizo cómo las consignas proponen explorar los textos visuales, verbales y verbo-visuales. Para ello, identifiqué las formas de lectura e indagaciones que plantean, teniendo en cuenta las definiciones establecidas por Marcuschi (2008) y Zárate Pérez (2015) y adaptándolas al corpus de mi investigación. En este sentido, las clasificaciones de consignas se desprenden de los resultados encontrados a partir de este procedimiento analítico, resultando en categorías determinadas *a posteriori*.

2.4.3 Tercer movimiento: análisis fino de la articulación y exploración de los textos según las consignas

Luego de haber explorado la composición del corpus en relación a los textos y consignas, realizo un *análisis fino* que me posibilita comprender cómo el proceso de ejecución de una tarea pedagógica contribuiría al desarrollo del enfoque intercultural crítico. En este caso, el foco está en el trabajo semiótico que potencialmente sería realizado por los estudiantes al llevar a cabo las tareas pedagógicas.

Para ello, seleccioné la subsección *Entretextos* de dos unidades de cada libro, pues las tareas pedagógicas presentes en este apartado establecen relaciones entre distintos textos estudiados a lo largo de la unidad. Esta selección conforma el subcorpus (Anexo 1). Para analizar discursivamente los textos incluidos en este subcorpus, empleo las herramientas que se describen en las próximas secciones.

En esta etapa, se busca comprender de manera más detallada el trabajo semiótico exigido a la audiencia, es decir, se considera el resultado de la relación entre los textos verbales y visuales propuesta por las consignas. En este sentido, las reflexiones acerca de los resultados, generados por este análisis, se realizan a luz de los planteamientos acerca de la interculturalidad crítica que fueron discutidos en el primer capítulo.

2.4.3.1 Sistema de transitividad

El *Análisis Discursivo Textualmente Orientado*, propuesto por Fairclough (1992; 2003), se fundamenta en el análisis de textos verbales desde la LSF y, en esa dirección, las herramientas de la Gramática Sistémico-Funcional (Halliday y Matthiessen (2014 [1985])) son adecuadas a esa finalidad. Haciendo hincapié en la función del lenguaje en tanto recurso semiótico para representar el mundo (*metafunción ideacional*), Halliday y Matthiessen (2014 [1985]) señalan que “[...] *the clause is also a mode of reflection, of imposing linguistic order on our experience of the endless variation and flow of events.*” (p. 232). Por ello, los autores proponen que la selección de recursos para formular las cláusulas está asociada a la esfera representacional, la cual produce ciertos significados sobre un determinado proceso social (Fairclough, 2003).

El significado ideacional se puede estudiar a través del *sistema de transitividad*. Dicho sistema construye la representación acerca de experiencias y eventos (Ghio y Fernández, 2008), a partir de un *proceso* al cual se asocian *participantes* y *circunstancias*. Para poder identificarlos y analizarlos desde una perspectiva lógica en las cláusulas, los componentes son asociados a ciertos grupos gramaticales.

El *proceso*, que nuclea la cláusula, corresponde al grupo gramatical *verbal*. El segundo son los *participantes*, correspondientes a los recursos *nominales*, según la

gramática. Luego, están las *circunstancias*, que refieren a grupos *adverbiales* o *frases preposicionales* (p. 222). Halliday y Matthiessen (2014 [1985], p. 224) subrayan que esas categorías son generales y que es necesario tener en cuenta las especificidades atribuidas a cada una de ellas según el tipo de cláusula en que aparecen (que cambia conforme el proceso involucrado).

Como los procesos pueden caracterizarse de distintas formas, los términos complementares a él en la oración (participantes, circunstancias) pueden adquirir nuevos nombres, de acuerdo a su función *semántica* en la cláusula, como muestra el Cuadro 5.

Proceso	Elementos complementares
Material	Actor, meta, alcance, beneficiario
Comportamental	Actuante, alcance
Mental	Perceptor, fenómeno
Existencial	Existente
Relacional	Identificativo (identificado, identificador), atributivo (portador, atributo)
Verbal	Emisor, destinatario, locución, informe

Cuadro 5 – Procesos en el sistema de transitividad. Adaptado de Ghio y Fernandez (2008).

Las cláusulas *materiales* corresponden a la construcción de experiencias *exteriores* a los sujetos (Halliday y Matthiessen, 2014 [1985], p. 214), que se perciben en el mundo concreto (Ghio y Fernández, 2008). En este caso, el *proceso material* involucra un participante que lo “ejecuta” (*actor*), y otro que lo “sufre”, (*meta*), incluyendo en algunos casos las circunstancias en que ocurre.

(a) “**Los cristianos**, con sus caballos y espadas y lanzas **comienzan a hacer matanzas y crueldades** extrañas en ellos” (extraído del subcorpus).

En esta cláusula los dos participantes (*cristianos* y *ellos*) están involucrados en un *proceso material* (*comienzan a hacer matanzas y crueldades*). Los actores, en este caso, por realizar la acción serían “los cristianos” y los que la sufren, la meta,

“ellos” (que en este caso refiere a los indígenas – lo que se recupera del texto original).

(b) “De ahí **comenzaron los indios a buscar maneras para echar los cristianos de sus tierras**”. (Extraído del subcorpus).

En este ejemplo, “los indios” (actores) ejercen un *proceso material*, “comenzaron [...] a buscar maneras para echar [...]”, hacia la *meta*, “los cristianos”, en una *circunstancia espacial*, “de sus tierras”.

Las cláusulas *comportamentales*, a su vez, abarcan los procesos cuyo participante se denomina *actuante*. Los verbos utilizados para representar dicho proceso se vinculan a cuestiones psicológicas o fisiológicas de los seres, como: *dormir, respirar, mirar*, etc. (Ghio y Fernández, 2008, p. 109). Ejemplo: “El niño **observa** el paisaje por la ventana”.

El siguiente agrupamiento corresponde a las *cláusulas mentales* que, al contrario de las materiales, proyectan experiencias internamente, como sentimientos, pensamientos, sensaciones; que en principio no producen efectos concretos en el mundo. Por ejemplo: “Ellos **piensan** sobre su futuro”. En este caso, al que experiencia el proceso se le denomina *perceptor* y lo que “es sentido”, cuando es el caso, el *fenómeno* (acto, hecho, cosa).

Una cláusula de tipo *existencial* construye representaciones acerca de algo que existe, denominado *existente*, abarcando procesos que condicen generalmente con los verbos “haber” o “existir”. Ejemplo (extraído del subcorpus): “¿**Existe** actualmente alguna de esas profesiones?”. En esta cláusula se pregunta acerca de la existencia “actual” (circunstancia) de “profesiones” (existente).

Las cláusulas que contienen procesos *relacionales* (Halliday y Matthiessen, 2014 [1985], p. 259) permiten caracterizar y/o identificar algo/ a alguien. Conformadas

generalmente por la selección de verbos como “ser” y “estar”, pueden *identificar* a un participante (*identificado*) en la cláusula a partir de un identificador, o *atribuir* un *atributo* a un *portador* (Ghio y Fernández, 2008). En el ejemplo extraído del subcorpus, “[...] *el trabajo es un proceso* entre hombres y naturaleza [...], se identifica a “trabajo” en tanto proceso.

En cuanto a los procesos *verbales* (Halliday y Matthiessen, 2014 [1985], p. 302), éstos articulan representaciones que involucran el: *emisor* (quien lo dice) y el *destinatario* (a quien se lo dice) (Ghio y Fernández, 2008, p. 108). También se incluye el elemento *locución*, que corresponde al contenido de lo que se dice, configurándose como otra cláusula (proyectada). En el caso de reportes que no se conformen por cláusulas que funcionan de modo independiente, sino más bien por una información de qué se dice, el término que se utiliza es *informe* (ibid., p. 109).

En una cláusula como: “Él nos dijo: ‘¡**vayan a sus casas!**’”, la parte destacada se caracteriza como una *locución*, mientras que si la cláusula fuera: “él nos dijo **que vayamos a nuestras casas**”, lo destacado sería *informe*. En una unidad textual, estos procesos verbales pueden ser recuperados de modo directo, a lo que Fairclough (1992) denomina *intertextualidad explícita*, demostrada a través de las comillas. En el ejemplo obtenido del subcorpus (Figura 4), el autor José Ribamar Bessa Freire retoma directamente la voz del Pajé Luiz Caboclo para discutir la temática que aborda en su texto.

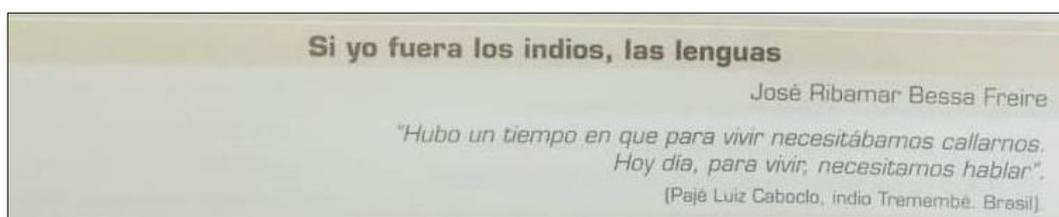


Figura 4 – Ejemplo de proceso verbal recuperado de modo directo. Costa y Freitas, 2016c, p. 106.

A modo de cierre de esta sección, cabe señalar que cada uno de los seis procesos expuestos puede ramificarse en diferentes clasificaciones, complejizando la

construcción de significados y, por ende, el análisis. En esta oportunidad no voy adentrar en los detalles de esa categorización, sin embargo, cuando presento los resultados del corpus los discutiré en mayor detalle a medida que aparezcan. Por otra parte, para poder entender también al sistema de transitividad en recursos visuales, utilizaré las herramientas propuestas por Kress y van Leeuwen (2021[1996]), más específicamente, el *sistema de vectores*, detallado a continuación.

2.4.3.2 Sistema de vectores

A nivel *ideacional*, Kress y van Leeuwen (2021[1996]), en la *Gramática del Diseño Visual*, proponen herramientas que auxilian en la interpretación de los significados construidos a partir del modo visual, adaptando lo propuesto por la GSF. Inicialmente, los autores dividen las imágenes entre *narrativas* y *conceptuales*, teniendo en cuenta que las concernientes a la primera categoría son más dinámicas en cuanto a la representación de eventos, mientras que las del segundo grupo son estáticas y pueden organizar la información a partir de estructuras analíticas.

Como los textos verbales, las imágenes presentan diferentes tipos de procesos, construidos por medio de recursos visuales. No obstante, Kress y van Leeuwen (2021[1996]) subrayan que las imágenes no se configuran como una transposición o de un “espejo” de lo que pasa con el modo verbal, sino que tienen sus propias especificidades para construir significados.

En las imágenes conceptuales no se representan acciones sociales sino más bien estados o relaciones entre personas o cosas. En ellas, pueden aparecer distintos elementos (como líneas o flechas) que conectan a los participantes (como es el caso de un gráfico o un árbol genealógico); así, esta relación entre los participantes se da de manera explícita.

Por su parte, las imágenes narrativas implican la representación de alguna forma de acción social/material. La relación entre los participantes puede estar representada de forma explícita o implícita: cuando esta relación es más implícita, la acción social representada se reconstruye a través de elementos composicionales, como los vectores, que guían la interpretación sobre el origen y el efecto de dicha acción. El sistema de *vectores* nos auxilia en la identificación de la relación entre los participantes representados en una imagen de este tipo. Del mismo modo que en el *proceso material* relacionado al modo verbal, el que realiza la acción (proyectando un vector real o imaginario) es el *actor* y el que sufre la acción es la *meta*. En la imagen abajo (Figura 5) se destaca un ejemplo presentado en el subcorpus, los vectores imaginarios se indican con flechas en negro y verde (creadas por mí).

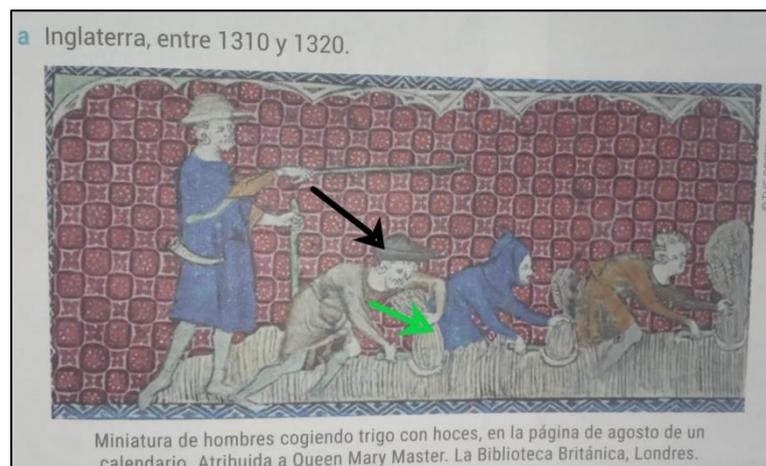


Figura 5 – Ejemplo de formación de vectores. Costa y Freitas, 2016c, p. 45.

Mientras que la flecha de color negro simboliza la acción material conformada por el actor 1 hacia los demás participantes, que ejerce una regulación y vigilancia de su trabajo, la flecha de color verde muestra una segunda posibilidad de acción, llevada a cabo por los trabajadores hacia los productos que cosechan.

En el caso de los *procesos de reacción*, por ejemplo, el vector se conforma por la “mirada” de un participante hacia otro. En este caso, en lugar de actor, el participante pasa a ser llamado de *reactor* y la *meta* de *fenómeno* (Kress y van

Leeuwen, 2020 [1966]). La Figura 6 ejemplifica este proceso. El círculo amarillo destaca la participante de la imagen que ejecuta este proceso de reacción (flecha de color negro) quien (sentada) observa la situación y la acción del actor (que carga la cruz).

En el mismo sentido, los procesos *verbales* y *mentales*, notados por ejemplo en las historietas, pueden ser representados por medio del tipo del globo incluido, y el vector es identificado por la línea que lo conecta con un personaje. El contenido del globo (lo que se dice/piensa) es comparado por Kress y van Leeuwen (2021 [1996]) con el elemento *locución*, nomenclatura también presente en la GSF, abordada en la sección anterior.



Figura 6 – Ejemplo de proceso de reacción (mirada). Costa y Freitas, 2016b, p. 47.

Para poder caracterizar cada uno de los elementos brevemente descritos anteriormente, es importante analizar la imagen en su totalidad, según la organización de los recursos visuales. En este caso, se consideran factores como: los colores, el destaque, la posición de los participantes/objetos en la imagen, y otros, correspondientes a la dimensión organizacional (discutida en el capítulo teórico).

Analizar los procesos y participantes incluidos en las tareas pedagógicas me permite comprender los significados construidos sobre las temáticas, es decir,

cómo se adopta discursivamente una perspectiva sobre un determinado asunto. A modo de ejemplo, cuando se trata del campo laboral: ¿qué participantes aparecen? ¿Qué acciones realizan? ¿Cómo esas acciones relacionan a los participantes? ¿Qué significados acerca de la realidad se construyen? Considerando que las representaciones se construyen desde los modos verbal, visual y verbo-visual, es posible explorar cómo los significados se producen inter-semióticamente o intermodalmente (Royce, 1998; 2006). Estos significados, a su vez, se construyen en función de las consignas y cómo éstas apelan al estudiante. Los resultados obtenidos y articulados en esos tres movimientos analíticos serán presentados y discutidos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A partir de la trayectoria analítica descrita anteriormente, ha sido posible generar datos que, en conjunto a los paradigmas teóricos planteados en el primer capítulo, posibilitaron discusiones sobre el discurso promovido por los libros de texto de la serie *Sentidos en Lengua Española*, las cuales serán presentadas en este capítulo.

En primer lugar, presento los hallazgos referentes al corpus de la investigación, que evidencia las principales estrategias que emplea la serie en cuestión al momento de incorporar textos para abordar las temáticas desde una óptica crítica. Luego, en la segunda parte, expongo los resultados del análisis de las consignas y cómo éstas se articulan con los textos verbales, visuales y verbo-visuales. Finalmente, presento dos ejemplos de *análisis fino* que ejemplifican la operación propuesta por las tareas pedagógicas, considerando sus potenciales efectos en la construcción discursiva y el trabajo semiótico orientados a la audiencia (los estudiantes).

3.1 Modos semióticos y géneros discursivos incorporados al libro de texto: cuestiones de legitimidad y autenticidad

En relación a los modos semióticos empleados por las tareas pedagógicas y sus principales características, se desprenden del análisis algunos datos relevantes sobre la constitución de las secciones didácticas de la serie *Sentidos en Lengua Española*. Para el modo verbal, considero textos contruidos a partir de recursos verbales escritos y, para el modo visual, textos producidos por el uso de recursos visuales (como imágenes, fotografías, ilustraciones, etc.). En tanto para el modo verbo-visual, tengo en cuenta textos que combinan los dos modos semióticos

(verbal y visual), como los afiches, carteles de campaña social, gráficos e historietas. Para el modo verbo-sonoro, incluyo los audios que ofrecen una versión grabada de un texto verbal escrito y que se encuentra en un soporte mediático en formato de CD (que viene en anexo al libro de texto), como el poema musicalizado de Victoria Santa Cruz (Anexo 2).

Como muestra el Gráfico 1, hay un equilibrio en la recurrencia de los modos verbales, visuales y verbo-visuales⁴⁴. Por el contrario, el modo verbo-sonoro aparece incorporado en solamente dos momentos, posiblemente porque el recorte que compone el corpus corresponda a las secciones elaboradas con vistas al desarrollo de las habilidades lectoras de los estudiantes, no siendo prioridad incluir recursos sonoros, que se darán con mayor expresividad en la sección *Escucha*.

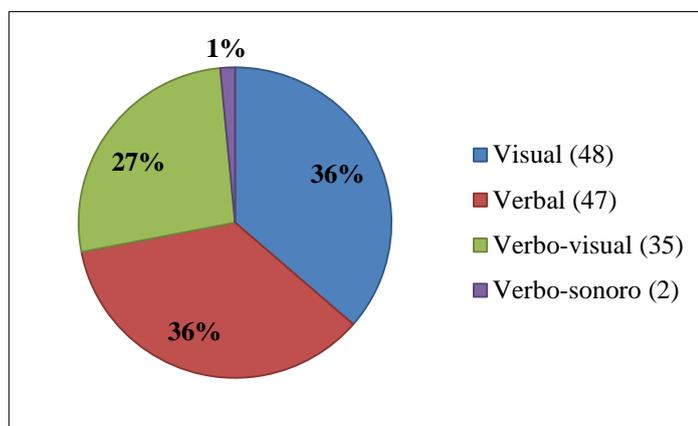


Gráfico 1 - Modos semióticos en el corpus. Elaboración propia.

Teniendo en cuenta que esos textos se encuentran en secciones planificadas para desarrollar la lectura de los estudiantes en LE, el hecho de que se incorporen de forma equilibrada recursos verbales (escritos), visuales y verbo-visuales puede reflejar una concepción de *literacidad multimodal* (Kress, 2003) o *multiletramento* (Rojo, 2012; Vian Jr y Rojo, 2020). Dichas nociones conciben las aulas de lengua como oportunidad para acceder a textos de diferentes esferas

⁴⁴ La suma se deriva de la cantidad de textos en los cuales predominan uno de los modos semióticos descritos.

socio-culturales, las cuales dialogan con las distintas posibilidades de producción semiótica. Se podría decir que, a priori, la concepción de lectura en esta colección sobrepasa las fronteras de lo verbal, y las imágenes aparecen como constructoras de complejos significados. No por casualidad, en adelante se verá que esto se plasma en las actividades propuestas por las consignas (3.2), lo que se ahondará también en los ejemplos de análisis fino (3.3).

En el capítulo 1 discutí cómo el género se asocia a la metafunción textual del lenguaje (Fairclough, 1992; 2003), organizando los discursos interna y externamente. Por otra parte, los textos son productos sociales resultantes de una “[...] *social semiotic action of representation*” (Kress, 2003, p. 69), cuyas estructuras genéricas están asociadas a determinadas esferas sociales. En vista a ese razonamiento, diversos autores (Kress y Knapp, 1992; Rojo y Sales Cordeiro, 2004; Schneuwly y Dolz, 2004; Marcuschi, 2008; Rojo, 2012; por citar algunos) discuten sobre el uso de géneros textuales en la enseñanza de lengua, entendiéndolos como un punto de partida para acercar el estudiante a las prácticas sociales mediadas por el lenguaje.

El Cuadro 6 describe los géneros textuales introducidos en las secciones analizadas, organizados por libro, temáticas centrales y textos correspondientes a cada una de las temáticas abarcadas por las unidades didácticas.

LIBRO 1	
Temáticas	Recursos utilizados
La lengua española y las culturas hispánicas	<ul style="list-style-type: none"> - Fotografías de artistas del mundo “hispanico”. - Poema de Victoria Santa Cruz “Me gritaron negra”. - Poema y cuadro de Roberto Mamani Mamani. - Reportaje sobre Nelida Karr.

<p>Identidad y ciudadanía</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Titulares de noticia y fotografías: mexicanos sin acta de nacimiento. - Entrada de diccionario “jornalero”. - Noticia sobre Mexicanos sin acta de nacimiento. - Entrada de diccionario “identidad”. - Entrada de diccionario “paisano”. - Fragmento de documento (UNICEF): derechos de los niños. - Afiches de campaña social: sobre lectura y alfabetización. - Noticia sobre personas sin documentación en República Dominicana.
<p>No discriminación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Afiche de campaña social (ONU): estereotipo. - Afiches de campaña social (internacionales): acceso a educación; trabajo infantil; juegos en la educación; violencia de género. - Afiches de campaña social (España – Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad de España): “Yo soy tú”. - Artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. - Fragmento de Documento “Foro para la igualdad y la no discriminación” (España).
<p>“Descubrimiento” y “conquista” de América</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Imágenes del libro “Nueva Crónica y buen Gobierno”. - Imágenes de “Lienzo de Tlaxcala”. - Fotografías de recursos para informarse sobre la historia. - Artículo enciclopédico sobre la “Conquista de América” (Wikipedia). - Entrada de diccionario “asentar” y “-miento”. - Historietas sobre la colonización. - Fragmento de libro de Juan Ginés Sepúlveda. - Fragmento de libro de Bartolomé de las Casas. - Ilustración de confronto entre indígenas y colonizadores. - Afiche sobre el “día de la raza”.
LIBRO 2	
Temáticas	Recursos utilizados
<p>Escuelas y educación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fotografías de escuelas y estudiantes de Brasil (antiguas); - Fotografías de diversos contextos escolares. - Fragmento de diccionario: “Quilombola”. - Fragmento de convención (UNICEF): derechos del niño. - Presentación institucional (<i>Educación sin Fronteras</i>). - Historieta de <i>Liniers</i>. - Fragmento de libro de Paulo Freire. - Dos tiritas que abordan la noción de “justicia”.

<p>Los mundos del trabajo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ilustraciones de personas de diversas etnias; - Afiche de evento (brasileño) “Interculturalidades”. - Ilustraciones de leyendas indígenas (brasileñas). - Fragmento de artículo enciclopédico “Interculturalidad”. - Entrada de diccionario RAE “cultura”. - Entrada de diccionario <i>Señas</i> “cultura”. - Entrada de diccionario de Antropología (Perú): “Cultura”. - Fragmento de entrada diccionario de Estudios culturales latinoamericanos (México): “Cultura”. - Cuadro de José Garnelo y Alda (España): “Primer homenaje a Cristóbal Colón”. - Afiches sobre el día del respeto a la diversidad cultural. - Afiche sobre Interculturalidad y Pluriculturalidad (Ecuador). - Gráfico con datos de CEPAL sobre la población indígena.
<p>Cultura y ocio</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fotografías de personas en momentos de ocio – diversos. - Fragmento de artículo “El ocio como valor en la sociedad actual”. - Fragmento de entrada de diccionario (México): “reseña”. - Reseña periodística sobre el “rock brasileño” (en español). - Fragmento de canción: “<i>A gente não quer só comida</i>”. - Tiritas/ilustraciones sobre consumo, ocio y lectura. - Datos de fragmento de artículo “El ocio como valor en la sociedad actual”.
<p>Problemas de vivienda en las ciudades latinoamericanas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mapa convencional de América del Sur. - Fotografías de ciudades (capitales) de algunos países Latinoamericanos. - Gráfico (BID): “¿cuáles son los principales problemas de vivienda en las ciudades de América Latina y el Caribe?”. - Fragmento de reportaje “El otro Guayaquil” (Ecuador). - Fotografías y mapa convencional de Guayaquil. - Reportaje completa “El otro Guayaquil”. - Fotografías de materiales de construcción. - Infografía (BID): datos sobre Latinoamérica y Caribe.
LIBRO 3	
Temáticas	Recursos utilizados
<p>Función crítica del humor</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Historieta de “Max Aguirre”. - Chiste. - Fragmento de definición de “Historietas”. - Historita “<i>Turma da Mônica</i>”. - Historieta de “Quino” (sobre corrupción). - Historieta “Entrevista con Liniers”. - Fragmento de artículo de revista “Aquí está la fórmula del humor”. - Titulares de noticias posiblemente “falsas”.

<p>Los mundos del trabajo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fotografías de personas en distintas profesiones. - Presentación institucional OIT. - Clasificaciones laborales (OIT). - Fragmento de constitución (Brasil): derechos de los trabajadores. - Entrevista con personas de OIT e IPEC sobre la situación de niños en trabajos domésticos. - Fragmento de diccionarios (1611 y 2014): “trabajo”. - Pinturas de diferentes relaciones de trabajo. - Fragmento de diccionario (Barcelona): “servidumbre”. - Fragmento de diccionario (México): “esclavitud”. - Fragmento de diccionario (México): “mita”. - Fragmento de libro de Karl Marx: “trabajo comunitario” y “trabajo asalariado”. - Fotografías (antiguas) de personas trabajando en distintos sitios. - Fragmento de libro de Karl Marx sobre “trabajo”.
<p>Niñez, salud y educación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fotografías con diferentes situaciones entre madres e hijos. - Fragmento de texto informativo (OMS): datos sobre el desarrollo de la primera infancia. - Fragmento de diccionario (RAE): “puericultura”. - Fragmento de libro: “Hacia una puericultura ética”. - Fotografías de distintas conformaciones familiares. - Fragmento de artículo: “Crianza, socialización y derechos humanos: reflexiones en una sociedad post-industrial.” - Imagen de niño que sufre violencia verbal e imagen de mujer que sufre violencia verbal. - Fragmento de libro de Keith Thomas (en portugués). “El hombre y el mundo natural”. - Fotografía de grupo de madres de <i>Facebook</i> sobre “amamantamiento” y comentario dentro del grupo. - Tabla con datos sobre la composición de la leche materna.
<p>Historia y cultura afrobrasileñas y de los pueblos originarios</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Artículo de ley brasileña sobre la obligatoriedad de la enseñanza de la cultura e historia afrobrasileña e indígena en las escuelas. - Datos sobre las etnias en Brasil. - Artículo de opinión: “Día Nacional de Zumbi: despertando la consciencia negra en Brasil”. - Fotografía de grilletes. - Gráfico con datos comparativos sobre el acceso a la educación entre las personas ‘blancas’ y ‘negras’ de Brasil. - Fotografía de un salón de clase (solo con personas blancas). - Imágenes con distintos mensajes sobre cuestiones sociales. - Fragmento de crónica de José Ribamar Bessa Freire: “Si yo fuera los indios, las lenguas”. - Afiche contra el racismo. - Afiches sobre el día de la consciencia negra (oponiéndose).

Cuadro 6 – Géneros textuales incorporados en los libros. Elaboración propia.

Como se puede ver en el Cuadro 6, las autoras priorizan la incorporación de textos que circulan en sociedad – es decir, que no han sido elaborados exclusivamente para los libros de texto (reportajes, afiches de campaña social, artículo enciclopédico, definiciones de diccionario, etc.). También se nota una amplia gama de géneros textuales, lo que viabiliza al estudiante la oportunidad de acercarse a distintas formas de materialización semiótica correspondientes a diferentes ámbitos sociales.

Por otra parte, cuando discuto la noción de representación (capítulo 1), entiendo que la selección y combinación de recursos semióticos produce una determinada postura sobre un fenómeno social, por lo que es también un proceso que se lleva a cabo desde un lugar posicionado socialmente. En este sentido, la construcción de legitimidad en el discurso del LT se respalda en la inclusión de textos provenientes de ciertas áreas sociales (van Leeuwen, 2008).

Si consideramos que la constitución del libro de texto se da por la consonancia de distintos géneros textuales (Marcuschi, 2008, p. 179), siendo entonces un soporte para ellos, las estrategias que lo legitiman son observadas a partir de las fuentes (autorías) asociadas a las producciones recontextualizadas. Sobre este aspecto, he notado que una práctica común en la colección es mostrar explícitamente la referencia o fuente de los textos (visuales o verbales), como se ve en la Figura 7. Así, se enmarca la procedencia de las producciones, lo que nos permite recuperar, aunque con cierto límite, procedimientos de construcción de legitimidad.

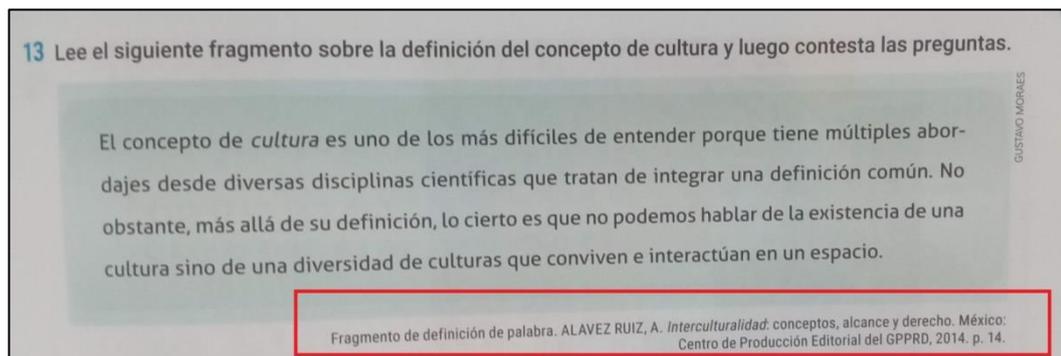


Figura 7 – Ejemplo de referencia en el libro. Costa y Freitas, 2016b, p. 47.

Me centraré específicamente en una estrategia recurrente, que se destaca por diferenciarse de otros libros de LE. Para abordar las temáticas, es frecuente el empleo de textos correspondientes a: *fragmentos de leyes o constitución; artículos de especialistas, estudiosos; documentos relativos a organizaciones mundiales* (ONU, UNICEF, OIT etc.); *entradas de diccionario* (a veces de áreas específicas, por ejemplo, diccionario antropológico); y *gráficos e infografía* con datos sobre algún aspecto de la sociedad, producidos a partir de pesquisas científicas u órganos gubernamentales.

La inclusión de esas referencias se acerca a un discurso de *autorización* (van Leeuwen, 2008), justificando la inserción de los temas por medio de producciones adscritas en ámbitos sociales a los cuales se reconoce como autoridades para debatirlos, como se ilustra en las Figuras 8 y 9.

En el caso de la Figura 8, para tratar el tema *educación*, dentro de la unidad didáctica titulada *Mi escuela, tu escuela... ¡Nuestra escuela!* (Costa y Freitas, 2016b), en una determinada tarea pedagógica se recurre a la voz de Paulo Freire, quien ocupa una posición social de *autoridad* para dialogar sobre la temática central. Sus pensamientos son difundidos socialmente y es conocido por plantear una perspectiva crítica sobre el proceso de aprendizaje y sobre los métodos de enseñanza. Así, trae a la audiencia una mirada acerca del concepto de educación, por medio de un texto proveniente de una voz *autorizada* para abordarlo.

2 Lee la traducción al español de un texto que escribió el educador brasileño Paulo Freire en 1982. ¿Ves alguna relación entre la presentación de Educación Sin Fronteras y lo que dice Freire? Justifica tu respuesta.

La práctica nos enseña

161

No podemos dudar de que nuestra práctica nos enseña. No podemos dudar de que conocemos muchas cosas por causa de nuestra práctica. No podemos dudar, por ejemplo, de que sabemos si va a llover, al mirar el cielo y ver las nubes de cierto color. Hasta sabemos si la lluvia que viene es lluvia ligera o tempestad.

Desde muy pequeños aprendemos a entender el mundo que nos rodea. Por eso, aun antes de aprender a leer y a escribir palabras y frases, ya estamos "leyendo", bien o mal, el mundo que nos rodea. Pero este conocimiento que adquirimos de nuestra práctica no basta. Necesitamos ir más allá de él. Necesitamos conocer mejor las cosas que ya conocemos y conocer otras que todavía no conocemos.

Fragmento de libro. FREIRE, P. *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI, 2008. p. 161-162.

SIGUE LA PISTA



Paulo Freire (Recife, 1921 – São Paulo, 1997) fue un educador brasileño que produjo una obra muy amplia, reconocida internacionalmente. La Ley n.º 12.612/2012 lo declaró Patrono de la Educación Brasileña. Su "pedagogía de la liberación" generó cambios significativos en la manera de pensar la educación. Si quieres conocer mejor su obra, puedes acceder al sitio web del Instituto Paulo Freire (disponible en <www.paulofreire.org>, fecha de consulta: 28 oct. 2015).

Figura 8 – Ejemplo de construcción de legitimidad 1. Costa y Freitas, 2016b, p. 17.

4 La siguiente tabla, extraída de un artículo académico, presenta datos sobre la importancia que se les da, en España, a algunos aspectos de la vida en dos momentos distintos: 1999 y 2008. Analízala y relaciona los datos con la canción de Titãs que aparece en la cuestión 1 de este apartado.

TABLA 1. GRADO DE IMPORTANCIA QUE TIENE EN SU VIDA CADA UNO DE LOS SIGUIENTES ASPECTOS TENIENDO EN CUENTA LAS OPCIONES "MUY IMPORTANTE" Y "BASTANTE IMPORTANTE" (% HORIZONTALES)

	Muy importante		Bastante importante		Suma de las dos		Diferencia 2008-1999
	1999	2008	1999	2008	1999	2008	
ESPAÑA							
Familia	85,7	83,2	13,2	15,5	98,9	98,7	-0,20
Trabajo	63	61,8	31,6	30,0	94,6	91,8	-2,80
Amigos	39,4	42,1	47,2	49,2	86,6	91,3	+4,70
Tiempo libre/de ocio	31,5	40,9	49,4	49,9	80,9	90,8	+9,90
Religión	14,9	14,1	27,1	22,5	42,0	36,6	-5,40
Política	4,4	5,5	14,9	21,1	19,3	26,6	+7,30

Fragmento de artículo. ARISTEGUI FRADUA, I.; SILVESTRE CABRERA, M. El ocio como valor en la sociedad actual. *Arbor: ciencia, pensamiento y cultura*, v. 188, n. 754, mar./abr. 2012. p. 284. Disponible en <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1462/1471>. Fecha de consulta: 3 dic. 2015.

Figura 9 – Ejemplo de construcción de legitimidad 2. Costa y Freitas, 2016b, pp. 77-78.

En el mismo sentido, la unidad *A gente não quer só comida* (Costa y Freitas, 2016c) trae datos de una investigación producida en un contexto científico, respaldando la inserción de la temática “ocio” en el libro (Figura 9).

La naturaleza de los géneros, y sus ámbitos/autorías de elaboración, hace que se construya un discurso que legitima la inclusión de las temáticas, conformando distintos puntos de vista sobre ella, los cuales servirán como apoyo para la enseñanza. El origen y la perspectiva desde la cual se genera esta autoridad es un punto importante a ser analizado. Luego de explorar las referencias de los textos, sus autores, lugar de producción y circulación, pude constatar que la mayoría proviene de Latinoamérica, como se ve en el Gráfico 2. De cierto modo, eso también puede apuntar a una preocupación, por parte de las autoras, en traer a los libros de la serie cuestiones de la realidad social que se acerquen a la de los estudiantes, considerando la audiencia local a la cual se proyecta esta obra didáctica.

