



Diálogos Latinoamericanos

ISSN: 1600-0110

au@au.dk

Aarhus Universitet

Dinamarca

BLÁZQUEZ, BETTIANA; DABROWSKI, ALEJANDRA; ESPINOSA, GONZALO

Pronunciación y cultura en la clase de ELE para angloparlantes

Diálogos Latinoamericanos, núm. 22, junio-enero, 2014, pp. 77-90

Aarhus Universitet

Aarhus, Dinamarca

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16230854008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Pronunciación y cultura en la clase de ELE para angloparlantes

BETTIANA BLÁZQUEZ
ALEJANDRA DABROWSKI
GONZALO ESPINOSA

1. Introducción

El mundo globalizado de hoy ha afectado la educación en general y la enseñanza de segundas lenguas en particular, dando lugar al auge de la pluriculturalidad en el aula. El contexto áulico es el reflejo de una sociedad con una realidad pluricultural en la que los individuos intercambian aspectos culturales en armonía, tolerancia y respeto mutuo frente a las desigualdades. Las diferencias culturales que subyacen en el input lingüístico son una fuente motivadora para el aprendizaje de una segunda lengua. Un ambiente seguro y culturalmente rico posibilita que los estudiantes se focalicen también en rasgos de la pronunciación de la lengua meta y alcancen, así, una comunicación eficaz.

A partir del siglo veinte se comenzó a tratar la fonología en el aula de L2 a través de la corrección explícita y de prácticas mecánicas. Con el auge del enfoque comunicativo, la lengua comenzó a considerarse como una herramienta para la comunicación (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin, 2011). La pronunciación cobraba importancia en la medida en que se tornaba indispensable para lograr un mensaje inteligible, evitando así un quiebre en la comunicación. Sin embargo, el correcto aprendizaje del repertorio segmental y suprasegmental se asociaba a un fenómeno de ósmosis, sin necesidad de desviar la atención del alumno hacia este aspecto del lenguaje.

En la década de 1990, la enseñanza centrada en la forma comenzó a tener un lugar significativo (Skehan, 1998; Willis y Willis, 1996; Ellis, 1992 y Zanon, 1995). Iruela (2007) observa que es inadecuado suponer que el aprendizaje de una segunda lengua es inconsciente. El docente debe recurrir a la concientización y reflexión por parte del alumno para lograr una internalización efectiva de la L2. Partiendo de esta premisa, es necesario concientizar al alumno de las

características fonéticas y fonológicas de la lengua meta. En suma, se cree que en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) la pronunciación se puede y se debe abordar didácticamente en el aula.

Este trabajo se focalizará en los rasgos segmentales, específicamente los sonidos consonánticos, ya que estos pueden ocasionar mayores dificultades en la comunicación oral. En primer lugar se presentarán las consonantes de los sistemas fonológicos del inglés (variedad del sudeste de Inglaterra) y del español rioplatense, para lo cual se tendrán en cuenta los inventarios de consonantes y sus realizaciones en contexto. Posteriormente se compararán ambos sistemas para predecir las dificultades de los anglófonos a la hora de pronunciar el español. Se propone la pluriculturalidad en el aula como marco propicio para el desarrollo fonológico. En relación con las fases de aprendizaje se siguen los lineamientos de Mendelsohn (1994) y Mendelsohn y Rubin (1995). Una vez culminado el abordaje teórico del tema, se presentará una serie de actividades basadas en la cultura argentina para ayudar al estudiante de español a adquirir y desarrollar rasgos fonológicos de la L2.

2. La cultura en el aula

La comunicación eficaz en la lengua meta no solo requiere del desarrollo de la competencia lingüística, sino también de la competencia intercultural (CI). Según Sercu (2005), la enseñanza de lenguas extranjeras es por definición intercultural. Una lengua extranjera en el aula implica la conexión de los estudiantes a un mundo que es culturalmente distinto al propio, dando lugar a la adquisición de la CI. Según LeBaron (2003), la mayoría de las personas poseen un sentido de curiosidad y de predisposición a romper con lo que se asume como apropiado, natural y normal en su contexto cultural. El aula de ELE se puede transformar en un ambiente ideal para explotar ese deseo de aprender acerca de otros, reflexionando acerca de las similitudes y diferencias entre culturas (Gudykuns y Kim, 2003).

