



## Especialización en adquisición y enseñanza de español como segunda lengua

### Trabajo Final

**Directora:** Profesora Doctora Carolina Tramallino

**Alumna:** Profesora Natalia Ricciardi

**Carrera:** Profesorado en portugués

**Institución:** Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario

**Fecha de presentación:** 10 de septiembre de 2021

**Fecha de aprobación:** 12 de noviembre de 2021

**Tribunal:** Mgt. María Susana Freidenberg;, Mgt. Marina Grasso; Dra. Guillermina Piatti

**Título: La enseñanza de español lengua extranjera en Argentina y el uso de materiales didácticos: análisis de las representaciones identitarias de la lengua y sus usuarios en manuales de ELE**

**ÍNDICE**

<b>1. Introducción.....</b>	<b>4</b>
<b>1.1. Objetivo general y etapas de la investigación.....</b>	<b>5</b>
<b>1.2. Hipótesis de trabajo.....</b>	<b>6</b>
<b>2. Marco teórico .....</b>	<b>6</b>
<b>2.1. Las representaciones sociales sobre las lenguas.....</b>	<b>8</b>
<b>2.2. Las representaciones sociales sobre el español en Argentina.....</b>	<b>11</b>
<b>2.3. Breve reseña de la enseñanza de español lengua extranjera (ELE) en Argentina.....</b>	<b>18</b>
<b>2.4. El manual como objeto de estudio.....</b>	<b>23</b>
<b>2.5. Las representaciones sociales en manuales escolares .....</b>	<b>24</b>
<b>3. El español rioplatense.....</b>	<b>26</b>
<b>3.1. Rasgos fonético-fonológicos.....</b>	<b>27</b>
<b>3.2. Rasgos morfológico-sintácticos.....</b>	<b>28</b>
<b>3.3. Rasgos lexicales.....</b>	<b>29</b>
<b>3.4 La influencia de las lenguas originarias.....</b>	<b>30</b>
<b>4. Metodología.....</b>	<b>32</b>
<b>4.1. Corpus .....</b>	<b>33</b>
<b>4.2. Las condiciones de producción de los textos.....</b>	<b>34</b>
<b>4.3. Los géneros de actuación discursiva.....</b>	<b>36</b>
<b>4.4. Los paratextos.....</b>	<b>37</b>
<b>4.5. Sistematización de las categorías de análisis.....</b>	<b>40</b>
<b>5. Análisis.....</b>	<b>42</b>

<b>5.1. Descripción del género de texto manual.....</b>	<b>42</b>
<b>5.2. Contexto socio histórico de producción.....</b>	<b>44</b>
<b>5.3. América I.....</b>	<b>47</b>
<b>5.4. Macanudo.....</b>	<b>57</b>
<b>5.5. Voces del Sur.....</b>	<b>68</b>
<b>5.6. Aula del Sur.....</b>	<b>81</b>
<b>5.7. Maratón ELE.....</b>	<b>91</b>
<b>6. Resumen comparativo del análisis.....</b>	<b>100</b>
<b>7. Conclusiones.....</b>	<b>106</b>
<b>8. Bibliografía.....</b>	<b>111</b>
<b>9. Corpus.....</b>	<b>115</b>
<b>10. Anexos.....</b>	<b>116</b>

## 1. Introducción

La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) ha cobrado interés y relevancia en las últimas tres décadas en Europa y con ella se han multiplicado las investigaciones y la elaboración de material didáctico. De acuerdo con Pozzo (2017), la reflexión en torno a la enseñanza de ELE surgió en España con el ingreso de este país en 1986 a la Comunidad Económica Europea, lo que luego sería la Unión Europea. A partir de entonces, la enseñanza y certificación del español alrededor del mundo han ganado importancia y representan un activo económico cuyos beneficios han sido inclusive encumbrados y discutidos en diferentes publicaciones (Cf. Fundación Telefónica, 2014). En nuestra región, desde finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI, Argentina se ha destacado como un epicentro en Latinoamérica que atrae estudiantes de diversos países de la región debido a la amplia oferta de las carreras universitarias en el país y las facilidades de acceso. En esta coyuntura se presenta la necesidad de contar con material didáctico de ELE que se organice en torno a la variedad lingüística del Río de la Plata. Si bien la enseñanza de ELE en nuestro país se revitaliza a partir de finales del siglo XX, sus comienzos se remontan a la llegada masiva de inmigrantes en el siglo XIX y principios del siglo XX. A su vez, la enseñanza de ELE en el país está marcada por la discusión histórica sobre la lengua nacional y la conformación de nuestra identidad lingüística. En la presente investigación nos proponemos relevar y analizar los manuales para la enseñanza del español que se han concebido, elaborado y publicado en nuestro territorio nacional en la última década del siglo XX y las primeras dos décadas del siglo XXI, con el fin de analizar las representaciones sociolingüísticas vigentes sobre la variedad lingüística. Partimos de la hipótesis de que, así como las discusiones históricas en torno a la lengua nacional en Argentina han tenido repercusiones en las características discursivas de los libros didácticos para la enseñanza de la lengua materna en el ámbito escolar, la tensión resultante de los debates en torno a la norma legítima se manifiesta también en los manuales de enseñanza de ELE. Con la finalidad de identificar ideas, representaciones e imágenes sobre la lengua y sus hablantes en manuales de ELE elaborados y publicados en Argentina, nos proponemos relevar los diferentes hechos de política y planificación lingüística que acompañaron no solo la conformación del Estado nacional y los acuerdos políticos de la región, si no también la Nueva Política Lingüística Panhispánica, llevada adelante por las instituciones de regulación del uso del español, en la medida en que impactan en el estatuto de la lengua española. Por último, nos proponemos

analizar las representaciones sociales y las ideologías sociolingüísticas subyacentes a estas políticas.

### **1.1. Objetivo general y etapas de la investigación**

Nuestro objetivo general será identificar y develar las representaciones sociales y las ideologías sociolingüísticas a partir del análisis de los manuales de Español como Lengua Extranjera (ELE) elaborados y publicados en Argentina en los últimos 30 años. Para ello nos proponemos, como objetivos específicos, a) determinar las representaciones sociolingüísticas que han acompañado la historia de la formación del estado nacional y el establecimiento del español como lengua oficial de la nación; b) determinar las variedades sociolingüísticas mostradas en los manuales; c) consignar las representaciones sociales asociadas a la cultura y a la población argentinas vehiculizadas en los manuales.

Para la consecución de este organizamos nuestra investigación en las siguientes etapas:

- 1) Observar los hechos más significativos de la historia de la enseñanza del español como lengua extranjera en el territorio argentino con el fin de trazar un panorama histórico de las políticas lingüísticas para la enseñanza de la lengua, que a la vez nos permita analizar la situación del español como lengua extranjera y su enseñanza en el país hoy.
- 2) Discutir las ideologías subyacentes a la definición identitaria nacional marcada por las tensiones entre un español heredado e impuesto, por un lado, y una lengua que ha luchado por configurarse como lengua propia como parte del proyecto de emancipación política, por otro.
- 3) Releva cada período histórico y sus correspondientes decisiones en cuanto a las políticas lingüísticas nacionales y las decisiones de política lingüística que emanan de las instituciones que regulan el uso del español en el mundo con el fin de analizar su incidencia en las configuraciones ideológicas vigentes (hispanismo - nacionalismo - pluricentrismo).

Las diferentes etapas planteadas establecerán las bases para analizar los manuales de ELE elaborados y publicados en Argentina, para lo cual observaremos características gráficas, textos, paratextos, imágenes, actividades y apéndices gramaticales

propuestos en cada uno, a fin de identificar las ideologías lingüísticas subyacentes en relación a la identidad lingüística nacional.

## 1.2. Hipótesis

Trabajaremos sobre la hipótesis que refiere a la relación entre lengua y nación que en Argentina se ha visto marcada por dos ideologías dominantes (Cf. Ciapuscio y Miotto, 2011; García y Moure, 2015): aquella que ha abogado por la legitimación de una lengua propia, diferenciada de la lengua de la metrópoli, y la que pretende mantener una norma idéntica al español peninsular. Ambas ideologías han alternando su posición de supremacía dependiendo del momento histórico y político, y una tercera posición conciliatoria, la de equilibrio entre la norma propia y la norma peninsular, no ha hecho más que consolidar una tensión no resuelta que se manifiesta en los usuarios y los discursos sobre la lengua, entre otros objetos, de los cuales nos interesa observar y analizar, con la mirada glotopolítica, los manuales utilizados en el país para enseñar español a extranjeros, focalizándonos en aquellos que han sido concebidos y publicados en Argentina.

## 2. Marco teórico metodológico

Para comprender el panorama de la enseñanza del español como lengua extranjera en Argentina y las representaciones sociales vinculadas al español, comenzaremos por situar la historia del país con respecto a su conformación sociolingüística, lo cual nos lleva a entender la relación entre colonización, inmigración, identidad nacional y políticas lingüísticas.

Se denomina **políticas lingüísticas** al conjunto de decisiones sobre las lenguas y la sociedad adoptadas e implementadas desde el estado con el objetivo de organizar la vida lingüística de una nación: definir la o las lenguas oficiales de una nación e instrumentar los recursos para garantizar su uso a través del sistema escolar, restringir el uso de otras, difundir la enseñanza de ciertas lenguas extranjeras y no otras, determinar cuáles se utilizan en los medios de comunicación, forman parte de las decisiones políticas sobre el lenguaje de un estado. En palabras de Bein (2011), las políticas lingüísticas estatales comprenden

(...) el conjunto de las decisiones que se toman conscientemente con relación al uso público del lenguaje, como la de instituir una lengua o variedad como oficial, dotar de escritura una lengua ágrafa, fijar una terminología, proteger las lenguas minoritarias, establecer qué lenguas extranjeras se deben enseñar en el sistema escolar público, decidir qué habilidades lingüísticas deben adquirir los estudiantes de los distintos niveles, velar por la edición de libros para ciegos, garantizarle a alguien que no conoce la lengua oficial un

intérprete en los juzgados u obligar a los locutores provinciales de radio y televisión a usar la variedad culta de la capital. (Bein, 2011, p. 1)

En ese sentido, es necesario comprender las políticas lingüísticas en el contexto de su producción, es decir, en relación al vínculo que las une a una coyuntura concreta y entendiendo que estas responden a necesidades históricas, políticas y económicas y a ciertos intereses de carácter dinámico e ideológico. A su vez, llamamos **planificación lingüística** a la puesta en práctica de estas decisiones que atañen tanto a las lenguas como a sus usuarios. La planificación lingüística refiere, entonces, a la utilización e implementación concreta de una política. Con el fin de complementar el abordaje que proponemos en los manuales de enseñanza de ELE, asumimos también una mirada **glotopolítica** sobre la lengua, en la medida que nos permite “englobar todos los hechos del lenguaje en que la acción de la sociedad toma forma de lo político” (Guespin y Marcellesi, 1986, p. 7). El abordaje glotopolítico permitiría analizar no solo aquellas acciones conscientes y planificadas que objetiven el ordenamiento de la vida lingüística de una sociedad, sino también cualquier acción en la que los individuos se manifestaran sobre los objetos lingüísticos (las lenguas, los dialectos, los grupos sociales y sus usos del lenguaje, etc.). De acuerdo con Arnoux, la glotopolítica analiza los textos en tanto

...intervenciones sociales asociadas a ideologías lingüísticas, destinadas a influir en las prácticas de una comunidad, más o menos amplia, tendiendo a modificar el espacio público del lenguaje, sujetas a requerimientos de la sociedad frente a los cuales se adoptan, además, determinados posicionamientos” (Arnoux, 2016, p. 20).

La autora destaca la importancia de articular el análisis textual con el contexto de su producción y circulación, en la medida en que los hechos lingüísticos se inscriben en la dimensión política de los procesos históricos, y afirma que todas las intervenciones se apoyan en **representaciones sociolingüísticas** en tanto formas de conocimiento asociadas tanto a objetos lingüísticos tales como las lenguas y sus variedades o lectos, como o a las evaluaciones sociales de esos objetos. Estos sistemas de ideas afectan directamente a la identidad lingüística de una comunidad y el análisis de su funcionamiento se realiza siempre (...) “en el contexto de las estructuras sociales, relaciones de poder y actividades políticas y económicas relevantes para el colectivo humano estudiado” (Del Valle, 2007, p. 392).

Con respecto a las decisiones de política lingüística migratoria en la historia argentina, Di Tullio (2003) afirma que los intentos históricos de (re)definición de la “identidad nacional” en Argentina (y en cualquier territorio conquistado) necesariamente se

han enfrentado a la pregunta: ¿Cómo hacer de la lengua heredada de la metrópoli una lengua propia?<sup>1</sup>. Este cuestionamiento se proyecta sobre la definición de una identidad nacional colectiva que parte de la identidad lingüística, elemento privilegiado de la identidad nacional. La autora discute tres ideas o convicciones que han convivido -y sustentado- la definición de una identidad argentina:

-Los que aspiraron a una lengua propia, con una respuesta rupturista, apostaron a la independencia lingüística.

-Los que pretendieron imponer una norma idéntica a la del español peninsular, con una respuesta inmovilista, negaron la legitimidad del cambio.

-La posición de equilibrio, la preferida, ensayó varias combinaciones entre los ingredientes capaces de dotar a esa diferencia de un contenido propio. (Di Tullio, 2010, p. 15)

Podemos ver en consecuencia, que las lenguas van conformando la identidad social de un pueblo y van adquiriendo valores sociales. A su vez, esta conformación identitaria lingüística debe pensarse siempre en estrecha vinculación con el contexto social e histórico y con intereses que responden a relaciones de poder. A continuación, analizaremos en la noción de representaciones sociales sobre las lenguas para luego relevar los principales hechos de política y planificación lingüística que han marcado la historia sociolingüística de Argentina y han configurado ciertas ideologías vinculadas a la identidad social y lingüística de su pueblo.

## 2.1. Las representaciones sociales sobre las lenguas

Hemos mencionado que el abordaje glotopolítico permite analizar no solo acciones conscientes y planificadas que objetivan el ordenamiento de la vida lingüística de una sociedad –como las acciones de política y planificación lingüística-, sino también cualquier acción en la que los individuos se manifestaran sobre los objetos lingüísticos (las lenguas, los dialectos, los grupos sociales y sus usos del lenguaje, etc.). Ya sea que la sociedad (y sus instituciones) regulen explícitamente sobre la **lengua** (definiendo, por ejemplo, su estatus sobre otras lenguas), ya sea que los diferentes actores sociales se expresen sobre determinada forma de **habla** o uso de la lengua por parte de un grupo social, toda acción y decisión tomada sobre el lenguaje tiene efectos glotopolíticos (Guespin y Marcellesi, 1986). En este sentido, la mirada glotopolítica de las lenguas identifica sus objetos de estudio en tanto (...)

---

<sup>1</sup>De acuerdo con Di Tullio (2010, p.14), esta pregunta es planteada y respondida por Beatriz Sarlo en su estudio sobre la relación entre lengua y literatura en “Oralidad y lenguas extranjeras. En conflicto en la literatura argentina durante el primer tercio del siglo XX”, en Altamirano y Sarlo (1997)

“*interacción verbal o discurso* que remiten explícitamente al lenguaje como acción” (del Valle, 2014, p. 6). Por lo tanto, la opción de determinados vocablos, o de un pronombre de tratamiento y no de otro; la referencia a ciertos pronombres en el paradigma verbal del español –o no- presentados en los manuales de enseñanza de ELE, por ejemplo, adquieren sentido social pleno si se interpretan en el contexto socio histórico de su producción, vinculados a identidades y relaciones sociales en proceso de negociación.

A su vez, el mercado lingüístico de una comunidad es regulado por factores contextuales que determinan los valores para los usos del lenguaje. Estos valores definidos por Arnoux y del Valle (2010) como regímenes de normatividad, definen los espacios sociales atravesados por el lenguaje y las actitudes que, en consecuencia, los individuos asumen con respecto al lenguaje en los diferentes ámbitos de las relaciones humanas: la preferencia por una lengua, una variedad, o la valoración de las diferentes prácticas lingüísticas, se verán determinadas por las relaciones de sometimiento o autonomía que emergen del régimen de normatividad vigente. Así, en toda cultura se van creando y naturalizando ciertas **representaciones**. Entendemos las representaciones sociales, en la línea de pensamiento de Moscovici (1994) como fenómenos cognitivos, ideas o visiones sobre el mundo que permiten a un individuo o grupo social comprender la realidad de acuerdo a un sistema propio de referencias. Estas representaciones repercuten en las ideas sobre las lenguas, sus variedades y sobre los sujetos que las hablan. “Útiles, inútiles, ricas, pobres, difíciles, fáciles, transparentes, duras, dulces, correctas, incorrectas, desviadas son algunas de las caracterizaciones sociales que reciben las lenguas y que van delineando actitudes y comportamientos hacia ellas y hacia sus usuarios.” (Bein, 2017, p. 6).

Las **representaciones sociolingüísticas**, a su vez, se sostienen en determinadas **ideologías lingüísticas**, esto es, ciertas visiones “de la configuración lingüística de una comunidad concreta, así como los razonamientos que, primero, producen esa visión y segundo, justifican su valor” (del Valle, Gabriel-Stheeman 2004, p. 31). Estos sistemas de ideas articulan ciertas convicciones sobre el lenguaje, las lenguas y el habla con determinadas formaciones culturales, políticas y/o sociales. Si bien estas ideologías pertenecen al ámbito cognitivo, en la medida en que naturalizan una relación coherente entre lenguaje y un orden extralingüístico, se producen y reproducen en el ámbito material de las prácticas del lenguaje, especialmente en aquellas que subyacen en los espacios discursivos altamente institucionalizados, como las Academias de la Lengua.

En Argentina, los debates que acompañaron la definición del estatuto de la lengua nacional desde el siglo XIX y hasta mediados del siglo XX, revelaban las tensiones en torno a dos representaciones antagónicas que se sustentaban en dos diferentes ideologías lingüísticas: aquella que veía representada en el español ibérico y en los valores asociados a la hispanidad la pureza y legitimidad del idioma, y la que luchaba por la construcción de una identidad nacional fundada en el rechazo hacia la herencia hispánica y alejada de los valores relacionados a una España retrógrada<sup>2</sup>. Esta ideología se basaba en la emancipación lingüística que reivindicaba los valores criollos y consolidaba la autonomía política. Estos debates han marcado la identidad lingüística del país y aún hoy las tensiones alrededor de la norma del español rioplatense se revelan en diferentes espacios discursivos.

En la misma línea de pensamiento, López García afirma que las representaciones actuales sobre la lengua hablada en nuestro país responden, fundamentalmente, a dos posiciones contradictorias que acompañaron las decisiones de planificación lingüística desde la conformación del estado:

...las representaciones actuales sobre la lengua nacional (...) están sustentadas por el **orgullo lingüístico**, por un lado, y la **inseguridad ante un ideal lingüístico tomado como referencia**, por otro; ambas concepciones acompañan las políticas lingüísticas en Argentina y tienen vigencia en la conciencia de los hablantes. (López García, 2012, p. 79, resaltado nuestro)

Según la autora, la polarización **purismo hispánico / valorización de los regionalismos** se ha manifestado desde la conformación del estado nacional y tiene vigencia hasta nuestros días, se manifiesta en las actitudes de los hablantes y se enraíza en **dos tendencias ideológicas** relacionadas al español rioplatense: **un español heredado** cuya legitimidad se afirma en la proximidad con la variedad peninsular, por un lado, y una lengua que ha luchado por configurarse como **lengua propia** como parte del proyecto de emancipación política, por otro.

Creemos que los manuales de ELE representan un corpus discursivo que permite analizar las representaciones sobre la(s) lengua(s) y sus usuarios así como las ideologías lingüísticas que han marcado la historia de la identidad sociolingüística del país. Con vistas a este análisis, en el siguiente apartado relevaremos los principales hechos de política lingüística que contribuyeron a la conformación del estado nación y a la afirmación de las ideologías lingüísticas anteriormente mencionadas.

---

<sup>2</sup>Estas ideas anti hispanistas se materializan en las palabras de Sastre, quien afirma que "nada sublime, nada grande, nada importante, se ve resaltar en todo el campo de los trabajos de la inteligencia española" (Weinberg [1958] 1977, citado en Ciapuscio, Miotto, 2011, p. 172)

## 2.2. Las representaciones sociales sobre el español en Argentina

Para entender la historia lingüística argentina debemos remontarnos a su historia de colonización, puesto que Argentina se encuentra entre los países latinoamericanos de habla hispana como consecuencia de la colonización española del siglo XVI. Desde el comienzo del proceso de independencia política de España a principios del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, las decisiones de política lingüística en Argentina giraron en torno a las discusiones sobre el español “legítimo” en el territorio latinoamericano. Específicamente, la discusión se debatió entre el español peninsular o el latinoamericano y su normalización e implementación, que buscaba lograr una autonomía cultural y lingüística que consolidara la autonomía política.

En este contexto de construcción identitaria a través de la lengua, tuvieron lugar varios hechos que fueron configurando las actitudes sobre el español en nuestro país. La postura lingüística de la Generación Romántica del 37-con su defensa del español rioplatense enraizada en tradiciones académico-políticas y literarias de los románticos franceses, se presenta como uno de los principales factores políticos e ideológicos que vehiculizan la delimitación de la variedad rioplatense del español.

Ciapuscio y Miotto (2011, p. 172) destacan los textos de Juan Bautista Alberdi quien, desde los albores de los procesos de conformación política nacional, defendió la necesidad de contar con una lengua nacional que buscara alejarse del español peninsular. Esta voluntad de configuración de la lengua se basaba, por un lado, en la “ideología del progreso” que pretendía acercar la variedad nacional al francés, considerada una lengua más depurada y culta y por otro, en la voluntad de destacar la diferencia del castellano rechazando a España y a lo español, actitud de reivindicación emancipatoria de la exmetrópoli, que se basaba en una “ideología de nación”. Estas ideologías conviven y van conformando la identidad lingüística argentina que, en palabras de Di Tullio,

[...] se definía a partir de algunos rasgos: una lengua clara, comprensible para todos, cercana a la hablada, abierta a las nuevas ideas que aportaban los extranjerismos, pero también celosa de las voces patrimoniales. Alberdi define su proyecto de modernización de la vida cultural y democratización de la lengua escrita para hacerla comprensible a todos como emancipación de la lengua (...) (2006<sup>a</sup>, citado en Ciapuscio y Miotto, 2011, p. 185)

En el contexto de consolidación de los jóvenes estados independientes, era imperativa la necesidad de construir una misma identidad nacional basada en el modelo de nación

europea que se impusiera sobre indígenas, criollos e inmigrantes. Con la inmigración masiva de diferentes pueblos de Europa (españoles, alemanes, judíos y principalmente italianos, entre otros), iniciada a finales del siglo XIX, dos proyectos políticos sucesivos que respondían a intereses específicos acompañaron el desarrollo del español en la Argentina y marcaron el perfil sociolingüístico del país.

En los últimos 30 años del siglo XIX, Sarmiento (1868-1874) se propuso configurar Argentina como una nación monolingüe y “educar al soberano” con el objetivo de acompañar las ideas desarrollistas de inserción de los trabajadores en el mercado productivo. En ese sentido, intentó llevar adelante un proyecto de simplificación de las estructuras sintácticas y la ortografía española normativizándolas en gramáticas escolares “americanas” que pudieran utilizarse en el sistema educativo como medio masivo de alfabetización, proyecto que finalmente no se concretizó pero marcó un hito en la historia de la normatización del español en el país. Se buscaba configurar una lengua propia que se diferenciara de las ideas retrógradas de una España detenida en el tiempo y que ayudara a perfilar una América progresista. Este proyecto de política lingüística respondía a intereses estrictamente políticos de conformación del nuevo Estado argentino:

En definitiva no se trata de un problema inserto en el terreno cultural: el objetivo es que la tarea del Estado se oriente a adoptar esa nueva ortografía americana que, a partir del uso administrativo del lenguaje, garantice la unidad idiomática. (Rogieri y Pérez, 2013, p. 108).

En este contexto, era fundamental la inserción de los de los inmigrantes europeos en la vida pública de la nación y, alineado a este objetivo, se desarrolló el proyecto político de Avellaneda (1874-1880) de europeización del territorio argentino a través de la fórmula “gobernar es poblar”, que se llevó a cabo con el aporte de aquellos inmigrantes. La inmigración en Argentina cambió radicalmente la configuración demográfica del país y determinó las características sociolingüísticas de su población: de 1880 a 1950 el país recibió 6,5 millones de inmigrantes europeos (fundamentalmente de España e Italia), lo que provocó que el país aumentara diez veces su población.

Cabe resaltar el proyecto de modernización de la nación que se sostuvo a través de la extensión del territorio (a expensas del exterminio sistemático de indígenas a través de La Campaña del Desierto) y de la alfabetización masiva durante las presidencias de Roca (1880-1886 / 1898-1904), con la premisa de unificar el territorio a través de una cultura común y una misma -única- lengua. En estos años, algunos eventos significativos de política

lingüística como las polémicas sobre la creación de una Academia que fuera correspondiente de la Real Academia Española (en adelante, RAE) (1870-1880), seguida de la creación de la Academia Argentina de la Lengua en 1910 acompañaron las discusiones sobre el estatuto de la lengua en torno a los debates **purismo-criollismo**. Las presidencias de tinte más intelectual de Sarmiento, Avellaneda y Mitre habían garantizado el acceso a la educación en todos sus niveles a través de la ley 1420 (1884) de educación laica, obligatoria y gratuita (que establece la enseñanza del “idioma nacional”), inclusive la educación universitaria gratuita y autónoma, lo que permitió la movilidad social de clases medias, especialmente a hijos de inmigrantes. Estos aspectos, sumados a la aprobación de la ley Saenz Peña que garantiza el voto a todos los varones y permite la creación de partidos políticos representativos de los sectores medios, configuraron la imagen del argentino de la época como un ciudadano que ejercía sus derechos cívicos y estaba empleado, en contraposición al inmigrante italiano que llegaba de las regiones más pobres de Italia con altos grados de analfabetismo. Dentro de este contexto de “euforia argentino centrista”, el inmigrante era considerado una amenaza para el proyecto nacionalista a la vez que era un agente necesario para el progreso del país por su condición de trabajador (Di Tullio, Kailuweit, 2011, p. 16).

En este contexto de valoración ambivalente del inmigrante, se gestan dos ideologías contrapuestas subyacentes al modelo deseado de nación: por un lado, la concepción pluralista y respetuosa de las diferencias evidenciada en la Constitución nacional, la Ley de Inmigración (1876) y la Ley de Ciudadanía (1869), y por otro, la ideología nacionalista y excluyente de las diferencias que contribuía a consolidar un estado monolingüe al que había que proteger de la amenaza que suponían otros grupos culturales y lingüísticos:

Una creciente paranoia cultural y lingüística reclama políticas defensivas, en particular para salvar la lengua española del peligro de la hibridación, por lo que la ideología de la estandarización se legitimaba como un acto de patriotismo. (Di Tullio, Kailuweit, 2011, p. 15).

El problema que suponía el contacto entre el español y la lengua del inmigrante configuró entonces las políticas lingüísticas orientadas a consolidar el nacionalismo. El sentido de pertenencia al territorio y a la nación se llevó a cabo a través del sistema escolar y la lengua fue el instrumento por excelencia. La cuestión de la lengua nacional emerge como una cuestión de política de estado orientada a afianzar la configuración del Estado-Nación argentino a través de acciones de planificación lingüística nacionalizantes. La castellanización de los inmigrantes mediante la escuela pública y el servicio militar obligatorio se entienden en este contexto como parte del proyecto modernizador de la clase

dirigente para conformar un país agroexportador con la consecuente necesidad de ciudadanos escolarizados que conocieran sus derechos, pero sobre todo sus deberes (Rubio Scola, 2019).

El modelo progresista y de acercamiento a la modernidad de Roca con la consecuente transformación del aparato productivo para llevar al país a un modelo agroexportador, no habría sido posible sin la presencia de inmigrantes, cuyo ingreso masivo fue resultado de políticas de estado que se proponían europeizar el país y lograr la “pureza racial” que garantizara el progreso (López García, 2009). Sin embargo, paralelamente, prevalecía el temor a las consecuencias lingüísticas que tal afluencia de extranjeros podría acarrear. En ese contexto, la defensa de “lo hispánico” y la reivindicación de la lengua española como aspecto constitutivo de la identidad argentina se configuró como una estrategia importante en una población en la que casi el 50% de sus habitantes provenía del exterior. Se revalorizaron la tradición, las costumbres locales y se exaltó el hispanismo como política de configuración del ser nacional. En ese sentido Quesada (1899) expresaba:

Afortunadamente, todas las naciones de América hispana no solo hablan, sino que cultivan y defienden su hermosa lengua común. Pero, de hoy en adelante es preciso que se preste mayor atención, si cabe, a cuestiones tan interesantes, porque no se trata de una mera tendencia literaria, sino de un problema sociológico: de mantener la unidad suprema de la raza en países inundados por inmigración de todas procedencias, que principia por corromper, y concluirá por modificar el idioma nacional y, por ende, el alma misma de la patria. (Quesada, citado en López García, 2009, p. 384)

Según López García (2009) el período del gobierno de Roca,-así como otros hitos histórico-políticos influyentes del siglo XIX y XX-, contribuyeron a las discusiones sobre el estatuto del español como lengua nacional y podrían ayudar a comprender cómo se conformaron ideas sobre la lengua que perduran hasta nuestros días. Junto a los períodos representados por la Generación del 37 (proyecto cultural y lingüístico que contribuyó a la consolidación nacional a través de la identidad lingüística), y por la etapa abarcada entre 1880 y 1910 (año de celebración del centenario de la independencia), la autora destaca los gobiernos entre 1916 y 1943 y la dictadura de 1976 a 1983.

Los primeros treinta años del siglo XX estuvieron marcados por el desarrollo -y finalización- de los procesos inmigratorios masivos y sus consecuencias: hacia finales de los años 30 los inmigrantes que se habían instalado y dispersado por las zonas rurales del país iniciaron un proceso de migración interna a las grandes ciudades que reflató los temores de disolución de la norma y el orden lingüístico establecido, lo que llevó a reforzar, una vez más, los discursos nacionalistas de reivindicación de la lengua nacional. Algunos eventos de

política lingüística se destacaron también en esta época. Durante el periodo de gestión de José Ramos Mejía al frente del Consejo Nacional de Educación (1908-1913) se promovió la “lengua nacional”<sup>3</sup> como norma lingüística oficial imponiendo el monolingüismo. Esto se llevó a cabo de la mano del proyecto de educación patriótica orientado a la nacionalización, a través la imposición del fervor nacionalista en las escuelas. El proyecto incluía estrategias tales como desarrollar temas de carácter patriótico (la bandera, el escudo o los monumentos) en la reproducción oral, la recitación memorizada, los ejercicios de copia, dictado y caligrafía y las actividades de composición con temas relacionados a la educación cívica y patriótica.

La lengua nacional era considerada el instrumento privilegiado del proyecto de nacionalización por lo que se corregía firmemente la diversidad lingüística-y los productos resultantes, como el cocoliche, pidgin procedente de la mezcla del español con los diversos dialectos italianos-, a través de la erradicación de los dialectos, controlando y sancionando la pronunciación de los niños en la escuela (Sardi, 2011). Por otro lado, en 1931 se creó la Academia Argentina de Letras, asociada a la RAE, y se prohibió en las radios el uso del lunfardo a través del Reglamento de Radiocomunicaciones.

El ideal de un estado monoglósico, postulado por la Revolución Francesa, conllevaba la represión de lenguas o modalidades minoritarias: los términos que las designan -dialectos, *patois*, jeringozas- se cargaron de connotaciones peyorativas; en nuestro medio, lunfardo y cocoliche. (Di Tullio, 2003, p. 30)

El período comprendido entre 1935 y 1945 se vio marcado por los enfoques críticos de Américo Castro y Amado Alonso, que encontraban en la inmigración la principal causa de un habla y escritura defectuosas en Argentina. Esta posición encontró fuertes reacciones entre intelectuales que reivindicaban la lengua nacional, entre ellas Borges y su defensa del “Idioma de los argentinos” (1928).

Según López García (2015), las ideologías lingüísticas encontradas en la base de los cambios surgidos de la evolución del español rioplatense a partir de la influencia de las lenguas de inmigración,-que resultaban en una degeneración de la lengua “pura” del modelo ideal de la lengua de la península-, determinaron las representaciones del español rioplatense como una deformación del patrón lingüístico original que se extiende hasta los días de hoy.

