



Manuales de ELE del nivel A1 creados en Medellín: alcances, limitaciones, y posibilidades

Ana María Saldarriaga Zea

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Educación

Asesoras

Gloria María Zapata Marín, Magíster (MSc) en Lingüística

Mónica María Flórez García, Doctor (PhD) en Lenguas Romances

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Medellín, Antioquia, Colombia

2024

Cita	(Saldarriaga Zea, A.M, 2024)
Referencia	Saldarriaga Zea, A. M. (2024). <i>Manuales de ELE del nivel A1 creados en Medellín: alcances, limitaciones, y posibilidades</i> [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Educación, Cohorte XXI.

Grupo de Investigación Somos Palabra: Formación y Contextos.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Cartul Valérico Vargas Torres.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A Jesús, mi *metanoia*, Dios mío y Señor mío, quien por el puro afecto de su voluntad no sólo me salvó de la ira venidera, sino que me ha dado una vida abundante en esta tierra.

“Porque de él, por él y para él, son todas las cosas. A él sea la gloria por los siglos. Amén”.

(Romanos 11:36)

A mis padres, por cuya fidelidad incommovible, de ya casi tres décadas, he llegado hasta aquí.

A mi hermano, por recordarme siempre que “no sólo de pan vivirá el hombre, sino de toda palabra que sale de la boca de Dios” (Mateo 4:4)

y

A las profesoras Gloria y Mónica, coautoras de este proyecto, por su profesionalismo y sabia dirección.

Agradecimientos

A Jesús, por ser mi buen pastor, mi amigo, mi consuelo, mi fortaleza, mi esperanza, mi paz, mi gloria, mi herencia, mi porción, mi refugio...mi amado. Gracias por tu misericordia y tu verdad porque, “¿a quién tengo yo en los cielos sino a ti? Y fuera de ti nada deseo en la tierra” (Salmos

73:25)

A mis padres. Gracias por su sabiduría y su amor incondicional. Nada de esto hubiera sido posible sin ustedes.

A mi hermano y su esposa por aconsejarme y animarme. Gracias por sus oraciones y por ser un instrumento de gracia en las manos de nuestro buen Dios.

A mi congregación, amigos y hermanos en la fe, por mostrarme que Dios es real en maneras que nunca pensé experimentar.

A mis abuelos, por sus gestos generosos y compasivos.

Y, finalmente,

A mis asesoras, por su escucha atenta, y oportuno consejo. Gracias por su paciencia y perseverancia en este camino. ¡Dios las bendiga!

Tabla de contenido

Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11
1 Planteamiento del problema	13
Contextualización: Génesis de una diáspora lingüística: entre el éxodo, la extranjería y la natalidad	13
Antecedentes personales: Alicia y la madriguera o adentrarse en la espesura del bosque lingüístico de la significación.....	21
¿Por qué estos manuales?	277
1.1 Antecedentes conceptuales: Fase primaria de la enseñanza de ELE en Colombia: retos y posibilidades.....	29
Una panorámica general: ¿qué se ha hecho a escala internacional?	412
2 Justificación.....	47
3 Objetivos	50
3.1 Objetivo general	50
3.2 Objetivos específicos.....	501
4 Horizonte conceptual.....	512
Una cartografía de los enfoques comunicativos: surgimiento y desarrollo	51
Novedosas, pero no tan nuevas, aproximaciones a la enseñanza del ELE: Kumaravadivelu y el posmétodo	56
5 Ruta metodológica.....	61
Técnicas de recolección de datos: codificación	68
Técnicas de análisis de los datos: análisis textual y triangulación	69
6 El jugueteón Cheshire y la ingenua Alicia: un viaje hacia el análisis y la interpretación	70
Manual 1: <i>Español al vuelo</i> , A1 (2019)	72
Manual 2: <i>Maravillas del español</i> , A1 (2012)	81

Manual 3: <i>Enjoying Spanish A1</i> (2020).....	86
Categorías emergentes, si no es así, ¿entonces cómo?	861
<i>A propósito de los Materiales Didácticos</i>	89
<i>A propósito de la Didáctica</i>	93
<i>A propósito de la Gramática</i>	98
<i>A propósito de la Cultura</i>	101
7 Para seguir pensando: algunas conclusiones y líneas de sentido derivadas de los hallazgos ...	104
a) Alicia no se atreve a entrar en la madriguera: una gramática ajena.....	106
b) Quedarse en la extranjería: el no alumbramiento cultural.....	106
c) Una didáctica acrítica: Humpty Dumpty, el significado de un nombre que apunta a la forma	107
8 El rol del profesor de ELE como creador de materiales didácticos	¡Error! Marcador no definido.
Consideraciones en cuanto a la creación de manuales para la enseñanza de ELE en Medellín...	119
A propósito de los alcances, las limitaciones y posibilidades de los manuales ..	¡Error! Marcador no definido.
Referencias	123
Cibergrafía.....	123

Lista de tablas

Tabla 1 Materiales instruccionales para ELE utilizados en Bogotá/Medellín 2017-2018	37
Tabla 2 Preguntas realizadas a manuales de ELE, Vidiella, 2012	44

Lista de figuras

Figura 1 Torre de Babel, Pieter Brueghel, 1563	14
Figura 2 Stand still. Stay silent, Minna Sundberg, 2014.....	16
Figura 3 Eddie White Jr. Colores de Colombia, 2014.	20
Figura 4 Benjamin Lacombe, Alicia en el país de las maravillas, 2016.	21
Figura 5 Benjamin Lacombe, Alicia en el país de las maravillas, 2016.	61
Figura 6 Arco hermenéutico interpretativo. Elaboración propia, 2023.	71
Figura 7 Español al vuelo, (p.48) Figura 8 Español al vuelo, (p.10)	79
Figura 9 Proceso de creación de materiales. Elaboración propia, 2023.....	117

Siglas, acrónimos y abreviaturas

APA	American Psychological Association
EAFIT	Escuela de Administración, Finanzas e Instituto Tecnológico
ELE	Español como Lengua Extranjera
IC	Instituto Cervantes
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas
Párr.	Párrafo
UdeA	Universidad de Antioquia
UPB	Universidad Pontificia Bolivariana

Resumen

La investigación aquí presentada pretendía comprender, a través de un análisis hermenéutico, las concepciones de *didáctica*, *gramática* y *cultura* subyacentes en tres manuales de ELE del nivel A1 creados en Medellín, su correspondencia con el enfoque al que dicen pertenecer, y las implicaciones que esto trae consigo. Para ello, se hizo: a) un abordaje de los enfoques declarados), b) un rastreo de los conceptos dentro de los manuales y c) una revisión de las categorías emergentes de didáctica, gramática y cultura, con el fin de, posteriormente cotejar la información y proponer su interpretación.

Entre los hallazgos encontramos que la creación de materiales para la enseñanza de ELE en nuestra ciudad nace como respuesta a la escasez de material autóctono en el mercado local, lo que muestra que los profesores no son meros aplicadores de las ideas desarrolladas por las grandes editoriales, sino que son también creadores de sus propios recursos. Sin embargo, la manera en que seguimos entendiendo la didáctica, la gramática y la cultura, evidencia que la elaboración de propuestas didácticas que superen el enfoque tradicional es aún un desafío. Sin ánimo de cerrar la discusión, pero con el deseo de lanzar una propuesta que le dé cuerpo a la teoría desarrollada en el trabajo, esta investigación presenta, hacia el final, algunas ideas sugeridas para la creación de materiales para enseñanza de ELE en nuestra ciudad.

Palabras clave: enseñanza de ELE, manuales, didáctica, gramática, cultura, A1.

Abstract

This research intends to understand, through a hermeneutic analysis, the underlying conceptions of didactics, grammar and culture, founded in three Spanish as a foreign language textbooks from A1 level created in Medellin, their connection with the approaches they say they belong to, and its implications. Therefore, the following was done: a) a conceptual approach of the declared approaches, b) a scour of the concepts within the 3 textbooks and c) a review of the emergent categories of didactics, grammar and culture, all this with the purpose of, subsequently, comparing the information and suggesting its interpretation.

Among the discoveries, we found that, in our city, the textbooks creation with the purpose of teaching Spanish as a foreign language was born as a response to the lack of autochthonous material in the local market, which shows that teachers are not just boosters of the ideas developed by the big publishers, but also creators of their own resources. However, the way we still understand didactics¹, grammar and culture, reveals that the formulation of educational proposals that might overcome the traditional perspective is still a challenge. Without the intention of closing the discussion, but with the desire to make a proposal that might materialize the theory displayed in the thesis, this research presents, almost at the end, some suggested ideas when it comes to materials creation for teaching Spanish as a foreign language in our city.

Keywords: Spanish as a foreign language teaching, booktexts, didactics, grammar, culture, A1 level.

¹ In the anglo saxon tradition, didactics is often understood as pedagogy.

