

**APROXIMACIÓN A LAS REPRESENTACIONES DE AMÉRICA LATINA Y DE
COLOMBIA EN PARTICULAR: UN ESTUDIO SOBRE LA VIOLENCIA
SIMBÓLICA EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y EN EL CAMPO DE ELE
(ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA)**

**DIANA MARCELA DÍAZ FIQUE
LAURA DANIELA NOCUA PINTO**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS**

BOGOTÁ, D.C.

2019

**APROXIMACIÓN A LAS REPRESENTACIONES DE AMÉRICA LATINA Y DE
COLOMBIA EN PARTICULAR: UN ESTUDIO SOBRE LA VIOLENCIA
SIMBÓLICA EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y EN EL CAMPO DE ELE
(ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA)**

DIANA MARCELA DÍAZ FIQUE

LAURA DANIELA NOCUA PINTO

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADAS EN
LENGUAS MODERNAS**

ASESORA

ANDREA CADELO

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ, D.C.**

2019

En esta vida todo tiene un ciclo, un inicio y un final: un transcurso lleno de experiencias, sufrimientos, esperanzas, frustraciones e incertidumbres. Y al final hay que perseverar, anhelar y alcanzar.

Agradecemos ante todo a Dios.

A nuestras familias, por el apoyo incondicional.

A nuestra asesora, Andrea Cadelo, quien siempre confió en nosotras y nos motivó para continuar.

A los profesores, Irma Torres y Juan Pablo Bermúdez, quienes nos brindaron sus conocimientos.

Tabla de contenido

Resumen.....	1
1. Introducción	5
2. Planteamiento del problema	7
2.1 Justificación.....	12
2.2 Pregunta de investigación.....	14
3. Objetivos	15
3.1 Objetivo general	15
3.2 Objetivos específicos.....	15
4. Antecedentes	16
4.1. La imagen de Colombia	16
4.2. Las narco telenovelas y sus imaginarios sociales.....	19
4.3. ELE y la interculturalidad	23
5. Marco Referencial.....	27
5.1 Latinoamérica, identidad y medios de comunicación	27
5.1.1. Identidad y violencia	27
5.1.2. Medios de comunicación, racismo y xenofobia	32
5.1.3. Medios de comunicación y representación del Tercer Mundo.....	41
5.1.4. La telenovela	53
5.1.4.1. ¿Cómo la telenovela se convierte en un lugar de identificación?.....	54
5.1.4.2. Las narcotelenovelas colombianas	58
5.2. Enseñanza del español y la dimensión cultural	61
5.2.1. Factores que intervienen en el aprendizaje de una lengua	61
5.2.2. Enseñanza del español como lengua extranjera	67
5.2.2.1. La lengua española y las instituciones	74
5.3. Dimensión cultural	76
5.3.1. Los libros de ELE y la interculturalidad	85
6. Marco Metodológico	90
6.1. Enfoque y tipo de investigación	90
6.2 Población.....	91
6.3 Instrumentos.....	92
6.3.1 Entrevista semiestructurada.....	92
6.3.2 Taller	94

6.3.3 Matriz de valoración.....	96
7. Análisis de resultados.....	97
7.1 Entrevistas	97
7.1.1. La enseñanza y el rol del español.....	97
7.1.2. El rol de cultura en el aula de ELE.....	103
7.1.3. Colombia y sus representaciones en el aula de ELE	107
7.2 Taller	117
7.2.1 Visión de América Latina y Colombia desde una perspectiva extranjera.....	117
7.2.2 Interculturalidad, representaciones y asociaciones.....	121
7.3 Libros	127
7.3.1 Prisma y el diálogo entre culturas	127
7.3.2 Aula internacional 3 y el diálogo entre culturas.....	129
7.4 Generalidades de los tres elementos analizados.....	131
8. Conclusiones	132
8.1. Limitaciones.....	135
8.2 Aportes y sugerencias.....	135
Bibliografía	136
Anexos	146

Lista de abreviaturas

RAE: Real Academia Española

ASALE: Asociación de Academias de la Lengua Española

ICC: Instituto Caro y Cuervo

MCER: Marco Común Europeo de Referencia

PCIC: Plan Curricular del Instituto Cervantes

PROEL: Promotora Española de Lingüística

ELE: Enseñanza de español como lengua extranjera

UQAM: Université de Montréal à Québec

PUJ: Pontificia Universidad Javeriana

ALFAL: Asociación Lingüística y Filología de Latinoamérica

CLAM: Centro Latinoamericano

ONG: Organización no gubernamental

L2: Segunda Lengua

LE: Lengua Extranjera

LM: Lengua Materna

LO: Lengua objeto

Resumen

El presente trabajo de investigación pretende indagar de qué manera y hasta qué punto los medios de comunicación, las instituciones, prácticas pedagógicas, y materiales didácticos vinculados a la enseñanza del español como lengua extranjera ejercen violencia simbólica a través de sus representaciones de América Latina y de Colombia. Para ello, se tuvo en cuenta la perspectiva teórica de Cristina Rojas en torno a la violencia, entendida como una práctica, constituida tanto por una dimensión física, como simbólica. La metodología utilizada consta de tres instrumentos de recolección de datos tales como la entrevista semiestructurada a los profesores y expertos en el tema, un taller a nueve estudiantes del programa de español como lengua extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana y una matriz de valoración para analizar la representación de América Latina, en general, y de Colombia, en particular, en los libros *Aula Internacional 3* y *Prisma Progreso BI*.

Esta investigación concluye que en las representaciones mediáticas sobre Latinoamérica y Colombia se refleja el racismo, la xenofobia y las jerarquías geopolíticas que el ordenamiento en Primero, Segundo y Tercer Mundo suponen. Por otro lado, el análisis, aquí realizado, sobre la enseñanza del español como lengua extranjera evidencia que la mayoría de los profesores, al tratar el tema de las representaciones culturales relacionadas con Colombia en el aula de clase busca problematizar aquellas representaciones. Asimismo, esta investigación da cuenta de la violencia simbólica no solamente en las representaciones mencionadas sino también en la jerarquización de la variedad del español de España en relación con las otras variedades. En cuanto a los estudiantes se evidencia que las representaciones que la mayoría tenía sobre Colombia antes de venir al país eran negativas, asociadas con el narcotráfico, la violencia, la inseguridad y el conflicto armado. No obstante, pese a estas problemáticas, para dichos estudiantes Colombia se encuentra en un proceso de cambio y de reconstrucción para cambiar su imagen. Por último, en los libros de texto se encontró que, aunque Latinoamérica y Colombia no están ausentes, su presencia sí es marginal.

Palabras claves: Identidad, cultura, representación, violencia simbólica, enseñanza de ELE, medios de comunicación, interculturalidad.

Abstract

The present study has as a main objective to inquire how and to what extent mass media, institutions, pedagogical practices and didactic materials linked to teaching Spanish as a foreign language exercise symbolic violence through the representation of Latin America and specially Colombia. For this, it was taken into account the theoretical perspective of Cristina Rojas about violence, understood as a practice, which is constituted by a physical and symbolic dimension. The methodology used consists in three data collection instruments such as a semi-structured interview applied to teachers and experts of the topic, a workshop with nine students of the Spanish as a foreign language program at Pontificia Universidad Javeriana and a rubric to analyze the representations of Latin America specifically Colombia in the following books: *Aula Internacional 3* and *Prisma Progresiva B1*.

This investigation concludes that media representation about Latin America and Colombia is reflected in racism, xenophobia and the geopolitical distribution of First, Second, and Third World. On the other hand, as regards teaching Spanish as a foreign language, it was found that most teachers when dealing with cultural representations of Colombia in the classroom tried to show the background of those representations. Besides, not only was symbolic violence identified in the previous representations, but also in the hierarchy of the Spanish from Spain compared with the other Spanish varieties. Concerning the students, it was clear that most of them before coming to Colombia tended to have negative representations such as drug trafficking, violence, insecurity, and armed conflict. Nevertheless, they affirm that despite these issues, Colombia is in a process of change and reconstruction in order to modify its image. Lastly, in the books it was found that even though Latin America and Colombia are not invisible it's presence throughout the book is marginal.

Key words: Identity, culture, representation, symbolic violence, teaching Spanish as a foreign language, media and interculturality

Résumé

Ce travail de recherche vise à étudier la façon comment et jusqu'à quel point les médias, les institutions, les pratiques pédagogiques et le matériel didactique liés à l'enseignement d'espagnol comme langue étrangère exercent la violence symbolique à travers de la représentation d'Amérique Latine et particulièrement de la Colombie. Pour cela, la perspective théorique de Cristina Rojas a été prise en compte en ce qui concerne la violence, entendu comme une pratique, constituée à la fois d'une dimension physique et symbolique. La méthodologie utilisée fait partie de trois instruments de recollection de collecte de données compris: L'entretien semi structurée aux enseignantes et experts du domaine, un atelier à neuf étudiants du programme d'espagnol en tant que langue étrangère de la Pontificia Universidad Javeriana et une matrice d'évaluation pour analyser la représentation d'Amérique Latine en general, et particulièrement de la Colombie dans les livres *Aula Internacional 3* et *Prisma Progresá BI*.

Cette recherche conclut que les représentations médiatiques liées à l'Amérique Latine et à la Colombie reflètent le racisme, la xénophobie, et les hiérarchies géopolitiques de l'ordonnement du Premier, Deuxième et Troisième Monde. D'autre part, par rapport à l'enseignement d'espagnol en tant que langue étrangère il y a été démontré que la plupart des enseignantes au moment de traiter le domaine des représentations culturelles liées à la Colombie dans la salle de classe, cherchaient à approfondir le contexte de ces représentations. Également, il y a été identifié que la violence symbolique ne se voit pas seulement dans les représentations déjà mentionnés sinon aussi dans la hiérarchie de la variété de l'espagnol d'Espagne, comparé aux autres variétés. En ce qui concerne les étudiants, il a été constaté que les représentations qu'avaient la majorité des étudiants avant leur arrivée en Colombie étaient négatives et associées au trafic de drogues, la violence, l'insécurité, et le conflit armée. Cependant, ils affirment que malgré ces problématiques, la

Colombie se trouve dans un processus de changement et de reconstruction pour changer son image. Enfin, dans les manuels il a été indiqué que bien que l'Amérique Latine et la Colombie ne sont pas devenues invisibles, leur présence dans les livres est marginale.

Mots clés : Identité, culture, représentation, violence symbolique, enseignement d'espagnol en tant que langue étrangère, médias, interculturalité.

1. Introducción

El presente trabajo de investigación pretende indagar de qué manera y hasta qué punto los medios de comunicación, las instituciones, las prácticas pedagógicas, y los materiales didácticos vinculados a la enseñanza del español como lengua extranjera ejercen violencia simbólica a través de sus representaciones de América Latina y de Colombia. Así, el trabajo se compone de siete apartados.

El primer apartado contempla el planteamiento del problema, el cual fundamenta el pilar de esta investigación. Asimismo, la justificación en la que se plantean las razones por las cuales decidimos realizar el siguiente trabajo. A su vez presentamos la siguiente pregunta de investigación ¿De qué manera los medios de comunicación y hasta qué punto las instituciones, prácticas pedagógicas, y materiales didácticos vinculados a la enseñanza del español como lengua extranjera participan en el ejercicio de violencia simbólica en la representación de América Latina y Colombia?

En el segundo apartado se contemplan los objetivos que se esperan lograr con la presente investigación. Por su parte, en el tercer apartado se mencionan algunas investigaciones que sirvieron de antesala para el estado del arte y una aproximación al marco teórico, las cuales se encuentran clasificadas en tres apartados: *La imagen de Colombia, Las narco telenovelas y sus imaginarios sociales, ELE y la interculturalidad*.

En el cuarto apartado se presenta el marco referencial que esta compuesto principalmente de dos capítulos: *Latinoamérica, identidad y medios de comunicación y Enseñanza del español y la dimensión cultural*. El primero se encuentra dividido en cuatro secciones. La primera de ellas es *Identidad y violencia*, en donde se presenta el discurso de la civilización propuesto por Cristina Rojas (2001). La segunda, que se titula *Medios de comunicación, racismo y xenofobia*, hace referencia a estos fenómenos asociados con Latinoamérica y, en especial, Colombia. La tercera, denominada *Medios de comunicación y representación del Tercer Mundo*, hace hincapié en la representación mediática de Latinoamérica y, particularmente, de Colombia. La cuarta, titulada *La telenovela*, traza una breve genealogía de este género televisivo, concentrándose posteriormente en el boom de las narco telenovelas. En cambio el segundo capítulo está compuesto por tres secciones: *Factores*

que intervienen en el aprendizaje, Enseñanza del español como lengua extranjera y la dimensión cultural.

En el quinto apartado se presenta el marco metodológico, el cual incluye el tipo de metodología que se llevó a cabo en la presente investigación, la población e instrumentos de recolección utilizados. Posteriormente, en el sexto apartado se presenta el análisis de resultados obtenidos con la información recolectada por medio de los tres instrumentos. Esta parte se subdivide en las entrevistas, el taller y los libros *Aula Internacional 3* y *Prisma Progresá BI*. Asimismo, se realiza una triangulación teniendo en cuenta los tres elementos analizados. Por último, se presentan las conclusiones de la presente investigación, incluyendo las limitaciones, aportes y sugerencias para futuras investigaciones que tengan relación con el tema.

2. Planteamiento del problema

Tras la firma del acuerdo de paz en la Habana, poco a poco Colombia se ha convertido en un destino turístico internacional que acoge a cierto número de extranjeros; dicha cifra ha venido aumentando en los últimos años. Según el Ministerio de Comercio, Industria y Turismo de Colombia, el número de visitantes extranjeros no residentes se ha incrementado de 2,2 millones de visitantes en 2016 a más de 2,7 en 2018, incluso hoy en día ha sido catalogado como el mejor destino de Sudamérica por la organización World Travel Awards (CNN, 2019).

Los extranjeros vienen por distintos motivos, entre ellos, turismo, intercambios estudiantiles y relaciones personales. Asimismo, algunos de ellos vienen para aprender o practicar el español:

En 2017, más de 980 personas de 28 nacionalidades distintas recibieron formación en español como lengua extranjera a través de cuatro iniciativas del Gobierno colombiano. ELE Focalae, ELE Asia+, ELE en Asia y los cursos de Promoción de la cultura colombiana a través de la enseñanza del español como lengua extranjera dirigidos a diplomáticos y servidores públicos del exterior. Las tres primeras iniciativas fueron producto de una exitosa asociación entre el Ministerio de Relaciones Exteriores, APC-Colombia, el Instituto Caro y Cuervo, el Icetex, la fundación Heart for Change y universidades colombianas, mientras que la última fue liderada por la Cancillería de Colombia. (Cancillería, 2017).

Cabe recalcar que el español es una lengua que reúne una gran cantidad de hablantes y aprendientes alrededor del mundo. Según el Instituto Cervantes (2018) más de 577 millones de personas hablan español en el mundo, de los cuales 480 millones lo tienen como lengua materna. El 7,6 % de la población mundial es hoy hispanohablante. Casi 22 millones de personas lo estudian en 107 países. El español es, además, la tercera lengua más utilizada en internet y el idioma extranjero más estudiado en Estados Unidos.

En Colombia existen distintas universidades que ofrecen cursos a extranjeros para aprender español como lo son la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad de los Andes, la

Universidad de la Salle, la Universidad Externado de Colombia, la Universidad Central, la Universidad Sergio Arboleda y la Pontificia Universidad Javeriana. En esta última, se encuentra el Programa de Español, creado por el Centro Latinoamericano, una de las instituciones con mayor trayectoria en la enseñanza de español en Colombia y en América Latina. En ello se puede observar que algunos extranjeros que deciden venir a Colombia a aprender español como lengua extranjera en una de estas instituciones, traen consigo ciertos imaginarios sociales referentes a la cultura colombiana, pues algunos de ellos tienden a asociar a Colombia con Pablo Escobar, narcotráfico, violencia, inseguridad, pobreza, entre otros. Por medio de este trabajo nos planteamos la hipótesis de que varios extranjeros que vienen a Colombia como estudiantes de ELE, tomando el caso particular de algunos extranjeros de la Pontificia Universidad Javeriana, tienden a asociar a Colombia con imágenes negativas. Creemos que, en gran parte, esta imagen se debe a representaciones mediáticas de vieja data y a narrativas audiovisuales que, de la mano de series de alto rating, como es el caso de *Narcos* (2015), han surgido en los últimos años.

Así pues, las razones expuestas permiten reconocer el *primer hecho problemático* de la presente investigación el cual se relaciona con los estudiantes extranjeros que tienden a asociar a Colombia con el narcotráfico, la inseguridad y la pobreza. Algunas de estas problemáticas se convierten en estereotipos entendiendo el concepto de estereotipo como aquel que “alude a una imagen estructurada y que es aceptada por la mayor parte de las personas, por ser representativa para un colectivo determinado. Con esa imagen se tiende a formar una concepción estática respecto a las características generales de quienes hacen parte de esa comunidad” (RAE, s.f.). Los estereotipos están entrelazados con los prejuicios. Cabe aclarar que la definición de prejuicio para el presente trabajo es:

«La acción y el efecto de prejuzgar», y «prejuzgar» como «Juzgar de las cosas antes del tiempo oportuno o sin tener de ellas cabal conocimiento». Esta definición, aunque no lo hace explícito, de ella se deduce que el prejuicio es algo negativo, por defecto bien de la precipitación («antes del tiempo oportuno») o del conocimiento insuficiente («sin cabal conocimiento») (Olmo, 2005, p.14).

En ese sentido los prejuicios y estereotipos con los que los estudiantes vienen tienden a estar relacionados especialmente con el narcotráfico. Esto conlleva a que en algunos casos los colombianos sean estigmatizados. De esta manera, se suelen concentrar en este aspecto negativo y no se tienen tan presentes aspectos positivos como la biodiversidad, la comida, personajes célebres como Gabriel García Márquez, Nairo Quintana, Elkin Patarroyo, Fernando Botero, entre otros. Es por ello que es necesario que los docentes de ELE de una manera crítica traten estos aspectos culturales en el aula clase

En ese sentido, el *segundo hecho problemático* parte del mencionado anteriormente. Este se relaciona con la imagen negativa de Latinoamérica y en especial Colombia que los medios de comunicación transmiten. Es necesario recalcar que para la presente investigación la imagen es una idea de la realidad externa, en otras palabras, “es una mera reduplicación de lo real” (Soto, 2012, p.220) y a su vez “[estas] configuran nuestro entorno, tienen efectos reales sobre la conciencia y sobre la acción humana, sobre nuestras relaciones sociales y con el medio natural, sobre nuestra percepción de los otros pueblos y de nuestra identidad” (Ardévol y Muntañola, 2004, p. 14 citado por Soto, 2012, p.221). En este orden de ideas, los medios de comunicación juegan un rol muy importante en la imagen que se muestra del mundo en general:

Son especialmente relevantes los mecanismos de influencia sobre las audiencias, desde los fenómenos de globalización hasta la construcción de estereotipos, hábitos y mecanismos de persuasión que estructuran los esquemas cognitivos y emotivos y conforman el imaginario colectivo sobre las relaciones Norte-Sur. Algunos ejemplos son las tradicionales teleseries y culebrones, los programas-río, tertulias, reality show, periodismo del corazón o rosa, en prensa, radio y televisión (la denominada telebasura). El tiempo de exposición frente al televisor y el carácter masivo del medio son factores determinantes en la percepción de la realidad social inmediata y, también, de las relaciones con el mundo. (Antón, 1998. p.3)

De esta manera, evidentemente en la presente investigación se refleja que los medios de comunicación contribuyen una imagen de Colombia y Latinoamérica. En nuestro marco

referencial hacemos una revisión bibliográfica sobre el racismo, la xenofobia, el Tercer Mundo, las narcotelenovelas y los medios de comunicación, con lo cual se evidencia que a Latinoamérica y en particular a Colombia se les atribuye problemáticas y connotaciones negativas. Con ello, es necesario hacer hincapié en que las imágenes y los medios de comunicación pueden tener una incidencia en la percepción de un país por parte la audiencia. En este orden de ideas, aquellas imágenes que representan a Latinoamérica y a Colombia en estos medios pueden crear estereotipos más que todo negativos.

Por otro lado, *el tercer hecho problemático* se centra en los materiales didácticos utilizados para la enseñanza de español en Colombia. En primer lugar, Ogalde y Bardavid (1991) afirman que el material didáctico hace alusión a “(...) todos aquellos medios y recursos que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro de un contexto educativo global y sistemático, y estimula la función de los sentidos para acceder más fácilmente a la información, adquisición de habilidades y destrezas, y a la formación de actitudes y valores.” (p.19). Teniendo claro esta definición, a lo largo de esta investigación nos hemos dado cuenta que la mayoría de las editoriales utilizadas para la enseñanza del español como lengua extranjera son provenientes de España. De esta manera, se refleja que estos materiales didácticos no responden al contexto sociocultural colombiano.

En este orden de ideas, si nos enfocamos en el contexto colombiano, son muy pocos los materiales que se ajustan a nuestra realidad, pues “no hay muchos materiales adecuados para enseñar español en Colombia y en general, la bibliografía existente no responde a las necesidades de los docentes de español como segunda lengua en este país” (Arboleda, 2015, p. 3). Es por ello que hay una necesidad por parte de los docentes de español como lengua extranjera de adaptar aquellos materiales a la realidad colombiana.

Por último, *el cuarto hecho problemático* se desprende del anterior en la medida en que los materiales didácticos no abarcan los aspectos socioculturales del contexto colombiano, los docentes de ELE de la PUJ deben desarrollar materiales didácticos para suplir estos vacíos de acuerdo con los testimonios de los docentes de ELE tanto de la PUJ como de otras

instituciones. De esta manera, se refleja que el material desarrollado por los docentes no se sistematiza ni se da un seguimiento a la producción de dicho material.

2.1 Justificación

Como docentes en formación de la Licenciatura en Lenguas Modernas y ciudadanas colombianas consideramos importante conocer las representaciones que tienen los estudiantes de ELE sobre nuestra propia cultura. Esto se debe en gran medida a nuestras propias vivencias, pues para nosotras ha sido frecuente que al entablar una conversación con un extranjero, bien sea estudiante o no de ELE, tiende a asociarnos con droga. Asimismo como lo afirma Andrea Cadelo (2015), académica colombiana, en su libro *Genealogía*, durante su estancia de más de diez años en Europa, como estudiante de posgrado y profesora universitaria, en varias ocasiones cuando entabló conversaciones con ciertos extranjeros le mencionaron: “ah colombiana ¿Y entonces tú en dónde llevas la droga?, ¿la llevas en el sujetador?”, presenciando, además, por parte de algunos extranjeros señalamientos al mencionar Colombia con gestos de aspiración de droga” (p.134).

De igual manera, desde nuestra experiencia personal, suelen mencionarnos la famosa serie “*Narcos*” serie de Netflix, lanzada en el año 2015 con ya tres temporadas, la cual cuenta hechos históricos de Colombia en relación con el narcotráfico desde la perspectiva de un agente norteamericano. En ese sentido, como colombianas sentimos que nuestra identidad tiende a ser asociada con estas problemáticas, por ejemplo, hemos percibido que en los medios masivos de comunicación, las noticias e información que se refieren a Colombia se centran en el conflicto, la guerrilla, la droga, la violencia, entre otros. A su vez consideramos que en gran parte la narrativa audiovisual relacionada con este tema, forjada por telenovelas como *El Patrón del mal* (2012), *El capo* (2009), *El cartel de los sapos* (2008), etc., contribuye a la representación del país de manera monolítica y unidimensional, concentrándose solo en aspectos negativos. Es por ello que nuestra motivación para realizar la presente investigación surge de este fenómeno que nos incumbe como colombianas y que cuestiona nuestro rol de docentes en formación de la Licenciatura.

Es preciso señalar que en un principio la tesis que nos planteábamos era que los medios de comunicación en concreto las narcotelenovelas tenían una función importante en la construcción de las representaciones de Colombia en el exterior, por ejemplo: la droga, el

narcotráfico y la violencia. Sin embargo, nos dimos cuenta que era un poco reduccionista pensar que estas representaciones se construían exclusivamente a partir de formatos televisivos como las narco telenovelas, pues a lo largo de esta investigación, nos hemos dado cuenta de que existen múltiples fuentes para la creación de aquellas representaciones. Por otro lado, cuando hablamos con los estudiantes nos dimos cuenta de que no todos habían visto las narco telenovelas, algunos las habían visto pero no se podía establecer tan fácil una relación entre las narco telenovelas y los estudiantes que estábamos consultando. Es entonces cuando el trabajo se volvió más complejo pues teníamos que reconocer otras fuentes además de las narco telenovelas. Es por ello que buscamos literatura secundaria sobre las representaciones culturales y la violencia, la cual está implícita en aquellas representaciones.

Igualmente, al tomar el énfasis de español como lengua extranjera ofrecido por la Licenciatura, antes mencionada, nos llamó la atención el módulo de la interculturalidad en la enseñanza de ELE; un módulo cuya pregunta central era indagar por el rol que tiene la cultura en el aprendizaje del español, analizando la manera como esta permea las interacciones en el aula, el diseño de las actividades planeadas y los libros de español. De esta manera, consideramos relevante indagar cómo se trata el tema de interculturalidad en el aula de ELE, y en particular cómo se incluyen los aspectos de la cultura colombiana. De ahí que consideremos el rol del docente y los materiales que se utilizan en ELE, pues estos constituyen una fuente de información que reciben los estudiantes de ELE para darse una idea o un acercamiento a la cultura. En ese sentido, nos parece indispensable conocer las percepciones de estos estudiantes sobre la cultura latinoamericana y en particular la colombiana, teniendo en cuenta los materiales (libros de textos), de los docentes y las múltiples fuentes que consultan para formar dichas percepciones.

Asimismo, creemos conveniente investigar el rol que juegan no solo los libros guías, los profesores sino también, como hemos mencionado unas líneas atrás, las narrativas audiovisuales, y los medios de comunicación en la construcción, reforzamiento o deconstrucción de las representaciones de la cultura colombiana que traen consigo los extranjeros, en particular los estudiantes de ELE.

Por otra parte, tuvimos en cuenta las líneas de investigación de la Licenciatura en Lenguas Modernas, en cuyo marco posicionamos nuestra investigación académicamente. Nuestro trabajo se ajusta a las tres líneas de investigación: “Lenguajes, aprendizaje y enseñanzas”; “Lenguajes, discurso y sociedad”; “Hipermediaciones, nuevas alfabetizaciones y procesos sociales en red”. Con respecto a “Lenguajes, aprendizaje y enseñanzas” nos preguntamos principalmente el papel que juega la cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera, y cómo Latinoamérica y especialmente Colombia son representadas en los materiales que utilizan los aprendientes de ELE, con el fin de tener un acercamiento tanto lingüístico como cultural. “Lenguajes, discurso y sociedad” la relacionamos con nuestra investigación debido a que aquí se tiene en cuenta el vínculo entre discurso e identidad. Es preciso aclarar que para este trabajo la enunciación del discurso da cuenta de las representaciones, es decir, nos centramos en el papel que cumplen las representaciones, en la construcción de la identidad. “Hipermediaciones, nuevas alfabetizaciones y procesos sociales en red”, la asociamos con la tecnología y los medios masivos ya que permiten la construcción de identidades colectivas, en lo cual nuestro trabajo hace hincapié: identidad y medios de comunicación.

2.2 Pregunta de investigación

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente se busca ilustrar la problemática de la presente investigación con la siguiente pregunta:

¿De qué manera y hasta qué punto los medios de comunicación, las instituciones, prácticas pedagógicas y materiales didácticos vinculados a la enseñanza del español como lengua extranjera participan en el ejercicio de violencia simbólica en la representación de América Latina y Colombia?

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

- Indagar de qué manera y hasta qué punto los medios de comunicación, las instituciones, prácticas pedagógicas y materiales didácticos vinculados a la enseñanza del español como lengua extranjera participan en el ejercicio de violencia simbólica en la representación de América Latina y Colombia.

3.2 Objetivos específicos

- Determinar los postulados teóricos que subyacen a la violencia simbólica, entendida como una práctica, constituida tanto por una dimensión física, como simbólica.
- Analizar la violencia simbólica ínsita en las representaciones mediáticas que contribuyen a la propagación del racismo, la xenofobia y al dibujamiento de jerarquías geopolíticas del orden de Primero, Segundo y Tercer Mundo.
- Indagar acerca de las implicaciones de las percepciones que tienen algunos estudiantes de ELE de la Pontificia Universidad Javeriana sobre Latinoamérica, en particular sobre la cultura colombiana.
- Indagar acerca de las implicaciones de las percepciones que tienen los profesores y expertos en el campo de ELE sobre la enseñanza de ELE, el rol de España en los libros de texto, el concepto de interculturalidad, su importancia, y la representación de la cultura colombiana (estereotipos) en el aula de clase.
- Analizar algunos materiales didácticos que se utilizan en el campo de ELE en Colombia, en particular en la Pontificia Universidad Javeriana.

4. Antecedentes

Este capítulo se compone de varias investigaciones, las cuales se encuentran clasificadas en tres apartados: La imagen de Colombia, Las narco telenovelas y sus imaginarios sociales, ELE y la interculturalidad. Estos estudios ofrecen un estado del arte y una aproximación teórica.

4.1. La imagen de Colombia

En este apartado incluimos tres estudios que corresponden a una investigación, una tesis de maestría y un trabajo de pregrado, en las cuales se indaga acerca de la perspectiva que tienen ciertos extranjeros con respecto a la imagen de Colombia.

En primer lugar, escogimos el artículo denominado *Imagen país de Colombia desde la perspectiva extranjera*, el cual es el resultado de una investigación cualitativa llevada a cabo por los investigadores Lina Echeverri, Enrique Ter Horst y José Hernán cuyo objetivo es comprender qué imagen de Colombia tienen los extranjeros. Para ello, se seleccionaron ocho países: Estados Unidos, Venezuela, Ecuador, Argentina, Perú, Brasil, México y Chile, teniendo en cuenta que estos países fueron los que registraron el mayor porcentaje de extranjeros que visitaron Colombia durante el año 2013. Para aplicar las encuestas, se determinó que la población fuera mayor de edad, así como también nativos de esos países. La muestra estaba dividida entre los visitantes y los que no habían visitado el país (Echeverri Cañas, ter Horst & Hernán Parra, 2015).

Los investigadores realizaron 1.544 encuestas repartidas en los países mencionados. A grandes rasgos se observó que existen cinco aspectos que pueden influir en la imagen del país, a saber: las percepciones de los que no habían visitado el país, las actitudes de los visitantes, el conocimiento del país, los intereses y los gustos asociados a su imagen. En cuanto a las preguntas y resultados más interesantes se encontró que los aspectos positivos con los que los entrevistados asocian a Colombia son los siguientes: gente amable, naturaleza, países y alegría (Echeverri Cañas et al., 2015).

[Sin embargo] La imagen país de Colombia tiene un posicionamiento polarizado, [...] [pues] aún conserva una asociación histórica negativa y una asociación productiva tradicional en el continente americano. De acuerdo con los resultados del estudio, el 27% de los visitantes y prospectos extranjeros coinciden en asociar la palabra “Colombia” con las drogas, el terrorismo, la inseguridad y la corrupción. Seguido de un 20% del total de los entrevistados que lo asocian con el café (Echeverri Cañas et al., 2015)

Asimismo, esta investigación propone que las imágenes que se tienen de un país se forjan a partir de conexiones cognitivas y afectivas, las cuales se forman desde 3 fuentes: a) la experiencia, b) los medios y líderes de opinión, y c) los grupos de referencia” (Echeverri Cañas et al., 2015). De esta manera, es a partir de estas tres fuentes que la imagen de un país se construye, en este caso, de Colombia. Los resultados arrojaron que debido a tales fuentes los entrevistados formaron las siguientes imágenes sobre Colombia: gente amable, naturaleza, alegría, drogas terrorismo, inseguridad y corrupción.

Esta investigación es relevante dado que nos brinda unos índices con respecto a las percepciones de Colombia por parte de diferentes extranjeros, lo cual nos proporciona un panorama más amplio sobre las asociaciones de la imagen del país. Igualmente, nos provee un modelo de preguntas para trazar la metodología de este trabajo.

En segundo lugar, encontramos una tesis de maestría de Delgadillo (2016), *Análisis de la imagen país Colombia desde la perspectiva española*, un trabajo que tiene como objetivo analizar a partir de los españoles visitantes y no visitantes las percepciones sobre Colombia. Para ello, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: intereses y gustos en la visita, país de América del Sur donde le agradaría viajar y vivir, conocimiento del país, ubicación geográfica del país, asociación general, positiva y negativa, entre otros. Asimismo, cabe resaltar que también se indagan los medios por los cuales habían obtenido información de Colombia. De este modo, se realizó una encuesta vía online a 197 españoles mayores de edad. A grandes rasgos, se encontró que las experiencias personales, los estereotipos y los medios de comunicación tienen una incidencia sobre la imagen país Colombia que tienen los españoles (Delgadillo, 2016).

Dentro los resultados, se destaca que la palabra con la que la gran mayoría de visitantes del país asocia positivamente a Colombia es belleza, seguido de clima y café mientras que los no visitantes concuerdan con la palabra belleza en primer lugar, seguido de no sabe, no responde y riqueza. Igualmente, los españoles visitantes y no visitantes concuerdan en que la característica que describe mejor a los colombianos es amabilidad. Con respecto a la percepción negativa que tienen los no visitantes, estos sujetos siguen asociando a Colombia con narcotráfico /cartel de droga en un primer lugar, seguido de conflicto e inseguridad mientras que los que han visitado Colombia la asocian en un primer lugar con robo, seguido de conflicto (Delgadillo, 2016).

Este trabajo, centrado en las percepciones sobre Colombia que tienen en particular los españoles (visitantes y no visitantes), es relevante porque nos brinda una visión de aquellas imágenes mentales que tiene esta población desde diferentes criterios. A su vez, la investigación refleja que el narcotráfico es uno de los temas con los que todavía se asocia a Colombia y trae a colación que los estereotipos, las experiencias personales, y los medios de comunicación juegan un rol importante en la percepción del país: Los medios donde los no visitantes han visto o escuchado publicidad de Colombia en los últimos 6 meses, fueron en un 64% por televisión, 22% por radio, por 5% prensa y 4% por Internet. Con respecto a donde han visto publicidad o información sobre Colombia en Internet analizada por edad, se encontró que las redes sociales tienen un peso de 29% y está presente en todas las edades, pero de manera más fuerte en el grupo de personas entre 18 y 28 años. En segundo lugar, nombran los blogs con un 14% (Delgadillo 2016).

Además, encontramos un trabajo de grado de Rueda (2010) titulado *Aproximación a los imaginarios que se crean de Colombia los extranjeros con el uso de la frase “Colombia es pasión”*, con el objetivo de identificar los imaginarios que de Colombia tenían los estudiantes de español como lengua extranjera del Centro Latinoamericano de la Pontificia Universidad Javeriana y el rol que cumplía el lenguaje en la creación de los mismos. La autora de dicho trabajo se plantó la hipótesis de que los extranjeros no lograban comprender el verdadero significado de la campaña “Colombia es pasión”. En un artículo de la revista *semana*, Angela Moya gerente de la campaña menciona: “Queremos que crean en nosotros, y eso sólo podemos lograrlo si hacemos que la gente de afuera, así como los de acá, crean

que todo lo hacemos con pasión" (Semana, 2006). De esta manera, el objetivo de la campaña era incrementar el turismo, las exportaciones y las inversiones. Básicamente, la idea era cambiar el concepto que se tenía del país en el exterior, por lo cual se creó la campaña con el eslogan 'Colombia es pasión'. No obstante, los extranjeros terminaron asociando la palabra pasión con connotaciones sexuales al momento de referirse tanto al país como a los colombianos.

A lo largo de este trabajo se mencionan algunas problemáticas y connotaciones negativas del país, tales como la violencia, el narcotráfico, y el sexoturismo en Cartagena, Santa Marta, Bogotá, Pereira, Cali y Medellín. La metodología que fue implementada en dicha investigación fue exploratoria. Para poder comprobar la hipótesis que se planteaba la autora, las herramientas de recolección de datos que se utilizaron fueron la encuesta y la entrevista; uno de los resultados del análisis proporcionó que la mayoría de los entrevistados cambiaron el imaginario que tenían de Colombia cuando estuvieron viviendo en el país.

Esta investigación es pertinente dado que nos proporciona unos índices con respecto a las percepciones de Colombia por parte de los extranjeros, a su vez nos ofrece un panorama en cuanto al rol de la publicidad y las estrategias de la misma para informar acerca del país. Aunque nuestra investigación no esté enfocada en la publicidad, sí toma en consideración el rol que tienen los medios de comunicación y las narco telenovelas en la creación o reproducción de algunos imaginarios negativos sobre nuestro país.

4.2. Las narco telenovelas y sus imaginarios sociales

Este apartado se conforma a partir de tres investigaciones que indagan el papel de las narco telenovelas y de los imaginarios sociales ligados a estas producciones. Una de ellas se titula *Los imaginarios sociales en las "narcotelenovelas"*, ponencia dirigida por Mireya Cisneros y Clarena Muñoz en el XVII congreso internacional de la Asociación Lingüística y Filología de Latinoamérica (ALFAL). Se trata de un análisis del discurso de cuatro telenovelas: *El capo* (2009), *Sin tetas no hay paraíso* (2006), *Rosario Tijeras* (2010) y *Las muñecas de la mafia* (2009), encaminado a demostrar que estas narcotelenovelas reproducen imaginarios sociales instalados en la colectividad. Dentro de estos imaginarios

encontramos la felicidad ligada a los lujos y excesos, las estructuras de poder, la división entre pobres y ricos, el dinero fácil, las mujeres de silicona, la marginación de raza, de etnia, de género y de clase. Cisneros y Muñoz (2014) afirman que las narcotelenovelas responden a la dinámica del televidente, es decir, sus contenidos y sus horarios se ajustan a lo que la audiencia está pidiendo. A su vez, señalan que estas representan situaciones que conectan con la vida cotidiana del espectador, reproduciendo imaginarios sociales, los cuales se renuevan a través de la lengua de generación en generación. Además, sostienen que las narcotelenovelas son importantes en la construcción de la memoria histórica de nuestro país: “La narcotelenovela es un subgénero que, con su habla gestada en el mundo al margen de la ley, regido por el tráfico ilegal de drogas también, puede ser una manera de crear memoria y reflexión sobre lo que fuimos, estamos siendo y no queremos ser en el futuro” (Cisneros & Muñoz, 2014, p. 14).

De esta manera, la pertinencia de esta investigación para el presente trabajo radica en que este se centra en los imaginarios sociales que traen consigo las narcotelenovelas, lo cual nos permite visualizar aquellas representaciones sociales que según estas autoras se encuentran instaladas en la colectividad:

La narcotelenovela se erige como un nuevo género, que acude a un tema cotidiano y real, para presentar las pasiones, vida, venturas y miserias de un sinnúmero de patrones, capos, muñecas, sapos, sicarios, pandillas que se mueven en el bajo mundo, entre la violencia, las intrigas, el dinero y el lujo (Cisneros & Muñoz, 2014, p. 2).

En ese sentido, podemos identificar, verificar y comparar aquellos imaginarios que se promueven en este formato audiovisual y cómo estos representan a una cultura en particular. Una de las conclusiones a destacar del trabajo de Cisneros y Muñoz (2014) es que el éxito de las narcotelenovelas radica en que las historias están centradas en problemáticas sociales, lo cual conlleva que los índices de audiencia se mantengan.

La decodificación del mensaje de la narcotelenovela, su interpretación, se realiza por complementación o por simetría. El espectador, complementa la historia, a partir del conocimiento que tiene de las acciones de los personajes o identificándose

con los sentimientos y odios de las heroínas o villanos, leyendo de alguna manera la cotidianidad entre los protagonistas bellos y buenos y los antagonistas igualmente bellos pero afeados por sus bajas pasiones (Cisneros & Muñoz, 2014).

Adicionalmente, encontramos la investigación titulada *La narco-novela como publicidad de violencia en los jóvenes colombianos “La era del patrón”*. Este estudio hace un recorrido histórico del narcotráfico en Colombia; define una narconovela y afirma que:

Produccioness como estas generan cierta clase de impacto en los colombianos. La propagación del ideal de la narco-cultura y de la adquisición del dinero fácil, crean en el individuo un deseo hacía lo ilícito. En estas producciones, se muestra el dinero como la llave a una puerta de felicidad donde todos los problemas se disipan. Por lo tanto, se transmite el concepto de que el negocio del narcotráfico es la solución de todos los problemas y para salir de la pobreza. Es por esto que “tales estilos de vida son una respuesta a la marginación, la pobreza y la desigualdad que ha caracterizado la vida social en América Latina (Manrique, 2014, p. 53)

Igualmente, muestra el *boom* que tiene la narco telenovela en el país, la influencia del narcotráfico en las producciones mediáticas, el trasfondo social, etc. Dicha investigación señala que este tipo de contenido influye en la representación de la narcocultura, dando como resultado que un gran sector de la sociedad colombiana se vea implicado de manera indirecta o directa. Esto se debe a que en gran parte “el narcotráfico ha dejado su marca en Colombia y su presencia se ha hecho notar al pasar de los años. No sería una falacia alegar que este negocio se ha convertido en parte de la cultura y lastimosamente en ocasiones, en parte de la identidad de los colombianos” (Manrique, 2014, p. 55), en otras palabras:

El narcotráfico creó prototipos de vida, permeó a las guerrillas, alimentó a los paramilitares, engendró un modelo sicarial ‘de exportación’, implantó en la mente de los jóvenes la consigna del ‘dinero fácil’, cambió los cuerpos de las mujeres, corrompió a la política, alienó a los más dignos integrantes de la Fuerza Pública y se convirtió en el vital combustible del conflicto armado (Bedoya, 2013 citado por Manrique, 2014, p. 55)

En este orden de ideas, se afirma que la cultura colombiana convivió y sigue conviviendo con el narcotráfico; en otras palabras, no es mentira que la droga hace parte de nuestra sociedad. Sin embargo, es “(...) necesario, entonces, examinar cuáles son las estrategias empleadas en los medios de comunicación a través de las cuales se nos hace presente la nación, qué tipo de discursos, de herramientas retóricas son empleadas para construirnos un referente unificado que denominamos ‘Colombia’, el cual incluimos permanentemente en nuestras prácticas cotidianas” (Arias, 2008, p. 13 citado por Manrique, 2014, p. 55).

Asimismo, se realiza un análisis estructural de las producciones *Escobar El patrón del mal* (2012), y *El Capo* (2009) y se realiza una entrevista a ocho jóvenes para saber el posible impacto que tienen estas telenovelas. Como conclusión, se evidencia que sí hay una influencia en el comportamiento de los adolescentes al ver la novela, pero que este también se debe a otros factores y, a su vez, se afirma que es positivo que los contenidos muestren la historia colombiana; no obstante, en los guiones y el reparto se ficticia los contenidos y se termina heroizando a los villanos. Por ello, la autora propone que las futuras producciones que traten estos temas muestren la realidad tal cual, y que no glorifiquen a los villanos, sino que señalen las crueles acciones de estos personajes. (Manrique, 2014)

Como se ha mencionado anteriormente, se llegó a la conclusión de que las narco telenovelas cumplen un papel importante en la construcción de memoria histórica del país y en la exposición del problema social del narcotráfico, en tanto este hace parte de la historia del país. De este modo, este trabajo nos permite tener una visión más amplia con respecto a la incidencia que tienen las narcotelenovelas en el caso de los jóvenes. A pesar de que se centre en la población juvenil, nos permite reflexionar sobre el hecho de que existen diversos factores junto con la telenovela que pueden influir en el público. A su vez, es útil tener en cuenta el boom de la narco telenovela debido a que nos interesa saber cómo surge este boom mediático y su trasfondo.