Con la llegada del peronismo al gobierno, la tradición hispánica y la reivindicación del español como la lengua de Cervantes ganaron nuevas fuerzas: la participación activa del

---

<sup>3</sup>De acuerdo con Di Tullio, “La pretensión de identificar la nación a través de una lengua propia se manifiesta en Argentina -en los programas escolares de diferentes momentos- en la designación del español mediante eufemismos nacionalistas como “idioma nacional” o “idioma patrio” (2010, p. 30).

entonces presidente Juan Domingo Perón en el homenaje a Cervantes de la Academia Argentina de Letras del 12 de octubre de 1947, que contó con la presencia de representantes del gobierno dictatorial español; los estrechos vínculos que Perón mantuvo con la dictadura franquista manifestados discursivamente en expresiones y vocabulario propios de la “política de la hispanidad” en los discursos del ex presidente (Cf. Glozman, 2011) contribuyeron a reivindicar el legado hispánico en América y Argentina. Esta tendencia se materializaría en la inclusión de contenidos explícitamente hispanistas en los programas y materiales escolares elaborados durante el primer gobierno de Perón (Somoza Rodríguez, citado en Glozman, 2011). Las políticas lingüísticas del segundo gobierno de Perón se caracterizaron por generar representaciones de la unidad nacional determinada por la unidad lingüística y adhirieron así, al modelo de conformación de los estados propio del siglo XIX, caracterizado por la homogenización lingüística.

A partir de los años 70, las nuevas configuraciones mundiales de la economía resignificaron el papel del Estado y su relación con las instituciones. Los diferentes procesos dictatoriales sumergieron a Argentina en una crisis económica que los procesos democráticos posteriores a 1983 no lograron revertir. A su vez, el proyecto económico globalizador que se desarrolló a partir de los años 90, y los procesos de integración regional que dieron lugar a la creación del Mercosur y sus políticas de intercambio, promovieron nuevos procesos migratorios en la región, y particularmente en Argentina.

El fortalecimiento de las integraciones regionales en los noventa y la creación del Mercosur y los respectivos documentos (Protocolo de Intenciones firmado por los ministros de educación de los países fundadores del acuerdo, recomendaciones del Grupo de Trabajo de Políticas Lingüísticas del Área del Mercosur Educativo), y acciones de organizaciones interuniversitarias como el Grupo Montevideo, elevaron nuevamente al español (y al portugués) a un lugar de importancia dentro de las políticas lingüísticas estatales.

De la mano de estos proyectos, en los últimos 30 años se reafirma la importancia de implementar de forma sistemática el español en Brasil y el portugués en Argentina en los respectivos sistemas educativos. A su vez, estas lenguas adquieren mayor peso a nivel global por pertenecer a grandes áreas idiomáticas. Sin embargo, las acciones concretas de política lingüística se han limitado a intensificar el intercambio comercial, a pesar de existir un fuerte compromiso de fortalecimiento de las políticas de integración regional desde lo discursivo. En Argentina, escasean las propuestas concretas de promoción y enseñanza sistemática del

portugués LE en el sistema formal a pesar de la ley 26.468/2009 de oferta de obligatoria del portugués (Rubio Scola, 2019).

Con respecto a las representaciones sobre el español en los últimos años, López García (2015) señala la influencia que ha ejercido y continúa ejerciendo España en la construcción de representaciones de las diferentes variedades americanas. En las últimas décadas, las variedades americanas fueron asumiendo características de lengua estándar como resultado de un lento proceso de distanciamiento de la norma peninsular. Sin embargo, esto no se ha dado sin las permanentes tensiones existentes entre, por un lado, la reafirmación de una norma lingüística propia que goce de prestigio, y por otro, su rechazo debido al distanciamiento de la “norma de origen”.

La Nueva Política Lingüística Panhispánica (NPLP) llevada adelante desde finales del siglo XX hasta nuestros días por la RAE y la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) en cierta forma ha acentuado la representación de un español transnacionalizado que encierra en sí mismo la contradicción de mantener la unidad del idioma y reconocer sus variedades.

Al respecto, Fontanella (citado en López García, 2009) señala que la adopción de una norma pluricéntrica como forma de reorganizar las distintas variedades que han surgido de la expansión del territorio hispanohablante y la consolidación de las Academias americanas (que ahora comparten la gestión de la lengua) no han logrado dirimir las tensiones alrededor de la lengua. Esto redundo en diferentes conflictos identitarios en torno a la lengua por parte de los países latinoamericanos y la consecuente falta de políticas de normatización, normalización e implementación de las lenguas estándares de cada nación. Al respecto de la construcción identitaria de los países de habla hispana en Latinoamérica y las políticas lingüísticas y su planificación (puesta en marcha), Moure afirma:

[nuestro discurso] Es a la vez un reclamo de construcción identitaria que nos habilite para pasar de la declaración retórica a la acción, para que nuestras escuelas, profesorados y universidades defiendan sus incumbencias, se preocupen por el bien lingüístico común y colaboren con las autoridades en el trazado de una política lingüística inteligente, que vaya más allá de un neopurismo casticista, preocupado por la invasión de extranjerismos. (Moure, citado en López García, 2009, p. 392)

Una de las principales trabas radica, precisamente, en que la norma panhispánica, este “español total” unificado y desterritorializado, contribuye a la formación de representaciones sobre la lengua que desestiman las variedades, en beneficio de las exigencias de un mercado

para el cual una lengua escrita uniformizada, sin marcas regionales, favorece las ventas de material indiferenciado.

Como podemos ver, las divergencias y desacuerdos en Argentina en torno a las políticas lingüísticas sobre el español y su implementación y las consecuentes representaciones en torno a la lengua, se remontan a tensiones históricas en los procesos de construcción de una identidad nacional. Estas tensiones han alternado entre el reconocimiento y la valoración de la norma propia, por un lado, y la influencia de España y su hispanidad por otro. En los últimos treinta años, una nueva configuración ideológica de la mano de la norma panhispánica, representa una posible vía de reconciliación entre las posiciones anteriores aunque la propia idea de unidad en la diversidad encierre en sí misma otras tensiones y contrariedades.

### **2.3. Breve reseña de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en Argentina**

Rigurosamente hablando, la enseñanza de español como segunda lengua encuentra sus orígenes en el siglo XVI, cuando se empieza a enseñar a los habitantes originarios de nuestro país. En 1904 se establece formalmente el dictado de clases de castellano para la integración de los inmigrantes con la creación de la escuela Normal de Profesorado en Lenguas Vivas. Algunos autores (Acuña, 2005; Rusell, Varela y Velloso, 2008; Velloso y Rusell, 2010; Pozzo, 2009) coinciden en afirmar que no fue hasta principios de la década del 80 del siglo XX que se comenzaron a implementar los primeros cursos de español para extranjeros en los ámbitos tanto formales como no-formales, destinados a inmigrantes y refugiados, con el apoyo del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para Refugiados (Pozzo, 2011), así como a funcionarios de empresas extranjeras y estudiantes internacionales. Al respecto de las últimas décadas, Pozzo (2017) afirma:

La enseñanza del ELE en Argentina se encuentra atravesando lo que daría en llamar una “tercera etapa”. La primera se sitúa en las últimas décadas del siglo XX, en el cual la enseñanza de ELE existía pero silenciosa y dispersa. La segunda tuvo lugar desde el inicio del nuevo milenio, específicamente desde el año 2002, a partir del cual la devaluación del peso argentino promovió la llegada de turistas idiomáticos. La tercera, desde el año 2008, en la que la crisis económica mundial impactó en el sector, desfavoreciéndolo. (2017, p.207)

La consolidación de la enseñanza y promoción de ELE en Argentina ha crecido desde las últimas dos décadas del siglo XX con algunas peculiaridades. Durante la primera década del siglo XXI, se registra la creación de asociaciones ligadas al sector tales como la Asociación Argentina de Docentes de Español (AADE) y la Asociación para la Promoción de la Lengua y Cultura en la Argentina (APLYCA) y dos asociaciones de escuelas de idiomas (AACELE, Asociación Argentina de Centros de Español Lengua Extranjera, y SEA, (Asociación de Centros de Idiomas), aunque las dos primeras, por lo que se ha podido verificar en las respectivas páginas web referidas en Velloso, Rusell (2010), no parecen actualmente permanecer activas<sup>4</sup>. Hasta el año 2010 se publicaba anualmente el “Informe sobre el Español como Lengua Segunda y Extranjera en la Argentina”, realizado en un trabajo conjunto entre la Dirección de Asuntos Culturales de la Cancillería Argentina y la AADE, con el objetivo de ofrecer diferentes indicadores que permitieran registrar la dinámica de cambio del sector de ELE en el país. Al día de hoy, no fue posible localizar informes posteriores al período señalado. Por otro lado, la Secretaría de Turismo de la Nación ha desplegado otras estrategias tales como la presencia en las ferias idiomáticas internacionales: Expobelta (Brasil), Expolingua (Alemania) y Nafsa (EEUU), junto a escuelas e instituciones oficiales. Y en el mismo sentido se confecciona en el año 2005 la primera Guía de Turismo Idiomático: “Estudiar español en Argentina”.

Cabe resaltar el proyecto ELSE-Argentina.org, que aún se encuentra en actividad, y que nace como resultado de proyectos de investigación y desarrollo subsidiados por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y la Universidad Nacional de La Plata de la República Argentina. Los proyectos se extendieron entre 2009 y 2014 con el aporte de Tinta Fresca S.A. para la concreción impresa de los resultados.

Actualmente se observa una creciente movilidad laboral y académica de brasileños, haitianos y de estudiantes de otras nacionalidades, atraídos por la excelencia de las universidades y los escasos requisitos de ingreso, junto a una devaluación permanente de la moneda nacional. Estos hechos reafirman la necesidad de aprender español y estimulan el sector de enseñanza de ELE en nuestro país.

De acuerdo con Acuña (2005), el desarrollo de la enseñanza de ELE desde finales del siglo XX se puede analizar alrededor de cuatro dimensiones: los programas de enseñanza, la

---

<sup>4</sup> AADE: Asociación Argentina de Docentes de Español. [www.espanol.org.ar](http://www.espanol.org.ar)

ACELE: Asociación Argentina de Centros de Enseñanza de Español Lengua Extranjera [www.acele.com.ar](http://www.acele.com.ar)

SEA: Asociación de Centros de Idiomas. [www.spanishinargentina.org.ar](http://www.spanishinargentina.org.ar)

elaboración de material didáctico, la certificación de dominio de la lengua y la formación de docentes.

Como fue mencionado supra, la enseñanza de ELE en Argentina se ha desarrollado desde la década del 80 para dar respuesta a la demanda de inmigrantes de diversos países en un primer momento, así como de estudiantes provenientes tanto de empresas extranjeras (radicadas en Argentina como resultado del proceso globalizador de los últimos 30 años), como del ámbito turístico y académico. Si bien la enseñanza de ELE a empresarios radicados en el país ha contribuido a dar un fuerte impulso al área, se advierte un mayor crecimiento de la demanda entre la población de extranjeros que permanece relativamente cortos períodos de tiempo en el país con el objetivo de aprender la lengua y su cultura a través de las llamadas propuestas de “turismo idiomático” (Cf. Bihurriet, 2016).

Otro grupo importante está representado por estudiantes extranjeros interesados en el “turismo educativo” y los que buscan formarse en las universidades públicas argentinas<sup>5</sup>. Los primeros asisten a cursos diseñados especialmente, cerrados, y que giran en torno a temáticas de cultura hispanoamericana. Estos estudiantes, alumnos de universidades extranjeras que requieren acreditar cursos de lengua española en sus universidades de origen, buscan completar los créditos para sus estudios en ciencias políticas, sociología, historia y economía. Dentro del segundo grupo se ha observado en los últimos años una afluencia masiva de estudiantes provenientes de diferentes países de América (fundamentalmente de Brasil, Haití, y Jamaica) y algunos países europeos, africanos y asiáticos (Ver Fig.1).

En 2016, el último año del que existen cifras oficiales disponibles, se registró un ingreso de alrededor de 53.000 alumnos extranjeros que representan un 2,8% del total de la población universitaria en el país que asciende a 1.902.935 si se consideran las carreras de grado y pregrado. También, los ingresos en la universidad privada totalizaron casi 18.000 estudiantes extranjeros. Se estima que estos números han crecido sustancialmente en los últimos 3 años. En 2019, la Universidad Nacional de Rosario registró un ingreso de 4.459

---

<sup>5</sup> Ver: <https://unr.edu.ar/noticia/2457/estudiantes-extranjeros-en-rosario>; Fecha de acceso: 18/11/2020

<https://www.telam.com.ar/notas/202009/512283-turismo-educativo-idiomatico-estudia-argentina.html>. Fecha de acceso: 18/11/2020

estudiantes extranjeros en carreras de grado de sus diferentes unidades académicas. En posgrado, se inscribieron 1419 alumnos en el mismo año<sup>6</sup>.

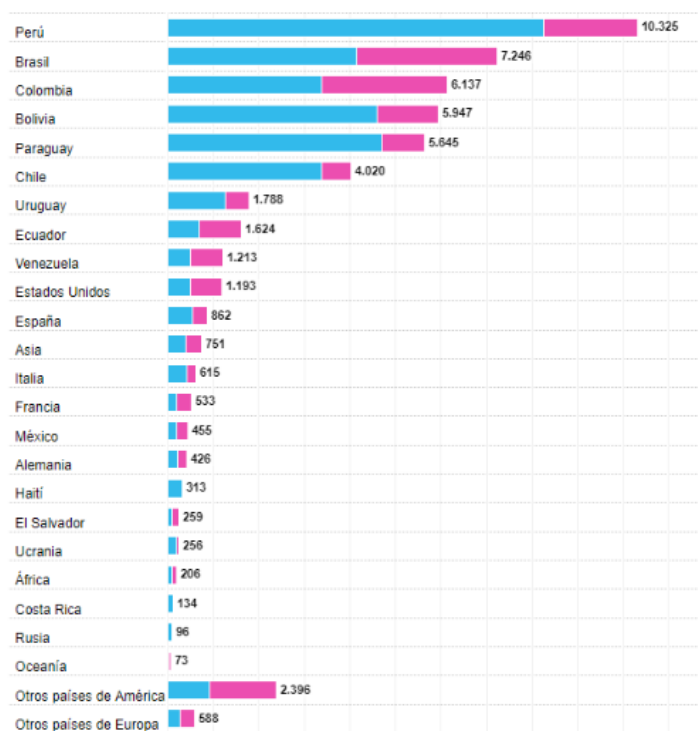


Fig. 1: Distribución de estudiantes extranjeros por países. Fuente: Departamento de Información Universitaria del Ministerio de Educación de la Nación. Publicado en Diario La Nación el 9/11/2017<sup>7</sup>

En un principio, no existieron políticas de regulación lingüística para nivelar el conocimiento de español entre los estudiantes no hispanohablantes con el fin de facilitar el acceso a los contenidos académicos, la lectura de la bibliografía especializada y la comunicación entre estos y otros estudiantes y profesores hispanohablantes. En efecto, Acuña (2005) señala las dificultades que estos alumnos presentan para leer bibliografía específica, escribir informes y monografías y resolver exámenes. Asimismo, la autora destaca el caso de muchos extranjeros que llegan al país con certificaciones otorgadas por instituciones de sus países de origen acreditando niveles avanzados o superiores, pero que presentan un desfase

<sup>6</sup> Ver: <https://unr.edu.ar/noticia/13024/eligen-la-publica-mas-de-90000-estudiantes-en-la-unr>. Fecha de acceso: 18/11/2020

<sup>7</sup> (<https://www.lanacion.com.ar/sociedad/cuantos-extranjeros-estudian-en-universidades-argentinas-y-de-que-paises-vienen-nid2071328>). Fecha de acceso: 28/01/2020.-

llamativo respecto de la definición de los niveles de marcos de reconocimiento internacional como el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (MECRL).

En los últimos años, diferentes universidades comienzan a implementar la exigencia de una certificación de español que acredite el nivel B2, considerado nivel umbral para el acceso a los conocimientos académicos de acuerdo con el MECRL, como requisito excluyente para que los no hispanohablantes inicien o continúen sus estudios universitarios.

Al respecto de las certificaciones de español, señalamos la creación del examen CELU como una de las pocas medidas de política lingüística en línea con el proyecto de integración regional del Mercosur que tiende a fomentar la exportación de la enseñanza de la lengua. Durante el año 2004, el Ministerio de Cultura y Educación toma por primera vez medidas en relación con la enseñanza del español como lengua extranjera creando el examen CELU (Certificado de español: lengua y uso). A su vez, los ministros de educación de Brasil y Argentina firman un convenio de reconocimiento recíproco de los exámenes CELU y el CELPE Bras (*Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros*). Hoy, además de las 32 sedes de aplicación del examen CELU en Argentina, existen casi 20 centros aplicadores en Brasil, 4 sedes en Italia y una sede en cada uno de los siguientes países: Alemania, Armenia, Austria e Inglaterra<sup>8</sup>. A este se suman proyectos de certificación de alcance local, como el DUCLE (Diploma Universitario de Competencia en Lengua Española), que se aplica desde el 2006 en la facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, sin una voluntad manifiesta de alinearse a las diferentes acciones de planificación lingüística en el marco del proyecto de integración regional previamente mencionado.

Con respecto a los espacios de enseñanza de ELE y centros de estudios, Rusell, Varela y Velloso (2008) afirman que son las universidades y los institutos de formación docente los que absorben el mayor número de inscriptos. Sin embargo, hasta el día de hoy prevalecen los institutos privados de idiomas y otras modalidades de educación no formal, como la enseñanza de ELE en *hostels*, los profesores particulares y las propuestas de turismo idiomático que superan en número y diversidad de ofertas y servicios a las propuestas formales.

En relación a la formación de profesores en ELE, Tramallino afirma que los contenidos específicos para la formación del profesor de ELE están ausentes en los

---

<sup>8</sup><https://www.celu.edu.ar/es/content/mapa-de-las-sedes>

programas y en el perfil de los egresados de los planes de estudio para profesorado de Lengua. Consecuentemente, a excepción del Profesorado de Español de la Universidad Nacional de Córdoba, “el terreno ha sido ganado mayormente por Postítulos y Maestrías (los cuales ofrecen títulos de posgrado) que se encargan de formar profesores especializados en la enseñanza del español como L2” (Tramallino, 2015, p. 10)

Sin embargo, fue posible relevar varios espacios académicos de formación especializada gracias a iniciativas de universidades e instituciones terciarias (Ver Anexo 1)<sup>9</sup>. Si bien existen numerosas instituciones de renombre con propuestas de formación académicas de grado y posgrado para la formación y profesionalización de docentes de ELE en Argentina, la formación surge de voluntades individuales de las diferentes instituciones sin el apoyo concreto de políticas de estado en este campo. La falta de una política lingüística clara con respecto a la enseñanza de ELE en Argentina se confirma entonces en el hecho de que aún hoy, a pesar de iniciativas de planificación concreta como los mencionados exámenes de certificación, la enseñanza de ELE y la formación de profesores y material didáctico, como veremos a continuación, dependió de decisiones individuales de los profesores, de instituciones privadas e instituciones universitarias. (Cf. Tramallino, 2015)

## 2.4. El manual como objeto de estudio

El estudio de los manuales escolares o libros de texto adquiere relevancia en la segunda mitad del siglo XX desde diferentes abordajes y disciplinas, tales como las Ciencias de la Educación, la Historia, la Filosofía, y la Lingüística, y se legitima su estudio en tanto documento de valor histórico que revela concepciones didácticas, enfoques metodológicos y prescripciones curriculares representativos de cada época.

Dentro de las diferentes perspectivas de investigación de materiales didácticos, Tosi (2011) señala los principales estudios que han abordado el análisis del texto escolar desde la Historia de la Educación y La Filosofía (Chopin, 1992a, 1992b y 1993; Johnsen, 1993 y Escolano Benito, 1996, 1997, citado en Tosi, 2011, pp. 471-474) y destaca la contribución de la investigación de carácter socio-histórico e ideológico. Esta última rastrea las huellas ideológicas y la construcción de representaciones sociales en los libros de texto a través del análisis de los contenidos. Tosi destaca los trabajos de Ossenbach (2001) y Ossenbach y

---

<sup>9</sup>Muchos de los datos proporcionados en <https://www.e mi7 lse.edu.ar/es/node/132>. Fecha de acceso: 28/01/2020.

Rodríguez Somosa (2001), quienes asumen al manual o libro de texto en tanto soporte curricular a través del cual las instituciones transmiten los saberes academizados. En ese sentido lo conciben como “espejo de la realidad ya que en él se representan valores, actitudes, estereotipos e ideologías que caracterizan una época (...)” (citado en Tosi, 2011, p. 474).

A su vez, al ser un compendio que centraliza los saberes relativos a determinada disciplina, el manual se organiza en torno a una selección específica de contenidos, una serie de actividades y estrategias, y vehiculiza ciertos enfoques didácticos en la enseñanza, en este caso, de las lenguas, que pueden agruparse en tres: el tradicional, el estructural y el comunicativo (Mónaco, 2007). En la mayoría de los casos estos enfoques son explicitados en la introducción o presentación del libro de texto.

En el contexto de enseñanza de la lengua materna, el análisis de los manuales escolares ha contribuido a la identificación de diferentes marcas discursivas relacionadas a la propia escuela, la lengua, o la nación. Estos análisis discursivos en manuales utilizados en el sistema escolar permiten identificar, rastrear y analizar mitos fundacionales o modelos de construcción del conocimiento, modelos ideológicos dominantes, paradigmas científicos, y corrientes didáctico-pedagógicas vigentes en cada época (López García, 2015).

Pozzo (2014, p. 3), destaca la centralidad del manual en tanto “producto cultural condicionante de las prácticas educativas,” en la clase de lengua extranjera, dado su rol de transmisor, implícito o explícito, de ciertas representaciones ideológicas acerca de una región lingüístico-cultural. En investigaciones sobre las alusiones a la cultura latinoamericana en manuales de enseñanza de ELE, la autora identifica referencias a íconos costumbristas que transmiten una imagen pintoresca de Latinoamérica en tanto “páramo cultural” (2014, p. 11)

Coincidimos con los mencionados autores en considerar el manual escolar, y específicamente el manual de enseñanza de una lengua extranjera, como vehículo de enfoques didácticos y representaciones sociales y culturales sobre una región que revela, además, ciertas ideologías sociolingüísticas relacionadas a la construcción de la identidad.

## **2.5. Las representaciones sociales en manuales escolares**

El análisis de las representaciones sociales y sociolingüísticas en libros de texto se afirma en algunos supuestos. Por un lado, hemos visto que las representaciones sobre las lenguas y sobre el español rioplatense son resultado de políticas que han sido implementadas

por el Estado a partir de los debates llevados a cabo por distintas corrientes intelectuales que se iniciaron en Argentina a comienzos del siglo XIX. En aquella época se instalaba una polarización entre el purismo hispánico y la valoración de las variedades regionales que continúa hasta nuestros días (López García, 2015).

Al ser objeto de pujas institucionales, la lengua se constituye en un saber legítimo y se construye en los textos escolares como el saber que debe enseñarse. De esta forma, los manuales reúnen una serie de valores, ideas y concepciones acerca de la lengua y la sociedad que la emplea.

Arnoux (1999) aborda, desde el análisis del discurso, diversos textos del siglo XIX y XX, donde la lengua aparece como objeto, y analiza las representaciones que los manuales de lengua establecen y establecieron acerca del objeto de enseñanza.

Pero dos décadas después el conflicto entre la valoración de la variedad rioplatense y el casticismo –que suele imperar aun hoy en el ideal de la lengua sustentado por la escuela, según lo corrobora la actividad epilingüística de los docentes y la tardía introducción del voseo en los libros de texto– estalla en posiciones antagónicas de escritores y académicos. (Arnoux, 1999, p. 14)

En la misma línea de pensamiento, Mónaco (2007) aborda el análisis de manuales escolares y las corrientes pedagógicas que han determinado sus características a partir de un análisis discursivo. En tanto prácticas sociales, las prácticas pedagógicas vehiculizan ciertos valores ideológicos a través del discurso. Los manuales escolares, en tanto instrumentos discursivos legitimados, reúnen los saberes científicamente validados de las disciplinas que enseñan y transfieren ese saber mediante procedimientos de transposición didáctica que constituyen diferentes representaciones en torno a ese saber y los modos de enseñarlo.

Los manuales escolares construyen una variedad de representaciones sobre los saberes que intentan transmitir, así como de la enseñanza de esos saberes, representaciones que son compartidas por la comunidad científica y educativa de la época. Estos esquemas se encuentran implícitos en la organización propia de los libros de texto. Entonces, el análisis de estos materiales debe apuntar a:

- Selección de contenidos disciplinares.
- Organización de dichos contenidos.
- Estrategias didácticas (organización de las actividades, materiales de lectura, documentos, citas, y demás elementos paratextuales)
- Diseño editorial (organización de la dimensión verbal y no verbal, elementos icónicos) (Mónaco, 2007, p. 5)

En ese sentido, creemos que los libros de texto son portadores de ideologías sobre la lengua y sus usuarios. Por lo tanto, el análisis de las representaciones sociales y sociolingüísticas a través de la observación de características gráficas y discursivas constituye un aporte que posibilitará discutir, redimensionar y resignificar los valores sociales en ellos transmitidos, puesto que (...) “el libro de texto se inserta en las prácticas pedagógicas, y estas, como prácticas sociales, despliegan determinados valores ideológicos por medio del discurso” (Mónaco, 2007, p. 4).

En el siguiente apartado, realizaremos un repaso por las principales características del orden fonológico, morfosintáctico y lexical del español rioplatense, con el fin de sistematizar algunos rasgos que forman parte de la identidad sociolingüística nacional. Esta sistematización nos permitirá rastrear marcas discursivas en nuestro corpus de investigación con el fin de analizar las ideas sobre la lengua que referimos anteriormente.

### 3. El español rioplatense

El español es la lengua oficial en Argentina y, si bien es la lengua empleada mayoritariamente, convive con una diversidad de lenguas originarias (guaraní en sus diferentes variedades, el mapudungun, el quechua, el aymara, el wichi y el qom), y lenguas de inmigración (el alemán, el árabe, el armenio, el chino, el coreano, el francés, el ídich, el inglés, el italiano, el japonés, el portugués y el crèole haitiano, entre otras). Así mismo, existen formas híbridas entre el español y el guaraní y el español y el portugués (principalmente en zonas de fronteras, aunque no exclusivamente<sup>10</sup>) y la LSA (Lengua de Señas Argentina).

La denominación tan difundida del “español rioplatense” para referirse a la variedad regional identificada con el territorio argentino, rigurosamente no se corresponde con la unidad política ya que el “español rioplatense” es un área lingüística que abarca Buenos Aires, el sur de las provincias de Santa Fe y Entre Ríos y la Patagonia, y la mayor parte del territorio de Uruguay (Di Tullio, Kailuweit, 2011). Los constantes procesos inmigratorios, así

---

<sup>10</sup>En los últimos 5 años, la enorme afluencia de brasileños por razones de estudio a la ciudad de Rosario (solo en el grupo de Facebook que reúne a los brasileños en la ciudad se cuentan más de 25.000 miembros, si bien no todos residen en la ciudad y no todos son brasileños), ha dado lugar a una variedad híbrida del español y el portugués que se registra, mayormente, en redes sociales y en intercambios comunicativos de índole comercial, académico, de ocio, etc. Esta forma particular de “portuñol” se ha difundido mayormente entre jóvenes estudiantes brasileños y argentinos, agentes inmobiliarios, personal de servicio de traslado (taxistas, remiseros, fleteros) y, precisamente, profesores de español (tanto brasileños como argentinos) que ofrecen sus servicios de enseñanza de ELE (muchos de ellos, sin formación específica). V. <https://www.facebook.com/groups/335118363200494/>

como el contacto con las lenguas indígenas dieron como resultado una serie de variedades regionales en el país. Junto al español rioplatense se encontrarían variedades sociolingüísticas que, por proximidad geográfica, se asemejarían al español andino, al cuyano, al chileno y el paraguayo.

Fontanella (2000) reconoce siete zonas dialectales en el país y estas son el español bonaerense, el litoraleño, el central, el del NOA, el del NEA, el cuyano y el patagónico. Reconociendo el hecho de que toda clasificación puede resultar generalizante cuando es sometida a un análisis más profundo, nos referiremos al “español rioplatense”<sup>11</sup> (en adelante, ER), en el marco de esta investigación con fines metodológicos, y presentaremos, conscientes del riesgo de caer en reduccionismos, un resumen de sus principales características a partir de la sistematización detallada en López García (2015, pp. 205-235).

### 3.1. Rasgos fonéticos-fonológicos

El ER presenta un patrón general de entonación semejante al de varios dialectos italianos, y se manifiesta principalmente en oraciones declarativas neutras, exclamativas, interrogativas absolutas, interrogativas parciales, imperativas y vocativas. De esta forma, se diferencia de la mayoría de las variedades del español, en la medida en que el ER presenta un movimiento tonal ascendente con pico acentual dentro de la sílaba tónica (Cf. Fontanella de Weinberg, 1986). Otros estudios también demuestran que el fraseo rioplatense registra tanto marcas del italiano como algunos rasgos prosódicos peninsulares, por ejemplo, la preferencia por una marcación de la frontera prosódica entre el sujeto, por un lado, y el verbo + el objeto por otro (Cf. Pešková, Feldhausen y Gabriel, 2011).

Por otro lado, el ER neutraliza la oposición *caza* /θ/ y *casa* /s/, fenómeno conocido como *seseo*, neutralización que no se da en las zonas hispanohablantes peninsulares. Otro rasgo fonético marcado del ER es el *yeísmo*, o el fenómeno por el cual se iguala la pronunciación de las grafías *ll* y *y*, nivelándose ambos sonidos (*haya* y *halla*) en uno solo. Sin embargo, en algunas zonas del norte argentino existe una leve distinción entre ambos fonemas.

Otro rasgo marcadamente diferencial del ER es la aspiración, debilitamiento y en muchos casos, caída, de la /s/ final de sílaba. De esta forma, la /s/ implosiva (*pasto*, *mosca*,

---

11 A pesar de la observación realizada por Di Tullio, utilizaremos esta denominación por ser la más ampliamente reconocida y utilizada entre profesores de ELE para identificar al español reproducido en los manuales.

*los salones*) se realiza de forma aspirada, aunque con variaciones dependientes del contexto. Finalmente, López García llama la atención para la pronunciación de la vibrante múltiple como vibrante alveolar (*rosa, carro*) como rasgo que además permite delimitar dialectos propios de la zona litoral-pampeana, diferente de la del centro y noroeste donde la articulación es fricativa y asibilada.

### 3.2. Rasgos morfológico-sintácticos

El ER se caracteriza, fundamentalmente, por el uso generalizado de la forma pronominal *vos* (*voseo*) como la forma de la segunda persona del singular con la consecuente flexión verbal diferenciada en el presente del modo indicativo (*sos, tenés, podés, etc.*) y el imperativo afirmativo (*pará, traé, vení*), característica que comparte con otros países hispanohablantes en donde el *vos* convive con el *tú* y tiene ciertas connotaciones sociales y de clase. En Argentina, el *vos* ha sido aceptado en todas las clases sociales y prácticamente en todas sus regiones como tratamiento informal único.

Por otro lado, se señala la preferencia por ciertos tiempos y modos verbales, tales como el predominio de las formas simples sobre las compuestas (a excepción del norte argentino), específicamente, en relación al pretérito perfecto simple y compuesto (*trabajé por he trabajado*) (Cf. Jara, 2010). Otros autores señalan la preferencia del futuro perifrástico (*voy a trabajar*) en lugar del sintético (*trabajaré*), que suele asociarse a ciertos géneros discursivos (como los periodísticos) o como marcación temporal epistémica (*calculo que saldremos a eso de las diez*); también, destacan el uso de estar + gerundio (*estaba yendo*) en lugar del imperfecto (*iba*), así como una notoria disminución del condicional (*iría*) dando lugar a la forma ir + a + infinitivo (*iba a ir*).