Introducción

Es innegable el auge del aprendizaje del español como lengua extranjera a nivel mundial. Según María del Pilar Flórez Ospina e Ivonne Elizabeth Zambrano Gómez, en su introducción al libro *Enseñanza-Aprendizaje del español como lengua extranjera* (2012):

Hay catorce millones de personas que aprenden español, treinta millones en la Unión Europea se comunican en esta lengua; además, se considera un recurso estratégico de conocimiento y cultura que se transmite a través de la literatura, puesto que muchas personas están interesadas en conocer a los escritores hispanos y acercarse a sus obras. (p.7)

En cifras más recientes, el Instituto Cervantes, en su anuario *El español, una lengua viva* (2021) revela que son 24.069.206 millones los estudiantes de español como lengua extranjera en todos los niveles de enseñanza que estudian por razones diplomáticas, académicas, económicas, turísticas o personales.

Asimismo, es evidente el crecimiento exponencial que, en las últimas décadas, ha experimentado el aprendizaje del español como lengua extranjera en Medellín, reflejado en la multiplicidad de programas de español para extranjeros en la ciudad, en la diversidad de instituciones e institutos que enseñan este idioma, y en los programas ofertados por universidades como la EAFIT. La UdeA y la Pontificia Bolivariana.

El aprendizaje del español va más allá del turismo, y ha proliferado de manera evidente en las últimas décadas como consecuencia, entre otras razones, de la firma del Acuerdo de Paz que tuvo lugar en el año 2016. Así lo retrata la investigadora, profesora universitaria y directora de la Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua ofertada por el instituto Caro y Cuervo, Gloria Viviana Nieto en su artículo *El desarrollo del español como lengua extranjera en Colombia*, donde señala:

La enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) es una industria académica, turística y cultural, vislumbrada desde hace décadas por países como México, España y Argentina. A diferencia de ellos, los consabidos efectos del conflicto armado no permitieron desarrollar esta industria en Colombia. (2019, p.72)

El Tratado de Paz constituye entonces una puerta de entrada para miles de viajeros de todo el mundo que tienen el deseo de aprender español en la Ciudad de la Eterna Primavera; lo que ha traído consigo no sólo la multiplicación de centros e institutos de español como lengua extranjera -ELE-, sino, además, la necesidad de comprar, elaborar y/o adaptar material didáctico para su enseñanza.

Con el fin de direccionar su práctica pedagógica en el aula, muchos profesores de ELE han debido comprar libros de texto de países latinoamericanos con más tradición que Colombia en este campo -como por ejemplo México y Argentina-, o importarlos directamente de España, cuyas casas editoriales en esta materia tienen años de experiencia. Otros, como yo, nos hemos dado a la tarea de crear nuestros propios materiales (aunque no muchos y de poca difusión en el mercado) que se ajusten a nuestras apuestas personales de tipo pedagógico, didáctico y lingüístico; y que satisfagan, desde su concepción, estructura y desarrollo, nuestros intereses y los de nuestros alumnos.

Así las cosas, la presente investigación se pregunta por tres manuales del nivel A1 creados en Medellín en los últimos años con el fin de comprender las concepciones de *didáctica*, *gramática* y *cultura* que subyacen en ellos, no sólo para describir sus alcances y limitaciones, sino además con el objetivo de proponer un posible horizonte conceptual y pedagógico para la creación de materiales en el campo de ELE en nuestra ciudad.

Para ello se propone una ruta metodológica que integra un análisis textual de los manuales *Español al vuelo. Encuentros*, Universidad Pontificia Bolivariana, segunda edición, 2019; *Maravillas del español* (Texto guía), Fondo Editorial Universidad EAFIT, 2012 y *Enjoying Spanish*, (de mi autoría), versión digital, 2020 a través de un ejercicio de codificación para rastrear las tres categorías mencionadas; una revisión de los enfoques a los que pertenece cada manual y, finalmente, la triangulación de los datos obtenidos con las concepciones de didáctica, gramática y cultura que emergen en la investigación.

Teniendo en cuenta que la enseñanza del ELE en nuestro país está tomando mucha fuerza y que todavía no tiene el desarrollo teórico, conceptual ni didáctico existente en otras latitudes de América Latina (como México y Argentina) o Europa (como España), es imperativo hacer investigaciones que aporten al campo ELE local y que lo expandan, visibilicen y consoliden.

La presente propuesta de investigación constituye, precisamente, una respuesta a esta necesidad, una apuesta por rescatar el lugar autónomo del docente –en tanto intelectual capaz de

reflexionar sobre su propia práctica– y por valorar lo que se ha hecho en materia de creación de material de enseñanza del ELE en Medellín.

1 Planteamiento del problema

Contextualización: Génesis de una diáspora lingüística: entre el éxodo, la extranjería y la natalidad

Figura 1

Torre de Babel.



Nota. Fuente shorturl.at/ftzDF (Pieter Brueghel, 1563)

Cuenta el relato bíblico que el hombre, resistiendo tozudamente el buen y justo mandato divino dado por Dios al primer Adán, de *llenar toda la tierra y sojuzgarla*, consideró mejor asentarse en la llanura en tierra de Sinar, y establecerse allí para morar todos juntos bajo el amparo de una única lengua (Reina Valera, 1960, Génesis 11). Pero Jehová, grande en justicia y misericordia, trastocó los planes del miope corazón humano para cumplir su propósito eterno: pueblos y naciones esparcidos sobre la faz de la tierra para ser redimidos en Cristo Jesús. Así, en su inmensa sabiduría, Elohim destruyó la torre de soberbia erigida hacia el cielo tras confundir la lengua común de esos

primeros habitantes, que, humillados, tuvieron que entender que desde entonces acceder a otro idioma no sería natural, sino producto de la adquisición de un sistema de enunciación ajeno y poroso.

Hoy, a pesar de las investigaciones a propósito del surgimiento de las más de siete mil lenguas vivas existentes² en el planeta, su génesis sigue estando vedada para la humanidad: las dos teorías de mayor renombre que han intentado darle respuesta a este arcano misterio admiten, no sin frustración, los límites de sus intentos por hacer una suerte de “arqueología lingüística/genética” en la que se han topado con el muro infranqueable del tiempo y de la escasez de registros escritos³ para su análisis. Una de ellas, iniciada por los descubrimientos de Parsons, (1767)⁴ sugiere que es posible reconstruir, a través del estudio comparado de las lenguas, las relaciones de parentesco entre ellas hasta rastrear un origen común llamado *protolengua*⁵, de la que habrían derivado las demás, gracias a transformaciones morfológicas o procesos fonológicos como la asimilación, la palatización y la elisión.

Desde esta perspectiva, todas las lenguas que se hablan en territorio español, indio y americano, además de una parte de Asia y Oceanía, nacieron de una misma lengua: el proto-indoeuropeo, que fue extendiéndose hasta convertirse en la gran familia que hoy reúne a más de tres mil doscientos millones de personas -usuarios de las lenguas más habladas del mundo- con fuertes raíces italo-románicas, germánicas y eslavas.

Dicha genealogía lingüística sostiene que esa *lengua madre* surgiría en el 4.000 a.C en el Cáucaso (Armenia o Turquía) y que daría origen al 50% de las lenguas habladas en la actualidad, teniendo tamaño alcance gracias al histórico expansionismo europeo.

² Dato de la revista en línea de etnología: <https://www.ethnologue.com/guides/how-many-languages>

³ En el vídeo titulado “La lingüística como ventana a nuestra mente”, el lingüista canadiense Steven Pinker explica que la escritura aparece pocas veces en la historia del hombre (se cree que hace cinco mil años). Específicamente la escritura alfabética, en la que cada marca representa una vocal o una consonante, fue inventada por primera vez por los cananeos hace aproximadamente 3.700 años.

⁴ Para mediados del siglo XVIII, este autor se dio cuenta del gran parecido entre lenguas de Europa, Irán e India al comparar sus numerales. Posteriormente, el noble Sir William Jones (1786) encontraría grandes semejanzas en la gramática y el vocabulario de las lenguas clásicas más importantes: el sánscrito, el latín y el griego. Para comienzos del siglo decimonónico, autores como Rask, Bopp y Jacob Grimm comenzarían la formulación de leyes de cambios fonéticos que serían profundizadas por Schleicher, abriendo la comparación del léxico como campo de investigación lingüística.

⁵ Protolenguas como la Indoeuropea, la Sino Tibetana, la Austronesia, la Afroasiática, entre otras.

Otra teoría, propuesta por Quentin Atkinson⁶, sostiene que la especie humana y el lenguaje comparten el continente africano como su lugar de procedencia. Al respecto, este autor señala, para la revista en línea *Investigación y Ciencia* (2011), que:

Nuestra investigación indica que las cerca de 6.000 lenguas que existen hoy en el mundo descienden de un antepasado común en África. Este resultado es muy importante porque representa que todas las lenguas comparten el mismo origen y valida la idea de un ser humano con ‘lengua materna’⁷. (párr.2)

Según esta perspectiva, la evolución de los *genes* y del *lenguaje* se da de manera tan similar que es perfectamente posible emplear los métodos de una investigación en la otra. Así, su teoría sostiene que los seres humanos, que compartían originalmente la misma aldea lingüística, perdieron -al expandirse territorialmente con propósitos colonizadores, y gracias a las variables *tiempo* y *distancia*- su diversidad fonética; lo que se traduciría, miles de años más tarde, en una gran pluralidad de lenguas alrededor de todo el globo terráqueo. Así lo asegura el mismo Atkinson para el periódico en línea de la British Broadcasting Corporation (BBC, 2011) que, en su artículo titulado *El lenguaje humano “se originó en África”*, señala:

Las investigaciones de genética humana revelan que la principal evidencia de que el ser humano se originó en África es que la diversidad genética es mayor en África y se reduce a medida que las poblaciones se alejan de ese continente. “Pensé que sería interesante analizar si los patrones del lenguaje humano, y su diversidad de sonidos alrededor del mundo, seguían un patrón similar” le dijo el doctor Atkinson a la BBC.

