

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL MEDIANTE LA INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS Y ELE. PROPUESTA DIDÁCTICA

CONCEPCIÓN MARTÍNEZ PASAMAR
GRADUN. Universidad de Navarra

1. INTRODUCCIÓN

Resulta frecuente en los cursos de español como lengua extranjera organizados por las universidades ofrecer programas en los que las asignaturas más propiamente orientadas al aprendizaje de la lengua se combinan con aquellas en que se transmiten contenidos –a menudo ligados aspectos de civilización y cultura de la comunidad de habla en que la lengua meta es vehicular–. Suele ocupar un lugar relevante entre estas materias la denominada *Cultura*, que puede abarcar aspectos muy diversos. Pero, además, tanto en los programas como en los manuales de esta *cultura* –cuyas etiquetas más frecuentes acostumbran a ser *española* o *hispanica*– se atiende normalmente a los elementos más propios o diferenciales. Por otro lado, es desigual en estos casos la atención por parte de docentes y materiales didácticos a las destrezas propiamente lingüísticas. No es esta, sin embargo, la única vía de integrar contenidos culturales y LE: a menudo las clases orientadas específicamente a la interacción oral buscan tema de conversación en este “cajón de sastre” que constituye la cultura, del mismo modo en que cuestiones formales u otras destrezas pueden trabajarse sobre referentes culturales.

En esta comunicación se muestra una propuesta didáctica de atención bifocal (a la forma lingüística y al contenido) en un marco AICLE, dirigida a estudiantes universitarios de distintas procedencias a partir del nivel B2. En ella se combinan destrezas dirigidas al desarrollo de su competencia en español académico en torno a un tema tradicional en los programas de *Cultura*: la gastronomía.

En este caso, con el objetivo de huir de los lugares comunes y atender a la competencia intercultural en la que insisten tanto el MCER (*Marco común europeo de referencia para las lenguas*) como el PCIC (*Plan curricular del Instituto Cervantes*), y también los propios planteamientos acerca de CLIL/AICLE (cf. § 2), no se incide tanto en los aspectos diferenciales, sino más bien en los compartidos o en los que representan el sincretismo cultural propio de la era global en que nos encontramos. Se trata, pues, de poner en práctica aspectos discursivos propios del registro formal, como la variedad léxica, la expresión de la impersonalidad, o ciertos conectores –trabajando además las diferencias diaméricas entre escritura y oralidad–, a la par que se transmiten contenidos y se desarrollan habilidades interculturales que eviten perpetuar estereotipos y faciliten el acercamiento a otros entornos lingüísticos y culturales.

2. MARCO TEÓRICO I: EL COMPONENTE CULTURAL EN EL PCIC

Puesto que en este trabajo se aborda junto con la enseñanza del español el contenido específico *cultura*, parece conveniente intentar una aproximación a esta realidad multiforme. Así pues, entendemos *cultura* como una concepción de la vida y los valores –un sistema simbólico– de un grupo social que se refleja en distintas manifestaciones materiales e inmateriales. Esta concepción amplia permite la inclusión de los contenidos culturales que suelen englobarse tanto en la denominada *cultura con C mayúscula*, *cultura culta* o *cultura-visión* como en la denominada *cultura con c minúscula*, *cultura cotidiana* o *cultura-acción*. De hecho, son varios los materiales didácticos específicamente creados para la enseñanza de la cultura en relación con ELE que combinan ambos tipos de referentes culturales (cf., por ejemplo, Chamorro *et al.* 2010 o Quesada 2012).

En cualquier caso, hasta época reciente, resultaba habitual en el tratamiento de los referentes culturales incidir en lo considerado específico o diferencial, de manera que a menudo se contribuía al mantenimiento del estereotipo (cuya justificación, por otra parte, no excluimos) tanto si se abordaban los productos culturales de disciplinas como el Arte o la Literatura como si el objeto de la enseñanza eran los referentes culturales (materiales o no) de la vida cotidiana.

Pues bien, en estas páginas se propone un enfoque que, sin descuidar la enseñanza del idioma, tenga especialmente en cuenta el desarrollo de la dimensión del aprendiz/alumno como **hablante intercultural** (PCIC, I, 33 y 39), que ha de promover:

- un conocimiento de los referentes culturales y de las normas y convenciones que rigen los comportamientos sociales de la comunidad (referentes culturales y saberes y comportamientos socioculturales),
- una actitud abierta para poder tomar conciencia de la diversidad cultural e identificar las actitudes y motivaciones propias en relación con las culturas a las que se aproxima.

El primero de estos aspectos conformaría, junto con el español, el marco CLIL de esta propuesta, en la que se hace especial hincapié, además, en el desarrollo de las habilidades y actitudes interculturales que implica el segundo.

En efecto, de los aspectos identificados en las competencias generales del MCER que se relacionan con esta dimensión del aprendiz como hablante intercultural, “como las destrezas y habilidades interculturales, la capacidad de relacionarse y de superar las relaciones estereotipadas, la consideración de variables individuales de carácter afectivo (motivaciones, actitudes, valores, creencias, factores de personalidad, etc.) o la familiarización con los productos culturales, los valores y las creencias compartidos por otros grupos sociales”, interesa aquí subrayar las últimas, que se tendrán especialmente en cuenta en la presente propuesta didáctica; esto es:

- la consideración en el aula de variables individuales de carácter afectivo, puesto que la identidad cultural es un aspecto variable e individual, de manera que un individuo puede integrarse en diferentes grupos sociales en función de los valores, intereses o productos culturales seleccionados en cada caso.
- la posibilidad de fomentar en los estudiantes la conciencia de lo compartido culturalmente por distintos grupos sociales que no siempre coinciden con los delimitados por la idea de estado-nación o por la de comunidad de habla, especialmente para lenguas internacionales como la española, que abarcan territorios culturalmente diversos y muy complejos.