Otra característica señalada por López García es el comportamiento singular de los clíticos derivado de la pérdida, en el español de América, del *vosotros*, lo que ha generado que la forma pronominal *ustedes* y sus correspondientes *su(s)* y *le(s)* presenten mayor ambigüedad en el uso si se compara con el español peninsular que cuenta con el *vosotros/as* y el consecuente *vuestro(s)/vuestra(s)* más marcado. Esta particularidad provoca la aparición redundante del objeto indirecto mediante la forma desplegada (postverbal) y el clítico correspondiente como en *le(s) dije a ella/él/ellas/ellos/usted/ustedes*. De acuerdo con Colantoni y Cuervo (citado en López García, 2015), la acentuación de clíticos es más frecuente en las variedades argentinas, probablemente impulsada por el paradigma del voseo que favorece estos patrones de acentuación aguda, como puede observarse en el imperativo

(*vos esperá, traé, decí*), especialmente en las ocurrencias con clíticos (*demeló, digamé*) y en las construcciones con gerundio (*diciendoló, poniendolá*)

López García también señala el doblado de los clíticos, esto es, la aparición del pronombre átono y el pronombre objeto directo o indirecto en la misma oración (*Ayer lo vi a Pedro*) que, si bien se observa en el español peninsular y otras variedades, es mucho más frecuente y presenta condiciones de uso particulares en Argentina. De acuerdo con varios autores, este fenómeno es aceptable en objetos directos animados (*Lo vi a Pedro*) pero no en inanimados (*\*La vi a la serie*). Sin embargo, el ER presenta una tendencia al doblado de los clíticos tanto en objetos animados como inanimados, especialmente si estos están topicalizados (*La vi ayer a la serie*) (Cf. Montrul, 2013; Di Tullio, 2013, citados en López García, 2015)

### 3.3. Rasgos lexicales

López García destaca las influencias indígena, italiana y, en parte, africana (costa uruguaya) como marcas léxicas distintivas del ER, y menciona que el lunfardo es percibido por los propios hablantes (y presentado también en manuales) como el elemento característico del dialecto rioplatense “y exponente de las consecuencias de la masiva inmigración como hito en la conformación identitaria argentina”. (2015, p.232). La autora señala también, que algunos trabajos demuestran que el lunfardo no se restringe a los ámbitos más informales y se ha extendido a numerosos y variados ámbitos sociales de la comunicación, manifestando una productividad gramatical que excede el repertorio léxico que habitualmente es reconocido como característico (*facha, fiaca, laburo, gamba, mufa, yirar, macana, chamuyo, mina, bondi, trucho, guita, chabón, matina, etc.*). Un ejemplo posible de la productividad morfo-sintáctica es el de las oraciones “capicúa” (Cf. Saab, en Colantoni y Rodríguez Louro, 2013) en las que se duplica un elemento de la oración con valor enfático (*Nos comimos todo, nos comimos*).

Otro fenómeno lexical del lunfardo analizado en Bohrn (2013) es la *paranomasia*, esto es, el reemplazo de una palabra por otra sobre la base de semejanza fonética (*cortina* por *corto* como en “*Es pantalón te queda medio cortina*”; *mortadela* por *muerto*, como en “*Trabajé mucho, estoy mortadela*”). Bohrn también analiza los casos conocidos como “vesre”, esto es, palabras en las que se da una inversión silábica (*ajoba* por *abajo*; *tegobi* por *bigote*; *pelpa* por *papel*; *ñapi* por *piña*; *troesma* por *maestro*). Muchos autores han analizado además las expresiones y léxico del “lenguaje gauchesco” (Cf. Moure, 2010) que delinear las

principales características de la variedad de español rioplatense, aunque generalmente se presenta en zonas rurales.

### 3.4. La influencia de las lenguas originarias de Argentina

Si bien no serán objeto del análisis propuesto en el presente trabajo, creemos que es necesario hacer mención a la particular realidad de las lenguas originarias en Argentina con respecto a su representatividad y a las políticas lingüísticas que han promovido su preservación o desaparición, así como la influencia que estas han ejercido en el ER.

La historia de la relación entre las lenguas originarias y el español en Argentina está marcada por relaciones de desigualdad, imposición y opresión, con algunas tardías acciones reivindicatorias en los últimos años. Actualmente, el número de habitantes indígenas en Argentina ronda los 500.000 habitantes (de pueblos *kolla*, *mapuche*, *guaraní*, *pilagá*, *toba*, *wichí*, *mocoví*, *tehuelche*, *comechingones*, *chorote*, *diaguita-calchaquí*, *huarpe*, entre otros), la mayoría de los cuales mantiene un bilingüismo diglósico con el español.

En el siglo XVI, se comienza a extender la enseñanza del castellano entre los pueblos originarios, primeramente entre los caciques y paulatinamente tendiéndose a toda la población indígena, y se reserva el empleo de las lenguas originarias para la cristianización. En 1768, se promueve la extinción de las lenguas indígenas y se impone el empleo del castellano (Bein, 2017). La situación de desigualdad e imposición alcanza su punto más trágico en 1879 con la represión y el exterminio masivo de los pueblos originarios, seguidos de acciones de erradicación sistemática de diferentes pueblos indígenas en otros momentos de la historia<sup>12</sup>.

Esta situación de desigualdad histórica comienza a revertirse en 1993 con la Ley Federal de Educación en la que se declara el derecho de los pueblos originarios de aprender

---

<sup>12</sup>El 10 de octubre de 1947, bajo el gobierno de Juan Domingo Perón, se dio lugar la “Masacre de Rincón Bomba” llevada adelante por Gendarmería Nacional bajo el falso argumento de “malón”. La represión duró más de 20 días. Los gendarmes persiguieron a los indígenas con rifles y ametralladoras hasta monte adentro, los fusilaron y violaron a las mujeres. Hubo cientos de detenidos, que fueron trasladados como esclavos a las colonias de Bartolomé de las Casas y Francisco Muñiz, que funcionaron como campos de concentración. De la comunidad compuesta por 4000 personas escaparon 500. Aún se desconoce el paradero de 3500 indígenas. En enero de 2020 la matanza fue catalogada como “crimen de lesa humanidad” violatorio del Estatuto de Roma. El hecho fue documentado en la obra “Octubre Pilagá. Relatos sobre el silencio”, de Valeria Mapelman Ver: Noriega, G. (2011) “Octubre Pilagá. Relatos sobre el silencio”.

su lengua. Seguidamente, la reforma constitucional de 1994 reconoce el derecho a la educación bilingüe de las poblaciones indígenas, hecho que se concreta en acciones de planificación lingüística con la Ley de Educación Nacional de 2006 (Cap. IX, arts. 52 a 54). Dicha ley oficializa la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el sistema educativo nacional como una de las ocho modalidades reconocidas junto a los tres niveles de educación obligatoria (Inicial, Primaria y Secundaria) y el Nivel de Educación Superior<sup>13</sup>.

Sin embargo, el compromiso manifiesto desde lo discursivo de promover el respeto por la multiculturalidad y fomentar la diversidad no encuentra correlato en los hechos de planificación lingüística concretos. Albarracín y Alderetes (2003<sup>a</sup>, citado en Pozzo, 2009) afirman que aun hoy se mantiene la opresión cultural, social y económica iniciada hace cinco siglos con la conquista española, manifestada fundamentalmente en la unidireccionalidad lingüística que privilegia –de manera excluyente– el desarrollo de la lengua oficial estándar, debilitando las lenguas vernáculas e ignorando las variedades regionales del español, con el perjuicio de las lenguas ancestrales. Las líneas más críticas de los modelos neoliberales denuncian que la cultura dominante concibe a la escuela como el instrumento posibilitador de la transición al monolingüismo español y la monocultura occidental en detrimento de la desaparición de muchas lenguas y culturas (Pozzo, 2009).

En 2004 se promulga la ley 5598 que establece el guaraní como lengua cooficial en la provincia de Corrientes y en el 2010 se declaran oficiales las lenguas de los pueblos Qom, Moqoit y Wichí en la provincia del Chaco. Como acción de política lingüística concreta, en el año 2009 se publica “*¡Ahora sí! Libro de enseñanza de español. Apoyo al nivel terciario*”<sup>14</sup>, destinado a estudiantes y docentes que se desenvuelven en contextos multilingües. Este libro de texto surge en el marco de talleres de español como segunda lengua orientados a los usos académicos, con el apoyo de docentes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA coordinados por la profesora Leonor Acuña, docentes y alumnos del Centro de Formación e Investigación para la modalidad Aborigen (CIFMA) de la provincia del Chaco, el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (INAPL) y el CONICET.

El impacto de las lenguas originarias en el ER, especialmente del guaraní, se manifiesta de forma representativa en la toponimia de la región. Nombres de ciudades, ríos, pueblos, municipios y diferentes accidentes geográficos ilustran esta influencia (*Carcarañá,*

---

<sup>13</sup>Ver: Argentina. Ministerio de Educación de la Nación (2011). La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el sistema educativo argentino. <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006333.pdf>> Fecha de acceso: 30/01/2020

<sup>14</sup>Disponible en: <http://www.else-argentina.org/libros/>

*Iguazú, Pehuajó, Paraná, Ituzaingó, Iberá, Amancay, Yapeyú, Coronda, Capivara, etc.*), así como marcas comerciales, principalmente de yerba-mate (*Taragüí, Titrayjú, Caá Porá, Piporé, etc.*) y otros productos alimenticios (*Mokoretã*). Por último, el uso generalizado del “Che” como apelativo para dirigirse, en contextos más bien informales, a la persona con la que se habla, proviene, de acuerdo con algunos estudiosos, del pronombre de primera persona guaraní *Che* que significa “yo”, “mi” y “me” (Cf. J. P. Rona, 2014).

#### **4. Metodología**

Nuestro estudio se fundamenta, principalmente, en una metodología de análisis cualitativa en un marco interpretativo, en la medida que abordamos los datos que se obtienen de la observación directa de forma holística, integral y contextual, aproximando nuestro análisis desde la interpretación subjetiva de los fenómenos estudiados. En ese sentido nos proponemos observar, describir, comprender e interpretar el fenómeno de las representaciones sociales y sociolingüísticas en manuales de enseñanza de ELE para lo cual adoptamos una mirada glotopolítica. De esta forma, el abordaje cualitativo de esta investigación se fundamenta en la mirada subjetiva, el reconocimiento de las propias creencias, valores y de la influencia de la propia experiencia, tanto como la propia naturaleza cualitativa de los datos (Sampieri, 2018).

Nuestro análisis se complementa desde el Interaccionismo social, corriente fundada en los estudios de Volóshinov (1929), que asume que todo signo lingüístico es ideológico, y propone analizar cualquier manifestación de la lengua en el marco de la interacción social en la que tiene lugar. “La comunicación discursiva jamás puede ser entendida y explicada fuera del vínculo con una situación concreta” (Volóshinov, [1929] 2009, p. 136). Asumimos entonces que no es posible comprender y explicar la comunicación sino es a través del vínculo que la une con una la situación concreta que impone determinadas restricciones en el acto comunicativo.

En ese sentido, el planteamiento metodológico debe considerar un análisis primeramente contextual, esto es, debe abordar el hecho lingüístico a partir del marco pragmático, social, histórico, político y psicológico de su producción. El contexto determina la selección de los signos semiolingüísticos presentes en las manifestaciones concretas del accionar sobre las lenguas y a su vez estos signos refractan una imagen simbólica, una ideología plausible de ser comprendida solo en el contexto de su producción.

Coherentemente con esta concepción, Volóshinov, y más tarde las corrientes que se han basado en su desarrollo teórico –como el Interaccionismo Sociodiscursivo y el abordaje glotopolítico- proponen una **metodología de análisis descendente** de los textos:

(...) un orden metodológicamente fundado del estudio del lenguaje debe ser el siguiente: 1) formas y tipos de interacción discursiva en relación con sus condiciones concretas; 2) formas de enunciados concretos, de algunas actuaciones discursivas en estrecha relación con la interacción cuyos elementos son estos enunciados, esto es, los géneros de las actuaciones discursivas, determinados por la interacción discursiva, en la vida y en la creación ideológica; 3) a partir de ahí, una revisión de las formas del lenguaje tomadas en su versión lingüística habitual. (Volóshinov, [1929] 2009, p. 163)

De esta forma, los hechos del lenguaje (materializados en textos) serán observados a partir de las condiciones sociales, históricas y psicológicas de producción, para luego definir los géneros de actuación discursiva y finalmente observar las unidades semióticas y lingüísticas propias de cada texto.

Finalmente, nos proponemos observar, describir e interpretar el fenómeno de las representaciones sociolingüísticas en los manuales de ELE desde una **perspectiva glotopolítica**. Este abordaje debe atender a las condiciones de producción de los textos –en el caso de la presente investigación, los manuales- y a la activación de diferentes **memorias discursivas** (Arnoux, 2016). Todo análisis glotopolítico que intente desvendar ideologías sobre las lenguas, sus usos y sus usuarios, debe observar el hecho lingüístico concreto en su **contextualidad**, es decir, debe considerar la relación indisociable entre producción lingüística y contexto social, histórico y político de su producción:

El pleno significado de los enunciados (...) depende no de una relación biunívoca y fija entre significantes y significados sino de las condiciones /de orden pragmático, cultural, social, político/ en que se producen. (del Valle, 2014, p. 93)

De esta forma, proponemos un análisis contextual del corpus a partir de la identificación de los parámetros físicos y sociosubjetivos de su producción. También, serán retomadas las memorias que han conformado los modelos culturales y la construcción de la identidad sociolingüística nacional para identificar sus huellas en los libros de texto.

#### **4.1. Corpus**

Hemos referido algunos autores que señalan la ausencia de políticas lingüísticas y editoriales concretas en Argentina, y consecuentemente una falta de apoyo financiero que

tiene como consecuencia la escasez de manuales de ELE que contemplen la variedad rioplatense (Alet, M; Varela, L., 2009). Sin embargo, a partir de los trabajos de Velloso y Rusell (2010), Pozzo (2014), las publicaciones de [www.else-argentina.org](http://www.else-argentina.org) y otros registros sobre material didáctico posterior a las mencionadas investigaciones, fue posible relevar una lista relativamente extensa de libros de texto para la enseñanza de ELE en Argentina (Ver Anexo 2). Algunos de estos forman parte del mencionado proyecto de la Universidad de La Plata (<http://www.else-argentina.org/libros/>).

La selección del *corpus* obedece, precisamente, al interés en observar cuáles son las representaciones y las posibles tensiones alrededor de la lengua y la identidad nacional en manuales de ELE elaborados en nuestro país. Para ello, limitaremos nuestro análisis a cinco (5) manuales: *América I*, *Macanudo*, *Aula del Sur*, *Voces del Sur* y *Horizonte ELE*. Esta selección responde a ciertos criterios: en primer lugar, el recorte se encuadra en el período de tiempo (entre la década del 90 del siglo XX y la actualidad) señalado como la fase en la que la enseñanza de ELE se retoma en Argentina con más fuerza debido, en parte, a la llegada masiva de empresarios, inmigrantes y estudiantes universitarios (Cf. Acuña, 2005; Rusell, Varela y Velloso, 2008; Velloso y Rusell, 2010; Pozzo, 2009).

Por otro lado, responde al grado de representatividad que *Voces del Sur*; *Macanudo* y *Aula del Sur* manifiestan, puesto que han sido señalados, por diversos profesores de ELE consultados en la región, como los manuales más utilizados. Además, algunos manuales presentan un interés específico como es el caso de *América I*, en la medida que, de acuerdo a los datos relevados, es el primer manual publicado en el período señalado (1994) elaborado en Argentina.

## 4.2 Las condiciones de producción de los textos

Con el objeto de describir las condiciones de producción de cada manual, nos apropiamos de un instrumento de análisis del contexto propuesto por Bronckart (2004) para quien todos los textos presentan una correlación con las propiedades del contexto en el que son producidos y adquieren pleno sentido cuando son considerados en relación con el conjunto de factores históricos, sociales, y psicológicos que lo determinan. El autor propone analizar “Las condiciones de producción de los textos” (Bronckart, 2004, pp. 59-61) en diferentes planos o mundos: el plano físico, el social, y el subjetivo, a partir de los siguientes aspectos o dimensiones:

En el **plano físico**, toda acción verbal es resultado de un “comportamiento verbal concreto realizado por un agente situado en las coordenadas del espacio y del tiempo” (Bronckart, 2004, p. 60) y puede ser definido en función de cuatro parámetros:

-**el lugar de la producción**, esto es, la localización espacial en donde se realiza la producción;

-**el momento de la producción**, es decir, el período específico de tiempo en el que se produce la acción verbal;

-**el emisor** en tanto productor real, persona o máquina que produce físicamente el texto, ya sea oral o escrito;

-**el receptor** (o receptores), personas susceptibles de percibir la producción textual.

En el plano de lo **social** y lo **subjetivo**, la producción de cualquier texto se enmarca en la actividad de una formación social, en una interacción comunicativa específica que implica algunos parámetros del mundo social (reglas de comportamiento, normas que rigen ciertas formaciones sociales, valores, etc.) y a su vez, la producción de un texto singular se asocia indefectiblemente a parámetros del mundo subjetivo del agente productor (en relación a la imagen que quiere dar de sí mismo, a las representaciones que activa sobre la actividad social general que enmarca la acción, sobre sus destinatarios, y a los objetivos comunicativos que quiere alcanzar).

De esta forma, los parámetros del mundo sociosubjetivo se dividen en los siguientes parámetros:

-**la actividad social o lugar social** en el que se enmarca la acción verbal, o, en otros términos, la formación o institución social y el modo de interacción esperado de acuerdo a las normas, formas de comportamiento o reglas en ese marco;

-**el papel social del emisor** en tanto **enunciador** de su texto, que asumirá un determinado papel y construirá de sí mismo una imagen que es la que quiere transmitir;

-**el papel social del o de los receptores**, en tanto **destinatarios** del texto. Estos son contruidos por el enunciador a partir de sus representaciones en torno de quienes leerán o escucharán su texto. El enunciador organizará su orientación argumentativa en función de alcanzar a estos destinatarios;

-**las finalidades de la interacción**, esto es, qué efectos o reacciones se espera que produzca el texto en los destinatarios.

El análisis **cualitativo** y de **carácter** comparativo que proponemos buscará, por lo tanto, abordar el corpus de manuales en su contexto de producción a través de las variables descriptas (Fig. 2)

<b>Parámetros de la producción de la acción verbal</b>	
<b>Mundo físico</b>	Lugar
	Momento
	Emisor
	Receptor
<b>Mundo social y subjetivo</b>	Lugar social
	Enunciador
	Destinatarios
	Finalidades

Fig. 2: Parámetros del contexto de producción del texto (fuente: elaboración propia)

### 4.3. Los géneros de actuación discursiva

En un segundo momento, abordaremos el análisis del manual en tanto género textual determinado por las actividades y formaciones sociales en las que se encuadra, así como los diversos géneros de actuación discursiva que lo conforman, materializados en textos y discursos. Para ello procederemos primeramente a una descripción general de las características gráficas y organizativas del libro de texto (diagramación), inspirados en los aportes de Mónaco (2007) y Tramallino y Turre (2015), para lo cual serán considerados los siguientes aspectos:

- La diagramación general (número de páginas, tamaño del libro, etc.)
- Las características gráficas y discursivas de la tapa

-Descripción y número de unidades

-Secciones que componen el libro (destrezas escritas y orales, presentación y práctica de los contenidos gramaticales y lexicales, presentación de componentes pragmáticos, apéndices, etc.)

-La organización de los contenidos presentados en el índice

Luego de describir los aspectos mencionados, abordaremos el análisis de los textos escritos, orales y multimodales presentes en cada manual. Para ello, creemos pertinente retomar algunas consideraciones metodológicas de Miranda (2015) para el análisis de géneros y textos como material didáctico. La autora establece una diferencia entre “textos simulados”, esto es, aquellos contruidos ad hoc con fines didácticos y “textos auténticos”. Dentro de estos últimos, encontramos aquellos que se introducen en el material didáctico como a) “textos adaptados con especificación de la fuente”; b) “textos reproducidos sin especificación de la fuente” y c) “textos reproducidos con especificación de la fuente” (Miranda, 2015, p. 301).

Comenzaremos por identificar los diferentes géneros textuales en los que se enmarcan los textos propuestos en los manuales, para luego observar si se trata de **textos simulados**, **reproducidos** o **adaptados**, con el fin de verificar si existe la especificación –o no- de las **referencias a la fuente**.

A continuación, observaremos qué variedades del español son vehiculizadas en los textos (a través de la observación del léxico, las conjugaciones verbales los paradigmas pronominales, las expresiones lingüísticas populares) y qué representaciones sociales subyacen al contenido temático y a las imágenes utilizadas.

#### 4.4. Los paratextos

Los paratextos, entendidos fundamentalmente como todo aquello que acompaña al texto (conceptos, esquemas, fotos, títulos, subtítulos y aclaraciones que no forman parte de este pero que contribuyen con su sentido) son definidos como “zonas” o “bloques” textuales diferenciados que se agregan al texto principal y auxilian en la comprensión de este (Alvarado, 1994). Genette (1987, p. 16) define al paratexto como “discurso auxiliar al servicio del texto...” y considera dentro de esta categoría tanto a los elementos verbales (prefacios, epígrafes, notas, etc.) como a los elementos icónicos (íconos, fotos, ilustraciones,

imágenes), materiales (tipografía, diseño) y factuales (hechos que influyen en la recepción, información acerca de un autor, etc.).

En el marco del análisis de libros de textos, observamos que los paratextos apoyan y complementan el contenido temático de los textos propuestos para comprensión a través de varias funciones. Por un lado, contribuyen a la identificación del género textual posibilitando la activación de ciertos conocimientos discursivos (por ejemplo, cuando se simula la imagen de una casilla de correo electrónico). También, aportan información relevante para la resolución de tareas y contribuyen a la sistematización del conocimiento gramatical (cuadros de paradigmas verbales, pronominales, etc.). Por otro lado, los paratextos señalan, a través de íconos específicos, lo que se espera del alumno en las diferentes secciones de una unidad temática (lectura, escritura, listas de vocabulario, resolución de ejercicios gramaticales, escucha de un texto, etc.) y ejemplifican y grafican aspectos culturales de la lengua y sociedad estudiadas, entre otras funciones. (Roitman, 2011) define los paratextos en el contexto de análisis de manuales como “imágenes, infografías, cuadros, esquemas, actividades que a veces contienen información más importante que el texto principal” (Roitman, 2011, p. 3). En línea con esta concepción de los paratextos proponemos relevar y analizar los siguientes ítems:

- Cuadros de sistematización gramatical (especialmente los que presentan los paradigmas verbales y pronominales).

- Listas de vocabulario

- Íconos y llamadas

- Imágenes

Con relación al análisis de las imágenes (fotos, ilustraciones) utilizadas en los libros de texto, creemos que estas son resultado de una acción social ya que son producidas, difundidas y consumidas social y culturalmente (Lister y Wells, citado en Oteiza, 2009), y en ese sentido no es posible abordar su análisis separadamente del contexto histórico en el que circulan. Las imágenes tienen un potencial de representación particular dada su materialidad, y esta característica justifica su consideración en un género textual que prescribe las prácticas y los saberes a ser enseñados. En ese sentido, el análisis de las imágenes en tanto recursos didácticos en los manuales de enseñanza de una lengua extranjera es fundamental si se tiene en cuenta que la enseñanza de la lengua es indisociable de la cultura de la comunidad que la

emplea. La opción por estos recursos semióticos en los libros de texto responde a ciertos requisitos editoriales, pero también a decisiones autorales que reflejan una visión del mundo y de la sociedad.

Complementamos el análisis de las imágenes con los aportes de Rivero (2013) quien argumenta que, en términos de recursos didácticos, las imágenes utilizadas en libros de texto trascienden el valor lineal ilustrativo y contribuyen a activar estrategias cognitivas a partir de su valor metafórico. El valor metafórico estaría dado en la medida en que la imagen permite, a través de una serie de asociaciones, la reorganización del conocimiento. A su vez, las imágenes contribuyen a la reflexión metacognitiva y posibilitan la activación de los saberes previos.

Consideraremos, entre las imágenes propuestas en los libros de texto:

-las fotografías

-las imágenes que acompañan los textos

-las caricaturas

-las imágenes de textos multimodales como historietas o publicidades

Retomamos las categorías propuestas por Rivero (2013, p. 148) para analizar manuales escolares, a fin de observar la función de las imágenes en nuestro corpus. La autora establece las siguientes funciones de las imágenes:

- a. Decorativa: tiene la función de atraer la atención del lector.
- b. Ilustrativa: se incluye como soporte del texto.
- c. Gatilladora: tienen la función de provocar la reflexión en el receptor acerca de alguna propiedad de lo que es mostrado.
- d. Informativa: agrega información nueva o no proporcionada en el texto.
- e. Organizativa: tiene la función de organizar la información para que sea más aprehensible para el lector.
- f. Explicativa: introduce un modelo en tanto metáfora de lo que quiere ser mostrado, demandando un alto grado de abstracción del lector.

Los manuales escolares priorizan, según la autora, las funciones ilustrativas, gatilladoras, informativas y organizativas en tanto auxilio para la comprensión de los textos. Sin embargo,

no necesariamente se orientan a estimular la capacidad de abstracción y la capacidad crítica de los alumnos. (Rivero, 2013, p. 151)

Creemos que el análisis de las imágenes en los manuales contribuye a la identificación de ciertas ideas asociadas al imaginario popular de lo que se considera representativo de un sistema de nociones, valores, costumbres, creencias y asociaciones sobre la “cultura argentina” y sobre la “cultura del español”.

#### **4.5. Sistematización de las categorías de análisis**

Detallamos a continuación los aspectos que serán abordados respetando el orden metodológicamente adoptado (esto es, descendente, de lo social a lo particular) a los fines de facilitar la comprensión y visualización del enfoque seleccionado. Al finalizar los análisis, será propuesto un resumen comparativo / contrastivo de los manuales y aspectos considerados.

##### **1. DESCRIPCIÓN DEL GÉNERO TEXTUAL MANUAL**

##### **2. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO DE PUBLICACIÓN**

##### **3. DIAGRAMACIÓN GENERAL DEL MANUAL**

a. La diagramación general (número de páginas, tamaño del libro, etc.)

b. Las características gráficas y discursivas de la tapa

c. Descripción y número de unidades

d. Secciones que componen el libro (destrezas escritas y orales, presentación y práctica de los contenidos gramaticales y lexicales, presentación de componentes pragmáticos, apéndices, etc.)

e. Organización de los contenidos presentados en el índice

##### **4. ANÁLISIS DEL CONTEXTO DE PRODUCCIÓN**

a. Editorial, fecha y lugar de elaboración y publicación del manual

b. Autores y su estatuto de enunciadores

c. Destinatarios

d. Enfoque didáctico metodológico adoptado (enfoque gramatical, comunicativo, accional)

## 5. GÉNEROS DISCURSIVOS

a. Género textual

b. Características didáctico-metodológicas (textos simulados, reproducidos o adaptados, con o sin reproducción de la fuente)

## 6. PARATEXTOS

a. Cuadros de sistematización gramatical (especialmente los que presentan los paradigmas verbales y pronominales)

b. Listas de vocabulario

c. Íconos, llamadas

d. Imágenes (análisis de funciones decorativa, ilustrativa, gatilladora, informativa, organizativa y explicativa)

## 7. REPRESENTACIONES SOCIALES Y SOCIOLINGÜÍSTICAS

## 5. Análisis

Comenzaremos por definir y describir el género textual –manual o libro de texto- para luego resumir las características del contexto social y político de publicación de los manuales del corpus (desde la década del 90 del siglo XX hasta mediados de la segunda década del siglo XXI). En un tercer momento, procederemos al análisis detallado de cada manual a partir de las categorías Diagramación, Contexto de producción, Géneros discursivos, Paratextos y Representaciones, para cerrar con las reflexiones y consideraciones finales.

### 5.1. Descripción del género de texto manual

El manual es un *género de texto*<sup>15</sup> prescriptivo que se relaciona con la actividad social de la enseñanza de lenguas (en este caso, el español), y con las actividades sociales editorial y comercial. A su vez, estas imponen al género ciertas características que lo vuelven altamente estandarizado. Una de ellas es el hecho de estar compuesto por otros géneros de texto que sirven de soporte para las muestras de lengua (cuentos, relatos, diálogos simulados, recetas de cocina, canciones, etc.) que reflejan, a su vez, la(s) variedad(es) lingüística(s) de la lengua que se pretende enseñar.

Por otro lado, el manual podrá recurrir a paratextos con diferentes finalidades, como los cuadros y recordatorios gramaticales para presentar / sistematizar aspectos del sistema, o las listas de vocabulario específico de la unidad temática en cuestión -alimentos, partes del cuerpo, medios de locomoción, etc. (Fig. 3).

Los manuales deben responder a ciertas características discursivas y gráficas que garanticen la aceptación por parte del público destinatario (profesores y alumnos), como por ejemplo, una determinada cantidad de páginas, o el uso de fotografías, imágenes y textos. Estos requerimientos provienen de la actividad general editorial y comercial.

---

<sup>15</sup>Asumimos la noción de género de texto del Interaccionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2004; 2007) que refiere a formas comunicativas usuales que operan como instrumentos de mediación entre las actividades sociales y las acciones de lenguaje individuales. Los géneros son necesarios para organizar el uso del lenguaje en unidades significativas de comunicación, esto es, los textos, y constituyen el marco a través del cual se organizan las interacciones entre los individuos y el medio. Cada actividad social general organiza la interacción a través de formas comunicativas usuales –los géneros de texto- en el marco de las formaciones sociales que se rigen por reglas, normas y formas de comportamiento esperadas. Todo texto singular se enmarca necesariamente en un género entendido como “modelo” que permite la interpretación y la producción entre los agentes que conocen y reconocen estos modelos en el marco de una práctica social y de un contexto histórico dado.

## PRETÉRITO IMPERFECTO

Entre otros usos, el Pretérito Imperfecto sirve para describir los hábitos, las costumbres y las circunstancias de un momento pasado. El Pretérito Imperfecto es el equivalente del Presente (habitual) pero referido al pasado.

### VERBOS REGULARES

	-AR	-ER	-IR
(yo)	estaba	tenía	vivía
(tú/vos)	estabas	tenías	vivías
(él/ella/usted)	estaba	tenía	vivía
(nosotros/as)	estábamos	teníamos	vivíamos
(ellos/ellas/ustedes)	estaban	tenían	vivían

### VERBOS IRREGULARES

	ser	ir	ver
(yo)	era	iba	veía
(tú/vos)	eras	ibas	veías
(él/ella/usted)	era	iba	veía
(nosotros/as)	éramos	íbamos	veíamos
(ellos/ellas/ustedes)	eran	iban	veían

Fig. 3: Pretérito imperfecto. Aula del Sur 2 (2010)

Por otro lado, el manual de enseñanza de lengua se encuentra altamente determinado por la actividad social de la regulación del uso y la enseñanza de la lengua a través de las políticas lingüísticas. En ese sentido, se indicará en la introducción de cada manual si este se ajusta a ciertos estándares internacionales que garantizan su prestigio (como los niveles comunes de referencia del Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas), y optarán por priorizar la sistematización lingüística de cierta(s) variedad(es) de la lengua enseñada (inclusive, la variedad “neutra”).

## 5.2. Contexto socio histórico de publicación de los manuales analizados

El período que abarca desde inicios de los 80 del siglo XX hasta nuestros días sin dudas ha sido marcado por la **globalización** como el concepto que ha configurado las relaciones políticas, comerciales, sociales, institucionales y personales en el mundo. En nuestra región, en 1985 los presidentes Raúl Alfonsín y José Sarney se reunían en Foz de Iguazú para iniciar los procesos de integración que luego formarían al Mercosur y procurarían encaminar el rumbo de los países de la región hacia objetivos comunes. En 1991,

se constituía el Mercosur con la firma del Tratado de Asunción por los presidentes de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. El acuerdo eliminaba todas las barreras de comercio entre los países miembro e iniciaba un proceso de integración que proyectaba un programa que garantizaría simetría, equilibrio y tratamiento preferencial frente a terceros mercados.

La integración proyectada en los años 90 también respondió al proceso global que comenzó con la expansión de las multinacionales estadounidenses y lo que se conoció como el “fin de las ideologías”, ampliándose el capitalismo y la mundialización del mercado, que comenzaba a imponer sus propias leyes. Además de la globalización de las leyes y las inversiones, también se extendieron, a nivel global, las desigualdades sociales, el desempleo, la pobreza y las agresiones al planeta, lo cual generó asimetrías entre las distintas regiones y los diferentes sectores sociales. Este proceso vino acompañado de la adopción del paradigma neoliberal, a través del cual el Estado redujo su incidencia y liberó la producción y la distribución de los recursos a las vicisitudes del mercado. A su vez, el alcance mundial de los medios de comunicación e inmediatez en la circulación de la información impactó en los ámbitos culturales y educativos (Rubio Scola, 2019).