A la hora de enseñar una segunda lengua, diversas formas de vida y de percepción del mundo ingresan al salón de clases a través de materiales audiovisuales, textos, charlas, libros y objetos reales. Estos recursos permiten que todos los integrantes del aula descubran una cultura ajena y la contrasten con la propia. Se espera que el docente de ELE desarrolle la habilidad de explorar los recursos culturales que brinden un input lingüístico adecuado para sus estudiantes. Por este motivo, es necesario reflexionar acerca de los tópicos que

respondan a la siguiente pregunta: ¿Qué rasgos culturales han caracterizado históricamente a los argentinos? Seguramente los primeros aspectos que se pensarán son el mate, el gaucho, el tango, el fútbol, el asado, entre otros. Estos rasgos pertenecen a la Cultura con ‘C’ ya que son reconocidos mundialmente y perduran a través del tiempo. Ahora bien, ¿qué ocurre cuando estos tópicos ya se han agotado? Existe la posibilidad de explorar la cultura que no está fácilmente reconocida ante el mundo, es decir, los elementos que corresponden a la cultura con ‘c’. Este tipo de cultura abarca rasgos, creencias, acciones variadas, costumbres y valores que duran un tiempo breve y que no serán tan recordados en futuras generaciones (en Scilipoti y Espinosa, 2012). Por ejemplo, la adopción de un deporte que está de moda como andar en rollers, artistas y bandas del momento, revistas de la farándula, etc.

Cualquiera de los recursos correspondientes a la Cultura con ‘C’ y la cultura con ‘c’ servirán de contexto significativo y motivador para que el estudiante de ELE use y aprenda la lengua meta. Además del aprendizaje lingüístico, se desarrollará, entonces, la competencia intercultural que le proporcionará al alumno habilidades para interactuar en la cultura meta, reflexionando y revalorando, al mismo tiempo, la propia.

3. Las consonantes del español y del inglés

Las consonantes que se van a describir y comparar en este trabajo forman parte de los sistemas fonológicos del inglés y del español. Un *sistema fonológico* comprende varios aspectos que caracterizan la pronunciación de una lengua: rasgos segmentales y suprasegmentales. Dentro del primer grupo se encuentra el inventario de sonidos (vocales y consonantes) y las reglas fonológicas de realización de estos sonidos. Dentro del segundo grupo se incluyen la estructura silábica, la acentuación de palabras, el ritmo y la entonación de frases.

Los sonidos que forman parte del inventario de cada lengua contrastan entre sí, ya que el uso de uno u otro produce un cambio en el significado de las palabras. Estos sonidos se denominan *fonemas*. Para identificar la existencia de dos fonemas distintos basta con realizar la prueba de sustitución: si en la palabra ‘pero’ se sustituye el fonema /r/ (vibrante simple) por otro, se generan palabras distintas, por ejemplo *pelo, peso, pego, peco, perro*. En el sistema fonológico de cada lengua existe, además, un número de reglas que regulan la pronunciación de estos fonemas de acuerdo al contexto en el que se encuentran. Los sonidos que se realizan como producto de la aplicación de estas reglas fonológicas se denominan

alófonos. Una característica fundamental de los alófonos es que la sustitución de uno por otro no modifica el significado de la palabra. Sin embargo, el uso incorrecto de un alófono puede denotar un acento extranjero o incluso obscurecer en cierta medida la inteligibilidad del mensaje.

Los hablantes nativos pueden distinguir los fonemas de su lengua, pero no son conscientes de la existencia de alófonos en su propio idioma. Este desconocimiento metalingüístico genera dificultades en la adquisición del sistema fonológico de la L2, incluso en alumnos avanzados. A través del entrenamiento fonético-fonológico el estudiante de una L2 puede tomar conciencia de estas diferencias alofónicas.