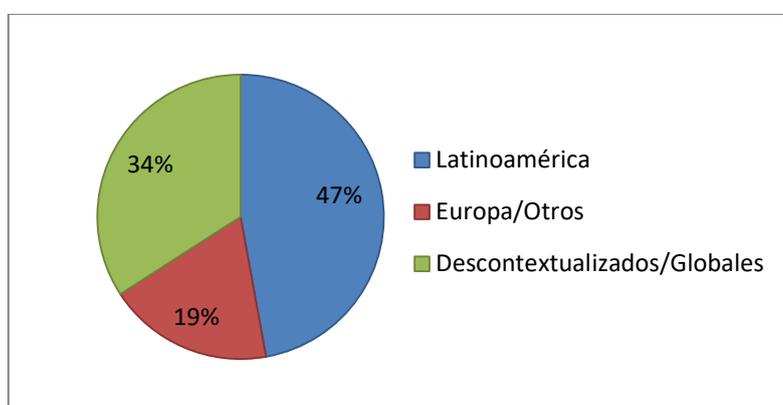


Gráfico 2 – Referencias de los textos. Elaboración propia.

Para ejemplificar, la Figura 10 muestra la primera página del primer volumen de la serie, la cual introduce la unidad didáctica *Una lengua, muchos pueblos*. Hay una imagen que ocupa el mayor espacio en esta unidad semiótica: *América Invertida*, del uruguayo Joaquín Torres García; esta pintura se conforma como una alusión explícita a una *voz del sur*, cuyo autor es referenciado debajo de la ilustración. Al recontextualizarla en el libro de texto, se indica a la audiencia una

posible representación de mundo opuesta a la concepción del mapamundi más (re) conocida, validada, legitimada y naturalizada culturalmente, cuyo hemisferio norte es representado “arriba” del sur.

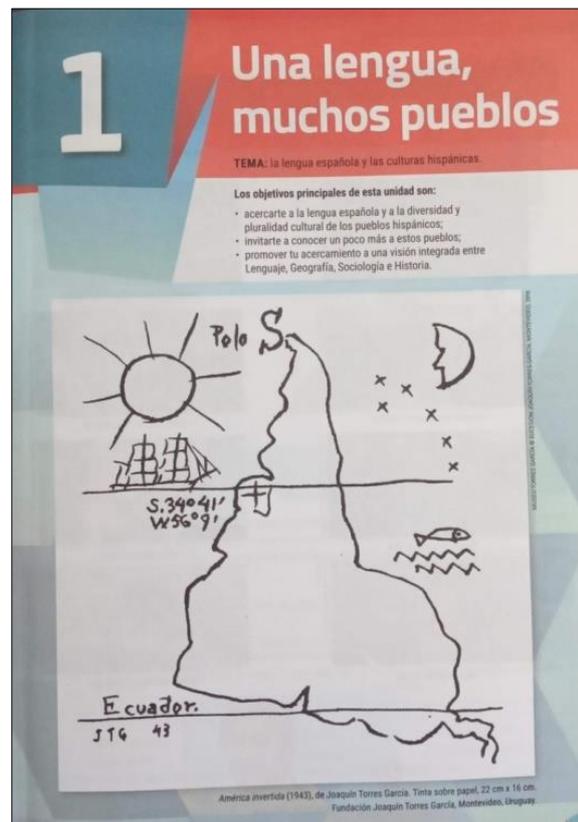


Figura 10 – Página de apertura Unidad 1. Costa y Freitas, 2016a, p. 9

Walsh (2010), al abordar la interculturalidad crítica en tanto postura política y epistemológica, señala que ésta debe ser una “[...] construcción *de y desde la gente* que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización” (p. 88, destacado propio); es decir, una perspectiva que proponga nuevas formas de estar y ser en el mundo, en la cual se prioricen los intereses de los grupos marginalizados.

Considerando que el diseño del mapa subvierte una representación global hegemónica, le subyace una idea que implica *pensarnos desde el sur*, lo que de

hecho se conyuga con una frase del autor del cuadro: *Nuestro norte es el sur*.⁴⁵ Por ello, se puede reconocer el intento en traer a la discusión las temáticas a través de una óptica sudamericana, asociándose, también, con prácticas educativas decoloniales.

Luego, en la misma unidad, la subsección *En foco* muestra fotografías de diversos artistas hispánicos, un procedimiento típico de los LT de LE: usar imágenes de personas conocidas mundialmente. En general, los materiales tienden a destinarlas para ejercicios de adquisición de vocabulario sobre características físicas, datos personales, entre otros. No pretendo afirmar que esa no sea una necesidad legítima y una actividad válida en la clase de idiomas, sin embargo, poner en marcha un proceso de aprendizaje crítico implica no detenerse apenas en esta etapa.

La tarea pedagógica dedicada al estudio del poema musicalizado *Me gritaron negra*, de Victoria Santa Cruz (Anexo 2), ejemplifica cómo este material va más allá de este tipo de prácticas ya que no se detiene en cuestiones de adquisición mecánica del lenguaje. Al contrario, el modo como el libro propone interpretar al poema producido por la artista acerca la audiencia a una comprensión de su arte y su voz en tanto reivindicación, construida por medio de su posición de sujeto en el mundo.

Los tres ejes analizados globalmente en torno a la inserción de los recursos pedagógicos de la serie nos ayudan a reconstruir pistas sobre el posicionamiento que parecen adoptar las autoras para abordar los contenidos: textos legitimados por medio de estrategias de autoridad, producidos por oriundos de Latinoamérica, en los que se construyen significados de forma multimodal (en este caso verbal y visual). No obstante, la forma como se trabajará con este “recorte de la realidad”, representado en el libro, dependerá de los planteos de las consignas, lo que discuto en el siguiente punto.

⁴⁵ Recuperado de: <https://www.rau.edu.uy/uruguay/cultura/torres.htm>

3.2 Análisis de las consignas: enlaces lingüísticos y (inter)culturales

Insisto em que a educação em geral é uma educação de respostas, em lugar de ser uma educação de perguntas. Uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais. E o próprio conhecimento. (Freire y Faundez, 1985, p. 27).

Kress y van Leeuwen (2021 [1996], p. 179), cuando abordan el *significado composicional* de los textos multimodales, señalan que la distribución de los elementos en una unidad semiótica dada – como una página de libro, por ejemplo – proyecta potenciales “caminos de lectura” a la audiencia. Considerando dicho planteamiento, se notó en el corpus que las consignas, siempre posicionadas antes que los textos, controlan la interacción de los estudiantes con estos últimos (Figuras 11 y 12). Por eso, en esta etapa analítica estudié de qué forma las consignas posicionan a la audiencia, en lo concerniente al “consumo” (Fairclough, 1992; 2003) de esos agrupamientos textuales.

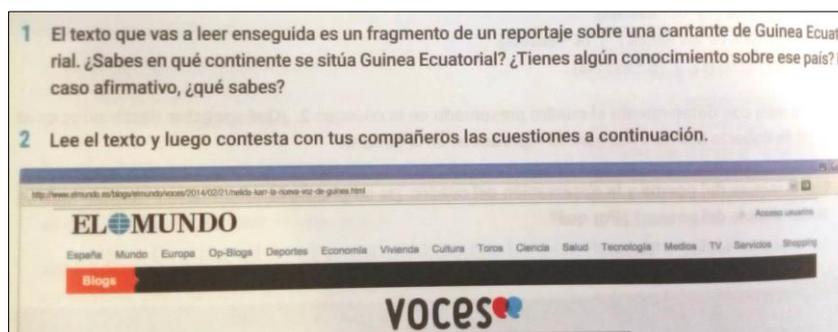


Figura 11 - Ejemplo de consigna 1. Costa y Freitas, 2016a, p. 16.

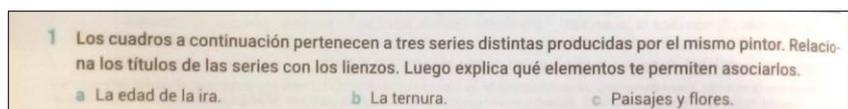


Figura 12 – Ejemplo de consigna 2. Costa y Freitas, 2016a, p. 18.

Freire y Faundez (1985), en su libro, entablan un diálogo en el cual la *pregunta* es discutida como una importante herramienta (no solo pedagógica) que nos permite

ampliar nuestro conocimiento de mundo, ya que esta condiciona las posibilidades de respuestas. Si bien los autores hacen hincapié en un aprendizaje que enseñe al estudiante a preguntar, es decir, qué perspectivas puede tomar para elaborar sus cuestionamientos, propongo un paralelo con el tema de mi tesis. Desde este punto de vista, no es suficiente que en el material didáctico se incorporen determinadas representaciones del mundo, sino que es necesario que haya también un trabajo que permita entender el rol de la lengua (y demás recursos semióticos) en esas construcciones de la realidad (Kramsch, 2006). De ese modo, las consignas, al crear acercamientos específicos del estudiante con el texto, pueden ofrecer oportunidades de pensar críticamente sobre una temática, por lo que también (en este caso) determinan las reflexiones que contribuyen al desarrollo de la competencia (inter) cultural.

Partiendo de ese fundamento, las consignas en un libro de texto pueden responder a una perspectiva de enseñanza estructuralista – en la cual los textos sostienen un mero trabajo mecánico (lexical o gramatical, exclusivamente) – o, por el contrario, pueden permitir al estudiante explorar los textos de modo que se consideren los significados/sentidos/efectos particulares que crean sobre un proceso social. Por su parte, las voces integradas pueden funcionar de “trasfondo” para un proceso a-crítico de decodificación en la adquisición de la lengua sin adentrar en asuntos posiblemente polémicos que resulten de los diversos posicionamientos y perspectivas – o, por el contrario, pueden contribuir a un aprendizaje orientado críticamente. Por ello, el modo como las tareas pedagógicas guían semióticamente la interpretación de los textos es fundamental para establecer posibles conexiones con un paradigma de educación intercultural crítica.

En esta etapa, analicé un total de 405 consignas: 123 del Libro 1; 154 del Libro 2; 128 del Libro 3 (Anexo 3). De dicho análisis se despliega una clasificación de las consignas en tres principales grupos: (1) *guías*: orientan el manejo de los textos; (2) *comprensión textual*: ahondan en la comprensión de los recursos semióticos

utilizados en los textos (visuales y verbales) y (3) *personales*: proponen un acercamiento y posicionamiento sobre las temáticas a partir de lo leído en los textos. Cada grupo se subdivide según las clasificaciones más específicas, como se muestra en el Cuadro 7.

Guías	Comprensión textual	Personales
Instrucción	Inferencial	Acercamiento socio-cultural
Orientación	Objetiva	Subjetivas
Contextualización	Profundización discursiva	Intersubjetivas
	Relacional	Involucramiento

Cuadro 7 – Grupos de consignas. Elaboración propia.

A lo largo del análisis, han surgido casos en que una misma consigna responde a más de una de estas subclasificaciones, como la siguiente:

“La campañas sociales o educativas tienen como objetivo llamar la atención de la sociedad para un tema específico y estimular un cambio de actitud. ¿Te acuerdas de alguna campaña social reciente? ¿Dónde la has visto?” (Costa y Freitas, 2016a, p. 59, destacados propios).

La primera parte de la consigna (subrayada), se clasifica como de *contextualización*. Luego, la segunda parte (*itálica*) promueve un *acercamiento socio-cultural*. Por otro lado, también es *subjetiva*, pues la pregunta implica una respuesta a nivel personal del estudiante sobre su vida en particular. En estos casos, opté por clasificar las consignas en más de una categoría a la vez. Así, el ejemplo recién presentado se clasificaría como: *contextualización, acercamiento socio-cultural y subjetivo*.

En las siguientes secciones discuto los criterios usados en la elaboración de las categorías y los hallazgos generados por medio de dicho análisis en cada uno de los grupos.

3.2.1 Las consignas guías

Las consignas que instruyen a la audiencia del LT sobre qué tipo de actividad debe ser realizada con el texto (en un sentido general) han sido categorizadas como *guías* y están subdivididas en tres agrupamientos, de acuerdo a las funciones que cumplen.

- I. *Instrucción*: instruye sobre qué hacer con el texto que vendrá. Por ejemplo: “Lee el texto y luego contesta con tus compañeros las cuestiones a continuación.” (Costa y Freitas, 2016a, p. 16).
- II. *Orientación*: orientan la lectura de los textos, destacando qué aspectos y elementos en relación al *género* la audiencia debe tener en cuenta mientras la realiza. Ejemplo: “Lee la noticia a continuación. Te proponemos dos objetivos de lectura: a) Informarte sobre el asunto de modo que tras la lectura puedas decir qué informaciones nuevas te ha aportado la noticia. b) Identificar las características de la noticia escrita: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan para informar al lector sobre el tema tratado.” (Costa y Freitas, 2016a, p. 34).
- III. *Contextualización*: ofrecen información sobre el contexto de producción y circulación del recurso que será empleado. Ejemplo: “Lee el siguiente fragmento de una noticia publicada en el sitio web de una agencia internacional de noticias y luego haz lo que se pide.” (Costa y Freitas, 2016a, p. 37).

El Gráfico 3 exhibe la cantidad de consignas, relativas a esos formatos, encontradas en el corpus y distribuidas por cada libro de la serie.

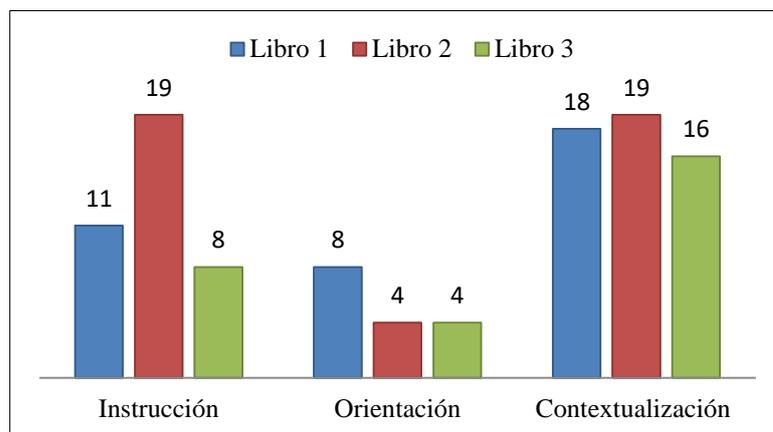


Gráfico 3 – Consignas guías. Elaboración propia.

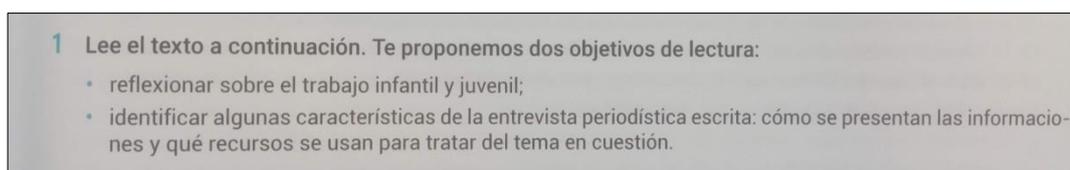
Los datos demuestran que las consignas de *contextualización* aparecen mayoritariamente como un recurso en el corpus, independiente del volumen en que se sitúan. Dichas actividades destacan en sus enunciados las referencias de los textos y, en algunos casos, su esfera de circulación. Eso puede atender a una noción de construcción de significado histórico y socialmente ubicado, es decir: *alguien*, que posee una determinada visión de mundo, escribió *un texto*, bajo una particular circunstancia, y eso produce un dado posicionamiento respecto a la temática abordada.

La Figura 13 muestra un ejemplo de consigna correspondiente a esa categoría, la cual tiene lugar en la unidad didáctica *Los mundos del trabajo* (Costa y Freitas, 2016c) y trae una definición sobre “trabajo”, enmarcando quien la establece y en qué momento socio-histórico lo hace. La discusión sobre esa unidad, específicamente, será profundizada en la sección 3.3, sin embargo, observando cómo se formulan las preguntas, se constata un interés en subrayar que los significados son construidos en/por un contexto social dado y desde una cierta posición.

4 Lee el fragmento siguiente, de un libro del filósofo alemán Karl Marx, cuya primera edición se publicó en 1859, reflexiona sobre el concepto de “trabajo” que presenta y compáralo con lo que has leído hasta ahora sobre el asunto.

Figura 13 – Ejemplo de consigna de contextualización. Costa y Freitas, 2016c, p. 47.

En una dirección complementaria, las consignas de *orientación* proponen aspectos a tener en cuenta durante la lectura del texto. Los planteos encontrados en esas actividades se acercan a lo que Byram (1997) y Byram et al (2002) proponen como habilidades de *descubrimiento* e *interacción* (*savoir apprendre / faire*). Es decir, la actividad pedagógica recomienda al estudiante posibilidades de aproximación con alguna temática del texto que le puede resultar novedosa. En el mismo sentido, dirigen su atención hacia cómo se organiza la información dentro de un determinado género textual y sus finalidades (Figura 14). A diferencia de las consignas de *comprensión textual*, éstas se presentan previamente al texto y guían su lectura.



1 Lee el texto a continuación. Te proponemos dos objetivos de lectura:

- reflexionar sobre el trabajo infantil y juvenil;
- identificar algunas características de la entrevista periodística escrita: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan para tratar del tema en cuestión.

Figura 14 – Ejemplo de consigna de orientación. Costa y Freitas, 2016c, p. 41.

En relación a las consignas de *instrucción*, no me parece que pudieran contribuir al desarrollo de la interculturalidad, sino que más bien anticipan al estudiante qué recursos están por venir y para qué serán usados en este caso. Por ende, asumen una función de “diálogo” con la audiencia, regulando su interacción con el material.

Si bien estas actividades promueven una forma de interacción entre textos y audiencia, controlando las posibilidades de manejo de esos recursos, a lo largo de la serie se introducen consignas que especifican aún más el modo de interpretación del contenido que abarcan. A través de la propuesta de estrategias de identificación de elementos semióticos y de una comprensión acerca de su funcionamiento en tanto recursos para creación de significado, las *consignas de comprensión textual* permiten una mayor profundidad en la interpretación de los textos verbales, visuales y verbo-visuales, lo que discuto en la siguiente sección.

3.2.2 Las consignas de comprensión textual

Para llevar a cabo el análisis de esas consignas, he considerado las clasificaciones propuestas por Marcuschi (2008) y Zárate Pérez (2015), ya que ambos analizan preguntas de comprensión lectora en otros libros de texto. Esas actividades pedagógicas dictan la interpretación de los textos en cuanto a su contenido, orientando la mirada del estudiante hacia algunos elementos que los componen, así como a posibles significados construidos a partir de su lectura. Por eso, las tareas pedagógicas que incorporan esas consignas se conectan más directamente con la concepción de habilidad lectora y han sido distribuidas en cuatro subgrupos.

- I. *Inferencial*: solicita que la audiencia busque alguna información, conclusión, elaboración de idea en un texto escrito o visual, pero no de modo mecánico, sino construyéndola a partir de los datos encontrados en los textos (Marcuschi, 2008). Ejemplo: “¿Cómo el texto define ‘niños en trabajo doméstico’?” (Costa y Freitas, 2016c, p. 43).
- II. *Objetivas*: propone una búsqueda de datos en los recursos de modo directo, no necesitando transformarlos para construir una respuesta (Marcuschi, 2008). Ejemplo: “Según el poema, ¿cómo se suele llamar a los negros para evitarles algún sinsabor?” (Costa y Freitas, 2016a, p. 12).
- III. *Profundización discursiva*: refiere a las preguntas que consideran: (a) la construcción de significado a partir de selecciones semióticas, es decir, los efectos y sentidos producidos por el uso de uno u otro recurso (dentro de distintos modos); (b) la identificación del posicionamiento de los autores (qué perspectiva de mundo se construye, a qué discurso atiende); (c) el significado que un recurso semiótico construye en cierto contexto de uso. Ejemplos:

- (a) “La palabra ‘negra’ se repite muchas veces en el poema. ¿Qué efecto produce la repetición en esta primera parte?” (Costa y Freitas, 2016a, p. 11).
- (b) “[...] A partir de ese título, ¿de qué crees que va a tratar el poema y desde qué punto de vista?” (Costa y Freitas, 2016a, p. 11).
- (c) “Lee algunos de los sentidos de la palabra ‘identidad’ y elige el que más se acerca al que tiene dicha palabra en la noticia.” (Costa y Freitas, 2016a, p. 35).

IV. *Relacional*: implica un trabajo de comprensión/construcción inter-semiótica (Royce, 1998). Ejemplo: “Mira los siguientes carteles de campañas sociales. Elige el que tiene relación con el tema de la noticia y justifica tu respuesta.” Costa y Freitas, 2016a, p. 36).

Esas formas de consigna aparecen a lo largo del corpus con la siguiente recurrencia (Gráfico 4):

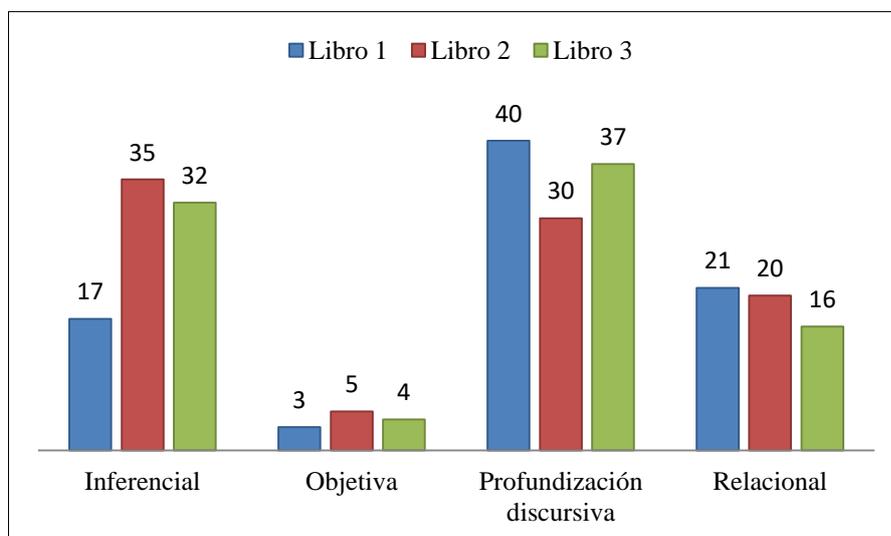


Gráfico 4 – Consignas de comprensión textual. Elaboración propia.

La mayor ocurrencia de consignas que proponen una *profundización discursiva* de los textos, incluso en el primer volumen de la colección, es algo que llama la atención. Este tipo de consigna se corresponde con lo que Zárata Pérez (2015, p. 313) considera como un acercamiento a la *literacidad crítica*, ya que permite “[...] identificar visiones de mundo, ideologías, relaciones de poder [...]”. En la

misma dirección, estas consignas contribuyen a una comprensión de lenguaje como recurso para construcción de representaciones, y también ponen de manifiesto una concepción de texto (verbal y visual) como no-neutral. En este sentido, colaboran al desarrollo de la *competencia simbólica* (Kramsch, 2006) por medio de discusiones que evidencian la dimensión discursiva de los textos verbales, visuales y verbo-visuales.

Por otra parte, las consignas *relacionales* proyectan un proceso de lectura inter-semiótica, ya que solicitan establecer relaciones entre los textos (dentro de un mismo modo o entre diversos modos semióticos). Para que el estudiante las responda deberá comprender significados producidos a través de diferentes sistemas semióticos. En cierta medida, se asemejan con las consignas discutidas anteriormente: no solamente se presentan temáticas como forma de incluirlas funcionalmente en el LT, sino que se observa la concepción de mundo que vehiculan, incluso en el modo visual. Debido a eso, potencialmente promoverían una mirada crítica hacia los procesos sociales vinculados con las temáticas propuestas para el aprendizaje de la lengua, ya que pretenden una comparación entre puntos de vista contruidos por uno u otro texto. En la sección 3.3 profundizo en cómo operan esas consignas.

Como discuten Kramsch y Hua (2016), la dimensión cultural en el aula de LE debe poner de relieve que el empleo de distintos recursos léxico-gramaticales (y semióticos) genera diferentes significados respecto a la realidad. Al proponer esta forma de abordaje de los textos, se potencia un desarrollo que tiene en cuenta el lenguaje y la cultura como procesos dinámicos y discursivamente (re) contruidos, asignando a los estudiantes este trabajo de (re) construcción de los textos estudiados.

Finalmente, las consignas *objetivas* aparecen con menor frecuencia y contrastan con las *inferenciales* en cuanto a la forma en que proyectan la interpretación. De acuerdo con Marcuschi (2008), las actividades *objetivas* corresponden a una

concepción de lectura como decodificación, mientras que las *inferenciales* implican un movimiento de transformación semántica, ya que una información dada es utilizada para producir una nueva.

Esas actividades exploran la construcción de significados en el texto, proyectando ciertas formas de leerlo y, así, interpretar los procesos sociales a través de él. Las consignas de tipo personales van más allá de la lectura e interpretación de los textos y ahondan en inquietudes que pueden surgir a partir de su lectura. El acercamiento a la competencia intercultural que se puede promover a través de esos cuestionamientos será discutido a continuación.

3.2.3 Las consignas personales

Estas consignas ofrecen a la audiencia momentos de aproximación a las temáticas presentadas y trabajadas en los textos, pautadas a través de preguntas que demandan un involucramiento del estudiante con las problemáticas expuestas. Extrapolando las dimensiones textuales, implican que el estudiante reflexione sobre los procesos sociales representados en los textos y los compare con su realidad. En este agrupamiento, puede verificar la manifestación de cuatro tipos de consignas:

- I. *Acercamiento socio-cultural*: Cuando aparecen al principio de la unidad: (a) operan como un mapeo sobre el conocimiento de los estudiantes acerca de la temática y, al final de la unidad: (b) sugieren que el estudiante haga una comparación sobre sus perspectivas antes y luego del desarrollo de la actividad, como en los ejemplos:

(a) “¿Conoces la palabra ‘interculturalidad’? ¿Sabes qué significa? Escribe una definición para esa palabra a partir de tus conocimientos acerca del término ‘cultura’, del prefijo ‘inter-’ y del sufijo ‘-edad’ ”. (Costa y Freitas, 2016b, p. 40).

(b) “Tras leer las cuatro entradas de diccionario, ¿cambiarías algo en la definición de ‘cultura’ que has elaborado en la cuestión 4 del apartado Ya lo sabes? En caso positivo, reescríbela.” (Costa y Freitas, 2016b, p. 47).

- II. *Subjetivas*: dirigidas al estudiante de modo particular, indaga sobre sus gustos, actividades que desempeña, su entorno, etc. (Marcuschi, 2008). Ejemplo: “¿Alguna de esas escuelas se parece a la tuya? ¿Por qué?” (Costa y Freitas, 2016b, p. 10).

- III. *Inter-subjetivas*: pide la opinión del alumno acerca de una temática o su interpretación sobre un determinado hecho, la cual debe ser discutida con un compañero, motivando el diálogo con perspectivas diferentes. Ejemplo: “Selecciona tres datos de la infografía que te han sorprendido y coméntalos con un compañero.” (Costa y Freitas, 2016b, p. 105).

- IV. *Involucramiento*: (a) propone a la audiencia un posicionamiento sobre determinado aspecto/proceso social o vincularlo con su realidad y, en otros casos, (b) invita al estudiante a ponerse en lugar de un personaje/individuo que aparece en el texto y pensar desde su punto de vista. Ejemplos:
 - (a) “¿Te parece que nuestro país cumple ese artículo? ¿Por qué?” (Costa y Freitas, 2016b, p. 11)
 - (b) “En el cuadro 13, uno de los personajes se va. En tu opinión, ¿cómo se siente él? Si hablara en voz alta, ¿qué diría? Justifica tu respuesta.” (Costa y Freitas, 2016c, p. 13).

En el análisis se ha podido observar las siguientes ocurrencias (Gráfico 5):

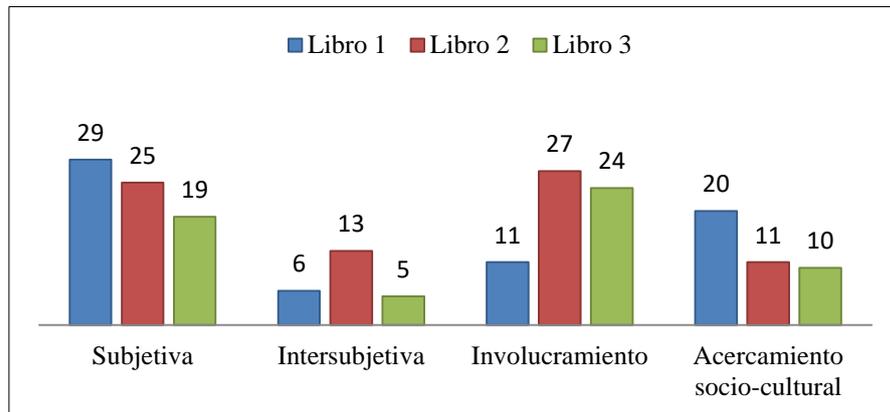


Gráfico 5 – Consignas personales. Elaboración propia.

El planteamiento de las consignas responde a uno de los puntos centrales del abordaje intercultural: la *descentralización del sujeto* (Byram, 1997), pues instituyen relaciones entre los temas presentes en los textos, conectando las cuestiones *globales/trasnacionales* (Risager, 2007) con el entorno social del estudiante. Así, sus aportes para la interculturalidad *crítica* pueden ser comprendidos por tres grandes vías.

En primer lugar, los estudiantes deben comprender cómo determinadas perspectivas pueden presentarse en su entorno: es decir, después de trabajar con un texto que ofrece información de algún proceso social que se manifiesta en otro contexto socio-cultural, lo debe vincular con su percepción del mundo. En esta comparación, el estudiante ahonda en las perspectivas que les subyacen y pasa las barreras de la lengua, discutiendo sobre concepciones del mundo construidas de modo complejo.

Luego, un segundo aspecto que atañe al adjetivo *crítico*, postura en la cual hago hincapié para pensar la interculturalidad, condice con las preguntas que tienden a *desnaturalizar* los modos hegemónicos de concebir la realidad. Se trata de consignas que producen inquietudes en los estudiantes y demuestran cómo muchas de nuestras formas de pensar y existir pueden ser transformadas, o, por lo menos, percibidas desde otro punto de vista.

Por último está lo concerniente a pensar a partir de la perspectiva del otro: eso se da tanto en consignas que instan a los estudiantes a que piensen sobre cómo determinada persona se posicionaría en una situación dada: es decir, qué recursos elegiría para construir su opinión, cómo actuaría, etc. Pero también en preguntas que le piden dialogar con un compañero, luego de haber interpretado un determinado texto o de haber hecho una reflexión sobre un acontecimiento o fenómeno, comparando opiniones y percepciones.

En las tres grandes categorías de consignas he podido explorar cómo éstas se articulan con los textos de modo que buscan construir un proceso de aprendizaje crítico y transformador, tanto a partir de la representación dada por los recursos visuales y verbales, como por la forma en que se elige trabajarlos. Como modo de entender detalladamente los trascursos intersemióticos que podrían demandar las consignas, sobre todo las *relacionales*, profundizo en dos análisis, correspondientes al subcorpus descrito en la metodología.

3.3 Interculturalidad crítica: construcción inter-semiótica

La forma como el libro de texto guía semióticamente ciertas conexiones que el estudiante debe establecer entre los distintos textos, a un nivel discursivo, permite una producción de significados distinta a la que ocurriría si los textos se estudiaran separadamente. Las ilustraciones y fotografías, por ejemplo, no funcionan como meros “adornos”, sino que dan lugar a conceptualizaciones particulares, lo que enfatiza su rol social como constructoras de significados complejos (Kress y van Leeuwen, 2021 [1996]). Este ha sido el principal aspecto encontrado en el análisis fino que se presenta en esta sección.

La primera tarea pedagógica que ejemplifico se ubica en la unidad didáctica *Desencuentros en la historia de Hispanoamérica* (Costa y Freitas, 2016c, pp. 92-95), cuyas actividades se centralizan en textos (verbales, visuales y verbo-visuales) elaborados sobre el periodo de colonización, a los cuales les subyacen

miradas divergentes acerca de este proceso socio-histórico-político. La unidad suscita el debate sobre cómo se da la construcción de perspectivas distintas acerca de este momento, movilizándolo concepciones intersubjetivas e históricamente producidas, poniendo de relieve las consecuencias negativas que han sufrido los pueblos colonizados, y que hasta el día de hoy no se reconocen plenamente.

La segunda tarea pedagógica que estudio refiere a la sección *Entretextos* de la unidad *Los mundos del trabajo*, (Costa y Freitas, 2016c, pp. 44-47), la cual hace hincapié en una mirada alternativa frente al abordaje de la temática laboral. Es común que las aulas de LE simulen situaciones comunicativas vinculadas a las esferas mercadológicas, en donde se naturalizan y refuerzan valores de una ideología neoliberal (Bori, 2018). Como consecuencia, el aprendizaje de LE queda resignado a reproducir situaciones en las cuales la lengua funciona como un instrumento o herramienta para acceder a determinados sectores profesionales, realizar intercambios comerciales, alejando al estudiante de una reflexión sobre la propia naturaleza de esos diálogos (Kramsch, 2006). En las siguientes secciones, demostraré cómo el desarrollo de esta actividad pedagógica plantea una manera no-hegemónica de ocuparse de esta cuestión.

3.3.1 *Desencuentros en la historia de Hispanoamérica: representación no-hegemónica de la colonización*

En 1492 los nativos descubrieron que eran indios. Descubrieron que vivían en América. Descubrieron que estaban desnudos. Descubrieron que existía el pecado. Descubrieron que debían obediencia a un rey y a una reina de otro mundo y a un dios de otro cielo. Y que ese dios había inventado la culpa y el vestido. Y había mandado que fuera quemado vivo quien adorara al sol y a la luna y a la tierra y a la lluvia que la moja.

Eduardo Galeano

Según los antecedentes (apartado 1.2.5) de investigación sobre libros de textos de E/LE, principalmente en los de producción/ circulación global, la representación de pueblos originarios de Latinoamérica se da reiteradamente de modo superficial

y estereotipado. Su cultura y forma de existir se presentan a partir de productos, artefactos comerciales, y funcionan como atractivos turísticos. Las actividades pedagógicas, en este contexto, hacen uso de recursos lingüísticos como un mero apoyo a intercambios comerciales, como demuestra el estudio de Vinall (2012). Más allá de eso, es típico que el periodo de la colonización sea tratado como un hecho pasado y ya superado, sin profundizar en cómo se construyeron, y se mantienen incluso en la actualidad, las representaciones hegemónicas sobre este proceso.

En la Unidad 1 del Libro 3, denominada *Desencuentros en la historia de Hispanoamérica*, se incorporan textos cuyas autorías se posicionan de diferentes modos sobre este proceso (Anexo 1). Las consignas ponen el énfasis en cómo los recursos semióticos producen esta divergencia en el significado. Podemos comenzar abordando el propio término empleado en el título: *desencuentros*. A través de él, las autoras se acercan a una perspectiva que enfrenta las representaciones hegemónicas sobre el “descubrimiento” que han circulado tradicionalmente. La siguiente consigna, que encabeza los planteos de la subsección *Entretextos* (foco del análisis fino), refuerza esta postura:

“A partir de lo que has leído en el texto enciclopédico, **relaciona las imágenes con los textos de los globos** a continuación. Enseguida, **ordénalas** como si fueran parte de una historia única sobre el “**descubrimiento**” y la “**conquista**” de América.” (Costa y Freitas, 2016a, p. 92, destacado propio).