En Argentina, las dos presidencias consecutivas de Carlos Menem (1889-1999) legitimaron el neoliberalismo como modelo político social consolidando un proyecto de país excluyente a través de políticas de privatización de empresas públicas y del sistema previsional; la desregulación de las relaciones económicas en función de las necesidades de los capitales más concentrados y la revalorización del sistema financiero. A su vez, la transnacionalización de la economía y apertura comercial que impulsó las importaciones provocó el deterioro del sistema productivo y el crecimiento de la desigualdad social, el desempleo y la pobreza estructural (Borrelli, 2007). Se consagró un modelo de ciudadanía apoyado en el individualismo, la propiedad y el consumismo como pilares estructurales. El mercado se configuró como el único regulador de las relaciones sociales y políticas y como principal mecanismo de exclusión e inclusión. En principio asociado a los ciudadanos de clase media-alta, este modelo alcanzó también a las clases populares a partir de la aparente estabilidad monetaria, la convertibilidad y el dólar barato: “En definitiva, el consumo fue un mecanismo eficaz de legitimación del neoliberalismo que estimuló el triunfo individualista” (Borelli, 2007, p. 5).

La reconfiguración de las relaciones cívicas entre lo público y lo privado se materializó en la expansión de lo público vinculado al consumo y a la propiedad y la

consecuente disminución de lo privado limitándolo al ámbito familiar. Paralelamente, se consolidó un modelo cultural ligado a la superficialidad, la apariencia y el culto al cuerpo modelado y delgado, acentuado por los medios de comunicación (televisión, revistas) y las publicidades (Fig. 4 y Fig. 5)



Fig. 4: Tapa Revista Gente 1990



Fig. 5: Publicidad Coca Cola

El pasaje de la década del 90 a los años 2000 estuvo marcado por la crisis económica que derivó en los estallidos sociales de diciembre de 2001. Se comenzó a configurar un nuevo modelo político y social con mayor participación del Estado en la vida pública a través del incremento de programas asistencialistas que tenían el objetivo de paliar los efectos de la crisis de pobreza y desempleo.

En lo que respecta a las políticas de difusión y enseñanza del español, en 1991 se crea el Instituto Cervantes con el objeto de promover el español internacionalmente y la RAE manifiesta abiertamente su nueva voluntad política de actuar en conjunto con la ASALE con el objetivo principal de salvaguardar la unidad de un idioma que se habla en tantos y tan variados países, ante la posibilidad de una inevitable fragmentación. El pasaje del siglo XX al siglo XXI fue acompañado por el cambio de paradigma en la concepción del español a través de su internacionalización concretada, desde las instituciones, en la Nueva Política Lingüística Panhispánica (NPLP).

El documento de la NPLP se presentó oficialmente en el III Congreso Internacional de la Lengua Española (CILE), estratégicamente llamado “Identidad Lingüística y Globalización”, en 2004 en Rosario (Argentina), firmado conjuntamente por la RAE y la

ASALE. En este se define la política panhispánica como “la voluntad política de actuar en una determinada dirección” tanto de la RAE, que se señala como la entidad promotora de tal política, como de las Academias, y que se refleja en la coautoría de todas las obras publicadas desde la edición de la Ortografía, de 1999.

Tal dirección es el anhelo por mantener la unidad del idioma con el fin de regular el habla de una gran comunidad hispanohablante a la vez que se reconocen sus variedades internas. A través de una serie de publicaciones que buscaban actualizar los instrumentos lingüísticos canónicos acompañando de esa forma el proceso de globalización, se contribuía a proyectar el estatus del español como lengua internacional (Lauria, 2019).

A su vez, los proyectos de planificación lingüística como la NPLP se vinculan con la *Hispanofonía*, pensada como una ideología relacionada con la afinidad cultural, psicológica y afectiva basada en la lengua común, que necesita verse permanentemente reforzada, ante la fragilidad inherente a un contexto en el cual el gobierno español y los líderes empresariales (...) “movilizan estratégicamente las instituciones lingüísticas y culturales para asegurarse que la presencia de los agentes económicos españoles en América Latina sea percibida no como la versión posmoderna de la vieja relación colonial sino como 'cultural' y 'legítima” . (del Valle, 2007, p. 40)

Desde entonces y sostenidamente, se han propagado ideologías que responden a ciertas representaciones sociolingüísticas vinculadas a la difusión del panhispanismo como política idiomática dirigida por el gobierno español a través de expresiones que tienden a la identificación del español como una lengua común y en expansión, en un intento de reconocimiento emancipatorio de las variedades latinoamericanas<sup>16</sup>(Arnoux, 2010). Estas expresiones conviven, en los mismos espacios discursivos, con expresiones que manifiestan una idea de homogeneización lingüística invisibilizando, paradójicamente, toda la diversidad y singularidad propia de las variedades del español presentes en todos los territorios de habla hispana<sup>17</sup>.

## Los manuales

### 5.3. América I

#### a) Diagramación general:

---

16 Nos referimos a expresiones como “la lengua es un lugar de encuentro”; “nuestra lengua es mestiza” y “el español es americano”.

17 Nos referimos aquí a expresiones como “la lengua es patria común” o “el español es una lengua universal”.

*América Ise* desarrolla en poco más de 220 páginas y presenta un tamaño relativamente menor comparado con los otros manuales del corpus. La tapa muestra los nombres de las autoras en la parte superior, seguido del nombre del manual en letras mayúsculas, seguido de la especificación Curso de Español Americano para Extranjeros. El nombre de la editorial se muestra en la parte inferior derecha, y se puede ver una imagen de fondo que remite a un tejido rústico que evoca algunas prendas artesanales propias de los pueblos del sur americano (Fig. 6).

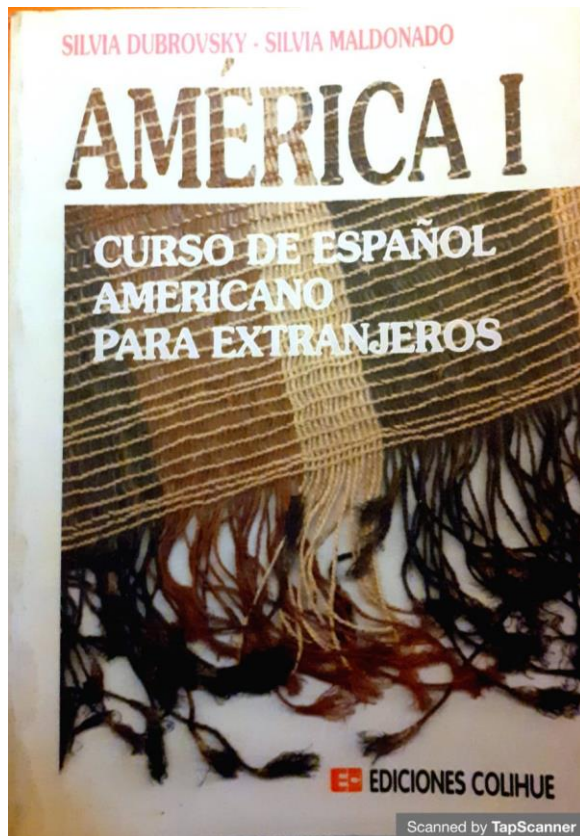


Fig. 6: Tapa América

El manual se desarrolla en 8 unidades temáticas. Las principales variedades dialectales del continente se consignan, según las autoras, en un diccionario con equivalencias de expresiones como se utilizan en diversos países latinoamericanos al final de las unidades, en un anexo.

El material se acompaña, también, por un *cassette* que incluye ejercicios de pronunciación, diálogos y actividades. Cada unidad del libro se organiza en secciones que tratan diferentes aspectos. El vocabulario se presenta en “Como te decía” (diálogos simulados) y “Historia del Dr. Pi”, historieta de creación de las autoras que es una adaptación libre del personaje Pi Torrendel, creado por el poeta Edgard Bayley (1920-1990).

La sistematización gramatical está contemplada en la sección “Pensándolo bien”. La práctica de comprensión y expresión escrita y oral se propone en la sección “¡No me digas!”, a través de diferentes propuestas comunicativas. La información cultural “para la comprensión de la lengua en el marco de la cultura” (Dubrovsky y Maldonado, 1994, p. 5) se observa en la sección “El sur también existe”.

En índice del libro se organiza alrededor de los siguientes ejes: temas (saludos, ubicación, compraventa, encuentros, viajes, comunicación telefónica, problemas con servicios, revisión), comunicación y gramática. En el eje comunicación se observa una coyuntura de aspectos gramaticales, pragmáticos, sociolingüísticos y lexicales: solicitar ayuda, preguntar datos, órdenes, deseos, manejo del dinero, pesos y medidas, numeración, manejo de pretéritos, manejo de diferencia ser/estar, expresar deseos, preferencias, reclamar (1994, pp. 6-7)

b) Contexto de producción:

*América I, curso de español americano para extranjeros* se publica en 1994 en Argentina a través de Ediciones Colihue (“Una editorial argentina”). El manual cuenta también con un *Libro del profesor* y la propuesta se presenta como un (...) “método dinámico y con mucho buen humor donde cada unidad se desarrolla en una ciudad latinoamericana diferente” constituyendo así (...) “un valioso aporte a la enseñanza del español hablado en Latinoamérica<sup>18</sup>”. Ambas autoras, Silvia Dubrovsky y Silvia Maldonado, son argentinas formadas en la UBA (Universidad de Buenos Aires) y en la UNT (Universidad Nacional de Tucumán) respectivamente. Desarrollan, actualmente, su trabajo en las áreas de psicolingüística, educación, adquisición de español, historia de la lengua y análisis del discurso.

Los destinatarios del manual, tal como consignan las autoras, son aquellos a los que les interese aprender “el español americano” como lengua extranjera y, por el contenido y los temas especificados en el material, es posible intuir que el público objetivo es adulto.

Este manual tiene el objetivo de presentar al “español americano” y esta referencia sociolingüística debe entenderse en el marco del inicio de un proceso en el cual las

---

<sup>18</sup> Ver: <https://www.traslospasos.com.ar/Papel/9789505813681/America+1-Libro+Del+Profesor>

variedades americanas del español consolidan su posición de lengua estándar acentuando aún más el distanciamiento de la norma peninsular.

### c) Géneros discursivos

El libro de texto se compone principalmente de minidiálogos contruidos *ad hoc* (textos simulados) que introducen los contenidos funcionales y el vocabulario de cada unidad (Fig. 7). Otros géneros utilizados son las caricaturas, las letras de canciones (tangos), biografías de personajes representativos de la cultura de diferentes países (Pablo Neruda, Violeta Parra) y el recurso a algunos textos auténticos reproducidos-sin especificación de la fuente-, como publicidades o anuncios (Fig. 8).



Fig. 7: Diálogos Unidad 1 – América I (p. 13) Fig. 8: Anuncios – América I (p. 111)

### d) Paratextos

El libro se presenta rico en paratextos: íconos caricaturescos de tamaño considerable y colores llamativos indican cada una de las secciones (Fig. 9), cuadros de sistematización gramatical con paradigmas verbales, pronominales, preposicionales, etc.; así como algunas listas (números, expresiones temporales, verbos)



Fig. 9: “Ícono”- América I.

Las imágenes tienen un protagonismo especial en este manual. La utilización frecuente, sobretodo de caricaturas, es una marca distintiva del material, que se presenta rico en recursos visuales. La mayoría de estas tiene una función **ilustrativa**: acompañan globos de diálogo como apoyo para los temas gramaticales (Fig. 10) o como apoyo visual para contextualizar los diálogos (Fig. 7).

Como ya fue mencionado, la iconografía señala claramente cada sección y especificidad de los ejercicios propuestos, lo cual se logra a través de caricaturas cuyas funciones exceden lo **decorativo** (para atraer la atención del lector) y se extienden a lo **organizativo**, puesto que también contribuyen a estructurar cada unidad y, por lo tanto, activan en el usuario el vínculo entre la imagen y la acción requerida (leer, sistematizar un uso gramatical, prestar atención a posibles usos erróneos, escribir un texto o producir un diálogo, encontrar información sobre cultura, etc.) .

Las figuras 11 y 12 ilustran estos usos:



Fig. 10: “Verbos reflexivos”- América I (p. 46)

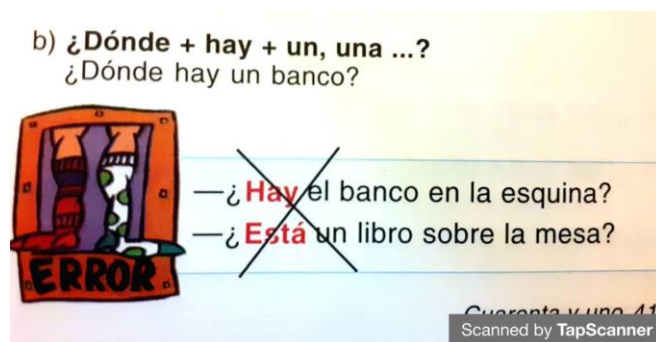


Fig. 11: “Error”- América I (p. 41)



Fig. 12: “Atención”- América I (p. 41)

e) Representaciones sociales y sociolingüísticas

Con respecto a las representaciones sociales subyacentes en los textos e imágenes de *América I*, llama la atención la reproducción acrítica de ciertos estereotipos de género y de físico a lo largo del material. Creemos que estas imágenes y representaciones sociales relacionadas al hombre argentino que refuerzan la idea de masculinidad afianzada en la infidelidad (Fig. 13); o a la mujer argentina preocupada por su aspecto físico y su peso (Figs. 14 y 15) son representativas de la década de los 90 en Argentina y reflejan reminiscencias en este material.

Esta época está marcada por la globalización de la economía, la política capitalista y neoliberal y una clase media ascendente gracias a la reforma monetaria del Plan de Convertibilidad, que consolidó un modelo de ciudadano preocupado por las apariencias, la posibilidad de acceso a los bienes materiales y el aspecto físico.



Fig. 13: “Con mi hermana” – América I (p. 43)  
I (p. 51)



Fig. 14: “Quiero y no puedo” – América I (p. 51)



Fig. 15: “Tengo que bajar de peso” – América I (p. 99)

Con respecto a las variedades sociolingüísticas presentadas en el manual a través de los textos y discursos presentes, se propone como “curso de español americano para extranjeros”. Las consignas de trabajo son formuladas en imperativo informal del paradigma de “tú” (Completa, lee, resuelve, repite, pregunta, señala, etc.). Las referencias lingüísticas del español hablado en América se manifiestan en contadas ocasiones de forma extremadamente reduccionista, limitándose a la exposición del paradigma pronominal y/o verbal sin ningún tipo de reflexión. En el caso de la presentación del paradigma pronominal (Fig. 10) no se explica ni se reflexiona sobre los contextos de uso regional y/o social de los diferentes pronombres “tú” y “vos” en el continente americano.

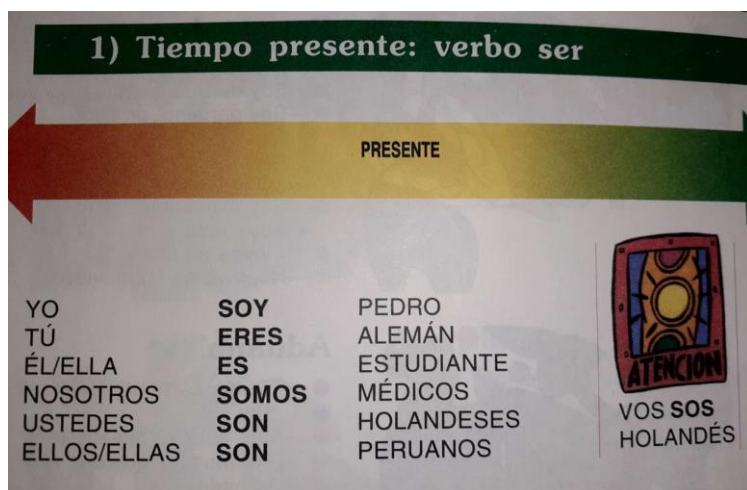


Fig. 16: verbo SER – América I (p. 14)

Cada unidad del manual presenta un paradigma verbal que es acompañado con una advertencia o llamada (“Atención”) en la que se detalla cómo el tiempo verbal o verbo específico se conjuga con el pronombre vos, tal como muestra la fig. 16. Sin embargo, toda la ejercitación propuesta en los apartados dedicados a la práctica sistemática de conjugación verbal omiten ejemplos que requieran ser conjugados con dicho pronombre.

Por otro lado, las referencias a las variedades sociolingüísticas del español en América se limitan al “Breve diccionario dialectal de palabras y expresiones sinónimas” que presenta una lista de vocabulario relacionados a los temas desarrollados en cada unidad y unas pocas fórmulas fijas (“¿Qué tal?” “Acá nomás”).

Con respecto al español hablado en Argentina (ER) –así como sucede con cualquier otra variedad de los países hispanohablantes de América- no existen marcas discursivas que permitan identificar rasgos propios de la variedad. La referencias léxicas listadas en el mencionado “Diccionario...” se limitan a palabras que presentan alguna variación regional en alguno de los países de América (auto-coche; cuarto-pieza-recámara; charlar-conversar-platicar, etc.)

Si bien la introducción al manual anuncia que en cada unidad será presentado un país de Latinoamérica, no existen referencias históricas, sociales o culturales, a no ser la mención ocasional al país o algún lugar turístico en el contexto de los diálogos de la introducción de cada unidad:

- ¡Bienvenidos a *Chile!* ¿Cuándo salieron de *Guatemala?*
- Salimos la semana pasada. Primero fuimos a *Buenos Aires*, después fuimos a *Montevideo* y el jueves vamos a ir al sur de *Chile*.

-¿Van a ir a *Valparaíso*?

-Sí, vamos a *Valparaíso* en tren. (1994, p. 96, resaltado nuestro)

-¿Falta mucho?

-No, falta poco, vamos a llegar a *Machu Pichu* al mediodía.

-Ah. ¡Qué suerte! Cuando era chica soñaba siempre con conocer esta *ciudad de los Incas*. (1994, p. 121, resaltado nuestro)

-¡Hijo! ¿Cómo has estado?

-Muy bien, mamá, estoy muy bien. ¿Y tú?

-Yo...estoy trabajando como siempre y pensando en ti. ¿Vas a regresar pronto?

-Me voy a quedar en *Asunción* un tiempo más, estoy terminando mi trabajo en la Universidad ... y papá, ¿cómo está? (1994, p. 145, resaltado nuestro)

Al final de cada Unidad, se encuentra una sesión llamada “El sur también existe”, que tiene la función de presentar contenido temático específico relacionado a la **cultura**<sup>19</sup>. Unidad a unidad se alternan en esta sección letras de canciones, tramos de novelas, pinturas y fotos de diferentes representantes de América sin especificar, sin embargo, a qué país pertenecen. Se consignan también, en este apartado, “mitos,” “leyendas” y “tradiciones” o referencias que, en el imaginario popular, representan la riqueza cultural de un pueblo. Sin embargo, las referencias espaciales son reiteradamente omitidas, lo que impide relacionarlas a un lugar específico o, en una interpretación diferente, esta omisión permitiría situar los relatos, costumbres o tradiciones en cualquier lugar de América.

En resumen, el español presentado en América hace honor, en cierta forma, al nombre del manual: un español monolítico, uniforme y desterritorializado cuyas marcas distintivas se reducen a un catálogo de ítems lexicales que varían de un país a otro. Las representaciones sociales que se activan con respecto al argentino y su cultura responden a estereotipos propios del neoliberalismo que acompañó los primeros años de globalización en el país y la identidad lingüística proyectada se asocia a un español alejado de la península pero desdibujado de las

---

<sup>19</sup> Entendemos que la noción de cultura es amplia y compleja, y abarca no solo costumbres, comidas y danzas típicas, leyendas o religión, sino también conocimientos, arte, leyes, así como formas de sentir y pensar el mundo, los afectos, la autoridad, la moral, las relaciones personales, etc. Sin embargo, de la forma en que se ha mostrado tradicionalmente en los manuales de enseñanza de LLEE, la cultura se presenta de forma superficial y generalmente responde a aquellas representaciones que el imaginario popular activa cuando se piensa en un determinado grupo social o país, resultando muchas veces en figuras estereotipadas y hasta vulgarizadas, o en muestras reduccionistas de lo que se considera representativo de la cultura de un determinado país o grupo (nos referimos, por ejemplo, al tango y el asado asociados a Argentina; el flamenco y las tapas asociados a España o a los mariachis y los sombreros grandes asociados a México)

singularidades de cada país de América, lo cual confluye en un español unificado, igualado y americanizado.

## 5.4. Macanudo

a) Diagramación general:

El manual de 191 páginas tiene un tamaño mayor que América I, y su tapa (Fig. 17) presenta un color rojo vivo, en el que se destaca en letras mayúsculas blancas el nombre MACANUDO, precedido por el nombre de las autoras en mayúscula y color negro.

Debajo del nombre se puede leer la aclaración “Acceso al español desde el Río de la Plata” en letras minúsculas de color blanco, seguidos de caricaturas en blanco y negro que muestran personas de diferentes edades realizando una variedad de tareas (comer, cocinar, dirigirse al trabajo, ducharse, etc.). En el extremo inferior central puede leerse, en letras pequeñas, “Español Lengua Extranjera”.

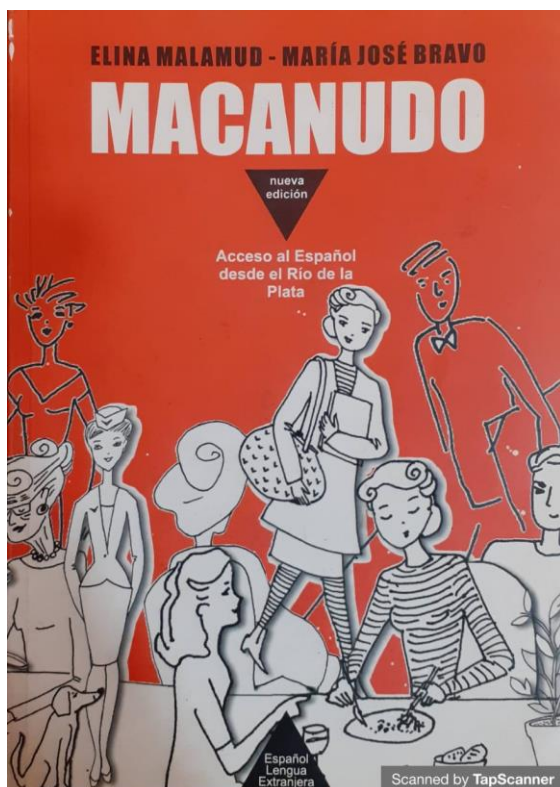


Fig. 17: Tapa Macanudo

El libro está compuesto por 9 unidades precedidas por una unidad cero o inicial llamada ¡Hola! ¿Empezamos?, y en cada una de las unidades se presentan 7 secciones que

delimitan “campos de frecuentación con distintos acercamientos a la lengua y ponen el foco en determinado momento del aprendizaje o en una práctica del lenguaje en particular” (2007, p. 7). Cada sección de las unidades se desarrolla en diferentes ejes, como la expresión escrita u oral, la sistematización gramatical, o la incorporación de recursos lingüísticos o “herramientas” a través de prácticas de intercambio social y cultural.

En relación a la cultura, el manual incorpora este aspecto en una de las secciones que se centra en costumbres o prácticas socioculturales de interés en el encuentro de culturas dado en la clase. Las propias autoras advierten que el nombre, “Un cacho de cultura”, puede referir a una expresión un tanto burlesca utilizada por generaciones ya adultas en Argentina que pone de relevancia un concepto entendido como elitista (Malamud y Bravo, 2007).

Los contenidos presentados en el índice se dividen en dos grandes secciones: recursos pragmáticos, socioculturales y discursivos y recursos lingüísticos. En el primer eje se incluyen extensas listas de funciones comunicativas (comprender y proporcionar, oralmente y por escrito, información personal sobre sí mismo y sobre otros; pedir y dar información sobre actividades habituales; pedir favores y reaccionar verbalmente ante el pedido de favor de otro en relación con distintos registros; reconocer y describir las partes componentes de una vivienda; etc.). El eje de recursos lingüísticos presenta elementos gramaticales y lexicales (artículos, género y número; profesiones; verbos regulares en presente de indicativo; relaciones de parentesco, estado civil; léxico de comidas y bebidas; preposiciones y adverbios prepositivos para indicar ubicación, etc.).

#### b) Contexto de producción:

“Macanudo” fue el primer manual de uso masivo<sup>20</sup> para el aprendizaje del español “desde el Río de la Plata” que se publicó en la Argentina en el año 2002 por la editora Libros de la Araucaria de la ciudad de Buenos Aires. La reedición de 2007 incluye un CD con audios contruidos ad hoc. La obra asume explícitamente el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas y las autoras presentan y enuncian desde el español del Río de la Plata.

Desde la contratapa y la introducción del libro, este se enmarca en los enfoques post comunicativos, propone experiencias de “aprendizaje colaborativo” con eje en el aprendizaje

---

<sup>20</sup> En 1995 la Editora de la Universidad Nacional de Rosario publica “Mano a mano. Castellano de la Argentina para hablantes del Brasil”, de Graciela Cariello, que presenta el “castellano de Argentina para que le permita al brasileño comunicarse con argentinos en distintas situaciones (...)” (Cariello, 1995, p. 5). Su uso estuvo más restringido al ámbito de la ciudad de Rosario.

basado en la negociación de significados involucrando así a los estudiantes en su accionar en tanto usuarios de la lengua.

El público destinatario, como se especifica en la introducción, está compuesto por jóvenes y adultos de cualquier lugar del mundo. Con respecto a las autoras, Elina Malamud es graduada en Letras por la Universidad de Buenos Aires y se desenvuelve como escritora y periodista. María José Bravo también está formada en la UBA y se especializa en lengua española como lengua materna (LM) y como lengua extranjera y segunda (ELSE) y trabaja en el área de actualización y formación continua de traductores y de profesores de ELSE, especialmente de la Argentina y de Brasil. Las autoras enuncian desde un lugar de abertura y diálogo invitando a los usuarios, profesores y alumnos, a entrar en contacto con ellas a fin de compartir las experiencias de uso, sugerencias o consultar dudas, a través de un correo electrónico.

### c) Géneros discursivos

Los géneros de actuación discursiva se materializan en diversos textos con características similares: diálogos simulados para introducir contenidos funcionales, contextualizar la práctica gramatical (Fig. 18) o reconocer formas de registro (contenidos sociolingüísticos)

c. El profesor tiene la lista de nombres de los alumnos, pero no los conoce. Complete:

Profesor: ¿Quién ..... Ana Larra?  
Ana: ..... yo ,  
Profesor: ¿Y quién ..... Hugo Balbín?  
Ana: ..... él.  
Profesor: ¿Y quién ..... María Menéndez?  
Ana: ..... ella.  
Profesor: ¿Y quién ..... Diego Armando?  
Ana: Yo no.  
Profesor: Perdón. ¿Quiénes son Diego y Armando Bianchi?  
Ana: ..... ellos.  
Diego y Armando: Sí, ..... nosotros.



¿Quién es Ana Larra?  
Soy yo

Fig. 18: “¿Quién es quién?” - Macanudo (p. 20)

También encontramos otros textos contruidos *ad hoc* con diferentes funciones. Varios de ellos simulan presentaciones personales (Fig. 19), y otros representan correos

electrónicos, cartas, menús y postales. Es común el recurso a artículos periodísticos pero sin ninguna referencia, esto es, textos reproducidos sin especificación de la fuente, lo dificulta rastrear su contexto de producción o circulación original (Fig. 20).

Sin embargo, el manual presenta frecuentemente el recurso de textos auténticos del tipo a), es decir, textos adaptados con especificación de la fuente, aunque muchos de ellos solo refieren al medio del cual se lo extrajo sin mayores detalles, como la fecha de publicación (Fig. 21)

¿Quién es Juan Pablo? Lea el texto.

Juan Pablo Ribeiro es diagramador. Tiene 57 años, es casado y tiene dos hijos. Trabaja en su estudio de la calle Sarmiento. Se levanta todos los días a las seis y media, camina una hora por el parque, se ducha, toma el desayuno en el bar, con su amigo Juan Insaurralde y se va a trabajar. En el estudio, organiza el trabajo; después, va al banco y almuerza con su hijo mayor en el restaurante de al lado. Vuelve a su casa muy tarde y su esposa protesta y le pregunta: “¿Por qué volvés siempre tan tarde, Juan Pablo?”. “Para oír tus protestas” contesta Juan Pablo. “¡Sos tan sexy cuando protestás!”.



Fig. 19: “¿Quién es Juan Pablo?”- Macanudo (p. 38)

1. ¿Qué tipo de consumidor es usted? Mire las preguntas que plantea este texto, piense qué tipo de comprador es usted y coméntelo con sus compañeros.

### ¿Es usted un consumidor moderado, promedio o excesivo?

Todos necesitamos tener cosas, pero hay gente que compra más de lo que necesita, o que compra sin pensar. Las preguntas de este artículo le permitirán saber qué tipo de consumidor es usted.

El estudio del comportamiento de los consumidores consiste en investigar qué decisiones toman las personas para gastar su tiempo, su dinero, su esfuerzo: qué compran, por qué, cuándo, dónde, con qué frecuencia, etc.

Para hacer este estudio, el primer paso es detectar si el consumidor compra un producto por necesidad o compulsión. ¿Compra usted solo lo que necesita? ¿Cuáles son las cosas que más necesita? Cuando usted compra algo, ¿es una experiencia que le crea tensión o es una experiencia placentera?

La compra dice mucho acerca del comprador. ¿A

usted le interesan las marcas? ¿En qué productos le interesan las marcas y en cuáles no? ¿Compra por calidad o por precio? ¿Busca antes de comprar algo? ¿Dónde busca información? ¿Les cuenta a otras personas sobre lo que compra? ¿Compra solo para usted o también para otros?

**Pero –no hay que olvidarlo– cada consumidor existe porque existe, también, un comercializador.**

¿En qué piensa la persona que vende? El comercializador piensa en todas las maneras de atraer al cliente: el lugar donde exhibe los productos, la degustación de productos sin cargo, las promociones, el perfume del lugar donde vende, la música del lugar, los ruidos, la amabilidad del vendedor.

Fig. 20: “¿Qué tipo de consumidor es usted?”- Macanudo (p. 40)

**¿Cómo son los jóvenes porteños? Así se autodefinen hoy los jóvenes porteños según un estudio del Centro de Opinión Pública de la Universidad de Belgrano (UB), publicado en el Diario Clarín. Se trata de una encuesta a más de 600 porteños menores de 29 años. ¡Pasen y vean!**

**Costumbres, creencias, y valores de los jóvenes porteños, según ellos mismos**

Salen con amigos y casi nunca van al teatro. Creen que la cultura general depende de cada uno. La mayoría valora la libertad y dicen que necesitan reglas claras. Su mayor deseo para el futuro: conseguir estabilidad profesional y laboral. La juventud porteña modelo siglo XXI es bastante diferente de la de sus padres.

**¿Qué hacen?**

¿Dónde pasan el tiempo libre? En su tiempo libre casi la mitad de los encuestados (49,3 por ciento) realiza actividades sociales con sus amigos, ya sea dentro o fuera de sus casas. Asimismo, el 31 por ciento pasa su tiempo libre en la propia casa o en la de sus amigos.

¿Van al cine o al teatro? ¿Cuántas horas por día ven tele-

visión? El cine es una actividad que los jóvenes porteños realizan con alta frecuencia (62,5 por ciento). En cambio, el 77,1 por ciento nunca o casi nunca va al teatro. El 62,3 por ciento mira televisión todos los días. El 31 por ciento mira televisión entre 2 y 4 horas diarias.

**¿Cómo autoevalúan su nivel cultural?**

Con respecto a su nivel de cultura general, el 60 por ciento lo autoevalúa como "bueno". Aunque 30% lo califica como "regular".

**¿En qué creen los jóvenes?**

Los jóvenes valoran la libertad, pero dicen que necesitan reglas. Admiran a sus padres por su nivel de educación, porque son respetuosos y responsables.