De este modo, es posible contribuir al desarrollo de las habilidades y actitudes interculturales previsto en el PCIC y trascender la transmisión de referentes culturales “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” (PCIC 2006, I, 447).

Siguiendo con lo expuesto en el PCIC, los factores que el alumno debe activar para desarrollar estas habilidades interculturales son los siguientes:

- el conocimiento de otras comunidades (particularmente de las hispánicas),
- su conciencia intercultural (comprensión de las similitudes y divergencias entre el mundo origen y la cultura meta),
- las destrezas para establecer relaciones entre culturas e interactuar con personas, hechos y productos culturales, así como de mediar entre comunidades y superar los malentendidos, etc.,
- la capacidad de incrementar sus conocimientos, destrezas y actitudes desde su participación reflexiva en tareas que requieran las experiencias interculturales en que participa.

Estos son también los presupuestos que guían el enfoque que en estas páginas se plantea, como se mostrará más adelante.

3. MARCO TEÓRICO II: APORTACIONES DESDE EL AICLE

Como indicábamos en la introducción de este trabajo, la enseñanza de contenidos a través del español se lleva a cabo en los programas universitarios prácticamente desde su implantación en las universidades españolas, en algunos casos muy antigua. Desde enfoques más tradicionales o más novedosos, contenidos como la Literatura, la Historia, la Cultura o la Civilización asociados al mundo hispánico (con mayores o menores restricciones territoriales) se han venido transmitiendo en español a muchas generaciones de estudiantes, a menudo especialistas en nuestro idioma o hispanistas en sentido más amplio. Más recientemente, el perfil de estos alumnos se ha modificado, de manera que es posible encontrar en los programas universitarios un alumnado que ha de hacer frente, en ocasiones con un bajo nivel de lengua, a contenidos de distinta complejidad.

Conviene, pues, tener en cuenta la utilidad de las aportaciones que desde el marco del AICLE, a menudo asociado con etapas educativas anteriores, redundan en un mejor planteamiento de este tipo de enseñanza también en la universidad española, donde

recientemente asistimos a una proliferación de programas denominados “bilingües” o de asignaturas impartidas generalmente en inglés, y que son igualmente aplicables, pues, a las de los programas superiores de ELE.

Como es sabido, la matriz AICLE¹ constituye una propuesta elaborada bajo los auspicios del Centro Europeo de Lenguas Modernas (ECML 2004-07) en la que los elementos nucleares de este enfoque –contenido, lengua, integración y aprendizaje– se combinan con los parámetros del denominado *4 Cs Framework*, que suele aceptarse como marco del aprendizaje integrado de lenguas y contenidos para proporcionar a los profesores y responsables de la programación indicadores válidos que aseguren la calidad en el aprendizaje y enseñanza tanto de la lengua como del contenido. Según el marco del las 4 C, el AICLE, que admite distintos enfoques, ha de contemplar la interrelación de los *contenidos* de la materia en cuestión, la *comunicación* en la lengua meta, la *cognición* o destrezas de aprendizaje y la *cultura*, referida al desarrollo de una conciencia pluricultural (Coyle 1999 y posteriores; Bentley 2010; Coyle, Hood y Marsh 2010).

Por otra parte, diversos estudios acerca del modo en que el AICLE se está aplicando a distintos contextos educativos tienden a señalar, entre los problemas más frecuentemente detectados, la necesidad de materiales específicos, así como la escasez en el desarrollo de estrategias productivas y de estrategias discursivas de tipo académico (Dalton-Puffer 2007, Vollmer 2008), problemas especialmente patentes en el ámbito universitario, donde demasiado a menudo se pasan por alto: los materiales específicos no suelen considerarse necesarios, aunque resultan patentes las deficiencias en la producción de los estudiantes precisamente en el desarrollo de las destrezas discursivas más específicamente académicas.

Así pues, el profesor ha de tener en cuenta no solo los presupuestos básicos del AICLE/CLIL, en los que se contempla expresamente el desarrollo de la interculturalidad (cf. § 1), sino también la previsión de problemas, así como cualquier otro presupuesto que permita elaborar materiales didácticos ajustados al doble objetivo de la enseñanza –contenido y lengua– para cada contexto específico de enseñanza-aprendizaje.

¹ No hablamos ahora de la también denominada *CLIL matrix*, propuesta en su día por Cummins (1984), que interesa igualmente al propósito de estas páginas (cf. *infra*).

En definitiva, si bien a menudo se considera suficiente para hablar de AICLE el empleo de la lengua vehicular para la transmisión de contenidos, determinados contextos educativos, especialmente los superiores, requieren de habilidades lingüísticas más complejas y, por tanto, pueden y deben contemplar la atención expresa de estas competencias en el aula.

En efecto, un contexto universitario, de acuerdo con la matriz del AICLE (*CLIL matrix*) de Cummings (1984), adaptada luego en Coyle (2007: 543-562 y trabajos posteriores), requiere determinadas destrezas comunicativas asociadas a operaciones cognitivas complejas, que han de expresarse lingüísticamente de un modo adecuado.