Durante la emisión de consonantes, se produce un contacto o una aproximación de los órganos articulatorios que obstaculiza en algún punto la salida del aire al exterior. Las consonantes del inglés son las siguientes: / p, b, t, d, k, g, tʃ, dʒ, f, v, θ, ð, s, z, ʃ, ʒ, h, m, n, ŋ, ɹ, l /. Para el español rioplatense el inventario consonántico está compuesto por / p, b, t, d, k, g, tʃ, f, s, ʒ, x, m, n, ɲ, r, ɾ, l /. Ambas lenguas cuentan con el par de semiconsonantes (semivocales) / w, j / con una distribución distinta en cada sistema.

A partir de la comparación de los inventarios de los fonemas consonánticos del inglés y del español se puede observar que existen fonemas del español inexistentes en inglés y fonemas de ambas lenguas que son similares. En aquellos casos en que los fonemas del español no existen en inglés, el estudiante tenderá a reemplazar los sonidos de la lengua meta por los que posee en su propia lengua; por ejemplo, las vibrantes simple y múltiple del español (*pero, perro*) podrán ser reemplazadas por la aproximante / ɹ / (*red*). Por otra parte, la fricativa velar / x / podrá ser reemplazada por / h /, mientras que la palatal nasal / ɲ / podrá ser realizada como la secuencia / nj /. De estos tres casos, el primero puede obstaculizar la comunicación, mientras que los otros dos simplemente evidencian un acento extranjero.

Algunas dificultades pueden originarse en la interferencia de la grafía en la pronunciación. Por ejemplo, el uso de la fricativa sonora / z / en palabras como 'casa' o el uso inadecuado de / ɣ, g, x / (*águila, ángulo, gente*) en combinaciones ortográficas como <ga>, <ge>, <gue>, <gi>, <gui>.

Anteriormente se hizo referencia a la importancia de los alófonos en la enseñanza de la pronunciación del español como lengua extranjera. A continuación se mencionarán algunas reglas alofónicas del inglés (L1) que pueden interferir en la pronunciación de la L2, como así también reglas

alofónicas del español cuyo conocimiento favorece la comprensión y producción de la lengua meta.

El comportamiento en contexto de las consonantes oclusivas de ambas lenguas es muy diferente, debido a que las reglas fonológicas que rigen en cada caso son distintas. La aspiración de las oclusivas sordas inglesas /p, t, k, / (*pen, attend*) en posición inicial en sílabas acentuadas —y el consecuente ensordecimiento de /w, j, l, r/ (*train, apply*)— es una característica que el angloparlante tenderá a transferir durante la producción de las oclusivas españolas (Romanelli, 2009), en palabras como *tango, paso*. En *despacio*, sin embargo, es muy probable que el estudiante no produzca el sonido /p/ con aspiración. Este parece ser un caso de transferencia positiva, que se puede explicar teniendo en cuenta que la división en sílabas para un angloparlante sería *de.spa.sjo*. Es importante recordar que esta regla alofónica de aspiración jamás se aplica en el español, y que el alófono utilizado es siempre no aspirado.

Algo similar ocurre en inglés para las oclusivas sonoras /b, d, g/. Estos sonidos son oclusivos en todos los contextos. El angloparlante tenderá a utilizar la variante oclusiva de [b, d, g] en todos los contextos. Por ejemplo, *abajo* será pronunciado *[a'bxo] en lugar de [a'βxo]. Si bien esta pronunciación no impide una comunicación exitosa, denota un fuerte acento extranjero. Aunque estos fonemas se representan de la misma manera en la grafía, tienen dos variantes alofónicas en español: un alófono oclusivo y otro fricativo. Este proceso, conocido como fricativización de oclusivas sonoras /b, d, g/ consiste en el uso del alófono fricativo siempre que el sonido adyacente anterior no sea nasal. Dicho de otra manera, el alófono oclusivo está restringido a contextos en los que /b, d, g/ están precedidos por una consonante nasal, como en *andar* [an'dar].