Información obtenida en: Diario Clarín (texto adaptado)

Fig. 21: "Jóvenes porteños"- Macanudo (p. 40)

d) Paratextos:

Con relación a los paratextos, los cuadros de sistematización gramatical muestran paradigmas verbales, pronominales, vocabulario específico y exponentes funcionales en cada unidad del libro (Figs. 22, 23 y 24). La iconografía utilizada para indicar las diferentes secciones no sobresale por su tamaño o colores, presenta imágenes pequeñas y discretas asociadas a cada acción (Figs. 25 y 26)

**Tenga en cuenta que...**

Verbos que terminan en -AR (primera conjugación)				Verbos que terminan en -ER e -IR (segunda y tercera conjugación)	
	Trabajar	Estudiar	Llamarse	Comer	Escribir
(yo)	trabajo	estudio	me llamo	como	escribo
(vos)	trabajás	estudias	te llamás	comés	escribís
(él, ella, usted)	trabaja	estudia	se llama	come	escribe
(nosotros)	trabajamos	estudiamos	nos llamamos	comemos	escribimos
(ustedes)	trabajan	estudian	se llaman	comen	escriben
(ellos, ellas)	trabajan	estudian	se llaman	comen	escriben

**ATENCIÓN:**  
 En la Argentina **siempre** (y a veces en Uruguay y en otros países hispanoamericanos): **vos sos**.  
 En España y en la mayoría de los países hispanohablantes: **tú eres**.

	Tener	Ser
(yo)	tengo	soy
(vos)	tenés	sos
(Ud., él, ella)	tiene	es
(nosotros)	tenemos	somos
(ustedes)	tienen	son
(ellos, ellas)	tienen	son

Fig. 22: “Paradigma verbal en presente de indicativo”- Macanudo (p. 27)

**¿Cómo lo digo?**

Para saludar:	Hola. Buenos días / tardes / noches. ¿Qué tal? ¿Cómo estás? Encantado/a - Mucho gusto.
Para presentarse:	Me llamo Jorge. Soy Angel Chávez.
Para presentar a otra persona:	Se llama Pablo. Es Jorge, el ingeniero.
Para pedir información:	¿Cómo te llamás? ¿Cómo es tu nombre / apellido? ¿Dónde vivís? ¿Qué hacés? ¿A qué te dedicás? ¿De dónde sos? ¿Cuántos años tenés? ¿Sos estudiante? ¿Usted es Florencia Ocampo? ¿Cómo es tu teléfono? ¿Tenés e-mail?

Fig. 23: “¿Cómo lo digo?”- Macanudo (p. 28)

Pronombres OI			
A mí	me	deja	el campo de Magdalena.
A vos	te		
A usted	le		
A él	le		
A ella	le		
A nosotros	nos		
A ustedes	les		
A ellas / a ellos	les		

Fig. 24: “Paradigma pronominal objeto indirecto”- Macanudo (p. 100)

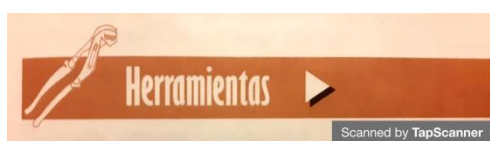


Fig. 25: Ícono Herramientas



Fig. 26: Ícono De puño y letra

Al contrario de lo que observamos en América I, las imágenes en Macanudo no se destacan del resto de los contenidos del manual por su tamaño o sus colores. En la misma línea gráfica de la iconografía, los diseños del manual, en su mayoría ilustraciones de Ana Larravide, son simples y discretas y se utilizan con función **ilustrativa** (Fig. 27), esto es, como apoyo del texto que acompañan, o con función **gatilladora**, fundamentalmente para motivar a los alumnos a expresarse de forma escrita u oral sobre algún tema (Figs. 28 y 29)



Fig. 27: “En mi cartera”- Macanudo (p. 46)

**De puño y letra** ▶

**25. Observe esta foto de las sierras de Córdoba.**

Usted quiere pasar unos días de descanso en un lugar como este. Escriba un e-mail a una inmobiliaria de las Sierras de Córdoba explicando cómo es la casa que quiere alquilar, cuántas habitaciones necesita, qué muebles tiene que tener.





Fig. 28: “Córdoba”- Macanudo (p. 66)

**2. ¿Dónde se compran estas cosas?**  
Mire estos negocios y piense qué puede comprar ahí



perfumería - tienda de artículos de limpieza - puesto de diarios - florería - boutique - mercería  
tienda de ropa de hombre - artículos del hogar - librería - farmacia - puesto de diarios

Fig. 29: “Negocios”- (p. 70)

### e) Representaciones sociales y sociolingüísticas

Los diálogos utilizados como estrategia didáctica apelan a la variedad rioplatense del español. En los textos simulados se reproducen manifestaciones propias de la variedad rioplatense en el nivel léxico, morfosintáctico y en el contenido temático que referencia lugares, barrios o costumbres asociadas con esta variedad regional.

Las consignas se enuncian en imperativo formal (“Pregúntele a su compañero.”; “Informe a la clase...”; “Escuche y complete”) aunque algunas secciones o los títulos de ciertos ejercicios se presentan con un título voseante (“Hablame, rompé el silencio”; “Cómo preparás el mate?”).

Los paradigmas verbales presentan un fuerte anclaje en el español rioplatense, al punto de elidir de los cuadros de conjugación el pronombre “tú” y “vosotros” (Fig. 22), si bien se aclara en una llamada que el pronombre “tú” se utiliza en España y en la mayoría de los países hispanohablantes. Otro ejemplo se observa en la sistematización de los exponentes funcionales propuestos para diversas funciones comunicativas en las secciones “¿Cómo lo digo?” que remiten al uso de vos en todos los ejemplos (Fig. 23) y en los paradigmas pronominales de objeto indirecto (Fig. 24).

El ejemplo que muestra la fig. 30, es una carta en la que Jorge, de Córdoba, le escribe a su hermana desde Buenos Aires, donde reside y trabaja actualmente. Se destaca el uso del lexema “(los) chicos” para referirse a los niños de su hermana, sus sobrinos, el sintagma preposicional “en lo de Pablo” (en lugar de “en la casa de Pablo”) o las referencias a Palermo y Buenos Aires, lugares representativos de Argentina.

5. Jorge es de Córdoba y vive en Buenos Aires. Hoy le escribe una carta a su hermana Silvia. Le cuenta sobre su vida en Buenos Aires, su trabajo y sus nuevos amigos. Complete la carta.

*Buenos Aires, 30 de mayo de 20...*

Querida Silvia:

Te extraño mucho y también a los chicos. Buenos Aires me gusta mucho. En la empresa (tener)..... mucho trabajo y estoy muy cansado, pero los fines de semana (tener)..... tiempo libre.  
 ..... (salir) con mi amigo Pablo y con dos chicas que conocimos. Una de ellas (ser).....muy linda. (Llamarse)  
 ..... Florencia Ocampo. (Ser) ..... de Buenos Aires y (vivir) ..... en el barrio de Palermo. (Tener) .....  
 25 años, pero parece más chica.  
 Te cuento un poco más de Florencia: ..... arquitecta y ..... en una galería de arte. .... muy atractiva y también inteligente. Por ahora, ..... al cine y a ..... café.  
 El sábado próximo, ..... a una fiesta en lo de Pablo.  
 ¿Cómo están Alfredo y mis sobrinos? Espero noticias de ustedes y también de mamá y papá.  
 Besos,

Jorge

Cuando lo necesite use  
 tener  
 ser  
 vivir  
 llamarse  
 ir  
 salir  
 trabajar  
 tomar  
 Puede usarlos varias veces.

Fig. 30: “Jorge”- Macanudo (p. 30)

Las referencias sociolingüísticas se identifican con el español rioplatense y sus marcas discursivas y culturales más difundidas (como el uso del voseo o las referencias lexicales al mate).

Sin embargo, una mirada atenta de los textos y las listas de palabras permiten identificar representaciones sociales y sociolingüísticas que se limitan a la variedad de español rioplatense hablado en la ciudad de Buenos Aires, a través de referencias culturales fuertemente estereotipadas y relacionadas a ciertas realidades socioeconómicas que remiten a la clase media (Fig. 31).

Una muestra de ello es el texto que se ofrece como disparador del tema “vivienda”, el cual describe una típica casa de la clase media alta argentina que representa a un porcentaje limitado del total de la población. Notamos la referencia a “las dependencias de servicio” que define el lugar donde habitualmente reside de forma temporaria el personal que trabaja como servicio doméstico en algunas familias de la alta sociedad.

1. Los Ocampo acaban de mudarse a su nueva casa en Acassuso. La señora de Ocampo le escribe a una amiga para contarle cómo es y le manda una foto.

*A ver... delante de la casa hay un pequeño jardincito. Desde la vereda podés ver la casa a través de la verja. Al lado de la casa está la cochera y detrás hay un jardín muy grande y una pileta de natación. Al fondo del jardín hay una parrilla y un quincho para preparar el asado.*

*Cuando entrás a la casa, encontrás un amplio vestíbulo con una escalera de madera que lleva al piso superior donde están los dormitorios. A la izquierda está el living-comedor y, a la derecha, la biblioteca. Debajo de la escalera hay un toilet para las visitas. Al fondo están la cocina, el lavadero y las dependencias de servicio.*

*En el piso de arriba hay tres dormitorios y un baño. El dormitorio principal tiene un balcón.*


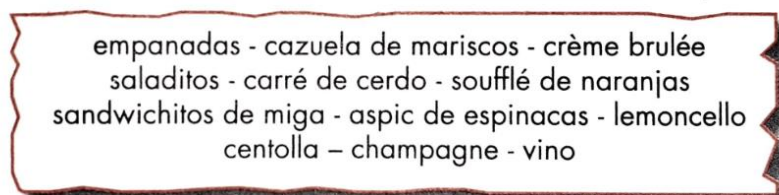


Fig. 31: “Los Ocampo” - Macanudo (p. 59)

Además, en la unidad referida a las comidas se observa un menú típicamente porteño con referencias lexicales de uso casi exclusivo en la ciudad de Buenos Aires (“porrón”, “bife de chorizo”) y las listas de alimentos o platos elaborados que se ofrecen como disparadores para la práctica oral (Fig. 32) se limitan a ítems raramente encontrados en el resto del país, que presenta una gastronomía rica, diversa y variada aunque no contemplada en la mencionada unidad.

¡Rico! ¡sabroso! ¡riquísimo! ¡exquisito! ¡delicioso! En cambio, en la casa de su jefe, todo está delicioso. Elogie la comida.



empanadas - cazuela de mariscos - crème brûlée  
saladitos - carré de cerdo - soufflé de naranjas  
sandwichitos de miga - aspic de espinacas - lemoncello  
centolla - champagne - vino

Fig. 32: “Rico. Sabroso”- Macanudo (p. 53)

Las referencias a las provincias y ciudades del resto del país se hacen en la última unidad, relativa a las vacaciones. En esta se presentan algunos lugares turísticos típicos de Argentina (Mar del Plata, Mendoza, Córdoba, Misiones, Salta, Patagonia) junto a otros lugares de Latinoamérica (Machu Pichu, Perú y Colonia, Uruguay), a través de fotos o de alguna breve descripción, como muestra el texto de la fig. 28.

En la mayoría de los textos que se ofrecen como disparadores, se visualiza un enunciador ciudadano porteño que concibe al resto del país en tanto lugares turísticos. Raramente enuncia un ciudadano de otro lugar del país, y cuando lo hace, se sitúa físicamente en Buenos Aires, como muestra el texto de la fig. 30.

En resumen, Macanudo responde a las expectativas creadas desde su propio título (“acceso al Español desde el Río de la Plata”), en la medida en que todas las referencias lingüísticas se apoyan en la variedad rioplatense. Sin embargo, en cuanto a las representaciones sociales mostradas por el manual, estas responden a un modelo social y cultural restringido a un grupo socioeconómico y a una variedad dialectal propia de la capital del país.

## 5.5. Voces del Sur

### a) Diagramación general

*Voces del Sur* presenta dos tomos de cinco unidades cada uno, alcanzando el “nivel intermedio” al concluir el segundo, sin relación explícita a ningún marco o escala de referencia. La tapa del libro (Fig. 33) indica el nombre en letras minúsculas de gran tamaño, destacándose el término “sur”, seguido del subtítulo “Español de hoy”, en letras de menor tamaño y en mayúsculas. En el centro de la tapa que presenta dos colores de fondo, blanco y violeta, se muestra un gran círculo en el que se incluyen fotos de personas en lugares turísticos como Caminito (en Buenos Aires), Cataratas del Iguazú, y el Noroeste y Sur argentinos. Todas las personas que aparecen en las fotos son adultos jóvenes. El sintagma “nivel elemental” rodea la imagen.

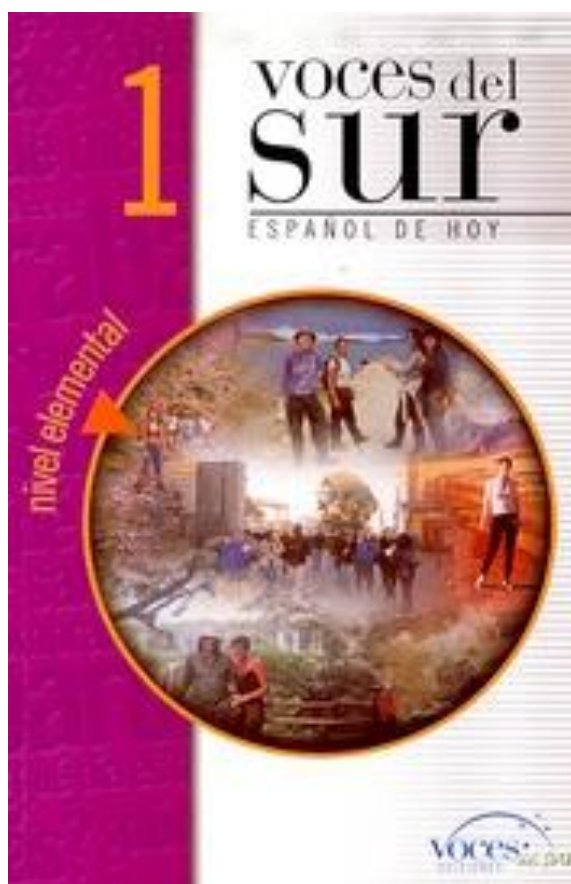


Fig. 33: Tapa Voces del Sur

Cada uno de los tomos se estructura en torno a cinco unidades temáticas y un apéndice. A su vez, cada unidad se divide en dos secciones en torno de un texto auténtico

específico (noticia, publicidad, historieta, anuncio clasificado, etc.), y a partir de este se desarrollan actividades de comprensión y expresión, bien como de reflexión y práctica gramatical.

Cada unidad inicia con el abordaje global del texto sugerido, para luego proponer preguntas y actividades de que apuntan a la comprensión específica. Los recursos lingüísticos y su práctica sistemática son propuestos luego del trabajo de comprensión escrita u oral, para finalmente sugerir tareas de producción escrita y oral grupales e individuales. A su vez, cada unidad cierra con dos sesiones adicionales: “proyecto de lectura” y “proyecto fuera del aula”. En la primera se proponen lecturas adicionales, generalmente de textos literarios mientras que en la segunda se sugieren actividades de integración de los contenidos desarrollados durante la unidad de manera tal de aplicarlos en actividades situadas.

Al finalizar las unidades se hallan tres apéndices: una síntesis gramatical de los contenidos desarrollados en cada tomo, una autoevaluación enfocada en la gramática para que el alumno verifique su desempeño al finalizar el curso y una guía de trabajo para que consulte, lea y escuche material auténtico (programas en estaciones de radio, periódicos digitales, programas de TV, películas, etc.), a través de una serie de actividades orientadoras.

El índice presenta los contenidos en diferentes ejes diferenciados que informan de forma detallada lo que será desarrollado en cada unidad. El eje “tipos textuales” enuncia una serie de géneros (mapas, fotos, menú, publicidad, nota del diario, historieta, relato histórico, etc.); el eje “contenidos gramaticales” detalla los fenómenos gramaticales que serán desarrollados (verbos ser/estar/hay/tener; expresiones con tener; pronombres OD y OI, adjetivos calificativos, pretérito perfecto simple de verbos regulares e irregulares, etc.). El eje de contenidos léxicos especifica ítems de vocabulario de países y nacionalidades, vocabulario de la familia, vocabulario de comida, ropa y casa, días de la semana, verbos de actividades cotidianas, expresiones de tiempo, etc. El de contenidos socioculturales se centra en aspectos o fenómenos que suelen ser representativos de la cultura, tales como turismo, comidas típicas, fiestas típicas y algunos eventos históricos alrededor de la ciudad de Buenos Aires. Un último eje del índice, “actividades”, detalla las tareas individuales en parejas y grupales que objetivan el uso comunicativo de la lengua (juego de rol en el restaurante, actividad fuera del aula, averiguar cuáles son las comidas típicas en Latinoamérica, descripción de familiares y amigos, hablar de la historia propia y la de la familia, etc.)

b) Contexto de producción

Voces del Sur fue publicado en 2002 en la ciudad de Buenos Aires por la Editorial Voces del Sur. Buenos Aires es lugar de enunciación de los autores del manual que, ya desde el principio, se posicionan como docentes e investigadores con experiencia en el área de ELE cuyas voces parten de (...) “Buenos Aires, lugar de muchos de los diálogos y origen de gran parte de los materiales auténticos presentes en el texto” (2002, p. 4). De esta manera, los autores (Claudia Oxman, Beatriz Autieri, María José Gassó, Elina Malamud –autora también de Macanudo-, Lilia Mosconi y Pablo Preve) asumen un papel social de prestigio académico que legitima los contenidos y las decisiones teórico-metodológicas del material.

La introducción contiene la organización del libro y la adopción explícita de un enfoque comunicativo a través del recurso a materiales auténticos y situados y la presentación de la gramática en uso, (...) “en función de las competencias comunicativas necesarias para una interacción ágil y efectiva en español”. (p. 4)

El público destinatario es descrito en detalle: “Pensamos en aquellos que necesitan el español para comunicarse en sus viajes o hacer negocios, como también en quienes vienen a estudiar a la Argentina o deciden vivir en un país hispanohablante” (p. 4). Seguidamente, los destinatarios se extienden a quienes trabajen con comunidades cuya lengua materna es el español, aunque no se localicen en Argentina, sino que pueden estar en proximidad geográfica con países hispanohablantes. Para ello, los autores destacan desde la introducción la riqueza y las particularidades de las diferentes variedades de la lengua de las diversas comunidades en las que se habla, y acentúan las múltiples y diversas identidades que derivan de estas variedades y culturas, para la que proponen una aproximación a esta riqueza desde el español hablado en Argentina.

### c) Géneros discursivos

Cada unidad es iniciada por varios diálogos contruidos *ad hoc* (Fig. 34) con los fines didácticos de presentar los exponentes funcionales relacionados a cada eje temático (presentaciones personales, restaurant, planes futuros, relatos en pasado).

Algunas de las unidades se presentan con textos simulados descriptivos (presentación personal, presentación familiar, descripción de un ambiente) que no remiten a un género textual específico (Fig. 35).

# en el restaurante



1 | Elisa y Oscar van a un restaurante. Las partes de su conversación están desordenadas. Lea las partes con atención. Luego ordénelas con números del 1 al 5.

- Elisa — *Bueno, yo quiero una ensalada con tomate, zanahoria, huevo duro y jamón, por favor.*  
Oscar — *Y yo, pollo a la portuguesa con puré de papas.*  
Mozo — *Muy bien ¿Y para tomar?*  
Oscar — *¿Tomamos vino?*  
Elisa — *No, yo prefiero agua.*  
Oscar — *Bueno, entonces una copa de vino de la casa y un agua mineral*  
Mozo — *¿Vino tinto o blanco?*  
Oscar — *Tinto.*  
Mozo — *¿Agua mineral con gas o sin gas?*  
Elisa — *Sin gas.*
- Mozo — *Buenas noches ¿Van a cenar?*  
Oscar — *Sí.*  
Mozo — *Aquí tienen el menú.*

Mozo	persona que atiende
Moza	femenino de mozo
Cajero	persona que cobra
Cuenta	ticket
Propina	dinero extra para el mozo

Fig. 34: “En el restaurante”- Voces del Sur (p. 28)

1 | Lea los textos e identifique las cosas que están descritas.

Observe la disposición de los objetos **en** este sector del lobby de un hotel. Hay una mesita **entre** los sillones. Hay un cenicero **sobre** la mesita. **Detrás** del vidrio de la ventana hay una planta. Los sillones están **delante** de la ventana. Hay un sillón **a cada lado de** la mesita. Hay dos teléfonos **sobre** una mesa. **Debajo** de esa mesa hay dos bancos.

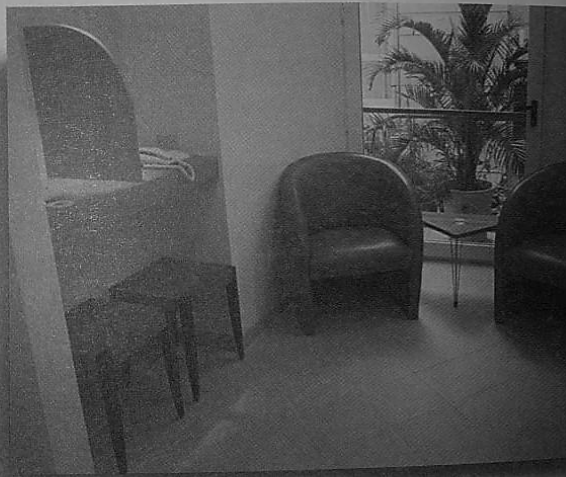


Fig. 35: “Disposición de objetos”- Voces del Sur (p. 22)

Tal como anticipa la introducción del manual, es común el recurso a textos auténticos de diversos géneros como historietas, folletos de supermercado, mapas, cartelera de cine del

periódico, entrevistas y noticias, historietas. Muchos de ellos son reproducidos sin especificación de la fuente (Fig. 36), excepto en algunos casos en los que se indica la procedencia (como el nombre del periódico y fecha de publicación (Fig. 37)).

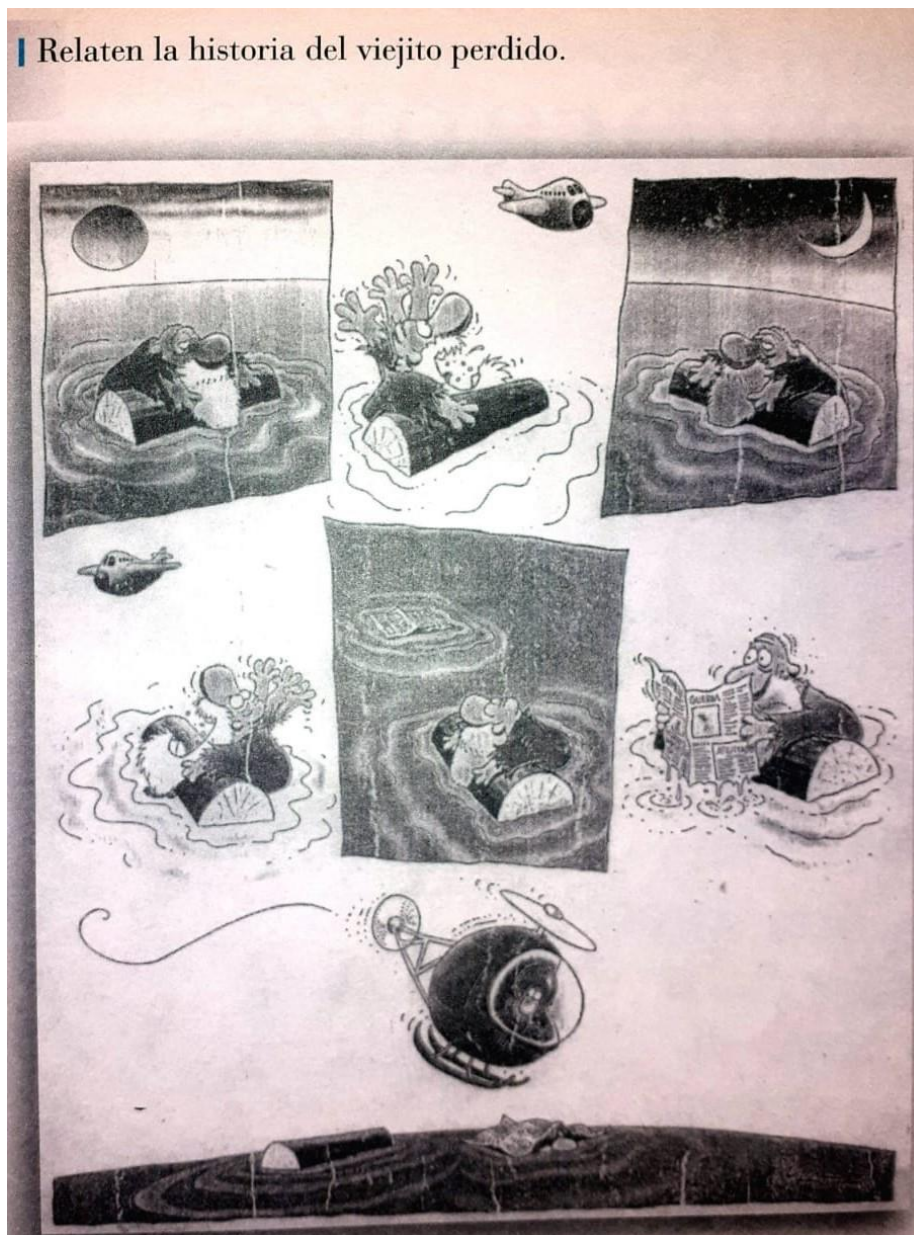


Fig. 36: "Viejito perdido"- Voces del Sur (p. 35)

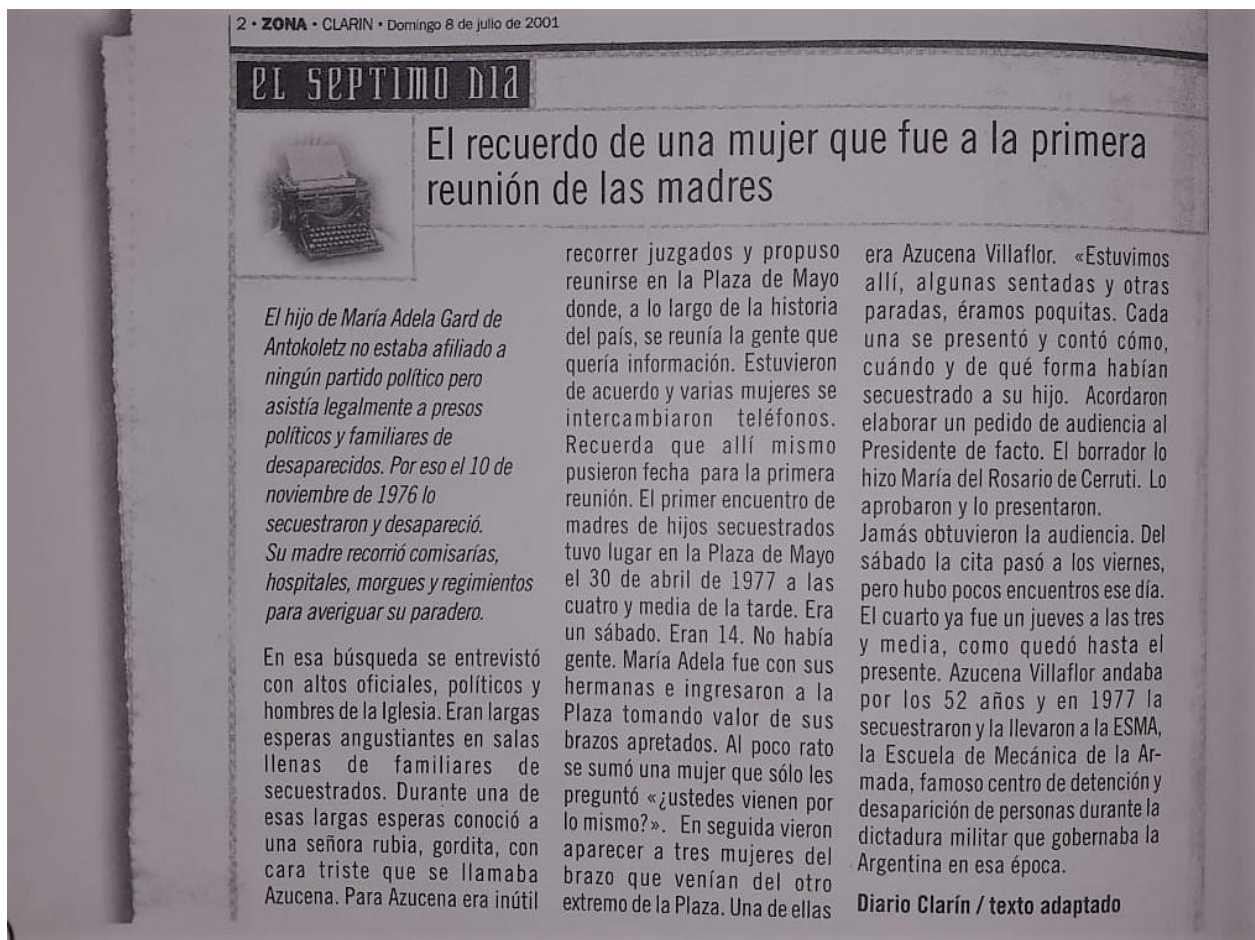


Fig. 37: “Madres” -Voces del Sur (p. 96)

d) Paratextos:

El libro exhibe variedad de paratextos como cuadros en los que son sistematizados los temas gramaticales y las listas de vocabulario (números, colores, alimentos, etc.) de forma precisa (Fig. 38). También, a través de cuadros se sistematizan las funciones comunicativas y los exponentes funcionales desarrollados en cada unidad (Fig. 38).

Los íconos son sencillos y muestran de forma explícita y clara lo que se espera en cada sección en la que aparecen, tal como se anticipa en la presentación del manual (Fig. 39).

**ejemplo:** — *Che, ¿te gusta el café?*  
 — *Sí, me gusta mucho.*  
 — *¿Y cómo lo tomás, con azúcar, con leche o con crema?*  
 — *Lo tomo con leche y sin azúcar.*

<b>café</b>	con azúcar con leche con crema	<b>los sándwiches</b>	con mayonesa con mostaza con ketchup
<b>la carne</b>	jugosa a punto bien cocida	<b>las tartas</b>	de jamón y queso de verdura de humita
<b>la ensalada</b>	con aceite común con aceite de oliva	<b>la ensalada de frutas</b>	con helado con crema
<b>el flan</b>	con crema con dulce de leche	<b>la gaseosa</b>	común light/dietética

Fig. 38: “Cuadro de comidas”- Voces del Sur (p. 34)

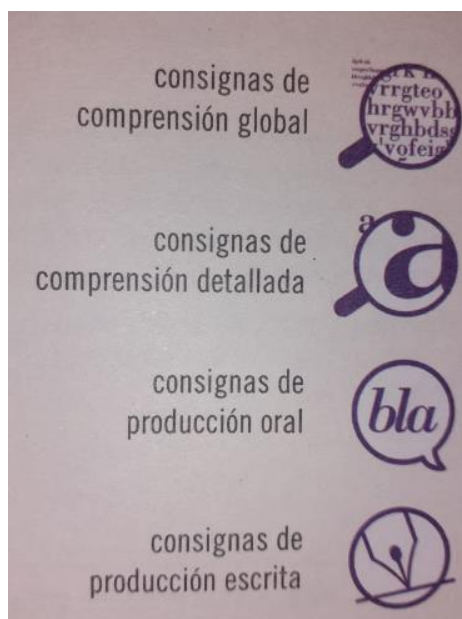


Fig. 39: “Íconos”- Voces del Sur (p. 3)

En cuanto a las imágenes, se destaca el empleo de fotografías y la ausencia de caricaturas o dibujos como observamos en los manuales anteriormente mencionados. La mayoría de estas fotografías tienen función ilustrativa, de manera tal que puedan servir de soporte para el texto que acompañan (Fig. 35) y unas pocas imágenes se proponen con función gatilladora para estimular la producción de los alumnos (Fig. 40)

Responda usando “*hace... que*” o “*desde...*”.

¿Cuánto hace que estos tres amigos se conocen?  
¿Cuánto hace que están en el bar?


A photograph showing three men sitting around a wooden table in what appears to be a bar or cafe. The man on the left is wearing a white shirt and shorts, and is leaning forward. The man in the middle has grey hair and a beard, wearing a white shirt. The man on the right is wearing a blue shirt and is resting his chin on his hand. There are some items on the table, including a red cup and some papers.