Según las clasificaciones de consignas que he elaborado (sección anterior), esta se clasificaría como *relacional*, pues solicita el establecimiento de vínculos a nivel discursivo entre recursos de diferentes naturalezas semióticas. Más allá de eso, en la selección de palabras, las autoras explicitan y reafirman su posicionamiento. Las comillas, utilizadas en los términos “*descubrimiento*” y “*conquista*”, operan como *recursos* que denotan una lejanía del interlocutor con la visión del “descubridor” o del “conquistador”, cristalizada en estos términos. De este modo, a través del empleo de las comillas, la consigna construye una posición contra-

hegemónica acerca de cómo se narra generalmente este momento histórico y sus consecuencias para determinados pueblos de Hispanoamérica.

Las viñetas y los globos que deben ser relacionados aparecen debajo de la consigna, en el mismo orden que las Figuras 15 y 16. Esta relación implica un trabajo de transformación, considerando que las conexiones establecidas por el estudiante culminan en la construcción de una narrativa que debe organizar.



Figura 15 – Ejemplo de análisis 1. Costa y Freitas, 2016a, p. 92.

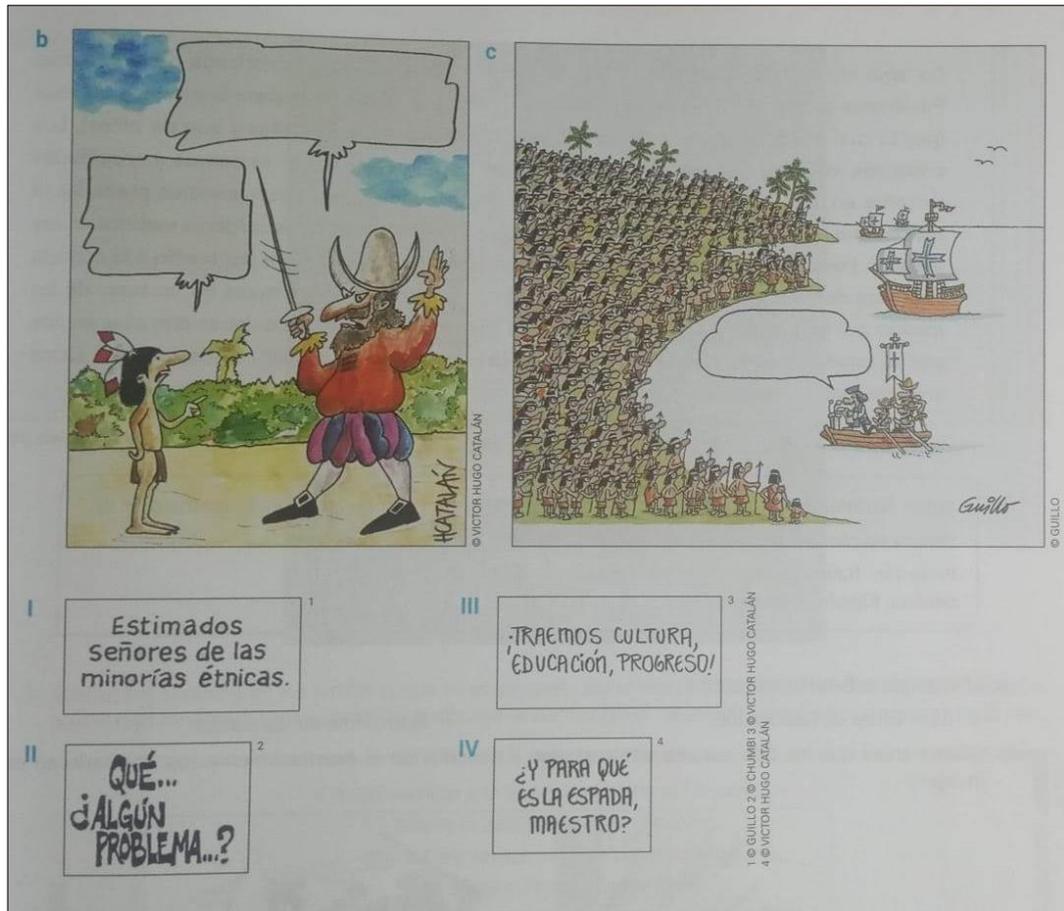


Figura 16 - Ejemplo de análisis 2. Costa y Freitas, 2016a, p. 93.

Teniendo en cuenta la posible respuesta de los alumnos, se podrían establecer las siguientes conexiones: viñeta (a) con globo II; viñeta (b) con globos III y IV; viñetas (c) con globo I. A fin de facilitar el seguimiento del procedimiento analítico y de la discusión, a continuación reproduzco las historietas originales.



Figura 17 – Historieta de ejemplo 1. Chumbi.⁴⁶

Al analizar visualmente los participantes (personajes) de la Figura 17, vemos que se da más destaque a los colonizadores (a la derecha), representados en grupo e identificados de manera homogénea, por medio de sus trazos biológicos y atributos culturales, como sus ropas, accesorios y armas. Dichos participantes llevan espadas en sus manos y fijan un cartel de una calle cuyo nombre es el mismo del “descubridor” de América: “Av. Colón 0-100”, evidenciando una postura colonizadora hacia el territorio.

En relación a los procesos que realizan esos participantes, vemos que se asocian a la clasificación *material*, lo que les otorga el estatus de *actores* de esta narrativa (Kress y van Leeuwen, 2021), como, por ejemplo: (1) señalar hacia el suelo – con las manos y con la espada y (2) fijar el cartel en el suelo (como quien marca el territorio). Además, llevan a cabo un *proceso verbal*, que consiste en la pregunta: *¿Qué... algún problema?*, direccionada al indígena.

El personaje que representa a los pueblos originarios, a diferencia de los colonizadores, está ilustrado individualmente y se puede identificarlo por sus características biológicas y artefactos culturales (como la corona) y no sostiene ningún arma (contrastando también con los colonizadores). Además, el proceso asociado a este participante es de *reacción*, ya que, aunque no responda

⁴⁶ Recuperado de: <http://pablochumbi.blogspot.com/2006/09/12-de-octubre-publicado-en-da-da-el.html>

(verbalmente) a la pregunta que se le hace, su expresión facial demuestra un cierto “desentendimiento” sobre qué podría estar pasando en el momento: *quiénes son estas personas; qué están diciendo*; entre otras indagaciones. Por ello, la ausencia de una manifestación verbal, o de alguna acción material, no necesariamente indica una pasividad ante la situación.

La fecha situada arriba y a la izquierda de la viñeta – *12 de octubre de 1492* – es conocida como el *Día del descubrimiento de América*. Este dato, específicamente, podría contribuir a la construcción del orden narrativo de ese momento histórico, otra actividad requerida por la tarea pedagógica. Esta fecha es, de hecho, retomada en la última consigna de la subsección del libro, para discutir cómo los diferentes países de Hispanoamérica la recuerdan (Anexo 1).

Teniendo en cuenta esos aspectos, se construye una representación que comunica una perspectiva particular sobre el momento de la llegada de los colonizadores a Hispanoamérica, la cual contesta los típicos relatos de cómo se dieron las primeras interacciones entre europeos y pueblos originarios. Muchas veces, las narrativas hegemónicas romantizan la existencia de un “diálogo” e “intercambio” amigables, en donde todo se llevó a cabo espontáneamente, sin ninguna *acción* intencional y/o imposición violenta.

La segunda viñeta (Figura 18) también relata una situación entre un indígena y un colonizador, al igual que la anterior; los *participantes* son identificados a partir de sus trazos culturales y características biológicas. En este caso, por dos razones principales, la relación entre ellos se produce asimétricamente. La primera respecta a la forma como el colonizador ha sido diseñado: más alto que el nativo y de modo más atractivo, por ejemplo, por el color de su ropa. El segundo punto tiene que ver con el hecho de que, al igual que en la viñeta anterior, el colonizador realiza un *proceso de acción* hacia el indígena (a la izquierda), lo que produce un *vector* imaginario (en rojo) que se proyecta *desde arriba* (el actor) *hacia abajo* (la meta).



Figura 18 – Historieta de ejemplo 2. Victor Hugo Catalán.⁴⁷

Visualmente, el rostro del colonizador demuestra una expresión que podría ser interpretada como agresiva, mientras levanta sus brazos y la espada (*proceso de acción*). Luego, el *proceso verbal* se manifiesta en la siguiente *locución*: “¡Traemos cultura, educación, progreso!”, suponiendo (1) una noción eurocentrista de dichos conceptos y (2) rehusando la forma de vivir de los pueblos originarios.

El habla del colonizador que *aparentemente* tiene un sentido benevolente, ofrece al indígena una oportunidad de desarrollar nuevos valores – como si no los tuviera y como si los necesitara cambiar. Pero, la expresión facial y la espada del colonizador se contraponen a esta “benevolencia”, en la cual está presente un violento intento de asimilación cultural, reconocido y cuestionado por el indígena que identifica esta amenaza.

⁴⁷ Recuperado de: <https://3rionoticias.com/contenido/24449/12-de-octubre-cuando-descubrieron-lo-que-ya-habia-sido-descubierto-por-sus-habit>

El indígena, a su vez, responde a esta afirmación del colonizador por medio de otro *proceso verbal*: “¿Y para qué es la espada, maestro?”. En su respuesta, se presentan dos elementos lingüísticos que rechazan la afirmación del europeo. Primero porque cuestiona el uso de la espada, siendo ésta una tecnología empleada en situaciones de conflicto, supuestamente más “avanzada” que la de los pueblos originarios. En segundo lugar, el indígena se refiere al colonizador utilizando el término “maestro”, que aporta dos tipos de significados: por un lado, ironiza la posición en la cual se pone el “conquistador” como de “mayor conocimiento” y “enseñanza” al indígena y, por otro lado, “maestro” también señala un grado de confianza y familiaridad, según su uso en el español del Río de la Plata (DEU, 2012).

Esa viñeta, como la anterior, cuestiona la manera como los pueblos nativos han sido obligados a asimilar la cultura europea, interviniendo en todas las áreas de su vida: religión, economía, relaciones interpersonales, o sea, su modo de *estar y ser* en el mundo. Hasta el día de hoy, esos pueblos sufren y resisten las consecuencias de la colonización y explotación, muchas veces investidas y legitimadas por los propios Estados latinoamericanos que no reconocen este proceso (Candau, 2013). En esta dirección, la siguiente historieta *intertextualiza* perspectivas actuales sobre esta cuestión.

La última asociación que demanda la tarea, podría resultar en la historieta de la Figura 19. El *proceso verbal* es realizado por los colonizadores, a partir de la locución: “*Estimados señores de las minorías étnicas*”. Sin embargo, el recurso visual promueve una representación de los pueblos originarios que desafía este mensaje de varias maneras. Primero, por la cantidad de individuos representados, a quienes el mensaje estaría dirigido, que se confrontan directamente con la noción de “minoría”. Segundo, por la *acción* de ponerse con sus armas al borde del mar, acercándose al enemigo a pesar del aparente trato cortés que se plasma en el mensaje verbal. En esta contradicción multimodal, también se produce el humor, ya que hay un quiebre en la expectativa de la audiencia (Bugallo, Zinkgräf

y Pedrazzini, 2018) por medio de lo que dice la emisión del personaje que habla (minoría) y su representación (mayoría).

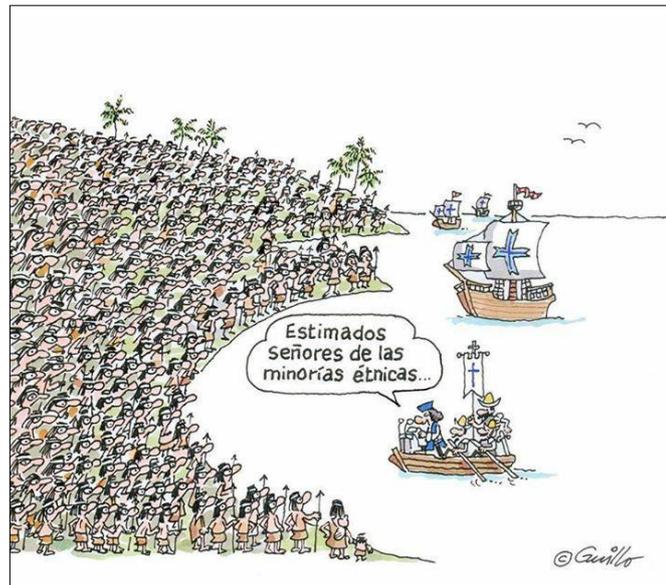


Figura 19 – Historieta de ejemplo 3. Guillo⁴⁸.

Minorías étnicas, en nuestros días, es un par de palabras al cual usualmente se recurre para referirse a los pueblos originarios. Esta historieta recuerda que, en algún momento, esos cuerpos no han sido “minorías” en este territorio y (re)construye un discurso que plantea esa reflexión a la audiencia: ¿Por qué actualmente se los denomina de esa manera? ¿Cómo llegaron a ser minoría?

El empleo de este género textual (historieta) crea posibilidades para abordar una construcción contra-hegemónica sobre el “descubrimiento” de Hispanoamérica. En lugar de utilizar un discurso oficial o autorizado/legitimado (como por ejemplo un documento histórico o un dato enciclopédico), como discutido anteriormente en los hallazgos de los géneros textuales, el libro de texto se vale de un género que permite ironizar; en este caso, combinando recursos verbales y visuales se

⁴⁸ Recuperado de:
<https://i.pinimg.com/originals/0b/90/00/0b900032c52587eaa036da2f6a7bd90a.jpg>

produce multimodalmente un discurso que ironiza la “versión oficial de la historia”.

Desde esta perspectiva, se acerca a lo que Bugallo, Zinkgräf y Pedrazzini (2018) discuten sobre el uso de tiras humorísticas como herramientas para la enseñanza, las cuales permiten “[...] resignificar y problematizar la realidad social” (p. 57). Las historietas recontextualizadas en esta tarea pedagógica se comprometen con una determinada postura ideológica y política, la cual desafía construcciones que han normalizado una visión sobre el periodo y el proceso de colonización. De esa manera, trae a la luz un debate que podría motivar el desarrollo de la consciencia crítica sobre este proceso social, abordándolo no solo como hecho histórico, sino con vistas a sus reflejos en la sociedad actual.

De manera complementaria, las siguientes actividades de la misma subsección (Anexo 1) también invitan a que los alumnos piensen sobre cómo, a partir del modo que los pueblos originarios son representados en un u otro texto, sus autores promueven una visión dada de los indígenas. Luego, los alumnos deberán recuperar esas perspectivas, debatiéndolas por medio de una imagen, lo que nuevamente demuestra el rol de los recursos visuales en la serie como posibilidades de construcción de significados complejos, que pueden atender a diferentes recortes de la realidad social. Una tarea similar se encuentra en otra actividad (Anexo 1), en la cual, conectando con procesos sociales actuales, se debate el punto de vista presente en cada una de las denominaciones elegidas por los países hispanoamericanos para referirse a la celebración del 12 de octubre.

Las consignas incluidas en la subsección final (*Reflexiona*), posterior a la subsección analizada, retoman los conocimientos previos de los alumnos y los interrogan acerca de su posicionamiento sobre lo estudiado, discutiendo también acerca del cambio que respecta a ciertos conceptos y de las nuevas reflexiones que van surgiendo en el curso del tiempo por medio de miradas críticas:

“¿Cómo sería la historia de la ‘conquista’ de América relatada desde el punto de vista de los indígenas?” (Costa y Freitas, 2016a, p. 95).

“A partir de los textos que has leído hasta ahora y de tus reflexiones, ¿darías otros nombres al ‘descubrimiento’ y a la ‘conquista’ de América? ¿Qué nombres serían?” (Costa y Freitas, 2016a, p. 95).

La actividad pedagógica analizada posibilita no solamente entender concepciones producidas históricamente, sino que también lo hace desde una visión no-hegemónica y crítica de ciertas concepciones naturalizadas tras la colonización. Nociones de “cultura” y “progreso” pueden ser debatidas por medio de las historietas, bien como el término “minorías étnicas”, ampliando la discusión e implicando un involucramiento y posicionamiento del alumno con esta temática.

Aunque se discuta sobre diferentes formas de abordar el periodo de colonización, en la tarea analizada se pone el énfasis en la visión de los “colonizados”. Si la interculturalidad crítica se sostiene en principios de descentralización del sujeto y del desarrollo de una perspectiva crítica hacia el mundo, con vistas a pensar sobre su propia concepción de la realidad (Byram, 1997; Candau, 2013), una comprensión que implique pensar en cómo la estructura social de la cual formamos parte deriva de un proceso histórico que ha borrado otras formas de estar y de ser en el mundo puede aportar a este abordaje de enseñanza.

En función de lo discutido, se percibe una diferencia en la forma como esta serie, en el caso de esta subsección, propone discutir la temática de la colonización en relación a los antecedentes de libros de ELE. Además de traer textos verbales, visuales y verbo-visuales, las consignas guían a la audiencia a pensar sobre posibilidades de articulación entre los textos y cómo ciertas concepciones del mundo se plasman en uno u otro recurso semiótico elegido para la producción textual. Un procedimiento semejante es llevado a cabo para abordar la temática laboral y las relaciones de trabajo, lo que será discutido en la siguiente sección.

3.3.2 *Los mundos del trabajo: una alternativa para pensar la constitución de las relaciones laborales*

Los tres cuadros que presento a continuación ilustran representaciones de trabajadores en tres contextos socio-culturales diferentes. El primero, *Los trabajadores* (1942) (Figura 20), pintado por el ecuatoriano Oswaldo Guayasamín, retrata a personas con sus instrumentos de trabajo, marchando, en movimiento en el campo. Luego, el segundo cuadro (Figura 21), *Os operários* (1933), es de autoría de Tarsila do Amaral, una de las principales artistas ligadas al movimiento modernista en Brasil. Su pintura muestra la representación de empleados de fábricas delante de un edificio industrial. Finalmente, el tercer cuadro narra una *manifestación* de trabajadores, elaborado por el argentino Antonio Berni en el año 1934 (Figura 22).

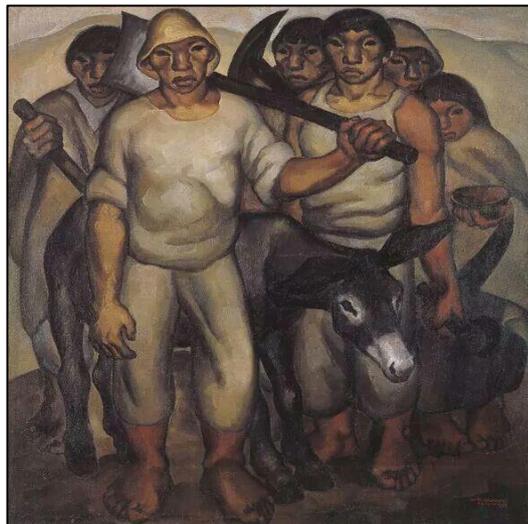


Figura 20 - *Los trabajadores* (1942). Oswaldo Guayasamín



Figura 21 - *Operários* (1933). Tarsila do Amaral



Figura 22 - *Manifestación* (1934). Antonio Berni

Estas obras han sido recontextualizadas a las páginas de apertura de la unidad *Los mundos del trabajo*, dando indicios sobre la perspectiva desde la cual será abordado el asunto. Al ser incluidas en una misma unidad semiótica, es decir en una misma página en el libro, estas obras dialogan de manera de promover una cierta posición discursiva sobre el tema “trabajo”.

El título de la unidad, *Los mundos del trabajo*, enfatiza la existencia de diversas perspectivas y relaciones sobre esta área social. La selección de un recurso semiótico lingüístico específico (la palabra *mundos*, en plural) evidencia una posición asociada a una concepción plural y cambiante: no todos tenemos los mismos puestos de trabajo ni todos estamos en la misma posición en las relaciones laborales.

La unidad se vale de diversas tareas pedagógicas (Anexo 1) que permiten poner de relieve una representación que parte de la visión de quienes ocupan los eslabones más bajos en esa “escala de poder”. Como demuestran los antecedentes que se dedican a estudiar la forma como la temática laboral es tratada típicamente en libros de texto de LE (sección 1.2.5 del capítulo 1), las tareas pedagógicas y los textos incluidos en la unidad, sistematizan actividades que posibilitan un aprendizaje *alternativo* frente a lo que típicamente se encuentra en los LT de LE.

En la Figura 23 se muestra la consigna que inaugura la subsección. Trayendo dos definiciones de la palabra “trabajo”, relacionadas en diferentes espacios socio-temporales, la pregunta requiere que los estudiantes reflexionen acerca de cómo un término puede cambiar de significado/sentido según el contexto, poniendo de relieve una comprensión socialmente construida de “trabajo”. Eso se relaciona con lo expuesto en el título de la apertura de la unidad, ya que se comunican diferentes puntos de vista sobre dicha concepción

1 Lee las siguientes entradas de diccionarios. Una se publicó en 1611 y otra, en 2014. Relaciona cada una con su fuente y justifica tu respuesta a partir de lo que se ha discutido hasta ahora sobre “trabajo”.

a

trabajo. m. 1. Acción y efecto de trabajar. || 2. Ocupación retribuida. || 3. **Obra**, cosa producida por un agente. || 4. **Obra**, cosa producida por el entendimiento. || 5. Operación de la máquina, pieza, herramienta o utensilio que se emplea para algún fin. 6. Esfuerzo humano aplicado a la producción de riqueza. Se usa en contraposición de *capital*. || 7. fig. Dificultad, impedimento o perjuicio. || 8. fig. Penalidad, molestia, tormento o suceso infeliz.

b

TRABAJO, Latín labor, el cuidado y diligencia que ponemos en obrar alguna cosa, especialmente las que son manuales, que por ello llamamos trabajadores a los que las ejercitan; a cualquier cosa que trae consigo dificultad o necesidad y aflicción de cuerpo o alma llamamos trabajo, de aquí he dicho.

I COVARRUBIAS, S. de. *Tesoro de la lengua castellana o española*. Madrid: Luis Sánchez, 1611.

II REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. 23. ed. Madrid: Espasa-Calpe, 2014.

Figura 23 – Consigna de ejemplo de análisis. Costa y Freitas, 2016c, p. 44.

Luego, la siguiente tarea pedagógica (Anexo 1) acerca el estudiante a diferentes representaciones verbales y visuales de relaciones laborales, proponiendo que se establezca una relación entre ambas. Para ejemplificar las posibles semiosis involucradas en la asociación demandada por la consigna, muestro las posibles relaciones y los significados que se producen a partir de su orquestación, seguidas de una discusión. En este caso, la primera relación podría ser atribuida a lo presentado por la Figura 24 (visual) con la Figura 25 (verbal). La Tabla 1 ejemplifica cómo se emplearon las herramientas (participantes y procesos identificados) para el análisis.

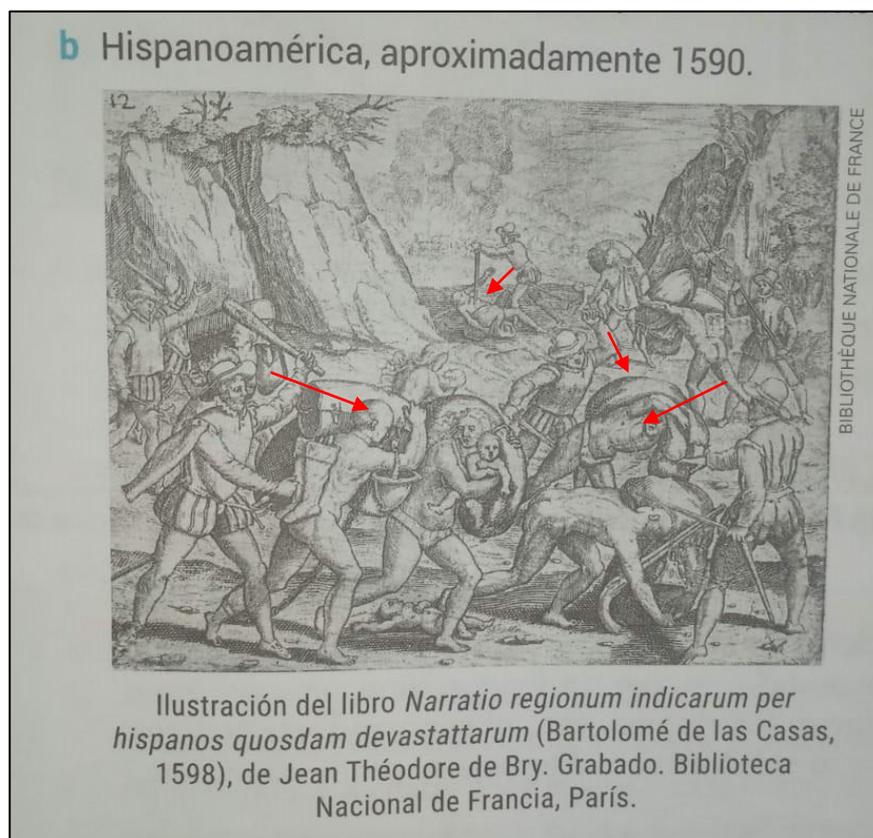


Figura 24 – Ejemplo de análisis (3). Costa y Freitas, 2016c, p. 45.

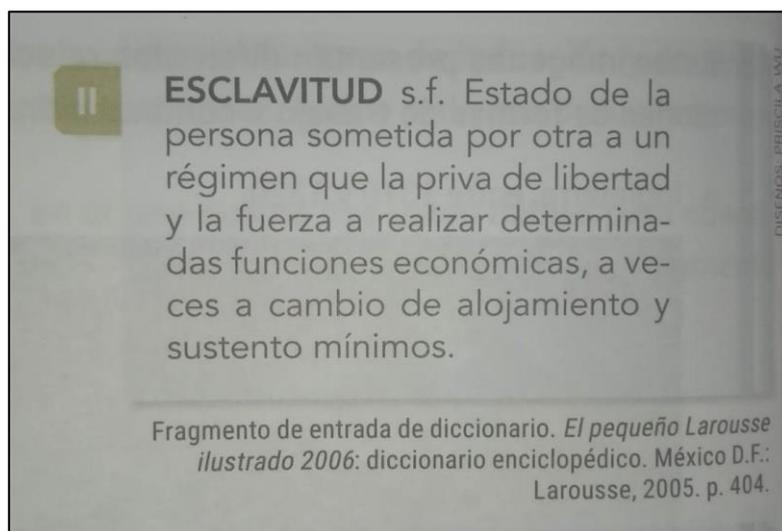


Figura 25 - Ejemplo de análisis (4). Costa y Freitas, 2016c, p. 46.

Modo visual		Modo verbal	
Participantes		Participantes	
<i>Actor</i>	<i>Meta</i>	<i>Actor</i>	<i>Meta</i>
Grupo de personas representadas con ropas (atributos) y armas.	Grupo de personas representadas sin ropa y sin artefactos.	Otra [persona]	Persona
Procesos		Procesos	
<i>Acción material</i>		<i>Acción material</i>	
Hay un grupo de personas (actores) que atacan con armas a otro grupo de personas (meta).		Sometida por [...] Priva de libertad Fuerza a realizar [...]	

Tabla 1 – Participantes y procesos de tarea pedagógica. Elaboración propia.

Al traer una definición universal sobre el concepto *esclavitud*, el modo verbal representa esta relación laboral en su condición de *estado* o *resultado* y no de proceso. Por su parte, el modo visual presenta el proceso de esclavizar, es decir, ilustra una narrativa de cómo se llega a la esclavitud y cuáles son las acciones realizadas por alguien para esclavizar a un otro.

La pintura podría simbolizar distintas situaciones: guerra, ataque, colonización, violencia, etc.; sin embargo, recontextualizada en esta tarea pedagógica queda

asociada específicamente al concepto de esclavitud, y ubica histórica y socialmente la violenta *acción* investida por un grupo de individuos hacia otro, como una manera de forzarlos a realizar una actividad laboral. Como se ve en la Tabla 1, los participantes representados en la imagen son identificados por sus atributos y artefactos, apelando al conocimiento previo de los estudiantes sobre el tema. De esta manera, el estudiante podría identificar a los participantes en un contexto socio-cultural (en qué momento ha habido esclavos, quiénes eran, quiénes los esclavizaba, para qué, etc.). Además, hay otros elementos en la imagen que contribuyen a la (re)construcción de esta representación: la fecha y autoría de elaboración y el contexto retratado (Hispanoamérica, 1590), los cuales se interrelacionan con momentos históricos en donde la esclavización era una práctica realizada por los colonizadores.

En la imagen, los *vectores* imaginarios (flechas en rojo) muestran la *acción* de esclavizar que realiza *un grupo sobre el otro*. Por otro lado, en la definición escrita de *esclavitud* las acciones se representan a través de diversos elementos verbales con significados negativos: “persona sometida por otra a un régimen que la priva de libertad y la fuerza [...]”. De esta manera, el texto escrito y la imagen entran en una relación de complementariedad intermodal donde la imagen ilustra o representa una instancia particular de la definición (escrita) más general. Dicho de otro modo, mientras que el diccionario, en tanto género, generaliza y descontextualiza la esclavitud (puede ser cualquier persona que lo lleve a cabo y lo sufra), la imagen la sitúa, conformando una *evidencia* o *singularización* de esta relación. Intermodalmente, las conceptualizaciones verbales y visuales de la esclavitud se distinguen y se complementan: el modo verbal se focaliza en el resultado de esta acción y el modo visual muestra cómo es el proceso llevado a cabo para que esta “relación laboral” exista.

A través de un principio de *complementariedad inter-semiótica* (Royce, 1998; 2006), imagen y texto verbal se interrelacionan, conformando a la audiencia representaciones sobre: quiénes son los involucrados en este tipo de “relación

laboral” y en qué espacio socio-temporal ha predominado. De la misma manera, las relaciones que el estudiante puede potencialmente establecer entre otras imágenes y otros textos escritos dentro de esta tarea amplía el debate acerca de distintas asimetrías en las relaciones laborales.

La subsección *Reflexiona*, posterior a la subsección analizada, culmina en una consigna que demanda un *involucramiento a nivel subjetivo* del estudiante, movilizándolo su comprensión socio-histórica de esas situaciones.

“En la cuestión 2 de Entretexos, hay diferentes relaciones de trabajo que han predominado en determinadas épocas y lugares. A partir de esa observación, ¿crees que también han cambiado la forma de explotación humana y la desigualdad? Justifica tu respuesta.” (Costa y Freitas, 2016c, p. 47).

Estas actividades posibilitan reflexionar sobre los procedimientos que han sostenido la subalternización y explotación de individuos, en razón del modelo económico vigente incorporado en América tras el dominio ejercido desde el norte hacia el sur (Walsh, 2010), bien como sus consecuencias para “el mundo laboral”. De esta manera, refuerzan una aproximación crítica a esas relaciones interpersonales, en donde algunos individuos crecen económicamente en función de la explotación de otros.

El enfoque intercultural crítico, defendido en esta tesis, busca contribuir a la transformación social a partir de la promoción de oportunidades en que los estudiantes puedan entenderse como sujetos constructores de significados en esta cadena discursiva: cuál es su posición, cómo se percibe en esa posición y la de otros y cómo se posiciona frente a esa dinámica. Por ende, la tarea pedagógica analizada no solamente trasporta a los estudiantes a momentos anteriores en donde prevalecieron otros tipos de relaciones laborales, sino que también las acerca a la realidad de los estudiantes y los hace reflexionar sobre los lugares que ocupan en estas reproducciones.

A modo de conclusión de esta sección, cabe destacar que las dos tareas analizadas muestran una relación inter-semiótica evidente. Es decir, para que los estudiantes puedan realizar adecuadamente la tarea deben establecer las correspondencias entre textos escritos e imágenes, lo que implica un trabajo de *profundización discursiva* en el cual las imágenes también son centrales a la construcción de significados. Para ello, los estudiantes deberán entender quiénes están visualmente representados, qué acciones realizan, cuál es la relación entre los participantes, etc.

En las consignas analizadas, el trabajo semiótico no puede ser realizado mecánicamente por los estudiantes, sino que más las tareas promueven un proceso de transformación para su ejecución. Por otra parte, se destaca la función de las imágenes como recursos que engendran y comunican perspectivas sobre un recorte de la realidad. En el caso de las tareas, las elecciones de contenido, realizada por los productores del material, han tratado de fomentar reflexiones sobre discursos que crucialmente han marcado la forma como Hispanoamérica observa su conformación socio-cultural, propiciando una nueva mirada a la propia identidad del estudiante.

CAPÍTULO 4 – CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como principal objetivo identificar en qué medida la serie *Sentidos en Lengua Española* contribuye al desarrollo intercultural crítico y cómo lo hace. El análisis global del corpus suscitó reflexiones sobre los recursos (verbales y visuales) que entran en juego para representar las temáticas estudiadas, así como el trabajo semiótico que las consignas le demandan a la audiencia de los textos verbales, visuales y verbo-visuales. Por su parte, el análisis fino posibilitó una comprensión pormenorizada de las posibilidades de aprendizaje a partir de la articulación entre los textos escritos, las imágenes y las consignas, realizado a través de una perspectiva intermodal/semiótica.

En términos generales se nota que esta serie didáctica construye, a través de su forma y de su contenido, una aproximación contra-hegemónica a diversas temáticas. Esto se logra mediante tres vías principales: 1) la inclusión de temáticas no comúnmente encontradas en libros de texto de LE; 2) las consignas y el manejo que se propone para trabajar con los textos; y 3) la articulación de recursos multimodales (textos verbales, visuales y verbo-visuales) a los cuales los estudiantes deben atender para poder realizar adecuadamente las tareas pedagógicas. En las próximas tres secciones ahondo en las particularidades referentes a cada uno de los puntos destacados.

4.1 La concepción de los procesos culturales a partir de los recursos semióticos

Del análisis que resulta de la primera etapa del trayecto metodológico, se evidencia una diversidad de medios, modos y géneros textuales a lo largo de la serie, los cuales ofrecen oportunidades multimodales de desarrollo de la lectura.

Es decir, esta habilidad no se corresponde exclusivamente con interpretaciones de textos verbales, sino que abarca otros modos semióticos, como el visual. Por otra parte, tampoco los textos funcionan de modo aislado. Es decir, de cierto modo, son articulados por las consignas y, así, los sentidos construidos sobre las temáticas presentadas se realizan de forma intermodal.

Los géneros utilizados conforman producciones que se encuentran en circulación social (reportajes, afiches de campaña social, leyes, etc.), posibilitando un contacto con cuestiones de la vida cotidiana, problemáticas globales, y que pueden hacerse presentes también en el entorno de los estudiantes. Así, las voces que se interrelacionan a través de los textos, ponen de relieve miradas alternativas hacia los fenómenos socio-culturales, pues se asocian a discursos que contestan valores y creencias naturalizadas, como es el caso de la colonización de Hispanoamérica y de las relaciones laborales.

A partir de esos resultados, se nota que la composición de los libros de texto se distingue a lo comúnmente encontrado en materiales didácticos de la enseñanza de la lengua española a extranjeros, apoyando las actividades pedagógicas en géneros textuales de distintas naturalezas sociales que privilegian producciones de voces latinoamericanas críticas. Por otra parte, las consignas demandan a los estudiantes la exploración de los textos, ya sean verbales, visuales o verbo-visuales, de modo de evidenciar esas concepciones discursivas, como se discute en la siguiente sección.

4.2 Las consignas como planteamientos para el desarrollo de la interculturalidad crítica

Los textos verbales, visuales y verbo-visuales introducen voces y posicionamientos mayormente contra-hegemónicos. Sin embargo, a través del análisis de las consignas he podido notar que éstas también ejercen un rol clave en la concreción de un abordaje intercultural crítico, ya que también ellas apuntan a

reflexiones críticas y contra-hegemónicas. En la propia concepción de “intercultural” está presente una noción dialógica, en donde uno se “(re) descubre” y se “(re) construye” a partir de la interacción con el Otro (Kramersch, 2013). En las secciones analizadas, este diálogo es mediado justamente por las tareas pedagógicas.