En este sentido, resulta también interesante el modelo piramidal propuesto por Oliver Meyer (2010 y 2012), orientado a la creación de materiales didácticos apropiados en el marco del AICLE y que tiene también muy en cuenta las necesidades expresivas en el ámbito académico:

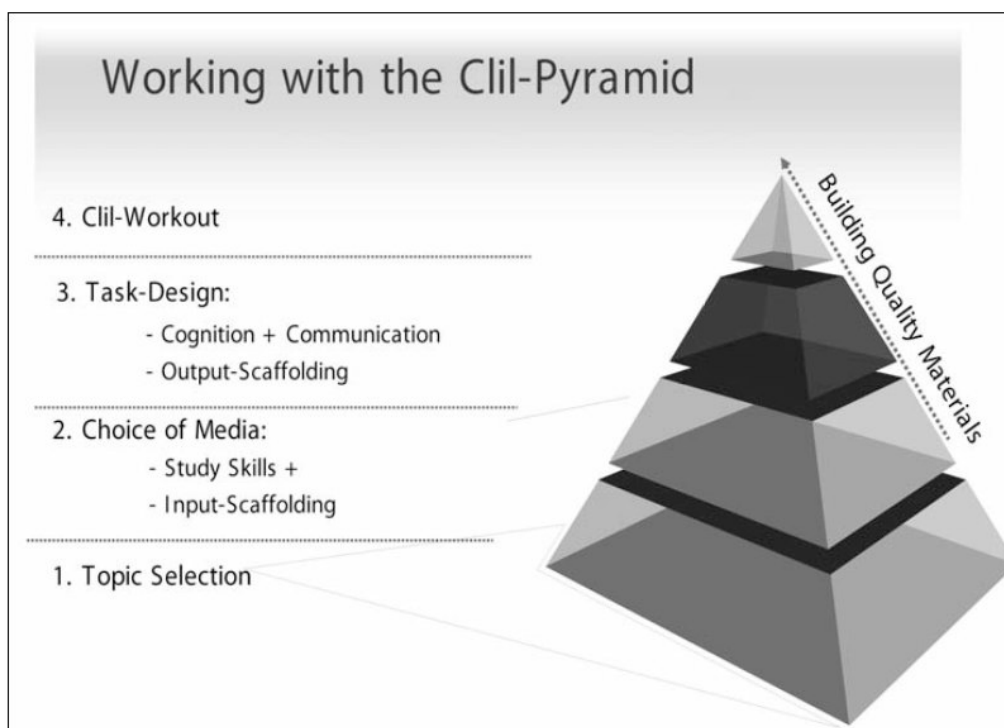


Figure 3: The CLIL Pyramid © Oliver Meyer

Este modelo se sustenta en el desarrollo de las siguientes estrategias, que recordamos de manera muy sucinta, ya que subyacen al diseño de la propuesta didáctica que se presenta más adelante.

Estrategia 1: el *input* presentado a los estudiantes ha de ser rico, significativo y auténtico, puesto que ha de motivar y ayudar en el desarrollo de las actividades. Si resulta conveniente, puede enriquecerse utilizando un *input* multimodal que puede aplicarse a tareas de transformación modal/textual de la información, lo que implica ventajas tanto para el aprendizaje como para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Estrategia 2: se ha de proporcionar a los estudiantes el andamiaje necesario para la realización de las actividades. Este apoyo puede ser lingüístico o de otra naturaleza, pero es necesario proporcionar las tareas necesarias al aprendizaje.

Estrategia 3: es necesario promover una interacción rica y la producción de *output* por parte de los aprendices. Para ello hay que diseñar tareas que lleven la comunicación auténtica (en distintos formatos) al aula, buscando el equilibrio entre las actividades dirigidas por el profesor y las dirigidas por los aprendices.

Estrategia 4: trabajar la dimensión intercultural, que forma parte de los pilares del AICLE.

Estrategia 5: es primordial desarrollar las “habilidades mentales de orden superior” (*H.O.T.S: Higher Order Thinking Skills*) o destrezas de pensamiento superiores (síntesis, análisis, razonamiento, comprensión, aplicación, evaluación), y su correspondiente expresión en el discurso académico; es decir, las habilidades lingüísticas para la expresión apropiada del pensamiento complejo. Esto supone intentar mantener un equilibrio entre el *input*, las tareas, el andamiaje y el *output*, a lo que ha de sumarse el trabajo sistemático sobre aspectos lingüísticos.

Estrategia 6: ha de promoverse un aprendizaje sostenido, autónomo y grupal, conectando los temas del programa con las experiencias.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

Los presupuestos que acabamos de exponer; esto es, la naturaleza y componentes que deberían subyacer a cualquier enseñanza que quiera considerarse dentro de los parámetros del CLIL, así como las estrategias señaladas por Meyer (2010 y 2012) para el diseño de materiales subyacen en la propuesta didáctica que se presenta a continuación. Esta se desarrolla dentro de los siguientes parámetros:

- Integra la enseñanza de los contenidos culturales y la lengua española.
- Se desarrolla en un contexto universitario, con lo que esto comporta en relación con los contenidos y las necesidades comunicativas propias de este ámbito.
- Está diseñada para aprendices a partir del nivel B2; puede resultar especialmente fructífera en grupos heterogéneos, pero es igualmente apropiada –puesto que no reduce la noción de cultura al marco de un estado-nación– para grupos homogéneos, en los que puede poner al descubierto la pluralidad de todo grupo cultural.
- Busca especialmente hacer hincapié en el desarrollo de las habilidades interculturales, mediante un doble enfoque que persigue la atención a lo común y a lo particular, de manera que el concepto mismo de cultura (multidimensional y multicultural en sí mismo) quede puesto de manifiesto.
- Incorpora las estrategias expuestas en 2, tal y como se especifica a continuación:
Estrategia 1: proporciona *input* significativo y auténtico (textos, vídeos, imágenes) e incorpora varias tareas de transformación modal/textual de la información.
Estrategia 2: en torno al tema de la unidad, proporciona material y tareas que sirven como andamiaje en cuestiones lingüísticas y discursivas.
Estrategia 3: promueve la interacción rica en el aula, especialmente a través de la producción oral y escrita por parte de los aprendices.
Estrategia 4: trabaja especialmente la dimensión intercultural, mediante la atención a lo propio y lo ajeno (lo propio del otro).
Estrategia 5: busca desarrollar habilidades mentales complejas y encauzar su expresión de modo adecuado, mediante la inclusión de *input* y las tareas orientadas a la consecución del output (lingüísticas y cognitivas – transformación, reflexión, analogía, etc.–). En otras palabras, además de las habilidades comunicativas simples (propias de los cuadrantes 1 y 2 de la matriz AICLE de –cuadrantes a y b en Cummins 1984–), persigue el trabajo en un discurso que necesita de destrezas complejas propias de la competencia en el discurso académico (cuadrantes 3 y 4 o c y d).
Estrategia 6: tiene en cuenta el aprendizaje autónomo y grupal, y conecta los temas abordados con las experiencias individuales o comunitarias.