Fig. 40: “Amigos en el bar”- Voces del Sur (p. 73)

e) Representaciones sociales y sociolingüísticas

Los diálogos y cuadros utilizados como recurso didáctico para la presentación de los exponentes funcionales priorizan el español rioplatense en la utilización del voseo (Fig. 41). Si bien en la presentación de los paradigmas verbales incluyen la persona “tú” y “vosotros” al momento de proporcionar ejemplos del fenómeno morfosintáctico correspondiente en la segunda persona, estos se limitan al singular “vos” y del plural “ustedes” (Fig. 42)

**Saludos**

<i>informal</i>	<i>formal</i>
— Hola, ¿qué tal? / ¿Cómo estás?	— Hola. ¿Qué tal? ¿Cómo está?
— ¿Qué tal? / Bien / Más o menos. ¿Y vos?	— Bien / Más o menos. ¿Y usted?
— Bien, gracias.	— Bien, gracias.

Buenos días: *desde las 5:00 hs. hasta el almuerzo.*  
 Buenas tardes: *desde el almuerzo hasta las 19:30 hs.*  
 Buenas noches: *desde las 20:00 hs. en adelante.*

**Despedidas**

<i>informal</i>	<i>formal</i>
Chau. / Hasta luego.	Hasta luego / Adiós / Hasta mañana. Hasta el lunes, martes, miércoles, jueves...

**Cómo presentar a alguien**

<i>informal</i>	<i>formal</i>
— Él es Pepe.	— Ella es la Sra. Rodríguez.
— Hola. ¿Qué tal?	— Le presento al Sr. Guevara.
— Encantado. / Encantada. / Mucho gusto.	— Mucho gusto. / Encantado. / Encantada.

Fig. 41: “Saludos”- Voces del Sur (p.11)

**Verbos**

	<i>ir</i>	<i>singular</i>		<i>plural</i>
<b>1º</b>	<b>yo</b>	voy	<b>nosotros</b>	vamos
	<b>tu</b>	vas	<b>vosotros</b>	vais
<b>2º</b>	<b>vos</b>	vas		
	<b>usted</b>	va	<b>ustedes</b>	van
<b>3º</b>	<b>él / ella</b>	va	<b>ellos / ellas</b>	van

<i>ir</i> (futuro)	<i>singular</i>	<i>plural</i>	<i>Verbo ir + a + infinitivo</i>
<b>1º</b>	voy a salir	vamos a salir	(yo) voy a encontrarme con Juan. (vos) vas a encontrarte con Juan.
<b>2º</b>	vas a salir	váis a salir	(él) va a encontrarse con Juan. (nosotros) vamos a encontrarnos con Juan.
	vas a salir	van a salir	(ustedes) van a encontrarse con Juan.
<b>3º</b>	va a salir	van a salir	(ellos) van a encontrarse con Juan.

**Cómo expresar una obligación** *tener que + infinitivo*  
 Ej: Esteban *tiene que* entregar una monografía el miércoles que viene.

**Cómo expresar los planes** *ir a + infinitivo* (expresa certeza)  
*quiero + infinitivo* (expresa intención)  
*pienso*

Fig. 42: “¿Qué vas a hacer?”- Voces del Sur (p. 50)

Aunque no hay referencias sociolingüísticas explícitas respecto del español hablado en otros países hispanohablantes de América, se especifica desde qué variedad de español se

abordará la enseñanza de la lengua a partir de una reflexión sobre las formas pronominales utilizadas. También se destaca que el voseo no es exclusivo del español rioplatense, aunque sea la región en la que se encuentre más extendido. (Fig. 43)

Las consignas se enuncian en imperativo formal singular y plural (complete, mire, describa, elija, lean, etc.).

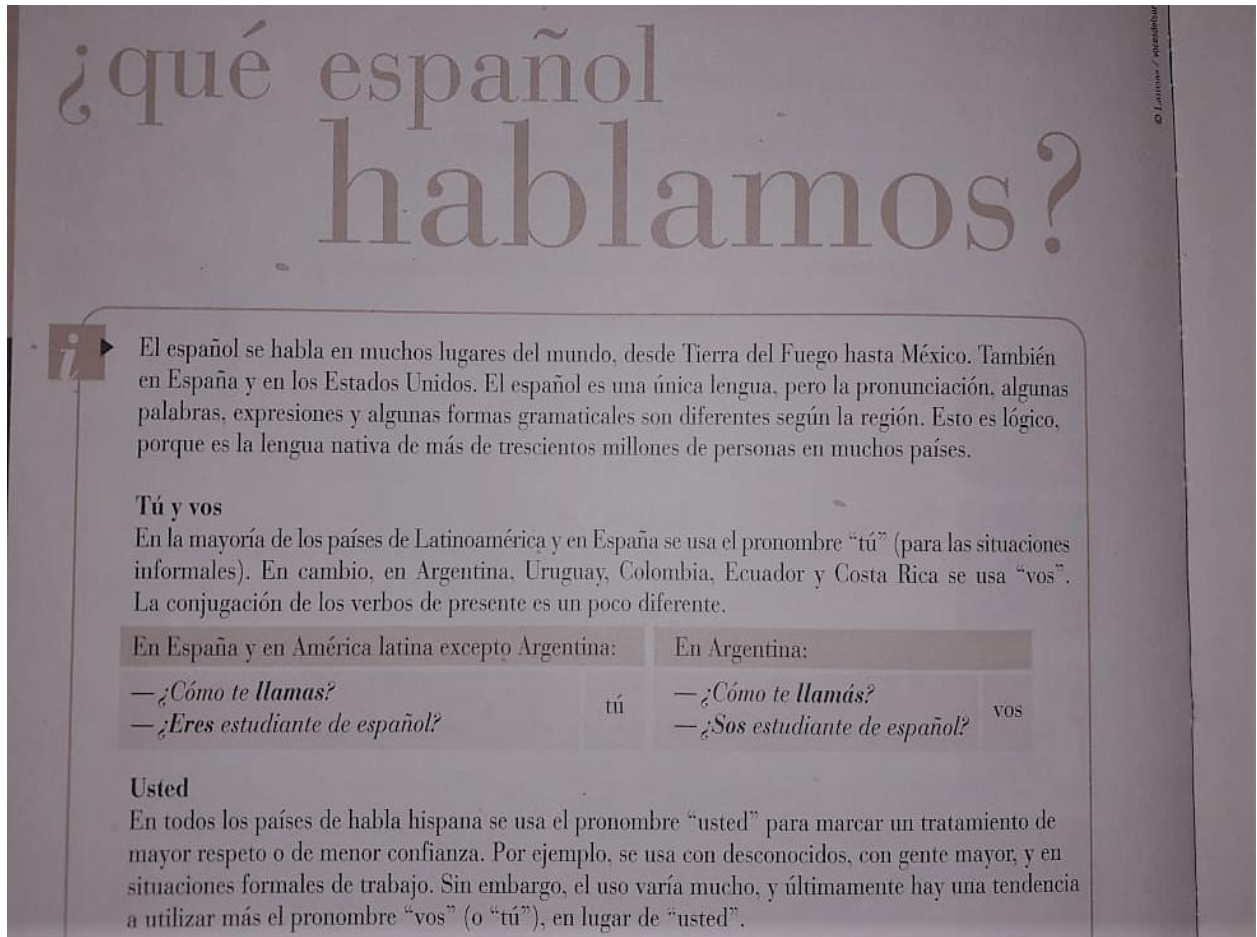


Fig. 43: "¿Qué español hablamos?"- Voces del Sur (p. 14)

Destacamos el recurso a diálogos tanto escritos como orales que reproducen un uso auténtico y situado, rechazando explícitamente construcciones tales como el español neutro: "En Voces del Sur encontrará solamente formas del español hablado actualmente. No se inventaron diálogos o ejemplos en busca de un español neutral inexistente." (2002, p. 4). A continuación, se aclara que el "aquí y ahora" de personas concretas que se expresan en los diálogos remite a la Argentina y al español del Río de la plata, sin por ello dejar de lado la incorporación de muestras del español hablado en otras partes de América Latina.

Las representaciones asociadas al español y a sus hablantes no hacen referencia explícita a sectores sociales específicos pero pueden asociarse a una clase media trabajadora

que se identifica tanto con la población del centro del país, puntualmente Buenos Aires, como con ciudadanos de otros puntos del territorio nacional.

La ciudad de Buenos Aires es el escenario de la unidad introductoria para presentar el tema localización en la ciudad. A través del título “La reina del plata”, se muestra un plano de la ciudad de Buenos Aires y varias referencias a puntos turísticos y culturales de la ciudad. La última unidad que gira en torno al tiempo pasado, opta por artistas muy representativos de la capital del país (Graciela Borges) y una descripción del Buenos Aires antiguo para introducir el pretérito imperfecto. Las referencias a Buenos Aires también se presentan de forma implícita en la selección de algunos textos (como la cartelera de cine) o en la mención de ciertos lugares icónicos sin explicitar la ciudad en donde se encuentran (Pizzería Inmortales, Subte, Estación Pacífico) A su vez, las referencias culturales generales, entendidas aquí como costumbres alimenticias o urbanas (tales como ocio, compras, estudio, etc.), festejo de celebraciones típicas, etc. no presentan datos que puedan asociarse a un lugar o una clase social específica, sino que se muestran como representativas de todo el país (Fig. 44)

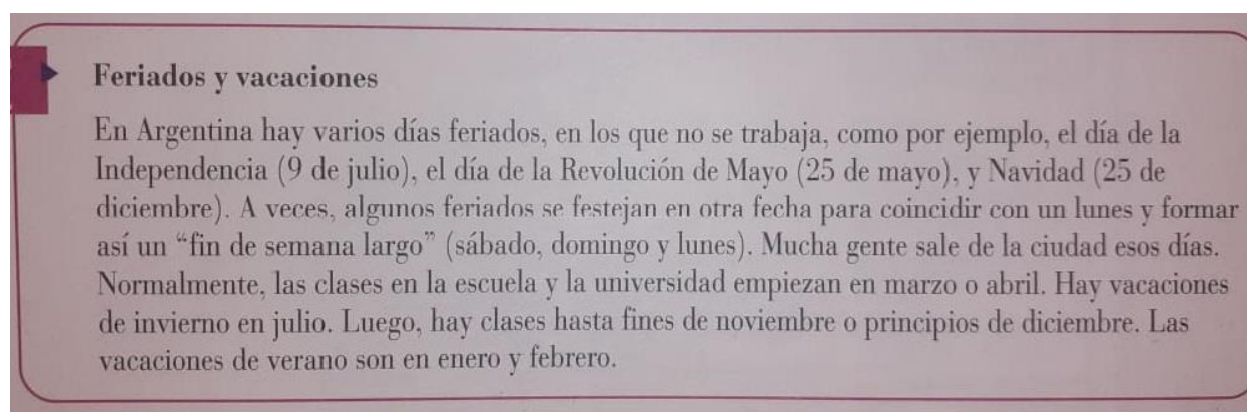


Fig.44: “Feriados y vacaciones”- Voces del Sur (p. 53)

Un aspecto innovador del manual en relación a esta cuestión se refiere a la incorporación de un texto en el que se presenta una mujer de origen brasileño casada con un argentino que se encuentran viviendo en Buenos Aires. Si bien de forma tímida, es posible identificar aquí una voluntad de mostrar parte de la realidad inmigrante de la Argentina del siglo XXI, fundamentalmente protagonizada por ciudadanos latinoamericanos, tanto de países limítrofes (bolivianos, brasileños) como de otros países (ecuatorianos, peruanos), que conforman y configuran nuevas realidades sociales y sociolingüísticas en nuestro país. (Fig. 45)

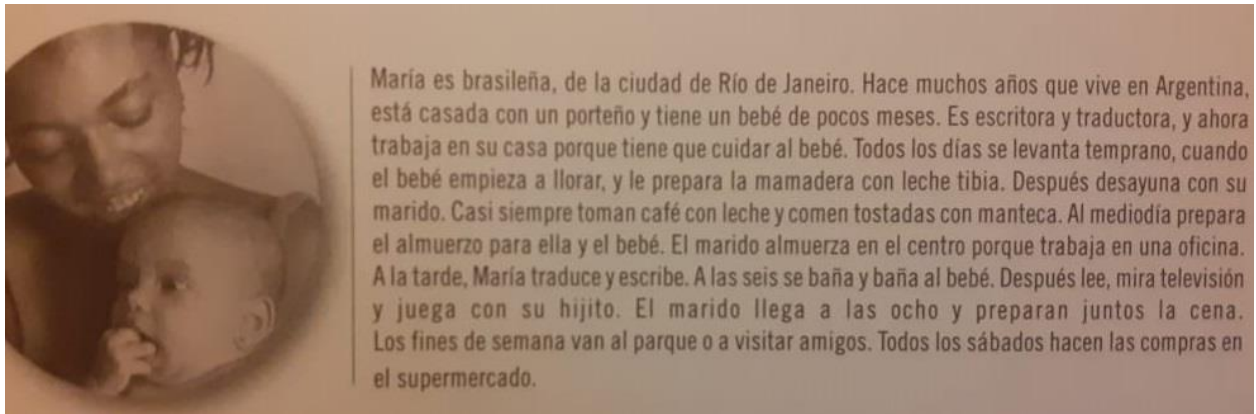


Fig.45: “María”- Voces del Sur (p. 79)

Finalmente, podemos mencionar que pese al hincapié hecho en la introducción respecto de una intención de incorporar muestras representativas del español de otros lugares de Latinoamérica, existen muy pocas referencias explícitas. Podemos mencionar la aparición de Bariloche (como lugar turístico) o Cuzco y Chile. Estas últimas activan representaciones relacionadas a ciertos aspectos culturales como la cocina típica o los monumentos históricos.

En suma, *Voces del Sur* se presenta desde un lugar de enunciación que le otorga autoridad académica para presentar el español rioplatense al mundo. Esta variedad se muestra tanto en la selección de los textos como en la sistematización en cuadros de los paradigmas verbales y pronominales, aunque estos últimos coexisten con pronombres y conjugaciones propias de otras variedades del español como la del español europeo.

Con respecto a las representaciones sociales, estas no tienen una marca elitista o que pueda asociarse directamente a una clase o población específica, si bien las únicas referencias explícitas tópicas se limitan a Buenos Aires. Del resto del país se realizan menciones ínfimas (como el caso de Bariloche) desde un lugar de enunciación de turista porteño (Fig. 46).

Buenos Aires, 8 de junio de 2001



PROHIBIDA  
SU VENTA

Querida Patricia:

El verano pasado fui de vacaciones a Bariloche. Estuve quince días y lo pasé bárbaro. Me alojé en el hotel Nieves Eternas, que es un poco caro pero tiene muy buen servicio. Hice muchas excursiones y dos o tres veces salí a cenar con un chico que conocí en el hotel. Una de esas noches fuimos a bailar y después caminamos por la orilla del lago Nahuel Huapi. Le di mi teléfono y él prometió que me va a llamar.

Tuve problemas para volver porque había huelga de personal de aeropuerto así que llegué a Buenos Aires dos días más tarde.

En mi trabajo se enojaron mucho por el retraso. Espero verte pronto y chismear un poco.

Cariños.  
Brenda

CASILLA DE CORREO 22 - SUCURSAL 41 - COD. POSTAL 1441 - CAP. FED.

Patricia Fernández

Av. Atlántica 2323,

3 piso, depto. "A"

C.P. (C4125)

CODIGO POSTAL

Rio de Janeiro, J.S. / Brasil

Fig. 46: "Bariloche"- Voces del Sur (p. 86)

## 5.6. Aula del Sur

### a) Diagramación general

*Aula del Sur* se organiza en dos tomos (1 y 2), cada uno contiene poco más de 150 páginas. Cada tomo incluye material de audio, cuaderno de ejercicios, resumen gramatical, tabla de conjugaciones verbales, anexo con información cultural sobre los países de habla hispana y en especial de Argentina y por último, una autoevaluación.

La tapa del primer tomo, enmarcado en el nivel A1 de acuerdo con el MECRL, muestra un conjunto de mates de calabaza y alpaca, probablemente uno de los elementos más emblemáticos de la cultura argentina. La imagen cubre toda la portada y, además, puede leerse el nombre del libro en letras mayúsculas en color naranja y amarillo con el número 1 a la izquierda del nombre con el agregado “curso de español”, también en mayúsculas y letras blancas. En el extremo inferior izquierdo se muestra el sello de la editorial Difusión, mientras que en el extremo opuesto, también en la parte inferior, puede verse el sello de Ediciones Voces del Sur. Entre ambas imágenes, se ubica el sello del MECRL con el nivel A1 con la característica rueda de estrellas formando un círculo (Fig. 46).

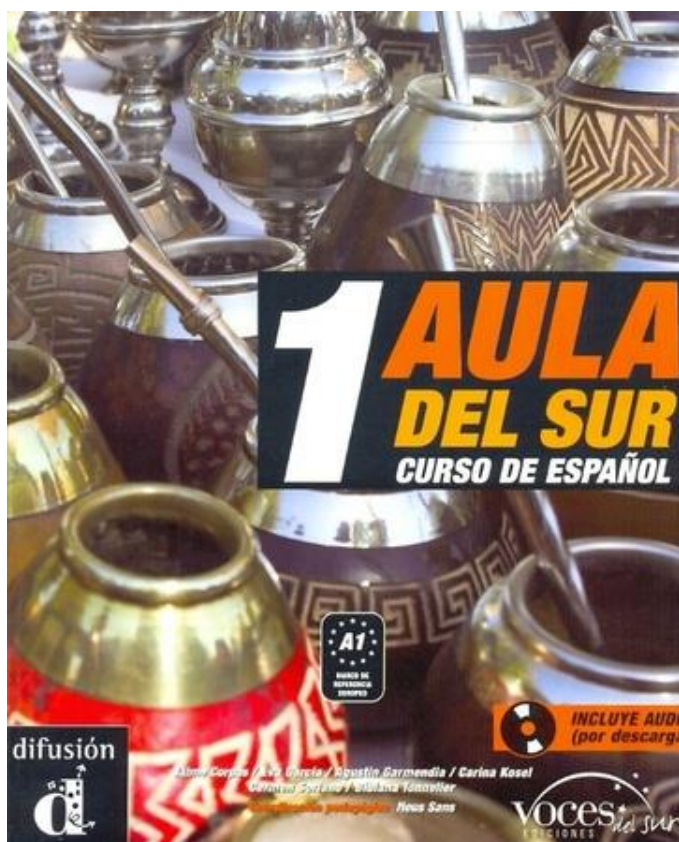


Fig. 46: Tapa Aula del Sur

Cada tomo de Aula del Sur se desarrolla en diez unidades temáticas y a su vez, cada una se organiza en torno a diversos bloques. “Comprender”, presenta textos de diversos géneros que contextualizan los contenidos que serán desarrollados. “Explorar y reflexionar” propone la observación de los fenómenos de la lengua a partir de corpus de textos diversos, orales y escritos acompañado de una sistematización gramatical práctica orientada al uso comunicativo de la lengua. El tercer bloque: “Practicar y comunicar”, incluye propuestas de práctica sistemática de la lengua a partir de diversas tareas basadas en las experiencias del alumno y tendientes a promover la reflexión intercultural. El bloque 4: “Conocer”, explora contenidos culturales a través de artículos periodísticos, canciones, fragmentos literarios, juegos y otros documentos auténticos.

El índice se organiza en torno de funciones comunicativas (dar y pedir datos personales, expresar intenciones, expresar motivos, describir lugares, hablar de ubicación, etc.) vinculados directamente a los recursos lingüísticos necesarios para alcanzarlos (dar y pedir datos personales > recursos para preguntar > el género > las tres conjugaciones > los verbos ser, tener y llamarse > el abecedario, las nacionalidades, las profesiones).

b) Contexto de producción:

*Aula del Sur* se publica a través de la Editorial Difusión y Ediciones Voces del Sur de manera conjunta en 2009 y resulta de una adaptación de *Aula Internacional* (2005), método líder en la enseñanza de ELE, originalmente pensado para el público no hispanohablante en situación de inmersión en España. En el mismo año se publica una adaptación para su uso en México y América Central, *Aula Latina*, con pocas diferencias con *Aula Internacional*. En sus inicios, el proyecto *Aula* (2004) representó el primer método de enseñanza de ELE diseñado en base a las directrices del MCER y en todas sus versiones, el manual se enmarca en los postulados del enfoque orientado a la acción. Este enfoque se centra en las necesidades del alumno en tanto agente social y asume que como tal debe realizar diferentes tareas en el contexto en el que se desenvuelve.

Los autores son: Jaime Corpas, Agustín Garmendia y Carmen Soriano y la adaptación es de autoría de Claudia Oxman, Bibiana Tonnelier y Ana Carina Kosel. Las autoras de la versión argentina del método se posicionan enunciativamente desde una voz de autoridad que refleja el dominio de la variedad rioplatense y es este *expertise* el que les permite realizar las necesarias adaptaciones del método original, de forma tal que se supere la visión superficial de entender las especificidades del español rioplatense en términos de cambios en el

paradigma pronominal: “Asimismo, nos planteamos que una adaptación al habla de nuestra región no podía consistir en sólo introducir el voseo sino en una revisión exhaustiva de los contenidos léxicos, gramaticales y culturales, las particularidades fonéticas y prosódicas y las imágenes” (Tonnelier, Kosel, s/d). Por otro lado, el manual delimita claramente a los destinatarios para los cuales se concibe, esto es, alumnos en contexto de inmersión que podrán continuar sus estudios de la lengua una vez que regresen a sus países de origen.

### c) Géneros discursivos

El libro contiene textos auténticos reproducidos provenientes de diversos géneros como carteles, mapas, encuestas, noticias, concursos. Sin embargo, ninguno de ellos presenta referencia a la fuente, por lo tanto, no es posible rastrear su contexto de producción o circulación (Fig. 47). Muchos ejemplares simulan textos auténticos aunque fueron contruidos *ad hoc* con fines didácticos.

Es interesante observar que el recurso a los textos simulados es frecuente aunque en la mayoría de los ejemplos se percibe una preocupación por enmarcarlos en una situación comunicativa y en un género textual preciso. (Fig. 48 y Fig. 49)



Fig. 47: “Carteles”- Aula del Sur (p. 10)

### 3. ¿DÓNDE ESTÁ?

A. Lola es una chica española que está de viaje por Latinoamérica. Leé el mail. ¿En qué país creés que está: en Guatemala, en Argentina o en Cuba?

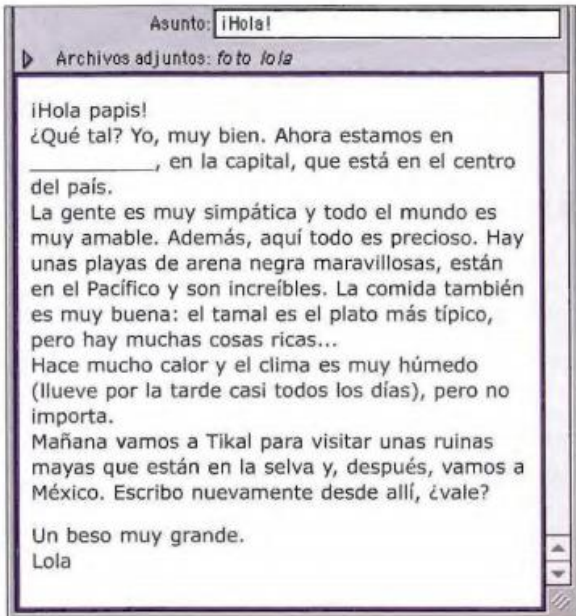


Fig. 48: “¿Dónde está?”- Aula del Sur (p. 28)

**Contestá a estas preguntas sobre México y ganá un fabuloso viaje a Cancún para dos personas con todos los gastos pagos en un fantástico hotel de cinco estrellas.**

**SUPERMERCADOS ¡TODOPRIX!**

- ¿Cuál es la capital de México?
  - A. Monterrey
  - B. México DF
  - C. Acapulco
- ¿Cuántos habitantes tiene el país?
  - A. 105 millones
  - B. 50 millones
  - C. 10 millones
- ¿Cuántas lenguas oficiales hay?
  - A. Ninguna
  - B. Dos, el español y el maya
  - C. Una, el español
- ¿Hay selvas y desiertos?
  - A. Selvas sí, pero desiertos no
  - B. Desiertos sí, pero selvas no
  - C. Sí, hay selvas y desiertos
- ¿Dónde está Oaxaca?
  - A. En el norte
  - B. En el centro
  - C. En el sur
- ¿Cuál es la moneda?
  - A. El euro
  - B. El peso
  - C. El dólar
- ¿Qué es una "ranchera"?
  - A. Una música típica
  - B. Una lengua indígena
  - C. Un plato típico
- ¿Cómo es el clima en la costa atlántica?
  - A. Frío
  - B. Tropical y lluvioso
  - C. Seco
- ¿Qué es el "tequila"?
  - A. Un estado
  - B. Una fiesta popular
  - C. Una bebida
- ¿Qué son Yucatán y Puebla?
  - A. Dos estados
  - B. Dos ríos
  - C. Las dos montañas más altas del país

**ENVIÁ TUS RESPUESTAS A LA CASILLA DE CORREO 09090 BUENOS AIRES, ARGENTINA**

Fig. 49: “Todoprix”- Aula del Sur (p. 27)

d) Paratextos:

El libro es rico en cuadros de sistematización gramatical que se presentan en cada unidad de forma precisa y minuciosa, acompañados de ejemplos de uso. Los fenómenos de la lengua introducidos en los cuadros son de carácter gramatical (Fig. 49), lexical (Fig. 50) y pragmático (Fig. 51). Los paradigmas verbales y pronominales incluyen tanto la forma “tú” como la forma “vos”.

<b>RELACIONES PERSONALES</b>	
<b>LOS POSESIVOS</b>	
Singular	Plural
<b>mi</b> padre	<b>mis</b> hermanos
<b>mi</b> madre	<b>mis</b> hermanas
<b>tu</b> padre	<b>tus</b> hermanos
<b>tu</b> madre	<b>tus</b> hermanas
<b>su</b> padre	<b>sus</b> hermanos
<b>su</b> madre	<b>sus</b> hermanas
<b>mi</b> amigo Luis	<b>un</b> amigo ( <b>mío</b> )
<b>mi</b> amiga Carla	<b>una</b> amiga ( <b>mía</b> )
	<b>un</b> compañero de trabajo

Fig. 49: “Los posesivos”- Aula del Sur (p. 45)

<b>PRIMERAS IMPRESIONES</b>	
	divertido/a
	aburrido/a
	abierto/a
	cerrado/a
	serio/a
	simpático/a
	timido/a
(un chico/una chica)	<b>muy</b>
<b>Parece</b> (un hombre/una mujer)	<b>bastante</b>
(una persona**)	<b>un poco*</b>
	interesante
	inteligente
	alegre
	agradable
	desagradable
	sociable

Fig. 50: “Los posesivos”- Aula del Sur (p. 45)

<b>DATOS PERSONALES</b>	
¿Cómo te llamas/te llamás/ se llama?	(Me llamo) Ingrid Da Silva.
¿Cuál es tu/su nombre?	Ingrid.
¿Cuál es tu/su apellido?	Da Silva.
¿De dónde eres/sos/es?	Soy coreano/ coreana. (Soy) de Seúl.
¿Eres/Sos/Es italiano/a?	No, soy francés/a. Sí, (soy) de Roma.
¿Cuántos años tienes/tenés/ tiene?	23. Tengo 23 años.
¿En qué trabajas/trabajás/ trabaja?	Soy maestro/a. Trabajo en una escuela. Trabajo de periodista.
¿Cuál es tu/su número de teléfono?	(Es el) 4773-0852.
¿Tienes/Tenés/Tiene celular?	Sí, es el 1136824993.
¿Tienes/Tenés/Tiene correo electrónico?	Sí, pedro86@aula.com*.

! \*@ se dice arroba y . se dice punto.

Fig. 51: “Datos personales”- Aula del Sur (p. 13)

En contraposición a los ejemplos analizados hasta acá, *Aula del Sur* carece de íconos que indiquen bloques o secciones de práctica de destrezas, tareas o recursos gramaticales. Sin embargo, el manual se presenta variado en imágenes, tanto con caricaturas como con fotos, fundamentalmente con función ilustrativa y gatilladora.

En el ejemplo que muestra la fig. 52 es posible identificar que las caricaturas contribuyen a la caracterización de los personajes que hablan en el audio que se propone como punto de partida para la actividad.

**3. ¿POR QUÉ ESTUDIAN ESPAÑOL?**

A. Todas estas personas estudian español. ¿Por qué creés que lo hacen? Compará tus respuestas con las de un compañero.

Julia, Tom, Olga, Sam, Cris, Manuela, Udó

A. Para viajar por Sudamérica.  
B. Por su trabajo.  
C. Porque su novia es colombiana.  
D. Para leer en español.  
E. Para chatear con sus amigos.  
F. Porque quiere vivir en la Patagonia.  
G. Para mejorar su curriculum.  
H. Para aprobar el curso.

**B.** Ahora, escuchá a tres estudiantes. ¿Qué idioma estudian y por qué? Escríbilo en tu cuaderno.

Fig. 52: “¿Por qué estudian español?”- Aula del Sur (p. 19)

Las fotos son variadas, muestran diversidad de lugares y personas que se encuadran mucho más en el estereotipo étnico-social del argentino del centro y sur del país, fundamentalmente aquel que habita en los grandes centros urbanos (Fig. 53).

Las fotos de este ejemplo que se utilizan como gatillos para provocar la activación de conocimientos de los alumnos en torno del mundo hispanohablante a través de la consigna “¿Qué cosas te interesan del mundo hispanohablante?”. Sin embargo, este “mundo hispanohablante” parece limitado, de acuerdo con las fotografías, a una parte de la cultura argentina (el bandoneón, el Noroeste argentino, el fútbol argentino, la Avenida Corrientes, en Buenos Aires, etc.)

**6. ¿QUÉ COSAS TE INTERESAN DEL MUNDO HISPANOABLANTE?**

**A.** Prepará frases con las cosas que te interesan y, luego, contáselo a un compañero.

<p>la historia la gente la comida el cine el arte la literatura la cultura la música la vida nocturna</p>	<p>la política la artesanía la naturaleza las playas las fiestas los museos el fútbol la economía</p>
---	---

• A mí me interesan la política y la historia.  
 ○ A mí la política no me interesa. Me interesa la vida nocturna...

**B.** Ahora, informá al resto de la clase lo que averiguaste de tu compañero.

• A Lisa le interesan la vida nocturna, la música, la gente y el arte.

The worksheet is decorated with several circular images: a night scene with lights, a natural rock formation, a man playing a bandoneón, a group of people celebrating with a flag, a group of people at a table, and a street scene at night with a sign that says 'ADOR'.

Fig. 53: “¿Qué cosas te interesan del mundo hispanohablante?”- Aula del Sur (p. 22)

Eventualmente se recurre a imágenes con función decorativa, iniciando cada unidad o acompañando algunos textos (Fig. 54)



Fig. 54: “Unidad 2. Quiero aprender español” - Aula del Sur (p. 18)

e) Representaciones sociales y sociolingüísticas

El material presenta un anclaje sociolingüístico en la variedad rioplatense que se reafirma tanto en las voces de las autoras como en las muestras discursivas propuestas materializadas en los cuadros gramaticales, el vocabulario presentado, la contextualización de las tareas y las situaciones y lugares representados. Esto se manifiesta en los paradigmas verbales y pronominales, que incorporan tanto el “vos” como el “tú” y excluyen cualquier referencia al “vosotros”, como también en la utilización del voseo tanto para las consignas como para el contenido verbal de folletos, mapas o gráficos (Fig. 48) o el vocabulario específico en los campos lexicales que suelen presentar mayores divergencias entre las diferentes variedades del español (como la ropa o la alimentación) (Fig. 55)



Fig. 55: “Fin de semana en un departamento de la costa” - Aula del Sur (p. 35)

Además, las consignas utilizan el voseo en su forma imperativa (Leé, Marcá, Escribí, Subrayá, etc.) o en presente de indicativo (¿Qué diferencia encontrás entre estos dos verbos?).

Las autoras hacen hincapié en la selección lexical como resultado de un trabajo de “depuración” que fue parte del proceso de adaptación de las versiones española y centroamericana del manual para elaborar Aula del Sur:

Hemos revisado el material palabra por palabra a fin de “depurarlo” de palabras y expresiones que resultaran malsonantes en nuestro ámbito (por ejemplo, coger por tomar, acabar por terminar, etc.) y modificar modos de decir que, aun siendo reconocidos como totalmente correctos aquí, suenan extraños, como “ver la televisión”, “por tanto” o “dos veces a la semana”. Se ha corregido también todo el vocabulario referido a alimentos e indumentaria, que es donde se presenta la mayor diversidad regional, así como otros términos de uso cotidiano cuyo significado se ve alterado al cruzar el Atlántico (periódico, detallista, aparcamiento, metro, boli, pizarra, tienda, cartel, andar, etc.) (Tonnelier, Kosel, s/d)

En algunas profesiones, se produce una variación en el artículo para diferenciar el masculino del femenino (un/a juez, un/a médico, el/la presidente...), pero cada vez es más habitual cambiar también el sustantivo (una jueza, una médica, la presidenta...).