Mientras que las consignas categorizadas como de *comprensión textual* no pierden de vista la función de los textos como productores de significados, las consignas clasificadas como *personales* interpelan a la audiencia para que ésta se posicione sobre un tema y lo relacione con su propia realidad. Así, las tareas pedagógicas actúan de modo articulado y complementario, permitiendo la reflexión sobre cómo el lenguaje construye realidades, en un movimiento que busca comprender cómo las representaciones construidas se reflejan en diversas perspectivas socio-culturales.

Por ello, como mi corpus de análisis abarca las secciones de la serie que buscan desarrollar las habilidades lectoras en LE, se nota una noción de *lectura-mundo*, en el sentido *freiriano*, ya que éstas no restringen los sentidos producidos por los textos a ellos mismos, alejándolos de la sociedad. Por el contrario, textos como reportajes, noticias, artículos de opinión, artículos enciclopédicos, fotografías, ilustraciones, obras de arte, etc., son objetos de reflexión en relación al punto de vista que construyen sobre el hecho que comunican, revelando su función social.

Esto es posible porque las consignas interactúan con los textos desde una óptica funcionalista del lenguaje y se enfocan, a través de las preguntas, en la producción de significados a través de diversos recursos semióticos, y no exclusivamente a través de recursos lingüístico-estructurales.

Como no se han realizado observaciones de clase (un punto débil de la investigación), no se podría asegurar que el trabajo semiótico previsto por las actividades didácticas se llevaría a cabo exactamente igual en las clases, pero,

considerando la forma en que están propuestas las consignas, sería difícil pensar que en las clases se pudiera omitir la discusión de las imágenes. En lo que respecta a este punto, una conclusión importante refiere el estatus central que se da a las imágenes, el cual evidencia su rol en la comunicación y en la construcción de significados complejos, configurándose como una recurrente estrategia del libro para el desarrollo intercultural crítico.

4.3 El discurso no-hegemónico, el pensamiento crítico y la interculturalidad

Al introducir voces no incorporadas comúnmente en libros de textos de lengua extranjera, la colección proyecta una audiencia Latinoamericana, y, a diferencia de otros libros locales, trae una visión crítica acerca de los procesos culturales. Además, propone debates sobre problemáticas actuales, frutos de una histórica explotación del territorio Latinoamericano y de la subalternización de cuerpos asociados a ciertos grupos socio-culturales.

De esta manera, se construye un discurso contra-hegemónico que, en lugar de presentar valores, creencias “presupuestas” que refuerzan la naturalización de relaciones de poder asimétricas, propone que la audiencia repense las construcciones predominantes y observe cómo se plasman dichos procesos sociales en su propio contexto.

La *desnaturalización* y la crítica sobre determinados eventos sociales es posible por el rol que se da al lenguaje en su relación con la cultura y la historicidad (Pozzo y Theiner, 2014), que permea a lo largo del *corpus* analizado y amplía las posibilidades de comprender la noción de cultura en tanto *proceso* – en constante *reconstrucción*, a partir de los recursos semióticos que uno selecciona para representar y comunicar. Si consideramos el libro de texto como un soporte para la incorporación de diversos textos (Marcuschi, 2008) y, consecuentemente, múltiples voces, podemos concebir esta serie como una forma de *resistencia*, ya

que rompe con los patrones hegemónicos de libros de texto de lengua extranjera también en este sentido.

Para concluir, cabe notar que para que un material didáctico promueva la interculturalidad crítica no es suficiente con incluir representaciones contra-hegemónicas de individuos y grupos sociales. Por el contrario, los resultados de la investigación destacan otros dos requisitos necesarios. En primer lugar, las consignas del libro deben proponer a los estudiantes reflexiones sobre cómo las identidades – y los diversos posicionamientos del mundo – se construyen. En segundo lugar, también es necesario que las consignas permitan a los estudiantes explorar como dichas construcciones son, efectivamente, multimodales, es decir, se realizan a través de diversos recursos semióticos.

Así, es posible viabilizar una educación que contribuya a un proyecto de transformación social, a partir de una enseñanza que ponga el foco en la concientización sobre las selecciones semióticas y que permita concebir el proceso de aprendizaje no como una práctica *reproductora* sino, por el contrario, *transformadora*.

CONSIDERACIONES Y REFLEXIONES PARA SEGUIR

En el primer capítulo de la tesis discutí los principales ejes teóricos que señalan caminos hacia el desarrollo de la interculturalidad crítica en el aula de LE. Kramersch (2006) y Kramersch y Whiteside (2008), a partir de la concepción de *competencia simbólica*, proponen pensar en un aprendizaje que permita al estudiante comprender la dimensión simbólica del lenguaje. En el mismo sentido, la *competencia comunicativa intercultural*, propuesta por Byram (1997) y Byram et al (2002), sugiere estrategias explícitas y aplicables a las aulas, a través de *actitudes y habilidades* que deben ser desarrolladas a fin de promover un descentramiento de los estudiantes y una relativización de sus valores y creencias. Mientras que Risager (2007), dialogando con esas directrices, (re) formula algunos puntos, integrando reflexiones sobre los complejos flujos lingüísticos transnacionales.

Por otra parte, en el área de los estudios decoloniales, la *interculturalidad crítica* recibe una particular importancia al relacionarse con luchas que surgen desde las comunidades de pueblos originarios con el fin de reivindicar la valoración de sus derechos y de su participación en la construcción de la sociedad (Tubino, 2004; Walsh, 2010; Candau, 2013). Articulando esas concepciones, entiendo que el tiempo y el lugar socio-histórico en que nos ubicamos exigen del aula de LE (y de la educación en general) más que el desenvolvimiento de habilidades y *actitudes interculturales de apertura y de curiosidad*, sino que también demandan una *mirada crítica* a cómo se organizan y se conforman los procesos sociales y cómo los construimos *por y en* el lenguaje.

El análisis discursivo multimodal y crítico me ha posibilitado entender cómo ciertos conceptos o procesos sociales se plasman en la colección *Sentidos en*

Lengua Española, como es el caso de la *colonización* y de las *relaciones laborales*. Los resultados demuestran una recurrente recontextualización de géneros textuales diversificados: en relación a sus esferas de circulación social y en su constitución semiótica (visual, verbal, verbo-visual). Sin embargo, son las actividades pedagógicas las que se destacan por plantear a la audiencia un manejo de dichos textos que viabiliza una profundización discursiva y, así, favorecen un acercamiento crítico respecto a las construcciones de sentido que se dan por la selección de determinados recursos semióticos.

El hecho de que el análisis haya sido realizado desde un enfoque intermodal/semiótico presentó la ventaja de entender la actuación y el rol de los distintos modos semióticos en la conformación de los significados. Es cierto que no se puede pretender que el trabajo semiótico recuperado por el procedimiento analítico sea exactamente igual al realizado por los estudiantes en el aula. Sin embargo, como fue discutido en las conclusiones, en función de cómo se proponen las tareas pedagógicas, sería muy difícil que los estudiantes no atendieran a la articulación de diversos recursos semióticos, como por ejemplo, las imágenes y los textos verbales.

Reconozco que, aunque el hecho de que no se realizaron observaciones de aula puede ser un punto limitante de mi investigación, es también una posibilidad de estudios a realizarse a futuro. En esta dirección, se podría ampliar la investigación a aspectos del aula tales como las maneras en que los estudiantes y los docentes manejan el material y reaccionan a su discurso.

En lo que refiere a la elaboración de libros de textos (apartado 1.2), recurrí a diversos autores que subrayan su carácter ideológico, cultural, político y mercadológico (Apple, 1985; Apple y Christian-Smith, 1991; Manghi, 2013; Bori, 2018; Gray, 2013). En este contexto, destacué que la colección *Sentidos en Lengua Española* se enmarca en un programa gubernamental que regula la producción y distribución de materiales didácticos (PNDL), el cual está ligado al

plan político nacional. Así, el contenido incluido (y excluido) no se motiva únicamente por cuestiones personales de quienes lo elaboran, sino que dialoga con pautas de documentos oficiales, como los *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN* (Brasil, 2002) y las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM* (Brasil, 2006), cuyos planteamientos delinearían concepciones que subyacen la enseñanza de lengua española.

Volviendo nuestra mirada a las noticias relacionadas a los LT en Brasil (apartado 1.2.6), queda de manifiesto cómo los materiales, al abarcar un discurso contra-hegemónico, provocan reacciones de rechazo por parte de determinados grupos políticos más conservadores que lo acusan de encarnar “ideologías adoctrinadoras”⁴⁹.

No pretendo en este momento amplificar tal discusión, pero, cabe mencionarla como otra posible dirección investigativa a futuro, teniendo en cuenta los libros de texto y su rol en la sociedad – más allá del contexto escolar. Los PCN han sido recientemente reemplazados por la *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (Brasil, 2018), en este sentido, cabría también investigar cómo se reflejarán dichos cambios en la elaboración de los nuevos materiales didácticos, ya que la enseñanza de la lengua española, no es más ofertada de forma obligatoria en las escuelas públicas.

Explorar la serie *Sentidos en Lengua Española* me ha permitido entender cómo se estructura un material alternativo para la enseñanza de lengua, ya que los antecedentes muestran una tendencia a la instrumentalización del lenguaje y desatención a la construcción discursiva presente en los recursos visuales; dicha colección trae una perspectiva que valora el factor social de recursos verbales y visuales y su rol en la construcción de (complejos) significados. Esto me permitió pensar en cómo se adaptarían materiales que, en diversas ocasiones, no

⁴⁹ Recuperado de: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2020/01/07/interna-educacaobasica-2019,818832/ja-saiu-muita-porcaria-diz-weintraub-sobre-limpa-feito-em-livros.shtml

le dan esta perspectiva crítica a los procesos sociales que presentan y no incorporan (explícitamente) temáticas que abren caminos para el desarrollo de la interculturalidad crítica.

Los libros de texto estudiados vehiculan un discurso potencialmente de *resistencia* frente al escenario global: por los temas que recontextualizan; el modo que propone la realización de actividades y el foco que le da al lenguaje. Estos libros de texto se establecen, por lo tanto, como artefacto cultural contra-hegemónico, correlacionado con políticas públicas, pensadas y elaboradas desde y para el público local.

En términos generales, los resultados de la tesis permiten pensar la enseñanza del español en la región y la enseñanza de lengua en tanto oportunidad de reflexiones críticas. Eso incluye tanto la evaluación de materiales didácticos, con vistas al discurso que promueven, como en relación a la discusión sobre el abordaje intercultural crítico en la formación docente, expandiendo el debate no solo a lo que atañe a la lengua, sino también hacia los demás recursos semióticos, como los visuales, que hoy en día constituyen gran parte de las esferas comunicativas.

Abordar la enseñanza de lengua con vistas al desarrollo crítico intercultural suena desafiador y a la vez complejo. Por un lado, como dejan en evidencia las noticias publicadas en Brasil, hay resistencia en incluir dicha perspectiva en los materiales por parte de los sectores más conversadores y, por otro, los propios docentes podrían no sentirse cómodos para promover esas discusiones en las aulas. Partir de ejemplos como los presentados en los materiales que han sido analizados nos auxilian a reflexionar sobre las posibilidades y estrategias para hacerlo. Como he mencionado en la introducción de la tesis, no se trata de poner sobre la asignatura de LE todo el peso de una posibilidad de transformación social, sino de darle otros enfoques, los cuales permitan a los estudiantes una aproximación a cuestiones discursivas, y que contribuyan a la reflexión crítica acerca de las concepciones

sociales a través del estudio del lenguaje, que en este estadio, y por lo discutido, podríamos decir *modos semióticos*.

Por los resultados encontrados, así como las limitaciones debido a que el análisis se centra específicamente en los materiales didácticos, se podría seguir investigando dicha temática con vistas a comprender de manera efectiva la interacción de estudiantes y docentes con los libros de texto y demás artefactos que se utilizan en el aula. De la misma forma, se podrían considerar para futuro estudios distintos contextos de enseñanza, a fin de generar oportunidades de intercambio y reflexiones, focalizando en las prácticas llevadas a cabo *durante* el proceso de aprendizaje.

Los materiales escolares producidos localmente pueden proyectar un discurso de resistencia, sobre todo cuando son asistidos por políticas públicas ancladas en una perspectiva de educación crítica. No obstante, no presupongo que todo el proceso de enseñanza (que no comienza ni termina exclusivamente en el aula) se dé linealmente, sin tensiones y contradicciones, tampoco defiende que toda la responsabilidad de una enseñanza intercultural crítica tenga que partir de los libros escolares; sin embargo, poder acceder a modos distintos de aprender y enseñar lengua nos ayuda a concebir otros caminos, otras miradas, más allá de lo que nos es dado como *natural*, ampliando los horizontes que constituyen nuestra (inter) subjetividad.

REFERENCIAS

- Academia Nacional de Letras de Uruguay. (2012). *Diccionario del Español del Uruguay*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Abio, G. (2018). Visualidad y multimodalidad en las colecciones de libros didácticos de español aprobados por el PNLD 2018: foco en el inicio de las unidades. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, 28, pp. 80-104.
- Agar, M. (1994). *Language Shock. Understanding the Culture of Conversation*. New York: William Morrow
- Apple, M. W. (1985). The Culture and Commerce of the Textbook. *Journal of Curriculum Studies*. 17:2, pp.147-16. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0022027850170204>
- Apple, M. W. (2000). Cultural politics and the text. *Official Knowledge*. 2 ed. pp. 42-60.
- Apple, M. W.; Christian-Smith, L. K. (1991). The politics of textbook. In: M. W. Apple y L. K. Christian-Smith (Eds.). *The politics of textbook*. pp. 1-22 New York: Routledge.
- Bartlett, T. A. M. (2018). Positive discourse analysis. In: Flowerdew, J. and Richardson, J. E. (Eds.). *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies*. London: Routledge, pp. 133-147.
- Bernstein, B. (2003 [1990]). *Class, code and control: the structuring of pedagogic discourse*. v. 4. London y New York: Routledge.
- Bezemer, J.; Kress, G. (2016). The Textbook in a Changing Multimodal Landscape. In: Klug, N.; Stöckl, H. (Eds.). *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext*. Berlin, Boston: De Gruyter, pp. 476-498. Doi: 10.1515/9783110296099-022.
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Blanco, J. L. (2014). Tratamiento de la cultura en 26 manuales de ELE editados en Japón. *marcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, v. n.19.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico* (F. Tomaz, trad.). Lisboa: Difusão Editorial.

- Bori, P. (2018). *Language textbooks in the era of neoliberalism*. London: Routledge.
- Bori, P. (2021). Neoliberalism and global textbooks: a critical ethnography of English language classrooms in Serbia. *Language, Culture and Curriculum*, 34:2, pp.183-198. Doi: [10.1080/07908318.2020.1797082](https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1797082)
- Bori, P., Kuzmanović Jovanović, A. (2020). La clase social en los libros de texto de ELE. *Sintagma*. 32. pp. 85-99. Doi: [10.21001/sintagma.2020.32.06](https://doi.org/10.21001/sintagma.2020.32.06)
- Brasil. (2002). Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). *PCN + Ensino Médio: orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC/Semtec.
- Brasil. (2006). Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagem, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC/SEB.
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília.
- Bugallo, L.; Zinkgräf, C.; Pedrazzini, A. (2018). El humor gráfico, una herramienta potente para enseñar y aprender. *Revista Contextos de Educación*. 18:24, pp. 55-65.
- Bulzacchelli J. S. ; Filho, N. F. M. ; Duarte, M. S. (2014). Análise dos conteúdos culturais de um livro didático de espanhol como língua estrangeira em uma perspectiva intercultural. *Revista Polyphonia*, 25:2, pp. 341- 348.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Language Policy Division: Council of Europe, Strasbourg.
- Canale, G. (2016). (Re)Searching culture in foreign language textbooks, or the politics of hide and see. *Language, Culture and Curriculum*, 29:2, pp. 225-243. Doi: [10.1080/07908318.2016.1144764](https://doi.org/10.1080/07908318.2016.1144764)
- Canale, G. (2019). *Technology, Multimodality and Learning: Analyzing meaning across scales*. Cham: Palgrave Studies in Educational Media.
- Cassiano, C. C. D. F. (2007). *O mercado do livro didático no Brasil: do*

Programa Nacional do Livro Didático–PNLD à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). Tesis (Doctorado en Educación) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo).

- Candau, V. M. F. (2013). Educación intercultural crítica. Entretejiendo caminos. In: Walsh, C. (ed.) *Pedagogias decoloniales*. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir . TOMO I. pp. 23 -68. Quito-Ecuador: Abya Yala.
- Chapelle, C. (2016). *Teaching Culture in Introductory Foreign Language Textbooks*. London: Palgrave Macmillan.
- Cole, D., & Meadows, B. (2013). Avoiding the essentialist trap in intercultural education. In: Dervin, F. y Liddicoat, A. J. (Eds.). *Linguistics for intercultural education*, pp. 30-47. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins B.V.
- Cope, W.; Kalantzis, M. (2020). *Making Sense: Reference, Agency and Structure in a Grammar of Multimodal Meaning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). A grammar of multimodality. *International Journal of Learning*, 16:2, pp. 361-426.
- Corti, A. (2019). *La construcción de la cultura en el Español como lengua extranjera (ELE)*. New York: Waxmann.
- Costa, L. M. A. de.; Freitas, E. G. de M. (2016a). *Sentidos en lengua española*. 1. São Paulo: Richmond.
- Costa, L. M. A. de.; Freitas, E. G. de M. (2016b). *Sentidos en lengua española*. 2. São Paulo: Richmond.
- Costa, L. M. A. de.; Freitas, E. G. de M. (2016c). *Sentidos en lengua española*. 3. São Paulo: Richmond.
- Crozet, C., & Liddicoat, A. J. (1999). The challenge of intercultural language teaching: Engaging with culture in the classroom. In: Lo Bianco, J., Liddicoat, A. J., Crozet, C. (eds). *Striving for the third place: Intercultural competence through language education*. pp. 113-125. Language Australia: Melbourne.
- Curdt-Christiansen, X., & Weninger, C. (Eds.). (2015). *Language, Ideology and Education: The Politics of Textbooks in Language Education*. Abingdon: Routledge.

- Dendrinos, B. (1992). *The EFL Textbook and Ideology*. Athens, N.C. Grivas Publications.
- Domingo, L. C. (2011). *O ensino da cultura através dos livros didáticos de ELE: Que cultura ensinamos?* (Disertación de maestría, Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brasil). Recuperado de: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8421>
- Duranti, A. (2000 [1997]). *Antropología lingüística*. Traducción de Pedro Tena. Madrid: Cambridge University Press.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge y Malden: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). General introduction. *Critical discourse analysis. The critical study of language*. pp. 1-20 London and New York: Longman.
- Fairclough, N. (2001). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. In: Wodak, R. y Meyer, M. (Eds.) *Métodos de análisis crítico del discurso*. (T. Fernández Aúz y B. Eguibar, trad.), pp. 179-201. Barcelona: Gedisa Editorial
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse*. Textual analysis for social research. London and New York: Routledge.
- Fairclough, N. (2012). Critical discourse analysis. In: Gee, J. P. y Handford, M. (Eds.). *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. pp. 9-21. New York and London: Routledge.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du Discours*. Paris: Gallimard.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P.; Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gaddoti, M. (2003). *História das ideias pedagógicas*. 8 ed. São Paulo: Ática.
- García, M. R. (2014). Exploraciones sobre la interculturalidad: notas interdisciplinarias para un estado de la cuestión. En: Salvador, C. P. t García, M. R. (Coords.): *Interculturalidad: miradas críticas*. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona. ISBN 978-84-944171-1-5

- Ghio, E.; Fernández, M. D. (2008). *Lingüística Sistémico Funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral: Waldhuter Editores.
- González-Boluda, M. (2015). Hacia una perspectiva intercultural en los manuales de español lengua extranjera (ELE). *Zona Próxima*, 22, enero-junio, pp. 216-225.
- Gray, J. (2000). The ELT Coursebook as Cultural Artefact: how teachers censor and adapt. *ELT Journal*, 54:3, pp. 274-283.
- Gray, J. (2013). LGBT invisibility and heteronormativity in ELT materials. In Gray, J. (ed.), *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*, pp. 40-63. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Guilherme, M. (2002). *Critical Citizens for an Intercultural World*. Foreign Language Education as Cultural Politics. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hall, S. (Ed.). (1997). *Representation: Cultural Representation and Signifying Practices*. London: Sage.
- Hall, S. (2002). *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Hall, S. (2016). *Cultura e representação*. (D. Miranda y W. Oliveira, trad.). Rio de Janeiro: Ed. PUC- Rio: Apicuri.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. (2014 [1985]). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. (4 ed.). Oxon: Routledge.
- Hodge, R.; Kress, G. (1988). *Social semiotics*. New York: Cornell University Press.
- Hughes, J. M. F. (2018). Progressing Positive Discourse Analysis and in Critical Discourse Studies: reconstructing resistance through progressive discourse analysis. *Review of Communication*, 18:3, pp. 193-211. Doi: 10.1080/15358593.2018.1479880
- Iedema, R. (2003). Multimodality, Resemiotization: Extending the Analysis of Discourse as Multi-Semiotic Practice. *Visual Communication*, 2, pp. 29-57. Doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1470357203002001751>
- Jewitt, C. (2009). (Ed.). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London: Routledge.

- Jewitt, C., Bezemer, J.; O'Halloran, K. (2016). *Introducing multimodality*. London: Routledge.
- Kiss, T., & Weninger, C. (2013). A semiotic exploration of cultural potential in EFL textbooks. In: *Malaysian Journal of ELT Research*, 9:1, pp. 19-28.
- Kramersch, C. (1995). The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum*, 8(2), pp. 83-92. Doi: doi.org/10.1080/07908319509525192
- Kramersch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *The modern Language Journal*, 90, pp. 249-252.
- Kramersch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, 44, pp. 354-367. Doi:10.1017/S0261444810000431
- Kramersch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), pp.57-78.
- Kramersch, C. (2014). Language and culture. *AILA Review*, 27, pp. 30-55. Doi: 10.1075/aila.27.02kra
- Kramersch, C., Whiteside, A. (2008). Language Ecology in Multilingual Settings: Towards a Theory of Symbolic Competence. *Applied Linguistics*, 29:4, pp. 645–671. Doi: 10.1093/applin/amn022
- Kramersch, C., Zhu Hua. (2016). Language, Culture and Language Teaching. In: G. Hall (Ed.), *Routledge Handbook of English Language Teaching*, pp.38-50. London: Routledge.
- Kress, G. (2009). What is Mode?. In: C. Jewitt. (Ed.). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. pp.54-77. London: Routledge.
- Kress, G. (2000). Design and Transformation: New Theories of Meaning. In: Cope, B. y Kalantzis, M. (eds). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, pp. 149-157. London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. Oxon y New York: Routledge.
- Kress, G. (2012). Multimodal discourse analysis. In: Gee, J. P. y Handford, M. *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. pp. 35-50. New York: Routledge.

- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal teaching and Learning: the rhetorics of the science classroom*. New York: Lexington Avenue.
- Kress, G.; Knapp, P. (1992). Genre in a social theory of language. *English in Education*, 26:2, pp. 4-15. Doi: [10.1111/j.1754-8845.1992.tb01061.x](https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1992.tb01061.x)
- Kress, G.; Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Hodder Arnold.
- Kress, G.; Van Leeuwen, T. (2021[1996]). *Reading Images: the grammar of visual design*. 3 ed. London: Routledge.
- Lacerda, D.C.L.; Costa, M. A. M.; Araújo, P. P. B. (2017). A interculturalidade no ensino de língua espanhola: caminhos para criticidade. *X Seminário nacional sobre o ensino de língua materna, estrangeiras e de literaturas*. Universidade Federal de Campina Grande (Paraíba).
- Luis Blanco, J. (2014). Tratamiento de la cultura en 26 manuales de ele editados en japon. *Marco ELE*. 19.
- Macgilchrist, F. (2007). Positive Discourse Analysis: Contesting Dominant Discourses by Reframing the Issues. *Critical Approaches to Discourse Analysis Across Disciplines*. 1:1. Pp. 74-94.
- Machin, D. (2016). *Introduction to multimodal analysis*. London: Oxford.
- Manghi, D. (2013). Representación y comunicación del conocimiento en enseñanza media: análisis multimodal del discurso de materiales utilizados para la enseñanza escolar de la historia y de la biología. *Onomazein*, 27, pp. 35-52.
- Marchesan, M. T. N., Avila, A. P. de., Torres, M. C. M., Padilha, E. C. (2016). Análise de aspectos culturais em um livro didático para o ensino de espanhol língua estrangeira aprovado pelo PNLD. *Revista Intersecções*, 9:20, pp.84-104.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Martin, J. R. (2008). Intermodal Reconciliation: Mates in Arms. In: Unsworth, L. (Ed.). *New Literacies and the English Curriculum: Multimodal Perspectives*, pp. 112–148. London: Bloomsbury Academic. Doi: [http://dx.doi.org/10.5040/9781474212083.ch-006](https://doi.org/10.5040/9781474212083.ch-006)
- Martin, J. R. (2004). Positive discourse analysis: solidarity and change. *Revista*

canaria de estudios ingleses, 49:1, pp. 179-202.

- Martins, I. (2006). Analisando livros didacticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. *Pro-Posições*, 49, pp.117- 136.
- Molina, L. M. A; Azevedo, C.L.; Marchesan, M. T. N. (2017). A abordagem da interculturalidade no ensino de espanhol língua estrangeira: uma análise através dos gêneros “carteira de identidade”, “visto” e “passaporte” apresentados no livro didático *Cercanía Joven*. *Revista Educação e Linguagens*, 6:11, pp. 153-169.
- Moran, P. (2001). Defining culture. In: Patrick R. Moran (Ed.). *Teaching culture: Perspectives in practice*. pp. 23-33. Boston: Heinle & Heinle.
- Morales-Vidal, E.; Cassany, D. (2020). El mundo según los libros de texto: Análisis Crítico del Discurso aplicado a materiales de español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*. Doi: 10.1080/23247797.2020.1790161
- Níkleva, D. G. (2012). La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera. *Resla*, 25, pp. 165-187.
- Pozzo, M.I. (2019). Contenidos socioculturales sobre América Latina en manuales de español lengua extranjera de España y Argentina. *Revista SURES*. 3. pp. 1-15.
- Pozzo, M.I.; Theiner, I. (2014). Descolonizar la descolonización mediante la didáctica integrada de historia y lengua. *Confluente*, 6:1. pp. 24-47.
- Resende, V. M. (2009). *Análise de discurso crítica e realismo crítico: implicações interdisciplinares*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores.
- Resende, V. M. (2011). *Análise de Discurso (para a) Crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes Editores.
- Risager, K. (2005). Languaculture as a Key Concept in Language and Culture Teaching. In: Preisler, B., Fabricius, A. H., Haberland, H., Kjærbeck, S., & Risager, K. (Eds.). *The Consequences of Mobility: Linguistic and Sociocultural Contact Zones*. Roskilde, Denmark: Roskilde Universitet.
- Risager, K. (2007). *Language and Culture Pedagogy: from a national to a transnational paradigm*. Clevedon, Bufalo y Tortonto: Multilingual Matters LTD.

- Risager, K. (2009). Intercultural Competence in the Cultural Flow. In: Hu, A., Byram, M. (Eds.). *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation : models, empiricism, assessment*. pp. 15-30. Narr Francke Attempto Verlag.
- Risager, K. (2014). Analysing culture in learning materials. (John Irons trad.). *Sprogforum*, 59, pp. 78-86.
- Risager, K. (2018). *Representations of the World in Lenguage Textbooks*. New York y London: Multilingual Matters.
- Risager, K. (2021). Language textbooks: windows to the world. *Language, Culture and Curriculum*, 34:2, pp. 119-132. Doi: 10.1080/07908318.2020.1797767
- Risager, K.; Chapelle, C. A. (2013). Culture in textbook analysis and evaluation. In: Chapelle, C. (Ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing. Doi: 10.1002/9781405198431.wbeal1206
- Rujo, R.; Sales Cordeiro, G. (2004). Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: B. Schneuwly y J. Dolz. *Gêneros orais e escritos na escola*. Roxane Helena Rodrigues Roxo y Glaís Sles Cordeiro (Trad.). São Paulo: Mercado de Letras.
- Rujo, R. (2012). Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: R. Rujo y E. Moura (Orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial. pp. 11-33.
- Ros i Solé, C. (2013). Spanish Imagined: Political and Subjective Approaches to Language Textbooks. In: Gray J. (eds). *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*. London: Palgrave Macmillan. Doi: /doi.org/10.1057/9781137384263_8
- Royce, T. D. (1998). Synergy on the page: Exploring intersemiotic complementarity in page-based multimodal text. *JASFL*, pp. 25–49.
- Royce, T. D. (2006). Intersemiotic Complementarity: A Framework for Multimodal Discourse Analysis. In: T. D. Royce y W. Bowcher (Eds.). *New directions in the Analysis of Multimodal Discourse*. New York: Routledge. pp. 63-109. Doi: <https://doi.org/10.4324/9780203357774>
- Schneuwly, B.; Dolz, J., (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Roxane Helena Rodrigues Roxo y Glaís Sales Cordeiro (Trad.). São Paulo: Mercado de Letras.
- Silvério, B. M. S. (2019). Os brasileiros e os não brasileiros nos livros didáticos

- de espanhol: uma análise discursiva sobre as identidades. *Tese de Doutorado em Estudos de Linguagem*. Instituto de Letras, UFF, Niterói.
- Song, Y. (2014). Manuales de ELE centrados en la enseñanza de la cultura hispánica en Corea del Sur: análisis y evaluación de la dimensión cultural. *Revista Iberoamericana*. 25:2. pp. 35-64.
- Souza, J. M. (2016). Identidade e pluralidade cultural em livros didáticos de espanhol produzidos no Brasil e selecionados pelo PNDL – Programa nacional do livro didático. *EntreLínguas*, 2:1, pp.89-105
- Thompson, J.B. (1990). *Ideology and Modern Culture: Critical Social Theory in the Era of Mass Communication*. Stanford: Stanford University Press.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Rostros y fronteras de la identidad*, 158.
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, pp. 23-36.
- Van Leeuwen, T. (2004). *Introducing Social Semiotics*. London y New York: Routledge.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis*. New York: Oxford University Press.
- Van Leeuwen, T. (2012). Critical analysis of multimodal discourse. In: Chapele, C. (Eds). *The encyclopedia of applied linguistics*. Doi: 10.1002/9781405198431.wbeal0269
- Vargas, M. D. ; Zorzo-Veloso, V.F. (2014). O Programa Nacional do Livro Didático e as Línguas Estrangeiras Modernas: um olhar sobre o Espanhol. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, 14, pp. 209-216.
- Vian Jr., O.; Rojo, R. (2020). Letramento multimodal e ensino de línguas: a Linguística Aplicada e suas epistemologias na cultura das mídias. *Raido*. 14:36. pp. 216-232. Doi: <https://doi.org/10.30612/raido.v14i36.12045>
- Vinall, K. (2012). ¿Un legado histórico?: Symbolic competence and the construction of multiple histories. *L2 Journal*, 4:1. Doi: 10.5070/L24110012
- Volóshinov, V. (2009 [1929]). *El Marxismo y la filosofía del lenguaje* (T. Bubnova, trad.). Buenos Aires: Ediciones Godot Argentina.
- Walsh, C. E. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: Viaña

- Uzieda, J., Tapia Mealla, L., & Walsh, C. E. *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello. pp. 75-96.
- Walsh, C. E. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. In: Walsh, C. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. TOMO I, pp. 23 -68. Quito-Ecuador: Abya Yala.
- Weninger, C. (2021). Multimodality in critical language textbook analysis. *Language, Culture and Curriculum*, 34:2, pp. 133-146.
- Weninger, C., & Kiss, T. (2013). Culture in English as a Foreign Language (EFL) Textbooks: A Semiotic Approach. *TESOL Quarterly*, 47:4, pp. 694-716.
- Wodak, R. (2001). De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: Wodak, R. y Meyer, M. (Eds.) *Métodos de análisis crítico del discurso*. (T. Fernández Aúz y B. Eguibar, trad.). 1 ed., pp. 17-33. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Zárate Pérez, A. (2015). El uso de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto. *Foro de Educación*, 13:19, pp. 297-326. Doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.013>

ANEXOS

Anexo 1 – Subcorpus para análisis fino – descripción e imágenes

Libro	Unidad	Temática
Libro 1	Unidad 3 – Diversidad sí, desigualdad no	No discriminación
Libro 1	Unidad 4 – Desencuentros en la historia de Hispanoamérica	“descubrimiento” y “conquista” de Hispanoamérica
Libro 2	Unidad 2 – Son como nosotros, somos como ellos	Interculturalidad
Libro 2	Unidad 4 – Dónde vive la gente	Problemas de vivienda en las ciudades latinoamericanas
Libro 3	Unidad 2 – Los mundos del trabajo	Los mundos del trabajo
Libro 3	Unidad 4 – Nuestra América, Nuestra África	Historia y cultura afrobrasileñas y de los pueblos originarios

Libro 1 – Unidad 3

- 1 Lee algunos de los artículos de la *Declaración Universal de Derechos Humanos* y elige el que está más explícitamente relacionado con la campaña "Yo soy tú".

The screenshot shows the United Nations website for the Universal Declaration of Human Rights. At the top, there is a header with the text "Declaración Universal de Derechos Humanos" and a logo. Below this, the text "DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS" is displayed. A navigation menu titled "Artículos" contains a grid of buttons numbered 1 through 30. The first button, labeled "1", is highlighted. Below the navigation menu, the text for "Artículo 1" is visible: "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros."

b

www.un.org/es/documents/udhr/

Declaración Universal de Derechos Humanos

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS

Artículos

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27		
28	29	30																										

Artículo 2

Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

IMÁGENES REPRODUCCIÓN

c

www.un.org/es/documents/udhr/

Declaración Universal de Derechos Humanos

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS

Artículos

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27		
28	29	30																										

Artículo 7

Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.

Fragmentos de artículos. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Declaración Universal de Derechos Humanos*. París, 1948. Disponible en <www.un.org/es/documents/udhr/>. Fecha de consulta: 11 sept. 2015.

SIGUE LA PISTA

La *Declaración Universal de Derechos Humanos* se aprobó el 10 de diciembre de 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, reunida en París. Ninguna nación votó en contra, pero ocho se abstuvieron de votar.

Fuente de la información: <www.un.org/es/documents/udhr/history.shtml>. Fecha de consulta: 11 sept. 2015.

- 2 Piensa sobre las siguientes preguntas y apunta tus conclusiones.
 - a ¿Te acuerdas de palabras que se relacionan con "prejuicio"? Apunta por lo menos tres.
 - b Si tuvieras que explicar la palabra "prejuicio", ¿cómo la definirías?
- 3 Lee el texto del Foro 2011 para la igualdad y la no discriminación y haz lo que se pide a continuación.

La discriminación empieza en ti



¡Termina con la discriminación!

... Porque la discriminación se puede producir en todas partes

... Porque se puede discriminar por muchos motivos

... Porque sin darte cuenta puedes llegar a discriminar

Los prejuicios son esas opiniones, por lo general negativas, que se tienen previamente y de forma tenaz sobre algo o alguien que no se conoce o se conoce mal.

En nuestra sociedad existen prejuicios muy comunes y algunos perduran durante mucho tiempo. Han sido interiorizados inconscientemente a través de la educación y de los procesos de socialización basados en valores y creencias que se apartan del respeto entre las personas y del concepto de igualdad.

Pues bien, esos prejuicios pueden ser la base de la discriminación. Así, cuanto más negativos e inflexibles son los prejuicios que alguien tiene, más duras pueden ser sus actitudes y actos discriminatorios.