Este efecto fundador de un patrón lingüístico de pérdida de diversidad de fonemas explicaría, según Atkinson, por qué algunas de las lenguas africanas tienen más de 100 sonidos mientras que las hawaianas, por ejemplo, al final de la ruta de migración desde África, tienen sólo 13.

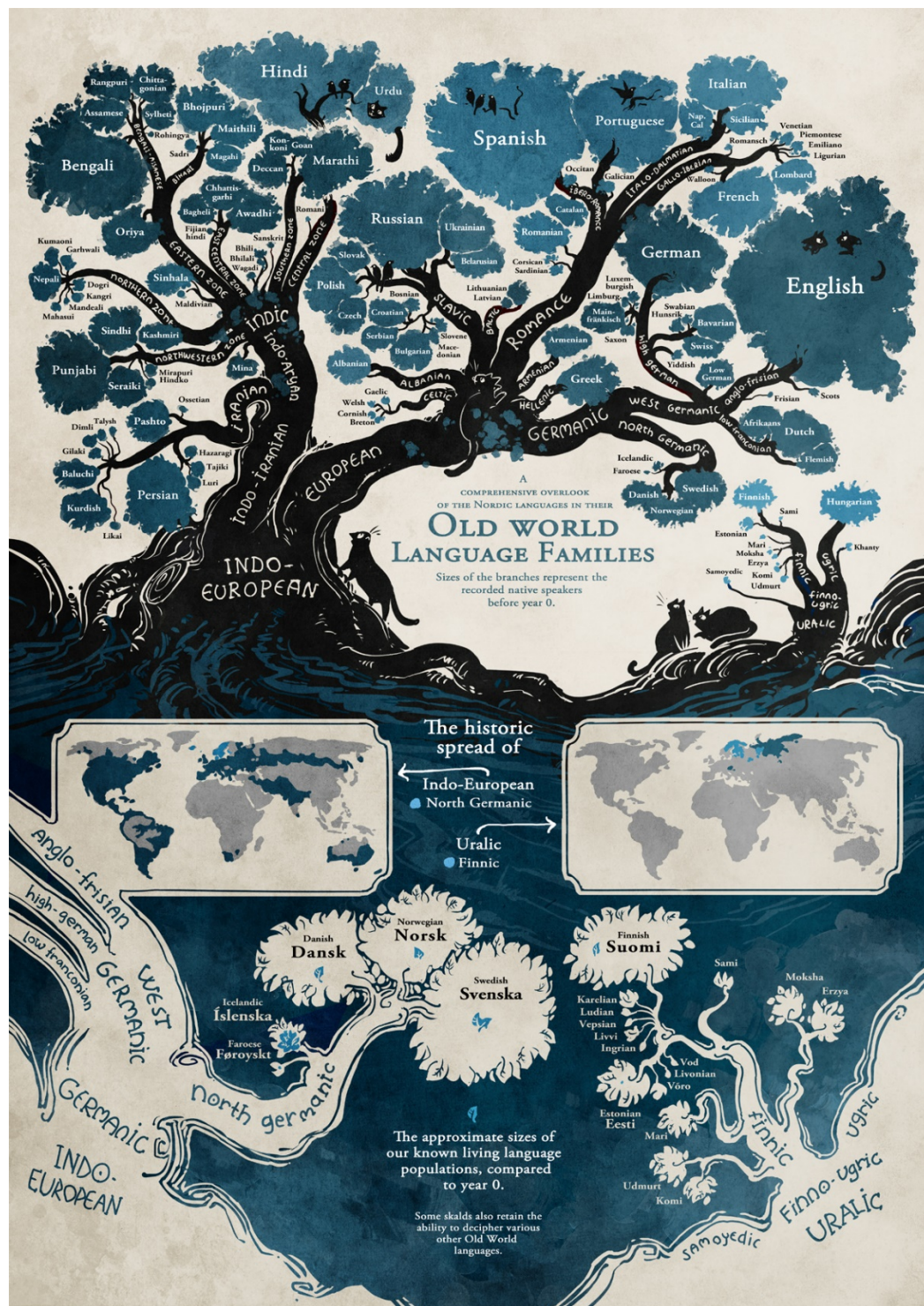
La anterior cartografía de las lenguas, si bien no exhaustiva, nos permite retratarlas no como anaqueles compartimentados, sino como ramas de un mismo árbol familiar, de un proto-lenguaje ancestral que constituye la semilla del encantado, espeso y claroscuro bosque lingüístico actual.

⁶ Este autor toma distancia de las investigaciones previas al admitir que ellas sólo permiten rastrear el origen del lenguaje hasta cierto punto, después de lo cual las lenguas se vuelven tan diferentes entre sí que es imposible establecer parentescos ciertos.

⁷ Para acceder al artículo completo: <https://www.investigacionyciencia.es/noticias/el-origen-de-los-idiomas-9654>
<https://www.science.org/doi/10.1126/science.1199295>

Figura 2

Stand still. Stay silent.



Nota. Fuente <https://sssscomic.com/> (Minna Sundberg, 2014)

Esta génesis de las lenguas abre, pues, un camino para entender por qué podemos, miles de años más tarde, contemplar la belleza de la pluralidad idiomática expresada en lo juguetón del portugués, lo categórico del alemán, lo romántico del francés, lo sexy del inglés, lo literario del español, lo sagrado del hebreo y lo severo del ruso; naciones lingüísticas que constituyen, para quien no nace en ellas, una frontera, si bien no intransitable, sí restrictiva de la posibilidad de comunicar, diáfananamente, su ser en el mundo.

Lo anterior porque la materialidad del lenguaje, a saber, las palabras, más que sonidos articulados, son convenciones consolidadas que, aunque arbitrarias y parciales, (Nietzsche, 1873) nos acompañan, nos habitan y nos permiten habitar la vida. Con ellas nombramos, poetizamos, literaturizamos, señalamos deícticamente, categorizamos taxonómicamente, recordamos el pasado, asistimos al presente y prevemos el futuro.

Específicamente la lengua de la madre, de la infancia, de los juegos, de los chistes, de la poesía, del dolor, de la música, del ritual, de los sueños y el amor, constituye el agua vital que aplaca y serena nuestra sed de *nombrar*, de construir una morada de palabras en las que nuestra experiencia tenga un asidero, una raíz, una semilla que se vuelva árbol bajo cuya sombra podamos pastar. En definitiva, esta lengua que la madre nos lega, es una que nos acoge y nos hospeda no para brindarnos un lugar de paso sino para asistir a nuestro natalicio en el universo simbólico de las palabras, los nombres y los conceptos; pues, como diría Roberto Juarroz (1975) en su *Poesía vertical*:

*El oficio de la palabra,
más allá de la pequeña miseria
y la pequeña ternura de designar esto o aquello,
es un acto de amor: crear presencia.*

*El oficio de la palabra
es la posibilidad de que el mundo diga al mundo,
la posibilidad de que el mundo diga al hombre.*

La palabra: ese cuerpo hacia todo.

La palabra: esos ojos abiertos.

Por su parte, aprender un idioma extranjero es siempre una trashumancia. Es moverse de las cálidas praderas pastoriles de nuestra maternal primera lengua, al destierro de otras formas del nombrar y del sentir, porque cada lengua es una casa, es un árbol que nos enraiza social y culturalmente a través de marcas gramaticales diferenciadas que nos constituyen no sólo fonética sino también enunciativamente.

Wittgenstein (1921) aseguraba que “los límites de mi mundo son los límites de mi lenguaje”. Tal vez aprender un nuevo idioma no sea otra cosa que el deseo imperativo de expandir nuestro mundo simbólico; de aprehender los colores, sabores, olores, sonidos, paisajes, imágenes, presencias y ausencias de la herencia sociocultural de otros pueblos para potenciar nuestra propia experiencia humana; una forma irreverente y contestaria de luchar contra la cárcel del silencio que trae consigo la incapacidad de comunicar en otro idioma nuestro devenir subjetivo.

Quizá, nostálgicos de esa primera morada común, los hombres, sabiéndose arrojados del Sinar, tratan de volver a la recordación de las palabras primeras, de ese *mentalés* o lengua mental que subyace a todas las lenguas y que hace posible aprender un idioma que no sea el nuestro. No obstante, acceder a esa lengua *otra* será necesariamente un éxodo: el desalojo de nuestra tierra natal hacia la orfandad⁸ de un nuevo y pario alumbramiento; la partida de la nación simbólica en la que hemos nacido hacia una inédita natalidad en territorio desconocido; el caminar diaspórico desde el patrimonio de la lengua materna hacia la hospitalidad de la lengua extranjera.