### LAS TRES CONJUGACIONES

Primera conjugación: -ar	Segunda conjugación: -er	Tercera conjugación: -ir
estudiar	leer	escribir
cantar	tener	ir
cocinar	ser	vivir

### VERBOS SER, TENER Y LLAMARSE

	ser	tener	llamarse
(yo)	soy	tengo	me llamo
(tú)	eres	tienes	te llamas
(vos)	sos	tenés	te llamás
(él/ella/usted)	es	tiene	se llama
(nosotros/nosotras)	somos	tenemos	nos llamamos
(ellos/ellas/ustedes)	son	tienen	se llaman

Las formas *tú* y *vos* son equivalentes y se usan para la segunda persona del singular según la región.

Fig. 56: “Las tres conjugaciones” - Aula del Sur (p. 13)

Sin embargo, observamos que tanto las opciones léxicas, como el contenido temático de los diferentes textos o las representaciones vehiculizadas en las imágenes se restringen al español de grandes centros urbanos, puntualmente, de la ciudad de Buenos Aires. Sus autoras no niegan este hecho, sino que justifican la elección amparadas en cuestiones relacionadas con la representatividad de la variedad porteña en términos de número de hablantes y presencia en medios de comunicación.

Somos plenamente conscientes de las variedades en el interior de la región, pero por cuestiones de espacio y por no desconcertar al estudiante optamos por la norma vigente en el área metropolitana de Buenos Aires en virtud de su peso demográfico y mediático (Tonnelier, Kosel, s/d).

Esta elección sociolingüística de las autoras se confirma en las representaciones sociales transmitidas en textos e imágenes, muchas de las cuales presentan un fuerte anclaje cultural en las imágenes más difundidas de Argentina y del argentino de clase media trabajadora, como muestra la fig. 54. Los cuadros gramaticales que introducen paradigmas pronominales y verbales incluyen el pronombre “tú” como alternativa equivalente al pronombre “vos”, cuyo uso depende de la región. Destacamos la llamada de la fig. 56 con respecto al género de

los sustantivos, en la medida en que se menciona el uso cada vez más generalizado de la forma del sustantivo flexionada en femenino, especialmente para hacer referencia a profesiones y cargos (jueza, presidenta, etc.)

## 5.7. Maratón ELE

### a) Diagramación general

Este libro de texto es de tamaño mediano, contiene 137 páginas que desarrollan diez unidades temáticas. La tapa muestra el nombre: “Maratón ELE” en tipografía grande y el subtítulo, “Español Lengua Extranjera”, en tipografía menor, localizada del lado izquierdo, está rotado, y tiene orientación vertical.

Los nombres de las tres autoras aparecen en el extremo superior izquierdo en tipografía pequeña. Se destaca la foto de dos corredores jóvenes, una muchacha y un muchacho de tez blanca con vestimenta deportiva de colores llamativos. Los sellos de las editoriales se ubican en el extremo superior derecho de la tapa, mientras que en el extremo inferior se especifica el nivel del que se parte y al que se accede al completar el tomo (A1 aB1+), con la gráfica característica del MCERL.

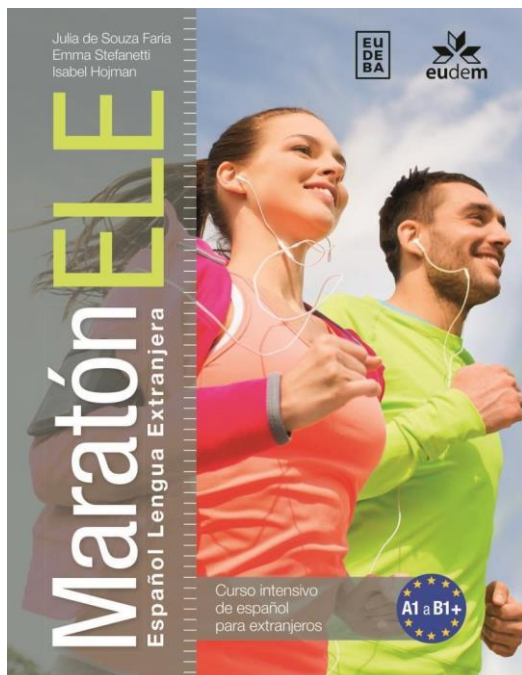


Fig. 57: Tapa Maratón ELE

Cada una de las diez unidades del libro se organiza en bloques, cuyos nombres aluden a una maratón o carrera. El primer bloque, “Punto de partida”, presenta los nuevos contenidos de la unidad a través de textos escritos, orales o multimodales. El segundo bloque, “En movimiento”, propone una secuencia de actividades y ejercicios de práctica sistemática de los contenidos lexicales y gramaticales para luego promover la práctica de las destrezas lingüísticas a través de actividades comunicativas. El siguiente bloque, “Puesto gramatical” ofrece cuadros de sistematización funcional, gramatical y lexical, mientras que el último, “Meta”, gira en torno a tareas o proyectos grupales finales que promueven el uso autónomo y contextualizado de los contenidos de la unidad, dentro y fuera de la clase.

El índice se organiza alrededor de cuatro ejes: funciones (expresar gustos y referencias, hacer ofrecimientos, hablar de estados y sensaciones, acordar lugar y hora de un encuentro, etc.); gramática (condicional simple, estructuras con verbos de afección como gustar y similares, *estar* + gerundio, *tener* + sustantivo, etc.); léxico (sitios y actividades de entretenimiento, estados de ánimo, sensaciones del cuerpo, el restaurante, el menú, la comida, el tiempo y el clima, etc.) y tareas (desarrollar un blog, elegir una ciudad y armar un recorrido, organizar una salida, contar la historia de un personaje, escribir una crónica, enseñar técnicas para mejorar la calidad de vida).

b) Contexto de producción:

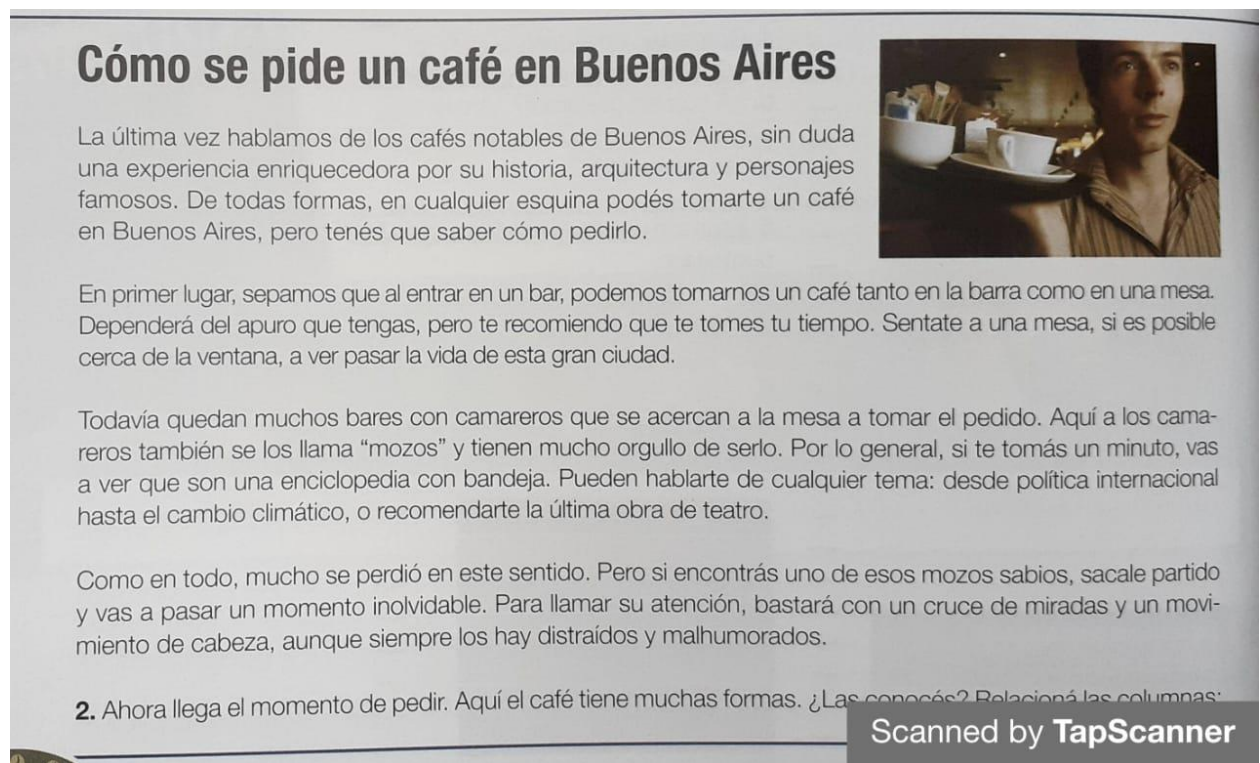
Maratón ELE se publica en 2016 y se reedita en 2019 por las editoras Eudeba (de la Universidad de Buenos Aires) y Eudem (de la Universidad de La Plata). Como indica la primera página del libro, la obra se realizó en el marco del Proyecto de Desarrollo de ELSE (Español como Lengua Segunda y Extranjera) como industria cultural y del Proyecto de Investigación y Desarrollo 061, con financiamiento de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y la Universidad Nacional de La Plata.

El nombre del manual: Maratón, se explica por la propuesta autoral de alcanzar un nivel B1+ al término del libro, ofreciéndose como “curso intensivo de español para extranjeros”. El manual está destinado a jóvenes y adultos con nivel de falsos principiantes, concepto que refiere a un nivel de competencia comunicativa indefinido entre el nivel cero, el desconocimiento total de la lengua meta, y el primer nivel, sea inicial, A1, o la denominación curricular correspondiente.

El material asume explícitamente el MECRL y se enmarca en un enfoque orientado a la acción y enfatiza el aprendizaje cooperativo con el uso de la lengua en el marco de situaciones reales, temas actuales y de interés de los alumnos. (De Souza Faria, 2016, p. 4)

### c) Géneros discursivos

El manual se compone, principalmente, de textos simulados que introducen contenidos o se proponen como disparadores para el trabajo de las destrezas interpretativas y emulan noticias, publicidades, entrevistas o blogs (Fig. 58).



**Cómo se pide un café en Buenos Aires**

La última vez hablamos de los cafés notables de Buenos Aires, sin duda una experiencia enriquecedora por su historia, arquitectura y personajes famosos. De todas formas, en cualquier esquina podés tomarte un café en Buenos Aires, pero tenés que saber cómo pedirlo.

En primer lugar, sepamos que al entrar en un bar, podemos tomarnos un café tanto en la barra como en una mesa. Dependerá del apuro que tengas, pero te recomiendo que te tomes tu tiempo. Sentate a una mesa, si es posible cerca de la ventana, a ver pasar la vida de esta gran ciudad.

Todavía quedan muchos bares con camareros que se acercan a la mesa a tomar el pedido. Aquí a los camareros también se los llama “mozos” y tienen mucho orgullo de serlo. Por lo general, si te tomás un minuto, vas a ver que son una enciclopedia con bandeja. Pueden hablarte de cualquier tema: desde política internacional hasta el cambio climático, o recomendarte la última obra de teatro.

Como en todo, mucho se perdió en este sentido. Pero si encontrás uno de esos mozos sabios, sacale partido y vas a pasar un momento inolvidable. Para llamar su atención, bastará con un cruce de miradas y un movimiento de cabeza, aunque siempre los hay distraídos y malhumorados.

2. Ahora llega el momento de pedir. Aquí el café tiene muchas formas. ¿Las conocés? Relacioná las columnas:

Scanned by TapScanner

Fig. 58: “Cómo se pide un café en Buenos Aires”- Maratón ELE (p. 90)

También, es frecuente el recurso a textos auténticos como noticias, entrevistas, publicidades y entradas de espectáculos (Fig. 59). Muchos de estos son reproducidos con especificación de la fuente aunque solo se menciona el nombre del medio periodístico sin mayores datos de la fecha de publicación (Fig. 60). Otros ejemplares, como el artículo de la fig. 60, hacen referencia al autor empírico del texto.

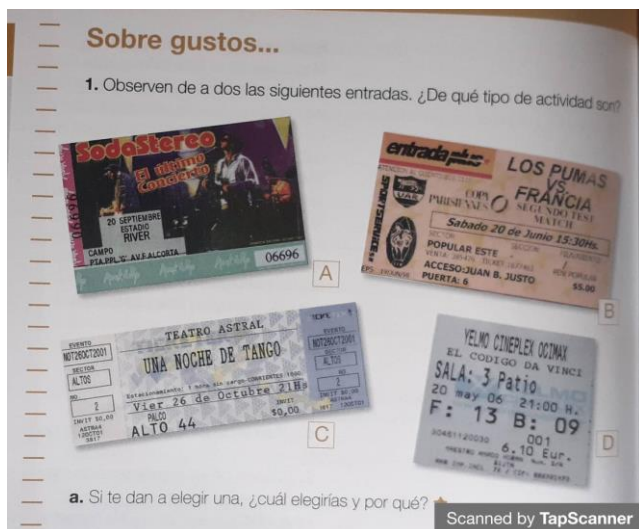


Fig. 59: “Entradas” - Maratón ELE (p. 36)



Fig. 60: “Tecnología y sociedad” - Maratón ELE (p. 103)

d) Paratextos:

Los cuadros de sistematización gramatical se presentan en el bloque “Puesto gramatical” aunque también se distribuyen a lo largo de cada unidad, cuadros de llamadas o ayudas en los márgenes derechos, con expresiones necesarias para realizar la actividad solicitada. Estos cuadros presentan, por ejemplo, expresiones “que introducen una actividad anterior” o “para hacer referencia a algo o a alguien sin repetir” o “para organizar temporalmente” (pp. 62-63).

Los íconos son introducidos en la presentación del material (p. 5) en la que se explicita a qué actividad hace referencia cada uno. Los íconos son pequeños, discretos y precisos en cuanto a la actividad que señalan (un lápiz para los ejemplos de producción escrita, una G mayúscula para la explicación gramatical o un globo de diálogo para los ejemplos de producción oral (Fig. 61)

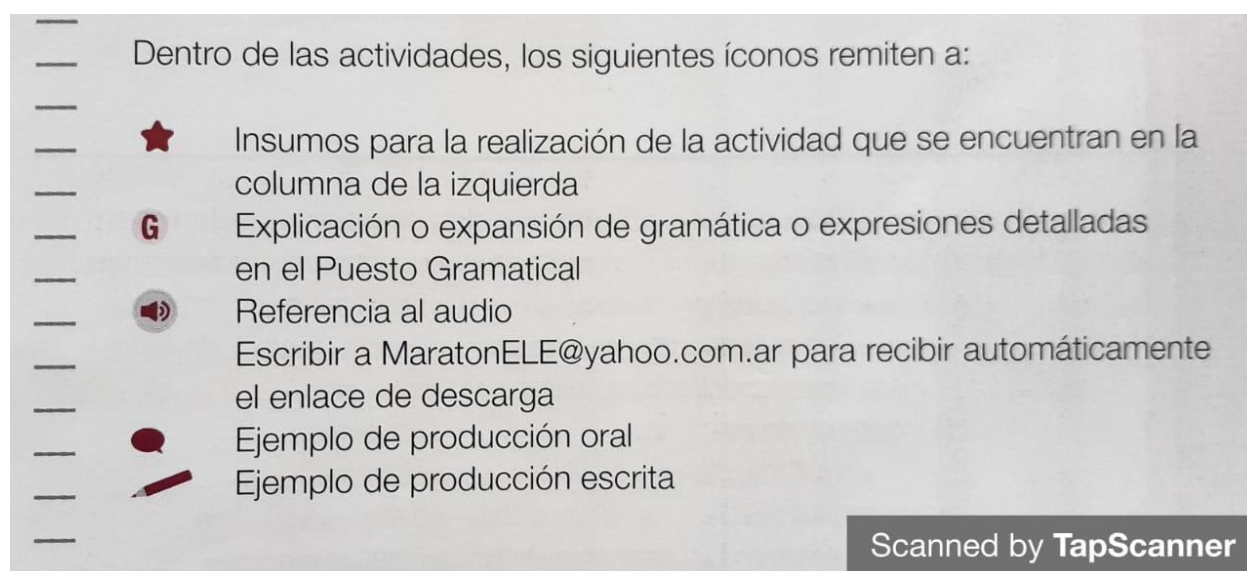



Fig. 61: “Íconos” - Maratón ELE (p. 5)

Las imágenes en el libro son variadas y abundantes, alternan entre caricaturas y fotos, estas últimas protagónicas, y responden a diferentes funciones. Tal como sucede en los otros materiales analizados, es común el recurso a imágenes con función decorativa o ilustrativa, aunque es también muy frecuente el recurso a imágenes con función gatilladora, no solo para provocar la reflexión del alumno y posterior producción escrita u oral sobre diferentes temas (Fig. 62), sino también como parte integrante de las actividades propuestas. En este último caso, las imágenes son parte del ejercicio y su correcta interpretación posibilita su resolución, lo que nos lleva a entenderlas también en su función explicativa, lo cual demanda un grado de

abstracción e interpretación por parte del lector que debe relacionar imagen y situación (Fig. 63).

a. ¿A qué país creés que corresponden?



b. ¿Qué sabés de estos lugares?

c. ¿Cuál te gusta más? ¿Cuál te atrae menos? ¿Por qué?

d. Elegí la ciudad del mundo que preferís y explicá por qué.

e. ¿Cuál te gustaría conocer? ¿Qué te llama la atención?

Scanned by TapScanner

Fig. 62: “Ciudades” - Maratón ELE (p. 82)

— ¡Uy, qué problema!

— 2. Relacioná las imágenes con las situaciones.



—  Se corta la luz

—  Se rompe la cerradura

—  No anda el lavarropas

—  Tu casa es un lío después de una fiesta

—  No funciona el ascensor

—  Se cae la luz

Scanned by TapScanner

Fig. 63: “¡Qué problema!” - Maratón ELE (p. 31)

### e) Representaciones sociales y sociolingüísticas

Los diálogos utilizados como estrategia didáctica manifiestan expresiones propias de la variedad rioplatense del español, tales como “Estoy **re** contenta con esta banda” o “Cuando llegué, había una **chica** desesperada gritando que le habían robado la **plata** y los documentos” (p. 64, resaltado nuestro).

Las consignas del manual se expresan en imperativo informal voseante (Clasificá, Completá, Escuchá, Evaluá, Señalá, Armá frases, Contanos, Pensá)

En los textos simulados se reproducen expresiones propias de la variedad rioplatense en el nivel léxico, morfosintáctico y en el contenido temático que referencia lugares, barrios o costumbres asociadas con esta variedad regional. Este anclaje con el español rioplatense se reproduce y afirma en los diferentes ejemplos propuestos para completar o transformar oraciones, en los cuadros de sistematización gramatical (especialmente los que describen paradigmas verbales y pronominales) y en los textos auténticos (Fig. 64). A pesar de ello, la única reflexión lingüística en la presentación de los paradigmas verbales o pronominales se limita a una nota al pie: “El pronombre tú y las formas verbales correspondientes al presente y al imperativo se usan de manera restringida en Argentina y Uruguay” (p. 20).

Es necesario destacar ciertas oscilaciones sociolingüísticas manifestadas en el uso léxico de algunos textos simulados, en los que es posible identificar la convivencia de expresiones propias del ER y otras que no se usan en Argentina pero que responden a diferentes variedades dialectales o al español neutral. El texto “Una picadita” (p. 107) presenta las respuestas a una encuesta realizada por una guía de restaurantes. El ejercicio consiste en reponer las preguntas faltantes. Desde el propio título es posible activar conocimientos culturales propios de Argentina, en donde el término “picada” o su diminutivo afectivo, “picadita” designa un plato típico del país, de elaboración muy simple (ya que consiste en diferentes fiambres como queso, salame y mortadela, cortados en trozos), que suele ingerirse como primer plato antes del típico asado o inclusive como plato principal. A lo largo de la encuesta la persona que responde, Melina, hace mención a costumbres alimenticias propias del país (milanesas con papas fritas, pan acompañando la comida principal). Sin embargo, se refiere en varias ocasiones a su experiencia como “camarera”, término muy poco común e inclusive inexistente en el país, en donde se le llama “mozo” o “moza” a la persona que atiende las mesas de un bar o restaurante.

Cabe destacar que la falta de referencias explícitas al lugar de producción o circulación de este y muchos otros textos utilizados en el libro (probablemente por su condición de textos simulados), contribuye a una generalización del uso sin marcas explícitas de una variedad o, como en el caso mencionado, con marcas ambiguas.

**Mejor cuidate**

3. ¿Cuál es el propósito de este folleto?

**Este invierno cuidate**  
de la gripe y otras enfermedades respiratorias

Para protegerte	Y si tenés
<b>Lavate las manos</b> con agua y jabón	<b>Fiebre alta</b> (más de 38°C)
<b>Al toser o estornudar</b> cubrite la boca o hacelo sobre el pliegue del codo.	<b>Dolor de cabeza o muscular</b>
<b>Ventilá los ambientes y no fumes</b>	<b>Decaimiento</b>
<b>Dormí bien</b>	<b>Tos y congestión nasal</b>

**CONSULTÁ RÁPIDO AL MÉDICO Y NO TE AUTOMEDIQUES**

Ministerio de Salud  
[www.msal.gov.ar](http://www.msal.gov.ar)

Scanned by TapScanner

Fig. 64: “Invierno” - Maratón ELE (p. 72)

Por otro lado, todos los ejemplos de usos situados de la lengua se limitan a la capital del país: Buenos Aires, como los domicilios simulados en currículos, tarjetas personales o anuncios de inmuebles, ejemplos de restaurantes y bares o de anuncios clasificados de empresas que ofrecen ofertas de trabajo. (Figs. 65 y 66)

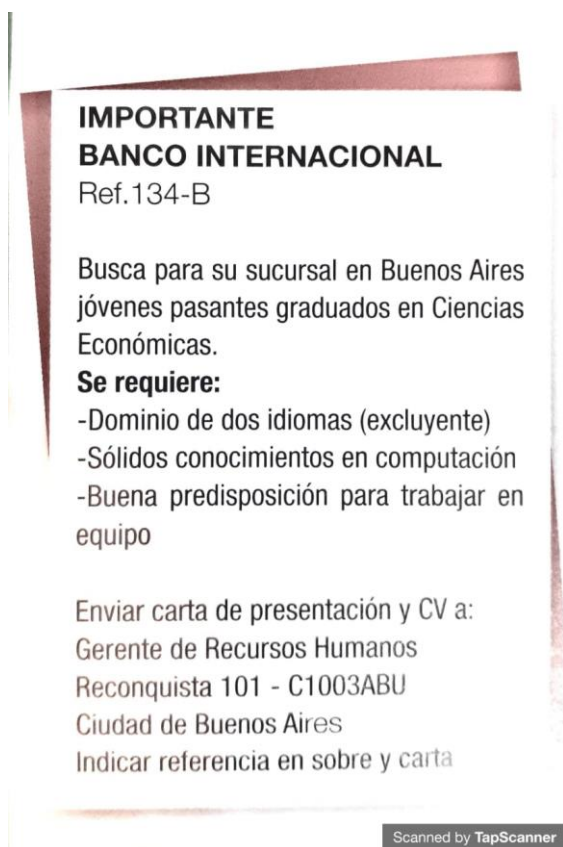


Fig. 65: “Banco Internacional” - Maratón ELE (p. 76)

Los pocos temas en torno a la cultura se concentran en imágenes icónicas de la cultura porteña, tales como el tango o el arte del fileteado.

Con respecto a las imágenes y las representaciones transmitidas, llama la atención el recurso de fotos de personas que poco responden al tipo étnico-social argentino. En los libros de texto analizados anteriormente fue posible observar que las fotos de personas respondían a una imagen generalmente asociada a la clase media y a los grandes centros urbanos de Argentina, fundamentalmente Buenos Aires. Sin embargo, Maratón ELE se aleja bastante de esta representación sociocultural para ubicarse en un lugar aún más neutral o englobante, cuyo extremo se materializa en una foto de una pareja que muestra la casa que acaba de comprar al lado de un cartel que reza: “*For Sale*” atravesado de “*Sold*” (Fig. 67). Si bien somos conscientes de las restricciones impuestas por los derechos de reproducción de imágenes, entendemos que la selección de las fotos de *Maratón ELE* podría responder a decisiones que trascienden estas cuestiones y se enmarcan en el ámbito de las decisiones editoriales.

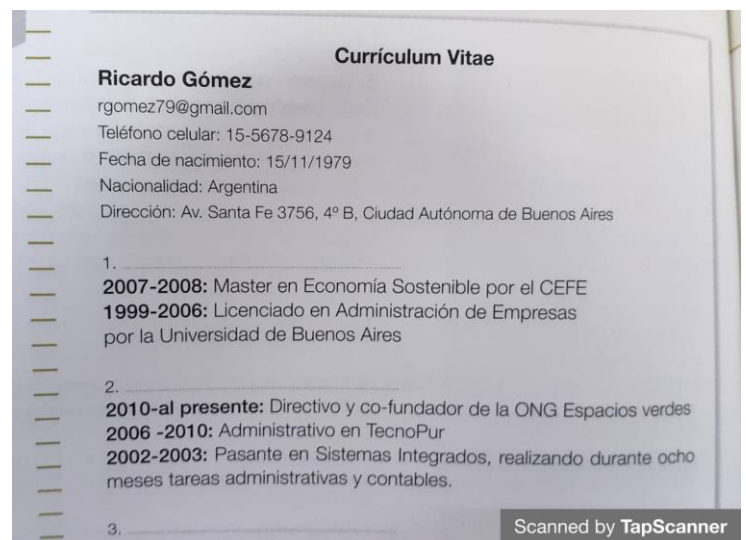


Fig. 66: “Currículum” - Maratón ELE (p. 54)

En este caso es claro que la representación social y étnica que se transmite a través de las imágenes y el contenido temático contribuye a borrar ciertas marcas identitarias. También podemos reflexionar que, o bien estas marcas se restringen a un tipo social específico (clase media alta de la ciudad de Buenos Aires) o se generalizan de manera tal que pueden encajar en el perfil de cualquier persona -de raza blanca- que estudie en este u otro país, lo cual garantizaría un mayor alcance geográfico.



Fig. 67: “Álbum familiar” - Maratón ELE (p. 47)

## 6. Resumen comparativo del análisis

	<b>América I</b>	<b>Macanudo</b>	<b>Voces del Sur</b>	<b>Aula del Sur</b>	<b>Maratón ELE</b>
<b>Diagramación general</b>	Un volumen de 220 páginas. Libro + <i>cassette</i> . Anexos: Diccionario de equivalencias. 8 unidades organizadas en torno a los ejes: temas (saludos, ubicación, compraventa, encuentros, viajes, comunicación telefónica, problemas con servicios, revisión), comunicación y gramática. En el eje comunicación se observa una coyuntura de aspectos	Un volumen de 191 páginas + CD (en la reedición de 2007). 9 unidades + unidad 0. Cada unidad presenta recursos pragmáticos, socioculturales y discursivos y recursos lingüísticos a través de secciones (comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita, sistematización gramatical, cultura)	Dos tomos de 5 unidades cada uno (nivel elemental e intermedio). Cada unidad finaliza con tres apéndices: síntesis gramatical, autoevaluación y propuesta de tarea con textos escritos y orales auténticos.  Las unidades se desarrollan a través de los ejes: tipos textuales, contenidos gramaticales, contenidos léxicos y contenidos socioculturales.	Tres tomos (A1, A2 y B1) de alrededor de 150 páginas cada uno, acompañados de material de audio, sección de ejercicios, resumen gramatical, tabla de conjugaciones verbales y anexo de información cultural.  Cada tomo se organiza en 10 unidades que presentan funciones comunicativas y recursos lingüísticos.	Un tomo de 137 páginas desarrollado en 10 unidades, cada una organizada en torno a los ejes: funciones, léxico, gramática y tareas.
<b>Contexto de publicación</b>	Se publica en 1994 por Ediciones Colihue, Argentina. Autoras: Silvia Dubrovsky (UBA) y Silvia Maldonado (UTN). Destinatarios: público adulto que quiera aprender “el español	Se publica en 2002 presentándose como Libro para el aprendizaje del español “desde el Río de la Plata”. Asume el MCERL y se enmarca en los enfoques pos comunicativos (enfoque por tareas y	Se publica en 2002 en Buenos Aires por la Editorial Voces del Sur. No se vincula a ningún marco de referencia aunque adopta un Enfoque Comunicativo. Autores: Claudia Oxman, Beatriz	Publicado en 2009 por las Editoriales Difusión de España y Ediciones Voces del Sur se presenta como una adaptación para Argentina de Aula Internacional (España, 2005).Diseñado en base a las directrices	Se publica en 2016 y se reedita en 2019 por las editoras Eudeba (de la Universidad de Buenos Aires) y Eudem (de la Universidad de La Plata) en el marco del Proyecto de

	de América”	colaborativo).Editorial: Libros de la Araucaria de Buenos Aires.Autoras: Elina Malamud (UBA) y María José Bravo (UBA)  Destinatarios: jóvenes y adultos de cualquier lugar del mundo	Autieri, María José Gassó, Elina Malamud, Lilia Mosconi y Pablo Preve.  Destinatarios: público adulto que va a viajar o hacer negocios, o quienes van a estudiar en Argentina.	del MECRL y al Enfoque por Tareas.  Autores: Jaime Corpas, Agustín Garmendia y Carmen Soriano y la adaptación es de autoría de Claudia Oxman, Bibiana Tonnelier y Ana Carina Kosel.  Destinatarios: extranjeros en contexto de inmersión en Argentina.	Desarrollo de ELSE.  El material propone alcanzar un nivel B1 del MCERL y adopta un enfoque orientado a la acción.  Autores: DE Sousa Faría.
<b>Géneros discursivos</b>	Mini diálogos simulados, caricaturas, letras de canciones (tangos), biografías de personajes representativos de la cultura de diferentes países y textos auténticos reproducidos-sin especificación de la fuente-, como publicidades o anuncios.	Diálogos simulados para introducir exponentes funcionales y para práctica sistemática de gramática.  Presentaciones personales, correos electrónicos, cartas, menús y postales, todos construidos ad hoc.  Recurso eventual a textos auténticos sin especificación de la fuente (artículos periodísticos) y	Diálogos simulados para presentar exponentes funcionales.  Textos que simulan presentaciones personales y familiares y descripción de ambientes.  Abundantes textos auténticos de diversos géneros como historietas, folletos de supermercado, mapas, cartelera de cine del periódico, entrevistas	Textos simulados y gran variedad de textos auténticos reproducidos provenientes de diversos géneros como carteles, mapas, encuestas, noticias, concursos, sin referencia a la fuente.	Gran variedad de textos simulados que emulan noticias, publicidades, entrevistas o blogs y textos auténticos como noticias, entrevistas, publicidades y entradas de espectáculos. Algunos con especificación al medio de comunicación pero sin fecha.

		algunos con especificación del medio pero sin fecha.	y noticias, historietas. Algunos sin especificación de la fuente.		
<b>Paratextos</b>	<p>Íconos caricaturescos, cuadros de sistematización gramatical con paradigmas verbales, pronominales, preposicionales y listas de vocabulario.</p> <p>Se destacan las caricaturas con función ilustrativa y organizativa.</p>	<p>Cuadros de sistematización gramatical con paradigmas verbales, pronominales, vocabulario específico y exponentes funcionales.</p> <p>Iconografía discreta y con imágenes pequeñas.</p> <p>Ilustraciones de Ana Larravide, simples y discretas, en su mayoría utilizadas con función ilustrativa.</p>	<p>Cuadros que sistematizan temas gramaticales, listas de vocabulario y exponentes funcionales. Íconos sencillos y claros que muestran cada sección de la unidad o práctica de destrezas. Fotos auténticas con función ilustrativa y gatilladora.</p>	<p>Cuadros de sistematización gramatical, lexical y pragmática.</p> <p>Ausencia de íconos que indiquen secciones o bloques.</p> <p>Uso variado de imágenes, tanto caricaturas como fotos, fundamentalmente con función ilustrativa y gatilladora.</p>	<p>Abundancia de cuadros de sistematización gramatical., cuadros de llamadas y ayudas gramaticales. Íconos pequeños que señalan claramente lo que se espera de cada sección o ejercicio.</p> <p>Imágenes abundantes y variadas, que alternan entre caricaturas y fotos, con funciones decorativa, ilustrativa y gatilladora.</p>
<b>Representaciones sociales y sociolingüísticas</b>	Algunas imágenes reproducen estereotipos de género y de físico. Representaciones sociales asociadas al argentino de clase	Representaciones sociales y sociolingüísticas de la variedad de español rioplatense hablado en la ciudad de Buenos Aires.	Representaciones que pueden asociarse a una clase media trabajadora que se identifica con la población del centro del país,	Fuerte anclaje cultural en las imágenes más difundidas de Argentina y del argentino de clase media trabajadora.	Representaciones que remiten a la clase media de Buenos Aires a través de marcas discursivas explícitas en algunos géneros

	<p>media ascendente de la década del 90.</p> <p>Representaciones culturales de Latinoamérica a través de leyendas, leyendas, o fotos de artistas sin ninguna referencia al lugar de América que representan.</p>	<p>Referencias culturales fuertemente estereotipadas y relacionadas a ciertas realidades socioeconómicas que remiten a la clase media.</p>	<p>puntualmente Buenos Aires, con referencias explícitas e implícitas a personajes y lugares de esta ciudad.</p> <p>Referencia a población inmigrante en la Argentina del siglo XXI.</p> <p>Algunas menciones a lugares turísticos de Argentina y Latinoamérica.</p>		<p>(currículums, anuncios publicitarios, tarjetas personales y ofertas de trabajo).</p> <p>Referencias que remiten a representaciones globales, sin marcas explícitas étnicas o culturales.</p>
<b>Representaciones sociolingüísticas</b>	<p>Consignas en imperativo informal del paradigma “tú”</p> <p>Referencias lingüísticas reduccionistas del español hablado en América a través del Breve Diccionario dialectal de expresiones y palabras sinónimas. Referencia al “vos” en paradigmas verbales y nominales sin reflexión sociolingüística. No existen marcas</p>	<p>Consignas en imperativo formal, y algunos títulos de ejercicios en imperativo voseante. Paradigmas verbales y pronominales con un fuerte anclaje en el español RP, se eliden de los cuadros de conjugación el pronombre “tú” y “vosotros”.</p> <p>Los textos simulados reproducen manifestaciones propias de la variedad RP en el léxico,</p>	<p>Consignas en imperativo formal singular y plural. (usted/ustedes)</p> <p>Diálogos y cuadros utilizados como recursos didácticos priorizan el español rioplatense en la utilización del voseo, aunque se presenta el tú y el vosotros acompañados de una reflexión sociolingüística.</p> <p>Rechazo explícito al “español neutro”.</p>	<p>Consignas en imperativo informal del paradigma voseante.</p> <p>Anclaje sociolingüístico en la variedad RP que se reafirma tanto en las voces de las autoras como en los textos y paradigmas verbales y pronominales. Estos últimos incluyen también al tú y excluyen al vosotros.</p> <p>Selección lexical limitada al ER como</p>	<p>Consignas en imperativo informal voseante.</p> <p>Diálogos que presentan marcas propias de la variedad RP. Fuerte anclaje en el ER en textos simulados y auténticos.</p> <p>Oscilaciones sociolingüísticas en el léxico empleado en algunos textos (español RP x Español neutral).</p> <p>Ausencia de</p>

	discursivas en los textos, listas o ejemplos que permitan identificar rasgos propios de la variedad RP.	morfosintaxis y contenido temático que referencia lugares, barrios o costumbres asociadas con centros urbanos, principalmente Buenos Aires.		resultado de un trabajo de “depuración”	referencias a los lugares de producción que contribuyen a activar representaciones de un español global.
--	---	---	--	---	--

## 7. Conclusiones

A lo largo de esta investigación hemos podido verificar que la adopción de un modelo de lengua ha marcado las discusiones intelectuales desde la independencia argentina a principios de siglo XIX hasta mediados del siglo XX, y ha impactado en las diferentes decisiones de política lingüística que marcaron la historia del país.