Otro rasgo característico del español rioplatense es la aspiración del fonema /s/ en palabras como *listo* ['lihto] o *más lindo* [mah 'lindo]. El alófono [h] se produce cuando /s/ va seguido de consonante. A su vez, este sonido puede asimilarse a consonantes velares adyacentes, como en *escuela* [ex'kwela] o *más cálido* [max 'kaliðo] En este caso, /s/ asimila el punto de articulación de /k/. El desconocimiento de esta variante alofónica puede ocasionar dificultades en la comprensión por parte del estudiante de ELE.

4. Metodología

Las actividades propuestas han sido diseñadas teniendo en cuenta los lineamientos de Mendelsohn (1994) y Mendelsohn y Rubin (1995). Para ellos, el aprendizaje ocurre en tres fases. La primera de ellas es la que comprende la *activación de conocimiento previo*, es decir, las actividades denominadas *antes de escuchar o ver*. A través de ellas los alumnos realizan hipótesis y predicciones antes de obtener información nueva y relacionarla con lo que saben o conocen. Las mismas tienen el propósito de introducir un tema, generar especulaciones acerca de personajes o lugares y crear expectativas acerca del material que van a ver o escuchar (Massi y Blázquez, 2010).

La segunda etapa consiste en el *procesamiento online*, es decir, las actividades llamadas *mientras miro o veo*. Los alumnos seleccionan parte de la información y tratan de encontrarle primero un sentido general y luego uno específico. Ejemplos de estas actividades son tomar notas, ordenar partes de una canción o historia, elegir la respuesta o palabra correcta, entre otras (Massi y Blázquez, 2010).

La última fase es la de *consolidación y transpolación*, también denominada *después de escuchar o ver*. Aquí los alumnos utilizan su conocimiento previo y el nuevo para interpretar, establecer relaciones y transferir este conocimiento a nuevas situaciones. Ejemplos de estas actividades son dramatizaciones, proyectos, creación de historias, etc. (Massi y Blázquez, 2010).

Teniendo en cuenta la pluriculturalidad y las fases propuestas, el material didáctico en el aula de ELE podría contar con dos tipos de actividades: aquellas orientadas hacia el uso del lenguaje tomando como tópico la diversidad cultural y las actividades destinadas a analizar y reflexionar sobre el código lingüístico. Previo al enfoque lingüístico se cree necesario generar un contexto significativo basado en aspectos culturales, debido a que, y siguiendo el planteo de Byram *et al.* (2002), la enseñanza de segundas lenguas no implica solamente que el alumno aprenda conocimientos y habilidades gramaticales sino también habilidades relacionadas a cuestiones sociales y culturales. Se cree que un enfoque cultural en el aula proporciona condiciones favorables para enmarcar la enseñanza/aprendizaje de cualquier aspecto lingüístico de la L2.

5. Actividades propuestas

En este trabajo se propone un ejemplo de clase de ELE basada en la cultura gauchesca con un foco lingüístico en la práctica y aprendizaje de los sonidos *r* y *rr* (ver apéndice). Las actividades están basadas en la canción *El Arriero*, versión del grupo Los Nocheros, y en un programa de eventos de una fiesta popular de la Patagonia.

La clase propuesta cuenta con tres actividades principales (A, B y C), cada una de ellas dividida en múltiples tareas (1, 2, 3 y 4). La Actividad A está mayormente basada en aspectos culturales, específicamente la vida del gaucho en la Patagonia argentina. A.1 y A.2 tienen como objetivo activar el conocimiento previo de los alumnos, lo cual se condice con la primera fase de aprendizaje en Mendelsohn (1994), Mendelsohn y Rubin (1995) y Massi y Blázquez (2010). Asimismo, estas tareas proporcionan un contexto significativo en el cual los estudiantes probablemente sentirán el deseo de conocer la cultura meta, ya que estarían haciendo uso de la curiosidad innata planteada por LeBaron (2003).