Los pensamientos, creencias y actitudes más banales o inocentes, como puede ser el uso cotidiano de términos peyorativos sobre alguna persona o grupo, también alimentan la discriminación. Y este tipo de prejuicios los tenemos casi toda la gente: ¡Cuántas veces hacemos chistes y bromas basados en estereotipos sobre ciertas personas! ¡Qué habitual es escuchar expresiones con cierta carga discriminatoria!...

Por lo tanto, podemos decir que casi todo el mundo tiene actitudes discriminatorias, aunque sea a pequeña escala. Seguramente, tú también.

...¿Te lo has planteado?



Fragmento de documento. MINISTERIO DE SANIDAD, POLÍTICA SOCIAL E IGUALDAD DE ESPAÑA; FORO 2011 PARA LA IGUALDAD Y LA NO DISCRIMINACIÓN. *La discriminación empieza en ti*. Disponible en <www.msssi.gob.es/ssi/igualdadOportunidades/noDiscriminacion/documentos/01_leaflet_spanish.pdf>. Fecha de consulta: 11 sept. 2015.

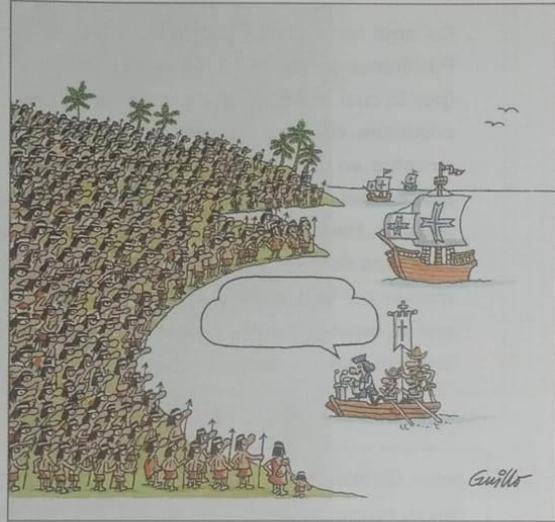
- a ¿Qué ideas del texto te parecen más importantes? Numéralas de 1 (la más importante) a 5 (la menos importante). Luego, compara tu respuesta con las de los demás compañeros.
- Algunos prejuicios son interiorizados a través de la educación y de la socialización.
 - Casi todo el mundo tiene actitudes discriminatorias, aunque sea eventualmente.
 - Cuanto más negativos los prejuicios, más intolerantes pueden ser las actitudes discriminatorias.
 - El uso de términos despectivos sobre alguna persona también incita a la discriminación.
 - Prejuicios son opiniones negativas y persistentes hacia algo o alguien que no se conoce bien.
- b ¿Se usan en el texto las palabras que has apuntado antes de leerlo? ¿Se emplean otras que te parecen importantes? ¿Cuáles?
- c Tras leer el texto, ¿cambiarías tu definición de prejuicio? ¿Por qué?

Libro 1 – Unidad 4

- 1 A partir de lo que has leído en el texto enciclopédico, relaciona las imágenes con los textos de los globos a continuación. Enseguida, ordénalas como si fueran parte de una historieta única sobre el “descubrimiento” y la “conquista” de América.

a





I

1

Estimados señores de las minorías étnicas.

II

2

¿QUÉ...
¿ALGÚN
PROBLEMA...?

III

3

¡TRAEMOS CULTURA,
EDUCACIÓN, PROGRESO!

IV

4

¿Y PARA QUÉ
ES LA ESPADA,
MAESTRO?

1 © GUILLO 2 © CHUMBI 3 © VICTOR HUGO CATALAN
4 © VICTOR HUGO CATALAN

2 A continuación se presentan dos fragmentos de textos escritos en el siglo XVI sobre la “conquista” de América. Léelos y luego contesta las preguntas.

Bien puedes comprender, ¡oh Leopoldo!, si es que conoces las costumbres y naturaleza de una y otra parte, que con perfecto derecho los españoles imperan sobre estos bárbaros del Nuevo Mundo e islas adyacentes, los cuales en prudencia, ingenio, virtud y humanidad son tan inferiores a los españoles como los

niños a los adultos y las mujeres a los varones, habiendo entre ellos tanta diferencia como la que va de gentes fieras y crueles a gentes clementísimas, de los prodigiosamente intemperantes a los continentales y templados, y estoy por decir que de monos a hombres.

Fragmento de libro. SEPÚLVEDA, J. G. de. *Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios*. México: FCE, 1987. p. 101.

Autor: Juan Ginés de Sepúlveda.

País de origen: España.

Profesión: sacerdote, filósofo, jurista e historiador.

Título: *Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios*.

Año de publicación: en latín (*De justis belli causis apud indios*), en la década de 1540.

93

UNIDAD 4 – (DES)ENCUENTROS EN LA HISTORIA DE HISPANOAMÉRICA

De aquí comenzaron los indios a buscar maneras para echar los cristianos de sus tierras. Pusieron en armas, que son harto flacas y de poca ofensión y resistencia y menos defensa (por lo cual todas sus guerras son poco más que acá juegos de cañas y aún de niños). Los cristianos, con sus caballos y espadas y lanzas comienzan a hacer matanzas y crueldades extrañas en ellos. Entraban en los pueblos ni dejaban niños, ni viejos ni mujeres preñadas ni paridas que no desbarrigaban y hacían pedazos, como si dieran en unos corderos metidos en sus apriscos. Hacían apuestas sobre quién de una cuchillada abría el hombre por medio o le cortaba la cabeza de un piquete o le descubría las entrañas. Tomaban las criaturas de las tetas de las madres por las piernas y daban de cabeza con ellas en las peñas. Otros daban con ellas en ríos por las espaldas riendo y burlando, y cayendo en el agua decían: “¿Bullís, cuerpo de tal?” Otras criaturas metían a espada con las madres juntamente y todos cuantos delante de sí hallaban.

Fragmento de libro. LAS CASAS, B. de. *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. Madrid: Real Academia Española, 2013.

Autor: Bartolomé de las Casas.

País de origen: España.

Profesión: fraile dominico, obispo de Chiapas, cronista, filósofo y teólogo.

Título: *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*.

Año de publicación: 1552.

a ¿A quiénes defiende cada autor?

I Juan Ginés de Sepúlveda.

II Bartolomé de las Casas.

b ¿Cómo crees que los dos autores interpretarían y describirían el acontecimiento representado en esta imagen?



3 El 12 de octubre, día de la llegada de Cristóbal Colón a América, es festivo en algunos países hispanicos. En España, lo denominan Fiesta nacional y, en Hispanoamérica, tiene nombres distintos en cada país, pero popularmente lo conocen como Día de la raza. Pensando en eso, realiza las cuestiones a continuación.

a Analiza la relación entre el siguiente texto y lo que has visto hasta ahora en esta unidad.



b Analiza los sentidos de los términos que se emplean en los nombres oficiales del 12 de octubre en algunos países hispanoamericanos e identifica qué punto de vista sobre el "descubrimiento" está en juego en cada uno.

- Día del respeto a la diversidad cultural (Argentina).
- Día de la descolonización (Bolivia).
- Día del encuentro de dos mundos (Chile).
- Día de las culturas (Costa Rica).
- Día de la resistencia indígena (Nicaragua y Venezuela).
- Día de los pueblos originarios y del diálogo intercultural (Perú).

» Entretextos

- 1 Observa la imagen a continuación y haz lo que se te pide.



Primer homenaje a Cristóbal Colón (1892), de José Garnelo y Alda. Óleo sobre lienzo, 300 cm x 600 cm.
Museo Naval de Madrid, España.

- a Escribe seis palabras que, en tu opinión, se relacionan con la imagen.
- b ¿Crees que esa imagen ilustra a la interculturalidad? ¿Por qué? Si es necesario, vuelve a leer la definición de ese concepto en el apartado **En foco**.
- 2 En muchos países se celebra el 12 de octubre como una fecha muy importante. Mira las imágenes y enseguida discute con tus compañeros a partir de las preguntas a continuación.

1

Junio 21

Agosto 10

Mayo 2

Septiembre 22

Marzo 22

Nov 2

Feb 2

Diciembre 22

CONTINENTE DE AMERICA

12 de octubre

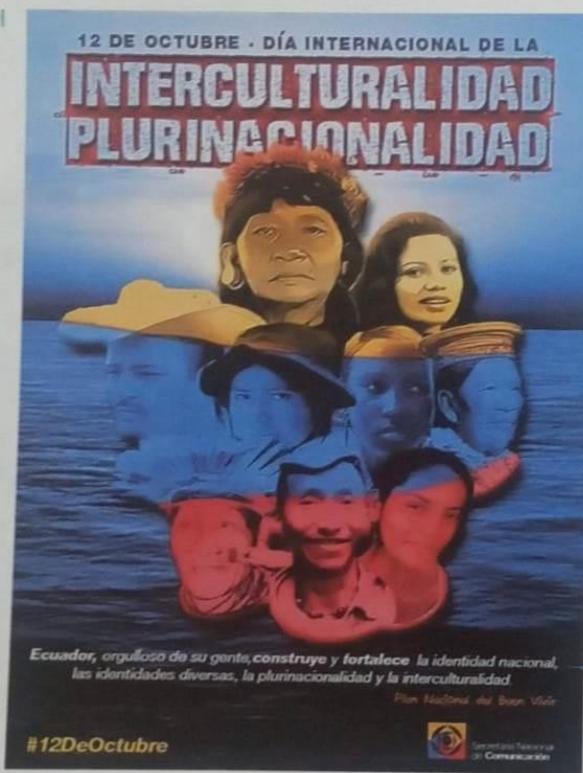
**DIA DEL RESPETO
A LA DIVERSIDAD
CULTURAL**

... Soy lo que sostiene mi bandera,
la espina dorsal del planeta es
mi cordillera...

Calle 13 - "Latinoamérica"

ORT CAMPUS DIGITAL

II



SECRETARÍA NACIONAL DE COMUNICACIÓN ECUADOR

Ecuador, orgulloso de su gente, **construye y fortalece** la identidad nacional, las identidades diversas, la plurinacionalidad y la interculturalidad.

- a ¿Qué hay en común en esos afiches ?
- b La imagen I tiene como ilustración la *wiphala*, que en aimara significa "emblema". Es una bandera cuadrangular de siete colores usada por las etnias de los Andes. ¿Qué relación crees que hay entre la *wiphala* y la diversidad cultural?
- c ¿Cómo se representa la plurinacionalidad en la imagen II?

3 Observa la infografía a continuación y enseguida responde a las preguntas.

Los pueblos indígenas en América Latina

Se estima que, para el año 2010, vivían en América Latina cerca de 45 millones de personas, lo que representa 8,3 % de la población de la región. Naciones Unidas ha sido pionera en la defensa de sus derechos a través de diversos mecanismos y normativas especiales para ello.



La CEPAL alienta a los países de la región a poner en marcha políticas públicas que:

1) se basen en los estándares de derechos de los pueblos indígenas

2) incluyan sus perspectivas y sus aportes al desarrollo de la región

3) consoliden mejoras en su bienestar y condiciones de vida, participación política y derechos territoriales

4) fomenten la construcción de sociedades pluriculturales que nos beneficien a todos y todas

CEPAL

Fuente: Los pueblos indígenas en América Latina: avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos, CEPAL – www.cepal.org/publicaciones

- ¿Se puede decir que Latinoamérica es pluricultural? Justifica tu respuesta.
- En Brasil hay muchos pueblos indígenas. ¿Crees que se respetan sus culturas? ¿Por qué?
- En tu opinión, ¿por qué muchos pueblos indígenas se encuentran en peligro de desaparición?

UNIDAD 4 – DÓNDE VIVE LA GENTE

» Entretextos

- 1 En el blog *Abierto al público*, del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), se publicó una infografía en 2015 que retrata América Latina y el Caribe como si fueran 100 personas. Obsérvala y comenta con tus compañeros qué más te ha llamado la atención.

¿Cómo serían América Latina y el Caribe si fueran 100 personas?



- 2 Completa los siguientes enunciados con datos de la infografía. De las cien personas:
- a la mayor parte...
 - b hacia la mitad...
 - c la minoría...
 - d muy pocos...
- 3 Relaciona las informaciones siguientes considerando los datos de América Latina y el Caribe.
- I Más que el 50%.
 - a Es blanca.
 - b Es católica.
 - c Habla portugués.
 - II Menos que el 50%.
 - d Vive en Sudamérica.
 - e Tiene más que 30 años.
 - f Cobra entre 0 y 10 dólares por día.

- 4 Selecciona tres datos de la infografía que te han sorprendido y coméntalos con un compañero.
- 5 En tu opinión, ¿qué representan las caras en el centro de la infografía?
- 6 Vivimos en una región de diversidad y desigualdad. ¿Estás de acuerdo con esa afirmación? Usa datos de la infografía para justificar tu respuesta.
- 7 Ten en cuenta que en América Latina y el Caribe viven más de 600 millones de personas y comenta las ventajas y desventajas de que la infografía presente los datos como si fueran solo 100 personas.

Libro 3 – Unidad 2

» Entretextos

- 1 Lee las siguientes entradas de diccionarios. Una se publicó en 1611 y otra, en 2014. Relaciona cada una con su fuente y justifica tu respuesta a partir de lo que se ha discutido hasta ahora sobre "trabajo".

a

trabajo. m. 1. Acción y efecto de trabajar. || 2. Ocupación retribuida. || 3. **Obra**, cosa producida por un agente. || 4. **Obra**, cosa producida por el entendimiento. || 5. Operación de la máquina, pieza, herramienta o utensilio que se emplea para algún fin. 6. Esfuerzo humano aplicado a la producción de riqueza. Se usa en contraposición de *capital*. || 7. fig. Dificultad, impedimento o perjuicio. || 8. fig. Penalidad, molestia, tormento o suceso infeliz.

b

TRABAJO, Latín labor, el cuidado y diligencia que ponemos en obrar alguna cosa, especialmente las que son manuales, que por ello llamamos trabajadores a los que las ejercitan; a cualquier cosa que trae consigo dificultad o necesidad y aflicción de cuerpo o alma llamamos trabajo, de aquí he dicho.

I COVARRUBIAS, S. de. *Tesoro de la lengua castellana o española*. Madrid: Luis Sánchez, 1611.

II REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. 23. ed. Madrid: Espasa-Calpe, 2014.

2 Estas imágenes presentan diferentes relaciones de trabajo. Obsérvalas y relaciónalas con las definiciones de formas de trabajo a continuación.

a Inglaterra, entre 1310 y 1320.



Miniatura de hombres cogiendo trigo con hoces, en la página de agosto de un calendario. Atribuida a Queen Mary Master. La Biblioteca Británica, Londres.

b Hispanoamérica, aproximadamente 1590.



Ilustración del libro *Narratio regionum indiarum per hispanos quosdam devastatarum* (Bartolomé de las Casas, 1598), de Jean Théodore de Bry. Grabado. Biblioteca Nacional de Francia, París.

c Brasil, 1823.



Aldeia dos Índios coroados (1823), de Carl Friederich von Martius y Johann Baptist von Spix. Litografía, 48 cm x 67 cm. Museu Castro Maya, Río de Janeiro.

d Brasil, 1834.



MUSEUS CASTRO MAYA/RÍO DE JANEIRO

Negociante de tabaco (1834), de Jean-Baptiste Debret.
Litografía sobre papel, 32 cm x 23 cm. Museus Castro Maya,
Río de Janeiro.

e España, 1882.



COLECCIÓN PRIVADA/BARCELONA

La tejedora (1882), de Joan
Planella i Rodríguez. Óleo sobre
lienzo, 182 cm x 142 cm.
Colección privada, Barcelona.

I **servidumbre** f. Trabajo propio del siervo. || Condición de siervo. [...] HIST. La institución de la servidumbre consistía en la adscripción de los colonos, llamados *siervos de la gleba*, a la tierra que estaban obligados a cultivar. Su propiedad se transmitía conjuntamente con el predio. [...] Entregaban al señor parte de la cosecha, y prestaban algunos servicios. (V. feudalismo.)

Fragmento de entrada de diccionario. *Diccionario enciclopédico ilustrado Vox*. Barcelona: Biblograf, 1996. p. 1312.

III **mita** En la América colonial, repartimiento forzado de la población india para realizar los diversos servicios personales del comercio, agricultura y minería, especialmente el trabajo en las minas del Perú. 2. En el imperio inca, servicio personal que realizaban los súbditos del inca en los servicios públicos o en las tierras del inca para satisfacer los impuestos.

Fragmento de entrada de diccionario. *El pequeño Larousse ilustrado 2006*: diccionario enciclopédico. México D.F.: Larousse, 2005. p. 681.

V **trabajo asalariado**: obreros libres, vendedores de su propia fuerza de trabajo y, por tanto, de su trabajo. Obreros libres en el doble sentido de que no figuran directamente entre los medios de producción, como los esclavos, los siervos, etc., ni cuentan tampoco con medios de producción de su propiedad como el labrador que trabaja su propia tierra, etc.; libres y desheredados.

Fragmento de libro. MARX, K.; ENGELS, F. *Obras escogidas*. Moscú: Progreso, 1974. Tomo II, p. 102.

II **ESCLAVITUD** s.f. Estado de la persona sometida por otra a un régimen que la priva de libertad y la fuerza a realizar determinadas funciones económicas, a veces a cambio de alojamiento y sustento mínimos.

Fragmento de entrada de diccionario. *El pequeño Larousse ilustrado 2006*: diccionario enciclopédico. México D.F.: Larousse, 2005. p. 404.

IV **trabajo comunitario**: los individuos no se comportan como trabajadores sino como propietarios —y miembros de una entidad comunitaria, que al mismo tiempo trabajan. El objetivo de este trabajo no es *la creación de valor*, aun cuando es posible que se ejecute plustrabajo para intercambiarlo por productos ajenos, i.e.a por plusproductos, sino que su objetivo es el mantenimiento del propietario individual y de su familia así como de la entidad comunitaria global.

Fragmento de libro. MARX, K. *Formaciones económicas precapitalistas*. México D.F.: Siglo XXI, 2009. p. 68.

3 Observa las siguientes imágenes y contesta las preguntas a continuación.



RAYMOND KLEBOE/PICTURE POST/GETTY IMAGES



ARQUIVO/AGENCIA ESTADOWE



FOLIO/IMPRES



J. LAURENT



ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN (AGN)



BIBLIOTECA PUBLICA DE CORTEES (BIVANTAI)

- a ¿Qué actividades profesionales desarrollaban estas personas?
- b ¿Existe actualmente alguna(s) de estas profesiones?
- c ¿Por qué crees que han desaparecido algunas profesiones?

- 4 Lee el fragmento siguiente, de un libro del filósofo alemán Karl Marx, cuya primera edición se publicó en 1859, reflexiona sobre el concepto de "trabajo" que presenta y compáralo con lo que has leído hasta ahora sobre el asunto.

En primer lugar, el trabajo es un proceso entre hombres y naturaleza, un proceso en el que, mediante su acción, el hombre regula y controla su intercambio de materias con la naturaleza. Se enfrenta a la materia de la naturaleza como un poder natural. Pone en movimiento las fuerzas naturales pertenecientes a su corporeidad, brazos y piernas, manos y cabeza, para apropiarse de los materiales de la naturaleza en una forma útil para su vida. Al actuar mediante este movimiento sobre la naturaleza exterior a él y cambiarla, transforma al mismo tiempo su propia naturaleza. Desarrolla las potencias que dormitan en él y somete el juego de sus fuerzas a su propio dominio.

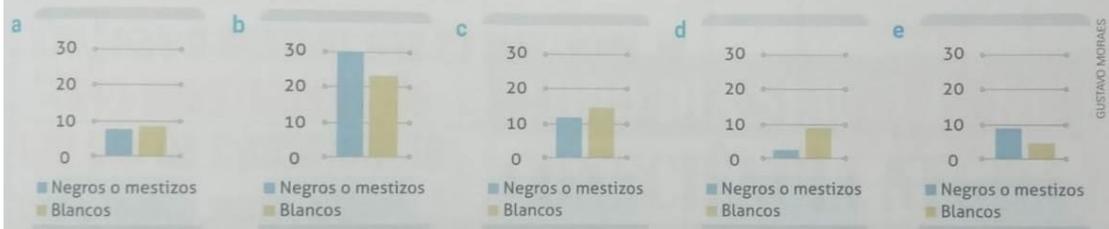
PRISCILA WU

Fragmento de libro. MARX, K. *El capital: crítica de la economía política*. Madrid: Akal, 2000. Libro I, Tomo I, p. 241.

Libro 3 – Unidad 4

» Entretextos

- 1 Observa los siguientes gráficos del Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre la educación de la población brasileña según el Censo 2010. Luego, discute con un compañero de clase y relaciona cada gráfico con su título.



Gráficos: Total de personas por nivel de escolaridad (millones). Disponible en <www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=&tema=4691>. Fecha de consulta: 20 dic. 2015.

Ejemplo: Total de analfabetos. e

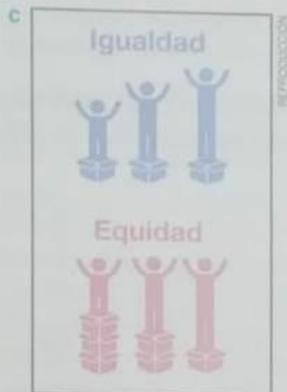
- I *Ensino Superior* completo.
- II Sin instrucción y *Ensino Fundamental* incompleto.
- III *Ensino Médio* completo y *Ensino Superior* incompleto.
- IV *Ensino Fundamental* completo y *Ensino Médio* incompleto.

- 2 A partir de los gráficos de la cuestión 1 y de la siguiente imagen de una clase en una universidad pública brasileña, reflexiona: ¿el sistema de cuotas raciales para ingreso a las universidades públicas es justo? Justifica tu respuesta.



- 3 ¿Qué imagen mejor explicita los argumentos a favor de las cuotas raciales para ingreso en la universidad pública brasileña? ¿Por qué?





- 4 Lee el fragmento de una crónica escrita por el experto brasileño Bessa Freire, en 2009, y luego reflexiona: ¿cuál es la importancia de las lenguas para los pueblos originarios?

Si yo fuera los indios, las lenguas

José Ribamar Bessa Freire

*"Hubo un tiempo en que para vivir necesitábamos callarnos.
Hoy día, para vivir, necesitamos hablar".*

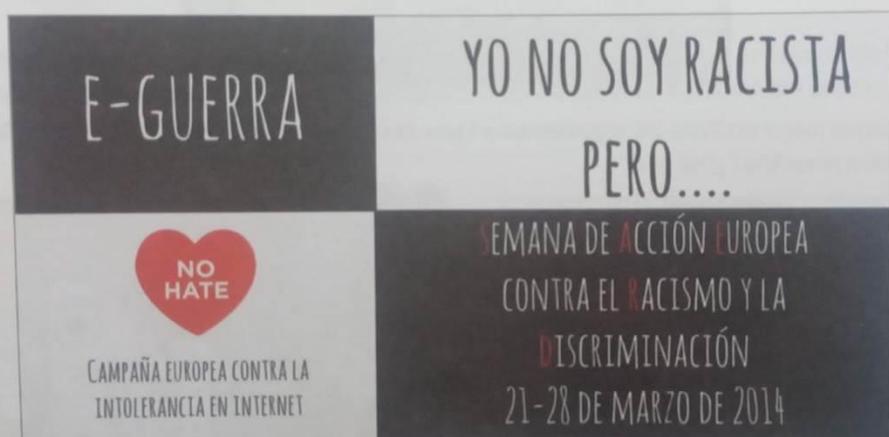
(Pajé Luiz Caboclo, indio Tremembé, Brasil).

Si yo fuera los indios —no UN indio, sino LOS INDIOS que viven en Brasil— le diría al Ministerio de Educación (MEC) lo siguiente:

Hoy día, para vivir necesitamos hablar. Por eso, en las nuevas directrices que van a ser formuladas en la Conferencia Nacional de Educación Escolar Indígena, en Brasilia, del 16 al 20 de noviembre de 2009, nosotros, indios que vivimos en Brasil, queremos desplazar TODO el peso de la educación escolar para el uso y la revitalización de las lenguas indígenas, que son portadoras de nuestros saberes.

Fragmento de crónica. Disponible en <<http://www.taquipratl.com.br/cronica/19-se-eu-foosse-os-indios-as-linguas-seguido-de-versao-em-espa>>.
Fecha de consulta: 30 jun. 2017.

- 5 Observa el siguiente afiche de la "Campaña europea contra la intolerancia en Internet" y explica el sentido del eslogan: "Yo no soy racista pero...".



"Campaña europea contra la intolerancia en Internet"

Anexo 2 – Consigna que trabaja con el Poema de Victoria Santa Cruz: “Me gritaron negra”

ME GRITARON NEGRA...

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

En las cuestiones a continuación, vas a saber un poquito más sobre algunas de las personas retratadas en las imágenes del apartado anterior y sus culturas. Para empezar, vas a oír un poema musicalizado que se llama “Me gritaron negra”. A partir de este título, ¿de qué crees que va a tratar el poema y desde qué punto de vista?

Vas a escuchar el poema por partes. Pon atención a los primeros versos, recitados por la autora, y realiza las cuestiones siguientes.

a La palabra “negra” se repite muchas veces en el poema. ¿Qué efecto produce la repetición en esta primera parte?

b En tu opinión, ¿qué sentido tiene el verso “Y me sentí negra. ¡Negra!”?

c ¿Qué características físicas se mencionan en el poema? ¿Qué relación tienen con el título del texto?

I Cabellos gruesos. III Ojos castaños. V Carne tostada.
II Cuerpo fuerte. IV Labios gruesos. VI Dientes blancos.

d Elige la opción que representa el sentido de los versos “Y retrocedí ¡Negra! / Y retrocedí...”.

I La niña decidió esconderse. III La niña volvió a casa a jugar sola.
II La niña se alejó sin importarse. IV La niña sintió tristeza por ser negra.

Artista: Victoria Santa Cruz.
País de origen: Perú.
Profesión: poeta, compositora, coreógrafa y dibujante.
Año de publicación del poema: 1970.

11

- 3 Escucha la segunda parte del poema y discute los siguientes versos con un compañero. Enseguida hagan una puesta en común de lo que han comprendido.

Seguía llevando a mi espalda
mi pesada carga.
¡Y cómo pesaba!...

Me alacé el cabello,
me polveé la cara

CAROL DURÁN

Fragmento de poema musicalizado. SANTA CRUZ, V. Me gritaron negra. Disco
Ritmos y aires afroperuanos. Lima, Perú, 1970.

- 4 La segunda parte del poema termina con una pregunta: "¿Y qué?". ¿Crees que cambió la situación? En caso positivo, ¿cuál sería el cambio?
- 5 Escucha la tercera parte del poema. ¿Qué efecto produce la repetición de las palabras "negra" y "negro"?
- 6 Según el poema, ¿cómo se suele llamar a los negros para evitarles algún sinsabor?
- 7 En tu opinión, ¿por qué al fin la mujer afirma con tanto énfasis su negritud?
- 8 ¿Qué verso de la última parte del poema te parece que representa mejor el cambio de actitud de la mujer?
- 9 Los versos "Y ya comprendí AL FIN / Ya tengo la llave" nos permiten inferir que la mujer decidió:
- a evitar a quienes la ofenden.
 - b valorar su identidad negra.
 - c resignarse y seguir retrocediendo.
 - d no importarse con la discriminación.
- 10 ¿Está correcta la hipótesis que has formulado en la cuestión 1 de este apartado sobre el tema y el punto de vista del poema? Justifica tu respuesta.
- 11 ¿Crees que es relevante en Brasil el tema del poema, considerando las características de nuestra sociedad? ¿Por qué?

Anexo 3 – Análisis de consignas

Consigna	Categoría
“¿Conoces a alguno de estos artistas? ¿Sabes qué hacen? Te damos una pista: hay una cantante, un actor, tres artistas plásticos (pintores/ escultores) y cuatro escritores.”	Personal (subjetiva). Acercamiento socio-cultural.
“Las siguientes imágenes representan obras de algunos de los artistas que aparecen en la cuestión 1. ¿Qué te puedes imaginar del trabajo de estos artistas? ¿Qué sentimientos estas obras te provocan?”	Contextualización. Personal (subjetiva/involucramiento)
“En las cuestiones a continuación, vas a saber un poquito más sobre algunas de las personas retratadas en las imágenes del apartado anterior y sus culturas. Para empezar, vas a oír un poema musicalizado que se llama “Me gritaron negra”. A partir de ese título, ¿de qué crees que va a tratar el poema y desde qué punto de vista?”	Contextualización. Acercamiento socio-cultural (previa). Personal (subjetiva). Profundización discursiva (punto de vista).
“Vas a escuchar el poema por partes. Pon atención a los primeros versos, recitados por la autora y realiza las cuestiones siguientes.”	Instrucción/ Orientación.
“La palabra ‘negra’ se repite muchas veces en el poema. ¿Qué efecto produce la repetición en esta primera parte?”	Profundización Discursiva. Tiene en cuenta el recurso sonoro (la repetición, el énfasis, etc.), orquestación de los significados verbal y sonoro – multimodalmente se construye un sentido y las autoras lo tienen en cuenta.
“En tu opinión, ¿Qué sentido tiene el verso ‘Y me sentí negra. ¡Negra!’?”	Personal (subjetiva)/ Profundización discursiva Trabaja con el sentido promovido por sentirse + negra: profundiza la elección semiótica realizada por la artista y su conexión con un mundo amplio.
“¿Qué características físicas se mencionan en el poema? ¿Qué relación tienen con el título del texto?”	Objetiva/Relacional Segunda parte: demanda una reflexión por parte del alumno en relacionar a nivel de significado (no es una asociación mecánica).
“Elige la opción que representa el sentido de los versos “Y retrocedí ¡Negra!/ Y retrocedí...”	Inferencial/ Profundización discursiva. Es una consigna de cierto modo “cerrada”, que le da al estudiante algunas opciones, pero que también demanda reflexión de sentido/significado.
“Escucha la segunda parte del poema y discute los siguientes versos con un compañero. Enseguida hagan una puesta en común de lo que han comprendido”	Personal (inter-subjetiva) Además de comprender lo que está escrito, propone un diálogo con un compañero. Supone una idea de construcción de sentido, de entender puntos de vista distintos, dado

	que el poema, siendo un “texto abierto”, permite que se exploren muchos significados.
“La segunda parte del poema termina con una pregunta ‘¿Y qué?’. ¿Crees que cambió la situación? En caso positivo, ¿cuál sería el cambio?”	Personal (subjctiva)/ Profundización discursiva. Existe un cambio de actitud de la autora luego de esta frase, afirmando su identidad (asunción).
“Escucha la tercera parte del poema. ¿Qué efecto produce la repetición de las palabras ‘negra’ y ‘negro’?”	Profundización discursiva/relacional: la consigna (como anteriormente) incorpora la dimensión de significado potencializado por el recurso verbal y sonoro , a partir de la repetición de la palabra (ritmo), profundizando en cómo se constituye este género: poema y trabajando con el lenguaje en asociación con otros recursos (vocales) (van Leeuwen, 1999).
“Según el poema, ¿cómo se suele llamar a los negros para evitarles algún sinsabor?”	Objetiva. R: “Gente de color.” Es una respuesta que aun configurándose como literal , ya que el alumno debe escuchar lo que dice en el poema y escribirlo, puede generar una reflexión que parte del punto de vista de aquellos que son llamados por “gente de color”, pues en el poema la autora dice antes de esa frase: “Y voy a reírme de aquellos/ Que por evitar, “según ellos” [...]”: La autora deja claro que es según las personas que usan esa denominación: como si la palabra “negro” o “negra” fuera ofensiva, sin embargo, para ella, es una manera de afirmar su identidad y su lucha. Eso, quizás, podría haber sido también explorado por el LT – por otro lado, en la clase también puede ser profundizado – con observaciones.
“En tu opinión, ¿por qué al fin la mujer afirma con tanto énfasis su negritud?”	Personal (subjctiva)/ Profundización discursiva. Se asume que la mujer afirma con énfasis – dicho énfasis es construido por la articulación del recurso verbal, repetición de la palabra, y por el volumen vocal que le impone, recurso sonoro. Profundizar la necesidad de afirmación identitaria (reflexión crítica).
“¿Qué verso de la última parte del poema te parece que representa mejor el cambio de actitud de la mujer?”	Profundización discursiva.
“Los versos ‘Y ya comprendí AL FIN/ Ya tengo la llave’ nos permiten inferir que la mujer decidió.”	Profundización discursiva. Consigna cerrada con opciones, pero que también trabaja con el significado que produce esa elección semiótica.
“¿Está correcta la hipótesis que has formulado en la cuestión 1 de este apartado sobre el tema y	Personal (subjctiva)/ Profundización discursiva.

el punto de vista del poema? Justifica tu respuesta”.	Las consignas permiten que el estudiante vuelva a la hipótesis inicial (previa a la lectura) y se replantee (o no) lo que había pensado: hay un trabajo que profundiza el proceso de elaboración de ideas – primer acercamiento con el texto y luego de leerlo e interpretarlo.
“¿Crees que es relevante en Brasil el tema del poema, considerando las características de nuestra sociedad? ¿Por qué?”	Personal (subjctiva – involucramiento)/ Acercamiento socio-cultural.
“Roberto Mamani Mamani es un pintor boliviano. Lee el perfil publicado en su blog y el título del poema a continuación. ¿Qué relación crees que hay entre los dos textos? Luego lee el poema y verifica si tu hipótesis está correcta.”	Contextualización. Acercamiento socio-cultural (previa). Personal (subjctiva). Relacional (entre dos recursos del mismo modo).
“Vuelve a leer el poema y elige las referencias directas e indirectas al origen del pintor.” [con opciones]	Inferencial. Es una consigna que, a pesar de ser “cerrada”, con opciones ya dadas a los estudiantes, también demanda un pensamiento sobre la construcción de sentido generada por el poema y que se refiere al propio pintor. La relación es entre las opciones dadas por las consignas y entre las informaciones del texto verbal.
“Ahora, mira con detenimiento al cuadro presentado en la cuestión 2. ¿Qué aspectos destacados en el perfil de Roberto Mamani Mamani se reproducen en la pintura?”	Relacional.
“Tras la lectura del poema y la observación del cuadro, ¿te sorprende la cualificación de ‘terrible’ que se usa en el título del poema? ¿Por qué?”	Personal (subjctiva)/ Profundización discursiva.
“El texto que vas a leer enseguida es un fragmento de un reportaje sobre una cantante de Guinea Ecuatorial. ¿Sabes en qué continente se sitúa Guinea Ecuatorial? ¿Tienes algún conocimiento sobre ese país? En caso afirmativo, ¿qué sabes?”	Contextualización. Acercamiento socio-cultural (previa). Consigna contextualiza el estudiante acerca del local, la persona, la circunstancia. Además, lo invita a compartir qué sabe sobre el país.
“Lee el texto y luego contesta con tus compañeros las cuestiones a continuación.”	Instrucción.
“Encuentra fragmentos del texto que indiquen: 1- El tamaño de Guinea Ecuatorial 2- La situación económica de los ecuatoguineanos. 3- La presencia de ecuatoguineanos en el extranjero.”	Inferencial.
“¿A quiénes se refiere la autora del texto con ‘audiencia hispanoparlante’?”	Inferencial. Implica pensar sobre la audiencia imaginada como hispanoparlante. Podría tratarse específicamente de Europa o de todos los países/personas que hablan español.