La unidad se plantea dentro de un programa de cultura española, en el que se abordan temas de diferente naturaleza, principalmente relacionados con la cultura-acción o cultura cotidiana; en este caso, la gastronomía; sin embargo, el mismo enfoque podría aplicarse a otros contenidos culturales.

El objetivo lingüístico es el trabajo en diferentes destrezas (comprensión y expresión orales y escritas e interacción oral), así como sobre algunos rasgos discursivos propios del registro formal (distanciamiento, conexión, *variatio* léxica, etc.); el objetivo de contenido –en el que el profesor debe implicarse– es el de la comida como producto cultural. A ambos se suma el desarrollo de la competencia intercultural por parte de los aprendices, una constante a lo largo del programa.

Se propone el desarrollo de la unidad para varias sesiones (entre 6 y 8, si se trabajan todos los aspectos planteados) y esta se orienta a una tarea final: la confección de un recetario que recoja la elaboración de los platos emocionales de la clase, incluido el del profesor, que debe implicarse para ofrecer precisamente los conocimientos necesarios acerca de la cultura meta.

Antes de ofrecer el material (cf. Anexo), es necesario insistir en algunos presupuestos para el trabajo en el aula que garanticen la posibilidad de que los aprendices desarrollen su competencia intercultural. Será, pues, parte del papel del profesor:

- fomentar una actitud reflexiva y abierta,
- incidir en los elementos comunes a grupos aparentemente lejanos desde el punto de vista cultural,
- ayudar a revelar el carácter multicultural y dinámico de toda cultura,
- subrayar la multidimensionalidad de la configuración cultural de cada individuo,
- plantear los temas en la tensión entre lo universal (perspectiva antropológica) y lo particular (perspectiva etnológico-etnográfica).

La puesta en práctica de esta unidad ha revelado que la conjugación de necesidades expresivas reales de los alumnos (la de manejarse en un registro formal y apropiado al marco de la universidad) con sus intereses y experiencias vitales resulta especialmente fructífera para las tareas de producción en las distintas destrezas, y muy especialmente para la interacción oral. El enfoque empleado fomenta el alejamiento de posiciones etnocéntricas y la autorreflexión frente al contraste cultural. Finalmente, cabe señalar la posibilidad, ya mencionada, de aplicar a muchos otros contenidos culturales

esta perspectiva que atiende, junto al saber declarativo sobre los contenidos culturales y el aprendizaje del español, al desarrollo de la sensibilidad y destrezas interculturales de los aprendices.

BIBLIOGRAFÍA

- BENTLEY, K. (2010): *The TKT Course CLIL Module*, Cambridge: CUP.
- Centro Europeo de Lenguas Modernas/European Centre for Modern Languages (ECML) (2004-2007): *The CLIL matrix*. Disponible en:
<<http://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/index.htm>>.
- COYLE, D (1999): “The next stage? Is there a Future for the Present? The legacy of the ‘communicative approach’”, *Francophonie*, 19, 13-16.
- COYLE, D. (2007a): “Content and Language Integrated Learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies”, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), 543-562.
- COYLE, D. (2007b): “Content and Language Integrated Learning: Motivating Learners and Teachers”, *The CLIL Teachers Tool Kit: A Classroom Guide*, Nottingham: University of Nottingham.
- COYLE, D. (2008): “CLIL in Europe and the UK”. Disponible en:
<<http://britishcouncil.org/mfl-docoyleall-2.ppt>>.
- COYLE, D., HOOD, P. y MARSH, D. (2010): *Content and Language Integrated Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- CUMMINS, J. (1984): “Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students”, Rivera, C. (ed.), *Language proficiency and academic achievement*, Clevedon: Multilingual Matters, 3-20. Disponible en:
<<http://dyna2.nc.hcc.edu.tw/dyna/data/user/hs1283/files/201204092037390.pdf>>.
- CHAMORRO, C. et al. (2010): *Todas las voces. Curso de cultura y civilización. B1*, Barcelona: Edinumen.
- DALTON-PUFFER, C. (2008): “Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe”, Delanoy, W. and Volkman, L. (eds.), *Future Perspectives for English Language Teaching*, Heidelberg: Carl Winter, 139-157.
- MARSH, D., MEHISTO, P., WOLFF, D. and FRIGOLS MARTÍN, M. J. (2008): *European Framework for CLIL Teacher Education: A Framework for the Professional Development of CLIL Teachers*, European Centre for Modern Languages, Council of Europe. Disponible en:
<<http://clil-cd.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=C0kUO%2BvEc6k%3D&tabid=2254&language=en-GB>>.
- MEHISTO, P., FRIGOLS, M. y MARSH, D. (2008): *Uncovering CLIL*, Oxford: Macmillan.
- MEYER, O. (2010): “Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies”, *Pulso*, 33, 11-29.
- MEYER, O. (2012): “Introducing the CLIL-Pyramid: Key Strategies and Principles for Quality CLIL Planning and Teaching”, Eisenmann, M. y Summer, T. (eds.), *Basic Issues in EFL-Teaching and Learning*, Heidelberg: Winter.
- PICKERING, G. (2008): *Content and Language Integrated Learning*. Disponible en:
<<http://www.teachingenglish.org.uk/clil-content-language-integrated-learning-introduction>>.
- QUESADA, S. (2012): *España siglo XXI*, Madrid: SGEL.