Las tareas de procesamiento on-line, A.3 y A.4, están basadas en un texto auténtico correspondiente a la letra de la canción *El Arriero*, la cual refleja parte del comportamiento gauchesco en Argentina. Los estudiantes tienen un primer contacto con el texto por medio de un trabajo de escucha en búsqueda de vocabulario que contenga los sonidos *r* y *rr* (Actividad A.3) y concluyen esta fase con tareas de comprensión (Actividad A.4). En la tercera fase de aprendizaje, es decir, la de consolidación y transpolación, la Actividad B tiene como objetivo focalizar la atención de los estudiantes en la pronunciación de la lengua meta. En la Actividad B.1 los estudiantes son expuestos a la correcta pronunciación de los sonidos en cuestión. En B.2 y B.3 los estudiantes obtienen las reglas de *r* y *rr* en forma inductiva y producen su correcta pronunciación de manera controlada.

La Actividad C presenta también un foco en la consolidación y transpolación del aprendizaje, y está ligada a los elementos culturales que van más allá de lo reconocido ante el mundo, es decir, son cuestiones de la cultura con ‘c’ (ver Scilipoti y Espinosa, 2012), como lo es el programa de eventos de la Fiesta Provincial del Arriero en el noroeste patagónico. Esta vez, los alumnos cuentan

con otro input lingüístico culturalmente rico relacionado al tópico general de la clase. C.3 y C.4 invitan al alumno a relacionar el aspecto cultural aprendido con su experiencia y conocimiento sobre su país de origen. Esta relación y el uso de la imaginación (C.4) proporcionan procesos mentales muy productivos a la hora de retener conocimiento; a su vez, brindan un contexto motivador para comunicar ideas cargadas de ítems léxicos que contienen los sonidos *r* y *rr*.

Las actividades propuestas en este trabajo son flexibles y pueden ser modificadas teniendo en cuenta los objetivos particulares de cada clase. Además de canciones y programas de eventos, existen otros recursos didácticos que proporcionan un contexto ideal para explotar aspectos lingüísticos y culturales. Los docentes de ELE pueden hacer uso de material auténtico, no diseñado para propósitos académicos, tales como tiras cómicas –por ejemplo, Inodoro Pereyra, Mafalda, Clemente–, recortes de diarios, textos literarios, cortos, comerciales, series televisivas, documentales y entrevistas radiales entre otros.

6. Conclusión

Es fundamental incorporar la práctica de la pronunciación en la tarea cotidiana de enseñar el español como lengua extranjera. Conocer el sistema fonológico del español y del inglés permite al docente comprender mejor la interlengua del alumno, para una comunicación más fluida en el aula. Por otra parte, le ayuda a predecir las dificultades que los alumnos tendrán en su producción oral para así poder diseñar estrategias para resolver estos problemas.

Cualquier foco en lo lingüístico es más productivo cuando se enmarca en un contexto motivador para el uso de la lengua meta. Un ejemplo de ello puede ser el abordaje de aspectos culturales de Argentina que son trabajados conscientemente en el aula y contrastados con la cultura de los estudiantes de ELE. El contexto así creado permite la enseñanza, práctica y aprendizaje de los rasgos fonéticos y fonológicos necesarios para garantizar la inteligibilidad del mensaje.

Bibliografía

Byram, M., Gribkova, B. and Starkey, H. (2002) *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Council of Europe: Strasbourg.