“Según el texto, Nelida Karr se enfrenta a dos tipos de público. ¿Cuáles son? ¿Son receptivos al trabajo de la cantante? ¿Por qué?”	Inferencial. A pesar de que los alumnos pueden encontrar fácilmente en el texto los dos públicos: hispanoparlante/guineo; los alumnos pueden discutir sobre cómo es la recepción de cada uno (que en el análisis vimos que no la valoran).
“Lee otro fragmento del mismo reportaje y realiza las cuestiones siguientes.”	Instrucción.
“Según el texto, ¿por qué se habla español en Guinea Ecuatorial?”	Inferencial. Es interesante notar que, a pesar del reportaje no profundizar el hecho de que Nelida Karr dice que tiene influencias de cantautores españoles por su país haber sido colonizado por España, la consigna abre ese tipo de discusión, que quizás puede ser ampliada en el aula.
“¿En las canciones de Nelida Karr solo hay referencias a las culturas latina y española? Busca en el texto un fragmento que justifique tu respuesta.”	Inferencial. La cantautora dice que tiene muchas influencias de la cultura de su pueblo, de su etnia, de su lengua materna (bubi).
“A partir de la lectura del texto, explica las siguientes afirmaciones: ‘[...] todos los músicos de su país pueden ser consideradores como embajadores, porque a veces la parte puede representar el todo’. ‘Me siento identificada con todas ellas, porque, en realidad, todos somos uno’.”	Profundización discursiva. La primera parte hace una referencia al comentario de la cantora: existe un tipo de conclusión/presuposición por parte de quien escribió el reportaje acerca del comentario de Nelida Karr.
“Brasil es también un país conformado por muchas culturas. ¿Puedes nombrar algunas de ellas? ¿Crees que, a pesar de la diversidad, todos somos uno, como afirma Nelida Karr sobre Guinea Ecuatorial? ¿Por qué?”	Personal (subjctiva – involucramiento).
¿Con qué culturas brasileñas te sientes identificado? ¿Por qué?	Personal (subjctiva – involucramiento).
“¿Qué tienen en común esos titulares? Discútelos con un compañero de clase.”	Inferencial/ Personal (inter-subjetiva).
“Relaciona cada titular de la cuestión anterior con una de las siguientes imágenes”	Relacional. Demanda una relación en que el alumno tenga que pensar sobre el significado que puede tener cada una de las imágenes en articulación con el significado construido a partir del recurso verbal (titulares).
“Ten en cuenta los titulares que has leído y reflexiona: ¿se cumple integralmente con el principio establecido en el ítem 1 del artículo 7 de la <i>Convención sobre los derechos del niño</i> , reproducido a continuación?”	Relacional/ Profundización discursiva. Entre lo que se explicita a partir de los titulares y el fragmento que viene en adelante.
“¿Qué informaciones hay en un acta de nacimiento?”	Acercamiento socio-cultural (previa).
“Según la <i>Convención sobre los derechos del niño</i> , todas las personas deben tener acta de nacimiento. ¿Por qué este es un documento importante?”	Acercamiento socio-cultural.
¿Qué haces para informarte de lo que pasa en el	Personal (subjctiva).

<p>mundo, en el país y en tu ciudad?</p>	
<p>¿Prefieres leer noticias en diarios impresos o electrónicos? ¿Por qué?</p>	<p>Personal (subjetiva).</p>
<p>¿Qué tipos de noticias te interesa?</p>	<p>Personal (subjetiva).</p>
<p>¿Qué informaciones te parece que deben tener las noticias correspondientes a los siguientes titulares?</p>	<p>Inferencial.</p>
<p>“A continuación, vas a leer una noticia publicada en un diario electrónico mexicano con el siguiente titular: ‘Hay en EU 2 millones de paisanos sin acta de nacimiento mexicana’. ¿Qué sabes sobre ese tema?”</p>	<p>Contextualización/ Acercamiento socio-cultural (previa).</p>
<p>“Lee la noticia a continuación. Te proponemos dos objetivos de lectura: Informarte sobre el asunto de modo que tras la lectura puedas decir qué informaciones nuevas te ha aportado la noticia. Identificar las características de la noticia escrita: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan para informar al lector sobre el tema tratado.”</p>	<p>Orientación.</p>
<p>“En tu cuaderno, completa las frases siguientes para hacer un breve resumen del texto: a. El tema principal del texto es... b. Dos informaciones importantes relacionadas con el tema son...”</p>	<p>Inferencial.</p>
<p>“¿Por qué son ‘doblemente invisibles’ los mexicanos indocumentados en EE.UU?”</p>	<p>Inferencial.</p>
<p>“¿Por qué se preocupan los senadores del PRD por los mexicanos indocumentados que viven en EE.UU?”</p>	<p>Inferencial/ Profundización discursiva.</p>
<p>“Identifica un fragmento del texto que indique una solución para los mexicanos indocumentados”</p>	<p>Inferencial.</p>
<p>“¿Qué relación hay entre el acta de nacimiento y la ciudadanía?”</p>	<p>Profundización discursiva.</p>
<p>“Lee algunos de los sentidos de la palabra ‘identidad’ y elige el que más se acerca al que tiene dicha palabra en la noticia.”</p>	<p>Profundización discursiva: distintos sentidos de un signo verbal y su significado en el texto – que está localizado espacio y temporalmente.</p>
<p>“Lee las siguientes acepciones de la palabra ‘paisano’ y responde a las preguntas”.</p>	<p>Instrucción.</p>
<p>“¿Cuál de las acepciones tiene esa palabra en la noticia (10° párrafo)?”</p>	<p>Profundización discursiva.</p>
<p>“¿Por qué en el 10° párrafo, en lugar de ‘paisanos’ se dice ‘paisanos y paisanas’?”</p>	<p>Profundización discursiva: pensar sobre el uso de masculino/ femenino.</p>
<p>“Se usa en la noticia la palabra en inglés <i>dreamers</i> (6° párrafo). ¿Puedes inferir qué sentido tiene? ¿Piensas en una razón para que se use esta palabra en el texto?”</p>	<p>Profundización discursiva. Hay un trabajo con el uso de un término en inglés (dimensión simbólica) dentro de un texto en español; posiblemente porque están hablando sobre los mexicanos que viven en</p>

	EEUU hoy en día y son ‘soñadores’. Existe también una demanda por una reflexión que es discursiva: qué razón se usa este término en inglés y no el término en español, qué sentido se construye usando este término (trabajo con la elección semiótica para significar).
“¿Se propone en la noticia leída alguna solución para la gente que vive en México y no tiene acta de nacimiento? Justifica tu respuesta.”	Inferencial.
“Ahora, cuenta en pocas palabras qué informaciones nuevas te ha aportado la noticia.”	Acercamiento socio-cultural (cierre). Moviliza los conocimientos de los alumnos antes de leer el texto y después (savoir – Byram) – interculturalidad (qué antes yo sabía y qué sé ahora; qué me cambia saber de esa realidad).
“Mira los siguientes carteles de campañas sociales. Elige el que tiene relación con el tema de la noticia y justifica tu respuesta.”	Relacional. Relación inter-semiótica que implica que el alumno comprenda en sentido general producido por el texto.
Lee el siguiente fragmento de una noticia publicada en el sitio web de una agencia internacional de noticias y luego haz lo que se pide.	Instrucción/ Contextualización
“Elige uno de los siguientes títulos para sustituir el símbolo en el texto y completar la noticia.” Tener un seguro en América Latina. Los niños ‘invisibles’ de América Latina. América Latina, la tierra que te vio nacer.	Profundización discursiva. En el texto original la opción sería la (2). Sin embargo, al tener que elegir un título, que esté de acuerdo con una de las opciones dadas, los estudiantes movilizan la comprensión general del texto y ponen de relieve la principal preocupación por parte de las personas que no tienen documentación: ser invisibilizado.
“Explica la relación entre el testimonio de Altagracia en el texto y la invisibilidad que se menciona en la noticia del apartado Lee para saber más”	Relacional/ Profundización discursiva. Relación que demanda una comprensión del sentido producido por cada uno de los textos (trabajo con la cuestión de intertextualidad; interdiscursividad). El texto, como se ha visto, da voz a las personas que sufren con la problemática y la consigna explora esa relación.
“En tu opinión, ¿por qué hay tantas personas sin acta de nacimiento en México?”	Personal (subjética). Acercamiento socio-cultural (vuelta a la temática).
“¿Crees que en Brasil también hay personas sin acta de nacimiento? En caso afirmativo, ¿te imaginas cuántas son y si sufren los mismos problemas que los mexicanos que tampoco tienen ese documento?”	Personal (subjética – involucramiento). Acercamiento socio-cultural.
“Estos afiches se usaron para divulgar una campaña social contra el racismo lanzada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 2012. Obsérvalos y responde la pregunta ‘¿Qué ves?’ en cada uno.”	Contextualización. Personal (subjética).
“Observa una vez más los afiches y contesta las	Instrucción.

siguientes preguntas”	
“Si uno sigue el sentido común, ¿qué descripción podría considerar menos probable en cada afiche? ¿Por qué?”	Profundización discursiva. Explícitamente cuestiona la visión estereotipada que comúnmente las personas asocian a ciertas características, subvirtiendo un discurso hegemónico (interculturalidad crítica).
“¿Se puede saber con seguridad qué hace cada una de esas personas? Justifica tu respuesta.”	Personal (subjetiva).
“¿Cómo se puede interpretar el lema (eslogan) de la campaña, ‘las apariencias engañan’?”	Profundización discursiva.
“¿Puedes identificar el objetivo de la campaña? ¿Cuál es?”	Profundización discursiva/ relacional. Lectura intermodal: primeramente se ha trabajado con las imágenes y luego con el texto escrito (título). En este sentido, el objetivo es construido a partir de la articulación entre esos dos recursos: verbal y visual.
“Las campañas sociales o educativas tienen como objetivo llamar la atención de la sociedad para un tema específico y estimular un cambio de actitud. ¿Te acuerdas de alguna campaña social reciente? ¿Dónde la has visto?”	Contextualización/ Acercamiento socio-cultural (previa)/ Personal (subjetiva).
“Haz la correspondencia entre los objetivos de algunas campañas sociales y los afiches a continuación”. <i>Opciones –antes de presentar el recurso visual.</i> “Promover actividades de prevención contra la explotación laboral infantil”. “Garantizar el derecho a la enseñanza primaria gratuita y obligatoria de calidad”. “Fomentar el uso de juegos y juguetes como una herramienta educativa y de transmisión de valores”. “Prevenir el maltrato a la mujer en la adolescencia y ayudar a las víctimas a tomar conciencia de su situación”.	Relacional.
“Las campañas en general tienen un lema o eslogan. Los eslóganes a continuación forman parte de campañas sociales brasileñas. Léelos e intenta relacionarlos con los temas que les corresponden: a. A vida em primeiro lugar b. De que tipo você é? c. Faça bonito. d. Lenços da solidariedade. I. Proteção a crianças e adolescentes. II. Respeito às leis de trânsito. III. Apoio a mulheres com câncer. IV. Doação de sangue	Contextualización/ Relacional.
“Los afiches que vas a ver en el apartado siguiente tienen este lema: ‘Yo soy tú’. Sin leerlos, elige cuál puede ser el objetivo de la campaña.	Contextualización/ Relacional/ Acercamiento socio-cultural (previo). La consigna, como otras analizadas, conduce la interpretación de los siguientes recursos

<p>a. Combatir el prejuicio hacia las personas del virus de la inmunodeficiencia humana (VIH). b. <u>Concienciar a la población sobre los tipos de discapacidad.</u> c. Promover la igualdad de trato y la no discriminación.”</p>	<p>semióticos, y también ubica a los estudiantes en relación al contexto socio-histórico-cultural en que se inserta. Además, eligiendo el objetivo antes, podrá contrastar con lo entendido sobre la actividad luego de finalizarla.</p>
<p>“Lee los afiches a continuación, de la campaña ‘Yo soy tú’, del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad de España. Te proponemos dos objetivos de lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer el propósito de la campaña; - Identificar las características de la campaña social: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan para defender su propósito.” 	<p>Contextualización/ Orientación. Esta guía recontextualiza el texto para darle un sentido pedagógico: en este contexto (de enseñanza) las autoras explicitan lo que esperan que los alumnos desarrollen: un tipo de interpretación.</p>
<p>“Tras leer con atención los afiches, contesta las siguientes cuestiones.”</p>	<p>Instrucción.</p>
<p>“¿A qué público objetivo se dirigió la campaña?”</p>	<p>Profundización discursiva. Se trabajan con <u>elementos discursivos</u> que construyen el texto: (1) hay un público a que se dirige, es decir, está pensado para una audiencia/interlocutor (dialogismo); afiches diferentes: justamente porque la campaña argumenta sobre la diferencia, quienes normalmente son vistos como ‘diferentes’ de lo normal – cuestión de identidad; (3) elementos que varían: personas representadas y las actividades que hacen.</p>
<p>“¿Por qué se hicieron afiches diferentes para el mismo fin?”</p>	<p>Profundización discursiva.</p>
<p>¿Cuáles son los elementos que varían en los afiches?”</p>	<p>Relacional.</p>
<p>“La descripción de los chicos tiene la función de demostrar que:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Necesitan algún tipo de ayuda para salir adelante b. Presentan dificultades o alguna característica especial c. Quieren que todos sepan lo que hacen d. Tienen rutina y gusto propios de su edad.” 	<p>Profundización discursiva. Demanda una profundización discursiva/socio-cultural: para qué se describe lo que hacen estas personas.</p>
<p>“Fíjate en el enunciado entresacado de los afiches e identifica las afirmaciones verdades y falsas. Luego corrige las falsas”</p> <p>Yo soy de diferente sexo, origen racial o étnico, religión, ideología, edad, capacidades, ción sexual.</p> <p>Yo contribuyo a que esta sociedad sea más plural y esté llena de alternativas.</p> <p>Respétame y vive la diversidad.</p> <p>“a. Hay unas pocas personas diferentes, las demás son todas iguales. b. La sociedad está llena de alternativas debido a la diversidad. c. Se ve la pluralidad como algo positivo para la</p>	<p>Profundización discursiva. Permite una reflexión en la cual los estudiantes deben pensar acerca de la heterogeneidad social: no es que tengan que ‘soportar’ lo que es diferente de lo considerado ‘normal’, sino que la diferencia en sí mismo es constitutiva de la sociedad y la diferencia es ‘lo normal’. Se vincula a lo que se dice en el libro de Stuart Hall – la diferencia (artículo dentro de este libro).</p>

sociedad. d. 'Yo' se refiere a una persona que es muy diferente a las demás. "	
"En los afiches se estimula al público reaccionar. Busca en los afiches qué se pide a quien los lee."	Objetiva.
"Reescribe el anuncio siguiente en el cuaderno y complétalo. Luego compara tu respuesta con las de los demás compañeros." "El lema de la campaña, 'Yo soy tú', significa que..."	Profundización discursiva. Personal (inter-subjetiva).
"Vuelve a la cuestión 4 del apartado Ya los sabes y verifica si has logrado predecir correctamente el objetivo de la campaña. Justifica tu respuesta."	Acercamiento socio-cultural (cierre).
"Lee algunos de los artículos de la <i>Declaración Universal de Derechos Humanos</i> y elige el que está más explícitamente relacionado con la campaña 'Yo soy tú'."	Contextualización/ Relacional.
"Piensa sobre las siguientes preguntas y apunta tus conclusiones:"	Instrucción.
"¿Te acuerdas de palabras que se relacionan con 'prejuicio'? Apunta por lo menos tres."	Personal (subjetiva)/ Acercamiento socio-cultural (previo). Primeramente se trabaja con la construcción subjetiva de los alumnos acerca del término y cómo ellos lo definirían: movilizándolo su conocimiento previo sobre este signo.
"Si tuvieras que explicar la palabra 'prejuicio' ¿cómo la definirías?"	Personal (involucramiento): posicionarse en relación al tema.
"Lee el texto del Foro 2011 para la igualdad y no discriminación y haz lo que se pide a continuación."	Instrucción/ Contextualización
"¿Qué ideas del texto te parecen más importantes? Numéralas de 1 (la más importante) a 5 (la menos importante). Luego, compara tu respuesta con las de los demás compañeros. I. Algunos prejuicios son interiorizados a través de la educación y de la socialización. II. Casi todo el mundo tiene actitudes discriminatorias, aunque sea eventualmente. III. Cuanto más negativos los prejuicios, más intolerantes pueden ser las actitudes discriminatorias. IV. El uso de términos despectivos sobre alguna persona también incita la discriminación. V. Prejuicios son opiniones negativas y persistentes hacia algo o alguien que no se conoce bien."	Personal (subjetiva e inter-subjetiva)/ Profundización discursiva.
"¿Se usan en el texto las palabras que has apuntado antes de leerlo? ¿Se emplean otras que te parecen importantes? ¿Cuáles?"	Acercamiento socio-cultural (cierre).
"Tras leer el texto, ¿cambiarías tu definición de prejuicio? ¿Por qué?"	Acercamiento socio-cultural (cierre)/ personal (involucramiento).

“Escucha el spot de la campaña ‘Yo soy tú’ y escribe algunas de las palabras mencionadas que caracterizan la actividad.”	Contextualización/ Inferencial.
“Ahora te toca a ti: ¿respetas a los demás y vives la diversidad? ¿Cómo?”	Personal (subjética – involucramiento). Posicionamiento del estudiante frente a esa temática.
“El lenguaje también puede ser discriminatorio. Discute con tus compañeros qué palabras o expresiones en los siguientes enunciados permiten interpretarlos como una forma de discriminación. a. Estudió en escuelas estatales, pero logró aprobar el examen de selectividad. b. Menos mal que nació blanquita como la madre y no morochita como el padre. c. Actualmente hasta los jubilados dominan la tecnología y usan Internet.”	Profundización discursiva.
“Y tú, ¿tienes o ya has tenido alguna actitud discriminatoria hacia algo o alguien? En caso afirmativo, ¿podrías contársela a tu profesor/profesora y a los demás compañeros?”	Personal (subjética – involucramiento).
“Observa estas imágenes. ¿Sabes a qué se refieren? Discútelos con un compañero.”	Acercamiento socio-cultural. Personal (inter-subjética).
“¿Qué se ve en las imágenes a y b de la cuestión anterior? ¿Quiénes serán los personajes de esos dibujos?”	Personal (subjética)/ Inferencial. Acercamiento socio-cultural (previo).
“¿Y en las imágenes c y d? ¿Qué se ve?”	Inferencial.
“¿Qué relación hay entre la siguiente cita y las imágenes de la cuestión 1?”	Relacional.
“¿Te gusta la Historia? Elige los recursos que te parecen mejores para aprender Historia fuera de la escuela. Justifica tu respuesta.”	Personal (subjética).
“¿Alguna vez has buscado informaciones, sean de Historia o de otros temas, en una enciclopedia? En caso positivo, ¿qué has investigado?”	Personal (subjética).
“¿Te parece mejor buscar informaciones en una enciclopedia impresa o en una digital, disponible en Internet? Justifica tu respuesta.”	Personal (subjética).
“¿Crees que en una enciclopedia se encuentran siempre informaciones correctas? ¿Por qué?”	Personal (subjética).
“A continuación, vas a leer un artículo enciclopédico. Obsérvalo e indica dónde se publicó. ¿Conoces la fuente del texto? ¿Qué esperas encontrar en el texto?”	Contextualización/ Orientación.
“Lee el artículo enciclopédico a continuación. Te proponemos dos objetivos de lectura: 1. Ampliar tus conocimientos sobre el asunto de modo que, tras la lectura, puedas decir qué conocimientos te ha aportado el texto. 2. Identificar las características del artículo enciclopédico: cómo se presentan la informaciones y qué recursos se usan para exponer el tema	Orientación.

tratado.”	
“Busca en el texto dos fragmentos de cada párrafo que puedan, en conjunto, resumir las informaciones fundamentales del artículo. Ejemplo: ‘La conquista de América ’ es el proceso de exploración, conquista y asentamiento en el Nuevo Mundo por España y Portugal en el siglo XVI (1er párrafo)”.	Inferencial.
“Observa la imagen que forma parte del artículo y contesta las preguntas a continuación.”	Instrucción.
“¿Qué relación hay entre ella y el texto?”	Relacional.
“¿Y entre ellas y las imágenes que has visto en la cuestión 1 del apartado En foco?”	Relacional.
“Entresaca del texto elementos que indiquen el comienzo y la duración de la ‘conquista’ de América.”	Inferencial.
“En la primera frase del artículo se utiliza la palabra ‘asentamiento’. Léela una vez más e intenta inferir qué significa ese término a partir de las siguientes definiciones de diccionarios y de su uso en el texto.”	Profundización discursiva.
“En el primer párrafo del texto ya se hace una evaluación sobre los efectos de la ‘conquista’ de América para los pueblos indígenas. Considerando esa afirmación, responde a las siguientes preguntas.”	Contextualización/ Orientación.
“¿Qué evaluación es esa?”	Profundización discursiva.
“¿Te parece una apreciación más positiva o negativa? ¿Por qué?”	Profundización discursiva.
“En el último párrafo del texto ya se hace una evaluación sobre los efectos de la ‘conquista’ de América para los pueblos indígenas. ¿Coincide con la evaluación del primer párrafo? ¿Por qué?”	Profundización discursiva.
“¿Cuáles de las siguientes palabras o expresiones del campo de la Historia y de la Geografía, que se usan en el artículo, suponen un punto de vista de los europeos sobre los acontecimientos? Justifica tu respuesta. a. Conquista: título y todos los párrafos. b. Caribe: pie de la imagen. c. Nuevo mundo: 1er párrafo. d. Descubrimiento: 1er y 3er párrafos. e. Colonización: 3er párrafo.”	Profundización discursiva.
“Una de las características de los textos que tratan de Historia es mencionar las consecuencias del hecho que se analiza. En el artículo ‘Conquista de América’, se mencionan, por lo tanto, algunas consecuencias de la ‘conquista’ y colonización de América. Busca en el texto una consecuencia de cada tipo mencionado a continuación: a. Positiva para los europeos. b. Negativa para los europeos.”	Profundización discursiva.

c. Positiva para los pueblos americanos. d. Negativa para los pueblos americanos.”	
“Identifica qué términos siguientes no conoces y cuyo significado no has conseguido inferir en el texto. Luego contesta: ¿eso te ha impedido de entender el artículo? ¿Por qué? a. Regímenes virreinales (1er párrafo) b. Eurafrasia (2º párrafo) c. Países Bajos (2º y 3º párrafo) d. Bula (3º párrafo) e. Islas Azores (3º párrafo) f. Países escandinavos (3º párrafo) g. Tecnología lítica (4º párrafo) h. Mesoamericanos (4º párrafo)”	Personal (subjetiva).
“Lee los fragmentos a continuación y relaciona las palabras o expresiones destacadas con el tipo de conexión que establecen entre las partes del texto.”	Profundización discursiva. Trabajo con conectores – qué sentidos generan en aquél contexto.
“A partir de lo que has leído en el texto enciclopédico, relaciona las imágenes con los textos de los globos a continuación. Enseguida, ordénalas como si fueran parte de una historieta única sobre el ‘descubrimiento’ y la ‘conquista’ de América”.	Relacional/ Personal (involucramiento: cómo el estudiante se posiciona frente a este proceso histórico).
“A continuación se presentan dos fragmentos de textos escritos en el siglo XVI sobre la ‘conquista’ de América. Léelos y luego contesta las preguntas.”	Instrucción/ Contextualización.
“¿A quiénes defienden cada autor? I. Juan Ginés de Sepúlveda. II. Bartolomé de las Casas.”	Profundización discursiva.
“¿Cómo cree que los dos autores interpretarían y describirían el acontecimiento representado en esta imagen?”	Profundización discursiva/ Relacional.
“El 12 de octubre, día de la llegada de Cristóbal Colón a América, es festivo en algunos países hispanicos. En España, lo denominan Fiesta Nacional y, en Hispanoamérica, tiene nombres distintos en cada país, pero popularmente lo conocen como Día de la raza. Pensando en eso, realiza las cuestiones a continuación.”	Contextualización/ Orientación.
“Analiza la relación entre el siguiente texto y lo que has visto hasta ahora en esta unidad.”	Relacional.
“Analiza los sentidos de los términos que se emplean en los nombres oficiales del 12 de octubre en algunos países hispanoamericanos e identifica qué punto de vista sobre el ‘descubrimiento’ está en juego en cada uno”.	Profundización discursiva.
“¿Cómo sería la historia de la ‘conquista’ relatada desde el punto de vista de los indígenas?”	Profundización discursiva.
“A partir de los textos que has leído hasta ahora y de tus reflexiones, ¿darías otros nombres al ‘descubrimiento’ y a la ‘conquista’ de América?”	Personal (involucramiento). Acercamiento socio-cultural (vuelta a la temática).

¿Qué nombres serían?”	
“Observa las imágenes de diversas escuelas y contesta las preguntas a continuación”.	Instrucción.
“a. ¿Alguna de esas escuelas se parece a la tuya? ¿Por qué?”	Personal (subjctiva).
“b. ¿Alguna de ellas es muy diferente a la tuya? En caso afirmativo, ¿cuáles son las diferencias?”	Personal (subjctiva).
“c. ¿Te gustaría estudiar en una de esas escuelas? Justifica tu respuesta.”	Personal (subjctiva).
“Todas las imágenes anteriores retratan escuelas de Brasil. ¿Dónde crees que están localizadas (zona rural/zona urbana)? ¿Te parece que alguna atiende a un público específico?”	Personal (involucramiento). Profundización discursiva (público). Acercamiento socio-cultural.
“A partir de tus observaciones y de la discusión en la cuestión anterior, intenta relacionar las informaciones a continuación.” Escuela (I, II, III, IV, V, VI) – Zona (rural o urbana) – Público (sin público específico; indígenas; quilombolas).	Relacional.
“En 1989 Brasil firmó la <i>Convención sobre los derechos del niño</i> . Lee un fragmento de uno de sus artículos y luego contesta las preguntas.”	Instructiva/Contextualización.
“a. ¿Te parece que nuestro país cumple ese artículo? ¿Por qué?”	Personal (involucramiento). Acercamiento socio-cultural. “Nuestro”: presencia de la voz de las autoras (se incluyen). Cómo es la realidad donde vive el estudiante. No parte de un supuesto de que todos tienen el mismo acceso a la educación, trabajo, etc.
“b. En tu región o ciudad, ¿todos los niños y adolescentes están en la escuela?”	Personal (involucramiento). Acercamiento socio-cultural.
“¿Te gusta tu escuela? Identifica lo que sí te gusta y lo que no. Los compañeros; los profesores; la directiva; la propuesta educativa; la organización; el ambiente.”	Personal (subjctiva).
“¿Hay algo más que te gusta o no en tu escuela?”	Personal (subjctiva).
“¿Ya has leído un texto de presentación de una institución, ya sea una escuela, universidad, organización social o empresa? De acuerdo con tu respuesta, contesta las preguntas del cuadro a continuación:	Personal (subjctiva).
Si ya has leído ese tipo de texto: a. ¿Qué buscabas con la lectura? ¿Lo has encontrado? b. ¿Dónde lo has leído? En internet; En un folleto; En una revista ; En otro lugar.	Personal (subjctiva).

<p>Si nunca has leído ese tipo de texto</p> <p>a. ¿Qué te parece que encontrarías en una presentación institucional?</p> <p>b. ¿Dónde sería más fácil para ti encontrar ese tipo de texto?</p> <p>En internet; En un folleto; En una revista; En otro lugar.”</p>	
<p>“Échale un vistazo al logotipo de la institución cuya presentación vas a leer. ¿Qué tipo de actividad te parece que desarrolla? ¿Por qué?”</p>	<p>Profundización discursiva. Del logotipo: por qué se usan esos colores, qué significado puede generar para el estudiante este logotipo, etc. Símbolo de Perú. “Educación sin fronteras” (qué fronteras podría haber en la educación). Etc.</p>
<p>“Lee la presentación institucional a continuación. Te proponemos dos objetivos de lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - informarte sobre el asunto de modo que tras la lectura puedas decir qué informaciones nuevas te ha aportado el texto; - identificar las características del género presentación institucional: cómo se caracteriza la institución y qué aspectos se destacan.” 	<p>Instrucción/Orientación</p>
<p>“A partir de la presentación, ¿es posible comprender en qué actúa Educación Sin Fronteras? Explicalo.”</p>	<p>Inferencial. Implica una comprensión general del texto.</p>
<p>“Observa la imagen que figura en la presentación y responde: ¿ayuda a aclarar la actividad de la institución? ¿Por qué?”</p>	<p>Relacional/ profundización discursiva. Trabajo con la elección de un recurso semiótico (presencia de la imagen) para producir significado.</p>
<p>“En el texto hay algunos fragmento destacados. Se usa este recurso para:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. atribuir lo que se dice a otros. b. indicar otros sentidos de las palabras. c. <u>llamar la atención para estos fragmentos.</u>” 	<p>Profundización discursiva. Trabajo con la elección de un recurso semiótico (destaque de elementos) para generar significado.</p>
<p>“¿Cómo se comprueba en el texto que Educación sin Fronteras actúa en red?”</p>	<p>Inferencial. Presupuesto: Educación sin Fronteras actúa en red.</p>
<p>“Agora lee otros apartados más de la misma presentación institucional.”</p>	<p>Instrucción/Contextual. Qué los alumnos tienen que hacer y dónde se ubica el siguiente recurso (socio-culturamente).</p>
<p>“Entresaca una frase de cada uno de los tres apartados presentes en la cuestión 5 para que, juntas, formen un esquema del texto.”</p>	<p>Inferencial. Implica dos actividades: relacional porque pasa de un género discursivo a otro (presentación institucional a esquema)/ profundización discursiva porque implica comprender qué frase podría acercarse más a la propuesta central del párrafo.</p>
<p>“¿Por qué, según el texto, la educación es ‘una necesidad básica’, ‘un derecho esencial’ y ‘la llave del desarrollo’?”</p>	<p>Inferencial.</p>
<p>“En el texto se dice ‘una necesidad básica’, ‘un</p>	<p>Profundización discursiva.</p>

derecho esencial' y 'la llave del desarrollo'. ¿Por qué no se usa también 'una' en esta última expresión?"	Qué impactos en términos de construcción de sentido tienen la elección de ciertos recursos semióticos (un, una, la).
“Ahora lee la última parte del texto y sustituye los símbolos por las siguientes palabras y expresiones: Agilidad; coherencia; defensa de la interculturalidad; entusiasmo; equidad de género; justicia; participación; respeto; solidaridad.”	Profundización discursiva. Los términos adquieren sentido a partir de la interpretación de la lectura que realizarán los estudiantes, en base al texto, sentido contextualizado.
“Elige uno de los valores mencionados en ese fragmento y relaciónalo con el objetivo de la institución, que es, conforme se dice en la presentación institucional, promover ‘el derecho universal a una educación transformadora’.”	Profundización discursiva.
“En la presentación institucional de Educación Sin Fronteras (‘Presentación’ y ‘Misión, visión, valores y principios’), ¿se mencionan las dificultades de la actuación de la institución? Justifica tu respuesta.” Opciones propuestas por la consigna: “a. Se sugiere que se pueden conocer muchos ‘universos’ con solo mirar los libros de una biblioteca. b. Se nota que la biblioteca guarda muchos conocimientos a los que la niña no puede acceder, solamente mirar, porque no tiene educación escolar. c. Se entiende que en la biblioteca se pueden encontrar informaciones de relieve sobre Ciencias, algo que se estudia en la escuela, para conocer distintos ‘universos’. d. Se valoran los ‘universos’ presentes en la biblioteca, o sea, los distintos conocimientos que abarca, a muchos de los cuales se tiene acceso por medio de la educación escolar.”	Inferencial. Supuesto: existen dificultades. Cómo los alumnos las identificarían: La respuesta que los estudiantes van a llegar dependen de significados generados tanto por el uso de los recursos visuales como de los recursos semióticos.
“Lee la traducción al español de un texto que escribió el educador brasileño Paulo Freire en 1982. ¿Ves alguna relación entre la presentación de Educación Sin Fronteras y lo que dice Freire? Justifica tu respuesta.”	Contextualización/ Relacional. Las autoras traen la voz de Paulo Freire para tratar de la temática de la educación. De cierto modo también moviliza el concepto de dialogicidad: cómo las ideas de Freire se relacionan con el texto leído anteriormente: demanda una reflexión a nivel discursivo también.
“Observa los siguientes textos y haz lo que se pide”	Instrucción.
“a. ¿Cuáles de los siguientes valores, citados en la presentación institucional de Educación Sin Fronteras, faltan en la situación que muestra el texto a continuación? Agilidad; Coherencia; Defensa de la interculturalidad; Entusiasmo;	Relacional. Recurso semiótico: verbo-visual [tiritita]

Equidad de género; Justicia; Participación; Respeto; Solidaridad.”	
“b. Relaciona el siguiente texto con la actuación de Educación Sin Fronteras.”	Relacional
“¿Qué relación puedes establecer entre la presentación institucional de Educación Sin Fronteras, los textos del apartado Entretextos y la importancia de la educación en tu vida?”	Relacional/ Personal (involucramiento).
“De los valores que se citan en la última parte de la presentación de Educación Sin Fronteras, ¿cuáles crees que son los más y los menos importantes para una institución que defiende la educación? ¿Por qué? Compara tu respuesta con la de un compañero y, juntos, reflexionen sobre la cuestión.”	Personal (involucramiento; intersubjetiva).
“¿Te parece adecuada la actuación de una organización no gubernamental en un asunto de relieve para el desarrollo de un país, como es la educación? Justifica tu respuesta.”	Personal (involucramiento). Posicionamiento explícito que construye sobre el asunto.
“¿Conoces la palabra ‘interculturalidad’? ¿Sabes qué significa? Escribe una definición para esa palabra a partir de tus conocimientos acerca del término ‘cultura’, del prefijo ‘inter-’ y del sufijo ‘-edad’ ”.	Personal (subjetiva). Acercamiento socio-cultural (previa).
“En tu opinión ¿cuál de las imágenes siguientes representa mejor la interculturalidad? ¿Por qué?”	Personal (involucramiento).
“Observa el siguiente afiche y luego elige la opción que sintetiza el tema del 5.º <i>Encuentro de Culturas</i> ”.	Contextualización/ Relacional. Sintetizar: entender la noción principal que incluye el afiche.
“¿Conocés a <i>Mãe-d’água</i> , un mito de origen indígena y una leyenda del folclore brasileño, mencionada en el afiche? Elige la imagen que la representa”	Personal (subjetiva)/ Contextual/Inferencial imagen con lo que el estudiante piensa que podría ser.
“¿Conoces otro mito o leyenda de origen indígena? En caso positivo, ¿cuál(es)?”	Personal (subjetiva).
“En el afiche del 5.º <i>Encuentro de Culturas</i> se usa la palabra <i>reexistências</i> . Obsérvala y responde a las preguntas a continuación.”	Instrucción.
“a. Cuando la pronuncias, ¿a qué otra palabra del portugués se parece?”	Inferencial.
“b. ¿Qué importancia puede tener la palabra <i>reexistências</i> para el tema del 5.º <i>Encuentro de Culturas</i> .”	Profundización discursiva.
“Lee la siguiente definición de ‘interculturalidad’ y enseguida haz lo que se te pide.”	Instrucción
“a. Identifica cuatro palabras clave de la definición y luego verifica si coinciden con las que han identificado tus compañeros.”	Inferencial./ Personal (inter-subjetiva).
“b. Ten en cuenta la definición y explica por	Relacional/ Profundización discursiva.

qué, en el afiche del 5.º <i>Encuentro de Culturas</i> , se usa la palabra ‘interculturalidades’.”	
“c. Compara la definición con tu respuesta a la cuestión 1 de este apartado. ¿Qué puntos hay en común?”	Acercamiento socio-cultural (cierre y vuelta a la concepción del estudiante).
“¿Qué haces cuando lees o escuchas una palabra que no conoce?”	Personal (subjetiva).
“Generalmente, cuando queremos saber el significado de una palabra, consultamos el diccionario, pero hay otras informaciones sobre una palabra que podemos buscar en un diccionario de lengua. ¿Sabes cuáles son?”	Personal (subjetiva). Acercamiento socio-cultural.
“Hay diferentes tipos de diccionario. ¿Conoces alguno (s)? En caso positivo, ¿cuál (es)?”	Personal (subjetiva).
“En los apartados siguientes, vas a leer algunas entradas de la palabra ‘cultura’ en diferentes diccionarios. Antes de leerlas, escribe una definición de ‘cultura’.”	Contextualización/ Acercamiento socio-cultural (previo).
“Lee la entrada del <i>Diccionario de la lengua española</i> . Te planteamos dos objetivos de lectura: - ampliar tus conocimientos sobre el término presentado en esta entrada y, luego, compararla con las que se encuentran en las cuestiones del próximo apartado. - reconocer las características de la entrada de diccionario: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan.”	Contextualización/ Orientación.
“Las palabras pueden tener diferentes significados o acepciones según los contextos en que se emplean. Cuando se dice popularmente que alguien tiene mucha ‘cultura’, ¿a cuál de las acepciones que constan en la entrada I se refiere?”	Profundización discursiva.
“Actualmente ya no es usual el empleo de la palabra ‘cultura’ con el sentido de ‘culto religioso’. ¿Cómo se indica la entrada I que se ha sejado de usar esa acepción?”	Inferencial.
“Además de las diferentes acepciones, ¿qué otras informaciones sobre la palabra ‘cultura’ presenta la entrada I?”	Inferencial.
“Lee la siguiente entrada de diccionario y contesta: ¿qué es lo que distingue los dos significados de ‘cultura’ en esta entrada?”	Inferencial.
“Observa los ejemplos de uso en la primera acepción de la entrada II y responde a las preguntas siguientes:”	Instrucción.
“a. ¿Cómo se puede adquirir cultura, según los ejemplos de uso?” R: Leyendo libros.	Objetiva.
“b. ¿Crees que es posible tener más cultura de esa forma?”	Personal (involucramiento).
“Compara las entradas I y II. Luego haz lo que se te pide a continuación:”	Instrucción.