VOLLMER, H. J. (2008): “Constructing tasks for content and language integrated learning and assessment”, Eckerth, J. y Siekmann, S., *Task-Based Language Integrated Learning and Teaching. Theoretical, Methodological and Pedagogical Perspectives*, Frankfurt: Peter Lang, 227-290.

ANEXO

COME, SIENTE, VIVE

[Presentación breve del tema y enunciación de la TAREA FINAL: elaborar un recetario intercultural:

- . La alimentación es algo común a los seres humanos, pero algo en lo que se manifiestan diferencias culturales
- . La comida puede ser rito social e individual, etc.]

A. ¿Somos lo que comemos?

1. Habla con tu compañero en parejas o en pequeños grupos; comparad vuestros gustos y opiniones

- . ¿Te gusta comer?
- . Cuando vas a un restaurante, ¿eres arriesgado o conservador?
- . ¿Te gusta la comida tradicional?
- . ¿Te agrada probar nuevos platos?
- . Cuando viajas a un país nuevo, ¿cuál suele ser tu relación con la comida?

2. Se han realizado distintos estudios donde se ponen en relación las actitudes hacia la comida con características de la personalidad. Discute con tus compañeros si estas afirmaciones son ciertas y por qué:

- . Las personas a las que les gusta la comida exótica son más sociables y les gusta recibir invitados.

- . La gente que prefiere la comida ligera –frutas y ensaladas- es más introvertida.
- . Las personas a las que les gustan las patatas fritas son impacientes.
- . Hombres y mujeres no recurren a los mismos alimentos para compensar el estrés.

B. Un poco de gramática. CONECTORES. Compara los siguientes textos:

a) Sin conectores	b) Con conectores
La comida es un producto de la Naturaleza. Es parte de la cultura que las comunidades y los individuos crean.	La comida es un producto de la Naturaleza, pero es también parte de la cultura que las comunidades y los individuos crean.
La comida es cultura <i>cuando se produce</i> : el hombre no utiliza solo lo que se encuentra en la Naturaleza; busca <i>crear</i> su propia comida.	En primer lugar , la comida es cultura <i>cuando se produce</i> , ya que el hombre no utiliza solo lo que se encuentra en la naturaleza, sino que busca <i>crear</i> su propia comida.
La comida es cultura <i>cuando se prepara</i> : una vez obtenidos los productos básicos de su alimentación, el hombre los <i>transforma</i> mediante el uso del fuego y una tecnología más o menos compleja que se expresa en la práctica de la cocina.	Asimismo , la comida es cultura <i>cuando se prepara</i> , porque una vez obtenidos los productos básicos de su alimentación, el hombre los <i>transforma</i> mediante el uso del fuego y una tecnología más o menos compleja

<p>La comida es cultura <i>cuando se consume</i>: el hombre, que, en teoría puede comer de todo, en realidad no come de todo. <i>Elige</i> su alimento con criterios de economía, de nutrición y de valores simbólicos de la comida.</p> <p>La comida se revela como un elemento importantísimo de la identidad o identidades humanas y como uno de los instrumentos más eficaces para comunicarla.</p>	<p>que se expresa en la práctica de la cocina.</p> <p>Además, la comida es cultura <i>cuando se consume</i>, pues el hombre, que, en teoría puede comer de todo, en realidad no come de todo. En efecto, <i>elige</i> su alimento con criterios de economía, de nutrición e incluso de valores simbólicos de la comida.</p> <p>Así pues, la comida se revela no solo como un elemento importantísimo de la identidad o identidades humanas sino también como uno de los instrumentos más eficaces para comunicarla.</p>
---	---

Adaptado del texto del editor de *La cocina como cultura*, de Massimo Montadori, Treca, 2006. Disponible en < <http://www.derecoquinaria.com/libros-cocina/cultura-alimentaria/antropologia-sociologia/massimo-montanari/comida-como-cultura-p-9154.html>>

[Cuando colocamos unas ideas junto a otras en un determinado orden –como en a)-, las relacionamos desde el punto de vista del contenido; sin embargo, la interpretación de esas relaciones es un trabajo que dejamos en manos de quien nos escucha y quien nos lee. Así pues, si queremos que nuestras palabras se interpreten inequívocamente según

nuestras intenciones comunicativas, buscaremos dejar claras esas relaciones lingüísticamente, mediante conectores, tal y como se hace en b).]

1. Revisa el texto y clasifica los conectores EN NEGRITA. Agrúpalos según el tipo de instrucción que proporcionan.

Nos vamos a centrar especialmente en los conectores que aparecen subrayados: los aditivos (añaden ideas o argumentos) y contraargumentativos (introducen distintos tipos de oposición entre los argumentos del texto).

Los siguientes cuadros te pueden ayudar a comprender su funcionamiento o a elegir nuevas piezas que no sueles emplear.

ADITIVOS			
Añaden argumentos orientados hacia la misma conclusión			
SUMATIVOS		ARGUMENTATIVOS	
Asimismo =Igualmente Introduce una nueva información que posee <u>la misma importancia</u> que la anterior.		Además Introduce un argumento que <u>refuerza</u> el anterior. Es el más <u>neutro</u> de los argumentativos. No solo... sino (que)...(también)	
Por otra parte = Por otro lado Introducen una nueva información. Suelen marcar un <u>contraste</u> .	Por su parte Introduce un nuevo sujeto (en <u>3ª persona</u>) que se <u>opone</u> al anterior.	Encíma Introduce un argumento (normalmente <u>negativo</u>) que refuerza el anterior. Es el más <u>coloquial</u> .	Por si fuera poco Introduce un argumento (normalmente <u>negativo</u>) que refuerza el anterior. Es <u>menos coloquial</u> que encima.
		Es más /Más aún Introduce un argumento que <u>especifica</u> el anterior.	
		Incluso Introduce un argumento o <u>información inesperada</u> .	