Por último, encontramos la siguiente tesis de maestría, titulada *Y coroné “divino”*: *Representación narco y narconarrativa en la televisión colombiana*, autoría de Edwin Gómez (2012). En este estudio podemos rescatar como dicho autor trata en particular el

tema: lo nacional en la televisión en donde menciona que las narcoseries se convierten en un medio para poder decir lo innombrable:

Si hablamos de que en la televisión nos reconocemos, también debemos decir que en ella nos producimos y nos reproducimos como colombianos. Una parte a exaltar en las narco series que dominan el *prime time* actual es su rigor investigativo y el cuidado del producto-mensaje, al ser sobre “lo real” o de “la realidad” del país. En los lentes de una ficción televisiva formada en el periodismo, la narco serie se cruzará con la producción literaria de lo nacional; con la realidad económica de una industria local vendible y atractiva internacionalmente; con la actualización tecnológica de los medios de producción; con la necesidad de empezar a decir lo innombrable; y con las ganas de mentar a ese otro aborrecible sin el temor de ser abaleado en un semáforo (Gómez, 2012, p.58)

A pesar de que el autor menciona que las narco series tienen rigor investigativo en cuanto a lo mostrado sobre “lo real” o realidad de Colombia, Gómez (2012) plantea que es a partir de Pablo Escobar que se da inicio a un estereotipo. En sus palabras:

Con Pablo Escobar surge un estereotipo de “traqueto”. Se trata de un criminal prófugo y capaz de lo peor; funciona dentro de una mafia que secuestra mujeres indefensas, pone carros bomba, atenta contra aviones de pasajeros y genera un contra-terrorismo privado criminal: el de “los pepes” (perseguidos por Pablo Escobar) (Gómez, 2012, p. 27)

Esta tesis nos permite complementar nuestro marco referencial dado que trata temas relacionados con la narrativa colombiana y el papel de las narcotelenovelas, por ejemplo se muestra el rol que juega la telenovela en Colombia; en palabras de dicho autor la telenovela “ha constituido uno de los espacios de expresión, reconocimiento y recreación cultural por excelencia, a la vez que uno de los productos mediáticos masivos más distintivos y reconocidos de la industria televisiva” (Gómez, 2006, p. 12).

4.3. ELE y la interculturalidad

Este apartado se compone de tres investigaciones relacionadas con la interculturalidad y la enseñanza de español como lengua extranjera en dos universidades colombianas, la

Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Javeriana, y en una universidad española, la Universidad de Murcia.

En este apartado haremos referencia al trabajo de maestría, realizado para optar por el título de magister en Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Análisis y Programación de la Comunicación Didáctica, de Yenni Vargas (2015), titulado *La incorporación de la cultura en clases de español como lengua extranjera en Bogotá*, el cual pretende analizar cómo se incluye la cultura en los cursos de ELE de la Universidad Nacional, así como la percepción de los estudiantes y profesores del programa sobre la cultura.

Para ello se llevó a cabo un estudio de caso en el que se realizaron entrevistas, cuestionarios, así como experiencias de observación para saber cómo se incluía la cultura en el aula durante las clases. Con ello, se pudo concluir que las actividades culturales que realizan los profesores y estudiantes de ELE en la Universidad Nacional tenían un enfoque intercultural. Sin embargo, en las actividades realizadas no se incentivaba la conciencia cultural crítica, la cual consiste en la habilidad que se tiene para evaluar de forma crítica las perspectivas, prácticas de otras culturas y países, así como la propia. Esto debido a que las actividades eran principalmente visitas a lugares turísticos que llamaban la atención de los estudiantes de español como lengua extranjera.

También se determinó que los estudiantes del programa tenían solo una perspectiva de turista, la cual no lleva a la formación de seres humanos capaces de establecer una comunicación efectiva que facilite la interacción con personas de otras culturas. Por otro lado, los temas culturales tratados en las clases eran: arte, vida cotidiana y costumbres, medios de comunicación, personajes, lugares, política, historia, recursos naturales, comidas, turismo, literatura y música los cuales se presentaron a través de la inclusión, la referencia, la comparación y la obtención de información:

Esta sobreestimación del aprendizaje de los conocimientos enciclopédicos relacionados con la cultura de una lengua extranjera por encima de una aproximación más crítica a los aspectos que subyacen las interacciones en un contexto determinando puede llevar a la perpetuación de la formación de individuos que, aunque se encuentran en contextos culturales diferentes, sólo adquieren una perspectiva de turista que no tiene mayor

repercusión en la forma en la que perciben su propia cultura y la de otros. (Vargas, 2015, p. 93-94).

Este trabajo enriquece nuestro estudio ya que pone en el centro de su análisis la manera como la cultura opera en los cursos ELE. Asimismo, de esta investigación rescatamos el hecho de que se indagó tanto las percepciones que tienen los estudiantes como la de los profesores sobre la cultura.

Además, encontramos el siguiente trabajo de grado titulado *Revisión y análisis de los recursos y actividades para potenciar la Competencia Comunicativa Intercultural en los cursos de los niveles B1 y B2 de español como lengua extranjera del Centro Latinoamericano*. Esta investigación se propuso comprender cómo se fomentaba la competencia intercultural en los niveles B1 y B2 del Centro Latinoamericano de la Pontificia Universidad Javeriana a partir de los recursos y de las actividades planteadas por los profesores de dicha institución (Daniels, 2016).

Este estudio tuvo un enfoque cualitativo, cuyas herramientas de recolección de datos fueron entrevistas semiestructuradas a los docentes y matrices de valoración, con el fin de examinar los libros guías, las actividades de los docentes y los programas correspondientes de cada nivel. Dentro de los resultados, cabe subrayar que se encontró que en los libros guía la mayoría de los componentes culturales hacían referencia a España. Asimismo, se observó que los componentes culturales disminuyen a medida que el nivel de competencia de la lengua aumenta. Además, hace hincapié en que es importante reflexionar sobre los estereotipos que tienen los estudiantes sobre la cultura meta y la propia. Igualmente, se reconoció que una de las actividades más recurrentes es de tipo descriptivo-comparativo, es decir que el estudiante compara un aspecto en particular de su cultura con la cultura meta. (Daniels, 2016).

De esta manera, consideramos que este trabajo nos proporciona una perspectiva de cómo se incluye y se refleja el aspecto intercultural en el aula, en los libros y en el programa de los niveles B1 y B2 del CLAM de la Pontificia Universidad Javeriana. Adicionalmente, sus resultados con respecto a los libros analizados son de gran interés para nuestra investigación ya que nos indica que la gran mayoría de los componentes interculturales hacen referencia a España.

Por último, encontramos un trabajo de tesis doctoral de la Universidad de Murcia titulado *La competencia intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera: una investigación cualitativa en un programa de inmersión*, el cual busca analizar el concepto de comunicación intercultural y el papel que juega esta en el aprendizaje de lenguas, así como también ubicar esta competencia en el contexto de inmersión sociocultural. El trabajo aporta una definición del término cultura, así como de la relación que existe entre lengua y cultura, la competencia intercultural y la didáctica de la misma.

Se realizó un estudio de dos programas de inmersión, uno en España y otro en México. Por otro lado, se planteó la necesidad de que los profesores debían ser formados de una manera competente en el ámbito intercultural para que así los estudiantes fueran competentes en la interacción cultural. Los instrumentos de recolección de datos fueron la entrevista etnográfica, el test de sensibilidad cultural y la observación participante. Algunos de los resultados más relevantes son los siguientes:

[Se encontró] que solo dos alumnos, del grupo de treinta y tres, respondió que no tenía estereotipos o prejuicios en algún aspecto de la cultura española. En el caso del programa de México, todos los entrevistados señalaron por lo menos una creencia o estereotipo que para ellos resultó no ser cierto o diferir de lo que ellos pretendían. (González, 2010, pg. 433).

Asimismo, el siguiente resultado enriquece nuestro trabajo debido que nos proporciona información de donde proceden los estereotipos que tiene esta población

[Se encontró] con que la mayoría de los alumnos aceptó que estos estereotipos provienen en primer lugar de los libros de texto que utilizan en sus clases de español en el aula, también de la televisión y de los comentarios de amigos que dicen conocer sobre las culturas de referencia (González, 2010, pg. 433).

Para concluir, se planteó la necesidad de que los profesores debían ser formados de una manera competente en el ámbito intercultural para que así los estudiantes fueran competentes en la interacción cultural.

5. Marco Referencial

A continuación, se presentan los conceptos que fundamentan la presente investigación. Se han dividido principalmente en dos apartados: *Latinoamérica, identidad y medios de comunicación y Enseñanza del español y la dimensión cultural*.

5.1 Latinoamérica, identidad y medios de comunicación

5.1.1. Identidad y violencia

Violencia e identidad son dos conceptos que a primera vista parecen no estar relacionados. No obstante, estos se entrelazan en varios aspectos y para ello es preciso definir tanto el concepto de identidad como el de violencia.

En cuanto al concepto de identidad, el sociólogo polaco-británico Zigmunt Bauman plantea que la identidad se encuentra en constante construcción, pues esta pasa por un proceso de renovación, el cual está ligado a la sociedad moderna; en otras palabras, el individuo en su manera de actuar, de realizarse y de relacionarse con otros, va formando su identidad. De esta manera dicho autor resalta que la identidad no se centra únicamente en la esfera individual, sino que el contexto social también juega un rol importante en la construcción de esta (González, 2007). En cambio, para el psiquiatra escocés Laing la identidad es la particularidad que nos hace ser nosotros mismos y que nos permite ser reconocidos, es “aquello por lo que uno siente que es «él mismo» en este lugar y este tiempo, tal como en aquel tiempo y en aquel lugar pasado o futuro; es aquello por lo cual se es identificado”(citado por Alcaraz, 2014, p. 224).

Ahora bien, la historiadora Alcaraz (2014) propone que “la identidad es considerada como un fenómeno subjetivo, de elaboración personal, que se construye simbólicamente en interacción con otros. La identidad personal también va ligada a un sentido de pertenencia, a distintos grupos socioculturales con los que consideramos que compartimos características en común” (p. 224). De esta manera, podemos considerar que la identidad está en constante cambio, la cual se transforma en la interacción con el otro y la que nos

permite diferenciarnos de los demás, pero también nos une con distintos individuos al compartir algo en particular.

Por otro lado, con respecto a la definición de violencia, esta se tiende a asociar al poder que ejerce un individuo sobre una persona o grupo de individuos y se relaciona normalmente con el uso de la fuerza física. Según la Organización Mundial de la Salud (2002) “la violencia es el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (p.5). En este orden de ideas, existen varios tipos de violencia: física, psicológica, sexual, verbal, entre otras. Sin embargo, la violencia en la que nos queremos enfocar es la violencia simbólica. De acuerdo con el sociólogo francés Pierre Bourdieu, violencia simbólica:

Es, al contrario de la violencia física, una violencia que se ejerce sin coacción física a través de las diferentes formas simbólicas que configuran las mentes y dan sentido a la acción. La raíz de la violencia simbólica se halla en el hecho de que los dominados se piensen a sí mismos con las categorías de los dominantes [...] (citado por Fernández, 2005. p. 14-15)

Ahora bien, habiendo ya definido estos dos conceptos, es necesario precisar cómo se relaciona la violencia, específicamente, la simbólica con la identidad. Para ello, tomaremos en cuenta el planteamiento crítico de la historiadora y politóloga Cristina Rojas (2001) sobre el discurso de la civilización, propuesto en su libro *Civilización y violencia la búsqueda de la identidad en la Colombia del siglo XIX*. Esta autora menciona que la construcción del Estado-nación en Colombia corrió paralela al desconocimiento de las identidades de negros, indios y mujeres, es decir, de una parte, muy significativa de la población. En ese sentido, Rojas (2001) hace una crítica al Estado por su incapacidad de reconocer aquellas identidades.

De esta manera, para entender el porqué surge este desconocimiento, es necesario que retomemos la época de la *colonización*. En ese periodo se ejerció un acto de dominación al categorizar ciertas identidades: españoles peninsulares, criollos, indios, negros y mujeres. Esta clasificación estaba determinada por un sistema de diferenciaciones, el cual fue introducido en gran parte por los colonizadores que querían ejercer el poder sobre aquellos

territorios y por ende poblaciones, así que “el modo de gobierno y el papel de los líderes de los partidos dependía de la identificación de diferencias jerárquicas que separaran a los gobernantes de los gobernados, a aquellos que tenían la capacidad para gobernar y los que debían ser gobernados” (Rojas, 2001, p. 88). Es decir que, para poder establecer las posiciones jerárquicas, como por ejemplo quién debía liderar o no, se instauraron aquellos procesos de diferenciación en donde se tenía en cuenta los rasgos físicos, el cuerpo, el color de piel, el género, etc.

En ese sentido, Cristina Rojas (2001) ilustra que la narrativa de la civilización que se presenta como un discurso no violento es en realidad demasiado violento ya que jerarquiza las diferencias. Esto puede generar opresión y exclusión. Es por ello que la idea de un proceso civilizatorio es cuestionable, pues se asume que se llega a la civilización en un modelo específico de sociedad que es la europea por medio de un orden civilizador en el que se establecieron jerarquías para representar al otro. Esta construcción al ser jerárquica y excluyente de la diferencia según Rojas (2001) trajo consigo el discurso de la civilización, entendiendo discurso como la “base, medio y producto de la construcción de saberes (incluido el saber hablar, decir), creencias y valoraciones que poseen las personas (...)” (Evans, Bergen y Zinken, 2007 citados por Campos, Gaspar y Velásquez, 2015, p. 56.). Estos son los constituyentes del contenido representacional (Van Dijk y Kintsch, 1983 citados por Campos, Gaspar y Velásquez, 2015, p. 56). Cabe remarcar que para el presente trabajo se tiene en cuenta que la enunciación del discurso da cuenta de las representaciones y de que estas “dan a la mirada el objeto ausente (cosa, concepto o persona) al sustituirlo por un re capaz de representarlo adecuadamente” (Chartier, 1994, p. 408-409)

Retomando la idea del *discurso civilizatorio*, es indispensable mencionar que es jerárquico y violento, pues al posicionar a los individuos teniendo en cuenta ciertos patrones asociados a la pureza de la sangre, la religión, el color de piel, entre otros, implica que haya una categoría de inferioridad y superioridad. Este esfuerzo por jerarquizar la diferencia genera violencia simbólica, así como menciona Bourdieu (citado por Fernández, 2005):

El poder simbólico no emplea la violencia física sino la violencia simbólica, es un poder legitimador que suscita el consenso tanto de los dominadores como de los dominados, un «poder que construye mundo» (worldmaking power)» en cuanto

supone la capacidad de imponer la «visión legítima del mundo social y de sus divisiones» (Bourdieu, 1987b: 13) y la capacidad de imponer los medios para comprender y adaptarse al mundo social mediante un sentido común que representa de modo disfrazado el poder económico y político, contribuyendo así a la reproducción intergeneracional de acuerdos sociales desiguales. Pero el poder simbólico no se reduce al poder económico o político, sino que añade su fuerza específicamente simbólica a esas relaciones de poder (p. 12).

De esta manera, como hemos visto, Rojas (2001) propone que este discurso de la civilización al clasificar al otro jerárquicamente genera una violencia simbólica y es allí, en la representación del otro donde se fomenta aquella violencia que provoca exclusión, discriminación, marginalización, etc. Ahora bien, es preciso mencionar que dicha autora también plantea el concepto de *régimen de representación*, definido por ella como un espacio de reconocimiento y de encuentro entre el yo y el otro, en donde la diferencia y la identidad hacen parte de este. Teniendo en cuenta la época de la colonización, dicha autora afirma que un claro ejemplo del régimen de representación constitutivo de la colonización es el mestizaje, concebido como blanqueamiento. En palabras de la autora:

El régimen de representación del mestizaje como “blanqueamiento”, esto es, la anulación del no blanco. Pues lo que en el proceso de absorción del indio y el negro (y sus derivados: el zambo, el cuarterón, el tente en el aire), por lo blanco resistiera, no desapareciera, debía ser excluido, estigmatizado. Los indios y los negros -y también las mujeres- se vieron privados de aquel mínimo espacio común con los blancos / machos, desde el que era reconocible su alteridad (p. 12)

Cabe destacar que el discurso del blanqueamiento comenzó a surgir como una forma de mantener el dominio por parte de los peninsulares sobre la población indígena, pues este proceso implicaba que en un futuro los individuos tuviesen un color de piel más clara. Por lo tanto, esto generó que se estigmatizaran y excluyeran a los negros y a los indios por su color de piel, pues los negros tenían que dejar de ser negros y los indígenas dejar de ser indígenas. De esta manera, tenían que negar su procedencia, su identidad para poder ser parte del espacio compartido con los blancos (Rojas, 2001).

En ese sentido, el proceso de la colonización tiene un impacto en el desconocimiento de las comunidades negras e indígenas, pues la raza blanca comienza a ser un criterio de clasificación y dominación como se ha dicho unas líneas atrás con el caso del blanqueamiento. Por ello, es importante destacar que aún en nuestros días las comunidades indígenas luchan por su identidad, por ser reconocidas, ya que estas tienden a ser excluidas, invisibilizadas y marginalizadas de la sociedad nacional. A propósito de la relación entre nación e identidad, Sebastián Espinosa (2015) propone en su artículo, titulado *Identidad y otredad en la teoría decolonial de Aníbal Quijano*, lo siguiente:

En el primer momento las identidades son otorgadas o establecidas por la dominación y la clasificación social. En el segundo momento, aunque persiste la dominación y control de las subjetividades desde la referencia eurocéntrica, la construcción de las identidades ocurre en el marco del proceso de creación de los Estados Nacionales, una tensión que forja de cierta manera la relación entre la nacionalidad y los grupos que la componen (p. 115)

Asimismo, es preciso señalar al sociólogo peruano Aníbal Quijano quien “(...) observa que la nacionalidad que crean los nuevos Estados, al construirse en referencia a lo europeo, no representan el conjunto de las identidades de la mayoría de la población” (Quijano, 2005, p. 35 citado por Espinosa, 2015, p. 118). De esta manera, aquella representación genera la visibilidad o invisibilidad de ciertas comunidades en cuanto a la conformación de la identidad nacional. Ahora bien, teniendo en cuenta que las identidades hacen parte de los grupos que conforman el Estado-Nación, Jesús Martín-Barbero (s.f.), en su texto *Colombia: Ausencia de relato y desubicaciones de lo nacional* sostiene que:

El nuevo imaginario relaciona identidad mucho menos con mismidades y esencias y mucho más con narraciones, con relatos. Lo que significa que para ser reconocidos necesitamos contar nuestro relato, pues no existe identidad sin narración ya que ésta no es sólo expresiva sino constitutiva de lo que somos. Tanto individual como colectivamente, pero especialmente en lo colectivo, muchas de las posibilidades de ser reconocidos, tenidos en cuenta, contar en las decisiones que nos afectan, dependen de la veracidad y legitimidad de los relatos en que contamos la tensión entre lo que somos y lo que queremos ser (Martín-Barbero, s.f. p. 7).

Según dicho autor, el problema que tiene Colombia es que no existe un relato común en donde todos los colombianos sin importar la raza, la clase, la etnia o región de procedencia puedan compartir un mismo discurso de memoria común, no artificial ni cultural, una memoria que una al país que lo construya en vez de destruirlo, es decir que no hay una aceptación a lo diferente, ni se busca la tolerancia ni la inclusión de estas diferencias. Martin-Barbero lo plantea de la siguiente manera:

Seguir pensando lo propio como la negación de lo extranjero es lo que ha hecho de Colombia un país sin migraciones durante todo el siglo XX: no hay otro país de América Latina que haya tenido menos migraciones en el siglo XX que Colombia. Y estoy convencido de que esa falta de migrantes, esta falta de otros es una de las causales de nuestra violencia, de nuestra intolerancia, de nuestra incapacidad para saber convivir (Martin-Barbero, s.f. p. 10).

5.1.2. Medios de comunicación, racismo y xenofobia

Teniendo en cuenta las ideas planteadas en el apartado anterior, algunos autores como el semiólogo argentino Walter Mignolo y el sociólogo peruano Aníbal Quijano concuerdan en que la idea de raza proviene de la era colonial. Cabe recordar que en esta época se les atribuye principalmente a los colonizadores la implementación de un sistema jerárquico para diferenciar las comunidades y así ejercer relaciones de poder basándose en esta clasificación, lo cual trajo consigo la violencia simbólica, en palabras de Quijano (citado por Mignolo, 2003):

La categoría de <<raza >>, que es todavía vigente, tuvo una doble articulación histórico/lógica en el siglo XVI. Por un lado, << la raza >> surgió como una necesidad de distinción entre gentes basada en la religión y afincada en la sangre, no en la piel. La pureza de sangre no es otra cosa que la primera versión de la versión moderna sobre la distinción y categorización racial. La idea de << mestizaje >> y de << mulataje >>, para referirse y controlar la mezcla de criollos de dependencia castellana (o europea en general) en contra distinción de los criollos de descendencia africana, fue una invención que surgió de la necesidad de controlar la población en el proceso de colonización de las Américas por los ibéricos. (p.46).

Asimismo, Mignolo (2007) señala que la idea de raza tiene un origen colonial, el cual en un principio no se limitaba estrictamente a la pureza de la sangre o al tono de piel, también tenía que ver “con una categorización de individuos según su nivel de similitud o cercanía respecto de un modelo presupuesto de humanidad ideal” (p.41). Dicho autor sostiene que las categorías raza y etnia se tienden a asociar, pues etnia hace referencia a un grupo de personas que comparten algo en común bien sea su historia, lengua, aspectos culturales u otros y raza se relaciona con el color de piel y con el linaje. Además, este afirma que el racismo surge a partir de aquella relación entre raza y etnia:

Quando el término raza (principalmente en el siglo XIX) reemplazó a etnia y así se puso el acento en la sangre y el color de piel en desmedro de otras características de la comunidad, raza se transformó en sinónimo de racismo. El racismo surge cuando los miembros de cierta raza o etnia tienen el privilegio de clasificar a las personas e influir en las palabras y los conceptos de ese grupo (Mignolo, 2007, p. 42).

Cabe aclarar que el término racismo tiene varias definiciones, para ello hemos seleccionado algunas. Para empezar, según el sociólogo español Tomás Calvo (1996), el racismo se refiere a:

Las relaciones interétnicas, que se suponen actitudes, creencias y comportamientos de un sistema y de otra cultura, que socializa a sus miembros dentro de una singular escala de preferencias, pautas y valores. Y esas jerarquizaciones (superior/inferior, mejor/peor, bueno/malo, desarrollado/subdesarrollado) pueden estar referidos a grupos humanos, diferenciados por el color, lengua, nación, religión, clase, cultura. (Calvo, 1996, p. 56)

Del mismo modo, Calvo (1996) resalta que existen cuatro perspectivas para definir el concepto de racismo, a saber, *la tesis del racismo universal*, *el etnocentrismo*, *la escuela de 1492*, y *el racismo pseudocientífico*. Por una parte, el racismo universal consiste en que, aunque las sociedades actuales estén llenas de múltiples relaciones interculturales, aún prevalece el etnocentrismo, en donde se fomentan la diversidad cultural con las diferencias físicas. En cuanto a la tesis del etnocentrismo, esta se basa en el rechazo de una comunidad o varias, defendiendo sus valores e identidad. Por otra parte, la tesis de la escuela de 1492 establece que anteriormente la jerarquía social no se determinaba por el origen racial ni étnico, sino por el hecho de ser ciudadano. Por último, el racismo pseudocientífico es una ideología en la que se cree que hay una relación entre el patrimonio genético y las

disposiciones morales, pues presupone que hay razas superiores e inferiores, y que aquéllas están autorizadas a dominar, explotar o destruir a las inferiores.

Por otro lado, el filósofo Christian Delacampagne (citado por Hidalgo, 1996) afirma que el racismo no es biológico, sino que es un discurso traído por la sociedad occidental. Dicho autor plantea que esto surge por el hecho de que los occidentales al no poder tolerar las otras culturas tratan de destruirlas, clasificándolas, con lo que se evidencia que en realidad ellos también se autodestruyen, en sus palabras:

El racismo es el constitutivo esencial, negativo y crítico de la cultura occidental, que arrastra su civilización hacia la autodestrucción. Lo que caracteriza <<desde sus orígenes a la cultura occidental –concluye– es su total intolerancia: no solo hacia las demás culturas, o hacia sus propios disidentes, sino primero y sobre todo hacía sí misma. Hacia sus propios valores, criticados y devaluados sin cesar. Hacia sus propios saberes, siempre puestos en duda, destruidos y luego reinventados. Hacia sus propias realizaciones, eternamente rechazadas, negadas, destruidas antes de tener tiempo a ser aprobadas. (p. 107)

Igualmente, este autor recalca la importancia de hacer la diferencia entre el concepto de etnocentrismo y el de xenofobia. Él plantea que estos conceptos no tienen un orden biológico, es decir, no existe una explicación que haga referencia a la ciencia, pues a su juicio “el etnocentrismo – actitud que consiste, para un individuo en considerar su etnia, o sea su entorno sociocultural, superior a cualquier otra - y la xenofobia – actitud vecina de la anterior que consiste, para un individuo, en despreciar a los miembros de otra etnia en razón de su inferioridad sociocultural -” (Delacampagne, 1983, citado por Hidalgo, 1996, p 107).

Ahora bien, centrándonos en la definición de xenofobia encontramos que su origen proviene del griego xénos que significa extranjero y phóbos que significa miedo; en ese sentido xenofobia es miedo a los extranjeros, la cual provoca reacciones de hostilidad en contra de ellos. La xenofobia se considera un problema social solo cuando va cargada de violencia y agresividad hacia los miembros de otros grupos humanos (Hidalgo, 1996)

Los actos de xenofobia han estado y están presentes en los diversos continentes provocando conflictos entre comunidades de distinta identidad étnica o nacional:

El caso de África al ser eliminado el Apartheid la etnia zúlues la más extensa de Sudáfrica tuvo y sigue teniendo enfrentamientos con otras etnias provocando así miles de muertes; en América la autonomía de los indígenas traslucen la existencia de atávicos comportamientos xenófobos de las mayorías o minorías dominantes que controlan los aparatos del Estado, prácticamente en toda Latinoamérica: Bolivia, Ecuador, Perú, Colombia e incluso Brasil; en Asia los Kurdos (pueblo indoeuropeo que habita en Kurdistan) quienes siguen resistiéndose a la asimilación entre Turquía e Irak, mientras hindúes, sijs y musulmanes forcejean hasta la muerte en Uttar Pradesh, Pakistán y Bangladesh. Solo en 1994 el alto comisionado de la ONU registro 9.000 actos de xenofobia, muchos de ellos con resultados letales para inmigrantes (Hidalgo, 1996, p. 94-95)

Teniendo como base la definición de racismo, xenofobia y etnocentrismo, es preciso señalar que los medios masivos de comunicación juegan un rol importante al difundir y fomentar los imaginarios sociales relacionados con el etnocentrismo, xenofobia y racismo. Al respecto, Perceval (1995) afirma que “todas las sociedades funcionan a través del imaginario colectivo, un cosmos de representaciones que articula las tres funciones necesarias para la continuidad: trabajo presente, reconstrucción del pasado y transmisión de enseñanzas a la siguiente generación” (p. 23).

Retomando la idea de que los medios de comunicación fomentan los imaginarios sociales, estos pueden representar la realidad de distintos territorios y por tanto habitantes. Es clave tener en cuenta que en estos medios se pueden identificar matices de racismo dependiendo de la manera en que representan a ciertas comunidades, países o continentes. Estos matices pueden estar estrechamente relacionados con prejuicios, entendiendo esta palabra como:

«La acción y el efecto de juzgar», y «prejuizar» como «Juzgar de las cosas antes del tiempo oportuno o sin tener de ellas cabal conocimiento». Esta definición, aunque no lo hace explícito, de ella se deduce que el prejuicio es algo negativo, por defecto bien de la precipitación («antes del tiempo oportuno») o del conocimiento insuficiente («sin cabal conocimiento») (Olmo, 2005, p.14)

Ahora bien, cuando en los medios de comunicación se abstienen de nombrar sistemáticamente a una comunidad específica (o de mencionarla solo haciendo hincapié en

un aspecto, por lo general negativo) se puede concebir esto como un estigma. De acuerdo con Goffman (2006), el concepto de estigma es una marca, una señal, un atributo profundamente deshonroso y desacreditador que lleva a su poseedor de ser una persona normal a convertirse en alguien «manchado». En los casos más extremos de estigma, se legitima el hecho de que estas personas sean excluidas moralmente de la sociedad. A su vez esto genera una serie de emociones negativas como el miedo o el odio en el resto de la sociedad con respecto a los excluidos.

En este mismo sentido, el periodista bolivariano Alfonso Gumucio (s.f.) afirma que “la ausencia de diversidad cultural, sexual o étnica en los medios (en lo que publican, y también en sus estructuras de producción) es una indicación de su comportamiento en relación con la discriminación y el racismo” (p. 142).

Igualmente, se han realizado estudios sobre las representaciones étnicas y raciales en los medios de comunicación. Dentro de ellos, encontramos una investigación que se llevó cabo en Atlanta, Georgia, la cual indagaba cómo los reporteros del periódico *Atlanta Journal-Constitution* representaban los cambios demográficos en esta zona, en cuanto al incremento de la población latina y asiática. Para ello, se tuvo en cuenta la información del Censo 2000 y se analizaron 70 artículos publicados entre el primero de enero del 2000 y el 31 de diciembre del 2003 (McConell, s.f.).

Dentro de los resultados más importantes de esta investigación, se concluyó que los reporteros no proporcionaron un cubrimiento tan justo o comprensivo sobre el cambio racial y étnico, pues los periodistas suministraron más información de estadísticas de latinos y asiáticos que de blancos y negros. A su vez, también vincularon a la población no blanca con el crecimiento de problemáticas. En este estudio se encontraron indicios de cómo cualitativamente los periodistas minimizan el rol de los blancos en el cambio demográfico del condado Gwinnett. Por ejemplo, un artículo comienza así: “sus nombres son coloridos, a veces amenazantes: La gran familia, los señores latinos (Latin Lords), asiáticos piru bloods (Asian Piru Bloods), locos Blood Gangstas (Insane Blood Gangstas). En aquel artículo, los reporteros relacionan el origen de un gran número de pandillas “gangs” en ese sector con los latinos y los asiáticos, no obstante, nunca se provee alguna estadística del número de blancos que hacen parte de las pandillas blancas (McConell, s.f.).

De esta manera, se muestra cómo los medios pueden privilegiar a un grupo en particular, en este caso, los blancos, al no mostrar que estos sujetos también hacen parte de algunas pandillas. Esta cobertura refleja rasgos de discriminación, omitiendo información negativa sobre blancos y haciendo referencia exclusiva a latinos y asiáticos en las estadísticas sobre pandillas.

Además, otra “de las formas que los medios tienen de fomentar (...) racismo es atribuir a las víctimas [los individuos negros] sinónimos deshumanizantes, eufemísticos (subsahariano, nuevos vecinos de color) o animalizantes (gorila rojo o criatura)” (Nfubea, s.f. p. 397). De este modo, la manera cómo se utiliza el lenguaje en los medios de comunicación puede conllevar un discurso racista, ostensible a través de ciertas expresiones y eufemismos, entre ellos, trabaja como un negro, la oveja negra, la gente de color, las personas de color, etc.

Por otro lado, uno de los fenómenos que también se relaciona con el racismo es la representación de la inmigración al atribuirle a esta, problemas de inseguridad, crimen, violencia, mala reputación, etc. Esta se muestra en los medios de comunicación como una problemática, dicho en palabras de Nfubea: “Los medios construyen el concepto del otro como viva imagen del crimen, siguen esta misma argumentación sociológica en TV utilizando el término «problema de la inmigración»” (s.f. p. 397). Es preciso señalar que en la presente investigación el término de imagen “es una mera reduplicación de lo real” (Soto, 2012, p.220) y a su vez “[estas] configuran nuestro entorno, tienen efectos reales sobre la conciencia y sobre la acción humana, sobre nuestras relaciones sociales y con el medio natural, sobre nuestra percepción de los otros pueblos y de nuestra identidad” (Ardévol y Muntañola, 2004, p. 14 citado por Soto, 2012, p.221). En ese sentido, la imagen que se muestran en los medios masivos de comunicación sobre la inmigración incide en la percepción positiva o negativa sobre esta por parte de la población. De acuerdo con Piñero y Moore (2014):

La inmigración irregular se proyecta sobre el escenario de los desastres naturales, que cristaliza en el discurso xenófobo a través de términos como *flood*, *wave*, *tide*, *inundate*, *dangerous waters* o *eruption*, no solo para enfatizar las connotaciones dañinas asociadas a estas catástrofes, sino también para introducir efectos deshumanizadores, en tanto que

oculta la individualidad de los inmigrantes para reducirlos a una masa indiferenciada (p. 192).

Por otro lado, la inmigración se presenta desde la perspectiva de conmover a la audiencia para disminuir el rechazo hacia los inmigrantes. En un estudio titulado *Metáforas legitimadoras del inmigrante irregular en la prensa norteamericana en lengua española* se analiza la prensa escrita de la Frontera San Diego, El Latino y La Prensa de San Diego, en donde se extraen 119 artículos de opinión entre septiembre y diciembre del año 2011, con el fin de descubrir la imagen positiva de los inmigrantes a través de metáforas conceptuales (Piñero y Moore, 2014). Esta investigación encontró que las metáforas utilizadas para dirigirse a la población inmigrante provienen de un universo semántico relacionado con pesadillas, actividad arriesgada y juegos de estrategia como tablero de ajedrez. Estas metáforas son utilizadas para conmover a la audiencia con el fin de que esta se solidarice con los inmigrantes, por ejemplo, al utilizar la palabra pesadilla se refleja la angustia por la que tiene que pasar esta población.

En cuanto a la expresión *actividad arriesgada* se relaciona con términos de peligro, inseguridad y riesgo, en el sentido de cómo el inmigrante se enfrenta a una situación desconocida y un poco peligrosa, tal es el caso al momento de conseguir un trabajo, sin un permiso laboral, la deportación, etc. *El tablero de ajedrez* se refiere al rol de los inmigrantes, pues estos se encuentran metafóricamente en un juego que requiere de estrategias de combate entre el inmigrante indocumentado y los que quieren ahuyentarlo (Piñero y Moore, 2014). Es así como se evidencia desde una mirada un poco más positiva el tema de inmigración. Pues este no se enfoca en mostrar el desempleo, el crimen, la inseguridad, los cuales incentivan el desprecio y rechazo hacia esta comunidad, sino que más bien se apelan a los sentimientos con el fin de conmover al público para que así la audiencia pueda ser consciente y más abierta con el fenómeno de la inmigración.

Asimismo, este fenómeno se ha estudiado desde la prensa, una investigación titulada *retorica mediática y migración, las representaciones de la migración en las narrativas post 9/11 del New York Times* buscó analizar la relación entre medios, gobierno e inmigración.

Para ello, se seleccionaron 180 noticias del periódico New York Times entre el 12 de septiembre 2001 y el 12 de septiembre 2002 (Villalobos, 2018). Dentro de los resultados más destacados, se encontró que, a partir del 11 de septiembre, el tema de la inmigración es visto como una problemática y es asociada con terrorismo e ilegalidad. Esta imagen es promovida a escala global. En ese sentido, el periódico menciona y compara este fenómeno en diversas partes del mundo, relacionándolo principalmente con las dos problemáticas mencionadas anteriormente. Por ejemplo, en una noticia titulada “*A nation challenged: foreign impact; Attack Took Heavy Toll On Many Countries*” se enuncia que el terrorismo forma parte de varios países como: Irlanda, Japón, Italia, Alemania, Gran Bretaña, entre otros. Al final de esta noticia se hace referencia a Colombia, haciendo hincapié en que las víctimas de un ataque terrorista eran colombianos ilegales:

Esta insinuación de los colombianos indocumentados no se da en el ámbito del estatus legal de las víctimas colombianas, sino en asumir de facto que siendo latinoamericanos son ‘ilegales’. Por un lado, se reproduce el patrón discursivo que vincula a los latinoamericanos y los trabajadores migrantes con la ‘ilegalidad’. Lo que es más interesante, por otro lado, es que, en la narración, ninguna de las víctimas fatales de los otros países tiene la calidad de ser ‘ilegal’. Los países mencionados son considerados países desarrollados a diferencia de Colombia” (Villalobos, 2018, p.127)

De esta manera, como hemos mencionado en el transcurso de este apartado, se refleja que el fenómeno de la inmigración tiende a estar ligado a temáticas como ilegalidad, inseguridad, terrorismo, y, a su vez, desde un punto de vista más positivo, en cómo se muestra este para conmovir al público con el fin de lograr su aceptación como por ejemplo la metáfora del ajedrez. Ahora, veremos cómo la población inmigrante latinoamericana es representada:

La construcción de la imagen del inmigrante latinoamericano está estrechamente relacionada con la construcción simbólica de la realidad, donde el discurso de los medios de comunicación es el encargado de establecer un vínculo socio-cognitivo entre el mito y la verdad (Retis, 2004: 125 citado por Romero, Casas, Maraver, & Amor, 2018, p. 97).

En ese sentido, cabe precisar que las series de televisión también juegan un rol importante en la representación y construcción de la imagen del inmigrante, pues alguna de estas integra personajes extranjeros o inmigrantes. Un estudio realizado entre el año 2014 y el 2017 muestra las representaciones y estereotipos latinoamericanos en las series españolas de prime time. Esta investigación se centró en comparar las representaciones, imágenes y temas de inmigrantes latinoamericanos que aparecían en tres medios impresos españoles y en los elementos de las series. A su vez, se hizo un análisis de personalidad proyectada, dentro de los resultados podemos resaltar que:

Al examinar las unidades de análisis de los tres principales medios impresos españoles, inciden con connotaciones positivas los códigos emergentes de “gastronomía” y “felicidad/humor” y con connotaciones neutras: “religión” e “inmigración”. Por su parte, el resto de códigos emergentes, un total de 22, son señalados con connotaciones altamente negativas. El mundo latinoamericano está vinculado con ideas como: violencia, narcotráfico, asesinatos (Romero, et al. 2018, p. 105)

De este modo, la imagen del inmigrante latinoamericano tiende a ser más asociada con imágenes negativas que con positivas. No obstante, se resaltan los atributos a este grupo cultural como lo son la amabilidad, la felicidad y el humor.

[Entonces] Globalmente, cabe destacar que, según los datos, los personajes de origen latinoamericano seleccionados en las series de ficción española se caracterizan por ser personas introvertidas y con dificultad para su aceptación en la sociedad. Asimismo, tienden a ser amables y responsables con el objeto de insertarse en un grupo social y ser aceptados con su condición de inmigrantes (Romero, et al. 2018, p. 106)

Además, según Juan Cardoso (2001) en su artículo, *Violencia, inmigración y xenofobia: el periodismo, frente a los grandes retos informativos*, indica que últimamente el fenómeno de inmigración es un tema que ha sido predominante en los medios masivos de comunicación. Esto lo afirma basándose en los resultados del análisis de *La Oficina Permanente de la Inmigración* de España, realizado en el primer trimestre del 2001. Dicho análisis revela que

los temas más importantes presentados en cuanto a la inmigración son la violencia, la xenofobia, la difícil integración social, la solidaridad, en palabras de este autor:

Así, el control fronterizo, la burocracia, el asilo, la escolarización, las oenegés, las pateras y los polizones, en fin, el tráfico de inmigrantes, redes y estafas, los problemas de vivienda, laborales y sanitarios, el racismo, la xenofobia y la discriminación, la situación de los menores inmigrantes y la delincuencia, la violencia en relación con la inmigración son los temas estrellas de los que se ocupará en ese periodo la prensa analizada. La inmigración conquista los medios de comunicación por lo que supone en sí misma y por lo que sucede a su alrededor (Cardoso, 2001, p. 2).

En ese sentido, la inmigración es uno de los temas que se ha convertido en el foco de los medios masivos de comunicación. Cabe recalcar que dependiendo de la manera cómo se representa este fenómeno puede incidir en el lector, pues es el periodista es quien determina qué palabras (eufemismos, adjetivos) utilizar, cómo estructurar el titular, qué imagen mostrar, que tipo de letra, en qué página o columna ponerla etc. (Cardoso, 2001). Asimismo, se reconoce que, en su gran mayoría, las noticias referentes a la inmigración tienen connotaciones negativas:

Las noticias relacionadas con la inmigración y su contexto tienen mayoritariamente un carácter negativo, y no sólo por la información que transmiten, sino por el modo de hacerlo y el marco en que transcurre la noticia. Este carácter negativo es aplicable tanto a televisión como a radio y prensa, y puede situarse en torno al 70-75% de las informaciones recogidas. (Cardoso, 2001, p. 3).

5.1.3. Medios de comunicación y representación del Tercer Mundo

Con base en el anterior apartado, podemos considerar que el racismo no solo se limita al color de piel o la pureza de sangre, sino que también puede asociarse con la clasificación del Tercer Mundo:

El racismo ha sido una matriz clasificatoria que no solo abarca las características físicas del ser humano (sangre y color de piel, entre otras) sino que se extiende al plano interpersonal de las actividades humanas, que comprende la religión, las lenguas(en primer lugar , el

griego, el latín, el inglés, el alemán, y el francés; en segundo lugar el italiano, el español y el portugués; en tercer lugar, el árabe, el ruso y el bengalí; y después el resto) y las clasificaciones geopolíticas del mundo (Oriente- Occidente, Norte-Sur, Primer, Segundo y Tercer Mundo; el Eje del Mal, etc.) (Mignolo, 2007, p. 42).

Para comprender la idea del llamado Tercer Mundo, es indispensable aclarar que el desarrollo y el crecimiento son las bases de la definición del I, II y III Mundo. Ahora bien, ¿cómo hacer la distinción entre el Primer, Segundo y el llamado Tercer Mundo? Pues puede decirse que el Primer Mundo está conformado por los países industrializados que tienen como sistema económico la economía de mercado. Por otro lado, en el Segundo Mundo se encuentran los países socialistas con economías de planificación lo que, en otras palabras, significa que es el Estado el que posee y controla la producción. Por último, se encuentra el llamado Tercer Mundo, como lo indica el experto en Cooperación internacional al Desarrollo, Román García (2004) hay indicadores que permiten reconocer e identificar cuáles son los países que pertenecen al mismo; dentro de los principales se encuentran los siguientes:

- Bajo PNB (Producto Nacional Bruto) y baja renta per cápita,
- Fuerte tasa de crecimiento demográfico de la población,
- Malnutrición e insuficiencias alimentarias
- Alto grado de analfabetismo
- Debilidad e insuficiencia del sector sanitario y alta tasa de mortalidad infantil
- Graves desigualdades sociales e inexistencia de clases medias
- Gran parte de la población dedicada a la agricultura y bajo nivel de industrialización
- Altísima tasa de paro y abundante trabajo infantil
- Bajo nivel de producción,
- Situación de dependencia económica y peso excesivo en sus economías de la exportación de materias primas minerales o agrícolas

- Sociedades estructuradas familiarmente o por clanes, falta de garantías a nivel económico, social, judicial y político (García, 2004, p. 241-242)

Por otro lado, el sociólogo estadounidense Immanuel Wallerstein (citado por García, 2004) en su teoría sistema mundo menciona que:

El mundo está dominado por un “centro” imperialista constituido por los países capitalistas, los más desarrollados, industrializados y ricos del mundo, que tienen gran poder de decisión. Después tendríamos lo que se denomina la “periferia”, constituida por los países en vías de desarrollo y dominada y explotada por los países ricos, a los que suministra materias primas. Y, por último, tendríamos la llamada “arena”, que son las áreas más alejadas de todas las interrelaciones de este sistema. Todos ellos participan en un mercado mundial global (p.248).