Por lo anterior, el problema que subyace al aprendizaje de una lengua, más que del decir, es del *estar*. En alemán, por ejemplo, el presente progresivo está condensado en la marca “gerade”, que pareciera no reflejar la fuerza expresiva, móvil e inacabada que ese tiempo compuesto transmite en el español. La palabra “corner” designa en inglés tanto *rincón* como *esquina*; una sutil pero importante diferencia de planos y perspectivas, que el español subraya, pero que esa lengua anglosajona pasa inadvertida. El ruso es un idioma que carece de artículos; el español, por su parte no sólo es impensable sin ellos, sino que, además, arbitrariamente, ha designado dos marcas de género (masculino y femenino), mientras que el alemán, como el latín, ha añadido una tercera (neutro). El inglés concentra la potencia del “ser” y del “estar” en cuatro letras: “to be” y, junto con la lengua germana, carece de un modo verbal para predicados no declarativos de los que se encarga, en el español, el subjuntivo.

⁸ Entiéndase como orfandad inicial, transitoria, no definitiva.

**Antecedentes personales: Alicia y la madriguera o adentrarse en la espesura del bosque
lingüístico de la significación**

Cuando yo uso una palabra – dijo Humpty Dumpty con tono bastante despectivo-, significa exactamente lo que yo quiero... ni más ni menos...

La cuestión es -insistió Alicia- cómo puede lograr que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes

La cuestión es– dijo Humpty Dumpty- ver quién manda... Eso es todo.

Alicia a través del espejo (1871), Lewis Carroll.

Figura 4

Alicia en el país de las maravillas.



Nota. Fuente Fotografía propia (Benjamin Lacombe, 2016)

El amor por los idiomas ha sido un palpitar latente en mi vida desde que tenía aproximadamente once años. Empezó por el deseo de entender y cantar las baladas americanas que tantas veces había escuchado y tarareado durante mi infancia, y continuó con el encuentro con el alemán en la Escuela Normal en la que estudiaba. Pero no fue sino hasta que viajé a Alemania en el 2012 y a Estados

Unidos en el 2018 que descubrí la libertad que supone estar en un país extranjero y ser capaz de comunicarse con las personas en su idioma. Ambos viajes me abrieron un panorama hasta entonces por mí ignorado: el del intercambio humano y cultural que propician las travesías más allá del territorio nacional.

Enero del 2012. Es la primera vez que salgo de mi natal Colombia y lo hago nada más que para atravesar por trece horas el Atlántico rumbo a Frankfurt, Alemania. Viajo al aeropuerto El Dorado con la ingenuidad e inexperiencia propias de mi juventud: tengo 16 años y hace poco he empezado el aventurero peregrinar lingüístico de la musicalidad del español hacia la métrica del alemán, gracias a una beca completa para participar del programa PASCH⁹ por veinte días. Una vez allí, mi experiencia de contacto real con la tierra de filósofos, poetas, literatos, músicos y pintores excepcionales se ve restringida por mi incapacidad para *comunicarme*, para *pensar* bajo la lógica de esa lengua germana. En definitiva, para hacerle saber a las palabras “quién manda”.

Mirando en retrospectiva, lamento que mi enorme limitación con el idioma me impidiera transitar los recovecos de una Alemania ajena y distante para mí. Pero, como la vida no se queda con nada, seis años después viajaría a otra potencia mundial para tener en ella la mejor de las experiencias de inmersión que haya vivido hasta ahora.

Julio de 2018. Tomo un ferri que me llevará de Port Jefferson a Connecticut. No sé por dónde llegar a la “cubierta” donde están todos. El lugar está prácticamente vacío. Podría sentarme en cualquier parte, pero busco algo de compañía, un nativo con quien conversar y disfrutar del viaje. A mitad del navío diviso a un anciano de unos 70 años que viaja solo. Le pregunto si puedo hacerme a su lado y él asiente cortésmente.

Al frente suyo, la conversación se da de manera natural. Su hablar pausado es un alivio para mi adormilado inglés; me cuenta que es un veterano de la guerra de Vietnam y me relata con detalle los horrores de la confrontación, la atrocidad del combate y de la muerte. Temerosa de pasar por imprudente, le pregunto si pelearía de nuevo, si volvería a participar de un conflicto armado de cualquier tipo y, para mi sorpresa, me dice que sí. No sabe muy bien por qué, sólo me explica que es lo que debe hacerse, que hace parte de la vida humana, de la vida de un hombre que pareciera haber nacido inexorablemente para la fatalidad y para la muerte.

⁹ Schulen: Partner der Zukunft. Iniciativa del instituto Goethe para abrir perspectivas para el futuro mediante el plurilingüismo y el acceso a la lengua y cultura alemanas.

En esa tierra extranjera construida con manos foráneas, reconozco la extraña sensación de escuchar a todos hablar un idioma que no es el propio y, aún más, de ver de primera mano una ciudad de la que tanto había escuchado -en películas, libros, poemas y canciones- que parecía como si ya la conociera: Nueva York, ciudad protagonista de múltiples historias, inspiradora de antagónicos sentires y evocadora de disímiles relatos, me acogió con la calidez de la que la Babilonia del siglo XXI es capaz. En ese viaje hacia afuera, que lo fue también hacia adentro, pude explorar con la admiración del extranjero, los recovecos de mi sinuoso corazón, pero, además, tuve la oportunidad de ir a bares, cafés, tertulias literarias y otros eventos a los que sólo iría un “gringo de pura cepa” o un latino que llevara generaciones viviendo en casa del tío Tom y que pudiera hablar su idioma y jugar sus reglas. En esta ocasión conocí amigos y fui conocida por ellos gracias a la permeabilidad de un inglés cada vez más penetrable para mí.

Entre las clases de alemán en *Multilingua*¹⁰ e inglés en el Colombo¹¹, las baladas americanas de fin de semana y los viajes al extranjero, hoy puedo decir que se enseña mejor la lengua materna, cuando se ha caído en la madriguera de la significación, despojados del mundo ya dado, completamente nombrado, para rebautizar uno nuevo con otros códigos y lógicas que, aunque ajenas, nos permiten entrever el tímido atisbo de la universal condición del hombre en el mundo.

Así, por cosas de ese Dios que teje soberanamente los hilos de la historia, al terminar mi carrera universitaria comencé, sin querer y sin saber, a caminar en una dirección que yo misma había estimado espuria o, en todo caso, baladí: la enseñanza del español como lengua extranjera (en adelante ELE). Inicialmente, trabajé para un instituto de enseñanza de español en el Poblado, Colombia; centro que me capacitó como docente y me cualificó como profesional: aprendí la división por niveles según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante MCER), me apropié de la diferencia de tiempos y modos verbales del español, ejercité mi inglés y profundicé mis conocimientos didácticos y pedagógicos en cuanto a la enseñanza de una lengua extranjera.

Sin embargo, debido a la contingencia sanitaria de carácter internacional que tuvo lugar en el 2020¹², actualmente me desenvuelvo como trabajadora independiente, liderando mi propio proyecto bajo el nombre de *Enjoying Spanish* que ha contado con más de treinta estudiantes de

¹⁰ Programa de idiomas ofertado por la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

¹¹ Instituto privado de enseñanza del inglés como lengua extranjera. Medellín, Colombia.

¹² Me refiero al Covid 19, que, en Colombia, obligó a cerrar las actividades presenciales desde marzo del 2020.

geografías tan distantes como Canadá, Inglaterra, Estados Unidos, Israel, Rusia, Alemania, Francia, Suráfrica y Suiza.

En este tiempo, no sólo me he enfrentado al reto lingüístico de enseñar una lengua como el español, sino que además me he percatado de la necesidad de posicionarme como latinoamericana, como colombiana y como mujer paisa que debe, desde su ser maestra, entregar a jóvenes viajeros una imagen de estas latitudes del mundo; una imagen que, aunque no esté romantizada, sí le haga frente a la representación que de nuestra idiosincrasia y de nuestra historia han hecho los medios internacionales de comunicación y los canales de entretenimiento masivo¹³.

Añadido a la responsabilidad antedicha, me encontré, recién empezando este camino de la enseñanza del ELE, con la realidad apenas lógica de que la mayoría del material didáctico producido en este campo, que circula en la red y en institutos oficiales de enseñanza del español como el Cervantes, se centra en la variante de España, empleando el pronombre personal *vosotros* y otras composiciones idiomáticas, rasgos identitarios y marcadores culturales lejanos a nuestra esencia latina y propios de la idiosincrasia de ese país.

De esta manera, ante un material que no cumplía mis expectativas didácticas, metodológicas y culturales, y teniendo en cuenta la permanencia y el seguimiento constante que las clases *uno a uno* me permiten, (algunos de mis estudiantes llevan más de un año aprendiendo conmigo), me he dedicado al diseño de material didáctico y actividades diversas para mis clases, construyendo los módulos correspondientes a los niveles A1, A2, B1 y B2¹⁴.

Actualmente tengo veintitrés (23) estudiantes de los niveles A1, A2, B1 y B2 que toman, mínimo, una clase por semana. Todos ellos son adultos (entre los 21 y los 70 años) personas jubiladas o que trabajan en actividades tan heterogéneas como la programación, el diseño gráfico, la contaduría, la docencia, la comunicación, las ventas y los emprendimientos personales. Ellos estudian español con fines comunicativos, no académicos. Es decir, su objetivo no es hacer una pasantía universitaria ni trabajar para una compañía cuyo requisito sea algún tipo de certificación

¹³ Me refiero concretamente a series como “Griselda” o “Narcos” a las que, en su deseo de aprender español, acceden mis estudiantes.