CONTRAARGUMENTATIVOS			
Marcadores que indican algún tipo de contraste o cambio de dirección en el razonamiento			
Oposición		Sustitución	Concesión
ponen en contraste la información que les antecede con la	Las ideas que conectan son ciertas, pero la segunda tiene mayor fuerza	se niega la validez de un primer elemento y se afirma la verdad del	se niega una relación entre una causa y un efecto, es decir, se indica que el primer elemento constituye una causa que no

que introducen en cambio, mientras que, por el contrario, antes bien	argumentativa, de manera que se impone la conclusión relacionada con ella sin embargo, ahora bien, pero, etc.	segundo no... sino..., no... por el contrario..., etc.	produce el efecto esperado aunque, no obstante, con todo, de todas formas, etc.
Se muestra el contraste, sin que predomine una idea sobre otras	Introducen argumentos fuertes	Se niega el primer argumento y se afirma el segundo	Introducen argumentos débiles

2. Según tus propias opiniones, relaciona las ideas de estas columnas empleando conectores aditivos (orientados a la misma conclusión) y contraargumentativos (en oposición). Intenta conectar al menos tres ideas. Puedes introducir pequeños cambios para obtener, al menos, tres párrafos.

Se habla de macdonaldización	La comida es una manifestación cultural
Cada país e incluso cada región tienen sus propias recetas y tradiciones	La comida depende de los productos de cada área geográfica
(No) existen las recetas "puras" de una cultura	La internacionalización ha borrado muchas diferencias culinarias
Qué comer y cómo comerlo dependen del modo de vida	Las formas de vida tradicionales desaparecen
El mundo cambia a gran velocidad	La cocina-fusión (no) es una novedad

2. Completa con el conector apropiado al contexto.

1. Me gustan los platos tradicionales me gusta probar nuevos sabores.
2. No me gusta probar nuevos platos;, soy bastante conservadora cocinando; creo que únicamente hago cinco o seis recetas.
3. cada persona tiene sus gustos, no puede negarse que hay platos que agradan a todo el mundo: ¿a qué niño no le gusta la pizza?
4. No estoy de acuerdo en que pueda hablarse de recetas típicas de un país;, creo que es posible hablar de cocina regional.
5. La hamburguesa o la coca-cola ya no pueden asociarse con la cultura popular estadounidense; la pizza ya no es netamente italiana; de todos estos productos puede decirse que son patrimonio mundial
6. Hablar de pureza gastronómica es absurdo;, debería siempre hablarse de mestizaje gastronómico.
7. Hablar de pureza gastronómica es absurdo;, es un signo de etnocentrismo cultural.
8. la globalización está muy extendida también desde el punto de vista gastronómico, algunos puristas pretenden que debe mantenerse la esencia de la tradición culinaria.
9. No veo ventajas a esa nueva moda de la cocina casera en los restaurantes: comes lo mismo que en casa, pagas más y,, los platos nunca saben como en casa.

10. Las cartas de los restaurantes están llenas de nombres extraños;, cuando traen el plato a la mesa, uno descubre que la “delicia bicolor de cerdo ibérico” es el jamón de toda la vida.
11. La verdad es que si me ofrecen un plato que no conozco nunca lo rechazo;, confieso que prefiero la comida de mamá.
12. Las mujeres prefieren el helado y los dulces como alimentos tranquilizadores, los hombres tienden a “consolarse” con platos que contienen carne.

3. **No ... sino (que) ... y no solo (...) sino que (también),** **parecidos pero diferentes.**

NO... SINO (QUE)... expresa oposición o contraargumentación.

En este caso, *sino* exige que se dé al mismo tiempo la negación del primer miembro y la afirmación del segundo. Solamente el segundo miembro coordinado puede ser cierto.

Puede coordinar palabras, grupos de palabras u oraciones (como conector):

Para hacer más espesa la besamel no utilice leche sino nata.

Ana no toma café después de los postres sino que suele pedirme un licorcito digestivo.

Completa con *sino* o *sino que*

1. Esa mantequilla no es dulce..... salada.

2. Su casa parece un restaurante: como siempre les ha gustado cocinar, no se conforman con los guisos de siempre, les encanta inventar nuevos platos.

3. El restaurante se llama "Cairo", pero, en realidad, no ofrecen cocina egipcia, preparan platos marroquí.

4. No me gusta la pizza italiana, la americana.

5. Al trasladarse no pudieron mantener su cocina tradicional, tuvieron que adaptarse a la española, porque era complicadísimo obtener las materias primas.

NO SOLO SINO (TAMBIÉN) expresa adición.

Sino puede formar parte de la correlación *no solo ... sino también*, que tiene valor de adición, por lo que se usa en argumentos que apuntan a una misma conclusión:

No solo innova en sus recetas sino (también) en la presentación de los platos.

(= Innova en sus recetas y en la presentación de los platos)

Puede ser equivalente de la correlación *tanto ... como*:

Innova tanto en sus recetas como en la presentación de los platos.

Expresa la relación de adición entre estos pares de ideas mediante *no solo ... sino (que)(también)* y mediante *tanto como* (cuando sea posible).

1. En la redacción de ese libro tan personal, utilizó las recetas de su familia y las de sus amigos.

2. Las diferencias culturales en la comida se reflejan en los platos y en las costumbres en relación con la mesa y la comida.

3. Es una receta muy complicada: hay que prepararla el día anterior y hay que cocinar los ingredientes dos veces: cocerlos y asarlos.

4. No pienses que soy una esnob gastronómica: me gusta la nueva cocina y disfruto con unos simples macarrones con tomate.