Cabe aclarar que esta distinción entre los países del Primer, Segundo y Tercer Mundo tiene un origen histórico. Este se remonta al fin de la Segunda Guerra Mundial, para ser más exactos, a la época de la Guerra Fría, durante la cual la relación entre Estados Unidos (EEUU) y la Unión Soviética (URSS) fue conflictiva. Las tensiones entre estos dos países por difundir e imponer un modelo económico, político, y militar alrededor del mundo eran cada vez más evidentes. Aquel conflicto se tornó en un enfrentamiento muy limitado desde el punto de vista militar entre dos grandes potencias, de allí surge su nombre Guerra Fría.

Puede decirse que, el planeta se dividía en dos esferas: los socialistas (bloque oriental) versus los capitalistas (bloque occidental), dos ideologías totalmente diferentes que querían conquistar al mundo. El capitalismo por parte de los Estados Unidos se basa en “un sistema económico en el que los agentes privados poseen y controlan la propiedad de acuerdo con su propio interés, la oferta y la demanda fijan libremente los precios en los mercados” (Jahan y Mahmud, 2015, p. 44). Por el contrario, el socialismo maneja una dinámica distinta. Esta se opone a los principios del capitalismo, por ejemplo, en el caso de la propiedad privada, la rechaza mientras que promueve la propiedad social, en otras palabras:

(...) se llamó socialismo a diferentes teorías y movimientos, que postulaban o buscaban sobre todo la igualdad, una justicia social y un gobierno del pueblo, contra el individualismo, la competencia y el afán de lucro nacidos de la propiedad privada

capitalista, y contra los regímenes políticos, en favor de un predominio de los productores libres (Martínez, 2005, p. 3).

De esta manera, fue una lucha que buscaba dominar e imponer una ideología como absoluta alrededor del mundo. Este conflicto condujo a que los EEUU y la URSS buscaran aliados. Por una parte, EEUU se unió con los países de Europa Occidental como Francia, Gran Bretaña, Alemania Occidental, etcétera. Por otra parte, algunos aliados de la Unión Soviética formaban parte de los países de Europa oriental, tal es el caso de Rumania, Hungría, Alemania Oriental, entre otros. No obstante, es preciso mencionar que ciertos países no optaron por ninguno de los dos bandos, sino que se mantuvieron neutros.

Aquellos países que no pertenecieron a ninguno de los dos bandos se les designó como los países del Tercer Mundo, término que fue acuñado por Alfred Sauvy en su artículo *Tres mundos, un planeta* en *L'observateur* en 1952. Este concepto surge al ver que el mundo se dividía en dos superpotencias que se denominaron Primer y Segundo Mundo. El bloque del Primer Mundo estaba asociado a los países capitalistas: Europa Occidental y Estados Unidos, mientras que el Segundo Mundo se refería a los comunistas: la Unión Soviética y sus aliados. De este modo, los países que no se alinearon con ninguno de los dos se les llamo Tercer Mundo. Es preciso mencionar que estos últimos tenían en común que eran menos desarrollados y tenían rasgos de pobreza (Silver, 2015). A partir de la idea de desarrollo se comenzaron a observar diferentes factores que inciden en esta, en palabras del antropólogo colombiano Arturo Escobar (2014):

Los objetos con los cuales comenzó a relacionarse al desarrollo después de 1945 fueron numerosos y variados. Algunos se destacaban claramente (pobreza, tecnología y capital insuficientes, rápido crecimiento demográfico, servicios públicos inadecuados, prácticas agrícolas arcaicas, etcétera), mientras que otros se introdujeron con mayor cautela o aún en forma subrepticia (como las actitudes y valores culturales, y la existencia de factores raciales, religiosos, geográficos o étnicos supuestamente asociados con el atraso) (p.93).

De allí parte la idea de que el Tercer Mundo está relacionado principalmente con un bajo nivel de desarrollo y con la pobreza, es de esta manera como surge aquel término y poco a poco se van configurando sus características a través del tiempo hasta en nuestros días. Así como lo hemos mencionado anteriormente, hoy en día el Tercer Mundo se puede reconocer

por unos indicadores como el PNB, desigualdad social, bajo nivel de producción, malnutrición, analfabetismo, etc.

Ahora bien, teniendo en cuenta la clasificación de Primer, Segundo y Tercer Mundo, podemos decir que es una construcción mental y jerárquica. Pues al representar a los países con ciertas particularidades, se crea un imaginario de estas sociedades como es el caso de la presencia del analfabetismo, la pobreza, la desnutrición en estos territorios. Por otra parte, al representar y posicionar a ciertos países en una escala de primero, segundo y tercero de acuerdo con su economía, salud, educación, calidad de vida, entre otros, genera que haya una jerarquía entre ellos. En otras palabras, al indicar que un país es más desarrollado que otro, se establece un orden y por lo tanto una clasificación entre primero, segundo y tercero, la cual muestra superioridad e inferioridad; este es un acto de dominación, en donde el Primer Mundo está por encima del Segundo y del Tercer Mundo. En este orden de ideas, retomando el discurso de civilización de Rojas mencionado varias páginas atrás, es evidente que se ejerce una violencia simbólica en cuanto a que se enmarca a unos países entre las categorías superior, medio e inferior. En algunos de los casos, esto conlleva a que se identifique, se juzgue, se estereotipe a varios países a causa de estas representaciones.

Asimismo, Escobar (2014) señala que la invención del Tercer Mundo está arraigada a un discurso de desarrollo proveniente del discurso colonial, pues este promueve el ejercicio de poder, que genera “una gama de diferencias y discriminaciones que dan forma a las prácticas discursivas y políticas de jerarquización racial y cultural” (1990:72 citado por Escobar, 2014, p. 55); en palabras del teórico del poscolonialismo Homi Bhabha:

[El discurso colonial] es un aparato que pone en marcha el reconocimiento y la negación de las diferencias raciales/culturales/históricas. Su función estratégica predominante es la creación de un espacio para una “población sujeta”, a través de la producción de conocimientos en términos de los cuales se ejerce la vigilancia y se incita a una forma compleja de placer/ displacer (...) El objetivo del discurso colonial es interpretar al colonizado como una población compuesta por clases degeneradas sobre la base del origen racial, a fin de justificar la conquista y de establecer sistemas de administración e instrucción (...) Me refiero a una forma de gobernabilidad que, en el acto de demarcar una “nación sujeta”, se apropia de sus diversas esferas de actividad, las dirige y las domina (1990: 75 citado por Escobar, 2014, p. 55-56).

Para Escobar (2014) este discurso del colonialismo descrito por Bhaba es aplicable al discurso del desarrollo, pues estos tienen en común los mismos principios tales como el ejercicio de poder, dominación, y el modelo de jerarquización establecido por y que favorece a Occidente. Igualmente, este autor menciona que este concepto del Tercer Mundo surge como una justificación con el fin de establecer el concepto de desarrollo, impuesto por los países de Occidente. Este discurso sugiere que el desarrollo es la única manera de salir de la pobreza y así poder estar al mismo nivel de los países del Primer Mundo:

Fue así como la pobreza se convirtió en un concepto organizador y en objeto de una nueva problematización. Como toda problematización (Foucault 1986 citado por Escobar, 2014, p.72), la de la pobreza creó nuevos discursos y prácticas que daban forma a la realidad a la cual se referían. Que el rasgo esencial del Tercer Mundo era su pobreza, y que la solución radicaba en el crecimiento económico y el desarrollo se convirtieron en verdades universales, evidentes y necesarias (Escobar, 2014, p. 72)

De manera similar, Alejandra Bello (2015) politóloga colombiana señala que el concepto de Tercer Mundo está ligado con el lenguaje colonial, en el sentido de que se mantiene la hegemonía euroreferenciada, es decir, que a partir del modelo europeo impuesto en el colonialismo se crean patrones de dominación que se encarnan en la lógica del Tercer Mundo, en otras palabras:

El dispositivo Tercer Mundo es una expresión de la hegemonía instaurada en la modernidad-colonialidad y un dispositivo a través del cual este sistema se expresa y se reproduce interviniendo en la asignación de privilegios y exclusiones. Por consiguiente, en las vivencias de quienes asumen las posiciones sociales privilegiadas y de aquellos que asumen las exclusiones derivadas de su funcionamiento, es posible observar el patrón de reproducción de una hegemonía euroreferenciada, dándonos pistas sobre los trazos de la modernidad-colonialidad en el presente (Bello,2015).

De este modo, es posible afirmar que la división entre Primer, Segundo y Tercer Mundo está bajo un discurso originario de la era colonial. Este discurso fomenta una clasificación entre países que genera una violencia simbólica, así como lo plantea Rojas (2001) a quien hemos mencionado en el transcurso de esta investigación. En este orden de ideas, esta categorización implica encasillar a determinados países bajo ciertos criterios en superior, medio e inferior, los cuales conllevan a una jerarquía entre los distintos países. A su vez

como hemos mencionado unas líneas atrás, esta jerarquización tiene una visión eurocéntrica ya que aquellos criterios establecidos tienden a privilegiar a Occidente. Además, es clave resaltar que estas categorías de Primer, Segundo, y Tercer Mundo se les atribuye imágenes representativas de acuerdo con sus criterios de clasificación. Estas representaciones generan tal violencia como el caso de las imágenes que se les atribuye al Tercer Mundo: menos desarrollados, atrasados, falta de conocimiento, analfabetismo, barbarie, desnutrición, etc. Esto promueve la discriminación, los prejuicios y los estereotipos.

Por otro lado, con respecto al término del Tercer Mundo, García (2004) considera que hay tres niveles distintos de acuerdo con su clasificación como concepto, imagen e idea. Con respecto al concepto de Tercer Mundo, se considera que son las características generales u indicadores de las categorías Primer, Segundo y Tercer Mundo. En lo que concierne al Tercer Mundo como idea se plantea que son los contenidos ideológicos por ejemplo la explotación, la justicia, la pobreza:

El tratamiento de la pobreza permitió a la sociedad conquistar nuevos territorios. Tal vez más que del poder industrial y tecnológico, el naciente orden del capitalismo y la modernidad dependían de una política de la pobreza cuya intención era no solo crear consumidores sino transformar la sociedad, convirtiendo a los pobres en objetos de conocimiento y administración (Escobar, 2007, p. 50).

En cuanto a lo que respecta al Tercer Mundo como imagen, se puede decir que esta es un constructo mental de la realidad externa. En este sentido, es una representación mental que se va nutriendo a partir de diferentes fuentes; es decir, la percepción que tenemos sobre un tema en específico gracias a los libros, a la televisión o a otras experiencias, nos permite que se vaya formando una imagen de este.

El imaginario que tiene el mundo occidental con respecto al Tercer Mundo es, por lo general, estereotipado. Cuando el occidente se refiere a estos países que hacen parte del Tercer Mundo, tiende a relacionarlos con conceptos como miseria, hambre, terrorismo, violencia, entre otros. De esta manera, estas asociaciones son concebidas por algunos como características biológicas de los individuos cuando son producto de construcciones culturales (expresiones culturales), encaminadas a establecer jerarquías en la percepción del otro. En muchas ocasiones, estos imaginarios causan interpretaciones erróneas de la cultura

o países pertenecientes al llamado Tercer Mundo; imaginarios que adquieren mucha fuerza, al ser reproducidos en la publicidad, los medios de comunicación etcétera; por ejemplo:

Se asocia al terrorismo sin explicar sus raíces socioeconómicas y políticas. A menudo se presentan los supuestos valores e ideales occidentales como referencia única indiscutible, o para solucionar situaciones de enfrentamientos interétnicos, pacificación o negociaciones de paz entre países (Antón, 1998 p.9).

De este modo, cabe resaltar que los medios de comunicación contribuyen en gran medida a la construcción de aquellas representaciones que pueden estar ligadas al contexto de la audiencia o que sean ajenas, por ejemplo: por medio de los noticieros, cierto público se informa sobre lo que está pasando en el mundo exterior, generando así una imagen sobre aquel acontecimiento, y por ende se puede convertir en estereotipo. En ese sentido, los medios masivos de comunicación cumplen un papel importante al proporcionar una visión de la realidad, debido a que la información que se transmite contiene imágenes y representaciones del mundo, las cuales pueden incidir en las percepciones del público:

Son especialmente relevantes los mecanismos de influencia sobre las audiencias, desde los fenómenos de globalización hasta la construcción de estereotipos, hábitos y mecanismos de persuasión que estructuran los esquemas cognitivos y emotivos y conforman el imaginario colectivo sobre las relaciones Norte-Sur. Algunos ejemplos son las tradicionales teleseries y culebrones, los programas-río, tertulias, reality show, periodismo del corazón o rosa, en prensa, radio y televisión (la denominada telebasura). El tiempo de exposición frente al televisor y el carácter masivo del medio son factores determinantes en la percepción de la realidad social inmediata y, también, de las relaciones con el mundo. (Antón, 1998. p.3)

Teniendo en cuenta el concepto de imagen mencionado previamente, es indispensable saber cómo se produce esta imagen del Tercer Mundo en los medios masivos de comunicación y cómo es representada. Por una parte, García (2005) señala que si tomamos el caso de los noticieros y su relación con los corresponsales hay una diferencia entre los países desarrollados y los subdesarrollados con respecto al cubrimiento de la noticia dependiendo de dos variables: su difusión y su origen. Esto se debe a que en los países del Tercer Mundo los corresponsales de la zona no proporcionan información rigurosa y detallada sino poca. Por el contrario, en lo que respecta a los países desarrollados los corresponsales pertenecen

a una o distintas agencias de noticias, generando que el acceso a la información sea más fácil, por ende, el cubrimiento de la noticia más amplio. Por ejemplo, podemos resaltar una investigación titulada *Prácticas descriptivas de los enviados especiales de la prensa francesa a Colombia, Narrativa de una experiencia sensible en un marco intercultural*, en donde se analizaron 43 artículos del periódico *Le Monde* y 32 artículos del periódico *Libération*. Dentro de los artículos, *Le Monde* tuvo 14 enviados especiales mientras que *Libération* tuvo 11. Estos enviados especiales buscaban respectivamente comprender la realidad colombiana.

La conclusión a la que se llegó fue que los temas cubiertos en gran medida por los enviados especiales tanto del diario *Le Monde* como el de *Libération* fueron respectivamente el conflicto armado, el narcotráfico y los procesos democráticos:

El período escogido arroja una buena muestra de reportajes, debido a que abarca dos décadas prolíficas en acontecimientos que centraron la atención del público francés: la mediatización de las acciones del cartel de Medellín y las negociaciones de paz –unas fallidas y otras logradas en el papel– con los actores armados. En esta articulación de problemáticas sobresale el seguimiento a los fenómenos de violencia, fijación que se entiende porque los dos periódicos *representan* a Francia y su política en materia de promoción y protección de los Derechos Humanos. (Botero, 2013, pg. 177)

De este modo, se refleja cómo el cubrimiento de las noticias se da de acuerdo con el acceso que los reporteros puedan tener a la información. En ese sentido, si bien los enviados especiales que vinieron al país buscaron estar en contacto con la realidad colombiana, se centraron principalmente en fenómenos relacionados con la violencia y no en otros.

Ahora bien, en un estudio realizado por William Porath, y Costanza Mujica (2011) titulado *Las noticias extranjeras en la televisión pública y privada de Chile comparada con la de 14 países*, se analizó la incidencia y el tratamiento que se les da a las noticias extranjeras en los países participantes: Sudáfrica, China, Hong Kong, Singapur, Taiwán, Alemania, Bélgica, Italia, Polonia, Suiza, Canadá, Estados Unidos, Brasil, Israel. Esta investigación concluyó que la gran mayoría de noticieros priorizan la información local con respecto a la

del exterior, destacándose Taiwán con el mayor índice de etnocentrismo (81,7 %), mientras que el canal público de Canadá obtuvo con un 51,8 % el mayor índice de globalización. De esta manera, se evidencia que las noticias internacionales no tienen gran cobertura, siendo las nacionales las que predominan.

Además, otro estudio titulado *Latinoamérica en la prensa española* identificó el orden de importancia que los periódicos españoles (*El País*, *El Mundo*, *ABC* y *La Vanguardia*) le dieron, durante el año 1999, a los siguientes países: Chile, Cuba, Colombia, México, Venezuela, Brasil y Argentina, lo que trajo consigo los siguientes resultados los “ países con mayor presencia fueron Chile (20,9%), Cuba (13,5%), Colombia (12,7%), México (11,6%), Venezuela (10,4%), Brasil (10%) y Argentina (10,9, el 8,6%)”(Muñiz et al., 2004, p. 9). Asimismo, también logró establecerse los países más favorecidos y los desprestigiados por parte de los medios de comunicación. Se encontraron los siguientes resultados:

Dentro de los ensalzados encontramos a *Chile*, *Cuba*, *México*, *Brasil* y *Argentina*. En estos casos, los países son normalmente asociados a temas como las relaciones internacionales, la justicia y defensa, la política, la cultura, y la convivencia, y sus informaciones suelen mantener un carácter neutro o tendente hacia el positivo. Por el contrario, países como *Venezuela* y, sobre todo, *Colombia*, tienden a aparecer en informaciones centradas en temas como los conflictos armados, los sucesos, la defensa y los accidentes. Junto a ello, el carácter evaluativo viene muy marcado por la negatividad, siendo escasas las noticias positivas que tengan como protagonistas a estos países (Muñiz et, al,2003).

De esta manera, se evidencia la importancia y el cubrimiento que se les da a estos países que conforman el llamado Tercer Mundo y con qué aspectos se relacionan estos desde la mirada de España. Por otro lado, las noticias sobre los países del Tercer Mundo tratan otras problemáticas como hambrunas, guerras civiles, conflictos armados, analfabetismo, entre otras de una manera casi imperceptible:

Desde los programas de noticias en TV, tenemos que tener en cuenta que, a los problemas señalados respecto al origen de la noticia, se une la duración inferior a los 30 minutos y que cada noticia no suele extenderse más de un minuto. Todo ello determina que los problemas del Tercer Mundo, no sean analizados con detenimiento, que se suela acudir a síntesis o

estereotipos y a que solamente aparezcan noticias de catástrofes o guerras (García, 2004. p. 151).

Asimismo, desde la mirada eurocéntrica, los temas que tienden a estar vinculados a los países en vía de desarrollo son “pobreza, criminalidad, sobrepoblación, exilio, terrorismo, guerrilla, analfabetismo, corrupción, cólera, sida, catástrofes y similares” (Döbler, 2002, p. 39). En ciertas ocasiones, el cubrimiento que se les da a las noticias de los países del Tercer Mundo recae en generalizaciones a partir de problemas específicos, como los ya mencionados. “Lo cierto es que los platos fuertes de la noticia latinoamericana se concentran en la actualidad puntual que, en su momento, confieren el motín de la cárcel en Río de Janeiro, la guerrilla colombiana, la delincuencia juvenil en Lima, o la catástrofe ecológica de Galápagos” (Döbler, 2002, p.42). De esta manera, simplemente se hace una generalización a grandes rasgos del hecho sin indagar más allá.

Ahora bien, en cuanto a la publicidad, algunas imágenes que se relacionan con los países del Tercer Mundo están asociadas con la selva, el bosque, la flora, la fauna, la naturaleza. Cuando se promueve el turismo, se muestran imágenes como la del paraíso, lleno de flora y fauna. Este tipo de representaciones pueden tener varias interpretaciones. Una de ellas se relaciona con la naturaleza, pues esta genera la idea de que todavía hay rasgos primitivos en donde reina el salvajismo, lo exótico, y la aventura. Es allí donde también surge la percepción de que aún no están civilizados, es decir, que el discurso de civilización no está establecido en estos territorios. Otra de ellas, es la idea del paraíso y libertad; un lugar en donde se es libre (García, 2004)

Desde la perspectiva del turismo, un claro ejemplo se refleja en las noticias alemanas cuando le atribuye una serie de características a República Dominicana: “el posible engatusamiento del turista, el estado catastrófico de los aviones que viajan a Europa, la prostitución (enfocada desde la perspectiva turística), la condición insalubre de los hoteles, la conveniencia de aprender a bailar merengue, la belleza de sus playas, entre otras” (Döbler, 2002, p.42). De esta manera, es evidente que se muestran tanto temas positivos como negativos, en donde las imágenes positivas redundan en unas asociaciones de paraíso perdido, playa, alejado de la civilización, y exótico mientras que las imágenes negativas se relacionan con la inseguridad, estafa, prostitución e insalubridad. Otro ejemplo, se evidencia en las campañas publicitarias de Colombia que quieren incentivar el turismo del

país. Según un artículo titulado *La imagen de Colombia en el exterior* con la campaña publicitaria “Colombia, el riesgo es que te quieras quedar”, se lanzaron nueve comerciales con testimonios de extranjeros que vinieron a Colombia con el fin de llegarle al público. Según Nubia Estella Martínez (citado por Vanegas, 2016) vicepresidenta de turismo de Proexport se invirtieron 350.000 dólares en el año 2008 para mostrar una mejor imagen de Colombia:

“Efectivamente, durante el 2008, la inversión en CNN alcanzó los 350.000 dólares, con lo cual es claro que en el 2009 se apostó mucho más fuerte por esta iniciativa. Pero, ¿por qué solamente en CNN? Solamente hemos pagado en CNN por su gran penetración global”
(citado por Vanegas, 2016, p. 36)

Sin embargo, se llegó a la conclusión de que si bien la publicidad “Colombia, el riesgo es que te quieras quedar” impresionó positivamente a algunas personas por los hermosos paisajes, también impactó negativamente a numerosos extranjeros, quienes afirmaron que con esta publicidad solo se buscaba atraer turistas de forma engañosa, pues al oír la palabra riesgo al final de la publicidad, les recordaba el peligro de venir a Colombia (Vanegas, 2016).

En este mismo ámbito publicitario, la imagen que se tiene con respecto al Tercer Mundo está ligada a la pobreza. Esta idea es alimentada por las campañas publicitarias que promueven las ONG las cuales buscan conmover al público y obtener donaciones, especialmente la población del Primer Mundo, esto con el fin de sostener sus programas de ayuda. De esta manera, como afirman Pinazo, Rosana y Gámez (2005), la representación del Tercer Mundo a partir de la pobreza promueve una imagen de este no como agente, sino como víctima a la espera de ayuda y solidaridad o, mejor, sin eufemismos, de la caridad del Primer Mundo:

La construcción representacional actual en torno a los países subdesarrollados se ha ido elaborando, en gran medida, a través de las campañas de petición de ayuda. Los medios han ido distribuyendo imágenes reflejando tanto la angustia de la situación de urgencia que se vivía en ciertos países del Tercer Mundo, como las consecuencias de esa situación (p.15-16).

En este orden de ideas, como hemos señalado en el transcurso de este trabajo, en los medios de comunicación también se reproducen aquellas jerarquías que tienen un origen colonial y que producen una violencia simbólica, como lo hemos visto en los apartados dedicados a explorar la relación entre medios, racismo, xenofobia y Tercer Mundo. En el siguiente apartado vamos a concentrar nuestra atención en un género y formato audiovisual de gran importancia en Colombia, a saber, la telenovela, en aras de explorar el fenómeno de las narcotelenovelas, en las cuales se representan historias del país a partir del prisma específico del narcotráfico. De esta manera, se fomentan imaginarios sociales que pueden reconstruir memoria histórica, pero a su vez promover una violencia simbólica en la representación.

5.1.4. La telenovela

La telenovela es un género televisivo que nace en algunos países de América Latina, como Cuba, Colombia, México, entre otros. Esta “ha constituido uno de los espacios de expresión, reconocimiento y recreación cultural por excelencia, a la vez que uno de los productos mediáticos masivos más distintivos y reconocidos de la industria televisiva” (Gómez, 2006, p. 12). En otras palabras, la telenovela es un espacio que permite el reconocimiento e identificación por parte de los televidentes, pues al mostrar relatos de la vida cotidiana con una mezcla de melodrama, estos se pueden conectar con aquellas historias y personajes, construyendo imaginarios colectivos o individuales.

La telenovela, por lo tanto, en cuanto forma artístico-televisiva de producción cultural, es una expresión del sistema social en el cual se genera, reproduciendo los cánones de ficción televisiva junto con los modelos de comportamiento característicos de su lugar y su época. Este encuentro entre “lo tradicional”, “lo local” y “lo global” (refiriéndose a la producción televisiva) caracteriza a la telenovela como uno de los productos representativos de la heterogeneidad cultural, expresión de la “cultura híbrida” de América Latina (Raimondi, 2011, p.2).

De esta manera, es una narrativa popular que está conectada en un lugar y tiempo específico en donde se reflejan aspectos culturales, con ayuda del melodrama. De acuerdo con Jesús Martín-Barbero (2002):

En América Latina el melodrama ha resultado siendo más que un género dramático, una matriz cultural que alimenta el reconocimiento popular en la cultura de masa, territorio(...) Porque, como en las plazas populares de mercado, en el melodrama está todo revuelto: las estructuras sociales y las del sentimiento, mucho de lo que somos –machistas, fatalistas, supersticiosos– y de lo que soñamos ser, la nostalgia y la rabia (p. 32).

De este modo, las telenovelas se convierten en un punto de encuentro, en donde los televidentes pueden llegar a sentir una conexión con el relato y la situación permitiendo que puedan soñar, desear, esperar, refugiarse en la realidad, etc. Para poder comprender mejor cómo este género surge y se convierte en un lugar de identificación, vamos a remontarnos en la historia.

5.1.4.1. ¿Cómo la telenovela se convierte en un lugar de identificación?

En el transcurso del tiempo la telenovela ha tenido bastantes cambios, desde su tecnificación hasta su programación y diseño. Para ilustrar este punto, tomemos como referencia el final de la década de los 60, 70 y 80. Alrededor de 1968, la telenovela comienza a basarse poco a poco en la literatura colombiana y latinoamericana, no obstante, en esta época la audiencia comienza a quejarse de las mismas, ya que no se sentía identificada con aquellos relatos que representaban al país. Esto se debe a que eran historias antiguas. En ese sentido, las personas querían que los relatos mostraran la realidad en vez de las historias del pasado, pues “aunque es ficción, no puede haber una ficción sin una referencia a la realidad porque el público siempre está buscando respuestas para su vida” (Rodríguez, 1985, p 8).

De este modo, se comenzó poco a poco a tratar temas de la vida cotidiana y gracias a las innovaciones tecnológicas, las telenovelas se comenzaron a grabar en diferentes escenarios; esto condujo a que la audiencia pudiese reconocer aquellos lugares y sentirse identificado con las tramas. Así como lo afirma Martín- Barbero (2002):

Es en ese país [Colombia], necesitado quizá como pocos de sentirse comunicado, donde la televisión se ha convertido en el único lugar donde de algún modo los colombianos se encuentran; y al mismo tiempo, donde la telenovela se convierte para las mayorías en el espacio de un orgulloso reconocimiento de sus figuras y sus regiones, como lo dramatizó Café tomando a la industria cafetera como tema (p. 2).

Es así como la gente empezó a identificarse con aquellas historias, pues lo popular y lo cotidiano terminó siendo un espacio de reconocimiento colectivo, en donde se incluía toda clase social, en otras palabras:

La telenovela configuró un encuentro de la heterogeneidad cultural de nuestro país, expresada en las particularidades regionales, en la cotidianidad del humor, en las especificidades de las concepciones arraigadas en cada clase social (con sus encuentros y desencuentros), en las mediaciones nacidas en el barrio (urbanas) o en el pueblo (rurales); heterogeneidad que nos muestra como un rompecabezas donde la identidad del colombiano se define, sobretodo, por ser diferente de los otros colombianos (Rodríguez, 1985, p. 15-16).

De esta manera, la telenovela se convierte en un producto cultural que representa formas de vivir, pensar, comportarse, ideologías, valores, entre otros, de una comunidad en particular que se encuentra ligada a un lugar y tiempo determinado. Como hemos mencionado previamente, esto permite que haya una conexión entre el televidente y la telenovela, ofreciendo un espacio de reconocimiento y de identificación tanto individual como colectiva. Cabe señalar que el melodrama juega un rol importante al conectar con los televidentes, pues:

Con el melodrama, la televisión colombiana ha retratado sin problema las relaciones parroquiales, la vida empresarial, la música, el regionalismo, el cultivo de café o de caña, un poco de política, la corrupción y mucha violencia (sobre todo urbana). Recientemente, la “formula” de lo cotidiano o lo urbano, ligado a lo popular, sigue funcionando muy bien en las producciones para el Canal RCN o el Canal Caracol; estos dos canales, por lo general, lo que hacen es representar “lo colombiano” en una dramaturgia pintoresca o realista; su estilo es el de un melodrama de corte popular (...) (Gómez 2012, p.50).

Claro está que este género televisivo ha ido evolucionando, transformándose y adaptándose al contexto, vinculándose a la vida cotidiana del pasado y de la actualidad. Sin embargo, pese a los cambios sufridos, las telenovelas conservan características fundamentales de este género, por ejemplo, un alto contenido de melodrama, una continuidad extensa que puede durar meses como años, “los protagonistas son personajes representativos de ciertos estereotipos culturales (generalmente se crea una división bipolar entre blancos de clase media-alta y mestizos criollos) y sus amores, desgracias, aspiraciones

y conflictos” (Raimondi, 2011, p.2), y su organización por capítulos o episodios con una transmisión diaria, comúnmente de lunes a viernes.

Luego de haber revisado desde una perspectiva histórica el surgimiento y la consolidación de la telenovela colombiana, es necesario preguntarse cómo este género televisivo llega a las pantallas internacionales, teniendo en cuenta que es un producto local con unas características propias. Gracias a la globalización, las telenovelas se han convertido en un producto de exportación, proceso que inicia a finales de la década de los 80. Este comercio se denomina transnacionalización, un concepto que hace hincapié en el aumento del volumen y las implicaciones consecuentes a la circulación internacional de dichos productos televisivos (Raimondi, 2011, p.5).

La transnacionalización de las telenovelas no solamente se produjo en Colombia sino también en algunos países de América latina como México, Argentina, Brasil, entre otros. Este comercio se comenzó a formar con otros países de Latinoamérica, Medio Oriente, Asia, Europa, y Estados Unidos. Igualmente, para facilitar el intercambio de las telenovelas ciertas industrias televisivas decidieron instalarse en el extranjero (Mato, 2001). Asimismo, Martin- Barbero (2002) señala que:

El punto de partida de los cambios que atraviesan los medios audiovisuales se sitúa en los años ochenta, años en que despegan las “nuevas tecnologías”, y en que de agentes del imperialismo los medios pasan a ser considerados protagonistas de los nuevos procesos de “transnacionalización (p.3)

Teniendo en cuenta este proceso de transnacionalización, se cuestiona si las telenovelas deben estandarizarse, puesto que el público ya no es local sino mundial, provocando que esos rasgos distintivos culturales de aquellas telenovelas se dejen a un lado. Según la antropóloga social Marta Raimondi (2011):

La transnacionalización comercial de las telenovelas tiene consecuencias en un doble sentido: por un lado, genera cambios en algunos aspectos formales de estos productos televisivos; por otra, alteran las tradicionales posiciones de hegemonía norte-sur de los productos mediáticos. En el caso argentino, si bien se mantiene un nexo con los rasgos propios de la producción nacional, se asiste a un cierto nivel de matizaciones en aspectos característicos del género. Entre estos efectos se pueden

señalar: la neutralización del habla cotidiana, el menor nivel de recurrencia a fuentes retóricas propias del melodrama (con la disminución de la dicotomía entre ricos y pobres) y el abandono de elementos propios del costumbrismo que caracterizaban al teleteatro (cierto tipo de ambientación de interiores y el registro lingüístico más coloquial) (p.5).

Asimismo, Martín-Barbero (2002) afirma que la estandarización de aquel producto se debe a las demandas exigidas por la globalización, pues estas deben ser producidas para un público neutro, “la presencia en el espacio audiovisual del mundo de empresas como la mexicana *Televisa* o la brasileña *Redeglobo* se logra a costa de moldear la imagen de estos pueblos en función de públicos cada día más neutros, más indiferenciados, disolviendo la diferencia cultural en el folklorismo y el exotismo más rentable y barato” (Martín-Barbero, 2002, p.18). De allí, este autor resalta paradójicamente que este fenómeno de transnacionalización es contradictorio, pues al incluir estas telenovelas en un mercado internacional como producto cultural, provoca su propia descomposición cultural, es decir, que en cierto modo incentiva su homogenización en un mercado global.

Ahora bien, cabe preguntarse a qué se debe su éxito a nivel internacional. Básicamente, este planteamiento nos conduce a la particularidad de este género televisivo, pues sus mismos rasgos distintivos marcan una diferencia en el mercado mundial que cautivan al público, en otras palabras:

Las razones de la difusión de la telenovela se arraigan también en unos aspectos intrínsecos del género que permiten su difusión y notoriedad a nivel mundial. Estos factores tienen que ver con el éxito que tienen en la audiencia global los relatos de vidas y amores, que logran entretener y generar un vínculo de empatía con el público a un nivel coloquial y accesible para todos. Su repercusión y reconocimiento llega en distintos sectores: desde el desarrollo de la industria de la música latina utilizada como banda sonora hasta la multiplicación de los estudios de comunicación y cultura dedicados a investigar este ámbito. Se genera un tipo de público a la vez “visible”, que aclama la llegada de los actores en las giras internacionales, y por otro lado “virtual”, como consecuencia de la creación de páginas y de foros de opinión sobre las telenovelas en Internet. (Raimondi, 2011, p. 6)

De esta manera, las telenovelas latinoamericanas entran a competir en el mercado internacional, provocando resultados tanto positivos con respecto al éxito y reconocimiento,

como negativos a partir de la neutralización del producto. Para ilustrar esta idea tomaremos el caso de las telenovelas colombianas.

En cuanto a la industria televisiva colombiana, la idea de la exportación de las telenovelas surgió por dos razones. La primera se relaciona con la aparición de los canales privados y la segunda con la dificultad que atravesaban los canales públicos en ese momento. Esto permitió proyectar las posibles ganancias obtenidas al transmitirlos en el extranjero, lo cual hizo que empresas como *Caracol* decidieran firmar contratos con cadenas televisivas en el exterior como *Telemundo* (El Tiempo, 2001). Asimismo, un factor relevante que influyó en este comercio tiene que ver con la cantidad de latinos radicados en Estados Unidos, que consumían estos productos televisivos.

De las primeras telenovelas colombianas que se empezaron a exportar, solo algunas llegaron a tener triunfo a nivel internacional, como lo son *Azúcar* (1989), *Café, con aroma de mujer* (1994), *Betty La Fea* (1999), *La Baby Sister* (2000), *Pedro El Escamoso* (2001), entre otras. Este triunfo se debe simplemente a la peculiaridad de la telenovela colombiana: sus personajes, su naturalidad, su humor, su melodrama, sus conflictos lograron cautivar a la audiencia internacional. Sin embargo, en la exportación de las telenovelas colombianas algunas dificultades surgieron desde el punto de vista del tratamiento del lenguaje, concretamente, por los acentos y la jerga local. Efectivamente, se comenzaron a internacionalizar estos productos, tratando de reducir los acentos y la jerga, en otras palabras, estandarizando la lengua (Hiller, 2004).

Tras el reconocimiento de estas telenovelas, posteriormente aparece un fenómeno particular, un subgénero de la telenovela: Las narcotelenovelas las cuales abarcan problemáticas sociales relacionadas con el narcotráfico, la violencia, la ilegalidad, el dinero fácil. Este tipo de telenovelas se han convertido en el boom de un tiempo para acá. En el siguiente apartado, se pretende mostrar cómo estas surgen y llegan a cautivar al público tanto nacional como internacional.

5.1.4.2. Las narcotelenovelas colombianas

La primera vez que se trata el tema del narcotráfico es en 1982 con la telenovela *La Mala Hierba*, adaptación de la novela escrita por Juan Gossaín en 1981. Esta es una producción

de *Caracol*, la cual fue muy polémica en su momento, ya que su contenido se relacionaba con la problemática social por la que atravesaba el país: el narcotráfico. Al mismo tiempo, se consideraba muy violenta y no educativa para la audiencia, a tal punto que Martha Bossio, libretista de *La Mala Hierba*, se vio obligada a modificar el final de la obra, con la condición de que no fuera un final feliz y el narcotraficante fuera castigado.

A través del tiempo, aparecen nuevas producciones que abordan la violencia y retoman el tema del narcotráfico, pero no como tema principal, por ejemplo: *Amar y Vivir de Germán Escallón* (Carlos Duplat, Colombiana de Televisión, 1988-1990), *Pandillas, guerra y paz* (RCN Tv, 1999-2005), de Gustavo Bolívar, y *Rosario Tijeras*, de Jorge Franco (Rodrigo Lalinde, RCN Tv, 2010) (Gómez, 2012).

Es alrededor del 2004 que se retoman nuevamente tópicos relacionados con la ilegalidad, la droga, la marihuana, la violencia, etc. Así como señala Omar Rincón (2009):

El fenómeno de la “narcotelenovela” se origina en Colombia y se disfruta en toda América Latina. Comienza con la versión clásica de venganza de *Pasión de gavilanes* (2003). Sigue la versión femenina del asunto con *La viuda de la mafia* (2004), *Sin tetas no hay paraíso* (2006), *Las muñecas de la mafia* (2009) (...) Historias que justifican, argumentan y exculpan el cómo se llega a ser “narco” o mujer de silicona o violento matón; épicas melodramáticas y cómicas (¡el humor no puede faltar en lo popular!) que celebran los métodos paralegales para ascender socialmente: narrativa que celebra el triunfo express expresado en billete, armas, trago, mujeres, sexo. Este nuevo y sorprendente estilo, tono y textura de la telenovela colombiana reconoce explícitamente que somos la cultura del narcotráfico en estética, valores y referentes (p. 21).

No solamente han surgido las producciones previamente mencionadas, sino también muchas otras que se enmarcan en el “Boom de las narcotelenovelas”, por ejemplo: *El ventilador* (Caracol Televisión, 2007), *El Cartel de los sapos* (Caracol Televisión, 2008-2009), *El Capo* (RCN Tv, 2009), *La diosa coronada* (RTI, 2010), *Correo de inocentes* (RCN Tv, 2011) *El patrón del mal* (Caracol Televisión, 2012), entre otros.

Es así como poco a poco el tema del narcotráfico se fue convirtiendo en el eje central de las telenovelas colombianas. Los directores encontraron en ellas no solo un producto rentable a nivel nacional sino también internacional. Estas producciones han conquistado al público

extranjero y nacional, posicionándose en los primeros lugares del rating. Partiendo de esa idea, cabe preguntarse ¿qué particularidad tiene este producto audiovisual y cómo logra atrapar a la audiencia?

Las narcotelenovelas exponen principalmente la dinámica del narcotráfico narrando diversas historias con una mezcla de melodrama. Entre los temas que predominan en este subgénero, podemos encontrar la injusticia social, el dinero fácil, el progreso social a través de la ilegalidad, la violencia, las mujeres de silicona, etc. Estas historias se basan en la vida real, tomando como referencia libros, reportajes y anécdotas. Para ser más precisos, según Gómez (2008) el diseño de una narco serie en Colombia:

Ocurre en un intercambio comunicativo que viene de lo molecular (la experiencia transgresora o la “realidad” nacional), pasa por la literatura (la reproducción literaria de la historia) y de ahí se traslada a un medio particular (y masivo) como la industria de televisión. Por ejemplo, las telenovelas *Pablo Escobar el patrón del mal* (2012) y *El Cartel de los sapos* (2008) son basadas en libros (Gómez, 2012, p. 49).

En ese sentido, las narcotelenovelas se encuentran inspiradas en hechos reales que muestran parte de la historia colombiana, utilizando la ficción y el melodrama. Gracias al melodrama, se crea un relato único que permite un espacio de identificación por parte de una población, mientras se muestran los rasgos particulares de la misma como sus costumbres, sus valores, sus comportamientos, sus creencias, sus formas de ver la vida, etc. Este producto cultural está expuesto a la interpretación de múltiples comunidades, en donde se reconocen e identifican colectiva o individualmente, al ser un tema controversial.

Por un lado, su aceptación se refleja al ocupar los primeros lugares en el rating; aceptación, que, por supuesto, se debe también a la forma en que la historia es narrada y presentada. Asimismo, como afirma Rincón, “La narcotelenovela es exitosa porque representa la entrada en escena de la nueva cultura popular, esa del billete/consumo; esa que cuenta que el narco es el nuevo privilegio, la nueva forma de 'superación' y revanchismo social” (El Tiempo, 2010). De este modo, el público extranjero es atraído por las telenovelas ya sea por el mismo tema, el modo de contar o por ser ajeno a su contexto.

Sin embargo, no todo el público apoya y acepta este producto televisivo, puesto que estas historias se convierten en un referente de la cultura colombiana. Igualmente, al ser un hecho

por el que atravesó el país dejando muchas víctimas, cierta parte de la población colombiana rechaza estas producciones, al sentir que se venera a los narcotraficantes y que se promueve el uso de la violencia, la ilegalidad, el dinero fácil, etc. Por ejemplo, el expresidente de Panamá, “Ricardo Martinelli, se quejó de las narcotelenovelas colombianas. Según [él] esas telenovelas "exaltan el narcotráfico, el robo, el atraco", le hacen "un gran daño a nuestro país" y "corrompen los valores morales"" (Salazar, 2010)

No obstante, los que se encuentran a favor afirman que estos productos audiovisuales al mostrar estas historias permiten que se reconozcan las víctimas. Asimismo, destacan que estas producciones permiten que haya una reflexión por parte de los espectadores sobre las consecuencias de este tipo de negocios y situaciones.

Ahora bien, este tipo de producciones captan la atención de diferentes audiencias tanto nacionales como internacionales. Estos recursos son utilizados con diversos fines como lo son: entretenerse, practicar una lengua, informarse de una cultura. Teniendo en cuenta que este tipo de narrativas se encuentran entrelazadas en un contexto social esto implica que se compartan aspectos culturales y lingüísticos. Es preciso recalcar que queremos hacer hincapié en la relación que hay entre el aprendizaje de una lengua y su cultura. Para ello, es necesario hablar en primer lugar sobre los factores que pueden incidir en el aprendizaje de una lengua.