¹⁴ El material que he creado lo he hecho siguiendo el Marco Común de Referencia Europeo y desde la hipótesis del desarrollo de competencias -concepto acuñado por Stephen Krashen en *Second Language Acquisition Theory, Applications, and Some Conjectures* (2013)- que sostiene que, primero debemos reflexionar sobre el lenguaje antes de poder usarlo.

en lengua extranjera, sino que estudian español bien sea porque simplemente les gusta el idioma¹⁵, porque han visitado Latinoamérica y no quieren olvidar lo que han aprendido, porque tienen planes de viajar en el futuro a un país hispanoparlante, o porque viven en una ciudad de habla hispana¹⁶. Las clases son individuales y remotas, a través de la plataforma Zoom. Tienen una duración de una hora (1) y combinan conversación (los primeros 20 o 30 minutos, según el caso), revisión de tareas, escucha de audios, lectura de textos y visualización de videos. Para ello, usamos los manuales que yo misma construí y que están divididos por temas que primero son presentados en su uso contextual, luego explicados gramaticalmente y después practicados a través de ejercicios diversos (rellenar espacios en blanco, hacer apareamientos, ordenar fotos para secuenciar historias, entre otros).

No obstante, haciendo una necesaria y válida autocrítica, es un material que, a veces, cae en una perspectiva de la lengua bien sea formal (se dedica a prescribir cómo ésta debe funcionar) o funcional (se limita a caracterizar sus usos generales, aunque plagados de excepciones), lo que impide que los estudiantes puedan hacer un uso efectivo del idioma que están aprendiendo porque no alcanzan a entender muy bien cómo funcionan las estructuras lingüísticas que usan.

Debo admitir que, durante estos dos años, mis manuales me han permitido adelantar procesos de enseñanza del español como lengua extranjera muy satisfactorios, en los que he podido participar no sólo del natalicio lingüístico de mis estudiantes en este nuevo universo simbólico, sino también de su asombroso crecimiento: desde sus primeros pasos con escasos balbuceos y unas tímidas primeras palabras hasta largas e interesantes conversaciones sobre temas tan actuales como el COVID o la guerra entre Rusia y Ucrania, y tan álgidos como el aborto o la eutanasia.

Sin embargo, hoy me asiste un inquietante sentir, nacido en lo íntimo de mis reflexiones nocturnas, que me ha traído a esta investigación posgradual: mi ser maestra, mis clases, mi concepción de la lengua, de la didáctica y del lugar del estudiante en el proceso de aprendizaje, no reflejan completamente mis más profundas convicciones, forjadas en la Escuela Normal de la que egresé y nutridas posteriormente por las discusiones que tuvieron lugar en mi Alma Máter. Es por eso que hoy me asisten preguntas de tipo a) epistemológico como ¿cuál es el papel de la gramática

¹⁵ Es interesante notar la afinidad que tienen mis estudiantes con el español de Colombia porque, en su opinión, es más comprensible y tiene un acento más claro y bonito, comparado con, por ejemplo, el de España, Chile o Argentina.

¹⁶ Es el caso de 4 estudiantes, 2 viven en Barcelona, España y 2 en Bogotá, Colombia.

en la enseñanza de una lengua extranjera como la nuestra?, ¿es acaso prescindible? ¿cómo debería ser ella entendida conceptualmente?, b) didáctico como ¿qué herramientas pueden vehicular los contenidos del español como lengua extranjera para potenciar su aprendizaje?, ¿bajo qué criterios seleccionarlas?, ¿es mito o realidad la idea de que mientras más se hable en una lengua extranjera, más se aprende? Y entonces, ¿qué decir de la fosilización de ciertos errores en mis estudiantes israelíes, Shaked y Amit, quienes no por hablar durante toda la hora de clase cometen menos errores o saben tomar confiadamente decisiones comunicativas del orden de, por ejemplo, qué pretérito escoger para contarme qué hicieron el fin de semana pasado? y c) ético como ¿qué tipo de contenido histórico-cultural sobre Medellín y sobre Colombia debería llevarles a mis estudiantes a clase y desde qué perspectiva abordarlo?

Atendiendo a mi intuición como maestra, y también como estudiante de idiomas, considero que la enseñanza a través de un catálogo de verbos, de listas inconexas de adjetivos o de vocabulario aislado no es la adecuada. La estrategia de completar espacios en blanco no propicia una mirada holística de la lengua y, en lugar de facilitar el aprendizaje, lo compartimenta tanto que termina apelando a la memorización obligatoria, y condenando a los aprendices a una constante inseguridad a la hora de construir un enunciado con fines comunicativos.

Ahora bien, ¿Qué hay del trabajo de las destrezas comunicativas en el aula¹⁷? ¿cómo enseñarles a escuchar y a leer en otro idioma? ¿qué prácticas de escritura llevar a clase? Ante estas preguntas, me he dedicado, en el último año y medio, a participar de eventos internacionales (liderados por España) de cualificación de docentes de ELE y me he ocupado en el aprendizaje autodidacta a través de libros, lecturas y videos para hacer de la experiencia de aprender el español de Colombia, una práctica sociocultural¹⁸ llena de sentido y profesionalismo.

Es por lo anterior que, consciente de que ser maestro no es otra cosa que poner a circular a través de la palabra la propia experiencia vital -que conjuga saberes de orden epistemológico, ético y didáctico-; y a su vez motivada por la intención no sólo de cualificar mi práctica docente, sino de explorar y también, por qué no, aportar al campo didáctico y teórico de la enseñanza del ELE en

¹⁷ Me refiero a las cuatro destrezas comunicativas: hablar, leer, escribir y escuchar.

¹⁸ Autores como Judith Kalman (2003) y Carlos Lomas (1999), entre otros, han dejado claro que la lengua no es un sistema aislado de signos, sino que está inserta en unas prácticas sociales, culturales, contextuales e históricas en constante movimiento y de las que participan los sujetos. Es por eso que el enfoque gramático-funcional que ha guiado mi praxis docente en los últimos años se queda corto, pues mis estudiantes buscan, más que recordar la lista de usos del verbo ser y del verbo estar, participar del mundo de significación del español con todas las prácticas a él vinculadas.

Medellín, Colombia, hoy asisto a esta investigación que se pregunta por ¿Cuáles son las concepciones de didáctica, gramática y cultura que subyacen en 3 manuales de ELE del nivel A1 creados en Medellín? A saber: *Español al vuelo. Encuentros*. Universidad Pontificia Bolivariana, segunda edición, 2019; *Maravillas del español* (Texto guía). Fondo Editorial Universidad EAFIT, 2012 y *Enjoying Spanish*. Versión digital, 2020.

Cabe anotar que por *cultura* me refiero -más allá de las variedades gastronómicas o los trajes típicos de una comunidad específica-, a las formas de vida, organización e interacción que se tejen entre los sujetos de un determinado grupo social. En el desarrollo teórico de la investigación hablaré de la necesidad de una apuesta por la interculturalidad en clase de ELE, no sólo por la sugerencia que de ello hace el MCER, sino además por la posibilidad de un verdadero intercambio cultural de tipo horizontal al que el concepto alude, pues, como lo asegura el Consejo de Europa en el texto *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (2016)

Interculturality denotes the ability to experience otherness and diversity, analyse that experience and derive from it. The intercultural competence acquired from doing this helps individuals to understand otherness better, establish cognitive and affective links between past and future experiences of that otherness, mediate between members of different social groups, and question the assumptions of their own cultural group and milieu¹⁹ (p.20).

¿Por qué estos manuales?

Dado que trabajo como independiente, no cuento con la ventaja de tener un grupo de pares académicos de los que pueda nutrirme en términos pedagógicos, curriculares y didácticos al saber qué están enseñando en sus clases, cómo lo están haciendo y el porqué de las decisiones metodológicas que toman en cada caso. Así, siendo consciente de esa limitante, deseo acercarme a

¹⁹ “Interculturalidad denota la habilidad de experimentar la otredad y la diversidad, analizar esa experiencia y beneficiarse de ella. La competencia intercultural, adquirida de hacer esto, ayuda a los individuos a entender mejor la otredad, establecer lazos cognitivos y afectivos entre experiencias pasadas y futuras de esa otredad, mediar entre los miembros de diferentes grupos sociales y preguntar las suposiciones del propio grupo cultural y del entorno” Traducción propia.

dos manuales de enseñanza del ELE para el nivel A1 diferentes al mío, diseñados por dos grupos de profesores e investigadores universitarios de prestigiosas universidades de la ciudad de Medellín: EAFIT y la Universidad Pontificia Bolivariana.

El primer manual se llama *Maravillas del español* (2012); cuenta con un texto guía y un manual de actividades y fue ilustrado por Óscar Gómez y elaborado por Ana Beatriz Chiquito, Jaime Naranjo, Dora Álvarez, Rosaura Gómez y Marta Restrepo en colaboración con la Universitet i Bergen, Noruega. Tanto el texto guía como el manual están divididos en seis capítulos, pero sólo en la guía se dejan claras las competencias comunicativas, léxicas, gramaticales, interculturales, de comprensión y de expresión que habrán de trabajarse durante el desarrollo de cada apartado. El manual, por su parte, va directamente a los ejercicios.