5. En ese restaurante no se limitan a cocinar en la más pura tradición japonesa ofrecen a sus clientes la experiencia de sentarse a una mesa al estilo oriental.

6. Hoy no solo se encuentra coca-cola en cualquier lugar del mundo, es posible encontrar un McDonald's casi en cada esquina.

4. Completa el siguiente texto con conectores aditivos y contraargumentativos (en el texto subrayamos otras piezas que presentan diferentes valores).

Dos de las modas culinarias más recientes parecen responder a tendencias opuestas. La llamada cocina-fusión consiste, como su nombre indica, en la integración de distintas culturas culinarias del mundo,en los ingredientesen las técnicas de elaboración, e en la presentación y utensilios con que se degustan los platos.

..... esta tendencia tuvo su origen Estados Unidos con el mestizaje de la cocina occidental con la oriental en los años 70, actualmente la mezcla ha alcanzado a la cocina americana, a muchas tradiciones gastronómicas., realmente la cocina fusión no es un fenómeno nuevo, ya que este tipo de intercambio cultural se ha dado siempre que distintos pueblos han entrado en contacto. Sin ir más lejos, platos tan “españoles” como el gazpacho fusionan la tradición árabe con un fruto típicamente americano como el tomate; puede decirsede muchos platos europeos que tienen como ingrediente principal la patata; la pasta se consume con productos de todas las procedencias o el *Tex-mex* forma parte ya de la cocina estadounidense. En definitiva, la cocina fusión se basa en el mestizaje y especialmente en la actualidad suele presentar un toque de exotismo.

....., la corriente que se denomina en inglés *comfort food* responde al gusto por la comida casera y sencilla. En teoría, es la cocina relacionada con nuestra memoria gustativa, capaz de producir una respuesta emocional. Para

ello, debe contener un elemento nostálgico, relacionado con el individuo o con una cultura que haya experimentado. Por esta razón, es muy probable que, como grupo compartamos algunas comidas caseras reconfortantes (la sopa de la abuela, las croquetas, la legumbre, etc.), como individuos, cada uno de nosotros tenga su propio plato., aunque eligiéramos el mismo, las variaciones en los ingredientes, elaboración y circunstancias de cada experiencia vital, nos llevarían a de nuevo a la realidad de que hay una *comfort food* para cada persona.

Inspirado en «Comfort food», *Gastronomía & cía*, Disponible en <<http://www.gastronomiaycia.com/2009/04/21/comfort-food/#comments>>

[Revisión del vocabulario]

. **¿Podríamos traducir *comfort food* al español?**

. **En el texto subrayamos otras piezas que presentan diferentes valores, intenta explicar cuáles son.**

5. Piensa individualmente en tres platos que son para ti “emocionales” (porque te recuerdan a tu infancia, a tu familia, a tu lugar de origen etc.) y comprobad luego si hay alguna coincidencia entre vosotros.

[Prestar atención a coincidencias entre países distintos y diferencias en alumnos del mismo país]

6. Puedes explicar a tus compañeros –o escribir- lo que consideres un alimento o comida que te reconforta y las razones por las que tiene ese efecto. Los conectores te ayudarán a relacionar adecuadamente tus ideas.

[6 puede prepararse en casa y comentarse en clase o bien servir de tarea preparatoria para el recetario final]

C. Receta de LASAÑA DE BACALAO Y HONGOS



2 cebollas pequeñas
1 pimiento verde
2 o 3 dientes de ajo
500 gr. de bacalao desalado
500 gr. de hongos o de setas, frescos o en conserva
Láminas de lasaña precocida
Aceite de oliva
Mantequilla
Queso rallado
Harina
Leche
Sal
Pimienta

Untar una fuente de horno rectangular con mantequilla y poner a remojar las placas de lasaña.

Calentar un poco de aceite en una sartén grande y poner a dorar el ajo, una cebolla y el pimiento verde picados. **Cuando** la cebolla esté transparente, añadir el bacalao y desmenuzar con ayuda de una cuchara de palo.

Para ligar los ingredientes, añadir una cucharada de harina y, sin dejar de remover, verter cerveza hasta que el conjunto espese un poco. Salpimentar al gusto.

Colocar en la fuente la primera capa de pasta y extender sobre ella la mezcla de bacalao.

Mientras se ablandan más placas de lasaña, en la misma sartén, dorar el resto del ajo y la cebolla con los hongos troceados. Reservar unos trocitos de hongo o unas setas.

Espesar nuevamente con harina y cerveza, y salpimentar al gusto hasta obtener una pasta ligada, pero no demasiado espesa.

Colocar una nueva capa de placas de lasaña, **luego** la mezcla de hongos y, **finalmente**, la última capa de pasta.

Preparar una besamel de cobertura añadiendo -sin dejar de remover- leche a dos cucharadas de harina doradas en la mantequilla. Añadir sal y pimienta al gusto, y batir en esta salsa los hongos o setas reservados previamente.

Cubrir la lasaña con esta besamel y, **por último**, espolvorear con queso rallado y un poquito de pimienta molida.

Hornear hasta que la superficie quede dorada. **En el caso de que** la lasaña preparada se haya guardado en el frigorífico de un día para otro, hornear primero a temperatura más suave, **para que** se caliente bien el interior. El plato gana mucho al añadir trufa negra rallada a la mezcla de hongo y a la besamel.

1. La receta es un texto de instrucción. En estos casos, no interesan los sujetos, sino la acción; por eso es frecuente emplear el infinitivo (*untar, verter, añadir, colocar, preparar, etc.*). La pasiva con SE es también una construcción típica de las instrucciones. Sustituye con ella los infinitivos que sea posible transformar.

2. Es frecuente que en un mismo texto, para mantener la unidad temática, tengamos que hacer referencia varias veces a los mismos objetos o conceptos. Para evitar la repetición, a menudo buscamos palabras del mismo significado o en cuya categoría entra la palabra que no queremos reiterar; por ejemplo, *cebolla, bacalao, sal, etc. son ingredientes – ingredientes* es su hiperónimo.