5.2. Enseñanza del español y la dimensión cultural

5.2.1. Factores que intervienen en el aprendizaje de una lengua

En el aprendizaje de una segunda lengua (L2) o de una lengua extranjera (LE) existen distintos factores que intervienen e influyen en el aprendizaje de esta. Dentro de estos factores, Carmen Solsona (2008) señala los lingüísticos, los cuales incluyen la lengua materna, la lengua meta (la lengua que se quiere aprender), el ambiente lingüístico, el material lingüístico al que está expuesto el aprendiz, etcétera.

Ahora bien, cuando se habla de las variables de la lengua materna y la lengua meta, es necesario considerar el papel de la lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua, pues si estas tienen similitudes ya sea por su origen romance, germánico, eslavo u otro, esto favorecerá y facilitará el aprendizaje de aquella lengua. En cambio, si estas lenguas no convergen, se pueden presentar casos de interferencia, en donde el aprendiente toma como base su lengua materna y transfiere ese conocimiento a la lengua meta, conduciendo a posibles errores, en palabras de Solsona (2008):

La L1 o LM juega un papel activo en la adquisición de la L2, ya sea como fuente de interferencia, integrada en el marco de los universales lingüísticos, como mediadora entre la L2 y la gramática universal, o como conocimiento preexistente al que el aprendiz acude como una estrategia más de aprendizaje y/o de comunicación. En el caso de lenguas emparentadas, la influencia de la lengua de partida (L1) es mayor sobre la lengua meta y la percepción de las semejanzas por parte del aprendiz interviene de modo decisivo en la formación de sus propias estrategias de adquisición (p.5.)

Con respecto al ambiente lingüístico, se habla del contexto en el que está inmerso el estudiante. Si el estudiante se encuentra en un ambiente lingüístico natural, es decir, cuando utiliza su L2 en situaciones comunicativas de la vida real, su actuación será mejor, en comparación, con los estudiantes en un ambiente formal, donde el enfoque es estructuralista, el cual considera a la lengua como un sistema, es decir, un conjunto de elementos que tienen diferentes relaciones. En cuanto al material lingüístico, si el docente le proporciona una gran variedad de input al estudiante, existen mayores probabilidades de que el aprendiente avance en su aprendizaje (Solsona, 2008).

Por otro lado, Carmen Muñoz (2001), experta en lingüística, distingue principalmente los factores temporales, y menciona la variable de clase sociocultural. Cuando se habla de factores temporales, se refiere a la edad, a las horas de instrucción y al grado de exposición a la lengua meta, dicha autora afirma que:

El ritmo de aprendizaje es distinto según la edad en la que se inicia el aprendizaje de la segunda lengua, siendo más rápido a menor edad en los momentos iniciales. En segundo lugar, se requiere un periodo mínimo de contacto con la lengua para que el efecto positivo de un inicio temprano del aprendizaje sea observable en los resultados (p. 14)

El factor de clase-social también puede influir en el aprendizaje de la lengua meta, pues se ha estudiado la correlación de esta variable con el aprendizaje de una lengua extranjera, de acuerdo con varios estudios se ha llegado a conclusiones de que en general: “los estudiantes de clase social media y nivel cultural alto consiguen resultados mejores en una segunda lengua que aquellos estudiantes procedentes de clases sociales más bajas” (Muñoz, 2001, p. 19).

Por su parte, Luz Minera (2010), doctora en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, nos propone dos categorías para clasificar los factores: los pedagógicos y los relacionados con el aprendiente, es decir, los individuales. En cuanto a los pedagógicos, encontramos los siguientes factores: el maestro, el contexto didáctico, los recursos utilizados, la metodología y didáctica. Estas variables pueden llegar a incidir en el aprendizaje de una segunda lengua; por ejemplo, si el maestro tiene una metodología tradicional, la cual se enfoca en la estructura, es posible que a los estudiantes se les dificulte realizar una tarea de la vida real, en otras palabras, actividades de la vida cotidiana como reservar una habitación en un hotel vía telefónica o pedir la cuenta en un restaurante. Esto se debe a que esta metodología “no favorece la interacción y presenta muestras de lengua descontextualizadas” (Martin, 2009, p.63).

Con respecto a los vinculados al aprendiente, se destacan las variables sociodemográficas y las variables individuales (Minera, 2010). Por un lado, cuando hablamos de las variables sociodemográficas, nos estamos refiriendo a los siguientes factores: el nivel socioeconómico, el nivel educativo, sexo y edad. Por nivel socioeconómico se entiende como “una medida total que combina la parte económica y sociológica de la preparación laboral de una persona y de la posición económica y social individual o familiar en relación a otras personas” (Vera- Romero y Vera-Romero, 2013, p.41). En cuanto, al nivel educativo se refiere al nivel de formación más elevado alcanzado por un individuo. Estos dos factores pueden condicionar el aprendizaje del individuo teniendo en cuenta que, en algunos contextos socioculturales, el nivel socioeconómico juega un papel importante en el acceso a la educación y, por lo tanto, a cierto nivel educativo.

Teniendo en cuenta la variable sexo, “en el terreno de la L2 [...], la mayor parte de los estudios revela que las mujeres consiguen mejores resultados en casi todos los ejercicios, aunque también hay investigaciones en las que los hombres alcanzan mayores logros, o en las que no hay diferencias significativas Yazdanpanah (2007:71-73 citado por San-Mateo-Valdehíta, 2015, p. 29)”, pues esto depende del tipo de ejercicio que tengan que realizar.

Según Burges (2006), el hecho de que los resultados obtenidos por las mujeres sean mejores que el de los hombres se debe a tres enfoques distintos, que dan cuenta de una diferenciación mental entre los sexos: las diferencias en lateralidad, las diferencias interhemisféricas, y el tamaño del cuerpo caloso. Por un lado, en lo que respecta a las diferencias sexuales interhemisféricas Kimura y Harshman (1984 citado por Burges, 2006) proponen que “las áreas del lenguaje se encuentran más focalizadas en el hemisferio izquierdo de las mujeres y más difusas en el hemisferio izquierdo del hombre” (p.52). Posteriormente, dicho autor plantea que lo que sucede en el cerebro de la mujer es que existe mayor focalización en las funciones que desempeña cada parte del cerebro: “El cerebro de la mujer tiene centradas las funciones del habla en la región anterior del hemisferio izquierdo, mientras que los hombres las tienen repartidas por las regiones anterior y posterior a lo largo del hemisferio” (Burges, 2006, p. 53). Con respecto al último enfoque este se basa en el tamaño del cuerpo caloso, el cual conecta los dos hemisferios. “El cuerpo caloso es más largo y tiene mayor conexión entre las células neurales de los hemisferios en las mujeres que en los hombres” (Burges, 2006, p. 53)

De esta manera, el factor sexo también juega un rol en el aprendizaje de una segunda lengua. Asimismo, la edad cumple un papel importante, dado que se considera que el aprendizaje de una L2 para los niños y los jóvenes es más fácil, por lo contrario, para los adultos es más difícil. De acuerdo con Solsona (2008):

Los hallazgos generales a este respecto sostienen que los aprendices jóvenes consiguen mejores resultados y en menos tiempo que los mayores, sobre todo en la pronunciación porque suelen ser mejores imitadores de sonidos que los adultos. Sin embargo, no todos los investigadores están de acuerdo con esta afirmación y opinan que los adultos aprenden más deprisa y alcanzan mejores resultados en gramática y pragmática porque poseen una mayor madurez conceptual, una mayor capacidad de abstracción, así como una habilidad más

desarrollada para almacenar y emplear una información relevante para llevar a cabo una determinada tarea (p. 7-8.)

Ahora bien, las variables individuales se refieren a la aptitud lingüística, las estrategias y capacidad de aprendizaje, las actitudes, la personalidad del aprendiente y la motivación. Con respecto a la aptitud lingüística, esta se refiere a las capacidades y habilidades naturales que el aprendiz posee. En palabras del psicólogo Carroll (citado por Solsona, 2008):

[La aptitud lingüística] consiste en la capacidad de aprender una lengua y, en este factor, entrarían tanto la predisposición a estudiarla como el hecho de poseer una capacidad discriminadora de sonidos, una sensibilidad gramatical, facilidad en identificar correspondencias y relaciones lingüísticas y en formar y recordar asociaciones a partir de determinados estímulos (p. 9)

Teniendo en cuenta que las estrategias de aprendizaje son las formas y tácticas que utiliza un individuo para facilitar su aprendizaje, podemos incluir las inteligencias múltiples (visual, espacial, intrapersonal, lingüística, kinestésica, musical, etc.) en el sentido de que los estilos de aprendizaje varían en los estudiantes por lo que algunos aprenden por medio de lo visual, otros por lo musical, etc. Por otro lado, la actitud lingüística, como su nombre lo indica, se refiere a la actitud que un individuo tiene hacia una lengua. Según el dialectólogo y sociolingüista español Francisco Moreno (2017) “la actitud [es] como una conducta, como una reacción o respuesta a un estímulo, esto es, a una lengua, una situación o unas características sociolingüísticas determinadas” (p.181). En ese sentido, podemos decir que el estudiante lleva consigo una idea o un sentimiento de una lengua en particular, los cuales facilitarán o dificultarán su proceso de aprendizaje; por ejemplo, si un estudiante cree que el alemán es difícil o que dicha cultura no es interesante, estas predisposiciones pueden incidir negativamente en su aprendizaje.

En cuanto a la personalidad del aprendiente, esta puede influir en el aprendizaje de una segunda lengua. Por ejemplo, si tenemos en cuenta la autoestima, el autoconcepto o la ansiedad, estos rasgos influyen en el individuo al momento de aprender, pues, si un aprendiz tiene ansiedad al momento de hablar en público o presentar un examen, su

aprendizaje se le dificultará. En cambio, si el estudiante es calmado y confía en sí mismo, se sentirá seguro de hablar en público o de presentar un examen, haciendo que su aprendizaje sea un poco más sencillo. Tal y como sostiene Solsona (2008) “parece existir una relación positiva entre individuos con un buen nivel de autoestima, extravertidos, arriesgados, con un nivel bajo de ansiedad, empáticos y el progreso en el aprendizaje de una lengua” (p.9).

Por otra parte, por motivación entendemos “el motor que genera la actividad y sostiene el esfuerzo para conseguir una meta” (Minera, 2010, p. 2). En ese sentido, la motivación es un aspecto esencial en el aprendizaje de una segunda lengua. Es innegable que un individuo decide aprender una segunda lengua por distintas razones a saber, gusto, obligación, mejores oportunidades, entre otras. De acuerdo con Minera (2010) podemos pensar la motivación en cuatro categorías, tales como: la intrínseca, extrínseca, instrumental e integral:

Por un lado, la motivación extrínseca (cuando se estudia la LO (lengua objeto) para conseguir algo externo, como aprobar un examen, satisfacer a los padres, por la simpatía que se siente por el profesor, etc.) y la motivación intrínseca (cuando se aprende la LE (lengua extranjera), porque se siente placer hacerlo). Por el otro lado, la motivación instrumental (cuando se estudia la LO con un propósito utilitario, como conseguir un empleo o mejorar el estatus social) y la motivación integradora (cuando se estudia la LE generalmente para vivir en la comunidad objeto) (p.2)

De esta manera, hacemos énfasis en la motivación intrínseca y extrínseca, considerando la intrínseca como una razón propia acompañada de un deseo y de un interés que motiva al aprendiente a aprender una segunda lengua y la extrínseca, una imposición, obligación de aprenderla. Partiendo de la motivación intrínseca, debemos plantearnos ¿cómo aprendemos una lengua? Si es cierto que se quiere aprender una lengua, es necesario encontrar algo que nos guste o apasione para acercarnos a la misma, de lo contrario, no habrá una conexión e interés que nos permita aprenderla, lo cual dificultará el proceso. Por ejemplo, si el aprendiz quiere aprender francés y le gusta cocinar, puede acercarse a la lengua mediante la búsqueda de recetas propias francesas, tutoriales en francés para preparar un plato, o críticas gastronómicas en francés o sobre la cocina francesa. etc. Es así como este sujeto

puede interesarse por la lengua, pues el aprendiente busca muestras de lengua reales, es decir, ejemplos de lengua de la vida cotidiana que no están diseñados para el aprendizaje de una lengua. De este modo, el individuo puede obtener estas muestras por medio de páginas de internet, revistas o periódicos online, *YouTube*, libros, emisiones de radio, artículos, series, telenovelas etc.

En este orden de ideas, el aprendizaje de una L2 no solo implica la gramática, la sintaxis, la semántica, sino que también requiere conocer, saber y sumergirse en otras culturas que hablan aquella lengua, pues es precisamente en esa inmersión como el aprendiente se apropia de ciertos referentes culturales; facilitando la comprensión del contexto cultural de la lengua, se fortalece el interés por aprenderla. De ahí que la globalización, de la mano del internet, haciendo posible la distribución de contenidos de una manera eficaz facilite el acercamiento entre culturas y, por ende, a sus lenguas. Por medio de periódicos online, radio internacional, televisión, plataformas audiovisuales, entre otros, el aprendiz puede estar expuesto a contenidos propios de otras culturas, que enriquecerán su conocimiento sobre estas.

Ahora bien, habiendo mencionado los factores que intervienen al momento de escoger y aprender una lengua, nos centraremos en el papel que cumple el español como segunda lengua tanto en su aprendizaje como en su enseñanza y la preferencia de la variedad de España por parte de los estudiantes.

5.2.2. Enseñanza del español como lengua extranjera

El español es una lengua romance muy apetecida, ya que constituye la lengua materna de numerosos hablantes en el mundo. Según el Instituto Cervantes (2017) “más de 572 millones de personas hablan español en el mundo, de los que 477 son hablantes nativos” y es por ello que:

El español sigue siendo la segunda lengua materna por número de usuarios, solo superada por el chino mandarín (950 millones). Hoy habla español el 7,8 por ciento de la población mundial, un porcentaje que permanecerá inalterado hasta al menos el año 2050, mientras

que desciende la proporción de hablantes de chino y de inglés (...) (Instituto Cervantes, 2017)

En ese sentido, se podría considerar que aprender español como segunda o tercera lengua es más atractivo y útil gracias a la cantidad de hablantes, en comparación con otras lenguas. Por ejemplo, si tomamos el caso del italiano o del portugués, se puede evidenciar que el número de hablantes es más reducido en comparación con el número de hispanohablantes en el mundo. Pues según Proel (Promotora Española de Lingüística) (2013), la lengua italiana cuenta con un total de 60 millones de hablantes, que habitan en Italia, el norte de África, Suiza y algunas comunidades en América. En cambio, “el portugués idioma oficial hablado principalmente en Brasil, Portugal, Angola, Cabo Verde, Guinea Bissau, Guinea Ecuatorial, Macao (China), Mozambique, Santo Tomé y Príncipe y Timor Oriental, [...] cuenta con 220 millones de hablantes nativos y más de 230 millones en el mundo” (Infobae, 2019). De esta manera, comparando estas tres lenguas romances se expone que el español es una de las lenguas con más hablantes en el mundo y que de ahí parte el interés para algunos de aprenderla.

Incluso hoy en día, Estados Unidos también constituye uno de los países, en donde hay una gran cantidad de hispanohablantes, gracias a la influencia de los inmigrantes, cuya lengua materna es el español. Según Zahumenszky (2015):

Estados Unidos no solo tiene ya más personas de habla española que Colombia, sino también muchos más que España. El dato procede del último estudio sobre el idioma español realizado por el Instituto Cervantes a partir de datos estadísticos y del censo entre 2000 y 2014. Según ese estudio, Estados Unidos tiene ya un total de 52,9 millones de hispanohablantes de los que 41.343.921 tienen dominio de la lengua a nivel nativo, y otros 11.644.834 lo hablan como segunda lengua o como idioma aprendido. En realidad, Estados Unidos es hoy el país con más hispanohablantes del mundo, solo que muchos no están registrados. El estudio deja fuera [...] alrededor de 9,7 millones de inmigrantes indocumentados cuya primera lengua es el español.

De este modo, el español tiene un valor lingüístico de prestigio por su cantidad de hablantes, como lo hemos mencionado anteriormente, cuenta con más de 572 millones de hablantes y a su vez casi todo el continente americano posee a esta como su lengua materna o su segunda/ tercera lengua, así como el caso de Brasil. “De hecho, en la actualidad, ya son más de 6, los millones de personas que estudian español [...]. Según estimaciones del Gobierno brasileño, cerca de 30 millones de personas hablarán español en Brasil como segunda lengua en el año 2025” (Siele, s.f.).

En ese sentido, cabe preguntarse ¿Qué español se debe aprender? y ¿Cuál debe enseñarse cuando existen muchas variedades? Esto depende principalmente de dos factores: institucional y personal. En cuanto al primero, este se relaciona con los lineamientos que tenga cada institución educativa; es decir, los diferentes institutos enfocados en ELE (español como lengua extranjera) tienen unos criterios en cuanto a qué variedad o variedades del español se va a enseñar. Con respecto al segundo, este varía de acuerdo con el estudiante, en otras palabras, si este sujeto desea aprender una variante lingüística del español en particular, él tiene la opción de escoger aquel instituto que la ofrezca. Es preciso mencionar que, aunque normalmente se habla de enseñar un español estándar, entendido como el español neutro hablado y escrito por la comunidad hispanohablante, gramaticalmente correcto, es indispensable reconocer la diversidad lingüística del español.

Por otra parte, a pesar de que en Latinoamérica existe un gran interés por parte de profesores e instituciones por enseñar el español como lengua extranjera o segunda lengua, muchos de los estudiantes que están interesados en aprenderla optan por aprender la variedad lingüística del español de España, así entonces:

España sigue, indudablemente, encabezando la lista de número de estudiantes que emigran a estudiar español como segunda lengua ya que a España llegaron 237.600 estudiantes en el año 2013, mientras que un país como México, que triplica la población de España, recibió 35.000 estudiantes en el mismo periodo de tiempo.

(Arboleda, 2015).

Este también es el caso de China, según un estudio realizado por José Miguel Blanco, catedrático de la lengua española, encaminado a dar a conocer las percepciones que, en China y Taiwán, estudiantes universitarios de español como lengua extranjera tenían con respecto a la variedad del español que preferían aprender. Dicho estudio demostró que la gran mayoría de los estudiantes consultados prefería la pronunciación del español hablado en España a la de Hispanoamérica:

La razón principal que subyace a esta predilección es lo familiarizados que están los alumnos con la norma fonética castellana: al estar más acostumbrados a la pronunciación de España la entienden mejor. Esta familiarización es una consecuencia de dos factores: uno, la procedencia (peninsular) de la mayoría de los libros de texto y otros materiales (grabaciones, sobre todo) usados en el aula, y otra, la procedencia de los profesores extranjeros (España) y lugar de formación de la mayoría de los profesores locales (también España) (Blanco, 2014, p. 15).

Una situación similar se presenta en Rusia, en donde actualmente el español es la segunda lengua más apetecida después del inglés; razón por la cual se enseña en los colegios desde primaria hasta la universidad. La variedad lingüística del español que los estudiantes rusos aprenden y prefieren es la variedad española:

En nuestra experiencia podemos afirmar que existe un cierto prejuicio a favor de la variedad dialectal del norte peninsular, al menos entre los alumnos adultos, quizá debido a la cercanía con España. Es posible que influya el hecho de que, según una creencia bastante extendida entre la población, su lengua tiene muy poca variación dialectal geográfica pese a hablarse en un territorio tan extenso y por ello identifican la variedad castellana con la estándar y le atribuyen un mayor prestigio (Yanguas & Martín, s.f. p. 6).

Si bien en países como Noruega, en la enseñanza del español se incluyen distintas variedades del español debido a que algunos de los profesores de ELE son de países hispanohablantes como Argentina, Chile, Colombia, la variedad predominante sigue siendo la española: “Vemos que la cercanía geográfica hace a España muy accesible para los noruegos. Por lo tanto, podemos suponer que a varios alumnos les interesa más aprender una variante peninsular del español” (Lotherington, 2013, p. 41).

Así pues, como lo hemos mencionado, la preferencia escogida por parte de los aprendientes de ELE tiende a ser la española. Cabe aclarar que esto también se debe al rol geopolítico que España ha desempeñado a través del tiempo. Si nos remontamos hacia la época de la conquista de América, es indispensable mencionar que una de las formas con las cuales España y Portugal establecieron su poder fue a través de la imposición de estas lenguas: el español y el portugués, pues, así como lo afirma Mignolo (2003) “las lenguas y su organización jerárquica siempre formaron parte del proyecto civilizador y de la idea del progreso. En rigor de verdad, las lenguas fueron un instrumento clave en el proceso de evangelización y lo son hoy para el desarrollo y la tecnología” (p.94.).

De esta manera, como hemos visto a lo largo del trabajo, no solamente se refleja lo que hemos mencionado en el apartado anterior con respecto a la violencia simbólica propuesta por Cristina Rojas en discursos como el del racismo, la xenofobia, y el del desarrollo (Primer, Segundo y Tercer mundo) impuestos por la jerarquización, sino que también esta involucra a la misma lengua: el español como una herramienta de dominación, poder y hegemonía. En ella, también se crean jerarquías entre las diferentes lenguas, variedades del español y la representación de España a través de ella.

Además, con respecto al rol que ejerció el español en la construcción de la identidad cultural después de la colonización, el español se convirtió en la lengua oficial, la cual es hablada por una amplia población amerindia en países como Bolivia, Perú, Ecuador, México:

El español, una lengua subalterna en la modernidad europea, se convierte en lengua oficial y hegemónica en áreas en las que había una densa población amerindia como los Andes (Bolivia, Perú, Ecuador) y Mesoamérica (México y Guatemala). Desde el punto de vista de la población amerindia, las lenguas eran decisivas para mantener un sentimiento de continuidad desde los tiempos coloniales, pasando por el periodo de construcción de nación, hasta finales del siglo XX (Mignolo, 2003, p.376)

Esto ocurrió en casi todo el continente americano, ya que con la construcción de los estados-nación en América Latina, el español que hasta entonces había desempeñado un rol secundario como lengua de pensamiento moderno, incrementó su importancia al convertirse en lengua oficial de las nuevas naciones:

Puede afirmarse con rotundidad el papel fundamental de las lenguas en la construcción de las identidades culturales, tengan estas el carácter –local, regional, nacional o supranacional– que tengan. Por ello las lenguas se han empleado como instrumento de afirmación cultural por parte de quienes han puesto en marcha políticas imperiales (lenguas generales en la América precolombina, inglés en la época colonial o tras el 98 –por parte de Estados Unidos–) o centralistas (francés o español en el período absolutista), pero también por parte de quienes buscan afirmar su identidad como reacción a lo que es o sienten como imposición cultural (como sucede, sin ir más lejos, en los nacionalismos) (Martínez, 2005, p. 46).

No obstante, es preciso mencionar que en el tercer congreso internacional de la lengua española: *el Congreso de Rosario* se puso de manifiesto el hecho de considerar el español como pluricéntrico, en palabras de Oesterreicher (s.f):

No me parece exagerado postular la existencia en Hispanoamérica de, al menos, tres estándares regionales de alcance supranacional, cuya importancia se va consolidando lentamente: Son los estándares de México, de Buenos Aires y un español de los países andinos. Para el Caribe, el norte de América del Sur y Chile no me atrevería a afirmar lo mismo. Especialmente problemático resulta el estatus del español en los Estados Unidos. (Oesterreicher, s. f.)

Por otro lado, aunque el español sea la lengua oficial de ciertos países, cabe mencionar que actualmente existen políticas lingüísticas en cada país encargadas de determinar y promover el uso de las lenguas indígenas. En ese sentido es clave aclarar cómo se entiende las políticas lingüísticas, de acuerdo con Wiley (1996 citado por García, 2013, p.54) las políticas lingüísticas están clasificadas en 3 grupos dependiendo cómo estas regulan la relación entre las lenguas, así entonces:

El primero se ha denominado políticas de cambio lingüístico. En este grupo se reúnen aquellas políticas que conciben la diversidad lingüística como un problema y, por consiguiente, buscan que un grupo determinado de hablantes cambie su lengua a aquella de mayor prestigio. El segundo grupo, políticas de mantenimiento lingüístico, tiene como finalidad preservar el uso de una lengua que se encuentra en peligro, y se diferencia del tercer grupo, políticas de enriquecimiento lingüístico, en la medida en que estas últimas no se limitan a la revitalización de la lengua en peligro, sino que además expanden los ámbitos de uso de las mismas con el fin de establecer una relación equitativa entre las lenguas en contacto. Esto significa que, mientras las políticas de mantenimiento intentan solamente recuperar la lengua en peligro, las de enriquecimiento conciben las lenguas como un derecho y como partícipes de un «ecosistema lingüístico» que debe ser regulado (Wiley, 1996:109 citado por García, 2013, p.54)

De esta manera en el caso colombiano se encuentra la siguiente política en el artículo 10 de la Constitución colombiana de 1991: “el castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe” (Const.,1991. Art. 10). En ese sentido, en este artículo se refleja una política de mantenimiento, en la cual hay un ecosistema lingüístico.

Claro está que existen diferentes instituciones dedicadas a la promoción e implementación de estas políticas, y algunas de estas instituciones representan a España, tal es el caso del Instituto Cervantes. En este orden de ideas, cabe destacar que, aunque América Latina se haya independizado de España, todavía se ve influenciada por ella, pues una forma de seguir ejerciendo poder es por medio de la lengua (la lengua oficial: español) y por tanto la creación de instituciones que la rigen.

A continuación, abordaremos un breve recuento histórico de las distintas instituciones que han trabajado en pro de la conservación de la lengua española y nos centraremos en las que rigen en Colombia.

5.2.2.1. La lengua española y las instituciones

En el año 1713 se fundó la Real Academia Española (RAE), posteriormente en el año 1951 se creó la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). Es con la fundación de esta asociación que se empieza a implementar una política lingüística en conjunto con academias de España, América y Filipinas para así establecer unas normas generales en cuanto al uso del español en todos sus aspectos: gramática, léxico y ortografía. En 1871 en Colombia, Rufino Cuervo y Miguel Caro deciden fundar la Academia Colombiana de la Lengua, una de las academias de español de mayor prestigio a nivel nacional e internacional (Díaz, 2016).

En 1991 España decide crear el Instituto Cervantes con el fin de promover el aprendizaje y enseñanza del español a nivel mundial. Dicha institución brinda cursos de español como lengua extranjera ELE y se encarga de diseñar e implementar el examen DELE el cual certifica el nivel de lengua española que posee un hablante. (Díaz, 2016)

En Colombia se creó en el año 1942 el Instituto Caro y Cuervo mediante la Ley 5 del 25 de agosto de 1942. En 1970 se puntualiza que el ICC:

Es un establecimiento público del orden nacional, de investigación científica y de carácter docente”, cuyos objetivos son “cultivar la investigación científica en los campos de la lingüística, la filología, la literatura, las humanidades y la historia de la cultura colombiana, y fomentar estos estudios mediante la difusión de los mismos y la enseñanza superior para la formación de profesores y especialistas en las mencionadas disciplinas (Decreto 1442 de 1970, por el cual se aprueban los Estatutos del Instituto Caro y Cuervo citado por Díaz, 2006, p. 174-175).

Asimismo, gracias la Constitución de 1991 Colombia por primera vez se reconoció como un país multicultural y pluriétnico. Desde 2003, el ICC hace parte del Ministerio de Cultura y, conforme a este cambio de la concepción de cultura, se propone:

Promover y desarrollar la investigación, la docencia, el asesoramiento y la divulgación de las lenguas en el territorio nacional y de sus literaturas, con miras a fortalecer su uso y reconocimiento con base en su prestigio social y su valoración estética. Con este fin, el ICC asesora al Estado colombiano y contribuye en la elaboración de políticas para el fortalecimiento y la conservación del patrimonio inmaterial de la nación (Acuerdo 002 de 2010) (Instituto Caro y Cuervo, 2017, p.1)

Teniendo en cuenta que hay entes europeos y españoles encargados de regular este tipo de políticas, es clave mencionar que para la enseñanza del español como lengua extranjera se requiere de unos lineamientos para el diseño de contenidos, currículos, actividades, entre otros. Estos parámetros provienen principalmente del MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) y el PCIC (Plan Curricular del Instituto Cervantes). Este último se basa en el MCER, pero es adaptado específicamente al español. Estos dos recursos sirven como guías para la enseñanza del español, pues el MCER proporciona una base común para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas, asimismo, establece los niveles de referencia como el A1, A2, B1, B2, C1 y C2 en las distintas destrezas: expresión oral, expresión escrita, comprensión escrita y lectora. En cuanto al plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC), este provee funciones, nociones específicas, pronunciación, gramática, saberes y comportamiento socioculturales, entre otros, los cuales están enfocados principalmente en la enseñanza del español como lengua extranjera. Así como lo afirma el Instituto Cervantes (s.f.) el PCIC, es un “documento de referencia no sólo de los equipos docentes de los más de 60 centros del Instituto Cervantes en Europa, América, Asia y África, sino para todos los profesionales relacionados con la enseñanza y la evaluación del español como lengua extranjera”.

Estas guías permiten que el docente adapte aquellos contenidos a su contexto y a sus estudiantes. Por ejemplo, si se toma el PCIC como referencia se tienen que adecuar los referentes culturales; los saberes y prácticas socioculturales; habilidades y actitudes interculturales a un contexto específico, ya que los lineamientos que establece el Plan Curricular del Instituto Cervantes están pensados desde España, entonces si se quiere hablar de la cultura mexicana, estos contenidos se deben modificar al contexto mexicano. Esto quiere decir que, si bien la variedad que predomina es la española el MCRE y el PCIC

brindan la posibilidad de adaptación geográfica más amplia del español, no limitándose exclusivamente al español peninsular. A pesar de ello, se evidencia que se mantiene una visión eurocéntrica, en donde España todavía ejerce una dominación en la producción de textos. De esta manera, se ve reflejado el hispanismo, término que plantea Alejandro Mejía (Mejías-López, 2016: 207 citado por Cadelo, 2019), el cual hace alusión “a la contra corriente ideológica española la cual busca prevenir el fin del imperio posicionando la existencia de una comunidad hispana transnacional que, sin embargo, asumió el liderazgo ‘natural’ de España, ambos como agente histórico y como lugar de nacimiento del idioma sobre el cual reclamo la propiedad” (p.3)

Ahora bien, teniendo en cuenta los aspectos formales como las instituciones y lineamientos que existen para la enseñanza del español como lengua extranjera, es necesario preguntarse cómo se ajustan los contenidos culturales a estas dinámicas cuando estos son propios de cada cultura, si se tiene como referencia España.

5.3. Dimensión cultural

En la enseñanza de lenguas extranjeras, el componente cultural es un elemento esencial que hace parte de esta, pues no se debe separar lengua y cultura. Estos dos conceptos se entrelazan, pues enseñar una lengua implica tener en cuenta la cultura de los hablantes nativos. Para explicar esta relación, debemos plantearnos que se entiende por cultura. Este término es complejo y su definición varía dependiendo de los autores:

Por un lado, el antropólogo estadounidense Marvin Harris (2001) propone que la “cultura es el conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad, incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar (es decir, su conducta)” (p. 19-20). De esta manera, se le atribuye a una sociedad en particular costumbres, tradiciones, modos de vida, de pensar, etc, es decir que lo que tienen en común, se concibe como cultura. Asimismo, “algunas [...] teorías de comunicación intercultural definen y relacionan la cultura con los valores, creencias y comportamientos de un grupo de personas” (Gudykunst, 2004; Lustig & Koester, 2006, citado en Jackson,

2010, citado por Mejía & Agray-Vargas, 2014, p.108), esto quiere decir, que se toma el concepto de cultura ligado a una comunidad que comparte algunas cualidades, formas de actuar, pensar y comportarse.

Por otro lado, desde la enseñanza de lenguas, encontramos la corriente tradicional, la cual resalta la alta cultura. Esta última se entiende como “la suma de las grandes ideas representadas en las grandes obras clásicas de la literatura, pintura, música y filosofía” (Hall, 1997, p. 2 citado por Mejía & Agray-Vargas, 2014, p.108). De acuerdo con esta perspectiva, la cultura no se relaciona con las creencias, hábitos, actitudes, entre otras de una comunidad, sino que se percibe mediante los fenómenos artísticos de una época y sociedad en particular. Por otro lado, cabe mencionar la distinción que señala María Paricio (2014), especialista en lengua española e idiomas modernos, respecto a la palabra cultura escrita con mayúscula (Cultura) y con minúscula (cultura).

Durante un buen número de años, la cultura se identificaba con la Cultura con C mayúscula, esto es, las grandes realizaciones de un determinado pueblo en el campo de la historia, las artes, la literatura, etc. Hoy en día, el concepto de cultura que prevalece es el antropológico, esto es, el de cultura con c minúscula, entendiendo por tal las costumbres, tradiciones y modos de vida cotidiana de una comunidad, etc. (Paricio, 2014, p. 216)

De esta manera, la cultura no solamente abarca las manifestaciones artísticas, y la historia, sino que también incluye las costumbres, las creencias, las tradiciones, las formas de vivir, comportarse, pensar y actuar que comparten una comunidad con una determinada lengua. En ese sentido, la lengua está vinculada a un grupo de hablantes que tienen unos rasgos culturales. Por lo tanto, al enseñar una lengua extranjera, es necesario hacer referencia al contexto o contextos culturales en los que esta se inserta, pues la cultura atraviesa distintos aspectos de la lengua, como el léxico, el lenguaje corporal, la pronunciación, la entonación, la semántica, la sintaxis, entre otras. Para ilustrar este punto, tomemos como ejemplo las siguientes situaciones:

- La habitual y, generalmente ineludible, negociación del pago de un pequeño consumo en un bar.

- La forma habitual de dar una dirección, que revela un modo de ordenación urbana (calle + número + piso + puerta).
- Las diferentes reglas contextuales para el uso del tuteo (Miquel & Sans, 2004, p. 6).
- Dictar un número telefónico.

Estas situaciones están ligadas a un contexto específico, es decir, a una cultura en particular, en donde el uso de la lengua varía de acuerdo con las normas sociolingüísticas de aquellas comunidades. En el caso del tuteo, por ejemplo, difiere según la cultura, pues en algunos lugares el uso del pronombre tú es de cercanía, mientras que en otras partes el usted es el que denota esta cercanía. En cuanto a dar una dirección, la numeración de las calles puede ser diferente, en algunas zonas las calles tienen nombres propios, mientras que en otras solo se denotan con números. Por ejemplo, en el caso de países europeos como Francia las calles se denotan con nombres como Rue *Sante Catherine*, Rue *Gambetta*, entre otros, mientras que en países como Colombia se hace una nomenclatura de números Calle 42 # 15-34. Con respecto a la forma de negociación de pago en un bar, esta podrá pagarse en efectivo, en tarjeta o con otro medio de pago, dependiendo del lugar. Por último, si tomamos el caso del inglés al dictar un número telefónico, este se debe decir número por número, caso contrario, con otras lenguas, en donde se lee de dos en dos.

De ahí que, como indican Byram, Nichol y Stevens (citado por Paricio, 2014) sea “importante enseñar lenguas y culturas como un todo integrado [pues] en realidad, la lengua es el vehículo de expresión de una cultura diferente a la propia” (p.216). Esto se debe a que, al aprender otra lengua, estamos acercándonos a otro contexto diferente al nuestro que tiene maneras de ver el mundo, de comportarse, de actuar distintas a las nuestras. Igualmente, como señala la lingüista Sercu (citado por Paricio, 2014) “llevar una lengua extranjera al aula significa poner en contacto al alumnado con un mundo culturalmente diferente al propio” (p. 216).

Ahora bien, es necesario hablar del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) para abarcar el tema de cómo se ajustan los contenidos culturales, teniendo en

cuenta que dicho documento se ha convertido en una guía para el aprendizaje, la enseñanza, y la evaluación de las lenguas. Como hemos mencionado unas líneas atrás, el MCER, elaborado por el Consejo de Europa, ofrece una base común para los profesores, directrices, aprendientes, investigadores, entre otros, con el fin de otorgar orientaciones en cuanto al aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas. Cabe aclarar que este documento es descriptivo y no prescriptivo; precisión importante, dado que está pensado para que el conjunto de orientaciones brindadas se adapte a cada contexto particular. En ese sentido, retomando el tema de cultura y lengua, el MCER en su contenido, realiza un aporte al incluir la dimensión cultural (Instituto Cervantes, 2002).

Por un lado, el MCRE en el capítulo 5 titulado *Las competencias del usuario o alumno* abarca las competencias generales y comunicativas que se entrelazan, hasta cierto punto, con la dimensión cultural. En ese sentido, a continuación, explicaremos solamente las competencias generales y comunicativas imbricadas en la dimensión cultural. Con respecto a las competencias generales, encontramos cuatro subcompetencias: conocimiento declarativo (saber), las destrezas y las habilidades (saber hacer), la competencia existencial (saber ser), y la capacidad de aprender (saber aprender) (Instituto Cervantes, 2002). Cabe destacar que nuestro interés está basado explícitamente en las dos primeras subcompetencias, pues estas se encuentran ligadas a la cultura mientras que las otras solo de manera marginal.

Dentro del conocimiento declarativo (saber) encontramos el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural. Por conocimiento del mundo, se hace referencia al conocimiento que posee el aprendiente ya sea por su experiencia previa, fuentes de información u otros en cuanto al país que tiene como lengua meta; conocimiento que puede abarcar rasgos históricos, económicos, geográficos, etc. El conocimiento sociocultural se entiende como el saber del país y de la sociedad que comparten la lengua meta, de esta manera, se incluyen características como:

- 1) La vida diaria; por ejemplo: comida y bebida, horarios, modales; días festivos; el mundo del trabajo; y las actividades de ocio.
- 2) Las condiciones de vida; por ejemplo: niveles de

vida (con variaciones regionales, sociales y culturales); la vivienda; y la asistencia social. 3) Las relaciones personales, (incluyendo relaciones de poder y solidaridad); por ejemplo: estructura social y las relaciones entre sus miembros; relaciones entre sexos; estructuras y relaciones familiares; relaciones entre generaciones; relaciones en situaciones de trabajo; relaciones con la autoridad, con la Administración...; [entre otros]. 4) Valores, creencias y actitudes respecto a factores como los siguientes: clase social, grupos profesionales [...], riqueza, culturas regionales, seguridad, instituciones, historia (personajes y acontecimientos representativos), [entre otros]. 5) El lenguaje corporal. 6) Las convenciones sociales. 7) el comportamiento ritual [...] (Instituto Cervantes, 2002, p.101)

Por consciencia intercultural se entiende el análisis, la comprensión o la reflexión que se da por parte del aprendiente con relación a las diferencias y similitudes entre su propia cultura y la de la lengua que está aprendiendo. Dentro de las destrezas y habilidades (saber hacer) encontramos principalmente las destrezas y habilidades interculturales, las cuales incluyen:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas (Instituto Cervantes, 2002, p.102)

Ahora bien, en cuanto a las competencias comunicativas, podemos resaltar la competencia sociolingüística, que abarca marcadores lingüísticos de relaciones sociales (ej. formas de tratamiento), las normas de cortesía (ej. uso apropiado del por favor), las expresiones de sabiduría popular (ej. refranes) y dialecto y acento (ej. clase social) (Instituto Cervantes, 2002). Dicha competencia permite que el aprendiente identifique rasgos lingüísticos vinculados a una cultura, potenciando su capacidad de lograr una comunicación efectiva, pues, para ello, es necesario conocer usos y convenciones, propios del contexto cultural en el que se habla la lengua.

Además, el MCRE (2002) hace hincapié en que el individuo se debe desempeñar como un agente social, pues este forma parte de una sociedad. De esta manera, vale resaltar que en el capítulo 8 titulado: “La diversificación lingüística y currículo” se incluye la competencia plurilingüe y pluricultural, la cual “hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas” (Instituto Cervantes, 2002, p.167). En ese sentido, podemos decir que el aprendiente, como agente social, a la hora de comunicarse puede entrar en contacto con diferentes culturas, provocando que haya una consciencia intercultural de acuerdo con su conocimiento del mundo y sociocultural mencionado unas líneas atrás.

Por otro lado, el Plan curricular del Instituto Cervantes (2006) propone tres inventarios, los cuales conforman la dimensión cultural de los niveles de referencia para el español. Estos son los: Referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales y habilidades y actitudes interculturales. Cabe aclarar que, aunque estos tres inventarios estén enfocados principalmente en la cultura de España, se pueden adaptar a un contexto en particular. Esta adaptación al contexto se puede evidenciar al reconocer que la pluralidad de las lenguas puede surgir en el aula de clase gracias a la iniciativa y trayectoria del profesor quien empieza a reconstruir un repertorio pedagógico fundamental al llevar al aula material adicional además del libro de texto.

En cuanto al inventario de referentes culturales, este hace referencia a datos factuales, creencias, valores, representaciones y símbolos. Con respecto al inventario de saberes y comportamientos socioculturales, este abarca “el conocimiento basado en la experiencia vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales” (Instituto Cervantes, 2006). Por último, el inventario habilidades y actitudes interculturales presenta:

Una relación de procedimientos que, al ser activados de forma estratégica, permitirán al alumno aproximarse a otras culturas, y particularmente a las de España y los países

hispanos, desde una perspectiva intercultural. En esta perspectiva, la comunicación trasciende el mero intercambio de información para abarcar la comprensión, la aceptación, la integración, etc., de las bases culturales y socioculturales comunes que comparten los miembros de las comunidades a las que accede el alumno: la memoria histórica, las formas de vida, los valores, las creencias, etc., que a menudo impregnan la literatura, el cine, las artes plásticas, etc. (Instituto Cervantes, 2006).

Retomando el tema de dimensión cultural, los autores Byram y Risager (1999, p. 58 citado por Paricio, s.f.) plantean a partir del aprendizaje y la enseñanza la definición de la dimensión cultural. Desde el aprendizaje:

La dimensión cultural se refiere a [...] aquel aspecto de la competencia comunicativa que pone a la persona que aprende en contacto con el mundo cultural de un grupo particular de hablantes nativos; y [...] la capacidad de reflexionar, de analizar la propia cultura desde una perspectiva externa y de comprender su relación con otras culturas con el fin de facilitar la comunicación (Paricio, s.f., p. 6)

Desde la enseñanza, la dimensión cultural se relaciona principalmente con la mediación del profesorado, es decir, cómo el docente actúa como mediador entre los contenidos culturales de los hablantes de la lengua meta y la reflexión sobre ellos por parte de los aprendientes, pues es el maestro el que puede promover la comprensión de otras culturas para así lograr que haya una consciencia intercultural y que se desarrolle una competencia comunicativa y cultural (Paricio, s.f.). Asimismo, como señala Sercu (2002), (citado por Paricio, 2014), [...] “el profesorado ha de tener en cuenta como objetivo pedagógico promover en el alumnado un interés en, un conocimiento sobre y una apertura hacia las culturas, gentes y países extranjeros” (p. 219-220).

De igual manera, autores como Byram, Gribkova y Starkey (2002) señalan que la adquisición de la competencia intercultural es un proceso, por definición, inacabado e imperfecto; esto por diferentes razones, a saber: en primer lugar, es imposible saber con anticipación cuál va a ser el conjunto de conocimientos necesarios en una interacción con personas pertenecientes a otras culturas; en segundo lugar, las identidades y valores

sociales de una persona que van cambiando a lo largo de toda la vida a medida que esta se adhiere a distintos grupos sociales.