En la introducción de este libro de texto, los autores aseguran que:

Maravillas del Español es un innovador programa de introducción al español, basado en metodologías comunicativas para la enseñanza del idioma, el cual se ha diseñado para convertir la clase en un entorno de inmersión hispano mediante el uso de herramientas que permiten desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquiera de los formatos de clase modernos: presencial, mixta (presencial y en la red) o solamente por la red (p.1).

La anterior es una razón suficiente para querer explorarlo: los creadores anuncian que es un método novedoso, flexible y que pone el acento en la competencia comunicativa a través del “aprender haciendo” y del desarrollo de las cuatro destrezas (nombradas por ellos como *habilidades*) comunicativas básicas en un contexto cultural panhispanico. El uso de historietas y de una narrativa que funge de hilo conductor para presentar el idioma y la idiosincrasia del mundo hispano promete responder acertadamente a lo que yo no pude hacer en mi manual: integrar los saberes a través de una apropiada secuenciación didáctica de los contenidos.

El segundo, pensado como texto de apoyo²⁰ y no texto guía, se llama *Español al vuelo*, en su segunda edición (2019); diseñado y diagramado por Sissi Tamayo Chavarriaga y escrito por Estella Agudelo Sánchez, Jorge Enrique Estupiñán Ordóñez, Gustavo Jaramillo Cardona y José Orlando Gómez Salazar con el apoyo de la Agencia Presidencial de Cooperación Internacional de Colombia, APC-Colombia. Este manual tiene ocho unidades, al principio de las cuales se indican

²⁰ Los ejercicios sugeridos constituyen material complementario al trabajo de clase.

los temas a trabajar y los contenidos de tipo comunicativo, funcional, gramatical, lexical, fonético y sociocultural que serán abordados.

Los autores afirman, en la parte introductoria, que:

Español al vuelo es también la respuesta a la necesidad de construcción de material propio, es decir, de textos que reflejen la lengua y la cultura del ámbito latinoamericano y, más precisamente, del colombiano. Así, el aspecto cultural se convierte en el eje transversal en la enseñanza de la lengua y, en esa medida, favorece el diálogo intercultural (p.5).

Es el énfasis en el encuentro intercultural y en la afirmación de los rasgos identitarios propios de cada estudiante en relación con la cultura colombiana lo que hace que este segundo manual haya llamado poderosamente mi atención; sin mencionar, por supuesto, su apuesta por fomentar actividades de lectura y escritura atravesadas permanentemente por el componente cultural y en miras a la comunicación.

Es por lo anterior que me gustaría conocer la manera en que ambos libros de texto han sido gestados; dónde ponen el acento en cada capítulo/unidad y cómo abordan los componentes comunicativo e intercultural, pues son áreas muy débiles en mi propia cartilla y que valdría la pena replantear.

1.1 Antecedentes conceptuales: Fase primaria de la enseñanza de ELE en Colombia: retos y posibilidades

Dicen Llopis-García, Real Espinosa y Ruiz Campillo, en su libro *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender* (2012) que:

Desde una perspectiva histórica, el estudio de segundas lenguas es bastante joven, pues el primer interés científico en ellas data de finales del siglo XIX, cuando se produjeron dos fenómenos sociales importantes en Europa. Por un lado, el acceso de las clases burguesas a una educación académica -hasta el momento patrimonio solo de la nobleza y las altas clases sociales- posibilitó el inicio del turismo como lo conocemos hoy en día. Obtener una educación pasaba por conocer otros lugares, otras gentes y otras culturas, por lo que el aprendizaje de

lenguas extranjeras (LE) comenzó a ser de interés para un número cada vez mayor de personas.

Y así comenzaron las migraciones temporales por motivos de educación, placer y/u ocio. (p.9) Añadido a lo anterior, las relaciones comerciales de carácter internacional producto de la revolución industrial permitieron que los comerciantes, en su afán por conseguir una mayor competitividad en el mercado, vieran en el aprendizaje de lenguas extranjeras una oportunidad incalculable.

Antes de ello, la lengua extranjera enseñada por excelencia era el latín, y, por lo tanto, la práctica académica se circunscribía meramente o a la traducción de textos, o a la lectura de grandes clásicos de la literatura europea. Sin embargo, en el siglo XX, la II Guerra Mundial aceleró el aprendizaje de las lenguas extranjeras, pues los soldados debían aprender rápidamente a comunicarse en otros idiomas por motivos militares, estratégicos, de defensa y de supervivencia.

Aunado a lo anterior, los grandes fenómenos migratorios —que no sólo tuvieron lugar en el período de posguerra, sino que aún hoy asisten principalmente al viejo continente y a Norteamérica— propiciaron que la pregunta por cómo enseñar la lengua hablada en los países de destino, promesas de un mejor futuro, tomara protagonismo en sus escuelas e instituciones gubernamentales²¹.

El caso de Colombia ha sido diferente: tras más de cinco décadas de conflicto armado y millones de víctimas de desplazamiento forzado, desapariciones, minas antipersonales, secuestros, reclutamientos ilícitos, masacres, asesinatos y terrorismo, no eran muchas las razones para que una oleada migratoria a nuestros territorios tuviera lugar. No fue sino hasta el 2016²², producto de la firma de los Acuerdos de Paz entre el gobierno y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), —que contó con gran respaldo internacional y un cubrimiento mediático de envergadura y talla mundial—, que la imagen de nuestro país empezó a transitar hacia una que lo posicionaba como destino turístico digno de ser explorado y promocionado.

²¹ Esta es una de las razones de la proliferación de manuales de enseñanza de ELE en un país como España, que se vio en la tarea de crear material para ser llevado a la escuela en sus etapas básica, secundaria e incluso universitaria (o con fines específicos), con el fin de permitirles a migrantes de diferentes edades y trasfondos sociales, económicos y culturales insertarse en el tejido social español y europeo.

²² No quiero sugerir, con esta fecha, que antes de ese momento no hubiera existido el turismo en Colombia, sino que fue un catalizador de los procesos de apertura del turismo a nivel internacional.

Al respecto, la Cámara de Comercio de Bogotá (CCB, 2018), recogiendo la voz de Felipe Jaramillo, director de ProColombia, señala que:

“La explosión se debe a varios factores, pero obviamente la nueva situación del país referida a la seguridad afecta al sector positivamente”, indica Jaramillo. Añade que “lógicamente tener un acuerdo de paz”, como el firmado con la exguerrilla de las FARC, generó condiciones “mucho más favorables para los visitantes”. “Esto ha hecho que Colombia se ponga de moda”, señala Jaramillo con optimismo. Entre otras causas, el funcionario gubernamental añade a la diversidad cultural, la riqueza ecológica colombiana y las muy variadas regiones y climas que el país tiene en su interior. “Somos un país que es cinco países a la vez”, afirma. (párr.7-8)

En nuestro territorio, la enseñanza de ELE no surge, pues, directamente, de la necesidad académica de migrantes que tuvieran que aprenderlo para insertarse en el mundo social, cultural y económico del país; sino que nace, en términos generales, de otras razones como a) la de algunos diplomáticos, directores de fundaciones y profesores de colegios internacionales que, junto con sus familias se mudan por razones laborales a Colombia por un período generalmente limitado (cuatro a cinco años), b) la de empresarios extranjeros que abren sedes de sus multinacionales en nuestro territorio, c) la de estudiantes de intercambio que ven en las pasantías una posibilidad de ampliar su horizonte cultural y académico o d) la de turistas motivados por el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales.

La enseñanza de ELE es, pues, un campo conceptual, pedagógico y didáctico en vía de exploración —comparado, por ejemplo, en nuestro continente, con países como México y Argentina—, no solo por el parvulario auge del turismo internacional (que hacia el 2019²³ constituía una de las principales divisas para el país) sino además por la falta de regulación del Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) quien, cuando se trata de normativizar la enseñanza de las lenguas extranjeras, considera principalmente al inglés²⁴.

A pesar de que este ministerio reconoce en su texto *Bases para una nación bilingüe y competitiva* (2005) que, en un mundo globalizado, Colombia debe ser competente en, por lo menos,

²³ Antes de la contingencia de salud pública que tuvo lugar en el 2020.

²⁴ Debido, según el MEN, a su protagonismo para los negocios y el trabajo. Es posible acceder a la regulación que de la enseñanza del inglés hace esta entidad a través de, por ejemplo, los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés* (2006).

una lengua extranjera, en su Programa Nacional de Bilingüismo (2004-2019) establece solo los estándares para el dominio del *inglés*, incorporando para ello las nuevas tecnologías en la adquisición de elementos de conversación, lectura, comprensión y comunicación en dicho idioma. Así, mediante tal programa, el MEN advierte que la exposición del ciudadano de hoy a encuentros interculturales supone el reto de comprender otras culturas —pero sin perder la identidad nacional— y lograr una comunicación eficaz con ellas a través de la adquisición de competencias de orden lingüístico, sociolingüístico y pragmático en la lengua *híbrida*²⁵ del inglés.