Busca en el texto hiperónimos de

Placas

Besamel

Lasaña

Busca hiperónimos o palabras equivalentes de

Cebolla, ajo y pimiento son

Sartén y fuente son

Sartén, fuente y cuchara de palo son

El bacalao es

La pimienta es

Aceite y mantequilla son

Trocitos =

Plato =

Colocar =

3. Los textos de instrucción escritos no suelen llevar muchos conectores, aunque las acciones que describen se sucedan unas a otras en el tiempo. Si un cocinero explicara oralmente la receta en un programa de televisión, probablemente utilizaría el PRESENTE, la primera persona del plural (para incluir a los espectadores) y más marcadores de tiempo (que pueden expresar anterioridad, simultaneidad o posterioridad).



Imaginad que sois guionistas de televisión y debéis preparar la pantalla para el presentador de un programa de cocina que no es demasiado experto. Transformad la receta anterior. Procurad variar el uso de los conectores y tened en cuenta el cambio de situación.

[Puede mostrarse un vídeo breve de receta o dar direcciones para que los alumnos lo vean en casa]

Patatas a la riojana (Karlos Arguiñano):

<http://www.youtube.com/watch?v=nHjHFE5E7o>

Patatas rellenas de salchicha (Karlos Arguiñano):

<http://www.youtube.com/watch?v=2HeVfzdCgsU&feature=related>

Pizza individual (Karlos Arguiñano):

<http://www.youtube.com/watch?v=OVj0TP2zwcY&feature=related>

4. Más arriba (en B) hemos leído un texto en el que se hablaba de cocina tradicional y de cocina-fusión. ¿En cuál de esas categorías entraría nuestra lasaña de bacalao y hongos? ¿Por qué? Si tienes argumentos a favor de ambas tendencias, colócalos en columnas separadas antes de relacionarlos. Utiliza los conectores que hemos trabajado.

5. Pensad en vuestra propio “plato emocional”. ¿Es “puro” desde el punto de vista gastronómico? ¿Se asocia con facilidad a una cultura, un país, una región? ¿Cuánto debe a los contactos culturales? ¿Qué extensión tiene en la

actualidad? ¿Ha aumentado o ha disminuido su consumo? ¿Por qué? Comentadlo en grupos.

D. Comprensión auditiva y vocabulario

AUDIO: [Parece que es a los pescadores vascos de ballena en el Norte a quienes se debe la introducción del bacalao en la Península Ibérica, donde la cantidad de consumo iguala a la del resto de Europa. Los tratados de pesca con los ingleses dan noticia de su presencia aquí desde finales de la Edad Media, pero es a partir del siglo XVI cuando se populariza, pues una vez salado, mediante un proceso únicamente válido para las especies que no tienen grasa, podía conservarse durante mucho tiempo y transportarse con facilidad, de manera que resultaba un pescado económico, muy lejos del manjar que es en la actualidad. Además, la prohibición de la carne durante determinadas épocas del año litúrgico –como en Cuaresma– favoreció su consumo y la creatividad en su preparación. El centro comercial desde el cual este producto se distribuía por España era el puerto de Bilbao, adonde se transportaba el bacalao desde Terranova, donde algunas poblaciones de nombre vasco dan testimonio de la instalación de secaderos en las costas de aquella isla.]

1. Escucha con atención el siguiente texto y responde a las preguntas que se formulan a continuación.

- El bacalao fue introducido en España por los ingleses V F
En otros países europeos se consume tanto bacalao como en la Península V F
Su consumo se generalizó a finales de la Edad Media V F
El bacalao es un pescado barato V F
La Iglesia prohibía el bacalao en algunas épocas del año V F
Los secaderos de bacalao estaban en las costas vascas V F

2. Aquí tienes el texto que has escuchado, pero hay demasiadas palabras repetidas o algunas son muy generales. Sustituye las que aparecen en *cursiva* por hiperónimos y las que van en MAYÚSCULAS por sinónimos (algunos se mencionaban en la audición). Si es necesario, vuelve a escuchar el texto antes de hacer el ejercicio.

Parece que es a los pescadores vizcaínos de ballena en el Norte a quienes se debe la ENTRADA del bacalao en la Península Ibérica, donde la cantidad de consumo de *bacalao* iguala a la del resto de Europa. Los tratados de pesca con los ingleses HABLAN de su presencia aquí desde finales de la Edad Media, pero es a partir de *la Edad Media*, desde el siglo XVI, cuando se GENERALIZA, pues una vez salado, mediante un proceso únicamente válido para las especies que no tienen grasa, el bacalao podía GUARDARSE durante mucho tiempo y LLEVARSE con facilidad, de manera que ERA económico, muy lejos del manjar que *el bacalao* es en la actualidad. Además, la

prohibición de la carne durante determinadas épocas del año litúrgico –como en Cuaresma- favoreció su consumo y la IMAGINACIÓN en su preparación.

El centro comercial desde el cual *el bacalao* se distribuía por España era el puerto de Bilbao, adonde se transportaba *el bacalao* desde Terranova, donde algunas poblaciones de nombre vasco dan testimonio de la instalación de secaderos en las costas de aquella isla.

TAREA FINAL:

Durante esta unidad hemos trabajado en clase aspectos culturales y emocionales de la comida y has podido reflexionar y tomar notas sobre un plato que te reconforta especialmente. Entre todos elaboraremos un pequeño libro de cocina en el que, junto con nuestra receta, debemos incluir un texto que explique qué la hace especial para cada uno de nosotros y, si es posible, alguna nota sobre su origen o influencias.

[El profesor puede (¡debe!) incluirse en esta actividad]