Además, estos autores indican unos puntos claves con referencia a la competencia intercultural, con el fin de que los profesores o los mismos hablantes tengan en cuenta, como lo son: Establecer relaciones con personas pertenecientes a otras culturas y aceptar a esas personas como individuos poseedores de puntos de vista, valores y comportamientos diferentes; Ayudarle a valorar el carácter enriquecedor de este tipo de experiencias y relaciones por medio del conocimiento de las otras sociedades; Hacerle captar la relación entre su propia cultura y otras culturas, es decir, la comparación, la similitud e interpretación de un fenómeno ligado a otra cultura; Suscitar en él el interés y la curiosidad hacia la alteridad, es decir la tolerancia y comprensión de la otra cultura, Hacerle tomar conciencia del modo en que otros lo perciben a él mismo y a su cultura, es decir suscitar la parte crítica y reflexiva (Byram, Gribkova y Starkey, 2002).

Además, el Instituto Cervantes (2006) define la competencia intercultural como la habilidad que el alumno posee para desenvolverse, relacionarse y adaptarse a diversas situaciones que impliquen el intercambio comunicativo entre dos o más culturas:

Ello requiere el desarrollo y la capacidad de uso de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que le facultarán para lo siguiente: observar e interpretar, desde diferentes perspectivas, las claves culturales y socioculturales de las comunidades a las que accede, al margen de filtros o estereotipos; desenvolverse con éxito en nuevos entornos sociales y culturales, aun sin el fondo común que comparten los miembros de las comunidades con las que interactúa; actuar como intermediario entre los miembros de diferentes culturas, tendiendo puentes que permitan superar los eventuales malentendidos, atenuando las emociones y reacciones características del contacto intercultural y neutralizando, cuando sea posible, situaciones de posible conflicto (Instituto Cervantes , 2006).

De esta manera, la competencia intercultural es la capacidad que tiene un individuo a la hora interactuar y comunicarse adecuadamente con otras culturas diferentes a la suya. Esta competencia requiere que el individuo sea consciente de las diferencias y similitudes que

hay entre las diversas culturas; a su vez, implica que frente a las divergencias que puedan surgir como lo son otros puntos de vista, creencias, actitudes, valores, el individuo debe ser consciente de esto y tolerar aquellas discrepancias para lograr una efectiva comunicación intercultural. No obstante, es preciso mencionar que la competencia intercultural se asocia con la competencia comunicativa, pues:

“En el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras, la competencia intercultural está relacionada con la competencia comunicativa. Es decir, la habilidad para actuar apropiadamente en situaciones comunicativas donde se despliega el conocimiento lingüístico, sociolingüístico y pragmático para establecer relaciones intersubjetivas. De esta manera, la competencia intercultural, se basa en la competencia comunicativa y la expande en su comprensión. Esta competencia se caracteriza por la presencia de unos saberes (savoirs) los cuales están integrados y entrelazados con algunos otros componentes de la competencia comunicativa (conocimiento, habilidades y actitudes).” (Rico, 2018, p. 85-86)

Asimismo, la competencia comunicativa intercultural según Perry y Southwell (2011 citado por Quintriqueo et al, 2017) “implica la capacidad de interactuar de manera apropiada y efectiva con personas de otras sociedades y culturas. La interacción incluye tanto el comportamiento como la comunicación” (p.240). De esta manera, dicha competencia implica que haya una interacción en un contexto intercultural, en el cual el individuo posea un conjunto de habilidades, saberes, conocimientos y actitudes que le permitan comunicarse efectivamente.

Por otra parte, la socióloga Catherine Walsh (2010) menciona el concepto de interculturalidad crítica, el cual “va más allá de la diversidad, el reconocimiento y la inclusión. Revela y pone en juego la diferencia colonial y la colonialidad continua del poder” (p.12). Es preciso aclarar que, para dicha autora, el concepto de colonialidad hace referencia:

Al patrón o matriz de poder que se instala en el siglo XV y XVI, clasificando jerárquicamente las identidades sociales a partir de la idea de “raza”, posicionando en la cima y como superior a los blancos europeos y los “blanqueados” de América del Sur, y los

pueblos indígenas y afros en los peldaños inferiores (como identidades negativas, homogéneas e inferiores (p.12)

En ese sentido, bajo este patrón se refleja aquella violencia simbólica que hemos mencionado a lo largo de este trabajo. Esto es de clave importancia dado a que dicha autora propone la interculturalidad crítica como un proyecto de ámbito político y pedagógico de descolonización, transformación y creación, en donde se busca “no solo cambiar las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización, discriminación [...]” (Walsh, 2010, p.6).

De esta manera, desde una perspectiva crítica se cuestiona y se busca el cambio de aquellas estructuras jerárquicas que generan tal violencia simbólica. En este orden de ideas, esta “apunta y requiere la transformación y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir, y vivir distintas” (Walsh, 2010, p.5); en otras palabras, a partir de la interculturalidad crítica, se muestra una visión que reconoce la diversidad cultural, pero que también indaga y cuestiona el rol de las estructuras, condiciones y dispositivos de poder permitiendo pensar, visualizar, y transformar aquellas desigualdades, discriminaciones, jerarquías (violencia simbólica) que se generan. De allí, es importante resaltar la transcendencia de la interculturalidad crítica dado a que esta como herramienta pedagógica permite que el individuo pueda visualizar de una manera crítica esas estructuras de poder que crean tal violencia simbólica y que el sujeto se involucre como un actor político que pueda llegar a transformar y a deconstruir este tipo violencia.

5.3.1. Los libros de ELE y la interculturalidad

Ahora bien, es preciso mencionar qué libros de ELE se utilizan en particular en el contexto colombiano, y a su vez, cómo se encuentra plasmada la competencia intercultural en estos manuales. Para empezar, los libros para la enseñanza de español como lengua extranjera son en su gran mayoría publicaciones de editoriales españolas. Según un informe del Instituto Cervantes: “Las empresas editoriales españolas tienen 162 filiales en el mundo repartidas en 28 países, más del 80% en Iberoamérica, lo que demuestra la importancia de

la lengua común a la hora de invertir en terceros países, según el Instituto Cervantes” (Mundiario, 2013).

En este orden de ideas, las editoriales españolas dominan el mercado de libros para la enseñanza de español en un gran porcentaje, creando un monopolio. Los libros que son producidos por estas editoriales tienden a tener contenidos culturales referentes a España, no obstante, existen ciertos libros que incorporan diferentes variedades y hacen alusión a otras culturas. Por ejemplo, la editorial Difusión española cuenta con una línea de libros enfocada en Latinoamérica, la cual se llama *Aula Latina*, sin embargo, no obstante, su título, se enfoca exclusivamente en la cultura mexicana, es decir, aunque en este libro se reconozca la variedad mexicana no se logra abarcar la pluralidad de las variedades latinoamericanas como la argentina, la colombiana, la chilena, la peruana entre otras. Otro ejemplo son los libros *Intercambio 1* e *Intercambio 2*, que también hacen parte de la editorial Difusión. Estos manuales hacen un esfuerzo por incluir material relacionado con Hispanoamérica. Para ello, se destaca la variación lingüística; en las grabaciones se puede evidenciar que interactúan varios hispanoamericanos, con el fin de que el estudiante esté en contacto con diversas muestras del español, a su vez, se presentan temas culturales que incluyen léxico en específico, o variaciones que dan cuenta del uso de la lengua en distintos contextos de Hispanoamérica (Grande, 2000):

Por ejemplo, *Intercambio 2* incluye un módulo dedicado a la "puesta en contacto y reflexión sobre las variantes peninsulares e hispanoamericanas del español y su relación con el aprendizaje". La diversidad del español está presente de múltiples formas en los textos, en los ejercicios, en la información gramatical, etc. Entre otras cosas, se habla del seseo {*Intercambio 1*: 12), del uso de ustedes por vosotros {id.: 16), de la distinta forma de nombrar las partes del día {id.: 80). Aparecen también textos en los que se refleja la variación léxica {*Intercambio 2*: 20-22) (Grande, 2000, p. 398).

Por su parte, en los libros *Gente 1* y *2* de la editorial Difusión se hace alusión a Hispanoamérica, pero de manera muy limitada. En estos libros se muestra una variedad estándar del español ibérico (Andalucía, Islas Canarias, Castilla, Cataluña) y se incorporan acentos de América (México, Cuba, Argentina, Chile, Perú) (Grande, 2000).

[No obstante] el hecho de recoger algunas muestras de la diversidad diatópica del español no parece encaminado a que los alumnos sigan en su producción oral unos modelos de lengua que se alejen del estándar y la lengua coloquial de España, sino a que, en el nivel de la comprensión auditiva, se ejerciten en la escucha e interpretación de las variedades que puedan encontrar en el mundo real (Grande, 2000, p.400)

Por otro lado, los manuales Planet@ E/LE 1, 2 y 3, de la editorial española Edelsa, tratan de incorporar material relacionado con América. “A lo largo de las páginas, se encuentra abundante información sobre personajes, escritores, artistas y culturas indígenas de Hispanoamérica. No faltan canciones ni poemas, ni información sobre los usos y modos de vida” (Grande, 2000, p. 398). Asimismo, se incluyen grabaciones donde intervienen hablantes cuyos acentos son representados como los más importantes de Hispanoamérica como: Argentina, Perú, Cuba, México, etc. En estos manuales, se puede evidenciar que frecuentemente se hace referencia a Argentina haciendo una comparación con la variación de España en aspectos de pronunciación, gramática, pragmática, etc. (Grande, 2000). Además, “Planet@ E/LE 2 y Planet@ E/LE 3 incluyen en su parte final un anexo (la "Versión Mercosur") que aborda "no sólo diferencias del español hablado en España y en Hispanoamérica, sino también aspectos contrastivos entre el español y el portugués" (Planet@ E/LE 2: 3) (Grande, 2000, p. 399). Así entonces, es preciso remarcar que si bien hay libros de texto que incluyen a Latinoamérica en sus contenidos y actividades, el monopolio español es el que predomina ya que en su mayoría las editoriales de estos libros de texto son españolas.

En este orden de ideas, si nos enfocamos en el contexto colombiano, son muy pocos los materiales que se ajustan a nuestra realidad, pues “no hay muchos materiales adecuados para enseñar español en Colombia y en general, la bibliografía existente no responde a las necesidades de los docentes de español como segunda lengua en este país” (Arboleda, 2015, p. 3). Es por ello que los docentes de ELE adaptan estos manuales al contexto colombiano.

En las diferentes universidades de Colombia e institutos que ofrecen cursos de español como lengua extranjera, se utilizan libros de editoriales españolas como por ejemplo la Universidad de los Andes, la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad Sergio Arboleda según una investigación titulada *Estado del arte del español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá: cursos de ELE que nacen y se hacen* (Díaz, 2016). Asimismo, la lingüista María Espejo (2012: 89 citado por Arboleda, 2015) afirma que:

[...] Algunas de las dificultades a las que se enfrentan las universidades e institutos del campo [son]: la falta de materiales acorde con las variedades del español colombiano (Espejo), lo que lleva a improvisar y, por ende, a no sistematizar materiales reales y significativos que puedan adaptarse al contexto y a la cultura colombiana (p. 4).

Como ya hemos señalado los contenidos de estos materiales se ajustan al contexto colombiano, a los lineamientos de la institución y a las necesidades de los estudiantes. Aunque existen materiales diseñados por las mismas instituciones la circulación de estos materiales colombianos no se compara con la difusión de las editoriales españolas. Vale la pena resaltar que el diseñar material propio requiere una gran inversión económica la cual muchas veces no es suficiente, por más que universidades, institutos, u otras entidades dedicadas a la enseñanza de ELE estén interesadas en producir su propio material no es tan fácil. “El bajo porcentaje de material editorial para la enseñanza de ELE creado en Bogotá bien puede deberse a dos razones principales: la primera, los costos” (Díaz, 2016, p.184):

Como dice [la directora de la Maestría en Lingüística Aplicada en la Enseñanza del Español como lengua Extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana, Nancy] Agray (2015 citado por Díaz, 2016), “son proyectos de alto alcance y en Colombia el diseño de materiales es algo costoso” (p. 184).

“Una segunda explicación es la que aporta [el docente de la Universidad Sergio Arboleda Juan González, cuando afirma” (Díaz, 2016, p.184):

En Colombia faltan, como se ha mencionado anteriormente, materiales didácticos creados desde y para Colombia. Pienso que las universidades tienen que hacer el material, pero son

las editoriales las que tienen que encargarse de crearlo para que esos libros puedan promocionarse mucho mejor y no ser de uso privativo de cada universidad [...] pero si editoriales colombianas se dedicaran a crear material de enseñanza de español, esos libros tomarían más fuerza para poder divulgar el material didáctico de la región y utilizarlo en las aulas. (González, comunicación personal, 5 de marzo 2015 citado por Díaz, 2016p. 184)

Para concluir este capítulo, se puede afirmar que por un lado hay factores que facilitan o dificultan el aprendizaje de una segunda lengua; algunos de ellos tienen que ver con el aspecto lingüístico y otros con el aprendiente. En cuanto a la enseñanza de español como lengua extranjera, se expusieron las razones por las cuales la lengua española es escogida, y hablada en muchas partes del mundo, así como el hecho de que la variedad que prevalece es la de España. Se mencionaron las instituciones que hicieron que el español fuera una lengua de prestigio a nivel mundial como lo son: el Instituto Cervantes, la Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española entre otras. Por último, se hizo alusión al aspecto cultural con relación a la enseñanza del español como lengua extranjera y sus materiales.

6. Marco Metodológico

En este apartado se presentará la metodología que se llevó a cabo en el transcurso de esta investigación. En ese sentido, mencionaremos el enfoque y tipo de investigación seleccionada, así como la población e instrumentos de recolección utilizados.

6.1. Enfoque y tipo de investigación

El presente trabajo se compone de dos partes. La primera parte realiza una revisión bibliográfica sobre la relación entre la violencia simbólica, los medios de comunicación, el racismo, la xenofobia y el Tercer Mundo con respecto a Latinoamérica y, en particular, a Colombia. A partir de esta revisión, damos cuenta de cómo los medios ejercen violencia simbólica, vehiculando representaciones racistas, xenofóbicas o jerarquizantes, sobre América Latina y Colombia, caso último en el que particularmente nos centramos. A su vez, hacemos una revisión sobre la enseñanza de ELE, sus instituciones, libros e importancia de la interculturalidad en el aula de clase teniendo en cuenta que esta última abarca el tema de las representaciones culturales.

Mientras que la primera parte del trabajo, de orden puramente teórico, va de lo general a lo particular, la segunda, de carácter empírico, opera de manera inductiva, procediendo de lo particular a lo general y adoptando una metodología de investigación cualitativa. De acuerdo con Quecedo & Castaño (2002) la metodología cualitativa de investigación “produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p.7.). Asimismo, como proponen Hernández, Fernández & Lucio (2002) este enfoque se caracteriza por explorar, entender y profundizar los fenómenos a partir del grupo de participantes su contexto; en palabras de dichos autores:

Los planteamientos cualitativos son una especie de plan de exploración (entendimiento emergente) y resultan apropiados cuando el investigador se interesa por el significado de las experiencias y los valores humanos, el punto de vista interno e individual de las personas y el ambiente natural en que ocurre el fenómeno estudiado, así como cuando buscamos una perspectiva cercana de los participantes (Hernández, Fernández & Lucio, 2002. p. 364).

En ese sentido, el enfoque cualitativo se encarga de explorar, recoger, describir e interpretar la información a partir de diversas fuentes, como narraciones, entrevistas, notas de campo, entre otras, logradas a partir, por ejemplo, de las respuestas de los participantes, del contexto, y de las relaciones que se puedan establecer a partir de la información recolectada. De este modo, nuestra investigación indaga acerca de las percepciones y representaciones que tienen algunos estudiantes de ELE de la Pontificia Universidad Javeriana sobre nuestro país. Asimismo, analiza la representación de Colombia y América Latina en algunos libros de ELE y las percepciones de los docentes de ELE sobre el rol de América Latina y España en el entramado institucional y pedagógico de la enseñanza del español como lengua extranjera.

Cabe destacar que esta investigación es de carácter exploratorio al abordar un tema escasamente estudiado. A la fecha no se han encontrado suficientes estudios, interesados en preguntarse por el rol de ELE en la representación de América Latina y Colombia y por el posible ejercicio de violencia simbólica ínsito en dicha representación. Asimismo, no se han realizado estudios intentando relacionar las representaciones de ELE con las representaciones mediáticas de cara a mostrar cómo ambas fuentes contribuyen al afianzamiento de la construcción jerárquica de la diferencia a escala global, en general y de la cultura colombiana, en particular.

6.2 Población

Para la presente investigación, el tipo de población seleccionada es una muestra no probabilística por conveniencia, es decir que la población principalmente escogida es de fácil acceso, así como señalan Otzen & Manterola (2017) [esta técnica de muestreo] “permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador”. De esta manera, la población escogida se dividió en dos grupos. Dentro del primer grupo, incluimos a extranjeros que tomaban cursos de español como lengua extranjera, ofrecidos por la Pontificia Universidad Javeriana, con el fin de aplicar un taller

con duración estimada de una hora a una hora y media. Para realizar el taller, (dependíamos de la disponibilidad de los estudiantes y, desafortunadamente, no todos tenían el tiempo para colaborar) contamos con la participación de ocho estudiantes canadienses y un francés de la universidad UQAM (Université de Montréal à Québec) (voluntariamente se ofrecieron para la aplicación del mismo). El rango de edad de estos participantes es de 20 a 70 años. Su lengua nativa es el francés y tienen conocimientos de inglés y español (B1).

En cuanto al cuerpo directivo y docente el grupo estaba compuesto por docentes y coordinadores que conforman el programa de español como lengua extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana. Igualmente, consultamos a un experto en el ámbito de la interculturalidad quien hizo parte de la maestría de ELE ofrecida por esta institución y entrevistamos a la coordinadora de la maestría en ELE del Instituto Caro y Cuervo con el fin de tener otra perspectiva en cuanto al tema en cuestión. En total se entrevistaron nueve personas.

6.3 Instrumentos

Para la recolección de datos del presente trabajo se utilizaron principalmente tres instrumentos: la entrevista semiestructurada, un taller y una matriz de valoración para los libros.

6.3.1 Entrevista semiestructurada

El tipo de entrevista seleccionado para el presente trabajo es la entrevista semiestructurada. Esta se basa en “una guía de asuntos o preguntas, en la cual el investigador posee la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (como se citó en Rodríguez & Valenzuela, 2011, p. 46) . De esta manera, el entrevistador tiene la libertad de escoger el orden y de adicionar preguntas que sean pertinentes con el fin de profundizar en el tema. En este tipo de entrevistas se suele pedir por medio de un consentimiento informado la autorización a los entrevistados con el fin de grabarlos bien sea en formato de audio o de video.

La entrevista realizada para la presente investigación tuvo como objetivo conocer la percepción que tienen los profesores y expertos en el campo de ELE sobre la enseñanza de ELE, el rol de España en los libros de texto, el concepto de interculturalidad, su importancia, y la representación de la cultura colombiana (estereotipos) en el aula de clase.

Las entrevistas fueron realizadas entre marzo y julio del 2019. Se calculó que estas duraban entre 30 minutos y 45 minutos cada una, no obstante, algunas entrevistas no se ajustaron a este criterio, pues hubo ciertos participantes que respondieron más rápido mientras que otros se extendieron. Se plantearon preguntas guía y durante el transcurso de la entrevista se fueron integrando otras preguntas pertinentes para profundizar en el tema de interés. Cabe aclarar que hicimos dos cuestionarios: uno, con catorce preguntas, dirigido a profesores de español como lengua extranjera y, otro con cinco preguntas, dirigido a expertos sobre la interculturalidad y ELE. Las siguientes son las preguntas dirigidas a los docentes :

1. ¿Cómo se encuentra diseñado el programa de español como lengua extranjera?
2. ¿El syllabus que utilizan también se basa en el Plan Curricular del Instituto Cervantes?
3. ¿Qué variedad o variedades del español enseña?
4. ¿Qué libros de textos utiliza en sus clases?
5. ¿Considera importante utilizar textos provenientes de países latinoamericanos?
6. ¿Qué factores cree usted que influyen en el aprendizaje del estudiante?
7. Teniendo en cuenta los contenidos gramaticales, lexicales, socioculturales, funcionales ¿Cuáles considera más importantes y por qué?
8. ¿Considera importante desarrollar la competencia intercultural en la clase de ELE?
9. ¿Qué aspectos de la cultura colombiana enseña en sus clases?
10. ¿Qué prejuicios o estereotipos tienen los estudiantes sobre nuestra cultura?
11. ¿Cómo hace para lidiar con estas situaciones en el aula de clase?
12. ¿Sabe si los estudiantes han visto o escuchado telenovelas colombianas o series relacionadas con el narcotráfico?
13. ¿Tiene conocimiento sobre una plataforma que se llama [Aprende a hablar español como Pablo Escobar]?

14. ¿Considera que este tipo plataformas podrían ser utilizadas como herramientas para el aprendizaje de español como lengua extranjera?

Se presenta además una otra guía de preguntas es una mezcla entre algunas del anterior esquema y otras; que van dirigidas a los coordinadores y expertos en el tema en cuestión:

1. ¿Cuál es el rol de la cultura en la enseñanza de ELE?
2. Desde su experiencia profesional ¿Qué entiende usted por competencia intercultural?
3. ¿Considera que es importante fomentar la competencia intercultural en el aula de Ele? ¿Por qué?
4. En el aula de ELE ¿Qué estrategias pedagógicas considera pertinentes al momento de tratar prejuicios y estereotipos que tengan los estudiantes sobre la cultura colombiana?
5. Teniendo en cuenta que algunos estereotipos con los que se relaciona la cultura colombiana son los referentes al narcotráfico, ¿Qué opina usted frente a esta imagen que tienen algunos estudiantes de ELE?
6. ¿En algún momento ha escuchado a alguien que se refiera a la cultura colombiana como narcocultura? Si es así, ¿cómo reaccionó usted? Si no es el caso ¿Cómo reaccionaría? ¿Cómo cree usted que como profesores de ELE podemos lidiar con este tema?

6.3.2 Taller

Se realizó un taller con el fin de indagar acerca de la percepción que tienen algunos estudiantes de ELE de la Pontificia Universidad Javeriana sobre Latinoamérica, en particular sobre la cultura colombiana. Para ello, en la primera parte se hizo un formulario de datos personales que recopiló la siguiente información: nombre, género, edad, país de origen, lengua materna, otras lenguas, ingreso a Colombia, duración de estadía en Colombia y motivo del viaje. Es esencial mencionar que en el diseño del taller se buscó

incluir la comprensión y expresión escrita y oral, en ese sentido, en el transcurso del taller se incorporaron algunas actividades para obtener mayor información respecto al tema.

La primera parte del taller inició con unas preguntas sobre las percepciones de los participantes sobre Colombia partiendo de un ámbito general como Latinoamérica para luego enfocarlo exclusivamente en nuestro país. Luego, se observó un video que muestra las razones del por qué venir a Colombia, se formularon unas preguntas con respecto al video, las respuestas de esta actividad se compararon con las respuestas que los estudiantes dieron en la actividad anterior. En la segunda parte del taller, se escogieron 6 titulares de noticias de América Latina y de Colombia, con el fin de identificar aspectos positivos o negativos. Para la tercera parte, escogimos una escena de la telenovela *Escobar, el patrón del mal* (2012) y se propusieron actividades en relación con este extracto del capítulo. Una de las actividades consistía en responder preguntas sobre si conocían el tema expuesto y sus personajes. Otra se basaba en organizar los sucesos mencionados en el video y la última trataba sobre léxico relacionado con el tema.

En la cuarta parte incluimos la competencia intercultural, para ello, les propusimos dos actividades que consistían en redactar dos escritos sobre algunos aspectos tanto positivos como negativos tanto de su cultura como de la cultura colombiana. Es esencial mencionar que en taller se añadieron algunos datos referentes a la cultura colombiana. Por último, realizamos dos preguntas orales que básicamente buscaban saber cuáles eran las fuentes de información a las que los participantes acudían para conocer sobre Colombia, y saber si alguna vez habían visto alguna narco serie. Con esas dos preguntas, dependiendo de sus respuestas se formularon otras.

El taller constó de 9 páginas. Su duración estimada fue de una 1 hora a 1 hora y 30 min. Si bien con la mayoría de los participantes, la aplicación de este duró el tiempo estimado, con otros se extendió un poco más. Este taller lo diseñamos con la guía de la profesora Irma Torres Vásquez y se aplicó a nueve estudiantes de la Universidad (UQAM) en el mes de mayo del presente.

6.3.3 Matriz de valoración

Para Hernández (citado por Rodríguez y Torres, 2014) este instrumento se caracteriza por ser:

Una herramienta especialmente útil en los casos en que los criterios de evaluación son complejos y subjetivos, puesto que permite la separación de los diferentes aspectos que hay que evaluar en varios componentes, y esto contribuye a decir su valor de forma más objetiva y genuina (p. 37).

En el presente estudio se utiliza una matriz de valoración para los libros de texto *Aula Internacional 3* y *Prisma progresa B1*. Cabe mencionar las razones por las cuales seleccionamos estos dos libros. Primero, uno de estos libros (*Aula Internacional*) es utilizado en los cursos de español como lengua extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana mientras que *Prisma* es un recurso complementario. Asimismo, nos basamos en las respuestas de los entrevistados en cuanto a qué material utilizaban con lo cual encontramos que estos dos recursos son los más utilizados en su gran mayoría. A su vez de acuerdo con Viviana Nieto, coordinadora de la maestría en ELE del Instituto Caro y Cuervo, estos dos recursos son los libros de ELE más utilizados en Europa, el Caribe y Estados Unidos. Además, teniendo en cuenta los participantes del taller escogimos el nivel correspondiente a B1, pues la gran mayoría estaba clasificada en dicho nivel.

En cuanto a la matriz, esta recoge la información técnica de cada libro y se hace de forma individual, su objetivo es analizar cómo se representan y se incluyen las diferentes culturas en especial la latinoamericana y la colombiana. La matriz se compone de cinco columnas: En la primera, se nombra la unidad del libro que está siendo valorada; en la segunda, los contenidos culturales propuestos en las unidades del libro; en la tercera, se hace referencia a los países que se nombran en el transcurso del libro por unidades; la cuarta y la quinta columna hacen alusión a las descripciones de las actividades e imágenes que hacen referencia a los países de la tercera columna.

7. Análisis de resultados

Este apartado presenta los resultados obtenidos por medio de los diversos instrumentos empleados, a saber, los talleres, las entrevistas, y los libros analizados. El análisis se compone de estas tres herramientas, las cuales se presentan como las tres categorías principales. De estas categorías surgen otras subcategorías de acuerdo con los datos recolectados y sus códigos.

7.1 Entrevistas

7.1.1. La enseñanza y el rol del español

En primer lugar, es necesario reflexionar sobre la enseñanza para así adentrarnos en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera. Para ello, empezaremos con la importancia de los factores que intervienen en el aprendizaje de una lengua, pues de estos depende en gran medida el éxito de aprenderla. De acuerdo con los entrevistados, se afirma que son muchos los factores que intervienen, dentro de los cuales se aprecia que el factor afectivo y emocional son los más mencionados, de allí recalamos que estos hacen parte de las variables individuales; estas abarcan las psicológicas, la motivación, la convicción, el interés del aprendiente, entre otras. En ese sentido se observa que, para los docentes de ELE, los factores emocionales y afectivos son los que juegan un rol importante en la enseñanza de una lengua, no obstante, también se consideran relevantes los factores propiamente lingüísticos como la lengua materna, el contacto con la lengua, las lenguas que saben, la interlengua del estudiante, así como lo afirma Carmen Solsona (2008):

La L1 o LM juega un papel activo en la adquisición de la L2, ya sea como fuente de interferencia, integrada en el marco de los universales lingüísticos, como mediadora entre la L2 y la gramática universal, o como conocimiento preexistente al que el aprendiz acude como una estrategia más de aprendizaje y/o de comunicación (p.5.)

Con ello, estos factores podrán facilitar o dificultar el aprendizaje de la lengua meta. Igualmente, otra de las repuestas que dieron los entrevistados se relacionaba con factores

ambientales, sociales y culturales. Por otro lado, también se les preguntó que teniendo en cuenta los contenidos gramaticales, lexicales, socioculturales, funcionales ¿Cuáles consideraban más importantes y por qué? Todos respondieron que no hay un factor más o menos importante que el otro, sino que realmente todos van de la mano, pues estos se encuentran entretreídos, en conclusión, todos son primordiales.

En este orden de ideas, en el Programa de Español como lengua extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana, su equipo de profesores considera que no hay un contenido que sobresalga más que otro, aunque esté bajo una metodología comunicativa y un enfoque por tareas, pues todos los contenidos forman un conjunto que hacen parte de la competencia comunicativa. Así como lo afirma la participante 1 “todo es igual de importante dentro de la competencia comunicativa del alumno, tanto la competencia lingüística como la competencia pragmática; todo es un conjunto que forma parte de la competencia comunicativa del hablante, entonces, yo creo que es importante todo” (participante 1, comunicación personal, 26 de marzo de 2019).

Ahora bien, centrándonos un poco más en la enseñanza de español como lengua extranjera, y refiriéndonos al programa de español de la Pontificia Universidad Javeriana, es preciso aclarar que este consta de 12 niveles, en donde “hay cursos regulares, intensivos, de inmersión y de propósitos específicos” (participante 2, comunicación personal, 13 de marzo 2019). Como hemos mencionado unas líneas atrás, su enfoque es por tareas y de acuerdo con la mayoría de los entrevistados este programa contempla el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) y Marco Común Europeo de Referencia (M.C.E.R) aunque algunos también entrevistados hacen hincapié en que se basan el libro *Aula Internacional*.

En ese sentido, se evidencian tres patrones. En el primero se observa que el libro de texto *Aula internacional* de editorial española es tanto un material de apoyo para los docentes en el aula como un referente para los contenidos del programa de español. Otro patrón se refiere a que efectivamente el PCIC sigue siguiendo un recurso de referencia para los docentes interesados en la enseñanza del español, pues ciertamente, el PCIC, es un “documento de referencia no sólo de los equipos docentes de los más de 60 centros del

Instituto Cervantes en Europa, América, Asia y África, sino para todos los profesionales relacionados con la enseñanza y la evaluación del español como lengua extranjera” (Instituto Cervantes, s.f.). El último patrón, que se relaciona con el anterior, es que al ser este un documento de referencia para la enseñanza y evaluación de Español, se refleja el rol que todavía juega España en la imposición de la lengua desde la era colonial hasta en la actualidad, aunque nosotros nos hayamos independizado, España sigue encabezando y representado el modelo a seguir, caso que se ve reflejado tanto en el aspecto lingüístico como en la enseñanza de este. De esta manera en los tres patrones mencionados anteriormente se refleja cómo se ejerce la violencia simbólica al tener como referente a España: en el material de apoyo para los docentes con el libro *Aula Internacional*, en el PCIC que es el documento guía para los docentes interesados en enseñar español, y en el rol que todavía juega España en la imposición de la lengua como el modelo a seguir.

Ahora bien, teniendo en cuenta el papel que juega España en la enseñanza del español como lengua extranjera formulamos la pregunta ¿Qué variedad o variedades del español enseñan? a la cual los profesores del programa de ELE de la PUJ respondieron que ellos enseñan su propia variedad. Sin embargo, el participante 3 señala que:

Evidentemente, dado a que los estudiantes están aquí en el contexto colombiano se privilegia la variedad colombiana, sin embargo, como el material que utilizamos es *Aula Internacional*, pues este incluye sobre todo la variedad española, aunque también hay que resaltar que *Aula* ha intentado incluir otros tipos de variedades, entonces, a veces en los audios uno escucha la variedad argentina, la variedad mexicana, las variedades de la costa del Caribe hispano. También digamos que privilegamos la colombiana, pero hay una necesidad, también pues porque se acostumbren a otros acentos y a otras variedades, pero privilegamos la colombiana (participante 3, comunicación personal, 18 de marzo 2019).

En ese sentido, se enseña la propia variedad lingüística del profesor, la que él o ella maneja y a su vez se complementan con los audios que trae consigo el libro para que el estudiante esté expuesto a distintas variedades. Por otro lado, una de las expertas del Instituto Caro y

Cuervo nos indicó qué variedades de español enseñan en Colombia: “pues yo creo que el español colombiano y cada región enseña su variedad, o sea Barranquilla enseña su variedad, Bogotá enseña su variedad, Medellín enseña su variedad” (experta 1, comunicación personal, el 31 de julio 2019). De esta manera, podemos decir en cierto modo que en Colombia se enseña la variedad lingüística dependiendo del lugar o región y también de la procedencia del profesor, es decir, la variedad propia del docente. Asimismo, cabe precisar que también preguntamos ¿Qué variedad del español es la más solicitada por parte de los estudiantes? a lo que respondió que los extranjeros saben que van a aprender la variedad colombiana:

Además, nos ayuda el mito de que hablamos el mejor español del mundo entonces digamos que el Instituto no defiende esa idea de que ningún español es mejor porque eso significa que una persona es mejor que otra y no hay personas mejores que otras simplemente somos diferentes y cada variedad cumple su función en el país o en la región donde se usa, pero si nos ha ayudado la creencia de que aquí se habla el mejor español del mundo. Nunca digamos que nunca lo usamos como nuestro logo, ni es nuestro slogan, pero la gente sí piensa y tiende a creer eso. Digamos que en Bogotá la pronunciación es más clara pero no significa que por eso hablemos el mejor español, entonces eso nos ayuda (experta 1, comunicación personal, el 31 de julio 2019)

Entonces, podemos observar que, aunque España juegue un rol importante cuando hablamos de las variedades del español que se enseñan en Colombia se hace alusión a las que el docente maneje y no se prioriza la de España. Igualmente, como hemos mencionado anteriormente, cabe resaltar que la variedad bogotana tiene un reconocimiento por ser considerada por algunos como la mejor al ser una de las más claras.

Ahora bien, con respecto a los textos guía les preguntamos a los docentes de ELE ¿Qué libros de textos utilizaban en sus clases? Los docentes del programa de ELE de la PUJ respondieron que el libro guía es *Aula internacional*, un libro de España de la editorial Difusión. No obstante, los docentes señalan que tienen que adaptar el contenido a la realidad colombiana, para ello algunos profesores diseñan sus propios materiales con muestras de lengua real y actividades que estén ligadas al contexto. Pues es preciso traer a colación que “no hay muchos materiales adecuados para enseñar español en Colombia y en

general, la bibliografía existente no responde a las necesidades de los docentes de español como segunda lengua en este país” (Arboleda, 2015, p. 3). Asimismo “estas editoriales no necesariamente reflejan la situación lingüística de Colombia” (participante 3, comunicación personal, 18 de marzo 2019). Es por ello que vemos que los docentes tienden a adaptar estos contenidos al contexto colombiano o a traer material complementario que supla las necesidades que se presentan.

Además, se les preguntó qué otros libros utilizaban como complementarios en sus clases, dentro de los cuales mencionaron *Gente*, *Prisma*, *Pasaporte*, *Gramática uso del español*, *Bitácora* y *El ventilador*. Todos estos libros tienen en común el hecho de que provienen de editoriales españolas. Es allí donde se refleja la violencia simbólica, ya que, al ser los libros provenientes de editoriales españolas, se establece una jerarquización de España con respecto a otros países en lo que respecta al material utilizado, específicamente los libros de texto pues estos se encasillan dentro del modelo español. Cabe precisar que según un informe del Instituto Cervantes: “Las empresas editoriales españolas tienen 162 filiales en el mundo repartidas en 28 países, más del 80% en Iberoamérica, lo que demuestra la importancia de la lengua común a la hora de invertir en terceros países, según el Instituto Cervantes” (Mundiario, 2013). De esta manera, se puede evidenciar que España aún tiene dominio en la imposición del español en el mundo. Así como lo afirma la participante 1 “la mayoría de las editoriales son de España. Eso es un monopolio grande” (participante 1, comunicación personal, 26 de marzo de 2019).

En ese sentido también se preguntó ¿Por qué no utilizan materiales colombianos producidos por la misma universidad? a lo que se obtuvo la siguiente respuesta:

Esos materiales y esos contenidos son tremendamente dinámicos, hay que estarlos actualizando y aterrizando a las realidades cambiantes de nuestro mundo. En ese momento y durante un buen tiempo se utilizó, hay experiencia en el diseño de materiales y hubo momentos que eran solo nuestros propios materiales, pero en el transcurso del tiempo se optó por libros de proveedores externos, bueno sin sacrificar que los profesores desarrollen sus propios materiales (experta 2, comunicación personal, el 15 mayo 2019).

De este modo, es conveniente precisar que, aunque existen materiales diseñados por las mismas instituciones, la circulación de estos materiales colombianos no se compara a la difusión de las editoriales españolas. Vale la pena resaltar que el diseñar material propio requiere una gran inversión económica la cual muchas veces no es suficiente, por más que universidades, institutos, u otras entidades dedicadas a la enseñanza de ELE estén interesadas en producir su propio material no es tan fácil (Díaz, 2016)

Teniendo en cuenta que la mayoría de estas editoriales son españolas, les preguntamos si consideraban importante utilizar editoriales provenientes de países latinoamericanos, a lo cual todos respondieron que sí sería ideal y más contundente. Claro está que algunos docentes mencionaron que algunas editoriales españolas han hecho el esfuerzo de situar sus contenidos hacia Latinoamérica como lo es el caso de *Aula latina*, sin embargo, como lo mencionamos anteriormente, este libro se encuentra enfocado principalmente en la cultura mexicana. Asimismo, se plantea que “hay muchos intentos de la editorial española Difusión por hacer versiones latinas de sus textos, sin embargo, siguen siendo encasillados dentro de ese modelo español” (participante 4, comunicación personal, el 14 marzo 2019). No obstante, es preciso mencionar que los libros de editoriales españolas pasan por un proceso de reflexión:

Incluso estas editoriales que son o que tienen su ubicación en España dan cuenta de la variedad del español. No es solamente español de España en los libros que podrían considerarse eurocentristas, no, esos mismos libros, y esas mismas editoriales también han pasado por procesos de reflexión y ahora dan cuenta de esa variedad y de esa multiplicidad de españoles que existen en el mundo. No obstante, es indispensable que tengamos material producido en nuestro contexto con esas realidades latinoamericanas que también son cambiantes y que deberían reflejarse en los materiales que se usan (experta 2, comunicación personal, el 15 mayo 2019).

Cabe recalcar que si bien estos libros llevan un proceso de reflexión como se menciona anteriormente, sus contenidos reflejan predominantemente la visión eurocentrista, aunque se incluyan algunas variedades. Pues como hemos dicho en este apartado, los profesores en el aula de clase aportan material extra dado que los libros no abarcan en su totalidad la

realidad del contexto ni la realidad lingüística. Es decir, los materiales no logran suplir las necesidades de los docentes de español en cuanto a lo cultural y lo lingüístico pues se marginaliza en los libros la aparición de otras variedades tanto a nivel lingüístico como cultural y es allí donde está presente implícitamente la violencia simbólica.

Por otro lado, en el Instituto Caro y Cuervo no se maneja un texto guía en específico sino varios, dentro de ellos *Enlace*, desarrollado por la Universidad Externado, y el libro *Aula América*, el cual es:

Un nuevo libro que sacamos el año pasado que es la adaptación de Aula Internacional, el cual está adaptado digamos con los referentes culturales y con los usos lingüísticos de América no solamente de Colombia, por eso, no se llama Aula Colombia, sino que es *Aula América* es un libro que está destinado a México, Perú, Argentina, también a Ecuador y a toda Latinoamérica (experta 1, comunicación personal, el 31 de julio 2019).

Asimismo, preguntamos cuáles libros consideraba que eran los más utilizados de ELE en el mundo, a lo cual nos respondió que esto depende mucho de la institución y profesor, pues si la institución realiza un pacto con una editorial pues esta determina el libro. Además, desde el punto de vista de Europa, el Caribe, Estados Unidos y Brasil, la editorial que más entra a todos esos países es Difusión y luego sigue Edinumen. “Entonces el libro más usado en occidente yo creo que es Aula Internacional de Difusión y de editorial Edinumen, Prisma” (experta 1, comunicación personal, el 31 de julio 2019). De esta manera al considerar que los libros más utilizados en occidente son *Aula Internacional* y *Prisma* para la enseñanza de español como lengua extranjera se refleja la violencia simbólica al priorizar a España en Europa, El Caribe, Estados Unidos, Brasil entre otros.

7.1.2. El rol de cultura en el aula de ELE

En la enseñanza de ELE o de cualquier otra lengua es indispensable resaltar el papel que cumple la cultura, pues ésta abarca las manifestaciones artísticas, la historia, las costumbres, las creencias, las tradiciones, las formas de vivir, comportarse, pensar y actuar que comparten una comunidad con una determinada lengua. En ese sentido, la lengua está

vinculada a un grupo de hablantes que tienen unos rasgos culturales Asimismo como señaló el experto 3 “una de las manifestaciones precisamente de la cultura se hace a través de la lengua, entonces, siempre es necesario hacer esa relación directa lengua-cultura” (experto 3, comunicación personal, el 3 de abril de 2019).

Cabe precisar qué rol juega la cultura en la enseñanza de ELE:

Es todo. No es posible aprender ninguna lengua, sin comprender el contexto social. Así sea acercarse, jamás lo podremos comprender en su totalidad. Ni siquiera el nuestro propio, pero el estar conscientes, el acercarse a que la lengua es un constructo social, que es algo vivido, que es algo que se crea y se recrea en la interacción con los demás. Y eso, sí, extendido a la enseñanza de ELE y a la enseñanza de aula les pone un reto muy grande a los docentes, en ese cuestionamiento y en esa reflexión permanente crítica acerca de que se está enseñando, cómo se está enseñando y cuáles son los imaginarios que se están deconstruyendo o se están reforzando (experta 2, comunicación personal, el 15 mayo 2019).

En este orden de ideas, en la enseñanza de ELE el rol de la cultura es fundamental, dado que la lengua está intrínsecamente ligada a un contexto social y cómo ésta se trata en el aula de ELE es indispensable hablar sobre la competencia intercultural. El Instituto Cervantes (2006) define la competencia intercultural como la habilidad que el alumno posee para desenvolverse, relacionarse y adaptarse a diversas situaciones que impliquen el intercambio comunicativo entre dos o más culturas. En ese sentido, la experta 1 señala que la “competencia intercultural es un estado en el que la persona es capaz de entender los comportamientos de otra cultura” (experta 1, comunicación personal, el 31 de julio 2019).

Por su parte la experta 2 se refiere a la competencia intercultural como:

Es la capacidad de ponerse en los zapatos y en la mirada del otro y entender que no hay un mundo, sino muchos mundos y que eso que entendemos por nuestra cultura es sólo una construcción temporal, geográfica, social, política que es totalmente cambiante. Y es la oportunidad también de intentar liberarnos de esos formateos culturales que nos hacen sobre el deber ser de las personas, de los géneros, de las culturas cuando eso no existe. Es una manera de resistir, es una puesta política también. El posicionarse desde ese aceptar la

diferencia, aceptar la diversidad, y aceptar la contingencia de esas ideas, esos conceptos fabricados. (experta 2, comunicación personal, el 15 mayo 2019).