Además, Colombia contempla el programa de Etnoeducación, pensado para la formación integral de grupos étnicos minoritarios en dos lenguas, ya sea la indígena o afrocaribeña y el español. Sin embargo, en este no se explicita la reglamentación de programas de enseñanza de esos idiomas como lenguas extranjeras.

Por su parte, el Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia²⁶, en el marco del Foro de Cooperación de América latina y Asia del Este (FOCALAE), en articulación con el Ministerio de Cultura y la Cancillería colombianas, y buscando el fortalecimiento de las relaciones entre Colombia y los países de Asia del Este, ha propuesto la enseñanza del español y la cultura de nuestro país a través de la iniciativa ELE que recibe a estudiantes extranjeros en diferentes universidades (ubicadas en Bogotá, Medellín, Manizales, Armenia y Bucaramanga) acreditadas para ello.

A escala local, el exalcalde Aníbal Gaviria, en su plan de desarrollo *Medellín, un hogar para la vida* (2012-2015) promulgó el decreto 01973 del 4 de diciembre de 2015 “por medio del cual se reglamenta el Acuerdo 089 de 2013 que adopta las bases de la política pública de los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras en la ciudad de Medellín” (p. 117) en el que señala las responsabilidades institucionales para ejecutar la política pública *Idiomas para Medellín*, tocante a los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y de español como segunda lengua; estipulando además las funciones de la Secretaría de Educación, la Secretaría de Desarrollo Económico y la Agencia de Educación Superior de Medellín “SAPIENCIA” en términos de la

²⁵ Así llamada por sus bases germánicas y romances, éstas últimas provenientes desde hace aproximadamente 1000 años cuando los normandos francoparlantes ocuparon Inglaterra en el siglo XI.

²⁶ Durante el primer mandato del presidente Juan Manuel Santos, se estipuló, en el punto 64 de su Plan de Gobierno, *Todos por un nuevo país* (2014-2018), la necesidad de llevar adelante las estrategias necesarias para impulsar a Colombia como destino para el aprendizaje del ELE, tarea de la que se haría cargo el instituto Caro y Cuervo.

gestión de recursos para el desarrollo profesional de docentes de idiomas de las instituciones de educación superior; el acompañamiento a dichas instituciones en los procesos de movilidad estudiantil; y la internacionalización de la ciudad a través de la gestión de recursos y alianzas estratégicas público-privadas con el fin de promover escenarios de ciudad en cuanto a la práctica de idiomas.

Así, se evidencia que en la actualidad, en Colombia, la enseñanza del ELE no está siendo regulada directamente por el MEN, sino, a lo sumo, por programas adscritos a alcaldías locales — en el caso de Medellín—, o por una iniciativa del gobierno nacional surgida desde el Ministerio de Relaciones Exteriores, los cuales tienen su acento más en lo económico (en términos de las alianzas estratégicas para la cooperación internacional) que en lo académico (por ejemplo la atención a la pregunta por la formación y profesionalización de profesores de ELE o a la creación de manuales de ELE en nuestro territorio²⁷).

La ausente regulación del MEN en esta materia, queda constatada además por la investigación adelantada por los maestros Lali Barrera, Juan Felipe Zuluaga y Mónica Flórez (2022), con el fin de identificar la factibilidad de la apertura de programas virtuales de formación profesional conducente a título en el campo de la enseñanza de español para hablantes de otras lenguas en la Universidad de Antioquia. En la pesquisa, titulada *La oferta de formación académica virtual en el área del español para hablantes de otras lenguas en Colombia: realidades y retos*, (2022) Barrera, Zuluaga y Flórez señalan que:

La importancia y necesidad de personas en el oficio de la enseñanza del español para hablantes de otras lenguas ha aumentado considerablemente en los últimos tiempos por la alta demanda de oportunidades de aprendizaje de esta lengua, la posición de la lengua en el escenario internacional y su concepción como recurso económico. No obstante, a pesar del crecimiento acelerado de la demanda de profesionales en esta área, la oferta de oportunidades para la formación académica conducente a título profesional no ha aumentado de la misma manera. (p. 52)

²⁷ A la fecha no he encontrado ninguna regulación gubernamental a propósito de la creación y distribución de manuales de español como lengua extranjera en nuestro país. A este respecto sólo podría mencionar la iniciativa del Ministerio de Cultura de otorgar becas para la creación de materiales a través de, por ejemplo, el Instituto Caro y Cuervo y su Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua.

Barrera et al. (2021) no sólo advierten la alta demanda de profesores de español para hablantes de otras lenguas (en contraste con la deficiente oferta de programas de formación profesional en dicho campo en nuestro país), sino que además subrayan la evolución actual que está sufriendo el oficio, al pasar de la informalidad por casualidad al entrenamiento en la práctica.

Según los investigadores, el oficio de maestro de ELE nace, en Colombia, en los institutos mismos de enseñanza de español como lengua extranjera, donde los profesores empiezan a entrenarse para desempeñar su labor. Luego, existen programas no formales o conducentes a título como los diplomados y otros cursos ofertados por diferentes instituciones; y, finalmente, la etapa actual consiste en la consolidación e institucionalización de la profesión a través de la oferta de programas académicos conducentes a título profesional. A este respecto, los autores señalan:

En el panorama colombiano, la mayoría de docentes de español como lengua extranjera no ha recibido una formación específica en el área ni ha terminado un posgrado a nivel nacional o internacional que lo acredite como profesional; en general, son docentes de otras lenguas formados en capacitaciones cortas para la enseñanza del español (García, García & Buitrago, 2011, p. 7). Así mismo, apenas existen algunos cursos en pregrados relacionados con la didáctica del ELE y unos cuantos posgrados, realidades que contrastan con la alta oferta existente en otros contextos y con la constante invitación de diferentes académicos a crear escenarios de formación iniciales básicos para los profesionales en la enseñanza y en la investigación dentro este campo (Vargas, 2019; Rubio, Rubio & Singer, 2018; Erdoçia, 2016; García, García, & Buitrago, 2011). (p.54)

En su investigación, Barrera, Zuluaga y Flórez (2022) hicieron una revisión documental de la oferta de aproximadamente 50 programas académicos a nivel nacional e internacional relacionados con el campo de la lengua, la literatura y la cultura hispanas, de donde se derivaron hallazgos bastante sugerentes de lo que está pasando en este campo:

A nivel nacional:

- Solo hay tres posgrados presenciales de ELE en Bogotá y Medellín, pero sí hay muchas diplomaturas virtuales y presenciales.
- Actualmente hay 0 programas 100% virtuales pregraduales en enseñanza de ELE.
- Hay un programa posgradual en la Universidad del Externado y muchos programas híbridos entre lo presencial y lo virtual (o en metodología a distancia remota).
- Colombia ofrece especializaciones y maestrías con títulos muy generales, por ejemplo: *En lengua extranjera*, que puede referirse al español u otro idioma.

A nivel internacional:

- Hay una amplia oferta de formación posgradual de manera presencial y virtual especialmente en instituciones españolas (muy pocas instituciones latinoamericanas).
- Existen muchas dificultades para convalidar esos títulos internacionales en Colombia por el Ministerio de Educación Nacional debido a la variedad de la nomenclatura y equivalencias en términos de las titulaciones: una maestría en Europa correspondería a una especialización en Colombia.

Una de las cuatro categorías emergentes en la investigación referida (Barrera, Zuluaga y Flórez, 2022), es la que se denomina *del azar del oficio a la decisión de la formación en ELE*, y que da cuenta de que la mayoría de profesores llegan a este campo por azar, sin haber tenido necesariamente una formación pregradual como licenciados²⁸; esto debido a la alta demanda de profesionales en las instituciones que enseñan español como lengua extranjera en nuestro país. Posteriormente, los profesores de ELE asumen un entrenamiento para desempeñar mejor su trabajo, pues se encuentran en la *aventura de la multitarea*: no solo son docentes, sino que se dedican al diseño de materiales²⁹, la creación e implementación de planes de estudio, las asesorías para aprendizaje autónomo, la planificación, la investigación, la intervención, entre otros.

Por lo anterior, los docentes que participaron de la investigación (Barrera, Zuluaga y Flórez, 2022), señalan que, en el campo de la enseñanza de ELE, es necesario no solo el *saber*, sino el *ser*

²⁸ Comunicadores, ingenieros, pedagogos infantiles, médicos, psicólogos y otros profesionales (o simplemente nativos) están explorando este campo.

²⁹ No necesariamente en forma de cartilla, sino todo de tipo de material didáctico para ser desarrollado durante las clases de ELE.

y el *hacer* a través de competencias pedagógicas, didácticas, organizacionales, investigativas, comunicativas, mediáticas y personales que, según ellos, deberían poder ser desarrolladas gracias a un programa de certificación nacional para la cualificación y profesionalización de este oficio.