- Celce-Murcia, M., D. M. Brinton, y Goodwin, J.M. (2011) *Teaching Pronunciation: A Course Book and Reference Guide*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Chomsky, N. and Halle, M. (1968) *The Sound Pattern of English*. Harper and Row: New York.
- Ellis, R. (1992) *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Multilingual Matters LTD: Clevedon.
- Gudykunst, W. B. and Young Y. K. (2003) *Communicating with Strangers. An Approach to Intercultural Communication*. McGraw: New York.
- Iruela, A. (2007) *Principios didácticos para la enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. [documento WWW]. URL <http://www.marcoele.com/num/4/02e3c098b90d8d60d/pronunciacion.pdf> [fecha de consulta 2 de febrero de 2013].
- LeBaron, M. (2003) *Bridging Cultural Conflicts: A New Approach for a Changing World*. Jossey-Bass: San Francisco, CA.
- Lenneberg, E. H. (1967) *Biological Foundations of Language*. Wiley y Sons Inc.: New York
- Massi, M. P. and Blázquez, B. (2010) 'The Shorter the Better: Using Shorts in ELT'. *Modern English Teacher*, 19/2, 36-42.
- Mendelsohn, D. J. (1994) *Learning to Listen. Strategy-based Approach for the Second Language Learner*. Dominic Press, Inc.: Singapore.
- Mendelsohn, D. J. and Rubin, J. (Eds.). (1995) *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. Dominic Press, Inc.: Singapore.
- Romanelli, S. (2009) *Enseñanza de la pronunciación del español rioplatense (ERP) a ahblantes de inglés americano general (IAG): Una propuesta innovadora*. Tesis de Maestría. Universidad de León: España.
- Scilipoti, P. y Espinosa, G. (2012) Actas del 2do Congreso Nacional: El Conocimiento como espacio de encuentro. *The Importance of Being Pluricultural: Blooming with the Other*. 23 – 25 de Agosto (en prensa).
- Sercu, L. (2005) *Teaching Foreign Languages in an Intercultural World*. Multilingual Matters: Clevedon.


- Skehan, P. (1998) *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Press: Oxford.
- Willis, D. and Willis, J. (1996) Consciousness-raising Activities in the Language Classroom. In Willis J. and D. Willis, *Challenge and Change in Language Teaching*. Heinemann: Oxford.
- Zanon, J. (1995) La enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas. En *Signos. Teoría y práctica de la educación*.14, 52-67.


Apéndice

Los sonidos *r* y *rr* en la cultura gauchesca

Antes de leer y escuchar...


Actividad A: ¡Hablemos sobre cultura!


 **A.1.** ¿Qué conocés acerca de la vida gauchesca en la Patagonia argentina? ¿Cómo es la vida de las figuras tradicionales en tu país o en otros?

 **A.2.** Definí las siguientes palabras. Buscalas en el diccionario si no lo sabés y relacionalas con la vida del gaucho. Luego compará tus respuestas con un compañero.

*arriero – remolino – bandera – cerro
– recuerdo – arena – pedregal*

Mientras leo y escucho...

 **A.3.** Leé las opciones resaltadas en voz alta. Escuchá la canción y elegí la opción correcta.

 **A.4.** Leé la letra y respondé: ¿Qué lugares recorre el arriero? ¿Qué cosas materiales y no materiales posee el

El Arriero, interpretada por Los Nocheros

En las **avenas/ arenas / cadenas** bailan los remolinos,
El sol juega en el brillo del pedregal,
Y **prendido / rendido / corrido** a la magia de los caminos,
El arriero va, el arriero va.

Es **bandera / cadena / campera** de niebla su poncho al viento,
Lo saludan las flautas del pajonal,
Y animando la tropa por esos **ceros / perros / cerros**,
El arriero va, el arriero va.



Las penas y las vaquitas
Se van **por / con / para** la misma senda.
Las penas son de nosotros,
Las vaquitas son ajenas.

Un degüello de soles muestra la **tarde / marea / carne**,
Se han **dormido / surtido / corrido** las luces del pedregal,
Y animando la tropa, dale que dale,
El arriero va, el arriero va.

Diálogos Latinoamericanos 22, junio/2014

arriero?

Después de leer y escuchar...

Actividad B: ¡Aprendamos a pronunciar!



B.1 Escuchá al profesor y clasificá las siguientes palabras en r-simple o R-múltiple. Luego repetilas. CERRO – MAREA – SERENO – REMOLINO – PARA – PERRO – BANDERA – CORRIDO - CAMPERA



r simple

R múltiple





B.2 Completá

La *r* en _____ suena como la *t* en *better, beautiful*

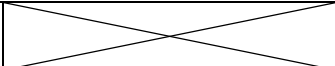
Para pronunciar la *r* en _____ debo mantener el flujo de aire



B.3. Buscá ejemplos en la letra de la canción y programa de la Fiesta del Arriero y completá el siguiente. Luego leelos en voz alta.