De esta manera, la competencia intercultural requiere situarse en la posición del otro con el fin de entender el porqué actúa y se comporta de tal modo. Así como indican Byram, Nichol y Stevens (2001 como se citó en Paricio, 2013) “Es importante enseñar lenguas y culturas como un todo integrado [pues] en realidad, la lengua es el vehículo de expresión de una cultura diferente a la propia” (p.216). Esto se debe a que, al aprender otra lengua, estamos acercándonos a otro contexto diferente al nuestro que tiene maneras de ver el mundo, de comportarse, de actuar distintas a las nuestras. Igualmente, como señala la lingüista Sercu (2005 citado por Paricio, 2013) “llevar una lengua extranjera al aula significa poner en contacto al alumnado con un mundo culturalmente diferente al propio” (p. 216).

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, formulamos la siguiente pregunta a los profesores de ELE ¿Consideran importante desarrollar la competencia intercultural en la clase de ELE? Así, podemos afirmar que todos los entrevistados coincidieron en que sí es importante desarrollar la competencia intercultural. Dentro de las razones que expusieron podemos encontrar el hecho de que esta facilita la interacción entre culturas, (diálogo entre culturas), la comprensión de lo diferente y la diversidad. Igualmente, dentro de las respuestas se menciona que el docente también debe desarrollar unas competencias con el fin de realizar un acercamiento de la cultura meta y hacerla explícita en las clases. Por otro lado, el participante 2 menciona que si bien la competencia intercultural es muy importante es una de las más difíciles de desarrollar:

Puedo decir que esa competencia es muy importante y sin embargo creo que es una de las más difíciles de desarrollar ¿Por qué? Porque considero que no todas las culturas nos ven de manera simétrica, cuando digo simétrico es que no todos vienen a dialogar con nosotros de manera horizontal y respetuosa, sino que vienen desde una visión eurocentrista en la que algunos creen que necesitamos hacer las cosas mejor en Colombia, algunos vienen y critican ¿Por qué la gente es tan desordenada? ¿Y por qué hay robos? ¿Y por qué hay conflicto? y es en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural donde el

docente debe desarrollar unas estrategias para que se haga un acercamiento reflexivo a nuestra cultura. (participante 2, comunicación personal, el 13 marzo 2019).

Así como Byram, Gribkova y Starkey (2002) señalan la adquisición de la competencia intercultural es un proceso, por definición, inacabado e imperfecto; esto por diferentes razones, a saber: en primer lugar, es imposible saber con anticipación cuál va a ser el conjunto de conocimientos necesarios en una interacción con personas pertenecientes a otras culturas; en segundo lugar, las identidades y valores sociales de una persona van cambiando a lo largo de toda la vida a medida que esta adhiere a distintos grupos sociales.

De este modo, les preguntamos cómo incluían la competencia intercultural en el aula, a lo que los entrevistados respondieron que sus actividades y ejercicios tratan siempre de involucrar lo cultural. También, aseguran que de acuerdo con las situaciones que se presenten en las clases, se puede introducir el tema cultural. Entonces, se tiene en cuenta lo que aparece en el libro de texto complementado con la realidad, así como actividades de reflexión intercultural relacionadas con el contenido, actividades con el fin de ser autocríticos de su propia cultura y la que se está aprendiendo. Todo esto con el objetivo de contrastar las dos culturas. El participante 3 menciona por ejemplo que si se habla de algún fenómeno cultural de Colombia entonces se trata de buscar lo que hay detrás de este tema o fenómeno:

Intentamos rastrear pues lo histórico social y político que hay detrás de este fenómeno, entonces, si hablamos por ejemplo de los reinados de belleza que a veces son como tan populares en nuestra historia en Colombia, entonces hablamos de los reinados de belleza, pero no nos quedamos en que bueno es un fenómeno cultural que muchas mujeres participan, que es muy importante en Colombia. No, nos quedamos en nombrarlos, pero intentamos establecer bueno y esto a qué contribuye en términos de la relación reinado y machismo en Colombia. ¿A qué contribuye la relación? ¿Quiénes pueden participar en esos reinados? ¿Quiénes no? Por ejemplo, las mujeres trans pueden participar en esos debates que a veces escuchamos. Entonces, lo intento hacer más cómo de pronto de debate y de ponerlo en términos históricos y políticos, no quedarnos solo en que entiendan que hay diversidad cultural no es un fenómeno multicultural, es más una interculturalidad crítica (participante 3, comunicación personal, 18 de marzo 2019).

Esta respuesta se relaciona claramente con lo que el experto 3 menciona acerca de cómo debería ser entendida y puesta en práctica la interculturalidad:

Interculturalidad es la que deberíamos estar desarrollando en el salón de clase y más en un escenario de enseñanza de lengua extranjera cuando también uno sabe que la lengua se utiliza como mecanismo del ejercicio del poder. Entonces también el rol que debe tener el profesor de lenguas es crucial, en ese sentido, porque consciente o inconscientemente está comunicando este tipo de intencionalidades; entonces es una situación compleja, pero yo la veo como una oportunidad, también una oportunidad para que los maestros nos situemos más y podamos, si es que nos preocupa el país y nos preocupa la realidad social, ser mucho más asertivos a la hora de generar respuestas mucho más, yo diría atinadas a lo que pues el país necesite” (experto 3, comunicación personal, el 3 de abril de 2019)

Complementado esta idea de interculturalidad con lo que otros de los entrevistados respondieron, es necesario entonces tener en cuenta que en el ejercicio pedagógico los maestros abordan las realidades que como país estamos viviendo en el aula de clase y a su vez, es preciso cuestionar el rol del docente al mostrar la cultura colombiana, qué representaciones, prejuicios o estereotipos están reproduciéndose.

7.1.3. Colombia y sus representaciones en el aula de ELE

De acuerdo con el participante 1, el perfil de estudiantes que asisten a las clases de español abarca desde empresarios que vienen a trabajar hasta estudiantes de intercambio. Algunos de ellos, escogen Colombia por el tema laboral, los negocios, asimismo, afirma que “el concepto de Colombia ha cambiado, entonces cada vez la gente viene más, aunque ahora está un poco confuso eso, pero yo creo que el concepto de Colombia ha cambiado entonces viene cada vez más extranjero a trabajar, a abrir negocios, a emprender” (participante 1, comunicación personal, 26 de marzo de 2019).

De una manera similar, se señala que:

Después de la firma del acuerdo de paz, yo creo que la imagen de Colombia se mejoró mucho. Empezamos a tener un número de estudiantes muy alto pero este año otra vez

bajaron mucho las cifras en todas las universidades porque parece que también el conflicto de Venezuela nos está afectando negativamente, no bueno además del de nosotros; el de nosotros no es que se haya acabado pero el de Venezuela también ayuda. (Experta 1, comunicación personal, el 31 de julio 2019)

De esta manera, se evidencia que efectivamente la imagen de Colombia ha cambiado y es por ello que en estos últimos años la cantidad de extranjeros que vienen a Colombia ha aumentado, pues tras la firma del acuerdo de paz en la Habana, poco a poco Colombia se ha convertido en un destino turístico internacional que acoge a cierto número de extranjeros; dicha cifra ha venido aumentando en los últimos años. Según el Ministerio de Comercio, Industria y Turismo de Colombia, el número de visitantes extranjeros no residentes se ha incrementado de 2,2 millones de visitantes en 2016 a más de 2,7 en 2018, inclusive hoy en día ha sido catalogado como el mejor destino de Sudamérica por la organización World Travel Awards (CNN, 2019). No obstante, como hemos mencionado unas líneas antes este año el número de estudiantes ha disminuido bien sea por el conflicto interno que tiene el país, por la migración de venezolanos u otras razones.

Ahora bien, teniendo en cuenta que algunos extranjeros escogen Colombia como destino para aprender español, es indispensable preguntarse cómo en el aula de ELE se incluyen los aspectos de la cultura colombiana. Para ello, formulamos la siguiente pregunta a los profesores de ELE de la PUJ: ¿Qué aspectos de la cultura colombiana enseñan? Sus respuestas son muy variadas, pues depende de la metodología del profesor, no obstante, dentro de los temas que se tratan en el aula son: referentes culturales, lugares, historia, política, espiritualidad, minorías como la población LGTBI, temas de actualidad, creencias, saberes ancestrales, cultura popular y actividades populares. Cabe resaltar que, en sus respuestas, se evidencia que hay una tendencia a ir más allá, es decir, no se quedan en lo superficial, sino que buscan saber el trasfondo del fenómeno cultural que se esté tratando. Al respecto el participante 2 nos cuenta que con algunos de sus colegas manejan la dinámica del iceberg:

Cuando llegamos a una cultura ¿qué es lo que nosotros conocemos inicialmente? Pues lo que hay arriba del iceberg y la motivación para nuestros estudiantes y para nosotros como

docentes también es que ellos vayan un poquito más al fondo de las cosas, al trasfondo, a la manera como nosotros como por ejemplo ¿Qué tipo de creencias tenemos? ¿Cómo son las jerarquías?, ¿Cómo funcionan? ¿Por qué hay discriminación? ¿Por qué hay racismo si nosotros somos mestizos? ¿De dónde nos viene ese bendito racismo? ¿De dónde viene todo ese tema de la estratificación social? Todavía de las secuelas del colonialismo, entonces nosotros como docentes tenemos que sacar a la luz esas temáticas (participante 2, comunicación personal, 13 de marzo 2019).

Asimismo, varios docentes señalan que de acuerdo con la situación que se presente en el aula de clase, los mismos estudiantes traen a la clase el tema cultural que se pueda articular. A su vez, el participante 4 plantea que el aula de ELE se presta para un diálogo entre culturas, que permite que los estudiantes reflexionen, en donde el profesor le ayuda a entender esa nueva cultura, en ese sentido, en el aula los estudiantes pueden juzgar, valorar, argumentar, contra argumentar con el fin de ayudarles a negociar aquellas diferencias, entonces:

Todo el tiempo estamos llevándolos a reflexionar a pensar ¿Cómo se hacen las cosas aquí? ¿Por qué se hacen las cosas de esa manera? y entonces ellos también así mismo tiene la oportunidad de pensar cómo se hace en su propio idioma, cómo se hace en su propia lengua y qué nos aproxima y qué nos aleja a los unos de los otros, entonces todo el tiempo estamos en esa actividad venga ¿cómo es esto? ¿Cómo se hace? ¿Cómo se dice? ¿Por qué se dice así? ¿Por qué se comporta así? ¿Por qué reacciona así? Desde que llega ¿Cómo te fue hoy? (participante 4, comunicación personal, el 14 marzo 2019).

De esta manera, retomando lo mencionado anteriormente, se observa que, al momento de tratar aspectos culturales de Colombia, los profesores buscan que los estudiantes sepan el trasfondo de las situaciones o fenómenos culturales que se están abarcando. Y es precisamente ahí, en el aula de clase, donde se refleja la importancia de la competencia intercultural, pues esta ofrece un encuentro y diálogo entre culturas, en donde el docente le ayuda al estudiante a entender el porqué ocurre esa diferencia o fenómeno.

En ese sentido, cuando se tratan ciertos aspectos culturales, a veces surgen prejuicios y estereotipos en el aula de clase o fuera de ella. Por un lado, es preciso retomar qué

entendemos por estereotipo, pues este es “una imagen estructurada y que es aceptada por la mayor parte de las personas, por ser representativa para un colectivo determinado. Con esa imagen se tiende a formar una concepción estática respecto a las características generales de quienes hacen parte de esa comunidad” (RAE, s.f.). Por otro lado, tenemos en cuenta que prejuicio es:

«La acción y el efecto de prejuzgar», y «prejuzgar» como «Juzgar de las cosas antes del tiempo oportuno o sin tener de ellas cabal conocimiento». Esta definición, aunque no lo hace explícito, de ella se deduce que el prejuicio es algo negativo, por defecto bien de la precipitación («antes del tiempo oportuno») o del conocimiento insuficiente («sin cabal conocimiento») (Olmo, 2005, p.14).

Ahora bien, teniendo estos dos conceptos claros, les preguntamos a los profesores ¿Qué prejuicios o estereotipos tienen los estudiantes sobre la cultura colombiana? los entrevistados respondieron que estos varían, pues algunos estudiantes ya vienen con unos prejuicios establecidos acerca de la cultura colombiana. Otros no tienen conocimiento sobre el país, por ende, no tienen prejuicios o estereotipos acerca de Colombia. En cambio, otros crean sus prejuicios mientras están inmersos en el país, es decir, se basan en su experiencia personal en contacto con la cultura. Asimismo, es preciso indicar que el hecho de que, así como ellos tienen estereotipos y prejuicios sobre Colombia, nosotros también en Latinoamérica los tenemos con respecto a otras culturas, y que a su vez podemos atribuir que la falta de información es un factor que fomenta la creación de prejuicios o estereotipos.

Teniendo en cuenta las definiciones de prejuicio y estereotipo podemos decir que dentro de los estereotipos y prejuicios que fueron más relevantes en las respuestas de los profesores se encuentran los siguientes: en primer lugar, el narcotráfico, seguido de Pablo Escobar, la violencia, inseguridad y mujeres de silicona.

Es preciso mencionar que el hecho de que algunos de los estudiantes tengan estos prejuicios o estereotipos sobre nuestra cultura como lo es el de concebir la realidad colombiana solo desde el prisma del narcotráfico, se debe de algún modo, según el participante 3, a series como *Narcos* (2015), que han cautivado tanto al público nacional

como al internacional. Igualmente, se hace la distinción de que no es igual la manera como los estudiantes que están en el extranjero representan a Colombia que los estudiantes que vienen a aprender español al país como tal. Esto se debe a que al estar inmersos en nuestro país están más que todo interesados en superar los estereotipos más no en reproducirlos, en palabras del participante:

Digamos que ha habido un efecto de la serie de Netflix, por ejemplo, con *Narcos* y todo esto en la forma cómo ellos construyen y representan Colombia. Ellos refiriéndose un poco a los estudiantes que están en el extranjero porque los que están aquí en Colombia viviendo y aprendiendo español aquí, pues ellos de entrada notan una realidad distinta a lo que los medios les venden y ellos de entrada la cuestionan. No podemos decir que los que están aprendiendo en Colombia sean como tan inocentes de reproducir todos los estereotipos que la cultura de medios les ofrece. Yo diría que no es tan así porque viven la cultura de manera directa porque están interactuando con colombianos en el diario entonces, no reproducen los estereotipo, más bien muestran un interés por superarlos mucho más que tal vez los otros porque no tiene el acceso a la información tan fácilmente” (participante 3, comunicación personal, el 18 de marzo de 2019)

De esta manera, los medios de comunicación, las series y su exposición también pueden ser una fuente de información, la cual incide en la percepción de la realidad social. No obstante, como lo mencionó el participante 3 dependiendo del acceso a la información que tenga el estudiante, este puede romper con algunos estereotipos de la cultura meta como es el caso de las experiencias personales al estar inmersos en aquella cultura. En ese sentido, la experiencia personal también es una fuente de información que influye en la formación de las representaciones culturales del estudiante.

Ahora bien, con respecto a la incidencia de los medios de comunicación tanto locales como internacionales en la construcción de los prejuicios, estereotipos, imaginarios con los que se relaciona a Colombia, se mencionó lo siguiente:

Aunque han pasado muchos años, aunque ha cambiado nuestro país bueno hay que hacer un paréntesis tristemente nuestro país en los últimos seis meses se ha transformado en el país que éramos antes y pues muy difícil quitarse prejuicios, y quitarse imaginarios de Colombia

si otra vez las noticias que hay sobre Colombia es la masacre, es la corrupción, es la cultura del vivo vive del bobo y la cultura del atajo, pues muy complejo hacer país si nuestros propios gobernantes son los que están poniendo esas prácticas y esas formas de hacer política. Son imaginarios muy difíciles de cambiar, muy complejos y mucho de lo que ustedes ya han visto en su trabajo de la responsabilidad que tiene los medios no solo locales, nacionales y también internacionales de esa ideas sobre cómo entendemos un país, cómo entendemos una cultura, cómo nos imaginamos que son las personas que viven en esos lugares y es una construcción mediática en su gran mayoría y en este mundo, en este momento que estamos en nuestra sociedad hiperconectada, hipercomunicada fluyen informaciones y se refuerzan estereotipos y se refuerzan prejuicios de una manera aún más peligrosa, porque ya no hay filtros'' (experta 2, comunicación personal, 15 de mayo de 2019)

De esta manera, es evidente que estos imaginarios mencionados por el anterior participante muestran que implícitamente los medios de masivos de comunicación efectivamente ejercen violencia simbólica al atribuirle ciertas características a un país, en la manera en cómo se representa al otro país, en este caso Colombia. Por otro lado, se considera que son más los prejuicios que nosotros como colombianos creemos que tienen los extranjeros acerca de nuestro país que los que de verdad tienen, es decir, no siempre son connotaciones negativas con las que se asocia a Colombia:

Pues yo creo que lo que he visto es que nosotros creemos o sea los colombianos creemos que los extranjeros tienen muchos más prejuicios de los que en realidad tienen. Yo creo que eso pasa mucho, nosotros tenemos una tara de que los extranjeros nos ven más negativamente de lo que en realidad nos ven (experta 1, comunicación personal, el 31 de julio de 2019)

Del mismo modo, el participante 1 en su respuesta añade que, si bien hay prejuicios como el narcotráfico en Colombia, los extranjeros también asocian al país con aspectos positivos como el café:

¿Qué prejuicios tienen? pues el narcotráfico, pero luego siempre vienen nada más como clichés de que son muy amables, de que son muy abiertos, de que son muy generosos. No

solamente cosas negativas sino también viene pues el café por supuesto (participante 1, comunicación personal, 26 de marzo de 2019)

En ese sentido, las imágenes que tienen los estudiantes extranjeros no solamente se reducen a aspectos negativos sino también a clichés, como ser abiertos, amables, generosos, entre otros.

Ahora bien, con respecto a cómo los profesores tratan el tema de los prejuicios y estereotipos cuando se presentan en el aula de clase las respuestas fueron variadas, algunos respondieron que el esconder los estereotipos no es una buena forma de cambiar la percepción de los mismos. Otros comentaron que es importante darles información desde diferentes perspectivas para que el alumno al final pueda romper el estereotipo, y que el hecho de que surjan los estereotipos en clase es una de las razones que motiva el desarrollo de la competencia intercultural. A su vez, señalaron que al momento de tratar los estereotipos es importante resaltar tanto lo bueno como lo malo, pero a partir de hechos reales. Algunos consideran que estos deben tratarse en el aula de clase, pero de una forma crítica y reflexiva, o por medio de confrontaciones directas. El experto 3 hace una anotación importante con respecto a cómo debe ser tratado el tema de los estereotipos en el aula de clase:

Lo que quiero comunicar es que nosotros no debemos decirles no a estos temas porque hicieron parte de, pero sí hay que tener cuidado en el tratamiento de esos temas porque permearon e hicieron parte de la cultura y es más tenemos todavía el lastre de esos temas. Hoy por hoy, entonces, creo que tampoco hay que decir hay que estigmatizarlos y satanizarlos y no volverlos a tocar, entonces, uno dice como los presentes es tu responsabilidad como docente; yo no sé ahí sí tendríamos que hacer todo un ejercicio por ejemplo con los medios de comunicación y con todo esto para ver cómo se presentan porque es que a través de esos medios también el rol potente de formación está allí” (experto 3, comunicación personal, 3 de abril de 2019)

Del mismo modo, los profesores nos brindaron ejemplos de cómo tratan los temas de los estereotipos y qué actividades realizan en sus clases. En el caso del participante 2 se manifiesta lo siguiente:

Propongo en mi clase vamos a hacer un trabajo en el que mostremos las mujeres colombianas alrededor del mundo, qué han hecho, para mostrarles la otra cara que nosotras las mujeres colombianas somos capaces de producir ciencia, que somos capaces de producir cultura y que no simplemente estamos llenas de silicona... Bueno una parte de mis clases y de nuestras clases es promover o buscar, como les mencionaba anteriormente, eliminar y romper o por lo menos tratar de ir abordando ese tema de los estereotipos (participante 2, comunicación personal 13 de marzo de 2019).

Por otro lado, uno de los participantes nos proporciona otra visión sobre la importancia de los estereotipos:

Hay que hacer ese tránsito a decir si con los estereotipos de cierto modo yo organizo mi realidad entiendo el mundo pero es mucho más complejo que eso y que muchos de los estereotipos pues tienen efectos materiales en la vida de esas personas entonces también hay que hacer esa reflexión llevarlos un poco a que ese estereotipo pues no solo reduce a toda una comunidad a algo que no le es necesariamente propio sino que también tiene unos defectos en la cotidianidad efectos materiales entonces la idea de que los mexicanos no se son perezosos o que son violadores inmigrantes como por ejemplo sostiene Donald Trump ,pues eso tiene unos efectos de que los inmigrantes empiezan a ser estigmatizados a no encontrar trabajo entonces hacer ese tránsito de entender ¿Por qué es que tenemos los estereotipos? porque si existen es por algo y llevarlo a que los efectos negativos que estereotipar tiene por ejemplo (participante 3, comunicación personal, 18 de marzo de 2019).

Igualmente, uno de los participantes menciona que al ser los estereotipos parte de la cultura de cual se es parte es complejo de tratar y explicar en las clases. Así entonces el participante 4 lo ilustra de la siguiente manera:

Es bien complejo porque tú no te puedes desvestir de esa cultura que te abraza, tú no te puedes poner en una posición neutral para juzgarla ni para bien, ni para mal entonces sí es bastante incómodo. Son situaciones bastante incómodas porque tú no logras hacerlos entender que son maneras de ser y de pensar que es como el ser y el estar sí que hay cosas que son inherentes a nosotros que son naturales que son por naturaleza, mientras que hay otras que son simplemente estadios por los que pasamos pero que cada vez ellos ven que como que se están volviendo más inherentes que transicionales entonces eso es una preocupación a veces difícil (participante 4, comunicación personal, 14 de marzo de 2019)

Teniendo en cuenta las respuestas de todos los entrevistados acerca de los estereotipos que tienen los estudiantes sobre nuestra cultura pudimos constatar que el estereotipo que más se presenta en las clases de ELE es el del narcotráfico y Pablo Escobar. De esta manera, estos imaginarios sociales pueden reconstruir memoria histórica, pero a su vez promover violencia simbólica en la representación que se tiene acerca de Colombia.

Es por ello que la siguiente pregunta estaba orientada a saber qué telenovelas o series del tema del narcotráfico conocen los estudiantes y habían mencionado en las clases. La mayoría de los profesores nombró la serie *Narcos* (2015), otros mencionaron la película *Loving Pablo* (2017), telenovelas como *Sin tetas no hay paraíso* (2006), *Rosario Tijeras* (2010). Uno de los participantes considera que en el momento en que los estudiantes se acercan a este tipo de producciones y luego vienen a Colombia pueden contrastar lo visto en la serie o telenovela con la realidad:

Yo creo que han sido buenas formas de ellos de comparar, luego que ellos llegan a Colombia o a Bogotá, ven que la realidad es totalmente distinta y empiezan a hacer ellos mismo el proceso de reflexión de que todo lo que se pinta en series o en cosas, así como narconovelas pues es totalmente distinto a la realidad o un poco muy exagerado una forma de la realidad (participante 5, comunicación personal, 15 de marzo de 2019)

Durante la entrevista les mencionamos que había una plataforma llamada *Aprende a hablar español como Pablo Escobar*. Por ello, les preguntamos si estaban de acuerdo con utilizar este tipo de plataformas en el aula de clase a lo que respondieron de forma variada. Para

algunos profesores es indispensable conocer estas plataformas antes de decidir si implementarlas o no y saber si estas ayudan a romper y deconstruir el estereotipo o por el contrario lo refuerzan. Otros dicen que no satanizan ese tipo de plataformas, en cambio otros mencionan que preferirían utilizar otro tipo de herramientas o videos como por ejemplo los de la “Puya”, pues por medio de plataformas como la de Babel se limita la capacidad del individuo de buscar otras fuentes para aprender la lengua. En general, la gran mayoría de los entrevistados coincide en que utilizar este tipo de herramientas no es la mejor alternativa.

Algunos mencionan que en el momento en que se les dice a los estudiantes que eviten ver este tipo de plataformas, producciones etc, lo que sucede es que genera mayor curiosidad en los estudiantes de saber por qué no es bueno ver este tipo de producciones. Alguno de los entrevistados dice que, si es bueno utilizar estas plataformas o producciones porque se muestran expresiones institucionalizadas del narcotráfico entre otros y que, si lo estudiantes tienen interés en conocer y aprender ese tipo de cosas por medio de dichas producciones plataformas, recomienda que lo hagan. Otros dicen que definitivamente no las utilizarían, pues estas plataformas, producciones refuerzan más los estereotipos negativos y que entonces como consecuencia no hay oportunidad de darle la vuelta a la historia. Al respecto se menciona que al reforzar los estereotipos se generan por consiguiente estigmas entendiendo estos como una marca, una señal, un atributo profundamente deshonroso y desacreditador que lleva a su poseedor de ser una persona normal a convertirse en alguien «manchado» Goffman (2006). De acuerdo con el participante 4:

Reforzar todos esos estereotipos negativos pues conlleva a que tengamos ese estigma si y a que precisamente siga surgiendo y siga ocurriendo toda esta cantidad de información sí que podrá ser cierta, que podrá ser verdad, que podrá ser la realidad de nuestro país, pero precisamente cuál es la situación negativa que seguimos reforzando si ese estereotipo que lo seguimos como se dice plantando cada vez más si lo estamos alimentando cada vez más es cierto que hay que dar a que la gente se entere realmente de cómo son las cosas pero no a expensas de nuestro idioma nuestra cultura no a expensas de seguir reforzando eso si lo negativo de seguir alimentando todas esas líneas pues que a la final solamente nos hacen

daño a nosotros mismos entonces nosotros somos víctimas de nuestro propio invento” (participante 4, comunicación personal, 14 de marzo de 2019).

7.2 Taller

7.2.1 Visión de América Latina y Colombia desde una perspectiva extranjera

Para contextualizar y conocer más sobre los estudiantes que participaron en el taller tuvimos en cuenta algunos datos relevantes como: su tiempo de estadía y el motivo del viaje. Los estudiantes de la universidad UQAM (Université du Québec à Montréal) estaban en un curso de inmersión de español, el cual tenía una duración de 3 a 4 semanas. El tiempo promedio de su estadía en Colombia era de aproximadamente tres semanas hasta dos meses. Las razones por las cuales viajaron a Colombia eran para mejorar su nivel de lengua (español), conocer la cultura colombiana, viajar y por motivos académicos: el convenio de la UQAM con la PUJ. De esta manera, se evidencia la relación entre lengua y cultura, pues los estudiantes vinieron a Colombia no solo con el fin aprender lo propiamente lingüístico, sino también conocer más sobre la cultura del país, así entonces es preciso mencionar que lengua y cultura están intrínsecamente relacionadas.

Ahora bien, para saber qué imagen tenían de América latina y en particular de Colombia realizamos una serie de preguntas. Antes que nada, cabe recalcar que la imagen es una idea de la realidad externa, en otras palabras, “es una mera reduplicación de lo real” (Soto, 2012, p.220) y a su vez “[estas] configuran nuestro entorno, tienen efectos reales sobre la conciencia y sobre la acción humana, sobre nuestras relaciones sociales y con el medio natural, sobre nuestra percepción de los otros pueblos y de nuestra identidad” (Ardévol y Muntañola, 2004, p. 14 citado por Soto, 2012, p.221). En ese sentido, son representaciones mentales que se van nutriendo a partir de diferentes fuentes, entre ellas, libros, productos audiovisuales y experiencias.

Habiendo definido este concepto, la primera pregunta que formulamos fue ¿Qué piensas cuando te dicen América Latina? La gran mayoría asocia América Latina con: español, buena comida, amabilidad, calor, baile y música, pero también encontramos otras

características con que las que la relacionan como: felicidad, mucha naturaleza, playas, exotismo, familia, bonitos paisajes, diversidad cultural, desigualdades sociales, historia más antigua y ubicación geográfica. En ese sentido, se observa que, aunque la mayoría de las respuestas ilustran a Latinoamérica desde una perspectiva positiva, aún persisten aquellas representaciones jerárquicas atribuidas a este continente, las cuales posiblemente provienen de los medios de comunicación. Es decir, en sus respuestas se encuentran imágenes como playa, exotismo, paisaje y naturaleza, las cuales dan cuenta de las representaciones que hemos mencionado en un principio al llamado Tercer Mundo. Estas se relacionan con las imágenes que los medios propagan con el fin de incrementar el turismo. Es propicio clarificar que aquellas representaciones redundan en asociaciones de paraíso perdido, playa, alejado de la civilización y exótico. De esta manera, se refleja que bajo sus respuestas subyace una violencia simbólica.

Ahora bien, las preguntas que realizamos a continuación estaban encaminadas a indagar si habían estado en otro país de Latinoamérica y ¿qué conocían de América Latina? Los destinos más visitados por los participantes son México y Cuba, seguido por Panamá y Perú. Otros de los países que mencionaron fueron: Venezuela, Honduras, Chile, Argentina, Bolivia, Costa Rica, y Ecuador. Esto quiere decir que en su gran mayoría casi todos conocían uno o más países de Latinoamérica, aparte de Colombia. Con respecto a lo que sabían de Latinoamérica la gran mayoría señaló los pueblos indígenas, el español como la lengua más hablada en estos países, resaltaron la música y el baile como parte de estas culturas. Por otro lado, también varios participantes mencionaron la naturaleza, los paisajes y la Amazonia. A su vez, hubo quienes señalaron la aglomeración de gente, la situación política del país como complicada, las diversas culturas y los acentos. Es necesario mencionar que uno de los participantes no supo/ no respondió la pregunta.

Centrándonos en Colombia, les preguntamos ¿Qué sabían de Colombia? dentro de las respuestas de los participantes pudimos observar que se mencionaron aspectos tanto positivos como negativos. Desde la perspectiva negativa encontramos el conflicto, la desigualdad social, el narcotráfico, la guerrilla, la esclavitud, las crisis de inmigración de los venezolanos, la guerra civil, un país con una historia trágica y en vía de desarrollo.

Aunque se mencionan las desigualdades sociales, se destaca que un participante señala que los colombianos se encuentran trabajando para mejorar la situación. De esta manera, se refleja que, dentro de las representaciones del narcotráfico, del conflicto y de la guerra que son atribuidas al país se ejerce violencia simbólica. Esto se debe a que estas pueden ser concebidas como problemáticas y características propias o biológicas de la cultura colombiana. En este orden de ideas, se establecen jerarquías que subyacen en la percepción del país, pues estas refuerzan las concepciones del Tercer Mundo. No obstante, cabe aclarar que dentro de sus respuestas también sobresalen aspectos positivos como: muchos ambientes, culturas diferentes, buen café, amor por el fútbol, música con ritmo, un país grande con montañas, mucha gente amable y muchos pueblos indígenas. De esta manera, se evidencia que, aunque persista una violencia simbólica implícita en sus respuestas también se observa una mirada más positiva y abierta al cambio, al decir que los colombianos están en un proceso de reconstrucción con el fin de mejorar su imagen.

En este mismo orden de ideas, les preguntamos ¿Qué pensaban de Colombia antes de venir? Dentro de sus respuestas, se evidencia que fueron más los aspectos negativos que positivos los que señalaron los participantes. Por ejemplo, dentro de los negativos pensaban que era un país en conflicto entre la guerrilla y el gobierno, en donde había carteles de droga, siendo un país peligroso de noche y con mucho tráfico comparado con Canadá. En cambio, en cuanto a los positivos, se encuentra que es un destino turístico, a su vez, se mencionan el Pacífico y el Caribe, los distintos tipos de paisajes con una naturaleza magnífica. Es preciso recalcar que en sus respuestas se observa que a pesar de que opinan que Colombia es un país en conflicto, mencionan que este está en proceso de recuperación y reconstrucción. En ese sentido, es notorio que estas asociaciones tanto positivas como negativas dan cuenta de las características con las que se relaciona el llamado Tercer Mundo con lo cual se ejerce violencia simbólica. Esto se debe a que no solamente se crea una jerarquía al clasificar a este entre superior e inferior sino también al adjudicarle cualidades que pueden llegar a denigrar tanto la imagen del país como la identidad de los colombianos.

Ahora bien, después de haberles preguntado por la imagen ampliamente de Latinoamérica y luego específicamente de Colombia en cuanto a qué sabían y conocían, indagamos si estando en Colombia, su perspectiva sobre nuestro país había cambiado. Para ello, realizamos la siguiente pregunta ¿Ha cambiado tu perspectiva desde que estás en Colombia? Con respecto a sus respuestas, podemos observar que estas difieren. Pues algunos respondieron que sus perspectivas se transformaron de negativas a positivas mientras que otros afirmaron que antes tenían una perspectiva positiva y después de su experiencia personal en el país esta se transformó en negativa.

Por un lado, quienes mencionan que su percepción cambio positivamente señalan que por ejemplo en las calles no se ve tanta droga, que hay mucha vegetación y que la gente es muy amable. Por otro lado, dentro de los participantes que dijeron que su percepción se transformó negativamente podemos señalar la experiencia de uno de los participantes a quien que le robaron su celular, situación que lo hacía sentir inseguro. En cambio, otro participante a quien le sucedió lo mismo afirmó que a pesar de este suceso su imagen acerca del país seguía siendo positiva, en palabras de él: “Ya tenía una perspectiva positiva del país desgraciadamente me robaron mi celular el primer día, pero, sin embargo, mi perspectiva es todavía positiva más que antes porque la gente en general es muy buena” (estudiante 1). De esta manera, es indispensable recalcar que mientras para unos la perspectiva se transformó negativamente para otros lo fue positivamente. Igualmente, es preciso señalar que hubo un participante que no cambio la percepción que tenía antes de venir a Colombia afirmando que los problemas siguen siendo los mismos. En ese sentido, es preciso resaltar que dependiendo de la experiencia personal que cada uno de los estudiantes tengan, esta puede contribuir bien sea al reforzamiento o deconstrucción de la imagen que ellos tengan de Colombia.

Teniendo en cuenta las preguntas previas, les preguntamos ¿por qué decidieron estudiar español en nuestro país? la gran mayoría respondió que se debía al convenio entre la universidad UQAM y la PUJ. Solo una participante señaló que “porque dicen que tienen muy buen español” (estudiante 2). En ese sentido, les preguntamos qué esperaban aprender en su curso de inmersión, sus respuestas fueron principalmente, aprender tanto lo

lingüístico, es decir, la gramática, el vocabulario y mejorar la comprensión y producción oral, como lo cultural. Dentro de los aspectos culturales mencionaron: la gastronomía, las costumbres en general, las tradiciones indígenas, la situación afrocolombiana y los lugares turísticos de Bogotá.

Después de estas preguntas les presentamos un fragmento del video titulado ¿Por qué Colombia? Why Colombia? Pourquoi la Colombie? el cual mostraba algunas razones del porqué venir a Colombia, dentro de las razones que se presentan en el video se resalta una apreciación por la naturaleza y los paisajes. Con lo cual les preguntamos que si las razones expuestas en el video sobre el por qué venir a Colombia coincidían con sus respuestas del apartado anterior. La gran mayoría respondió que sus respuestas sí se asemejaban con: los paisajes, la naturaleza, el turismo, el ambiente de fiesta, la música, el baile, la inmensa cultura y la gente amable. Otra participante respondió “No pensaba que Colombia podría ofrecer tanta diversidad” (estudiante 3). Teniendo en cuenta la respuesta anterior, continuamos con la siguiente pregunta ¿qué era lo que más les había llamado la atención del video? a lo que todos los participantes respondieron la naturaleza, la diversidad y los paisajes. Alguno añadió a su respuesta que lo que más le llamó la atención fueron todos los lugares para visitar en Colombia y la gente.

7.2.2 Interculturalidad, representaciones y asociaciones

En esta parte del taller, seleccionamos seis titulares referentes a noticias de América latina

y Colombia. En ese sentido, escogimos seis imágenes que corresponden al titular, no obstante, primero se les presentó solamente aquellas imágenes, con el fin de saber con qué palabras relacionaban los participantes.

Para ello, tenían que responder ¿reconoces alguna de estas situaciones?



¿Con qué las relacionas? ¿Tienen algo en común?

En sus respuestas, observamos que la mayoría cree que sí se relacionan entre sí, y a su vez las vinculan con las palabras: pobreza, droga, narcotráfico y paz. Algunos asociaron estas imágenes con Colombia. Otras de las respuestas fueron el trabajo, las investigaciones, el postconflicto para mejorar Colombia, las dificultades sociales, pobres vs ricos situación en Colombia, las cuestiones de la historia reciente, la ciencia y el hambre.

Estas imágenes representaban los siguientes titulares:

- Los grandes capos del narcotráfico en las Américas
- ¿Por qué Trump volvió a regañar a Duque? las cifras de la coca en Colombia (y del consumo en EE. UU)
- Una de cada diez personas en América Latina vive en la pobreza extrema: Informe de la Cepal
- Los países Latinoamericanos que más aportaron a la humanidad en 2018
- Latinoamericanos que cambiaron el mundo
- La desigualdad agrava el hambre, la desnutrición y la obesidad en América Latina y el Caribe

Después de haber visto las imágenes los participantes tenían que asociarlas con los titulares anteriores, la mayoría de los participantes lo hizo correctamente. Sin embargo, muy pocos se equivocaron al momento de asociarlos, creemos que esto se debe posiblemente a su nivel de lengua o a la similitud de algunos titulares. Luego de ello, tenían que clasificar los titulares en negativos o positivos, efectivamente la gran mayoría acertó en la clasificación. No obstante, dos participantes se equivocaron colocando uno de los titulares como positivo cuando era negativo, el cual fue *La desigualdad agrava el hambre, la desnutrición y la obesidad en América Latina y el Caribe*.

Posteriormente les mostramos la introducción de un capítulo de la telenovela *Escobar el patrón del mal* (2012) sin decirles el nombre de esta para que infirieran cuál era el tema y saber si reconocían alguno de los personajes que aparecían en el extracto. Después de haber visto el video, la gran mayoría respondió que se relacionaba con el narcotráfico, Pablo Escobar, el cartel de Medellín y la droga. Dentro de los personajes que reconocieron el que predominó fue Pablo Escobar aunque algunos mencionaron al fundador del Espectador,

Galán y el fiscal. En cuanto a su opinión frente al tema, la mayoría lo asocia como negativo. Uno de ellos, se refiere a este tema como glorificación y maldición (estudiante 4). Otro menciona que es muy popular en las series de televisión (estudiante 5). En cambio, un participante considera que este tema es importante para comprender la historia de Colombia, porque tomo mucho espacio en la vida de los colombianos en el siglo pasado (estudiante 1). Cabe destacar que, aunque este tema haya hecho parte de la historia colombiana, algunos mencionan que esa no es la definición de Colombia, sino una pequeña parte de lo que hoy en día es Colombia. Esto significa que, al estar en contacto con la realidad actual colombiana, ellos consideran que el narcotráfico fue más un hecho del pasado que del presente.

En la otra parte del taller nos centramos en la competencia intercultural de los participantes, es por ello que les pedimos redactar dos escritos, uno de estos relacionado con su experiencia personal en Colombia, apoyándose en las siguientes preguntas:

¿Qué has aprendido de la cultura colombiana? ¿Qué actitudes y comportamientos resaltarías de los colombianos? ¿Con cuáles de ellos te identificas? ¿Cuáles consideras dignos de imitar? ¿Cuáles, en cambio, te parecen criticables y por qué? ¿Has cambiado tu forma de pensar sobre Colombia con base en tu experiencia personal en el país? ¿Si tuvieras que describir a Colombia, ¿cómo lo harías?

En estos escritos sobre Colombia, pudimos constatar que estos asocian a los colombianos como personas amables, sencillas, colaboradoras, generosas y que les gusta ayudar a quien lo necesite. A su vez, resaltan que los colombianos están muy orgullosos de su país y algunos señalan que les gusta compartir y disfrutar con otros. En cuanto a la cultura colombiana la gran mayoría la describe como diversa, dinámica y auténtica. Asimismo, se refieren al país como magnífico, bonito y lleno de vida, en donde resaltan sus diferentes destinos turísticos, su naturaleza, sus comidas, sus variedades musicales y su forma de bailar. Por otro lado, desde una perspectiva negativa, consideran que los colombianos trabajan todo el tiempo y que los conductores son agresivos. En cuanto al país, algunos señalan que es peligroso, inseguro y nombran algunas problemáticas como: robos, asesinatos, secuestros, asimismo, uno de los participantes menciona el fenómeno del

narcotráfico y los desaparecidos (estudiante 3). De esta manera, se refleja que en estas descripciones aún persiste la violencia simbólica que hemos venido mencionando a lo largo de este documento, aunque no es tan marcada como la visión que tenían antes de venir a Colombia. Es decir, al categorizar la cultura colombiana con inseguridad, narcotráfico, asesinatos, conlleva a reforzar este tipo de concepciones que son violentas tanto por encuadrarlas dentro de unas cualidades específicas como por generar probablemente discriminación, prejuicios y estigmas frente a esta cultura. Sin embargo, al estar inmersos en la cultura colombiana se dieron cuenta que, si bien estas problemáticas hacen parte de la cultura colombiana, estas representaciones no son la definición de Colombia en su totalidad.

Entre otras respuestas, se destaca que existen desigualdades sociales, una brecha entre ricos y pobres: un país de extremos, es decir, personas que tienen mucho dinero mientras otros carecen de él. También, la gran mayoría señala falta de organización y carencia de respaldo a las comunidades indígenas por parte del gobierno. En ese sentido, es preciso mencionar que en sus escritos se refleja una visión tanto positiva como negativa de Colombia, por ejemplo: Colombia es un país donde se puede disfrutar y donde se puede llorar cuando miras la vida de los pobres en la calle (estudiante 6)

Ahora bien, aunque la mayoría reconoce los aspectos negativos, también remarca que Colombia está en un proceso de cambio y de reconstrucción con el fin de mejorar su imagen, también destacan la resiliencia que tienen los colombianos, es decir, la capacidad para superar circunstancias y situaciones difíciles. La mayoría señala que les ha cambiado la visión de Colombia positivamente y algunos mencionan que esto se debe a dos razones principales. La primera se relaciona con la falta de información que tenían de Colombia antes de venir y la segunda se refiere a que la información obtenida de internet no se asemejaba con la realidad, la cual constataron estando en Colombia.

El otro escrito consistía en incluir la competencia intercultural comparando su país (Canadá) y Colombia, basándose en las siguientes preguntas

<p>Si tuvieras que describir a tu país, ¿cómo lo harías? ¿Qué comparación harías entre tu país y Colombia? ¿Qué similitudes y divergencias ves entre ambos? ¿A tu juicio, tienen problemáticas, desafíos, ventajas y desventajas similares? ¿Crees que Colombia y tu país se representan de manera semejante en los medios de comunicación y en espacios educativos tradicionales?</p>
--

En sus escritos observamos que en su gran mayoría describen a Canadá como grande en superficie, seguro, tranquilo, estricto, organizado, multicultural, libre, menos poblado, con un clima muy frío y con una condición de vida muy buena. Entre las similitudes que nombraron con Colombia se percibe la naturaleza, los paisajes, el amor por los deportes y la comida, la gente buena, la condición de los indígenas, racismo, corrupción y las desigualdades sociales, aunque a menor escala en comparación con Colombia. En cuanto a las diferencias entre los dos países, se encontró por ejemplo que en Colombia hay una mayor tasa de desempleo en comparación con Canadá, así como el hecho de que en Colombia hay vendedores ambulantes en las calles situación que no se asemeja con Canadá. Resaltan que, aunque en los dos países hay problemas de reconocimiento hacia las minorías como las comunidades indígenas en Colombia las personas se preocupan más por esta situación, en cambio en Canadá este tema es tratado de manera superficial.