En ese sentido, las tensiones alrededor de estas discusiones determinaron y aun hoy determinan la identidad lingüística nacional a la que subyacen tendencias ideológicas derivadas de dos modelos de lengua. Uno que defiende la configuración de una norma propia legitimando las luchas independentistas vinculadas a la conformación de los estados nacionales y otro que reivindica la lengua de la metrópoli, que gozaría de mayor prestigio al permanecer vinculada al español peninsular. Entre ambas ideologías se perfila, a finales del siglo XX, una posición en principio conciliatoria que aboga por el reconocimiento igualitario de las variedades del español a la vez que mantiene la unidad del idioma, evitando así su fragmentación.

La NPLP, impulsada por la RAE y por la ASALE, se propone como respuesta a la necesidad de intervención sobre la lengua española con el objetivo de protegerla y promoverla, lo que ha llevado a un desarrollo prolífero de políticas destinadas a ordenar la vida lingüística de los países de habla hispana. Como resultado, surge la norma panhispánica, un producto lingüístico universal, plural y representativo de todos los países en pie de igualdad, que supera los antiguos lemas de la RAE (limpia, fija y da esplendor) y resaltaban la necesidad de salvaguardar la norma pura. Desde el surgimiento de la NPLP, se han multiplicado los productos lingüísticos para su implementación como diccionarios, ortografías y manuales del buen uso.

La mirada glotopolítica de las lenguas permite analizar con mayor detenimiento estos y otros objetos discursivos -como la prensa, la norma difundida en el cine o los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera-, para lo cual se asume que los diversos usos del lenguaje revelan ideologías sociolingüísticas en tanto sistemas de representaciones sobre las lenguas y sus usuarios.

Los manuales de enseñanza de lengua materna y extranjera, entonces, se presentan como material rico a los fines de identificar marcas discursivas relacionadas a los paradigmas educativos, los modelos culturales, la lengua, la identidad o la nación.

Hemos visto, además, algunas especificidades de la enseñanza de español para extranjeros en nuestro país. Si bien su historia se remonta al siglo XVI con la enseñanza de la lengua de la metrópoli a los nativos, pasando por una significativa etapa de finales del siglo XIX y comienzos del XX con las dos grandes olas de inmigración extranjera, no es hasta finales del siglo XX que la enseñanza de ELE resurge con más fuerza en Argentina. Factores determinantes como la devaluación de la moneda local y las ofertas de turismo idiomático, junto a la posibilidad de acceso libre y gratuito a universidades de prestigio en el país junto a acuerdos regionales como el MERCOSUR, impulsaron algunas iniciativas de política lingüística para la enseñanza del español como lengua extranjera por parte, fundamentalmente, de universidades, instituciones o iniciativas privadas. Como resultado de esta coyuntura histórico-social, política y comercial, desde mediados de los noventa se publican diversos manuales para la enseñanza de ELE en Argentina.

Nuestro corpus se compone de manuales elaborados y publicados en Argentina desde la última década del siglo XX. Seleccionamos aquellos que consideramos más representativos para desarrollar un análisis descendente, esto es, comenzando por la descripción del contexto físico, social y subjetivo de su producción, para luego observar sus particularidades lingüísticas. En ese sentido, nos propusimos describir la diagramación general de cada manual (características gráficas, índice, organización de las unidades), los diversos géneros textuales y las características didácticas de los textos (simulados, auténticos o adaptados) así como las consignas, y los paratextos (íconos, cuadros de sistematización gramatical y léxica, recordatorios, listas, e imágenes). Por último, observamos todos los elementos semi-lingüísticos para identificar las representaciones culturales transmitidas y las ideologías sociolingüísticas subyacentes.

Del análisis emprendido fue posible realizar algunas constataciones:

En primer lugar, creemos que todo análisis sobre las acciones de lenguaje es imposible de emprender sin considerar su estrecha vinculación con el contexto socio-histórico de su producción. Esto implica sopesar, especialmente, para el caso de nuestra investigación, la globalización en tanto proceso económico, político y cultural que ha promovido la interdependencia de los distintos estados en el mundo, al lado de procesos de integración regional, como la alianza del MERCOSUR.

A su vez, los manuales en tanto géneros textuales con propiedades específicas se vinculan a ciertas actividades sociales generales que determinan sus características gráficas y

semiolingüísticas. Los de enseñanza de lengua extranjera se relacionan con la actividad social general respecto de la regulación del uso de las lenguas a través de decisiones políticas y planificación lingüística (como la NPLP y sus alcances), pero también con la actividad general editorial y comercial, en la medida en que los libros de texto responden a ciertas características discursivas y gráficas que garantizan la aceptación por parte del público.

En ese sentido, y en concordancia con López García (2015), observamos que en Argentina las opciones glotopolíticas editoriales tienden a acompañar las políticas de rentabilidad del español. Esta observación se constata, especialmente, en el análisis derivado de las imágenes, textos, opciones lexicográficas y contenidos lingüísticos sistematizados en los manuales. Si bien es posible observar en todos los libros de texto un fuerte anclaje sociolingüístico en la variedad rioplatense (en expresiones populares, vocabulario, uso del voseo en las consignas, cuadros de sistematización verbal y pronominal, etc.) también se observa una tendencia a la neutralización de las marcas regionales o a la reducción del español rioplatense a la variedad de la capital del país.

De la misma forma, con respecto a las representaciones sociales y culturales transmitidas en textos e imágenes, o bien estas se centran en un ciudadano porteño, generalmente de clase media o alta, limitando la gran variedad de representaciones culturales del resto del país a unos pocos lugares turísticos (Bariloche, Córdoba o el Noroeste argentino), o se tiende a representaciones sociales más generales y menos marcadas. Esta tensión permanente entre lo general y lo particular (entendiendo lo particular como sinónimo de cultura estereotípica porteña) se manifiesta en cada manual de forma singular, y no se limita a las representaciones culturales, sino que se extienden a la propia realidad sociolingüística de un país que presenta, entre otros aspectos, variación en el nivel lexical en las diferentes regiones.

Si bien el pronombre *tú* y su paradigma verbal se presenta en todos los manuales, *Macanudo* no los incluye en su sistematización verbal y pronominal. Por su lado, aunque *América* se proponga presentar el español de América al mundo, se neutralizan las variedades de los países hispanohablantes limitándose a una lista de palabras en un anexo y su correspondencia en algunos de estos países, sin ningún tipo de reflexión sociolingüística sobre el uso de este vocabulario o de los pronombres. De hecho, podríamos afirmar que solamente *Voces del Sur* se detiene en una reflexión sobre las singularidades del español en América y los diversos usos pronominales.

Con respecto a las marcas identitarias en las representaciones sociales concluimos que cada manual se destaca por ciertas singularidades, estrechamente vinculadas al contexto socio-histórico de publicación. Los años noventa se configuraron como una década de auge económico en Argentina que permitió la consolidación de una clase media pudiente y popularizó una cultura del consumismo y el culto al cuerpo sobre la base de políticas económicas de apertura comercial y aparente estabilidad monetaria. En ese contexto se publica *América* y las representaciones sociales transmitidas en muchas de sus imágenes remiten a mujeres preocupadas por su físico, la ridiculización del sobrepeso o la masculinidad afirmada en la infidelidad. A su vez, las muestras culturales se reducen a algunas letras de canciones, pinturas, leyendas y tradiciones populares y fotos de diferentes referentes culturales de América sin ninguna reflexión situada que permita vincularlos a un país específico, a una cultura o a una historia.

Publicado en la primera década de los 2000, *Macanudo* conserva algunas reminiscencias de la década anterior en las representaciones socioculturales firmemente ancladas en una clase media alta porteña manifestadas en el contenido de los textos, los temas tratados o las selecciones lexicales.

*Voces del Sur*, editado casi al mismo tiempo, llega para romper esta tendencia. El manual diversifica las representaciones sociales mostradas, las variedades sociolingüísticas y promueve reflexiones en torno al español en su variedad rioplatense en relación con otras variedades presentes en Latinoamérica. Si bien, muchas de las situaciones se localizan en Buenos Aires y esta decisión metodológica está explicitada, como vimos, en la introducción del manual, varias unidades proponen el aprendizaje y la reflexión cultural desde otros lugares de Argentina y de América Latina, diferenciándose de los otros libros de texto.

En ese sentido, creemos que, si bien *Macanudo* y *Voces del Sur* fueron publicados en el mismo año, ambos asumen direcciones diferenciadas a la hora de posicionarse como referentes genuinos del español rioplatense lengua extranjera. *Voces del Sur* va más allá y se afirma enunciativamente como el resultado de la investigación y la experiencia, a la vez que incorpora otras variedades y culturas de América desde la variedad rioplatense. Por lo tanto, creemos que *Voces del Sur* representa un indicio firme de las intenciones de posicionar a Argentina, su cultura y su lengua como referentes en la enseñanza del español a la vez que intenta reivindicar las lenguas culturas de otros países hispanohablantes de la región.

A principios de la segunda década del siglo XXI se publica *Aula del Sur*, que sigue los lineamientos gráficos y editoriales de la Editorial Difusión de España, pero con adaptaciones significativas para el público que aprende español en Argentina. La representación social del joven o adulto porteño de clase media que trabaja y/o estudia se afirma en este manual que apela a textos y fotografías para reforzar esta imagen, inclusive en propuestas de reflexión sobre la cultura o “mundo hispanohablante”. Referentes culturales icónicos como el tango, los barrios porteños, el mate, las costumbres alimenticias o las vestimentas del gaucho se multiplican. Destacamos, también, la referencia a exponentes de la cultura popular con reflexiones sobre su lugar de origen y la presentación de otros lugares del país y del continente e inclusive de España, como punto de partida para la reflexión, lo cual diversifica bastante las propuestas didácticas y las representaciones vehiculizadas.

El último material analizado –y también publicado-, *Maratón ELE*, presenta un anclaje sociolingüístico y glotopolítico que oscila entre el español rioplatense y el panhispanico. Esta elección garantiza su uso en el contexto argentino a la vez que amplía el alcance geográfico y comercial, al presentar una variedad de español menos marcada. Las representaciones sociales y sociolingüísticas se afirman, más que en ningún otro material, en un español transnacionalizado y global manifestado en las imágenes y el contenido de algunos textos, así como también en ciertas adopciones léxicas.

Finalmente, retomamos nuestra hipótesis inicial para comprobar que, en los libros de texto publicados en Argentina, no necesariamente existe una tensión entre los modelos de lengua históricamente antagónicos: el español peninsular y el español argentino, sino más bien una tensión aun no resuelta entre un español afirmado en nuestra argentinidad y en las marcas identitarias propias de la nación y un español englobante y total, sin marcas específicas de un lugar en particular pero con rasgos lexicales o gramaticales que pueden coincidir con cualquier país hispanohablante.

## 8. Bibliografía

Acuña, L. (2005). *La enseñanza del español como lengua extranjera en la Argentina: de la iniciativa individual a la política de Estado*. O plurilingüismo no contexto educacional. Pelotas: Editora da Universidade Federal de Pelotas, 97-111.

Alet, M., Varela, L. (2009). *Enseñanza del español como lengua extranjera: las instituciones argentinas frente a los desafíos del ámbito regional e internacional*. Resumen de Tesis de Maestría en Educación con orientación en Gestión Educativa. Universidad de San Andrés. Escuela de Educación.

Altamirano, C. y Sarlo, B. (1997) *La Argentina del Centenario: campo intelectual, vida literaria y temas ideológicos*, en Altamirano Carlos y Sarlo Beatriz, *Ensayos argentinos*. De Sarmiento a la vanguardia, Buenos Aires, Ariel.

Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Universidad de Buenos Aires.

Arnoux, E. y Bein, R. (comp.) (1999). Varela, L.; Kornfeld, L.; Kuguel, I.; Blanco, M.;

Arnoux, E. N. D., y del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in context*, Volumen (7), 1-24.

Arnoux, E. B. N. (2016). La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. *Matraga-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, 23(38).

Bein, R., Arrossi, F., Bengochea, N., Carbonetti, M., González, L., Rusell, G., y Sartori, F. (2011). *Legislación sobre lenguas en la Argentina. Manual para docentes*. Proyecto UbaCyT, 2017.

Bein, R. (2017). *La ruta de las políticas lingüísticas*. Rutas de la lingüística en la Argentina II, 51.

Bihurriet, M. (2016). *Actividades informales para practicar el idioma español y mejorar la experiencia del turista idiomático* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata).

Bohrn, A. (2013). ¿Qué me contursi? Mi mujica se fue con un vizcacha. Paronomasia en el español rioplatense. El español rioplatense desde una perspectiva generativa. Mendoza: Sociedad Argentina de Lingüística, 71-93.

Borrelli, M. H. (2007). Reflexiones sobre la articulación entre lo público, lo privado y lo político durante la década del'90 en la argentina neoliberal. *Question*, 1(13).

Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo socio-discursivo*. Fund. Infancia y Aprendizaje.

Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila

Cariello, G. (1995) *Mano a mano*. Rosario, Argentina: UNR Editora.

Ciapuscio, G. E., y Miotto, C. F. (2011). Las ideas lingüísticas de JB Alberdi en una selección de escritos de juventud y madurez. *Las ideas lingüísticas de JB Alberdi en una selección de escritos de juventud y madurez*, 169-189.

Colantoni, L., y Rodríguez Louro, C. (2013). *Perspectivas teóricas y experimentales sobre el español de la Argentina*. Perspectivas teóricas y experimentales sobre el español de la Argentina, 1-612.

De Europa, C. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.

Del Valle, J., y Gabriel-Stheeman, L. (2004). *La batalla del idioma*. La intelectualidad hispánica ante la lengua, Frankfurt y Madrid, Vervuert-Iberoamericana.

Del Valle, J. (Ed.). (2007). *La lengua, ¿patria común?: ideas e ideologías del español* (Vol. 17). Iberoamericana Editorial.

Del Valle, J. (2014). Lo político del lenguaje y los límites de la política lingüística panhispánica. *Boletín de filología*, 49(2), 87-112.

Di Tullio, Á. (2003). *Políticas lingüísticas e inmigración: el caso argentino*. Eudeba.

Di Tullio, Á. (2010). *La construcción de la identidad lingüística argentina*. La Biblioteca. Legados y porvenir en la Argentina del Centenario, 9, 188-208.

Di Tullio, Á., y Kailuweit, R. (2011). El español rioplatense: lengua, literatura, expresiones culturales. El español rioplatense, 0-0. *Iberoamericana Vervuert. Legados y porvenir en la Argentina del Centenario*, 9, 188-208.

Di Tullio, A. (Ed.). (2013). *El español de la Argentina: estudios gramaticales*. Eudeba.

Fontanella de Weinberg, M. B. (1986). La lengua gauchesca a la luz de recientes estudios de lingüística histórica. *Filología*, 21(1), 7-23.

Fontanella de Weinberg, M. B. coord. (2000). *El español de la Argentina y sus variedades regionales*. Buenos Aires, Edicial.

- García, M. L. (2009). Discusión sobre la lengua nacional en Argentina: posiciones en el debate y repercusiones en la actualidad. *Revista de Investigación Lingüística*, 12, 375-400.
- García, M. L. (2012). *Tú me quieres blanca. El mito de la pureza lingüística en la escuela argentina*. Biblioteca Nacional Argentina; La biblioteca; 1; 12; 10-2012; 533-550
- García, M. L., y Moure, J. L. (2015). *Nosotros, vosotros, ellos: la variedad rioplatense en los manuales escolares*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Genette, G. (1987). *Seuils*, 1987. Trad.: Umbrals, Siglo XXI, 2001.
- Glozman, M. R. (2011). *Políticas estatales de regulación lingüística en Argentina: continuidades y rupturas entre las posiciones de la Academia Argentina de Letras y las orientaciones glotopolíticas del primer peronismo (1930-1955)*.
- Guespin, L.; Marsellesi, J-B. (1986). Por la glotopolítica. *Langages*, Volumen (83), 5-34.
- Hernández-Sampieri, R., y Torres, C. P. M. (2018). *Metodología de la investigación* (Vol. 4). México^ eD. F DF: McGraw-Hill Interamericana.
- Jara, M. (2010). El pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto en las variedades del español peninsular y americano. *Signo y Seña*, 20. Buenos Aires, Instituto de Lingüística (UBA), p.253-281.
- Lauria, D. (2019). La institucionalización de la política lingüística panhispánica hoy. Tensiones por la “Marca España”. *GLOTTOPOL Revue de Sociolinguistique en ligne*, nº 32, 209-228.
- Macadán, C.; Vázquez Villanueva, G.; Bentivegna, D.; Di Stéfano, M. *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires, Eudeba.
- Miranda, F. (2015). Os textos no ensino de português língua estrangeira: teorias e práticas. *Revista EntreLínguas*, n. 1(2), p. 291-310
- Mónaco, F. (2007) *Travesías y representaciones en los manuales de lengua del nivel medio: una perspectiva diacrónica*. Universidad Nacional del Litoral.
- Navarro, A. I., y Pozzo, M. I. R. (2017). *Oferta y demanda de español para extranjeros en la ciudad de Rosario, Argentina*.
- Noriega, G. (2011). Octubre Pilagá, relatos sobre el Silencio. *El Amante Cine*, (224), 50-50.

- Oteiza, T. (2009). Diálogo entre textos e imágenes: análisis multimodal de textos escolares desde una perspectiva intertextual. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 25(SPE), 664-677.
- Pérez, L. y Rogieri, P. (2013). Lengua nacional y lengua de inmigración en la política lingüística. Argentina (1880-1930). *Revista Digital de Políticas Lingüísticas (RDPL)*, (5).
- Pešková, A., Feldhausen, I., y Gabriel, C. (2011). *Fraseo prosódico en el español porteño. Evidencia de datos leídos y semiespontáneos*. El español rioplatense: lengua, literatura, expresiones culturales, 77-102.
- Pozzo, M. I. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina. *Diálogos Latinoamericanos*, (15).
- Pozzo, M. I., y Bongaerts, H. (2011). *Argentina en los manuales españoles de E/LE. Análisis de los contenidos socioculturales*. In FIAPE. IV Congreso internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural, Jornadas pedagógicas. Santiago de Compostela.
- Pozzo, M. I. (2014). *Contenidos socioculturales sobre América Latina en manuales de español lengua extranjera de España y Argentina*.
- Pozzo, M. I. (2017). El desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza de ele en argentina. realidades y desafíos en un contexto de movilidad académica. En Tílio, R. & Ferreira, A. (eds). *Innovations and challenges in language teaching and materials development*, pp.205-232. Campinas, SP: Pontes, Brasil. ISBN: 978-85-7113-855-1
- Rivero, S. A. (2013). Tipos y funciones de las imágenes en los textos disciplinares de los manuales de nivel secundario. *Lectura y Escritura Cuadernos de Investigación*, 140.
- Roitman, E. (2011) La lectura de los textos escolares.
- Rona, J. P. (2015). Sobre algunas etimologías rioplatenses. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 3, 87-106.
- Rusell, G., Varela, L., y Velloso, L. (2008). La enseñanza del español como lengua extranjera en Argentina: un sector en expansión. *Boletín Elcano*, (104), 9.
- Sardi, V. (2011). *La traducción cultural como dispositivo de nazonalización: una cruzada contra la lengua y la cultura italiana en el Río de la Plata*. La traducción cultural como

dispositivo de nazonalización: una cruzada contra la lengua y la cultura italiana en el Río de la Plata, 153-166.

Scola, V. I. R. (2019). Tensiones ideológicas en materiales didácticos de portugués en Argentina: globalización, lusofonía, Mercosur. *Línguas e Instrumentos Línguísticos*, (43), 237-258.

Telefónica, F. (2017). *Valor económico del español*. Grupo Planeta Spain. Disponible en: <https://www.sanjuanlalaguna.org/book/682469498/download-valor-econ-mico-del-espa-ol-by-fundaci-n-telef-nica.pdf>

Tonnellier, B., Kosel A.C. (s/f). *De Aula a Aula del Sur. Los desafíos de la adaptación de un método de ELE internacional a la variedad del Río de la Plata*. Disponible en: <http://pad.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/tonneliertonnellier.pdf>

Tosi, C. (2011). El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. *Lenguaje*, 39(2), 469-500.

Tramallino, C. P. (2015). La enseñanza del español como lengua extranjera en los planes de estudio de profesorado argentinos. *A Palavrada. Bragança – PA*. Número 8, p. 09-15.

Tramallino y Turre, (2015) Evidencias de un nuevo concepto de lectura en los libros de texto. ¿Cómo compiten las editoriales con las nuevas tecnologías? en *Cátedra UNESCO Lectura y Escritura, continuidades, rupturas y reconstrucciones*. Serie de Volúmenes Digitales. Volumen 6: Tecnologías actuales, lectura y escritura. (Muse Cecilia editora). Editorial UNC, Córdoba. ISBN 978-987-707-041-5. Disponible en <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/2312>

Velloso, L., y Rusell, G. S. (2010). *Español como Lengua Segunda y Extranjera en Argentina*. I CIPLOM Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL e I Encontro Internacional de Associações de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL. Línguas, sistemas escolares e integração regional. Disponible en: <http://www.apeesp.com.br/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/luciana-veloso-gabriela-russell.pdfPozzo>

Voloshinov, V. N. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje:(los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje)*. Buenos Aires, Ediciones Godot.

## 9. Corpus

Autieri, B., Gassó, M. J. M. E., Mosconi, L., yPreve, P. (2002). *Voces del Sur I*. Lamsas SRL Buenos Aires, Argentina.

De Souza Faria, J., Hojman, I., yStefanetti, E. (2017). *Maratón ELE*. Buenos Aires: Eudeba.

Dubrovsky, S Maldonado, S. (1994) *América I*. Buenos Aires, Ediciones Colihue.

Kosel, C., Oxman, C. y Tonnelier, B. (2009) *Aula del Sur I*. Buenos Aires: Voces del Sur

Malamud, E. y Bravo, M.J. (2007). *Macanudo*. Buenos Aires, Libros de la Araucaria

## **10. Anexos**

Anexo 1: Cursos y formaciones de grado y posgrado para profesores de Español Lengua Extranjera en Argentina

Nivel	Nombre del título e Institución que lo otorga	Sitio web
<b>Grado</b>	Licenciatura en Español como Lengua Extranjera de la Universidad Nacional del Litoral, de Santa Fe.	<a href="http://www.fhuc.unl.edu.ar/pages/ensenanza/carreras-a-termino-y-distancia-procat/espanol-como-lengua-extranjera.php">http://www.fhuc.unl.edu.ar/pages/ensenanza/carreras-a-termino-y-distancia-procat/espanol-como-lengua-extranjera.php</a>
	Profesorado y Licenciatura en Español como Lengua Materna y Extranjera de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.	<a href="http://www.lenguas.unc.edu.ar/carreras/carrerasdegrado">http://www.lenguas.unc.edu.ar/carreras/carrerasdegrado</a>
	Diplomatura en Enseñanza de ELSE de la Universidad de San Luis.	<a href="http://www.unsl.edu.ar/index.php/main/ver_noticia/1010">http://www.unsl.edu.ar/index.php/main/ver_noticia/1010</a>
	Especialización de la enseñanza de español como lengua extranjera de la Universidad Nacional del Tucumán.	<a href="http://filo.unt.edu.ar/especializacion-en-la-ensenanza-del-espanol-como-lengua-extranjera/">http://filo.unt.edu.ar/especializacion-en-la-ensenanza-del-espanol-como-lengua-extranjera/</a>
	Diplomado Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) de la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba.	<a href="http://si.unvm.edu.ar/duelse-diplomado-universitario-en-ensenanza-de-espanol-como-lengua-segunda-y-extranjera/">http://si.unvm.edu.ar/duelse-diplomado-universitario-en-ensenanza-de-espanol-como-lengua-segunda-y-extranjera/</a>
<b>Postítulo</b>	Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, del Instituto Superior Parque de España de Rosario.	<a href="http://carrerasycursos.colegioparqueespana.edu.ar/carreras/ele-formacion-de-profesores-de-espanol-como-lengua-extranjera/">http://carrerasycursos.colegioparqueespana.edu.ar/carreras/ele-formacion-de-profesores-de-espanol-como-lengua-extranjera/</a>
<b>Posgrado</b>	Especialización en la Enseñanza del Español para	<a href="http://www.usal.edu.ar/pad_posgrado-especializacion-ensenanza-espanol-para-extranjeros-distancia-1">http://www.usal.edu.ar/pad_posgrado-especializacion-ensenanza-espanol-para-extranjeros-distancia-1</a>

	Extranjeros (a distancia) de la Universidad del Salvador.	
	Especialización en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la Universidad Nacional de La Plata	<a href="http://posgrado.fahce.unlp.edu.ar/course/especializacion-en-la-ensenanza-del-espanol-como-lengua-extranjera/">http://posgrado.fahce.unlp.edu.ar/course/especializacion-en-la-ensenanza-del-espanol-como-lengua-extranjera/</a>
	Programa de Capacitación en Enseñanza de Español como lengua segunda y extranjera (Modalidad semipresencial o virtual) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires	<a href="http://www.idiomas.filo.uba.ar/capitacion-y-perfeccionamiento-docente">http://www.idiomas.filo.uba.ar/capitacion-y-perfeccionamiento-docente</a>
	Diploma en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires.	<a href="http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/221/humanidades/lengua-extranjera">http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/221/humanidades/lengua-extranjera</a>
	Programa de capacitación docente en Español Lengua Extranjera de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.	<a href="http://www.lenguas.unc.edu.ar/espanol-para-extranjeros/curso-de-formacion-para-profesores">http://www.lenguas.unc.edu.ar/espanol-para-extranjeros/curso-de-formacion-para-profesores</a>
	Diplomatura Superior en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto	<a href="https://www.unrc.edu.ar/unrc/n_comp.cdc?nota=28631">https://www.unrc.edu.ar/unrc/n_comp.cdc?nota=28631</a>
	Especialización en Adquisición y Enseñanza del Español como Segunda Lengua de la Universidad Nacional de Rosario.	<a href="https://fhumyar.unr.edu.ar/carreras/especializaciones/46/especializacion-en-adquisicion-y-ensenanza-del-espanol-como-segunda-lengua">https://fhumyar.unr.edu.ar/carreras/especializaciones/46/especializacion-en-adquisicion-y-ensenanza-del-espanol-como-segunda-lengua</a>

<b>Extensión</b>	Capacitación tutorial en enseñanza de español para extranjeros de la Universidad Nacional de La Plata	<a href="https://www.facebook.com/laboratoriodeidiomashumanidadesunmdp/posts/62942899058762/">https://www.facebook.com/laboratoriodeidiomashumanidadesunmdp/posts/62942899058762/</a>
------------------	---	---

## Anexo 2: Manuales de Enseñanza de Español Lengua Extranjera en Argentina

<b>Nombre del libro</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Editora</b>	<b>Año de edición</b>
América I		Colihue	1994
Voces del Sur I y II	Beatriz Autieri, María José Gassó, Elina Malamud, et al.	Voces del Sur	2006
Aula del Sur I y II		Edelsa	
Mano a mano		UNR	
Macanudo (nueva edición)		Libros de Araucaria	
Canciones del Sur I y II		Voces del Sur	
Che, Buenos Aires		Dunken	2006
Buenos Aires experience: enjoy the tango of learning Spanish	DemianGawianski	DemianGawianski	
Por vos, Buenos Aires		UTN - Avellaneda	
Taller de Audio ELE	María Lucrecia Ochoa	AADE Ediciones	2007
Taller de cine ELE	María Lucrecia Ochoa	AADE Ediciones	2007
Gramática de Español para Extranjeros	Gabriela Rusell María Lucrecia Ochoa	AADE Ediciones	2007
Verbos	Analía Sánchez Remolina Fabiana Andrea Polenta	AADE Ediciones	2008
Taller de	María Laura Mosqueira	AADE Ediciones	2008

pronunciación			
Desde Aquí	Mónica Vázquez, Graciela Brengio de Cimino	Mónica Vázquez, Graciela Brengio de Cimino	2008
¡Ahora sí! Libro de enseñanza de español (para el nivel terciario)	María Gabriela Lapalma Lorena Mattiauda Gladys Ojea María de la Paz Pellegrini Daniela Ríos Flores Luz Rodríguez Sandra Sgarbi Sandra Cecilia Shimabukuro	Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA	2009
Horizonte ELE 1 y 2	Verónica Seguí. Verónica Valles y Verónica Gebauer (ambos coordinados por Fanny Bierbrauer)	Universidad Nacional de Córdoba	2014 y 2015
Español Reargentino	María Celeste Martene		2019