<p>“a. ¿Qué acepciones de la palabra ‘cultura’ presentes en la entrada I no figuran en la entrada II?”</p>	<p>Inferencial. No está presente la idea de cultura como ‘culto religioso’.</p>
<p>“b. Elige las informaciones relacionadas con la palabra ‘cultura’ que solo constan en la entrada II. Etimología, sílaba fuerte; división silábica; ejemplos de uso; género gramatical; acepción desusada.”</p>	<p>Inferencial.</p>
<p>“Lee con atención la siguiente entrada de diccionario y luego contesta las preguntas.”</p>	<p>Instrucción.</p>
<p>“Según el <i>Diccionario básico de Antropología</i>, la noción siguiente es ‘bastante precaria’: ‘Así existirían pueblos o individuos poseedores de cultura (cultos) frente a otros que no lo son (incultos, salvajes, ignorantes)’. ¿Por qué?”</p>	<p>Profundización discursiva. Se comienza a trabajar con la noción de cultura que termina excluyendo a ciertos grupos sociales individualmente (menos evolucionados = salvajes = sin cultura = sin valor social).</p>
<p>“¿Qué cambio de sentido se produce en el enunciado entre comillas de la pregunta anterior si sustituimos el verbo ‘existirían’ por ‘existen’?”</p>	<p>Profundización discursiva. Elecciones semióticas distintas = producción de sentidos distintos. Reitera la visión funcionalista de lenguaje que existe en el libro.</p>
<p>“Ten en cuenta lo que se dice en la entrada III y contesta: ¿es fijo el concepto de ‘cultura’? Justifica tu respuesta.”</p>	<p>Inferencial/ Profundización discursiva. Apertura para distintas comprensiones sobre el término: reflexión con las múltiples formas de comprender al término, a partir de distintas perspectivas. Sin embargo, como un intento de contestar las formas más comunes de se pensar la cultura, las autoras utilizan como ‘voz’ un diccionario de antropología, en un intento de traer una reflexión más ‘auténtica’ sobre la temática, saliendo del sentido común.</p>
<p>“Lee la siguiente entrada de diccionario y elige la opción que se relaciona adecuadamente con ella. a. La definición de cultura es objeto específico de los estudios sobre la lengua. b. El origen de la palabra ‘cultura’ remite sobre todo al trabajo en los campos agrícolas. c. La cultura permite el reconocimiento tanto a la identidad como de la diversidad cultural. d. El término ‘cultura’ tiene usos estrictos, conforme las acepciones que presentan los diccionarios.”</p>	<p>Inferencial. Noción que refuerza la posición de las autoras, relacionada con la acepción de diccionario antropológico, evidenciando la necesidad de reivindicar la cultura en tanto construcción social, vinculada a la reflexión de la última entrada de diccionario: antropológico.</p>

<p>“Busca en la entrada IV la frase que destaca una característica del concepto de ‘cultura’ que también está presente en la siguiente definición de la entrada III.” [Fragmento recuperado del recurso anterior]</p> <p>El concepto de cultura ha ido cambiando con el tiempo y expresa diferentes tendencias interpretativas.</p> <p>Fragmento de entrada de diccionario. CAMPO A., A. L. <i>Diccionario básico de Antropología</i>. Quito, Ecuador: Abya-Yala.</p> <p>Libro 2 – Página 46 (2)</p>	<p>Inferencial.</p> <p>“El término cultura puede alcanzar extensión y usos diversos.” Ambos recursos verbales corroboran a la noción de que el término cultura es empleado de muchas formas.</p>
<p>“¿Cuál de los siguientes fragmentos se relaciona más directamente con el afiche del 5.º <i>Encuentro de Culturas</i>, presentado en el apartado En foco?</p> <p>a. ‘En su origen entonces, el término está vinculado con la idea de la dedicación, del cultivo’. (entrada IV)</p> <p>b. ‘El concepto de cultura ha ido cambiando con el tiempo y expresa diferentes tendencias interpretativas’. (entrada III)</p> <p>c. ‘De etimología latina, esa palabra se asocia con la acción de cultivar o practicar algo, también con la de honrar [...]’. (entrada IV)</p> <p>d. ‘La cultura se refiere a todos los estilos de vida, los rituales, las ceremonias, las expresiones artísticas, y tecnológicas [...]’. (entrada III).”</p>	<p>Relacional.</p> <p>Demandando una reflexión de construcción de significados inter-semióticamente/intermodalmente. Letra (d) opción más probable de resolución.</p>
<p>“Compara las entradas I y II con las III y IV. Luego apunta diferencias y semejanzas entre los cuatro textos.”</p>	<p>Relacional.</p>
<p>“Lee el siguiente fragmento sobre la definición del concepto de cultura y luego contesta las preguntas.”</p>	<p>Instructiva.</p>
<p>“a. ¿A qué disciplinas científicas están vinculadas las cuatro entradas de diccionario que has leído?”</p>	<p>Inferencial.</p>
<p>“b. ¿Crees que tales disciplinas abordan de modos diferentes el término ‘cultura’? ¿Por qué?”</p>	<p>Personal (involucramiento).</p>
<p>“c. Considerando las cuatro entradas, ¿te parece que los diccionarios de lengua y los diccionarios de otras áreas tienen el mismo propósito?”</p>	<p>Profundización discursiva.</p>
<p>“Tras leer las cuatro entradas de diccionario, ¿cambiarías algo en la definición de ‘cultura’ que has elaborado en la cuestión 4 del apartado Ya lo sabes? En caso positivo, reescribela.”</p>	<p>Acercamiento socio- cultural (cierre). Moviliza el concepto que el alumno tenía antes sobre la temática y cómo piensa ahora, a partir de las nuevas informaciones.</p>
<p>“Observa la imagen a continuación y haz lo que se te pide.”</p>	<p>Instrucción.</p>

Opciones vinculadas a la consigna anterior: “a. Escribe seis palabras que, en tu opinión, se relacionan con la imagen.”	Inferencial. Primer acercamiento al recurso visual: posiblemente las palabras que los alumnos escriban tienen que ver con los elementos que más les llaman la atención (observación de clase sería interesante en este caso).
“b. ¿Crees que esa imagen ilustra a la interculturalidad? ¿Por qué? Si es necesario, vuelve a leer la definición de ese concepto en el apartado En foco .”	Profundización discursiva.
“En muchos países se celebra el 12 de octubre como una fecha muy importante. Mira las imágenes y enseguida discute con tu compañeros a partir de las preguntas a continuación.”	Contextualización. Personal (inter-subjetiva): discusión entre pares.
“¿Qué hay en común en esos afiches?”	Relacional.
“La imagen I tiene como ilustración la <i>wiphala</i> , que en aimara significa ‘emblema’. Es una bandera cuadrangular de siete colores usada por las etnias de los Andes. ¿Qué relación crees que hay entre la <i>wiphala</i> y la diversidad cultural?”	Contextualización/ Relacional/ Profundización discursiva. Reflexión: Por qué esos pueblos tienen que reivindicar la diversidad cultural – por qué usan este ‘símbolo’.
“¿Cómo se representa la plurinacionalidad en la imagen II?”	Profundización discursiva.
“Observa las infografías a continuación y enseguida responde a las preguntas.”	Instrucción.
“¿Se puede decir que Latinoamérica es pluricultural? Justifica tu respuesta.”	Inferencial/ Personal (involucramiento).
“En Brasil hay muchos pueblos indígenas. ¿Crees que se respetan sus culturas? ¿Por qué?”	Personal (involucramiento).
“En tu opinión, ¿Por qué muchos pueblos indígenas se encuentran en peligro de desaparición?”	Personal (involucramiento).
“Ten en cuenta los diferentes significados de la palabra ‘cultura’ y explica qué se pierde cuando desaparece un pueblo indígena.”	Personal (involucramiento).
“Discute con tus compañeros sobre las preguntas siguientes.”	Instrucción.
“a. ¿Por qué es importante promover la interculturalidad?”	Personal (inter-subjetiva/ involucramiento).
“b. ¿Te parece que las etnias y grupos sociales necesitan reivindicar el derecho a la diferencia? ¿Por qué?”	Personal (inter-subjetiva/ involucramiento).

“¿Qué te gusta hacer en tus momentos de ocio? Observa las imágenes y elige las actividades que practicas con más frecuencia o que te gustan más.”	Personal (subjetiva).
“¿Todas las opciones de ocio representadas forman parte de la vida cotidiana en tu ciudad o en tu región? En caso negativo, reflexiona con un compañero: ¿no forman parte por razones físicas del lugar donde viven (por ejemplo, no estar cerca del mar) o por problemas de infraestructura (por ejemplo, no haber un parque?”	Personal (subjetiva/ intersubjetiva).
“¿Cuáles de las opciones de ocio que se retratan en la cuestión 1 son gratuitas?”	Inferencial.
“¿Dejas de disfrutar de alguna actividad de ocio debido al coste? En caso positivo, ¿de cuáles?”	Personal (subjetiva). Relación del ocio con el precio – reflexión que ahonda en la forma económica que vive nuestra sociedad. Sobre la realidad del estudiante : eso es algo que le afecta a él también.
“¿Cuáles de las imágenes retratan actividades que, además de momentos de ocio, pueden representar disfrute de aspectos de la cultura y del arte?”	Personal (subjetiva).
“Lee el fragmento de un artículo publicado en una revista académica y discute con un compañero sobre las preguntas a continuación.”	Instructiva.
Opciones referentes a la consigna: “a. ¿Estás de acuerdo con lo que se dice en el texto? ¿Por qué?”	Personal (inter-subjetiva).
“b. ¿Cuál es, en tu opinión, la importancia del ocio?”	Personal (inter-subjetiva/ involucramiento).
“¿Sabes qué es una reseña? Lee la definición a continuación y, enseguida, discute con un compañero: ¿alguna vez has leído una reseña? ¿De qué trataba?”	Contextualización. Personal (inter-subjetiva).
“¿Te gusta la música? Elige tus estilos musicales preferidos. Forró/ Funk/ Hip hop/ MPB/ Pop/ Rock/ Samba/ Sertanejo/ Otros. ¿Cuáles?”	Personal (subjetiva).
“Sueles escuchar música en otras lenguas? ¿Escuchas más canciones extranjeras o nacionales? ¿Por qué?”	Personal (subjetiva).
“¿Crees que puedes aprender algo al leer una reseña en español de <i>rock</i> brasileño? Justifica tu respuesta.”	Personal (involucramiento).
“Lee la reseña periodística, publicada en un blog sobre música. Te proponemos dos objetivos de lectura: a. reflexionar sobre la cultura y el ocio, especialmente sobre la música. b. identificar algunas características de la reseña	Contextualización/ Orientación.

periodística: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan para informar al lector sobre el tema tratado.”	
“Sintetiza cada párrafo del texto en una frase:” [se ponen ejemplos]	Inferencial. La síntesis implica aprehender la principal idea de cada párrafo.
“Escribe una frase del texto que menciona la relación del <i>rock</i> brasileño y el <i>rock</i> de otros países. Luego explícala.”	Inferencial.
“Según la reseña, ¿qué es lo que más perjudica el desempeño del <i>rock</i> brasileño en los países hispano-americanos? ¿Puedes inferir el motivo?”	Inferencial. Idioma como principal punto de distinción.
“La reseña se publicó, como se ve antes de su título, el 30 de marzo de 2011. ¿Qué fragmento del texto se relaciona con su fecha de publicación?”	Contextual/Inferencial.
“ ‘El conductor era nada menos que Roberto Carlos’ (3er párrafo). Por el fragmento en destaque de la frase, se puede decir que Roberto Carlos es: a. muy conocido en el mundo hispánico. b. poco conocido del público lector del blog.”	Profundización discursiva. (se llega a una conclusión a partir de las palabras utilizadas para caracterizar a Roberto Carlos).
“Los párrafos de la continuación de la reseña publicada en el blog <i>Rock en las Américas</i> están desordenados. Ordénalos.”	Inferencial. Lo que está en juego acá son: ¿qué recursos utilizados en el texto permiten que los estudiantes realicen este ordenamiento? Trabajo con el género (composición), cómo se organiza la información en el texto.
“En la reseña hay una foto, al principio, y algunas capturas de pantalla. ¿Qué relación tienen esas imágenes con el texto verbal?”	Relacional. Las imágenes visualmente recuperan los productos culturales y personas que se están hablando a lo largo de la reseña. Implica que el estudiante piense sobre el rol de lo visual en este texto y la relación que se establece es a nivel discursivo.
“Reescribe la frase siguiente en el cuaderno y elige las opciones que la completan adecuadamente.” <i>El lector a quien se dirige el texto es (a) brasileño – hispánico y conoce (b) bien – poco la historia del rock brasileño, pero entiende (c) bien – poco el escenario del rock mundial.</i>	Profundización discursiva. Trabaja con la cuestión dialógica: la proyección de la audiencia; una propiedad de los textos. En este caso, promovería reflexiones a nivel discursivo, ya que implica pensar en este aspecto textual.
“Busca en el texto cinco palabras o expresiones en inglés que, por el contexto, puedas inferir que son nombres de géneros o de subgéneros musicales.”	Inferencial.
“La reseña demuestra una evaluación positiva o negativa del <i>rock</i> brasileño? Comprueba tu respuesta con un fragmento del texto.”	Profundización discursiva. Reseña: propósito: evaluación/recomendación. Selección semiótica construye esta evaluación.
“¿Has observado el título de esta unidad? Es un verso de la canción ‘ <i>Comida</i> ’, de Marcelo Fromer, Arnaldo Antunes y Sérgio Britto, del	Contextualización/ Profundización discursiva.

grupo musical brasileños Titãs. Lee un fragmento de la letra de esta canción y analiza: ¿cuál es, según la letra, la importancia del ocio?”	
“Relaciona las siguientes imágenes con el tema de la unidad, que es cultura y ocio.”	Relacional.
“La siguiente tabla, extraída de un artículo académico, presenta datos sobre la importancia que se les da, en España, a algunos aspectos de la vida en dos momentos distintos: 1999 y 2008. Analízala y relaciona los datos con la canción de Titãs que aparece en la cuestión 1 de este apartado.”	Contextual/Inferencial/ Relacional. Trabaja con la noción de cómo distintos discursos transitan en diferentes géneros.
“Ahora que ya has leído la reseña, vuelve a la cuestión 4 del apartado Ya lo sabes y reflexiona: ¿que has aprendido sobre el <i>rock</i> brasileño con una reseña escrita en español? ”	Personal (subjctiva) / Acercamiento socio-cultural.
“De los cantantes y bandas que se citan en la reseña, ¿cuál (es) conoces? ¿Cuál (es) te gusta (n)? Busca en la clase a compañeros que hayan contestado lo mismo que tú en las dos preguntas y charlen sobre sus gustos musicales.”	Personal (subjctiva/inter-subjctiva).
“ ‘ <i>A gente não quer só comida, / A gente quer comida diversão e arte</i> ’. Estás de acuerdo con los versos de la canción de Titãs? Reflexiona con un compañero a partir de los textos y discusiones de esta unidad y apunta tus conclusiones.”	Personal (inter-subjctiva; involucramiento).
“¿Te gusta el lugar dónde vives? ¿Por qué?”	Personal (subjctiva).
“Hay en tu barrio servicios básicos (agua potable, alumbrado público, puesto de asistencia médica, etc.)?”	Personal (subjctiva).
“¿Te gustaría vivir en otro lugar? ¿Por qué?”	Personal (subjctiva).
“Observa en el mapa la localización de algunas ciudades latinoamericanas. Luego mira las imágenes y explica qué tienen en común.”	Contextual/ Relacional.
“Fíjate en las viviendas que aparecen en las imágenes de la cuestión anterior y responde a las preguntas siguientes:”	Instrucción.
“¿De qué tipo son?”	Inferencial.
“¿Te parecen cómodas?”	Personal (subjctiva).
“¿Crees que esas ciudades ofrecen comodidades para que la gente disfrute de buena calidad de vida? Justifica tu respuesta.”	Personal (involucramiento). Qué es una buena calidad de vida; por qué esos lugares podrían (o no) representar una

	buena calidad de vida; qué aspectos se tiene en cuenta para contestar a esa pregunta.
<p>“Opina sobre las siguientes cuestiones:</p> <p>a. ¿Por qué hay mucha gente concentrada en las grandes ciudades?</p> <p>b. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de vivir en la zona urbana? ¿Y de vivir en la zona rural?”</p>	<p>Personal (involucramiento). Acercamiento socio-cultural.</p>
<p>“¿Sabes cuáles son los principales problemas de vivienda en las ciudades latinoamericanas y caribeñas? Observa la infografía a continuación e identifica el índice más alto en carencia de infraestructura y en materiales deficientes.”</p>	<p>Personal (subjativa)/ Acercamiento socio-cultural/ Inferencial.</p>
<p>“Mira las imágenes siguientes e identifica el problema de vivienda que representa cada una de acuerdo con la infografía anterior”</p>	<p>Relacional/ Inferencial.</p>
<p>“Opina: ¿por qué hay viviendas precarias en las ciudades?”</p>	<p>Personal (involucramiento). Qué relación los estudiantes pueden establecer sobre el hecho de que haya viviendas precarias en las ciudades y la renta de esas personas (explotación; bajos sueldos).</p>
<p>“En el apartado siguiente vas a leer un reportaje sobre Guayaquil. Lee cómo se contextualiza el texto y luego responde a las preguntas.”</p>	<p>Instrucción/ Contextual.</p>
<p>“¿Por qué crees que es necesario afirmar que hay otro Guayaquil?”</p>	<p>Personal (involucramiento).</p>
<p>“¿Qué piensas que se va a mostrar en el reportaje sobre ese ‘otro Guayaquil?’”</p>	<p>Personal (involucramiento).</p>
<p>“¿Cuál de las imágenes puede ilustrar lo que se va a mostrar en el reportaje?”</p>	<p>Relacional.</p>
<p>“Lee a continuación el reportaje sobre viviendas precarias en Guayaquil, publicado por el diario <i>El Universo</i>. Te planteamos dos objetivos de lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identificar los problemas de vivienda que se mencionan (ten en cuenta la infografía de la cuestión 1 del apartado Ya lo sabes) y las fuentes de las informaciones presentadas. - reconocer las características del reportaje escrito: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan para presentar al lector el tema tratado.” 	<p>Orientación/ Contextualización.</p>

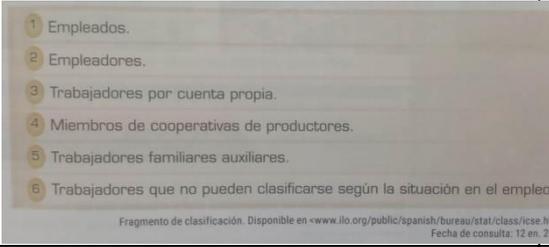
<p>1 Relaciona los párrafos del texto con las informaciones que se presentan en ellos:</p> <table border="0"> <tr> <td>a Párrafos 4 y 5.</td> <td>e Párrafos 9, 13 y 14.</td> </tr> <tr> <td>b Párrafo 9.</td> <td>f Párrafo 16.</td> </tr> <tr> <td>c Párrafo 11.</td> <td>g Párrafos 17 y 19.</td> </tr> <tr> <td>d Párrafos 10 y 13.</td> <td>h Párrafo 19.</td> </tr> </table> <p>I Cómo se desplaza la gente hacia la ciudad. II Cuándo empezaron los asentamientos irregulares. III La previsión para el desalojo. IV La razón por la que en algunas casas no hay muebles. V Las razones que contribuyen a la ocupación de tierras. VI Los medios para acceder al agua potable. VII Los contrastes en la cooperativa Vencer o Morir 3. VIII Los servicios básicos que faltan en las cooperativas.</p>	a Párrafos 4 y 5.	e Párrafos 9, 13 y 14.	b Párrafo 9.	f Párrafo 16.	c Párrafo 11.	g Párrafos 17 y 19.	d Párrafos 10 y 13.	h Párrafo 19.	<p>Inferencial.</p>
a Párrafos 4 y 5.	e Párrafos 9, 13 y 14.								
b Párrafo 9.	f Párrafo 16.								
c Párrafo 11.	g Párrafos 17 y 19.								
d Párrafos 10 y 13.	h Párrafo 19.								
<p>“¿Qué se destaca en los tres primeros párrafos del texto?</p> <p>a. Las viviendas con animales. b. El dirigente de la cooperativa. c. <u>La sencillez de las casas de la villa.</u> d. <u>Los vecinos ausentes durante el día.</u>”</p>	<p>Inferencial/ Profundización discursiva.</p>								
<p>“Elige las imágenes que representan los materiales usados en la construcción de las casas de las cooperativas.”</p>	<p>Objetiva. La relación se hace de modo “directo”.</p>								
<p>“¿Por qué hay amenaza de desalojo por parte de autoridades del Gobierno ecuatoriano?”</p>	<p>Profundización discursiva. “Amenaza”/ Profundización a nivel de significado: interpretación.</p>								
<p>“¿Cuáles son las dos principales razones para la ocupación de tierras y zonas naturales en Guayaquil?”</p>	<p>Inferencial.</p>								
<p>“¿Cuál de las acepciones a continuación corresponde a la palabra ‘estero’ (4º párrafo)?</p> <p>a. Colina, elevación aislada del terreno. b. Llanura extensa y elevada a cierta altitud sobre el nivel del mar. c. Terreno bajo pantanoso que suele llenarse de agua. d. Territorio arenoso que carece de vegetación o la tiene muy escasa.”</p>	<p>Inferencial. Para encontrar el significado de la palabra – en este contexto – los alumnos tienen que tener en cuenta otros aspectos textuales – elección del recurso semiótico.</p>								
<p>“Elige la palabra que tiene sentido semejante a la destacada en cada una de las siguientes frases del reportaje:”</p> <p>7 Elige la palabra que tiene sentido semejante a la destacada en cada una de las frases del reportaje.</p> <p>a “Una vez seco el estero, descendió al terreno fangoso y lodoso [...]” (8.º párrafo). I Árido. III Estable. II Encharcado. IV Resistente.</p> <p>b “[...] el peso de una refrigeradora o cocina haría que la endebles estructura de la vivienda cediera al agua [...]” (9.º párrafo). I Firme. III Rígida. II Frágil. IV Sólida.</p>	<p>Inferencial. Sentido = significado construido en determinado contexto.</p>								
<p>“De las definiciones a continuación, ¿cuál corresponde al verbo ‘merodear’ (14º párrafo)?</p> <p>a. Descender de un vehículo. b. Recorrer a pie determinada distancia. c. Subir a un lugar alto y dificultoso. d. <u>Vagar curioso y observando.</u>”</p>	<p>Inferencial. Sentido se despliega del contexto.</p>								
<p>“En el reportaje se presentan dos perspectivas diferentes sobre los asentamientos irregulares: la de los que <u>viven en las cooperativas</u> y la del <u>representante del gobierno municipal</u>. ¿Qué</p>	<p>Profundización discursiva. Perspectivas: posicionamiento: evidencia que la situación se cuenta de dos modos distintos; hay divergencias en cómo se</p>								

aspectos resaltan en cada una de esas perspectivas?”	construye esa realidad – polifonía textual: profundización discursiva (implicancia inter-subjetiva).
“Opina sobre las diferentes perspectivas presentes en el reportaje:”	Instrucción.
“a. ¿Sobresale una perspectiva más que la otra en el texto? Justifica tu respuesta.”	Profundización discursiva. Lo mismo que lo anterior.
“b. ¿Cómo se puede identificar también la perspectiva que asume el enunciador del texto? En caso afirmativo, explica cómo.”	Profundización discursiva. Trabajo con la perspectiva de quien escribe: esta persona lo escribe desde un lugar.
“En el blog <i>Abierto al público</i> , del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), se publicó una infografía en 2015 que retrata América Latina y el Caribe como si fueron 100 personas. Obsérvala y comenta con tus compañeros qué más te ha llamado la atención.”	Contextualización/ Personal (inter-subjetiva).
“Completa los siguientes enunciados con datos de la infografía: a. La mayor parte... b. Hacia la mitad... c. La minoría... d. Muy pocos...”	Inferencial.
“Relaciona las informaciones siguientes considerando los datos de América Latina y el Caribe. I Más que el 50% II Menos que el 50% a. Es blanca. b. Es católica. c. Habla portugués d. Vive en Sudamérica. e. Tiene más que 30 años. f. Cobra entre 0 y 10 dólares por día.”	Objetiva.
“Selecciona tres datos de la infografía que te han sorprendido y coméntalos con un compañero.”	Personal (inter-subjetiva).
“En tu opinión, ¿qué representan las caras en el centro de la infografía?”	Profundización discursiva. La diversidad de personas que viven en ese lugar. Interculturalmente: heterogeneidad. Representación de los participantes en las imágenes.
“Vivimos en una región de diversidad y desigualdad. ¿Estás de acuerdo con esa afirmación? Usa datos de la infografía para justificar tu respuesta.”	Personal (involucramiento)/ Profundización discursiva.
“Ten en cuenta que en América Latina y el Caribe viven más de 600 millones de personas y comenta las ventajas de que la infografía presente los datos como si fueron solo 100 personas.”	Personal (involucramiento).
“¿Qué datos de la infografía se relacionan con el texto de Lee para saber más?”	Relacional.

“Considera los datos que te han parecido más importantes en la infografía y responde: ¿cómo serían América Latina y Caribe si fueran 100 personas?”	Personal (involucramiento)/ Profundización discursiva. Comparar los datos para “diseñar” o “proyectarlos” en otra realidad social.
“Basándote en lo que ya has leído y estudiado sobre Brasil, ¿cómo crees que sería nuestro país si fuera 100 personas?”	Personal (involucramiento). Acercamiento socio-cultural (cierre).
“¿Te gusta reír? ¿Qué te hace reír?”	Personal (subjética).
“Se suele decir que reír es el mejor remedio. ¿Estás de acuerdo con este dicho popular? ¿Por qué?”	Personal (involucramiento).
“En la siguiente historieta de Max Aguirre, dibujante argentino, se borró la última palabra que dice el personaje. Léela con atención y elige, entre las palabras a continuación, la más adecuada para sustituir el símbolo y completar la historieta. Justifica tu elección.”	Inferencial. Elegir el recurso semiótico que genera el humor (objetivo de la historieta).
“Al chiste a continuación le falta la última frase. Léelo y elige el enunciado que lo completa de modo que resulte gracioso.”	Instrucción.
Opciones relacionadas a la consigna anterior: “a. ¡Pues no había mordido antes! b. Creo que está nervioso. c. Es que este no es mi perro. d. Lo siento muchísimo.”	Inferencial. Profundización discursiva: según la elección semiótica se producirá un determinado efecto.
“Elige, entre los elementos siguientes, el que nos hace reír en el chiste de la cuestión 4: a. El desconocimiento sobre hechos anteriores. b. El doble sentido de las palabras ‘perro’ y ‘mierda’. c. La falta de confianza entre los personajes. d. La posibilidad de doble interpretación de lo dicho.”	Profundización discursiva. Qué condiciones contextuales actúan en conjunto con el lenguaje para producir el humor.
“En tu opinión, ¿los géneros humorísticos (chistes, viñetas, historietas) pueden conllevar una crítica social? Justifica tu respuesta.”	Personal (involucramiento); Acercamiento socio-cultural.
“¿Te gustan las historietas? ¿Sueles leerlas? ¿Cuál (es) te gusta (n) más?”	Personal (subjética).
“Lee la siguiente historieta y enseguida responde a las preguntas.”	Instrucción.
“Cada uno de los personajes de esa historieta tiene una característica. Si los conoces, cuenta cuáles son.”	Personal (subjética). Las autoras utilizan como recurso semiótico una historieta en portugués y de Brasil, quizás, promoviendo esta aproximación de los estudiantes al género a partir de algo que les pueda ser familiar.
“¿Cómo se produce el efecto de humor en la historieta que acabas de leer?”	Profundización discursiva. Visual + verbal/ Contexto más amplio para poder comprender..

<p>“En la historieta que vas a leer, del humorista gráfico Quino, de Argentina, aparece la palabra ‘corrupción’. Discute con tus compañeros sobre quiénes creen que serán los personajes.”</p>	<p>Contextualización/ Personal (inter-subjetiva) Acercamiento socio-cultural. Inter-subjetiva: a qué les remite a los estudiantes cuando leen la palabra ‘corrupción’.</p>
<p>“Lee el texto a continuación. Te planteamos dos objetivos de lectura: - Identificar los elementos de humor en la historieta. - Reconocer las características de la historieta cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan.”</p>	<p>Orientación.</p>
<p>“Ten en cuenta el contexto de la historieta e identifica dónde están los personajes. a. agencia de empleos. b. asociación de vecinos c. centro de salud. d. oficina de reclamos.”</p>	<p>Inferencial.</p>
<p>“¿Queda claro cuál es el caso de corrupción? ¿Por qué?”</p>	<p>Inferencial. Justificándola los estudiantes también pueden llegar a reflexionar sobre: sería intencional no dejar claro el caso y así poderlo vincularlo con más aspectos de la realidad de quien lee la historieta (sentido genérico).</p>
<p>“En el cuadro 2, un personaje llama al otro de amigo. ¿Crees que son amigos? ¿Por qué el interlocutor tiene ese comportamiento?”</p>	<p>Personal (involucramiento)/ Profundización discursiva. Acerca del uso de un recurso semiótico lingüístico que nos permite hacernos más cercanos a otra persona: ¿a quién llamamos amigo, aunque no conozcamos?</p>
<p>“En los cuadros 6, 8 y 12, ¿qué tono de voz usa el personaje? Justifica tu respuesta. a. Amigable b. Irónico c. Rabioso d. Sereno”</p>	<p>Profundización discursiva. Trabajo con la producción multimodal de una historieta. Va más allá de la lengua. El tono de voz es construido tanto por la tipografía de la letra cuanto por la expresión del personaje.</p>
<p>“¿En qué cuadro se echa la culpa al personaje por querer actuar correctamente?”</p>	<p>Inferencial.</p>
<p>“¿Cuál de las siguientes palabras tiene el sentido semejante al de ‘cochino’ en el texto (cuadro 12): a. Agradable. b. Asqueroso. c. Complicado. d. Repentino.”</p>	<p>Inferencial/ Profundización discursiva. A partir del contexto los alumnos podrán inferir. Trabajo con la dimensión no-literal del lenguaje (cochino = ‘porco’, en portugués), pero que también tiene una propiedad de adjetivo, según dónde se usa.</p>
<p>“En el cuadro 13, uno de los personajes se va. En tu opinión, ¿cómo se siente él? Si hablara en voz alta, ¿qué diría? Justifica tu respuesta.”</p>	<p>Personal (involucramiento). Cómo se siente él: conlleva pensar en cuestiones inter-subjetivas: debido a la situación, cómo él podría sentirse, pero también remite a pensar en cómo el estudiante se sentiría (ponerse en lugar de otra persona). La forma como él se siente es</p>

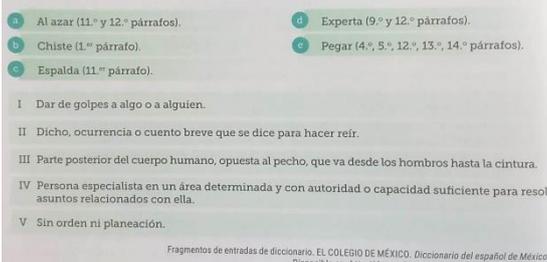
	construida por su expresión (como tiene el brazo, por ejemplo) y por lo dice (saliendo del globo).
“Hay un verbo en la historieta que se usa con el sentido equivalente al de la expresión ‘ <i>dar um jeitinho</i> ’ del portugués. ¿Cuál es?”	Inferencial.
“¿Tienen los dos personajes la misma actitud hacia casos de corrupción? Justifica tu respuesta.”	Inferencial/ Profundización discursiva. Trabajo con distintas posiciones de sujeto en la sociedad: nivel discursivo: cómo se construye la representación de cada uno de los personajes.
“Fíjate en los cuatro últimos cuadros y cuenta con tus palabras cómo termina la historieta.”	Personal (involucramiento).
[poner foto consigna página 13 – muy larga].	Relacional. Relacionar las preguntas (en la consigna) con las respuestas (historieta). Cómo distintas tipologías textuales (en este caso una entrevista) se recontextualiza en una historieta (movilidad discursiva).
“Ten en cuenta las respuestas de Liniers y contesta las siguientes preguntas.”	Instructiva.
“¿Se ve él como un genio? ¿Por qué?”	Inferencial.
“¿Tiene historietista favorito? Justifica tu respuesta.”	Inferencial.
“¿Crea sus historietas con facilidad? ¿Por qué?”	Inferencial.
“¿Por qué habría elegido responder al cuestionario como si fuera una historieta?”	Inferencial.
“¿Crees que el humor tiene una fórmula? Lee el siguiente texto, publicado en una revista de curiosidades científicas, y descúbrelo. Luego, responde a las preguntas a continuación.”	Personal (subjetiva). Contextualización. Instrucción.
“¿Cuál es la condición para que logremos reírnos de algo?”	Inferencial.
“Según el texto, ¿cuál es la función del humor?”	Inferencial.
“Explica qué has comprendido de la siguiente afirmación: ‘Los humanos estamos expuestos continuamente a ‘las amenazas del error y la decepción’”’.”	Personal (involucramiento).
“Actualmente, se difunden noticias falsas como forma de hacer humor y a veces la gente las toma en serio. Lee los titulares a continuación e intenta identificar cuál se refiere a un hecho que no ocurrió. Justifica tu elección.”	Inferencial.