En cuanto a cómo se representa en los medios de comunicación y en espacios educativos tradicionales a Canadá y Colombia, se observó que todos coinciden en que se representan de una manera totalmente diferente. Por una parte, consideran que Canadá es representado positivamente en comparación con Colombia. Esto se debe a que señalan que Canadá tiene una buena reputación tanto a nivel local como internacional. En ese sentido, se refleja violencia simbólica ya que al decir que Canadá tiene una buena reputación, se da a entender un aire de superioridad, y a su vez implícitamente se insinúa que Colombia carece de buena reputación, de esta manera al no estar situada Colombia en esa categoría de superior, se genera tal violencia.

Por otro lado, algunos mencionan que Colombia es representada con problemáticas como la violencia, el narcotráfico y la criminalidad. Cabe remarcar que algunos hacen hincapié en que Colombia debe ser representada en los medios de forma positiva no solamente con el narcotráfico y la violencia y para ello es importante dejar atrás su pasado de drogas, el cual es un proceso lento, pues consideran que la imagen de Colombia va a mejorar ya que ese es el deseo de los colombianos (estudiante 1) Por otro lado, resaltan que Colombia es un país magnífico en el cual habitan personas con un gran corazón.

Para finalizar, les hicimos dos preguntas orales. La primera consistía en ¿Qué fuentes de información utilizaban para saber de Colombia en su país? y la segunda si habían visto alguna serie o telenovela relacionada con el narcotráfico. Sus respuestas fueron muy diversas, varios de ellos dijeron que recurrieron a noticias internacionales online, por ejemplo, un participante resaltó que leía las noticias canadienses y de Europa en periódicos como *Devoir*, *La presse* y *El país*. Algunos mencionaron que por medio de internet se encuentran noticias e información más que todo negativas sobre Colombia, aunque en la realidad no sea así. Además, un participante consultó la página *Voyage* Canadá que contiene información sobre todos los países, en la cual se describe que Bogotá no era un destino peligroso para visitar, tal motivo lo incentivo a que viniera a Colombia (estudiante 6). Algunos afirman que la opinión de sus amigos canadienses que vinieron a Colombia y de sus amigos colombianos residentes en Canadá fueron sus fuentes de información para que ellos decidieran venir al país. En cambio, otro participante indica que no consultó específicamente a una fuente, pues no quería hacerse una imagen de Colombia, aunque sí había escuchado algunos referentes como el narcotráfico. (estudiante 5). En ese sentido, evidentemente persisten algunas representaciones negativas relacionadas con el narcotráfico, no obstante, encontramos que estos estudiantes vinieron a Colombia a pesar de saber que el país ha pasado por este problema y que además reconocen que la realidad es muy diferente, con una naturaleza única y gente amable.

Por otro lado, cabe recalcar que una participante comenta que vio diferentes películas y series para comprender un poco sobre la cultura colombiana como por ejemplo *La niña* (2016) y *Distrito salvaje* (2018). Varios nos comentaron que sí habían escuchado de series como *Narcos*, pero un participante dijo que no la había escuchado. Algunos recalcan que el narcotráfico es un tema importante, no obstante, afirman que este formato televisivo busca entretener y divertir a la audiencia. De una manera similar otra participante quien ha visto *Narcos* la describe como:

Una serie muy popular en los Estados Unidos, en Canadá, en Europa, pero creo que es más como Hollywood. No es la realidad, creo que es como para divertir a las personas. No es

como para no sé cómo se dice enseñar la realidad del conflicto en Colombia. Me pareció que no es realmente la realidad y creo estas series solamente empeoran la visión del mundo sobre Colombia y creo hay personas que todavía creen que Colombia es como los años cuando Pablo Escobar existió (estudiante 7).

Es preciso tener en cuenta que hay diversas opiniones frente a este tipo de producciones, pues no todo el público apoya y acepta este producto televisivo, puesto que estas historias se convierten en un referente de la cultura colombiana. Igualmente, al ser un hecho por el que atravesó el país dejando muchas víctimas, cierta parte de la población colombiana rechaza estas producciones, al sentir que se venera a los narcotraficantes y que se promueve el uso de la violencia, la ilegalidad, el dinero fácil, etc. No obstante, los que están a favor afirman que estos productos audiovisuales al mostrar estas historias permiten que se reconozcan las víctimas. Asimismo, destacan que estas producciones permiten que haya una reflexión por parte de los espectadores sobre las consecuencias de este tipo de negocios y situaciones. De este modo, se puede observar que, dentro de las respuestas de los estudiantes, había diferentes posiciones frente a estas producciones; hubo quienes las consideraban como entretenimiento, más no para informar mientras que en otra respuesta se refleja que estas producciones servían para comprender la cultura.

Por otro lado, es evidente que, aunque algunos hayan visto o no este tipo de series, si han escuchado sobre el fenómeno del narcotráfico en Colombia y aun así al llegar a Colombia su percepción cambia y entienden más acerca de la realidad del país. Así mismo la mayoría concuerda en que los colombianos estamos en busca de un cambio y una reconstrucción para mejorar la imagen del país.

7.3 Libros

7.3.1 Prisma y el diálogo entre culturas

El libro *Prisma Progresiva* está dividido en doce unidades, en cada una de estas se encuentran contenidos funcionales, gramaticales, léxicos y culturales. En los contenidos

culturales encontramos que el país que predomina en la mayoría de las unidades es España. Igualmente encontramos que los países de Latinoamérica que se mencionan en algunas de las unidades son: Argentina, Colombia, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Ecuador y Guatemala. Los temas que abarca el libro en relación con la cultura latinoamericana son: historia, lugares históricos, literatura, comercio, geografía, y algunos datos generales como lengua, comidas típicas, moneda oficial etc. Asimismo, observamos varias inconsistencias en cuanto a los contenidos culturales del libro pues algunos no se evidenciaban en las unidades, tal es el caso de la unidad 5 la cual presenta en el índice “Las vacaciones escolares en España y Cuba”, no obstante, en ningún momento en el transcurso de la unidad se hace referencia a Cuba.

Del mismo modo, encontramos que a los países Latinoamericanos a los que se les dio mayor importancia en el desarrollo de las actividades fueron respectivamente Argentina con el caso de los desaparecidos, Colombia con el libro *Crónicas de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez, y Ecuador con la Lufa, comparados con Nicaragua, Costa Rica, Panamá y Guatemala, ya que estos países se nombraron de manera superficial, en el sentido en el que solo se mencionó información general como ubicación geográfica, comida típica, moneda, etc. Sin embargo, aunque se hace mención de estos países Latinoamericanos esto no se compara con la preponderancia de contenidos y actividades referentes a España.

Asimismo, se observa que la mayoría de los textos propuestos en las unidades son extraídos de periódicos españoles como *El país* y *ABC*. Si bien América Latina no es invisible pues en algunas actividades se mencionan artistas como Juan Luis Guerra, Rubén Blades, Mario Vargas Llosa, Julio Cortázar y Gabriel García Márquez si es marginal pues en muchos de los casos prevalecen escritores y artistas españoles. Por otro lado, dentro de los países europeos que se mencionan encontramos a Italia, Francia, Bélgica, Dinamarca, Alemania, Grecia, Irlanda, Luxemburgo, Países Bajos, Portugal, y Reino Unido. Estos países fueron mencionados en dos actividades. Asimismo, pudimos observar que en una actividad de la pág. 60 se muestra el número de días y horas de clase de la enseñanza de secundaria en la cual solo se hace alusión a países de Europa, con esto podemos ver que

dentro de los gráficos no se menciona ningún país de Asia ni de América. No obstante, se le propone al estudiante contar el sistema de vacaciones de su país.

En cuanto a los países asiáticos se menciona a Japón, Irán y China dándole mayor prelación a China en varias de las actividades. Es preciso mencionar que según el libro cada unidad didáctica atiende a “Hispanoamérica: se deja sentir en los contenidos culturales que aparecen en textos y audiciones, lo que permite hacer reflexionar al estudiante sobre la diversidad del español, como lengua y como prisma de culturas” (Equipo Prisma, 2003. p.4). Sin embargo, en el transcurso del libro, se observa que la diversidad cultural propuesta no se plasma. Además, cabe recalcar que algunos contenidos culturales de ciertas unidades no se reflejan en el transcurso del libro (ver anexo 6).

7.3.2 Aula internacional 3 y el diálogo entre culturas

Con respecto al libro Aula Internacional 3, este se encuentra dividido en 12 unidades las cuales están compuestas por recursos comunicativos, gramaticales y léxicos. No obstante, en el índice no hay una sección dedicada a los contenidos culturales de manera explícita. En el transcurso del libro pudimos observar que existe una predominancia de España en casi todas las unidades y por ende en las actividades, sin embargo, se mencionan otros países europeos como: Hungría, Bélgica, Italia, Holanda y Alemania.

Frente a la mención de Latinoamérica, en el transcurso de las unidades se hace referencia a México, República Dominicana, Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Uruguay, Nicaragua, Perú, Honduras y Puerto Rico. Sin embargo, entre esos países los más frecuentes en las unidades son México y Argentina al mencionar sus artistas, celebraciones tradicionales y sus científicos. En general, se observa que los temas abordados que hacen alusión a Latinoamérica son la música, las celebraciones tradicionales, los lugares turísticos, el arte, la ciencia, la literatura, el cine, la gastronomía y el entretenimiento. Los más destacados son turismo y literatura.

Cabe recalcar que cuando se menciona la cultura latinoamericana se limita a uno o dos países latinos en las actividades, mas no se abarcan varios países de este continente. Por ejemplo, en la página 56 se presenta un texto titulado *Estereotipos Latinos*, con este título el lector puede inferir que el texto se va a tratar de los estereotipos que se tienen sobre distintos países latinoamericanos, sin embargo, el título no corresponde a lo que el texto propone pues se limita a mostrar al estereotipo que tienen los argentinos sobre los españoles al llamarlos “gallegos”. Otro ejemplo con relación a los estereotipos en este caso de un país latino se encuentra en la página 57 con un texto denominado *Los argentinos*. Este menciona que los argentinos son estereotipados como engreídos por parte de los españoles y otros países de Latinoamérica. Sin embargo, en ningún momento se mencionan cuáles son los países latinoamericanos que también los consideran como engreídos. Además, se menciona que los argentinos han ayudado a que se tenga esta imagen de ellos con sus canciones. Por último, encontramos en las páginas 128 y 129 un texto titulado *Inventos latinos*, con este título el lector puede inferir que el texto se va a tratar de inventos creados por latinoamericanos, no obstante, la mayoría de los inventos que se mostraban en la actividad eran españoles.

Centrándonos en Colombia pudimos observar que los temas que se abordan son el turismo y el entretenimiento. Con respecto al turismo en una de las actividades se mencionan ciudades como Bogotá y Cartagena, lugares turísticos como el Cañón del Chicamocha, el Amazonas y el Triángulo del café que en Colombia se denomina Eje cafetero. Por otro lado, en la página 52 se muestra una imagen de la protagonista de la reconocida telenovela colombiana *Yo soy Betty, la fea*. Por otro lado, en cuanto a los países asiáticos los que se mencionan en algunas de las actividades son Japón, China y Líbano, aunque en comparación con los países de Europa en especial España estos solo se mencionan en una o dos unidades del libro.

Al concluir el análisis pudimos observar que la presencia de Latinoamérica en los libros *Aula Internacional 3* y *Prisma Progresá BI* es marginal pues aun cuando haya títulos con la palabra latino o latina, la referencia en la mayoría de actividades es a España. De esta manera podemos ver que la violencia simbólica se refleja en los libros analizados al

prevalecer la aparición de España con respecto a países Latinoamericanos incluido Colombia. No obstante, es preciso mencionar que en ninguno de los libros se hace alusión a las problemáticas o representaciones violentas asociadas a Latinoamérica que hemos mencionado a lo largo de este trabajo, como lo son la inseguridad, la pobreza, la violencia entre otras promovidas por los medios masivos de comunicación.

7.4 Generalidades de los tres elementos analizados

A continuación, se triangulará la información encontrada en las entrevistas, los talleres y los libros analizados en dos grandes categorías: Representaciones culturales de Colombia y el campo de ELE.

Representaciones culturales de Colombia

En los tres instrumentos de recolección de datos cuando se habla de las representaciones de Colombia algunos aspectos coinciden mientras que otros difieren:

- Cuando se habla de Colombia las respuestas de los profesores y las de los estudiantes coinciden desde el aspecto negativo con el tema del narcotráfico, la violencia, la guerrilla y la inseguridad. Sin embargo, tanto los profesores como los estudiantes mencionan que este concepto de Colombia ha venido cambiando después del acuerdo de paz. No obstante, en los libros nunca se hace alusión a estas problemáticas, sino que se tratan temas positivos como los lugares turísticos, los escritores, personajes y cantantes celebres. En cambio, cuando los estudiantes y los profesores se refieren a los aspectos positivos nombran características que les atribuyen a los colombianos como la amabilidad y la generosidad. De igual forma, mencionan el café.
- Algunos estudiantes y participantes coinciden en que no tienen conocimiento sobre Colombia, es decir no tienen ninguna información de este país. Por ello, su imagen de Colombia se forma a partir de su propia experiencia personal mientras están inmersos en el país. De igual modo, para los estudiantes que ya tenían una visión de Colombia, esta también les cambia estando en el país. Asimismo, ciertos estudiantes y profesores afirman que la información que los estudiantes obtenían en los medios

sobre Colombia la contrastan cuando llegan a Colombia y se dan cuenta de que esta no coincide con la realidad. No obstante, es preciso decir que en los libros no se proporciona suficiente información sobre Colombia para que el estudiante pueda llegar a crearse una imagen de este país, sino solo se presentan datos superficiales. Es por ello que los profesores buscan material adicional que supla los vacíos que se presentan en cuanto al contenido lingüístico como el cultural en el aula de clase. Ellos ajustan estos materiales al contexto colombiano con sus actividades y materiales extra, siempre buscando el trasfondo del tema cultural tratado en el aula.

El campo de ELE

- Es evidente que dentro de las respuestas de los profesores y los libros analizados se puede observar que efectivamente en estos materiales hay una predominancia por la variedad lingüística de España y sus contenidos culturales, no obstante, cabe precisar que los profesores hacen uso de su propia variedad lingüística y que con los materiales extra tratan tanto de mostrar la variedad colombiana como de aterrizar los contenidos culturales a nuestra realidad.
- No obstante, es preciso mencionar que dentro de las respuestas de los estudiantes se refleja que ellos estaban interesados en aprender español, no explícitamente la variedad colombiana, sino que optaron por venir al curso de verano de español en Colombia por el convenio que tenía la UQAM con la PUJ. Asimismo, aunque no se afirme que haya un mejor español que otro, cabe mencionar que un profesor nos dijo que una de las razones por la que los estudiantes de ELE escogen a Bogotá para aprender español, se debe en cierto modo al famoso mito de que los bogotanos hablan el mejor español del mundo, lo cual lo pudimos evidenciar en la respuesta de una estudiante quien vino a Bogotá por la variedad del español hablada en esta ciudad.

8. Conclusiones

En el presente apartado, se presentan las conclusiones teniendo en cuenta la respuesta de la

pregunta de investigación y a la aproximación de los objetivos planteados al inicio de la investigación.

Fundamentación teórica respecto a la violencia simbólica

Respecto al primer objetivo específico planteado en el estudio, se concluye que este se cumplió al tener en cuenta los aportes y planteamientos de diferentes autores acerca de la violencia simbólica, entendida como una práctica, constituida tanto por una dimensión física, como simbólica.

Con lo anterior, la fundamentación teórica asociada a la violencia simbólica permitió contemplar la manera cómo se ejerce esta en la representación del otro a partir de los varios postulados, pero principalmente basándonos en Cristina Rojas.

Violencia simbólica en los medios de comunicación

En cuanto a el segundo objetivo específico, este también se logró. Se puso de manifiesto que la violencia simbólica subyace en la representación de América Latina y en especial de Colombia desde una perspectiva extranjera en algunos medios de comunicación.

Bajo las imágenes de Latinoamérica y Colombia que se muestran en los medios de comunicación evidentemente se propaga racismo, la xenofobia y las jerarquías geopolíticas del orden de Primero, Segundo y Tercer Mundo (violencia simbólica). Estas imágenes suelen ser negativas al relacionarse con la inmigración, la ilegalidad, la inseguridad, el terrorismo, la pobreza, la desigualdad social, el conflicto armado y el narcotráfico.

Implicaciones en las percepciones de los estudiantes de ELE

Con respecto al tercer objetivo este también se cumplió. Se observó que antes de venir la mayoría tenía una imagen negativa de Colombia, relacionada con el narcotráfico, la inseguridad y la violencia. Si bien la mayoría no había visto las narco telenovelas, si habían consultado otras fuentes de información como las noticias que posiblemente contribuyeron a formar estos imaginarios negativos sobre Colombia. En ese sentido, La hipótesis que nos planteamos al principio no se refleja pues no todos los estudiantes tenían conocimiento sobre aquellas telenovelas.

Por otra parte, luego de haber estado inmersos en la cultura colombiana, su experiencia personal ayudó a transformar aquella imagen bien sea en positiva o negativa, mientras que en otros casos se mantuvo igual. Asimismo, mencionan que Colombia es un país diverso, en proceso de cambio, lleno de naturaleza y con gente amable.

Implicaciones en las percepciones de los profesores y expertos en el campo de ELE

En cuanto al cuarto objetivo se logró alcanzar. Teniendo en cuenta el rol del español se encontró que también se refleja aquella violencia simbólica en la jerarquización de la variedad del español de España en relación con las otras variedades. Igualmente, esto se refleja en el monopolio de libros para la enseñanza de español que tienen las editoriales de España en comparación con las de Latinoamérica. Sin embargo, es clave precisar que los profesores de ELE de la PUJ enseñan su propia variedad y con las actividades y materiales extras que traen al aula tratan de incluir otras variedades y aterrizar los contenidos culturales a la realidad colombiana.

Con ello se puede concluir que por medio del rol de los profesores en el aula hay un dialogo entre culturas en donde la competencia intercultural también juega un papel importante. Es el aula de clase un espacio intercultural en donde se puede mantener, reforzar o deconstruir estereotipos.

Libros analizados

Respecto al quinto objetivo se analizaron los libros *Aula Internacional 3* y *Prisma Progresiva B1*. En estos dos se ve una predominancia hacia a España en los contenidos, con lo cual prevalece este país en comparación con otros. Además, son muy pocas las veces que se hace referencia a algún país latinoamericano, y a su vez cuando los mencionan lo hacen de manera superficial. En ese sentido, aunque en el transcurso del libro se mencione a Latinoamérica su presencia en comparación con España es marginal. De esta manera, se refleja que, al priorizar los contenidos ligados a la cultura española, implícitamente hay violencia simbólica.

8.1. Limitaciones

Como limitaciones para el desarrollo de este trabajo de investigación se asocian con dos aspectos principalmente. El primero se relaciona con la dificultad de lograr que los estudiantes participaran en el taller debido a que algunos de ellos no se encuentran disponibles por actividades académicas, personales, entre otras. El segundo aspecto se asocia con el acceso a la información proporcionado por los estudiantes de nivel B1, puesto a que, al no ser hablantes nativos, consideramos que esto pudo haber limitado lo que querían expresar.

8.2 Aportes y sugerencias

El presente trabajo aporta una reflexión como colombianas y docentes en formación de la Licenciatura en Lenguas Modernas teniendo en cuenta nuestro rol en el aula de ELE en la representación de Colombia. En ese sentido, es importante reconocer que los medios de comunicación cumplen un papel importante en la construcción y reproducción de ciertas imágenes de Colombia. Es por ello que como docentes creemos que es importante reflexionar sobre aquellas representaciones y saber cómo lidiar e incorporar estas de una manera crítica y reflexiva, con el fin de que los estudiantes conozcan a partir de varias miradas el trasfondo de estas.

Para futuras investigaciones relacionadas con el tema creemos conveniente que la población participante sea un poco más amplia con el fin de poder establecer con mayor amplitud los resultados obtenidos. De igual manera consideramos fundamental que se profundice en el tema de la producción de material proveniente de editoriales latinoamericanas, para que en un futuro se logre un equilibrio entre las editoriales españolas y las latinoamericanas.

Bibliografía

- Alcaraz, M. (2014). *Territorio e identidad en la Argentina. Dos elementos valiosos del diseño y la gestión de las políticas culturales*. DOI: <http://dx.doi.org/10.25267/Periferica.2014.i15.15>
- Antón, J. (1998). *Medios de comunicación, conflictos y Tercer Mundo*. Recuperado de http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0464/5_CIP_UD_8.pdf
- Arboleda, D. (2015). Análisis de materiales de ele en Colombia: una propuesta de ficha especializada. En Red ELE 4º, *encuentro Internacional de español como lengua extranjera*. Recuperado de <https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/encuentro-lengua-extranjera/ponencias/Arboleda%20Gonz%C3%A1lez%20Diana%20Teresa.pdf>
- Bello, A. (2015). Análisis de la categoría Tercer mundo como dispositivo moderno/colonial de reproducción de hegemonía euroreferenciada. *Universitas Humanística*, 79, 41-62. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UH79.actm>
- Blanco, J. (2014). *¿Qué español enseñar en China? Opinión de los alumnos sino hablantes sobre las variedades fonéticas del español y su enseñanza/aprendizaje en el aula*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:da5ccf2b-7cfa-4ef7-a035-7c11f397867d/6--que-espanol-ensenar-en-china--blancopenajosemiguel-pdf.pdf>
- Botero, M.(2013). Practicas descriptivas de los enviados especiales de la prensa francesa a Colombia. Narrativa de una experiencia sensible en un marco intercultural. *Revista de Estudios Sociales*. Recuperado de: <http://journals.openedition.org/revestudsoc/7676>
- Burges, L. (2006). Diferencias mentales entre los sexos: innato versus adquirido bajo un enfoque evolutivo. *Ludus vitalis*, XIV (25), 43-73. Recuperado de http://ludus-vitalis.org/html/textos/25/25_burges.pdf?fbclid=IwAR0x6fJuGD-JKM3HXyZtAVizYFU-MZcWzY03LqZ4PtNcOsUfAy8oi9y04E8
- Byram, L. Grivkova, B. Starkey, H.(2002). Developing the intercultural dimension in language teaching a practical introduction for teachers. Recuperado de
- Cadelo, A. (2015). *Genealogía*, Bogotá, Colombia: El peregrino Ediciones
- Cadelo, A. (2019), Race, Nature and History in Ensayo sobre las revoluciones políticas and El Español de Ambos Mundos. *Bull Lat Am Res*, 38: 136-149. doi: [10.1111/blar.12780](https://doi.org/10.1111/blar.12780)
- Calvo, T. (1996). Racismo. En Blázquez-Ruiz, F (Ed.), *10 Palabras clave sobre racismo y xenofobia* (pp. 55-92) Estella, España: Verbo Divino
- Campos, M., Gaspar, S., & Velásquez, B. (2015). Discurso y representaciones de estudiantes de bacteriología y trabajo social. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6 (15), 50-70. doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2015.15.142>

- Cancillería de Colombia. (2017). *Colombia, protagonista en la enseñanza del español en el mundo*. Bogotá, Col: Cancillería de Colombia. Recuperado de <https://www.cancilleria.gov.co/en/newsroom/news/colombia-protagonista-ensenanza-espanol-mundo>
- Cardoso Carballo, J. M. (2001). Violencia, inmigración y xenofobia: el periodismo, frente a los grandes retos informativos. *Revista Latina de Comunicación Social*, (41), 1–6. Recuperado de <http://ezproxy.javeriana.edu.co:2048/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=34130843&lang=es&site=eds-live>
- Chartier, R. (1994). Pouvoirs et limites de la représentation. Sur l'oeuvre de Louis Marin. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 49(2), 407-418. doi:10.3406/ahess.1994.279267
- Cisneros, M. y Muñoz, C. (2014). Los imaginarios sociales en las “narcotelenovelas”. En *XVII Congreso internacional asociación de lingüística y filología de américa latina*. Congreso llevado a cabo en Paraíba, Brasil. Recuperado de <http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0587-1.pdf>
- CNN (2019). Colombia es el Mejor Destino de Sudamérica, según los llamados “Oscar del Turismo”. *CNN*. Recuperado de <https://cnnespanol.cnn.com/2019/07/16/colombia-es-el-mejor-destino-de-sudamerica-segun-los-llamados-oscar-del-turismo/>
- Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.constitucioncolombia.com/titulo-1/capitulo-0/articulo-10>
- Corpas, J., Soriano, C., y Garmendia, A. (2014). *Aula internacional 3*. Barcelona, España: Difusión
- Daniels, C. (2016). *Revisión y análisis de los recursos y actividades para potenciar la Competencia Comunicativa Intercultural en los cursos de los niveles B1 y B2 de español como lengua extranjera del Centro Latinoamericano* [Trabajo de grado]. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/21823/DanielsQuevedoAndreaCarolina2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Delgadillo, N. (2016). *Análisis de la imagen país Colombia desde la perspectiva española* (tesis de maestría). Colegio de Estudios Superiores de Administración, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.cesa.edu.co/bitstream/handle/10726/1060/TMM00068.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Díaz, A. (2016). Estado del arte del español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá: Cursos de ELE que nacen y se hacen. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 7(1), 173-193. doi: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS7.1.2016.09>
- Döbler, H. (2002). *El "tercer mundo" en los medios europeos: un cuadro patológico*. Recuperado de

<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/11030/1/REXTN-CH77-08-Dobler.pdf>

- Echeverri Cañas, L., ter Horst, E., & Hernán Parra, J. (2015). Imagen país de Colombia desde la perspectiva extranjera. *Arbor*, 191(773), a244. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2015.773n3014>
- El Tiempo. (23 de marzo de 2001). Telenovelas colombianas tipo exportación. *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-582741>
- Escobar, A. (2014). *La invención del desarrollo*. Recuperado de <https://cpalsocial.org/documentos/552.pdf>
- Espinosa, S. (2015). *Identidad y otredad en la teoría descolonial de Aníbal Quijano*. *Ciencia Política*, 10(20), 107-130. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5434887>
- Equipo prisma (2003). *Método de español para extranjeros Prisma progresa B1*. Edinumen
- European Research Centre on Migration and Ethnic Relation. (2002). Racism and cultural diversity in the mass media.. Recuperado de https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/174-MR-CH4-15-United-Kingdom.pdf
- Fernández, J. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 7-31. Recuperado de <http://www.enlinea.cij.gob.mx/Cursos/Hospitalizacion/pdf/PierreBourdieu.pdf>
- García León, David Leonardo. (2013). Políticas lingüísticas en el caribe: reflexiones en torno a la regulación entre los criollos ingleses y las lenguas europeas*. *Lingüística y Literatura*, (64), 49-74. Retrieved September 28, 2019, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-55872013000200004&lng=en&tlng=.
- García, R. (2004). Conceptos, ideas e imágenes sobre el Tercer Mundo. En Tuñón, A, y Medina, R, (Eds.), *Cooperación al desarrollo y bienestar social* (235-262). Recuperado de <http://universidadabierta.org/descargas/rg.pdf>
- Goffman, E. (2006). Estigma, la identidad deteriorada. Recuperado de <https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/goffman-estigma.pdf>
- Gómez, E. (2012). Representación narco y narconarrativa en la televisión colombiana (tesis de magister). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/3105/GomezCeronEdwin2012.pdf%20de%20Enero%202013?sequence=1>
- Gómez, E. (2012). *Representación narco y narconarrativa en la televisión colombiana* [Tesis de magister]. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/3105/GomezCeronEdwin2012.pdf%20de%20Enero%202013?sequence=1>

- Gómez, G. O. (2006). La telenovela en México: ¿de una expresión cultural a un simple producto para la mercadotecnia? *Comunicación y Sociedad* (0188-252X), (6), 11–35. Retrieved from <http://ezproxy.javeriana.edu.co:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=31584319&lang=es&site=eds-live>
- González, C. (2010). *La competencia intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera una investigación cualitativa en un programa de inmersión* [Tesis de doctoral]. Universidad de Murcia. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10764/TCGDP.pdf?sequence=1&isAlloved=y>
- González, Noé. (2007). Bauman, identidad y comunidad. *Espiral (Guadalajara)*, 14(40), 179-198. Recuperado en 02 de mayo de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo22.php?script=sci_arttext&pid=S1665-05652007000100007&lng=es&tlng=es
- Grande, J. (2000). La diversidad del español a través de los manuales de E/LE ¿Qué lengua enseñan? En Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Eds.) ¿Qué español enseñar? : norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros : actas del XI Congreso Internacional ASELE (pp. 393-402). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0393.pdf
- Gumucio, A. (s.f.). *Los medios masivos y la discriminación cultural*. Recuperado de http://www.untref.edu.ar/documentos/indicadores_culturales/2009/Medios%20-%20Alfonso%20Gumucio%20Dagron.pdf
- Harris, M. (2001). *Antropología cultural*. Recuperado de <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/harris-marvin-antropologia-cultural.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2002). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Hidalgo, A. (1996). Xenofobia. En Blázquez-Ruiz, F (Ed.), *10 Palabras clave sobre racismo y xenofobia* (pp. 55-92) Estella, España: Verbo Divino
- Hiller, J. (15 de febrero de 2004). Telenovelas tipo exportación. *Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/on-line/articulo/telenovelas-tipo-exportacion/63511-3>
https://www.researchgate.net/publication/252099071_DEVELOPING_THE_INTERCULTURAL_DIMENSION_IN_LANGUAGE_TEACHING
- Infobae. (2019). Cuáles son los diez idiomas más hablados del mundo. *Infobae*. Recuperado de <https://www.infobae.com/2016/03/26/1799513-cuales-son-los-diez-idiomas-mas-hablados-del-mundo/>
- Instituto Caro y Cuervo. (2017). Preguntas frecuentes 2017 / Octubre áreas misionales – administrativas. Recuperado de

<https://www.caroycuervo.gov.co/documentos/imagenes/Actualizacio%CC%81n%20preguntas%20frecuentes%20octubre%202017.pdf>

Instituto Cervantes. (2002). Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. Madrid. Instituto Cervantes. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> , traducción y adaptación española del Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe, 2001.

Instituto Cervantes. (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/].

Instituto Cervantes. (2017). *El Instituto Cervantes presenta hoy el anuario «El español en el mundo 2017»*. Recuperado de https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2017/noticias/Presentación-Anuario-2017.htm

Instituto Cervantes. (2018). *El español una lengua, informe 2018*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf

Instituto Cervantes. (s.f.). *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*. Recuperado de https://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm

Jahan, S. y Mahmud, A. (2015). ¿Qué es el capitalismo?. *Finanzas y desarrollo*, 44-45. Recuperado de <https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/spa/2015/06/pdf/basics.pdf>

Lotherington, E. (2013). ¿Qué español aprenden los alumnos de Noruega? Las variedades diatópicas de la lengua española y su enseñanza en Noruega. Recuperado de https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/37069/Steinsland_Master.pdf?sequence=2

Manrique, X. (2014). *La narco-novela como publicidad de violencia en los jóvenes colombianos “La era del patrón”* [Trabajo de grado], Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/14765/ManriqueSuccarXimena2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martin, M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983568>

Martin-Barbero, J. (2002). El melodrama en televisión o los avatares de la identidad industrializada. En H. Herlinghaus (Ed), *Narraciones anacrónicas de la modernidad. Melodrama e intermedialidad en América Latina* (pp. 171-198). Chile: Editorial Cuarto Propio. Recuperado de <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/134%20-%20Martin-barbero.pdf>

- Martin-Barbero, J. (s.f.). *Colombia: Ausencia de relato y desubicaciones de lo nacional*. Recuperado de <https://philarchive.org/archive/TUGSTC>
- Martínez Pasamar, C. (2005). Globalization, audiovisual culture and international languages. *Communication & Society* 18(1), 31-60. Recuperado de https://www.unav.es/fcom/communication-society/es/articulo.php?art_id=64
- Martinez, F. (2005). *Socialismo*. Recuperado de http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/475trabajo.pdf
- Mato, D. (2001). *Transnacionalización de la Industria de la Telenovela, Referencias Territoriales, y Producción de Mercados y Representaciones de Identidades Transnacionales*. Recuperado de <http://lasa.international.pitt.edu/lasa2001/matodaniel.pdf>
- McConnell, E. D. (s.f.). An “incredible number of Latinos and Asians”: Media representations of racial and ethnic population change in Atlanta, Georgia. *Latino Studies*, 9(2–3), 177–197. <https://doi-org.ezproxy.javeriana.edu.co/10.1057/lst.2011.17>
- Mejía, G., & Agray-Vargas, N. (2014). La competencia comunicativa intercultural en cursos de inmersión en ELE. Una experiencia con estudiantes australianos en Colombia. *Signo y Pensamiento*, 33(65), 104–117. <https://doi-org.ezproxy.javeriana.edu.co/10.11144/Javeriana.SYP33-65.lcci>
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid, España: Ediciones Akal
- Mignolo, W. (2007). *La idea de américa latina la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona, España: Gedisa editorial.
- Minera Reyna, L. E. (2010). La motivación y las actitudes de aprendizaje del E/LE en los estudiantes no hispanistas de la Universidad LMU de Múnich. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada (2010)* 8. Recuperado de https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530b5b3b23628.pdf
- Miquel, L., & Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE: Revista electrónica didáctica / español lengua extranjera*, (0), p 1-13. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40902165/2004_redELE_0_22_Miquel.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1554268261&Signature=ssNX89OHNPP3pTQTHVmTRJO0BIs%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEl+componente+cultural+un+ingrediente+m.pdf
- Moreno, F. (2017). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona, España: Planeta.
- Mundiario, (2013). Las empresas editoriales españolas tienen 162 filiales en el mundo repartidas en 28 países. *Mundiario*. Recuperado de <https://www.mundiario.com/articulo/sociedad/las-empresas-editoriales-espanolas->

[tienen-162-filiales-en-el-mundo-repartidas-en-28-paises/20130331215621005070.html](http://www.portalcomunicacion.com/dialeg/paper/pdf/112_muniz.pdf)

Muñiz, C., Igartua, J., Humanes, M. L., Cheng, L., García, M., Gomes, García, A. R. y Gomes, A. M. (2004). Imágenes de la inmigración latinoamericana en los medios de comunicación. Perspectivas empíricas desde la teoría encuadre. *Comunicación y diversidad cultural*. Fórum llevado a cabo en Barcelona. Recuperado de http://www.portalcomunicacion.com/dialeg/paper/pdf/112_muniz.pdf

Muñoz, C. (2001). *Estudios de lingüística*. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6697/1/EL_Anexo1_10.pdf

Nfubea, A. (s.f.). *Racismo y medios de comunicación: Una propuesta práctica no violenta para el reconocimiento y el respeto de la diversidad de la comunicación*. Recuperado de <http://documentacion.aen.es/pdf/libros-aen/coleccion-estudios/violencia-y-salud-mental/parte7-desplazamientos-y-migraciones/389-racismo-y-medios-de-comunicacion.pdf>

Oesterreicher, W. (s.f.). El problema de los territorios americanos. En M Romanos, III Congreso Internacional de la Lengua Española. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/ponencias/aspectos/oesterreicher_w.htm#Arriba

Ogalde, I., & Bordavid, E. (2008). Los materiales didácticos. Medios y recursos de apoyo a la docencia (Tercera ed.). Bogotá: Editorial Trillas.

Olmo, M. (2005). Prejuicios y estereotipos : un replanteamiento de su uso y utilidad como mecanismos sociales. XXI. Revista de Educación, 7, 13-23. Recuperado <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1957/b15162084.pdf?sequence=1>

OMS. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud. Recuperado de https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf

Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

Paricio, S. (s.f.). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: <https://rieoei.org/deloslectores/810Paricio.PDF>

Paricio, S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 21, 215-226. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4582315>

Perceval, J. M. (1995). *Nacionalismos, xenofobia y racismo en la comunicación. Una perspectiva histórica*. Barcelona, España: Paidós.

- Pinazo, D., Rosana, P., y Gámez, M. (2005). *Las causas de la pobreza en el Tercer Mundo: imagen social y conducta de ayuda*. Castelló de la Plana, España : Universitat Jaume I, 2005
- Piñero, G. P., & Moore, J. (2014). Metáforas legitimadoras del inmigrante irregular en la prensa norteamericana en lengua española. *Onomázein*, 30, 190–207. <https://doi-org.ezproxy.javeriana.edu.co/10.7764/onomazein.30.11>
- Porath, W., Mujica, C. (2011). Foreign news on Chile's public and private television compared with fourteen other countries. *Communication & Society* 24(2), 306-333. Recuperado de https://www.unav.es/fcom/communication-society/es/articulo.php?art_id=399
- Proel. (2013). *Lengua italiana*. Recuperado de <http://www.proel.org/index.php?pagina=mundo/indoeuro/italico/romance/italorromance/italiano>
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39.
- Quintriqueo, Segundo, Torres, Héctor, Sanhueza, Susan, & Friz, Miguel. (2017). Competencia comunicativa intercultural: formación de profesores en el contexto poscolonial chileno. *Alpha (Osorno)*, (45), 235-254. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012017000200235>
- Raimondi, M. (2011). La telenovela en América Latina: experiencia de la modernidad en la región y su expansión internacional. *Análisis del Real Instituto Elcano (ARI)*, (74), 1-8. Recuperado de http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/3e2df280468ddca6b698bfc4d090bb2e/ARI74-2011_Raimondi_Telenovela_America_Latina.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=3e2df280468ddca6b698bfc4d090bb2e
- Real Academia Española[RAE]. (s.f.). *Estereotipo*. Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=GqSjqfE>
- Rico Troncoso, C. (2018). La competencia comunicativa intercultural (CCI) en los contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Signo Y Pensamiento*, 37(72). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-72.ccic>
- Rincón, O. (2009). Todos llevamos un narco adentro. Un ensayo sobre la narco/cultura/telenovela como modo de entrada a la modernidad. *MATRIZES*, 7 (2), p. 01-33. Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/matrizes/article/viewFile/69414/71991>
- Rincón, O. (21 de marzo 2010). Narcotelenovela: un estilo y una polémica muy colombiana (El otro lado). *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-7454924>
- Rodríguez, A, Torres, E. (2014). *Una secuencia didáctica para fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en los estudiantes del curso español 4 del*

centro Latinoamericano de la Pontificia Universidad Javeriana. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

- Rodríguez, A. & Valenzuela, E. (2011). Análisis semántico del discurso sobre diversidad sexual y sobre la política pública lgbt en la pontificia universidad javeriana [Trabajo de grado]. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis718.pdf>
- Rodríguez, C. [1985]. *Historia del melodrama televisivo colombiano: Década del 70*. En Martín-Barbero, J, Téllez. Buenaventura, J, González, J. y Galindo, L. (Comp.), [Un proyecto de estudio del melodrama televisivo latinoamericano] [p. 1-23].
- Rojas, C. (2001). *Civilización y violencia la búsqueda de la identidad en la Colombia del siglo XIX*. Bogotá, Colombia: Norma S.A.
- Romero-Rodríguez, L. M., de-Casas-Moreno, P., Maraver-López, P., & Amor Pérez-Rodríguez, M. (2018). Representaciones y estereotipos latinoamericanos en las series españolas de prime time (2014-2017). *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, (78), 93–121. <https://doi-org.ezproxy.javeriana.edu.co/10.29101/crcs.v25i78.9162>
- Rueda, M. (2010). *Aproximación a los imaginarios que se crean de Colombia los extranjeros con el uso de la frase "Colombia es pasión"* [Trabajo de grado], Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis590.pdf>
- Salazar, H. (2010). El doble filo de la "narco TV". *BBC*. Recuperado de https://www.bbc.com/mundo/cultura_sociedad/2010/03/100308_1145_telenovela_narco_wbm
- San-Mateo-Valdehíta, A. (2015). Aprendizaje de vocabulario en L2: la relación Entre la variable sexo y la efectividad de actividades de reconocimiento y de producción. Resultados preliminares. *Epos: Revista de filología* (31), 27-46. doi: <https://doi.org/10.5944/epos.31.2015.17372>
- Semana. (2006, 24 junio). Colombia es pasión. *Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/especiales/articulo/colombia-pasion/79583-3>
- Siele. (s.f). I feira estudiar en España. Recuperado de https://siele.org/web/blog/home?p_p_id=101_INSTANCE_euPH3bui3aTw&p_p_life_cycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-5&p_p_col_count=1&_101_INSTANCE_euPH3bui3aTw_selectedNotice=1933209
- Silver, M. (2015). *If You Shouldn't Call It The Third World, What Should You Call It?*. NPR. Recuperado de <https://www.npr.org/sections/goatsandsoda/2015/01/04/372684438/if-you-shouldnt-call-it-the-third-world-what-should-you-call-it>
- Solsona, C. (2008). El alumno como protagonista: Conocimiento de los factores que intervienen en el proceso de adquisición de una l2. Recuperado de http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/Solsona_IIJornadas.pdf

- Soto Ramírez, J. (2012). Las imágenes y la sociedad (o las imágenes, la sociedad y su desciframiento). *Athenea Digital (Revista de Pensamiento e Investigación Social)*, 12(3), 217–224. Retrieved from <https://search-ebshost-com.ezproxy.javeriana.edu.co/login.aspx?direct=true&db=sih&AN=83479880&lang=es&site=eds-live>
- Vanegas, G. (2016). La imagen de Colombia en el exterior. *Ploutos*, 2(1), 35-40. Recuperado a partir de <https://journal.universidadean.edu.co/index.php/plou/article/view/1330>
- Vargas, Y. (2015). *La incorporación de la cultura en clases de español como lengua extranjera en Bogotá* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1174/TO-18365.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR0huN6h6ps360PZJbShuGprLw6gJ76idlfWjf7GC5L_ED9Nn7_G5OO69No
- Vera- Romero, O y Vera- Romero, F. (2013). Evaluación del nivel socioeconómico: presentación de una escala adaptada en una población de Lambayeque. *Revista del Cuerpo Médico Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenjo*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4262712>
- Villalobos Romo, G. (2018). Retórica mediática y migración. Las representaciones de la migración en las narrativas post 9/11 del New York Times. *Chasqui (13901079)*, (138), 117–134. Recuperado de <https://search-ebshost-com.ezproxy.javeriana.edu.co/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=136166101&lang=es&site=eds-live>
- Walsh, C. (14 de abril, 2010). Interculturalidad crítica y pluralismo jurídico en el *Seminario Pluralismo Jurídico*, Procuraduría del Estado; Ministerio de Justicia. Ponencia llevada a cabo en Brasilia, Brasil.
- Yanguas, L y Martin, G (s.f.). *Enseñar español en Rusia*. Recuperado de http://www.todoele.net/atlas/23_atlas_voll_rusia.pdf
- Zahumenszky, C. (2015). ¿Cuáles son los países con más hispanohablantes del mundo? *Gizmodo*. Recuperado de <https://es.gizmodo.com/cuales-son-los-paises-con-mas-hispanohablantes-del-mun-1714905469>

Anexos

Anexo 1: Modelo entrevista docentes

Objetivo del análisis: Conocer la percepción que tienen los profesores y expertos en el campo de ELE sobre la enseñanza de ELE, el rol de España en los libros de texto, el concepto de interculturalidad, su importancia, y la representación de la cultura colombiana (estereotipos) en el aula de clase.