 	Simple	Múltiple
r	<p>- Entre vocales Ejemplos: <i>apertura, autoridad, tirada</i></p>	<p>- Antes de consonante que pertenece a sílaba distinta - Principio de palabra Ejemplos: <i>rienda, Ranchero, Cerda</i></p>

Diálogos Latinoamericanos 22, junio/2014

rr		- Entre vocales <i>Ejemplos: carrera, tierra</i>
-----------	---	--

Programa de la 21° edición de la Fiesta Provincial del Arriero en Buta Ranquil, Neuquén

Jueves 16 de febrero de 2012 (valor \$ 20)

09:30hs. Desfile gaucho con procesión del santo Patrono San Juan, desde la iglesia católica Santa Cruz hasta el predio.

11:00hs. Acto oficial con autoridades y apertura de la XXI Fiesta del Arriero y Apertura de Stand.

13:00hs. Destrezas criollas: pillada de gallina, sortija, boleada del choique, tirada de riendas, carrera de embolsado, rescate da la china, rescate al gaucho, polka de la silla

21:00hs. Apertura del escenario mayor: Ballet folclórico "Raíces de mi tierra", Juanita Villar, Provinda Valenzuela, Los Hermanos de Cerda, Dúo Pehuenches, Agrupación del alto, Impacto Ranchero

Viernes 17 de febrero de 2012 (valor \$ 30)

13:00hs. Destrezas criollas: monta de corderos, monta sobre el pial, monta de potrillos, ordeño de vacas ariscas, arrégleselas como pueda, montas de novillos

21:00hs. Apertura del escenario mayor: Ballet "Raíces de mi Tierra", Elena Vásquez, Leley Pérez, Lidia Millaqueo, La Cumbre, María Pardo y Floriza Pardo, Elsa Castro, Los MenchosCumbieros, Los chimangos de Taqui

Sábado 18 de febrero de 2012 (valor \$ 30)

Destrezas criollas (categoría crina limpia y grupa surera)

18:00hs. Procesión con el Santo Patrono San Juan.

21:00hs. Apertura del escenario mayor: Ballet folclórico "Raíces de mi Tierra", Negrito Riquelme, Susana Valdez, Juan Solorza, María Tapia y Ofelia Pardo, Los de Buta, Los Tukas del Sur, La Sonora Cumbianchera

Domingo 19 de febrero de 2012 (valor \$ 20)

Destrezas criollas: (categoría bastos con encimera)

Entrega de premios de las categorías.


Entrega de presentes.


21:00hs. Apertura del escenario mayor: Francisco Cumil y la Anastacia, Los Manantiales, Ángel Mercado


Diálogos Latinoamericanos 22, junio/2014

Premio: \$ 20.000 (pesos) a repartir en jineteadas. Tropillas: La Cautiva de Juan Solorza (Palao), La Petrolera de Juan Bravo (Catriel), La tarde Gris de Cayun Angeloni (Barda del Medio).

Actividad C: ¡Investiguemos y hablemos sobre cultura!

-  **C.1.** Teniendo en cuenta lo que aprendiste sobre el gaucho, ¿Cómo te lo imaginás? ¿Cuál es su apariencia física y su personalidad?

-  **C.2.** Buscá información en internet sobre lo que te llame la atención en el programa de la Fiesta del Arriero; elegí dos destrezas criollas que te gustaría hacer y dos artistas que te gustaría ver o escuchar. Escribí un texto corto justificando tus elecciones para leer en voz alta en la clase.

-  **C.3.** Hablá sobre actividades tradicionales de tu país. ¿Cuáles son parecidas a las de la Fiesta del Arriero? ¿Cuáles son completamente extrañas?
- C.4.** Inventá un 'gaucho' de tu país, describí su apariencia y hablá sobre sus actividades típicas.

Adaptado de <http://plottier.neuquen.diariodigital.com.ar/notas/23141-buta-ranquil-comienza-la-fiesta-provincial-del-arriero-> (consultado 04/02/2013)