“Las historietas son solo un medio de entretenimiento. ¿Estás de acuerdo con esa afirmación? Justifica tu respuesta.”	Personal (involucramiento).
“En tu opinión, ¿la historieta de Quino presentada en el apartado Lee para saber más satiriza una situación social? ¿Por qué?”	Personal (involucramiento). Profundización discursiva.
“¿Crees que el humor puede animarnos a reflexionar sobre cuestiones sociales, como opiniones, situaciones y personas? Justifica tu respuesta.”	Personal (involucramiento).
“En la historia de Quino se presenta una situación que no termina bien. ¿Cómo se solucionaría el caso sin la necesidad de una pelea o insultos?”	Personal (involucramiento).
“¿Qué es trabajo para ti?”	Personal (involucramiento).
“La organización Internacional del Trabajo (OIT) es una agencia especializada de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para el tema del trabajo. Lee un fragmento de la presentación institucional de la OIT y reflexiona: ¿por qué es necesaria una agencia con estas funciones?”	Contextualización/ Acercamiento socio-cultural.
“Una de las resoluciones de la OIT es la Clasificación Internacional de la Situación en el Empleo. El documento clasifica los empleos en las categorías del cuadro a continuación. Vuelve a la cuestión 2 e intenta relacionar las imágenes que consideres actividades de trabajo con la clasificación de la OIT. Justifica tu respuesta.”	Relacional.
 <p>Fragmento de clasificación. Disponible en www.ilo.org/public/spanish/bureau/stat/class/icse.htm Fecha de consulta: 12 en. 21</p>	
“Y tú, ¿trabajas? ¿En qué? ¿Conoces a alguien de tu edad que trabaja?”	Personal (subjética)
“Lee el siguiente fragmento de la Constitución Federal brasileña y luego contesta: ¿lo conocías? ¿Crees que se respeta lo que determina la Constitución sobre el trabajo juvenil?, ¿tu trabajo sigue lo que se determina la ley?”	Contextualización. Personal (involucramiento).
“¿En qué te gustaría trabajar? ¿Por qué?”	Personal (subjética).
“¿Dónde crees que podemos leer una entrevista escrita? Elige la(s) opción(es) adecuada(s).”	Personal (subjética)/ Objetiva. Trabajo con recursos visuales: sin profundización discursiva/significado.

“¿Ya has leído una entrevista? En caso afirmativo, ¿quién era el entrevistado? ¿Cuál era el tema?”	Personal (subjetiva).
“¿Qué te llama la atención en una entrevista: el entrevistado o el tema? ¿Por qué?”	Personal (subjetiva).
“Échale un vistazo a la entrevista que viene a continuación. ¿Qué puedes identificar sobre su tema, el entrevistado y el soporte de publicación?”	Inferencial.
“Lee el texto a continuación. Te proponemos dos objetivos de lectura: - Reflexionar sobre el trabajo infantil y juvenil; - Identificar algunas características de la entrevista periodística escrita: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan para tratar del tema en cuestión.”	Orientación.
“¿Te has dado cuenta de que el texto no trae preguntas de la entrevista? Pues las preguntas están a continuación, desordenadas, y las tienes que relacionar cada una con el número romano correspondiente al texto.”	Inferencial. Para poder vincular pregunta/respuesta los alumnos tienen que tener una comprensión general de la idea principal defendida en cada párrafo.
“¿Cómo el texto define ‘niños en trabajo doméstico’? ”	Inferencial.
“¿Cuál es la ‘realidad oculta’ que se menciona en el título del texto?”	Inferencial.
“En la respuesta a la tercera pregunta, los entrevistados mencionan factores de inducción y de atracción del trabajo doméstico infantil. A partir de los ejemplos que se dan, define cada uno de los factores.”	Inferencial.
“En la respuesta a la primera pregunta de la entrevista, se afirma que no hay datos fiables para cuantificar la extensión del trabajo doméstico infantil y se sostiene esa afirmación a partir de un argumento basado en: a. datos y cifras b. comparaciones c. causas y consecuencias d. opiniones de especialistas”	Inferencial.
“A lo largo de la entrevista, se mencionan diversas consecuencias negativas, de ámbitos diversos, del trabajo doméstico infantil. Identifica una consecuencia para cada uno de los siguientes ámbitos. a. Salud b. Educación c. Ocio d. Relaciones Sociales”	Inferencial.
“¿Para cuál de esos ámbitos del texto menciona más consecuencias? ¿Por qué?”	Inferencial/Profundización discursiva.

“¿Qué relación se establece en la entrevista entre el trabajo doméstico infantil y la situación de la mujer?”	Profundización discursiva.
“En la última respuesta de la entrevista, hay dos fragmentos destacados. ¿Qué relación hay entre ellos y la conclusión del texto?”	Profundización discursiva. “Nuevo convenio” y “nueva recomendación”: posibilidades para solución de esta problemática: el nuevo convenio busca responsabilizar a los Estados responsables para determinar una edad mínima establecida por ley y la nueva recomendación implica una vigilancia sobre estos casos (fiscalización).
“Lee las siguientes entradas de diccionarios. Una se publicó en 1611 y otra, en 2014. Relaciona cada una con su fuente y justifica tu respuesta a partir de lo que se ha discutido hasta ahora sobre ‘trabajo’.”	Relacional: pensando en el contexto socio-cultural de cada una de las definiciones. Moviliza cuestiones sobre: abordaje funcionalista (significado creado en un dado espacio temporal) e interculturalidad (perspectivas distintas según este contexto).
“Esas imágenes presentan diferentes relaciones de trabajo. Obsérvalas y relaciónalas con las definiciones de formas de trabajo a continuación.”	Relacional. La forma de relación se da a un nivel discursivo: hay que pensar qué significado se desprende de cada una de las definiciones (escritas) y luego en el significado producido por las imágenes (pinturas).
“Observa las siguientes imágenes y contesta las preguntas a continuación.”	Instrucción.
“¿Qué actividades profesionales desarrollaban estas personas?”	Inferencial. La consigna corrobora con lo presentado por las imágenes ‘desarrollaban’: pasado.
“¿Existe actualmente alguna (s) de estas profesiones?”	Personal (involucramiento)/ Acercamiento socio-cultural: quizás en algún contexto socio-cultural todavía las personas utilicen el transporte con animales y lavan las ropas en el río: interculturalmente es una consigna que conlleva este tipo de reflexión y es realizada a partir de las imágenes.
“¿Por qué crees que han desaparecido algunas profesiones?”	Personal (involucramiento).
“Lee el fragmento siguiente, de un libro del filósofo alemán Karl Marx, cuya primera edición se publicó en 1859, reflexiona sobre el concepto de ‘trabajo’ que presenta y compáralo con lo que has leído hasta ahora sobre el asunto.”	Contextual. Profundización discursiva.
“Considerando lo que has leído en el texto ‘Preguntas y respuestas sobre la realidad oculta de los niños en trabajo doméstico’, de la OIT, ¿te parece que existe esta situación en Brasil y es también una ‘realidad oculta’? Justifica tu respuesta.”	Personal (involucramiento). Acercamiento socio-cultural.
“En la cuestión 2 de Entretextos, hay diferentes relaciones de trabajo que han predominado en determinadas épocas y lugares. A partir de esa	Personal (involucramiento). Profundización discursiva.

observación, ¿crees que también han cambiado la forma de explotación humana y la desigualdad? Justifica tu respuesta.”	
“Observa estas imágenes y luego elige la leyenda del recuadro más adecuada a cada una. Alimentación sana Lactancia materna Parto natural Práctica de colecho Uso de portabebés”	Objetiva. Representación de distintos contextos y formas de maternidad y niñez. Para establecer la leyenda el estudiante no necesariamente tiene que profundizarse en la construcción de significado, más que nada comprender el vocabulario que está siendo usado.
“¿Qué tienen de semejante y de diferente las imágenes a las que has atribuido la misma leyenda? ¿Qué podrías concluir sobre tales semejanzas y diferencias?”	Relacional/ Profundización discursiva. Implicaría pensar sobre el contexto socio-cultural de cada una de ellas.
“¿Alguna imagen de la cuestión 1 te parece distinta a tu realidad? ¿Por qué?”	Personal (subjctiva). Acercamiento socio-cultural.
“La Organización Mundial de la Salud (OMS) indica diez datos acerca del desarrollo en la primera infancia como determinante social de la salud. Observa dos de ellos y, luego, discute con un compañero: ¿qué relación hay entre estos datos y las imágenes que acabas de ver?”	Contextualización/ Relacional/ Personal (inter-subjetiva).
“¿Sabes si tuviste la oportunidad de disfrutar de las situaciones presentadas en las imágenes de la cuestión 1? Si no lo sabes, pregúntaselo a las personas que te criaron o que te conocieron en la primera infancia. Y tú, ¿tienes hijos o piensas tenerlos? Si la respuesta es afirmativa, ¿has intentado o intentarás hacer esas prácticas?”	Personal (subjctiva).
“¿Alguna vez has leído un libro científico? En caso afirmativo, ¿de qué trataba?”	Personal (subjctiva).
“Y en cuanto a textos de divulgación científica, o sea, que difunden al público en general los resultados de una o más investigaciones científicas, ¿ya has leído alguno? En caso afirmativo, ¿por qué lo has leído?”	Personal (subjctiva).
“¿Dónde crees que podemos leer textos de divulgación de investigaciones científicas? a. En diarios b. En revistas c. En libros d. En sitios de Internet”	Inferencial.
“El texto que vas a leer, ‘Hacia una puericultura ética’, forma parte de un libro intitolado <i>Bésame mucho</i> . Lee el significado de ‘puericultura’ y reflexiona: ¿qué relación puede haber entre el título del libro y del texto?”	Contextualización/ Relacional. Acercamiento a un término que puede ser desconocido por los estudiantes. Relación: si es un texto de divulgación científica, es posible que los estudiantes se encuentren con argumentos científicos para la importancia de ciertas prácticas durante esta etapa de desarrollo.

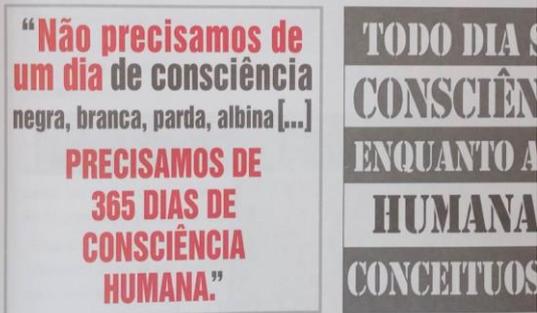
<p>“Lee el texto a continuación. Te proponemos dos objetivos de lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre la educación de los niños; - Identificar algunas características del texto de divulgación científica: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan para informar al lector sobre el tema tratado.” 	<p>Orientación. Preocupación sobre tres aspectos textuales: Temática; recursos usados; organización de la información (trabajo con el género).</p>
<p>“Tras la lectura del texto, ¿te parece correcta tu respuesta a la cuestión 4 de Ya lo sabes sobre la relación entre los títulos del apartado (‘Hacia una puericultura ética’) y del libro (<i>Bésame mucho</i>)? ¿Por qué?”</p>	<p>Personal (involucramiento). Trabaja con la elaboración previa del alumno de un determinado concepto y la comparación tras hacer la lectura.</p>
<p>“En el apartado Ya lo sabes, has visto qué significa la palabra ‘puericultura’. ¿Qué puedes inferir sobre el sentido de ‘hacia’ en el título ‘Hacia una puericultura ética’?”</p>	<p>Inferencial. Da a la comprensión un sentido funcionalista: qué significado se puede construir sobre este recurso semiótico a partir del contexto que se inserta.</p>
<p>“Relaciona cada palabra o expresión con su sentido en el texto.”</p>  <p>The screenshot shows a list of words to be matched with their definitions:</p> <ul style="list-style-type: none"> a Al azar (11.º y 12.º párrafos). b Chiste (1.º párrafo). c Espalda (11.º párrafo). d Experta (9.º y 12.º párrafos). e Pegar (4.º, 5.º, 12.º, 13.º, 14.º párrafos). <p>Below are five definitions to be matched:</p> <ol style="list-style-type: none"> Dar de golpes a algo o a alguien. Dicho, ocurrencia o cuento breve que se dice para hacer reír. Parte posterior del cuerpo humano, opuesta al pecho, que va desde los hombros hasta la cintura. Persona especialista en un área determinada y con autoridad o capacidad suficiente para resolver asuntos relacionados con ella. Sin orden ni planeación. <p><small>Fragmentos de entradas de diccionario. EL COLEGIO DE MÉXICO. Diccionario del español de México (Disponible en <http://dem.colmex.mx/>. Fecha de consulta: 17 nov 2015)</small></p>	<p>Inferencial. Para poder responderla los alumnos van a tener que inferir el sentido que se produce al elegir estas palabras y ponerlas en el texto.</p>
<p>“Bajo el título, hay una epígrafe: ‘¡Dichoso el hombre sobre el cual han llovido como celestial rocío los besos de sus padres!’ ¿Cómo lo entiendes y cuál es su función en el texto?”</p>	<p>Profundización discursiva. Demanda pensar sobre el discurso producido por la epígrafe y la idea central en el texto. Durante todo el texto lo que se defiende es una crianza con amor, cariño, respeto. Función: reforzar los argumentos que defienden el punto de vista expuesto por el autor del texto.</p>
<p>“El 1er párrafo del texto termina de la siguiente forma: ‘[...] el pediatra tiene que buscar lo mejor para su paciente, aunque no sea lo que el cliente (los padres) desea. Al menos en teoría.’ Si esa es la teoría, ¿cuál sería la práctica?”</p>	<p>Personal (involucramiento).</p>
<p>“En el 4º y 5º párrafos del texto, hay dos opciones, A y B. En el párrafo siguiente, se dice: ‘Uno de los textos anteriores es falso; el otro apareció publicado el año 2002 en la revista de la Asociación Médica de Canadá. ¿Adivina cuál?’. ¿Cuál sería el texto verdadero? Justifica tu respuesta.”</p>	<p>Profundización discursiva.</p>
<p>“Hay algunas frases, palabras y expresiones del texto que están entrecomilladas. Relaciona cada una con el motivo del uso de las comillas.”</p>	<p>Profundización discursiva. Trabajo con los efectos discursivos de los recursos utilizados: no siempre eso se tiene en cuenta en libros de texto de LE. Se trabaja no solo con la elección de recursos lingüísticos, pero con su función en</p>

<p>a "¿En qué se parecen y en qué se diferencian un pediatra y un veterinario?" (1.º párrafo).</p> <p>b "razonable" / "no razonable" (4.º y 5.º párrafos).</p> <p>c "grupo control" (11.º párrafo).</p> <p>d "obligados" (12.º párrafo).</p> <p>e "violencia doméstica" (12.º párrafo).</p> <p>f "castigo físico" (12.º párrafo).</p> <p>g "funcionen" / "no funcionen" (15.º párrafo).</p> <p>h "mejor" (16.º párrafo).</p> <p>i "traumas psicológicos" (16.º párrafo).</p> <p>I Explicitar que se está hablando o explicando la palabra o expresión que está entre comillas.</p> <p>II Indicar que lo dicho alude a otros discursos que no son propios, o sea, transferir la responsabilidad del empleo de una palabra o expresión a otros.</p> <p>III Señalar que la palabra o expresión entrecomillada no corresponde exactamente a lo que se refiere.</p> <p>IV Hacer una cita directa, o sea, indicar que lo entrecomillado lo dijo otra persona (discurso directo).</p> <p>Libro 3 – Página 73.</p>	<p>un determinado contexto (género).</p>
<p>“Identifica la opción que expresa el propósito del texto.</p> <p>a. caracterizar hechos, ambientes o actividades.</p> <p>b. contar una secuencia de hechos y sus personajes.</p> <p>c. defender una opinión y convencer al interlocutor.”</p>	<p>Profundización discursiva. Trabajar con los efectos materiales producidos por el texto.</p>
<p>“Según el texto, ¿hay cómo comprobar, por medio de investigaciones científicas más fiables, que pegar a los niños es algo malo? Explícalo.”</p>	<p>Inferencial.</p>
<p>“En lo que respecta la violencia física contra los niños, el texto está:</p> <p>a. a favor.</p> <p>b. en contra.”</p>	<p>Profundización discursiva. Si bien es una pregunta que conlleva inferir la construcción de las ideas presentes en el texto, se asocia a un ‘discurso’: en contra o a favor de violencia física contra los niños.</p>
<p>“¿En qué fragmento está la tesis del texto, o sea, la idea fundamental que se defiende?”</p>	<p>Profundización discursiva.</p>
<p>“¿Qué argumentos se utilizan para defender la tesis del texto? Identifica las afirmaciones verdaderas y las falsas.” [poner foto de las opciones – página 74].</p>	<p>Profundización discursiva.</p>
<p>“Describe las imágenes.”</p>	<p>Inferencial. Describir las imágenes implica pensar en: Quiénes están representados; qué relación hay entre esas personas; son familias que se configuran de manera distintas (cómo sería cada una de las configuraciones). Discursivamente: amplía el concepto de familia para diversas conformaciones – saliendo del típico árbol genealógico que comúnmente se ve en libros de texto de lengua extranjera. Es no-hegemónico porque explícitamente se posiciona.</p>
<p>“Todas esas personas pueden educar con respecto a los niños. ¿Por qué? Justifica tu respuesta.”</p>	<p>Personal (involucramiento). Supuesto/Posición de las autoras: todos los participantes que aparecen representados como padres/madres son capaces de educar a los niños. Al tener que justificar esta afirmación los alumnos también movilizan cuestiones subjetivas acerca de cómo piensan en conformaciones sociales familiares (los</p>

	niños aparecen felices en las fotos, por ejemplo), hay que ver qué se usaría como justificativa.
“Lee el siguiente fragmento de un artículo publicado en una revista científica y luego contesta las preguntas.”	Instrucción.
“¿Qué relación puede haber entre el fragmento del texto de Massó Guijarro y la ‘puericultura ética’, propuesta por Carlos González en el apartado del libro <i>Bésame mucho</i> ?”	Relacional. Relación: la relación también se va a dar en un nivel discursivo: qué formas de procesos sociales vinculados a la crianza defienden los autores.
“¿Qué sentido tiene la palabra ‘crianza’ en el título del texto?”	Inferencial.
“Relaciona la siguiente imagen con el fragmento del texto de Massó Guijarro presentado en la cuestión 2.”	Relacional.
“¿Qué situación se representa en la siguiente imagen? ¿Qué piensas de esa actitud?”	Inferencial/ Personal (involucramiento).
“En las dos imágenes de las cuestiones 3 y 4, ¿qué hay en común entre las dos víctimas? Explícalo.”	Relacional. Posición de las autoras: ambas son víctimas.
“El historiador británico Keith Thomas, en su libro <i>O homem e o mundo natural</i> , aborda las concepciones de lo humano del siglo XVI al XVIII. Lee el siguiente fragmento y discute con un compañero de clase: ¿todavía hay prejuicio hacia los niños y los adolescentes, tal como, según el autor, existía en la Época Moderna?”	Contextual/ Personal (inter-subjetiva). Acercamiento socio-cultural.
“El fondo de las Naciones Unidas para la infancia (Unicef) creó los ‘10 pasos para la lactancia materna eficaz’. Lee el paso 10 y dos fragmentos de una entrada intitulada ‘Alimentación de la madre y composición de la leche materna’, publicado en una red social. Luego contesta las preguntas sobre los textos.”	Contextualización/ Instructiva.
“¿Qué conexión hay entre el paso 10 de Unicef y la entrada de la red social?”	Relacional.
“En la primera parte de la entrada hay pistas de que se trata de una respuesta a otros enunciados. ¿Qué dirán esos enunciados? ¿La entrada está de acuerdo con ellos o no? ¿Por qué?”	Profundización discursiva. Respuesta a otros enunciados: trabajo con el dialogismo y la intertextualidad. Respuesta a las personas que critican la lactancia por no tener nutrientes suficientes y quizás sugieren a las madres usar otros medios de alimentación.
“Considerando el hecho de que es una respuesta a otros enunciados, ¿qué función cumple la tabla en el segundo fragmento de la entrada?”	Profundización discursiva. A nivel discursivo: tiene una función de afirmación de lo dicho anteriormente, comprobación científica (creación de evidencias) de que la calidad de la leche materna es siempre mejor.

“Reflexiona sobre una pregunta del texto ‘Hacia una puericultura ética’, del apartado Lee para saber más: ‘¿por qué será que pegar a un adulto se llama ‘violencia doméstica’ pero pegar a un niño se llama ‘castigo físico’?”	Profundización discursiva. Personal (involucramiento).
“¿Crees que es posible existir una ‘puericultura ética’? Justifica tu respuesta.”	Personal (involucramiento).
“El texto ‘Hacia una puericultura ética’ es un apartado de un libro de divulgación científica. En Entretextos has leído un fragmento de un artículo científico (Crianza, socialización y derechos humanos: reflexiones en una sociedad post-industrial’) y una tabla, reproducida en una entrada de red social, que se publicó originalmente en un libro de Medicina. ¿Has observado alguna diferencia entre el texto de divulgación científica y los científicos? En caso afirmativo, ¿cuáles?”	Profundización discursiva: qué elementos textuales son usados en diferentes géneros para hacer circular los hallazgos científicos – ¿qué se tiene en cuenta para eso?
“Observa el tema de esta unidad. ¿Te das cuenta de que se usa la designación ‘pueblos originarios’ y no ‘indígenas’? ¿Por qué crees que se ha elegido la primera denominación?”	Profundización discursiva.
“¿Te parece importante que en la escuela se trate de la historia y la cultura afrobrasileñas y de los pueblos originarios? ¿Por qué?”	Personal (involucramiento).
“En 2008, se firmó, en Brasil, la Ley n.o 11.645. Léela y, enseguida, reflexiona sobre la necesidad y la importancia de esta obligatoriedad.”	Contextualización/ Acercamiento socio-cultural (previa)
“Observa el siguiente gráfico sobre los porcentajes de la población que vive en Brasil, según datos de 2010 del Instituto Brasileiro de Geografía e Estatística (IBGE). Analízalo y relaciónalo con la Ley n.o 11.645/2008”	Contextualización/ Relacional.
“Estás en el tercer curso del <i>Ensino Médio</i> , o sea, a punto de concluir la <i>Educação Básica</i> . ¿Qué aspectos de la historia y de la cultura afrobrasileñas y de los pueblos originarios conoces y qué te gustaría conocer mejor?”	Personal (subjctiva).
“En diarios hay textos de distintos géneros. Identifica, entre los siguientes, los que conoces.” [opciones]	Personal (subjctiva)/ Objetiva.
“El texto del siguiente apartado es periodístico. ¿Cuál te parece que es su género? ¿Por qué?”	Personal (subjctiva).
“El título del texto que vas a leer a continuación es: ‘Día Nacional de Zumbi: despertando la consciencia Negra en Brasil’. ¿De qué crees que trata? ¿Conoces al personaje que se cita en el título? ¿Qué sabes de él?”	Contextualización/ Personal (subjctiva).
“¿En tu ciudad o estado es festivo el 20 de noviembre? ¿Sabes qué se conmemora ese día?”	Personal (subjctiva)/ Acercamiento socio-cultural (previo)

<p>“Lee el texto a continuación, publicado en el sitio web de una cadena de televisión venezolana. El autor es brasileño, escritor y militante del movimiento negro. Te proponemos dos objetivos de lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - reflexionar sobre la historia y la cultura afrobrasileñas; - identificar las características del artículo periodístico de opinión: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan para tratar del tema en cuestión.” 	Contextualización/ Orientación
<p>“Haz un resumen del texto.”</p>	Inferencial.
<p>“En el texto hay una foto. ¿Qué retrata? ¿Cuál es su papel en el artículo?”</p>	Relacional/ Profundización discursiva.
<p>“Por qué el 20 de noviembre es el Día Nacional de Zumbi y de la Consciencia Negra?”</p>	Inferencial.
<p>“Según el texto, Palmares fue ‘uno de los primeros lugares, en las Américas, donde los negros [...] encontraron libertad’ (5º párrafo). Explícalo.</p>	Profundización discursiva.
<p>“Ahora lee la segunda parte del mismo artículo.”</p>	Instrucción.
<p>“La segunda parte del texto está sin el subtítulo. Elige el que parece mejor y justifícalo.</p> <ol style="list-style-type: none"> a. La Ley no 10.639 de 2003. b. Marchas en todo el Brasil. c. La República de Palmares. d. Un despertar de la consciencia.” 	Profundización discursiva.
<p>“¿Te has dado cuenta de que en el texto la palabra ‘negro/a’ aparece muchas veces con inicial mayúscula? ¿Por qué eso ocurre?”</p>	Profundización discursiva.
<p>“Explica el ‘gran problema’ que se menciona en este fragmento de texto: ‘Pero el gran problema es que esto solo ocurre en ese pequeño espacio de tiempo, y durante la otra parte del año, la historia y la cultura negra se descuidan, hechas invisibles en un país que, a pesar de su diversidad, presenta lo blanco como norma universal’ (15 párrafo).”</p>	Profundización discursiva.
<p>“En la primera parte del texto, se dice que la ‘celebración es el resultado de más de 40 años de lucha del renovado movimiento Negro Brasileño’ (2º párrafo). Entresaca el fragmento de la segunda parte que elucida esa información.”</p>	Inferencial.
<p>“A partir de la imagen siguiente, explica este fragmento del texto: ‘[...] aunque gran parte de la población se ha quedado atascada en grilletes psicológicos, muchos están aprendiendo por el conocimiento de los ancestros’ (17º párrafo).”</p>	Relacional/ Profundización discursiva.

<p>“¿Cuál es la importancia de Zumbi y de Palmares para el movimiento negro brasileño?”</p>	<p>Profundización discursiva.</p>
<p>“Observa los siguientes gráficos del Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre la educación de la población brasileña según el Censo 2010. Luego, discute con un compañero de clase y relaciona cada gráfico con su título.”</p>	<p>Contextualización/ Relacional/ Personal (inter-subjetiva).</p>
<p>“A partir de los gráficos de la cuestión 1 y de la siguiente imagen de una clase en una universidad pública brasileña, reflexiona: ¿el sistema de cuotas raciales para ingreso a las universidades públicas es justo? Justifica tu respuesta.”</p>	<p>Personal (involucramiento)/ Profundización discursiva.</p>
<p>“¿Qué imagen mejor explicita los argumentos a favor de las cuotas raciales para ingreso en la universidad pública brasileña? ¿Por qué?”</p>	<p>Profundización discursiva. Primeramente, hay que entender a qué discurso se asocia estar a favor de las cuotas raciales. Luego, comprender el mensaje generada por los recursos semióticos de cada imagen para poder evaluar a un nivel discursivo las que son semejantes y responder a las preguntas.</p>
<p>“Lee el fragmento de una crónica escrita por el experto brasileño Bessa Freire, en 2009, y luego reflexiona: ¿cuál es la importancia de las lenguas para los pueblos originarios?”</p>	<p>Contextualización/ Profundización discursiva.</p>
<p>“Observa el siguiente afiche de la ‘Campaña europea contra la intolerancia en Internet’ y explica el sentido del eslogan: ‘Yo no soy racista, pero...’</p>	<p>Profundización discursiva.</p>
<p>1 Observa las siguientes imágenes de amplia circulación en Internet. La primera, una crítica a la Conciencia Negra; la segunda, una respuesta a esta crítica. A partir de la segunda imagen, reflexiona sobre la importancia de Zumbi: despertando la conciencia Negra en Brasil”, reflexiona sobre la importancia del 20 de noviembre.</p> 	<p>Contextualización/ relacional/ acercamiento socio-cultural.</p>
<p>2 “El racismo brasileño trabaja para silenciar y eliminar las voces de los pueblos originarios. El 20 de noviembre es el Día Nacional de Zumbi: despertando la conciencia Negra en los demás países de Latinoamérica, tanto con negros como con indígenas.”</p>	<p>Personal (involucramiento).</p>

Anexo 4 – Breve descripción del corpus (general)

Libro 1	
Una lengua, muchos pueblos	
Modo semiótico	Género discursivo
Visual	Cuadro: <i>América Invertida</i> (Joaquín Torres García).
Visual	Fotografías de artistas
Visual	Fotografías de las obras
Verbal/Sonoro	Poema “ <i>Me gritaron negra</i> ” (Victoria Santa Cruz).
Verbal	Presentación de blog de Roberto Mamani Mamani
Verbal	Poema “ <i>Soy una niño terrible, un niño aymara</i> ” (Roberto Mamani Mamani)
Visual	Cuadro: Encuentro con Pachamama (Roberto Mamani Mamani).
Verbal	Reportaje <u>sobre</u> Nelida Karr
Derecho a la identidad	
Visual	Pintura de Militão Santos – <i>Rio São Francisco</i> .
Verbal	Títulos de noticia
Visual	Imágenes relacionadas con los titulares
Verbal	Fragmento de convención sobre derechos de los niños (UNICEF)
Verbal	Titulares de noticia
Verbal	Noticia (México – indocumentados).
Verbo-visual	Afiche de campaña social

Verbo-visual	Afiche de campaña social
Verbal	Fragmento de noticia (República Dominicana)
Diversidad sí, desigualdad no	
Visual	Fotografía tomada por Sebastião Salgado
Verbo-visual	Afiches de campaña social de ONU
Verbo-visual	Afiches de campaña social
Verbal	Fragmento de institución: ONU (Declaración Universal de los Derechos Humanos).
Verbal	Fragmento de documento (Foro para la igualdad y la no discriminación).
Verbal-sonoro	Grabación de la campaña “Yo soy tú”.
(Des) encuentros en la historia de Hispanoamérica	
Visual	Imágenes de “Nueva crónica y buen gobierno”
Visual	“Nueva crónica y buen gobierno”
Visual	“Nueva crónica y buen gobierno”
Visual	Lieznos de Tlaxcla
Visual	Lieznos de Tlaxcla
Visual	Tapa de enciclopedia general (foto)
Visual	Tapa de enciclopedia de Colombia (foto)

Verbo-visual	Fragmento de artículo enciclopédico
Visual	Tapa de programa documental (<i>National Geographic</i>)
Visual	Tapas de libro de historia económica de América Latina
Visual	Fragmento de página web – Universidad de Chile
Verbal	Artículo enciclopédico Wikipedia (Conquista de América)
Verbo-visual	Historietas (colonización)
Verbal	Fragmento de libro de Juan Ginés de Sepúlveda
Verbal	Fragmento de libro Bartolomé de las casas
Visual	Pintura (confronto entre indígenas y colonizadores)
Verbo-visual	Afiche sobre día de la raza
Libro 2	
Mi escuela, tu escuela... ¡Nuestra escuela!	
Visual	Fotografías de escuelas y estudiantes de otras épocas
Visual	Fotografías de escuelas de diversos contextos sociales
Verbal	Fragmento de convención UNICEF
Verbal	Presentación de institución: Educación sin Fronteras
Visual	Fotografías que acompañan la presentación
Verbo-visual	Historieta (Liniers)
Verbal	Fragmento de libro (Paulo Freire)

Verbo-visual	Historieta
Verbo-visual	Afiche (igualdad <i>versus</i> justicia)
Son como nosotros, somos como ellos	
Visual	Fotografía de mujer andina (de espaldas) asegurando la wiphala
Visual	Ilustraciones de personas de distintos colores
Verbo-visual	Cartel divulgación de evento (Interculturalidades)
Visual	Ilustraciones leyendas indígenas
Verbal	Fragmento de noticia: “Mitos e lendas”
Verbal	Fragmento de artículo enciclopédico cubano (Interculturalidad)
Verbal	Entrada de dicionário (RAE) (Cultura)
Verbal	Entrada de dicionário (Señas) (Cultura)
Verbal	Entrada de dicionário antropológico (Cultura)
Verbal	Entrada de dicionário (RAE) (Cultura)
Verbal	Fragmento de definición de palabra (cultura) México
Visual	Cuadro – Primer homenaje a Cristóbal Colón (1892) de José Garnelo y Alda
Verbo-visual	Afiche de 12 de octubre (Perú)
Verbo-visual	Afiche 12 de octubre (Ecuador)
Verbo-visual	Infografía: pueblos indígenas en América Latina
<i>A gente não quer só comida</i>	
Visual	Tapas de CDs de grupos brasileños y fotografía de grafiti en un barrio de São Paulo.

Visual	Fotografías de personas en diversas actividades de ocio
Verbal	Fragmento de artículo sobre el ocio.
Verbal	Reseña periodística Rock Brasileño
Visual	Imágenes que acompañan la reseña
Verbal	Fragmento de canción (Titãs – A gente não quer só comida)
Verbo-visual	Grafiti (El consumo te consume)
Visual	Ilustración sobre el consumo
Verbo-visual	Tirita (Lininers): lectura
Verbo-visual	Viñeta – Garfield: leer
Verbal	Fragmento de artículo: grado de importancia del ocio para la gente
Dónde vive la gente	
Visual	Pintura: “ <i>São Conrado visto da favela da Rocinha</i> ” de Fábio Sombra.
Visual	Mapa de América Latina (con algunos locales destacados)
Visual	Fotografías de distintas ciudades (destacadas en el mapa)
Verbo-visual	Gráfico “Problemas de vivienda América Latina y Caribe”
Visual	Fotografías de la representación de los problemas presentados anteriormente
Verbal	Fragmento de reportaje “El otro Guayaquil”
Visual	Dos fotografías de diferentes lugares de Guayaquil
Visual	Mapa de Ecuador (señalando dónde está Guayaquil)

Verbal	Reportaje: “El otro Guayaquil” (Ecuador)
Visual	Fotografías de materiales de construcción
Verbo-visual	Infografía: “¿Cómo serían América Latina y el Caribe si fueran 100 personas?”
Libro 3	
¡A reír, que todavía es gratis!	
Visual	Caricaturas de distintos artistas
Verbo-visual	Tirita de Max Aguirre
Verbal	Chiste
Verbal	Explicación sobre gráficas y comics
Verbo-visual	Tirita “Turma da Mônica”
Verbal	Información sobre los personajes de la tira anterior
Verbo-visual	Historieta de Quino (sobre corrupción)
Verbo-visual	Entrevista a Liniers en forma de historieta
Verbal	Fragmento de artículo “Aquí está la fórmula del humor”
Verbal	Titulares de noticias falsas
Los mundos del trabajo	
Visual	Cuadros de diferentes representaciones de trabajadores
Visual	Fotografías de personas trabajando en diferentes situaciones
Verbal	Fragmento de presentación de institución (OIT)
Verbal	Fragmento de constitución (Brasil) – derecho de los trabajadores
Verbal	Entrevista: niños en trabajo doméstico

Verbal	Definiciones de la palabra “trabajo” en dos lugares/momentos distintos
Visual	Pinturas de diferentes representaciones de relación de trabajo
Verbal	Diferentes definiciones de relación de trabajo (servidumbre; esclavitud; mita; trabajo comunitario; mita; trabajo asalariado).
Visual	Fotografías (blanco y negro) de personas en diferentes actividades de trabajo
Verbal	Fragmento de libro El capital - “Karl Marx” sobre el trabajo
Salud y respeto desde el principio	
Visual	Pinturas narrativas de madres y padres junto a sus niños
Visual	Fotografías de madres y niños en distintas situaciones/contextos
Verbal	Fragmento de texto informativo: OMS (Desarrollo de la primera infancia)
Verbal	Artículo de libro “Hacia una puericultura ética”
Visual	Fotografías de distintas conformaciones familiares
Verbal	Fragmento de artículo: “Crianza, socialización y derechos humanos: reflexiones en una sociedad post-industrial”
Verbo-visual	Imagen de niño (violencia verbal)
Visual	Fotografía hombre/mujer (violencia verbal)
Visual	Imagen grupo de red social (bebé)
Verbal	Fragmento de grupo de red social sobre la leche materna

Verbal	Tabla con la composición de la leche materna
Nuestra América, Nuestra África	
Visual	Fotografías de productos producidos por diferentes pueblos de África y América
Verbal	Fragmento de ley (obligación de la enseñanza de historia y cultura afro-brasileña e indígena)
Verbo-visual	Gráfico (población de Brasil)
Verbal	Artículo periodístico de opinión: “Día Nacional de Zumbi: despertando la conciencia Negra en Brasil”
Visual	Fotografía de grilletes (antiguas)
Verbo-visual	Gráficas (escolaridad población negra y blanca de Brasil)
Visual	Fotografía de un salón de universidad de Brasil
Verbo-visual	Diferentes imágenes de campañas sociales diferentes
Verbo-visual	Afiche de campaña social (Europa): “Yo no soy racista, pero...”
Verbal	Afiches sobre el día de la conciencia negra