1. ¿Podría decirnos cómo se encuentra diseñado el programa de español como lengua extranjera?
2. ¿El syllabus que utilizan también se basa en el Plan Curricular del Instituto Cervantes?
3. ¿Qué variedad o variedades del español enseña?
4. ¿Qué libros de textos utiliza en sus clases?
5. ¿Considera importante utilizar editoriales provenientes de países latinoamericanos?
6. ¿Qué factores cree usted que influyen en el aprendizaje del estudiante?
7. Teniendo en cuenta los contenidos gramaticales, lexicales, socioculturales, funcionales ¿Cuáles considera más importantes y por qué?
8. ¿Considera importante desarrollar la competencia intercultural en la clase de ELE?
9. ¿Qué aspectos de la cultura colombiana enseña en sus clases?
10. ¿Qué prejuicios o estereotipos tienen los estudiantes sobre nuestra cultura?
11. ¿Cómo haces para lidiar con estas situaciones en el aula de clase?
12. ¿Sabe si los estudiantes han visto o escuchado telenovelas colombianas o series relacionadas con el narcotráfico?
13. ¿Tiene conocimiento sobre una plataforma que se llama aprende a hablar español como Pablo Escobar?

Anexo 2: Modelo entrevista expertos

Objetivo del análisis: Conocer la percepción que tienen los profesores y expertos en el campo de ELE sobre la enseñanza de ELE, el rol de España en los libros de texto, el concepto de interculturalidad, su importancia, y la representación de la cultura colombiana (estereotipos) en el aula de clase.

1. ¿Cuál es el rol de la cultura en la enseñanza de ELE?
2. Desde su experiencia profesional ¿Qué entiende usted por competencia intercultural?
3. ¿Considera que es importante fomentar la competencia intercultural en el aula de Ele? ¿Por qué?
4. En el aula de ELE ¿Qué estrategias pedagógicas considera pertinentes al momento de tratar prejuicios y estereotipos que tengan los estudiantes sobre la cultura colombiana?
5. Teniendo en cuenta que algunos estereotipos con los que se relaciona la cultura colombiana son los referentes al narcotráfico, ¿Qué opina usted frente a esta imagen que tienen algunos estudiantes de ELE?
6. ¿En algún momento ha vivenciado usted que un estudiante de ELE se refiera a la cultura colombiana como narcos? ¿Qué percepciones tenía aquel alumno sobre nuestra cultura? ¿Cómo reaccionó usted? Si no es el caso ¿Cómo reaccionaría? ¿Cómo cree usted que como profesores de ELE podemos lidiar con este tema?

Anexo 3: Modelo del taller

Objetivo del análisis: saber la percepción que tienen algunos estudiantes de ELE de la Pontificia Universidad Javeriana sobre Latinoamérica, en particular la cultura colombiana.



¿Y TÚ QUÉ PIENSAS?



Colombia está ubicada en Sur América. Su capital, Bogotá D.C, tiene aproximadamente 8.776.009 habitantes y constituye una de las ciudades más pobladas de Latinoamérica. Si bien su lengua oficial es el español, existen, además, 66 lenguas indígenas y 2 lenguas criollas (creole y palanquero)¹.

1. Nos interesa saber tu opinión acerca de América Latina y Colombia. Para empezar, responde las siguientes preguntas:

a. ¿Qué piensas cuando te dicen América Latina?

b. ¿Qué conoces de América Latina?

c. ¿Has visitado algún país de Latinoamérica? ¿Cuál?

d. ¿Qué sabes de Colombia?

e. ¿Qué pensabas de Colombia antes de venir?

f. ¿Ha cambiado tu perspectiva desde que estás en Colombia?

g. ¿Por qué decidiste estudiar español en nuestro país?

h. ¿Qué esperas aprender?



2. Observa el siguiente video *¿Por qué Colombia? Why Colombia? Pourquoi la Colombie?* (0.0-2.28) y responde las siguientes preguntas. Recuerda escanear el código.



140

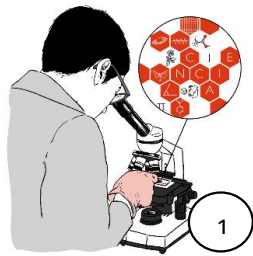
¹ Tomado y adaptado de: <http://www.saberia.com/cual-es-la-capital-de-colombia/>

a. ¿Las razones expuestas en el video sobre el por qué venir a Colombia coinciden con tus respuestas del apartado anterior? ¿En qué sentido tu percepción sobre el país se asemeja o difiere de aquella propuesta por el video?

b. ¿Qué fue lo que más te llamó la atención del video?



2. a. Ahora, observa las siguientes imágenes ¿Reconoces alguna de estas situaciones? ¿Con qué las relacionas? ¿Tienen algo en común?



b. Lee los siguientes titulares y relaciónalos con las imágenes anteriores.

b. Lee los siguientes titulares y relaciónalos con las imágenes anteriores.



BBC Menú

NEWS | MUNDO

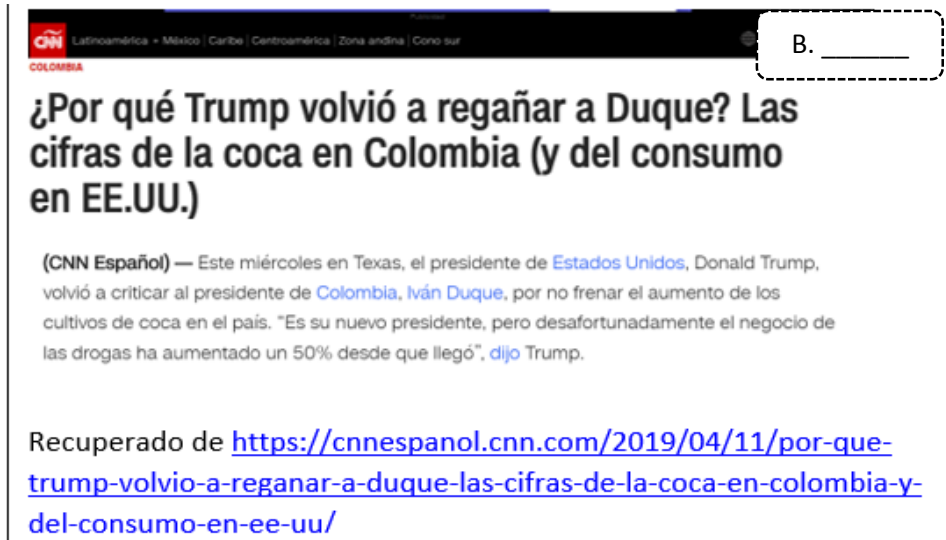
Noticias | América Latina | Internacional | Economía | Tecnología | Ciencia | Salud | Cultura

Los grandes capos del narcotráfico en las Américas

Repase con BBC Mundo algunos de los narcotraficantes más destacados de las últimas décadas en el continente americano.

Recuperado de https://www.bbc.com/mundo/video_fotos/2014/02/130812_fotos_galeria_dea_40_anos_narcos_latinoamerica_tsb?fbclid=IwAR3pUBEFXNwoV-NJSD1tuSpjDrW_BJaXlcvOoqCew6ckPBTdQhVCCQnRaJc

A. _____



CNN Latinoamérica | México | Caribe | Centroamérica | Zona andina | Cono sur

COLOMBIA

¿Por qué Trump volvió a regañar a Duque? Las cifras de la coca en Colombia (y del consumo en EE.UU.)

(CNN Español) — Este miércoles en Texas, el presidente de Estados Unidos, Donald Trump, volvió a criticar al presidente de Colombia, Iván Duque, por no frenar el aumento de los cultivos de coca en el país. “Es su nuevo presidente, pero desafortunadamente el negocio de las drogas ha aumentado un 50% desde que llegó”, dijo Trump.

Recuperado de <https://cnnespanol.cnn.com/2019/04/11/por-que-trump-volvio-a-reganar-a-duque-las-cifras-de-la-coca-en-colombia-y-del-consumo-en-ee-uu/>

B. _____



CNN Latinoamérica | México | Caribe | Centroamérica | Zona andina | Cono sur

1 de cada 10 personas en América Latina vive en la pobreza extrema: informe de la Cepal

(CNN Español) — Aunque los niveles de pobreza en América Latina permanecieron estables en 2017, la pobreza extrema ha llegado a su punto más alto en casi una década, según un informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal).

Recuperado de <https://cnnespanol.cnn.com/2019/01/16/1-de-cada-10-personas-en-america-latina-vive-en-la-pobreza-extrema-informe-de-la-cepal/>

C. _____

EDUCACIÓN 27 DE ENERO DE 2019 , 03:29 P.M.

Los países latinoamericanos que más aportaron a la humanidad en 2018

D. _____

Aunque no entran en el top 10 mundial, estos países resaltan por su aporte a la paz.

Recuperado de <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/paises-latinoamericanos-que-mas-aportaron-a-la-humanidad-en-2018-319066>

BBC Menú

NEWS | MUNDO

Noticias | América Latina | Internacional | Economía | Tecnología | Ciencia | Salud | Cultura

E. _____

Latinoamericanos que cambiaron el mundo

Cuando pensamos en los aportes de Latinoamérica al mundo, algunas de las primeras ideas que se nos vienen a la cabeza son: fútbol, literatura, música, gastronomía... Pero muy pocos pensamos en la ciencia desarrollada en la región.

Recuperado de

https://www.bbc.com/mundo/ciencia_tecnologia/2009/11/091102_especial_aportes_al_introduccion_mr



Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura

Acerca de | En acción | Países

F. _____



FAO en la región

Prioridades regionales

Noticias

Eventos

Publicaciones y Multimedia

La desigualdad agrava el hambre, la desnutrición y la obesidad en América Latina y el Caribe

Recuperado de

<http://www.fao.org/americas/noticias/ver/es/c/1161238/?fbclid=IwAR2L1ujn5k3crSawGQ64T4y5mT4afo9cDJlyZ9XXEiCkZzmCNhYWRK0IMwM>

c. Clasifica los titulares anteriores en las siguientes columnas, de acuerdo con la percepción positiva o negativa que proponen sobre América Latina:

Titulares positivos	Titulares negativos

d. Asocia las siguientes palabras con su significado, guíate por los titulares:

1. Capo	() aumentar, empeorar, desmejorar.
2. Pobreza extrema	() es una acción, idea, cosa que ayuda con una causa
3. Aportes	() conjunto de seres humanos que habitan el planeta.
4. Agravar	() implica la falta de recursos para sobrevivir.
5. Humanidad	() jefe de una mafia.

Los titulares anteriores son unos ejemplos de representaciones, valores y comportamientos de América Latina. Entre estas representaciones se encuentra la asociación de la región con la actividad ilegal del narcotráfico.



4. A continuación, vas a observar la introducción del siguiente video (0.00 – 1.10) episodio 13

a. ¿Cuál crees que es el tema?

b. ¿ Reconoces alguno de los personajes ? ¿ Cuáles?

c. ¿Cómo te parece este tema? Explica.



5. Ahora, vas a ver la siguiente escena (24.58- 27. 22)

a. Organiza de 1 a 5 los sucesos mencionados en el video.

- Pablo Escobar critica el periodismo colombiano__
- Se afirma que los culpables del asesinato de Lara Bonilla¹ son los mafiosos de Medellín__
- Se enuncia el asesinato del ministro de justicia Lara Bonilla en una emisión radiofónica ____
- Pablo Escobar afirma que él es el hombre más importante después del Papa ____
- Luis Carlos Galán² es entrevistado acerca de lo sucedido con Lara Bonilla__

b. Asocia las siguientes palabras, con base en el video.

- *militarizada* - *sicario a sueldo* - *huevo* - *ametralladora*

1. Cuando a un individuo le pagan por matar personas, es un _____.

2. Cuando se utiliza un arma para disparar una gran cantidad de munición, se está utilizando una _____.

3. Cuando el estado da la orden de despliegue de fuerzas armadas , por razones de seguridad, la ciudad está _____.

4. Cuando un individuo es impulsivo y tonto, se le dice _____

¿Sabías qué?

“Ha sido tal vez el capítulo más tenebroso de nuestra reciente historia. Una mente brutalmente criminal, apoyada en una fortuna sin límites, en una inteligencia diabólica y una total falta de escrúpulos, desafió durante una década a todas las fuerzas combinadas del Estado, la DEA, la CIA, el cartel de Cali, ‘los Pepes’, los servicios de inteligencia ingleses e israelíes... Es algo de no creer. Por eso, aunque me parezca repulsivo, entiendo por qué la figura de Pablo Escobar ha sido tema de tantos libros, películas y series televisadas nacionales y extranjeras”, escribió el periodista Enrique Santos Calderón en su libro de memorias 'El país que me tocó'.

Tomado de <https://www.eltiempo.com/colombia/medellin/colombia-debe->



7. Reflexiona sobre tu experiencia y percepción de Colombia, desde tu llegada a este país. Elabora un pequeño comentario al respecto, apoyándote en las siguientes preguntas:

- ¿Qué has aprendido de la cultura colombiana? ¿Qué actitudes y comportamientos resaltarías de los colombianos? ¿Con cuáles de ellos te identificas? ¿Cuáles consideras dignos de imitar? ¿Cuáles, en cambio, te parecen criticables y por qué?
- ¿Has cambiado tu forma de pensar sobre Colombia con base en tu experiencia personal en el país?
- ¿Si tuvieras que describir a Colombia, ¿cómo lo harías?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



8. Para finalizar, elabora un pequeño comentario basandote en las siguientes preguntas.

- ¿Si tuvieras que describir a tu país, ¿cómo lo harías?
- ¿Qué comparación harías entre tu país y Colombia? ¿Qué similitudes y divergencias ves entre ambos? ¿A tu juicio, tienen problemáticas, desafíos, ventajas y desventajas similares?
- ¿Crees que Colombia y tu país se representan de manera semejante en los medios de comunicación y en espacios educativos tradicionales?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Anexo 4: Instrumento de valoración de los libros textos

Objetivo del análisis: Analizar cómo se representa y se incluye las diferentes culturas en especial la latinoamericana y la colombiana en los libros.

Método de español para extranjeros Prisma progresa B1 Editorial: Edinumen Año de publicación: 2003 Autores: Equipo prisma Nivel: B1				
Unidad	Contenidos culturales	País, ciudad	Descripción de la actividad (contenidos culturales a un país)	Fotografías y descripción de la actividad

Aula Internacional 3 Editorial: Difusión Año de publicación: 2014 Autores: Jaime Corpas, Agustín Garmendia y Carmen Soriano Nivel: B1				
Unidad	Contenidos culturales	País, ciudad	Descripción de la actividad (contenidos culturales a un país)	Fotografías y descripción de la actividad

Anexo 5: Formato de Consentimiento informado para los entrevistados

Consentimiento informado¹

Estudiante (s): Laura Daniela Nocua Pinto y Diana Marcela Díaz Figue
Asesor (a): Andrea Cadelo
Trabajo de grado: Enseñanza del español, medios de comunicación y cultura colombiana

Resumen del proyecto:

El proyecto se enfoca en analizar las incidencias que tienen la enseñanza del español como lengua extranjera, las narco-telenovelas, series de narcotráfico y, más ampliamente, las imágenes que circulan en los medios de comunicación en la representación de la cultura colombiana en los aprendientes de ELE. A partir de la revisión de estudios realizados sobre este tema, hemos identificado que discursos tales como el de la civilización, el racismo, la xenofobia y el desarrollo contribuyen en la construcción jerárquica de la diferencia a escala global. Asimismo, hemos identificado que esta construcción es, en buena medida, reforzada por los medios de comunicación masiva, tendientes, por ejemplo, a asociar a los países del llamado Tercer Mundo con pobreza, desastres naturales, desorden político, corrupción, entre otras.

Sin embargo, todavía no hay estudios que hayan explorado a fondo la repercusión de las narconovelas y series de narcotráfico en los estudiantes de ELE. Asimismo, aun no se ha identificado cómo estos recursos audiovisuales, los medios de comunicación y la enseñanza del español misma contribuyen al afianzamiento de la mencionada construcción jerárquica de la diferencia a escala global, en general, y de la cultura colombiana, en particular. Por esta razón, consideramos relevante realizar una investigación pedagógica exploratoria que permita observar las percepciones desde los mismos estudiantes del programa de español como lengua extranjera de la PUJ y de los docentes, en aras de reflexionar sobre el rol de de la enseñanza del español como lengua extranjera en la reproducción o impugnación de los estereotipos y prejuicios que tienen los estudiantes del español de la PUJ.

Para realizar el trabajo, vamos a realizar algunas entrevistas sobre temas relacionados con el programa de ELE, el rol que juega la cultura colombiana y la competencia intercultural en el aula de ELE a partir de las perspectivas de los docentes y de las directrices mismas del programa de en la Pontificia Universidad Javeriana. El objetivo de su participación en este estudio es conocer sus experiencias pedagógicas relacionadas con la enseñanza del español, específicamente en términos del rol que esta cumple en el moldeamiento de imaginarios sobre Colombia. Nos interesa indagar por los estereotipos, prejuicios y actitudes de sus estudiantes hacia Colombia, en particular, y América Latina, en general. La información que usted nos comparta durante este proceso es confidencial y solamente podrá ser utilizada con propósitos académicos.

¹ Tomado y adaptado de Fredy Javier Moreno Valero (2019)

Beneficios:

Este estudio no está diseñado para ayudarlo(a) a usted directamente, pero la información que obtengamos podrá ser de utilidad para el área de ELE de la Pontificia Universidad Javeriana y para las comunidades educativas y académicas que estén interesadas en ELE. En este sentido, la información obtenida se plantea contribuir a la reflexión en torno a la enseñanza de ELE y su impacto en el moldeamiento de imaginarios sobre Colombia, con el objetivo último de trabajar por el erosionamiento de estereotipos y prejuicios negativos que sobre ella surjan en el aula de ELE. La información obtenida estará disponible para la comunidad de ELE e investigadores y sólo se empleará con fines académicos y no tendrá fines comerciales.

Yo _____ identificado(a) con cédula de ciudadanía____, cédula de extranjería____, N° _____, mayor de _____ edad con domicilio en la ciudad de _____, a través del presente documento declaro para todos los efectos, que estoy informado(a) sobre el uso que se dará a la información que suministraré, y unívoca y expresamente otorgo mi consentimiento para que se utilice con propósitos académicos en el desarrollo del proyecto de investigación Enseñanza del español, medios de comunicación y cultura colombiana, trabajo de grado de la Licenciatura en Lenguas modernas de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia).

Durante el estudio y después de éste, tendré derecho a formular todas las preguntas que crea convenientes sobre el tema y a que éstas me sean contestadas satisfactoriamente. Asimismo, tendré derecho a que me sean comunicados los resultados de la investigación en la que he participado.

Queda totalmente establecido que podré retirarme del estudio en el momento en que lo decida, sin tener que dar razón alguna y sin ninguna clase de consecuencias. Autorizo que las entrevistas sean grabadas en formato audio y tendré total garantía de la confidencialidad sobre la información comunicada.

Este estudio no tendrá ningún costo para mí y mi colaboración no implica participación en ningún tipo de programa de asistencia ni vinculación contractual con la Universidad.

Ciudad _____

Fecha _____

Firma _____

C.C. _____

FIRMA (S) DEL (LAS) ESTUDIANTE (S)
ESTUDIANTE (S)

FIRMA (S) DEL (LAS)

Laura Daniela Nocua Pinto

Diana Marcela Díaz Fique

Anexo 6: Valoración del libro Prisma Progres B1

<p style="text-align: center;">Método de español para extranjeros Prisma progres B1 Editorial: Edinumen Año de publicación: 2003 Autores: Equipo prisma Nivel: B1</p>				
Unidad	Contenidos culturales	País, ciudad	Descripción de la actividad (contenido s culturales a un país)	Fotografías y descripción de la actividad
1	<ul style="list-style-type: none"> • El rastro en Madrid • El regateo • Fórmulas de cortesía en España • Costumbres españolas • Cultura gestual 	<p>España, Madrid</p> <p>Japón</p> <p>Francia, Paris</p> <p>Irán, Teherán</p> <p>Italia, Roma</p>	<p>Texto. pg.10 se presenta un texto que habla sobre El rastro, un mercado al aire libre ubicado en Madrid, al cual los Madrileños acuden los domingos en la mañana. Las actividades que se le proponen al estudiante se relacionan con el léxico del mismo, se introduce la temática del regateo en estos mercados.</p> <p>Test. pg. 12 y 15. a partir del regateo, se introducen las normas de cortesía. Para ello, se presentan dos tests en donde el estudiante señala las normas de cortesía que hacen alusión a España</p> <p>Texto. pg.13-14 se muestra un texto en el que se narran las aventuras de una profesora de español en Japón, publicado</p>	<p>Fotografía. pg. 10 se muestra una imagen casual del mercado en donde se ve mucha gente</p> <p>Fotografía. pg. 16 Se</p>

			<p>en el periódico El país. Dentro del texto, se mencionan algunos aspectos culturales brevemente como la comida, el cuarto de baño y el transporte.</p> <p>Texto. pg. 16 Se muestra un texto en el que se evidencian malentendidos culturales entre Francia e Irán, Francia e Italia a causa del vino, otras bebidas o comidas.</p> <p>Tarjetas pg. 17 Se muestran unas tarjetas donde están escritos unos códigos culturales (costumbres) de España.</p>	muestra una copa de vino
2	<ul style="list-style-type: none"> • Cristóbal Colón (Italiano) • Literatura: Juan José Millás (Español) • Biografía de Enrique Granados (Español) • Argentina: los desaparecidos 	España Argentina	<p>Texto. pg. 22-23. Se presenta un extracto de un texto del escritor español Juan José Milla con el fin de hacer algunas actividades de léxico, texto extraído del periódico El País</p> <p>Audio. pg. 24 se presenta un audio con la biografía del español Enrique Granados</p> <p>Texto. pg. 27. se muestra un texto el cual hace referencia a un episodio trágico de la historia argentina que se relaciona con los desaparecidos de</p>	<p>Fotografías. pg. 24. Se presentan unas imágenes representativas del músico español Enrique Granados.</p> <p>Fotografías. pg. 26 Se muestran 3 imágenes, una que corresponde al mapa de Argentina y las otras dos hacen alusión a lugares</p>

			1976. Se propone una actividad de léxico, de escucha y de opinión sobre el tema. Canción. pg. 28 se expone una canción de Rubén Blades, la cual se llama Desapariciones. Esta hace referencia a cuatro de los desaparecidos argentinos del texto anterior.	emblemáticos de Argentina.
3	<ul style="list-style-type: none"> • El Feng Shui • Literatura: Juan Ramón Jiménez (Español) • La bilirrubina de Juan Luis Guerra (República Dominicana) • Español de América: uso del imperativo 	China	Texto. pg. 35 se muestra un texto sobre el Feng shui, una técnica China que busca promover un ambiente estimulante y armonioso donde se estudia o trabaja. En la actividad siguiente se pide describir el lugar de trabajo o estudio de los estudiantes utilizando la técnica del Feng Shui	
4	<ul style="list-style-type: none"> • La universidad española • El sistema educativo en España • Literatura: Juan Ramón 	España	Texto. pg. 48. Se presenta un texto sobre las universidades de España, a continuación se muestra una	Fotografía. pg. 48 Se presenta una imagen de la Universidad de Salamanca Gráfico. pg. 49. Se

	Jiménez		actividad de vocabulario.	ilustra un gráfico del sistema educativo de España y se le propone compararlo con el de su país.
5	<ul style="list-style-type: none"> Las vacaciones escolares en España y Cuba Literatura: Julio Cortazar (Argentino) 	<p>España Bélgica Dinamarca Alemania Grecia Francia Irlanda Italia, Luxemburgo , Países bajos Portugal Reino Unido</p>	<p>Texto. pg. 57 Se muestra un texto del periódico español ABC el cual hace referencia a las vacaciones en España (4 tipos) y se formulan algunas preguntas de comprensión lectora</p>	<p>Fotografía. pg. 57 Se muestra a un niño y a un adulto simbolizando a padre e hijo estudiando. pg. 59 Se muestra una imagen de los Picos Europeos ubicados en el norte de España Gráfico. pg. 60 Se ilustran dos gráficos en donde se muestra el número de días y horas de clase en enseñanza de secundaria. Dentro del gráfico se hace referencia a los siguientes países: Bélgica, Dinamarca, Alemania, Grecia, España, Francia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países bajos, Portugal y Reino Unido. Se le pregunta al estudiante si dentro de esos países esta su país, sino es así él debe contar el sistema de vacaciones de su país.</p> <p>Fotografía. Pg. 62 Se muestra a los estudiantes unas imágenes de lugares y personas, a continuación, se les pregunta ¿Cuáles de las imágenes son típicas de su país? y</p>

				¿cuáles no son típicas de España?
6	<ul style="list-style-type: none"> • Los misterios del cine • Crónica de una muerte anunciada de Gabriel García Márquez (Colombiano) • La interpretación de los sueños • Las supersticiones 	Colombia	Texto pag. 74 Se presenta un extracto del libro Crónicas de una muerte anunciada de Gabriel García Márquez con el fin de que los estudiantes respondan unas preguntas basadas en la información que se les presentó y a su vez se muestra en un pequeño comentario información sobre el autor del libro.	Viñetas. pg. 72 Se presentan una viñetas basadas en la obra Crónica de una muerte anunciada del famoso escritor colombiano Gabriel García Márquez y se les muestra un audio con el fin de complementar la historia, luego el estudiante debe responder unas preguntas de comprensión
7.	<ul style="list-style-type: none"> • Contraste de expresiones: español de España y español América • La mujer de agua de Carmen Rigalt (Española) 		Actividad intercultural. pg. 81 se les pide a los estudiantes que agrupen según el país, la región, y la ciudad de donde son el sentimiento ecológico de la gente y si el gobierno se ocupa de ello.	
Revisión	<ul style="list-style-type: none"> • La publicidad en España 	España		Imagen. pg. 90 se presentan tres imágenes que hacen alusión a emisoras de radio en español, las cuales son provenientes de España y se pide que busquen algunas de estas emisoras.
8	<ul style="list-style-type: none"> • La Pasarela Cibeles, Madrid • La Pasarela Gaudi, 	España Nicaragua Panamá Costa Rica Guatemala	Texto pg. 94 se presenta un texto que hace referencia a la pasarela Cibeles, historia del escaparate del diseño nacional de	

	<p>Barcelona</p> <ul style="list-style-type: none"> • El Quetzal • Panamá, Guatemala, Nicaragua, Costa Rica • Mónica Molina, actriz y cantante española 		<p>España y se propone una actividad de léxico basada en el texto.</p> <p>Diálogo pg. 101 se presenta un diálogo en donde se mencionan países de América Latina con sus características como los volcanes, las playas, la ciudad de Tikal, el canal y el parque natural Corcovado, los cuales relacionamos con los siguientes países: Nicaragua, Panamá y Costa Rica. A su vez, se resalta la diversidad de paisajes, las culturas indígenas, sus lenguas y costumbres de manera general.</p> <p>Test. pg.103 se presenta un test de conocimiento sobre 4 países de Centroamérica en donde se debe adivinar de qué países se trata de acuerdo con las características generales que se mencionan: ubicación, comidas típicas, bailes, la moneda, la lengua oficial, entre otros . Estos cuatro países son Guatemala, Nicaragua, Costa Rica y Panamá</p>	<p>Fotografía pg. 101 se presentan dos imágenes una del pájaro Quetzal y otra de un mapa de Latinoamérica.</p>
9	<ul style="list-style-type: none"> • Las edades del hombre • Resistire El duo Dinamico 	<p>España China</p>	<p>Canción. pg. 114 Se presenta una canción del Dúo Dinámico de España y se presenta</p>	

	<p>(Español)</p> <ul style="list-style-type: none"> • El I Ching • La sonrisa etrusca de José Luis Sampedro (Español) 		<p>una actividad de escucha y de producción escrita.</p> <p>Texto. pg. 117. Se muestra el texto de I Ching el oráculo oriental basado en el Yang y el Yin, este se consulta cuando la persona no sabe qué decisión tomar o qué camino elegir. Luego se presentan actividades en las que los estudiantes utilicen este oráculo.</p>	<p>Fotografías. pg. 117 se muestran tres monedas (euros) que hacen referencia al I Ching con el fin de descubrir el futuro.</p>
10	<ul style="list-style-type: none"> • Lituma en los Andes de Mario Vargas Llosa (Peru) • El mundo laboral en España 	España	<p>Texto pg. 125 Se presenta un texto adaptado del periódico El País Semanal en el que se muestran las costumbres y manías de un hombre soltero español de 30 años. Luego se pregunta ¿cómo son los jóvenes profesionales o estudiantes de su país?.</p>	<p>Fotografías. pg. 125 se muestran tres imágenes una de una persona escribiendo, otra de un hombre leyendo el periódico mientras come, y otra con vasos de cerveza .</p>
11	<ul style="list-style-type: none"> • El Balneario de Archena, Murcia 	España		<p>Fotografía pg. 141 se muestra una imagen del balneario de Archena ubicado en Murcia España, se propone hacer una lista de las razones que hay para pasar unos días en este balneario.</p>
12	<ul style="list-style-type: none"> • Comercio justo • La pobreza • Formas y fórmulas de cortesía 	Ecuador	<p>Texto. pg. 147 se presenta un texto que hace referencia a unos productos Ecuatorianos para el</p>	<p>Imagen. pg. 147 se muestran elementos del baño que hacen referencia a productos a base de</p>

			<p>baño, producidos a partir de la Lufa, un fruto físicamente similar a una esponja, se afirma que son de exportación en países como Estado Unidos y Japón. Se recalca que en España también estos se incluyen. Luego se presentan dos actividades de antónimos y sinónimos</p>	Lufa
Revisión 2	Marketing y publicidad			

Anexo 7: Valoración del libro Aula Internacional 3

<p style="text-align: center;">Aula Internacional 3 Editorial: Difusión Año de publicación: 2014 Autores: Jaime Corpas, Agustín Garmendia y Carmen Soriano Nivel: B1</p>				
Unidad	Contenidos culturales	País, ciudad	Descripción de la actividad (contenido culturales a un país)	Fotografías y descripción de la actividad
1		<p>España</p> <p>Australia</p> <p>Holanda</p> <p>Japón</p> <p>Alemania</p> <p>México</p> <p>República Dominicana</p>	<p>E-mail pg.13 Se presenta un e-mail en el que Álvaro está buscando trabajo en España, en el e-mail cuenta los países que ha visitado antes y los trabajos que ha realizado.</p> <p>Texto pg. 20-21 Se presenta un reportaje de una revista titulado <i>Dos hispanoamericanos que triunfan en sus profesiones locales y universales</i>, que son respectivamente la cantante mexicana Julieta Venegas y Junot Díaz escritor dominicano. Se muestra una pequeña biografía de estos personajes y se le pide a los estudiantes que imaginen que entrevistan a alguno de los dos, y que planteen unas preguntas para la entrevista.</p>	<p>Fotografías pg. 20-21 . Se presentan dos imágenes de Julieta Venegas y una imagen de Juan Díaz</p>

2		España	<p>Canción pg. 32 se presenta la canción: <i>Un año de amor</i> de Luz Casa, una adaptación de la canción italiana “un anno d’amore” de la cantante Mina. Esta adaptación fue parte de la banda sonora de la famosa película española <i>Tacones lejanos</i> del director Pedro Almodóvar . Se les pregunta a los estudiantes quienes son los protagonistas y cuál de las estrofas creen que es el estribillo. Luego de ello, tienen que escribir su propia versión de la canción</p>	<p>Imagen pg. 32 Se presentan dos imágenes. La primera hace referencia a la portada de la película <i>Tacones lejanos</i> y la segunda a la cantante Luz Casal.</p>
3		<p>España</p> <p>China Shanghai</p> <p>Italia Roma</p> <p>Bélgica Bruselas</p> <p>Líbano Beirut</p> <p>Argentina Buenos Aires</p> <p>Estados Unidos Boston</p> <p>Bolivia, Oruro</p> <p>España, Valencia</p>	<p>Cuestionario pg. 36-37 se presenta a los estudiantes un cuestionario titulado <i>Cómo relacionarse en España y no morir en el intento</i> con el fin de que lo resuelvan. En la página siguiente se encuentran las respuestas del cuestionario para que los estudiantes comprueben sus respuestas y comenten si hay algo que les sorprende.</p> <p>Frases pg. 39 se presentan diez afirmaciones sobre el mundo laboral, en donde se le pregunta al estudiante cuales creen que son verdad en España.</p> <p>Texto pg. 40 Se presenta un artículo titulado <i>¿Qué y cómo come la gente?</i> con unos pequeños textos en donde seis personas de distintas nacionalidades hablan de las costumbres gastronómicas en</p>	<p>Fotografía pg. 40 Se muestran las fotografías de las 6 personas de diferentes nacionalidades que hablan de sus costumbres</p>

		<p>España</p> <p>México</p>	<p>sus países. Se les pregunta a los estudiantes si conocen otros países donde son habituales esas costumbres.</p> <p>Fragmentos pg.42 Se muestran dos fragmentos en los que se realiza un informe de 2 fiestas que se celebran en las ciudades de Oruro y Valencia. A continuación, se les pregunta a los estudiantes si saben a qué fiestas se refiere y se les pide que escriban un informe similar sobre algunas fiestas o tradiciones de sus países.</p> <p>Frases pg.43 Se muestran 12 frases que mencionan costumbres Españolas, en donde el estudiante debe hacer una comparación con su país.</p> <p>Texto pg. 44-45 Se les pregunta a los estudiantes si saben algo de la celebración del día de los muertos. A continuación se presenta un texto sobre la celebración del día de muertos en México en el que se menciona el origen de esta, lo que significa la muerte para los mexicanos, los altares y ofrendas, los símbolos como esqueletos y calaveras, y el lugar donde se celebra (cementeros). Luego se les pregunta si hay fiestas o tradiciones de su país que son conocidas en el extranjero y se les pide que escriban un texto explicando alguna fiesta o tradición de su país</p>	<p>gastronómicas.</p> <p>Fotografías pg.42 Se presentan 2 imágenes una de una persona disfrazada con una máscara y la otra de la ciudad de Valencia.</p> <p>Fotografía pg. 43 Se presenta una fotografía de una familia en la que se refleja un hábito que tienen los españoles en los viajes</p> <p>Fotografías pg. 44-45 Se muestran 4 imágenes sobre esta celebración en una de ellas se muestra un grafiti, en otra unos esqueletos, en otra la fiesta en el cementerio, y por último el altar.</p>
--	--	-----------------------------	---	--

			<p>estudiantes que subrayen los conectores.</p> <p>Texto pg. 56 Se presenta un texto titulado estereotipos latinos el cual hace alusión a chistes que hacen los argentinos sobre los españoles que llegaron a ciudades como Buenos Aires en los siglos XIX y XX, por ser personas campesinas pobres y de bajo nivel educativo, honrados y buenas personas, se les llaman gallegos y así se creó este estereotipo. Se pregunta a los estudiantes si hay chistes parecidos en su cultura y si se pueden aplicar estos chistes a otras nacionalidades. Por último, se les pide que busquen chistes de catalanes, vascos, madrileños y mexicanos.</p> <p>Texto pg. 57 Se presenta un</p>	<p>Fotografía pg. 52 se presenta una imagen de Betty, el personaje principal de la novela colombiana Betty la fea, los estudiantes deben escuchar un audio que habla sobre esta telenovela y hacer unas actividades de comprensión oral</p> <p>Historieta pg. 56 Se presenta una historieta del cómic Mafalda del dibujante argentino Quino. En donde el personaje Manolito representa a un "gallego". Se menciona que este estereotipo está presente en películas y obras de teatro. .</p>
--	--	--	--	---

			<p>texto titulado <i>los argentinos</i> en el que se presenta el estereotipo de que los argentinos son engreídos, se menciona el porqué son considerados de esta manera en España y algunos países de América Latina, además se menciona que los argentinos han contribuido a que se tenga esa imagen de ellos con canciones de tango como “ El porteño”</p> <p>Chistes pg. 57 Se presentan dos chistes de argentinos y dos chistes de gallegos.</p>	
5		<p>España</p> <p>Argentina</p> <p>Colombia</p> <p>México</p> <p>Costa Rica</p>	<p>Texto pg. 68 Se presentan los 6 anuncios más recordados de los siguientes países: España, Argentina, México, y Costa Rica con sus respectivos eslóganes. Luego se pide a los estudiantes que mencionen cuáles son los eslóganes más recordados de su país</p>	<p>Imágenes. pg.58-59. Se presentan tres campañas institucionales, las cuales son de Colombia, España y México. El estudiante debe escoger cual es el objetivo de cada campaña. La primera imagen hace referencia a usar las escaleras, la segunda al hambre y la tercera a incrementar la lectura.</p> <p>Fotografía pg. 62 se muestra unas personas haciendo rafting en un destino de Costa Rica. La imagen tiene un slogan en la parte izquierda superior, el cual dice Sal de la rutina, ven a Costa Rica</p>

6		<p>España</p> <p>Argentina</p> <p>Uruguay</p> <p>Nicaragua</p>	<p>Texto pg. 70 se presenta un texto sobre los problemas que más afectan a los jóvenes españoles, pero antes se le pregunta al estudiante de acuerdo con una lista de temas, cuáles son los tres temas más preocupantes de su país. Después de leer el texto, se le pide contrastar los problemas de los jóvenes españoles con los de su país.</p> <p>Texto pg. 80 Se presenta un texto titulado poesía para cambiar el mundo en el que se menciona que intelectuales como Gelman, Benedetti, Cardenal, Celaya han utilizado la poesía en contra de la injusticia en las dictaduras y a favor de la democracia. Se muestran dos poemas uno titulado <i>la poesía es un arma cargada de futuro</i> y Epitafio para Joaquín Pasos. Así como las biografías de Gabriel Celaya y Ernesto Cardenal.</p> <p>Luego se pide a los estudiantes que reconozcan el tema principal de los poemas y lo relacionen con algún dato de las biografías anteriores.</p>	<p>Gráfico pg. 70 se muestra un gráfico que representa los problemas de los jóvenes españoles.</p>
7				
8		<p>Colombia</p> <p>Argentina, Bariloche</p> <p>Perú, Cusco</p> <p>España,</p>	<p>Blog pg. 94-95 se presenta un blog de Colombia con los 5 destinos turísticos de moda dentro de los que se encuentran Cartagena, Bogotá, El Amazonas, Triángulo del café y El cañón del Chicamocha. Se pregunta a los estudiantes qué tipo de</p>	<p>Fotografías pg. 94-95 Se muestran 5 imágenes una de la ciudad de Cartagena, otra del café, otra del cañón del Chicamocha, otra de la ciudad de Bogotá y otra de un hombre en una lancha en el río</p>

		<p>Toledo</p> <p>Argentina, Bariloche</p> <p>Honduras</p>	<p>turismo se puede hacer en cada uno.</p> <p>Cuento pg. 104 se presenta un fragmento de un cuento titulado <i>El eclipse</i> del escritor hondureño Augusto Monterroso el cual habla sobre los indígenas. Se le pide a los estudiantes que busquen el cuento completo y lean el final y señalen a continuación si las frases que se presentan son verdaderas o falsas. Les preguntan cuál creen que es el mensaje del cuento. Por otro lado, se muestra la biografía del autor.</p>	<p>Amazonas</p> <p>Fotografías pg. 99 se presentan cuatro imágenes de destinos turísticos como el Cerro Capilla en Argentina, Mercado de artesanía en Cusco, Toledo y el hotel en Puerto Iguazú. Los estudiantes deben unir unos mensajes de los viajeros con las imágenes.</p> <p>Fotografías pg. 104 Se ilustran 2 imágenes una de la portada del libro Obras completas y otros cuentos escrito por Augusto Monterroso en donde se incluye el cuento presentado y otra imagen del autor de este cuento.</p>
9		España	<p>Fragmentos pg. 116 se presentan tres fragmentos de novelas del escritor español Javier Marías, el estudiante debe relacionar el tema con el texto resumir los argumentos, y decir si está de acuerdo o no con los textos</p>	<p>Imágenes pg. 116 se presentan dos portadas de los libros <i>Los enamoramientos</i> y <i>Corazón tan blanco</i> del escritor Javier Marías</p>

10		<p>Puerto Rico</p> <p>España</p> <p>Hungría</p> <p>Argentina</p> <p>México</p>	<p>Comentarios pg. 118 se presentan unos comentarios que hacen unas personas sobre el diseño de los interiores de la arquitecta y diseñadora Patricia Urquiola del hotel W Hotels Retreat & Spa en Vieques Island en Puerto Rico.</p> <p>Texto pg. 128-129 Se presenta un texto titulado inventos latinos en donde se muestran los 5 inventos que han dado la vuelta al mundo: El submarino, el bolígrafo, la televisión en color, la fregona, la jeringa hipodérmica desechable, solo dos de estos inventos fueron creados por latinoamericanos. Se pregunta a los estudiantes cuál de los inventos les parece más importante y por qué.</p>	<p>Fotografías pg. 118-119 Se muestran 5 imágenes una de la recepción del hotel, una de la terraza, una de la habitación, y la última de una piscina.</p> <p>Fotografías pg. 123 se presentan 3 artistas que asistieron al premio Grammy Latino: El músico español Miguel Bosé, las cantantes mexicanas Natalia Lafourcade y Julieta Venegas. El estudiante escucha un audio que habla sobre el vestuario de estos artistas y debe escribir unas frases.</p> <p>Fotografías pg.128 - 129 Se presenta una imagen de un submarino, un bolígrafo, un televisor, una jeringa, un traperero y de algunos de los inventores.</p>
11		<p>España, Victoria</p>	<p>Texto pg. 140 se presenta un texto sobre Victoria, una ciudad española que recibió el Premio Capital Verde en 2012, el cual cuenta porque esta recibió aquel premio.</p>	<p>Fotografías pg.140 se presentan cinco fotos que representan las razones por la cuales Victoria fue catalogada como ciudad Verde.</p>
12		<p>Perú</p> <p>España</p>	<p>Texto pg. 144 Se presentan en la región de Nazca Perú unas líneas trazadas en el suelo declaradas patrimonio cultural de la humanidad por la Unesco representan las culturas preincaicas.</p>	<p>Fotografías pg. 144 Se presenta una imagen de las líneas de Nazca.</p>

		México	<p>Texto pg. 152- 153 se presenta un texto titulado el surrealismo de salvador Dalí y Frida Kahlo en donde se menciona que el pintor Salvador hizo parte de este movimiento y fue uno de sus máximos representantes, aunque Frida no lo fue era considerada por algunos como una pintora surrealista. Se les pregunta a los estudiantes que creen que representan estas pinturas, que saben de estos pintores y si creen que tienen algo en común.</p>	<p>Pinturas pg. 152-153 Se muestran dos pinturas una de Dalí llamada la persistencia de la memoria y otra de Frida llamada Las dos Fridas.</p>
--	--	--------	---	---