No obstante lo azaroso y contingente de la profesión del maestro de ELE en Colombia, es innegable el crecimiento paulatino, pero constante, de: **a)** redes de trabajo, como es el caso de la cooperación académica de profes de ELE que lleva por nombre “Somos profesores ELE Colombia” o la Red Académica para el Desarrollo del Español como Lengua Extranjera (EnRedELE), fundada en el 2007 por iniciativa de 9 instituciones de educación superior que ofrecen programas de ELE; **b)** programas como, por ejemplo, el ELE-Focalae, nacido en el 2013 y conformado por 18 países de América Latina y 16 de Asia del Este y **c)** eventos, como las convocatorias de estímulos por parte del Ministerio Nacional de Cultura que han contemplado becas para la creación de materiales de ELE con un fuerte componente cultural colombiano; que buscan impulsar, promover y visibilizar el campo de la enseñanza del ELE en nuestro país.

En Bogotá, por lo menos cuatro instituciones han liderado el campo de la enseñanza de ELE en términos epistemológicos y didácticos, a saber: el Instituto Caro y Cuervo (participante activo de la iniciativa Spanish in Colombia³⁰), la Universidad Externado de Colombia, la Universidad Nacional de Colombia y la Pontificia Universidad Javeriana; mientras que, en Medellín se reconocen la Universidad Pontificia Bolivariana con su Maestría en procesos de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas (2020) que tuvo dos cohortes con énfasis en español, y su serie de libros *Español al vuelo* (2019); y la Universidad EAFIT con sus *Maravillas del español* (2012). En este sentido, Diana Marcela Bernal León, Yuribia Andrea Caro, Orlando Rodríguez Ochoa, Gustavo Jaramillo Cardona y José Orlando Gómez, en su artículo -producto de una investigación de tipo interinstitucional entre la Universidad Santo Tomás y la Pontificia Bolivariana-, titulado *Estado de la cuestión de los recursos didácticos en los programas del español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá y Medellín* (2019) apuntalan que, aunque “el material de investigación de ELE es menos común en comparación con el que se produce respecto de la enseñanza de otras lenguas extranjeras como el inglés” (p.66), es innegable el aumento de grupos de investigación y

³⁰ Estrategia diseñada por el Gobierno Nacional “para visibilizar en el exterior la oferta de programas de español como lengua extranjera (ELE). La conforman activamente el Ministerio de Relaciones Exteriores, la Agencia Presidencial de Cooperación Internacional de Colombia (APC Colombia), Parques Nacionales Naturales, el Instituto Caro y Cuervo y casi treinta instituciones educativas de once ciudades de Colombia.”. Tomado de: <https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/quienes-somos/spanish-in-colombia/#gsc.tab=0>

proyectos que, en esta materia, han surgido en los últimos años. La suya es una investigación que se pregunta por las implicaciones (no especifican de qué tipo) del uso de recursos didácticos (cartillas, materiales de creación propia, plataformas virtuales) en las clases de ELE. Para ello, se proponían:

caracterizar los recursos didácticos en la enseñanza de ELE en los programas de la Universidad Santo Tomás y la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín; 2) establecer los recursos didácticos que se emplean en el aula ELE en las ciudades de Bogotá y Medellín, y 3) determinar cómo las prácticas y recursos empleados por el docente contribuyen en la inclusión del componente cultural colombiano. (p. 65)

Tras realizar un mapeo general del lugar de la enseñanza del ELE en Colombia —en términos de políticas nacionales y redes de trabajo—, los investigadores hacen un estado del arte basados en otras investigaciones que se han desarrollado a propósito de los libros de texto usados en los últimos años en el país para la enseñanza del ELE. Sin embargo, no es una pesquisa que los satisfaga, pues en dichas investigaciones se limitan, a lo sumo, a dar el nombre de las cartillas y a veces su procedencia, sin hacer alusión al programa institucional al que se vinculan los manuales.

Por esta razón los autores decidieron no sólo acceder directamente a los sitios web de las instituciones para conocer sus programas, sino además realizar encuestas sobre las percepciones de los docentes con respecto al uso del material didáctico en las clases de ELE, y entrevistas focalizadas a coordinadores, docentes y expertos (como la reunión sostenida con una representante de la editorial *Difusión*³¹ para diferentes ciudades del país).

Así, entre el rastreo inicial de los “materiales instruccionales”³², las encuestas a las instituciones vinculadas al programa Spanish in Colombia, y la entrevista a la representante editorial, los investigadores consolidaron sus hallazgos en la tabla que se muestra a continuación y que lleva por título *Materiales instruccionales para ELE utilizados en Bogotá/Medellín 2017-2018* (pp. 74-75).

³¹ Sostienen los autores de la investigación que la editorial se propone impulsar dos líneas de materiales: a) material instruccional para las clases personalizadas y b) un campus digital con recursos diversos (y fotocopiables) para acceder al cual habría que hacerse a una licencia especial (vigente sólo por un tiempo específico).

³² Es el nombre que le dan los investigadores a las cartillas o libros de texto que han sido pensados para los *estudiantes* (no para los profesores). Dichos materiales fueron seleccionados con base en su frecuencia de uso; y sus características fueron recopiladas en una ficha teniendo en cuenta la estructura general del texto, sus contenidos y otros criterios.

Tabla 1*Materiales instruccionales para ELE utilizados en Bogotá/Medellín 2017-2018*

Materiales instruccionales ELE	Programa ELE – Institución Educativa en Bogotá / Medellín	Comentarios
Aula Internacional	-Universidad Sergio Arboleda -Pontificia Universidad Javeriana -Universidad Central -Instituto Caro y Cuervo (hasta 2018-1) -Berlitz -Universidad de los Andes (en estudio)	Variante dialéctica española
Aula latina	Se discontinuó en los programas de Colombia.	Alto contenido de la variante dialéctica proveniente de México.
Aula América	Instituto Caro y Cuervo – 2018	Recurso adaptado por el ICC para contextos latinoamericanos, publicación en el 2018.
Enlace	-Universidad Externado de Colombia -Universidad Santo Tomás	Recurso creado por grupo investigador de la universidad en Bogotá
Español al Vuelo	Universidad Pontificia Bolivariana	Recurso creado por grupo investigador de la universidad en Medellín
Español al Vuelo A2	Universidad Pontificia Bolivariana	Recurso creado por grupo investigador de Medellín
Maravillas del español	Universidad EAFIT	Recurso creado por grupo investigador de Medellín en asesoría con la Universidad de Bergen, Noruega.
Gente	EAN	Variante dialéctica española
Bitácora	Universidad Distrital Francisco José de Caldas – ILUD (en estudio)	Mayor enfoque léxico
Prisma / Prisma Latino	Se discontinuó en los programas de Colombia	Se usa como material de apoyo
Usted tiene la palabra	Universidad Pontificia Bolivariana	Recurso creado por grupo investigador de Medellín
Texto propio	-Universidad de La Sabana (con apoyo de otros textos) -EAFIT -Universidad Nacional	Variante dialéctica colombiana
Otro tipo de recurso de apoyo	Politécnico Grancolombiano	No llevan libro guía, solo uso de plataforma virtual

La metodología empleada en la investigación fue la triangulación hermenéutica a través del análisis documental de los libros seleccionados vía una tabla elaborada por ellos mismos, poniendo el acento en el aporte que dichos manuales hacían a los procesos de enseñanza y aprendizaje del ELE. Así, los autores llevaron a cabo una descripción de los materiales, teniendo en cuenta la claridad de sus objetivos, su circunscripción al MCER, el énfasis en las competencias pragmática y sociolingüística, la presencia del material auténtico, el respeto por los diferentes estilos de aprendizaje, la inclusión del componente cultural y las actividades concretas de materialización de las apuestas mencionadas.

En términos de los hallazgos, el grupo investigador señala que:

De todas las fuentes de información analizadas, se puede afirmar que, aunque ha habido un incremento en el diseño de materiales con contenido cultural o dialectal colombiano en el país, aun son pocos los programas que los incluyen como herramienta principal de aprendizaje. (Bernal et al, 2019, p.80)

Según los autores, más allá de lo curricular, los manuales (la mayoría de los cuales son diseñados por editoriales internacionales) buscan la integración de las competencias lingüística, pragmática y sociolingüística, y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes (aunque no está claro de qué manera); llegando a la conclusión, en lo que al aspecto cultural se refiere, que “si los docentes desean abordar la cultura colombiana, lo deben hacer con material propio diseñado por ellos” (Bernal et al, p.82, 2019).

Si bien esta pesquisa nos permite hacer un mapeo general del estado más reciente de los materiales de ELE usados en la ciudad de interés para mi investigación (Medellín), tomo distancia de ella en varios aspectos: 1. Busca sólo caracterizar los libros de texto ELE, sin analizarlos a la luz de categorías conceptuales, que, para mi investigación, son claves, debido a mi deseo de comprender lo que ellas sugieren en cada manual; 2. Hace un marcado énfasis en el componente cultural de las cartillas, pero desde una mirada muy reducida de dicho concepto: como un listado de temas, como información sobre rasgos identitarios de una comunidad o como la inclusión de variedades dialectales colombianas; 3. Las cartillas y otro tipo de material didáctico empleado en clase son revisados a modo de “check list” para saber si contemplan o no determinado aspecto, sin llegar a considerar cómo este es abordado, o cuál es la coherencia interna de los libros de texto; y, aunque no estoy sugiriendo que no es importante advertir si una categoría aparece o no en cada

manual, el acento de mi propuesta es *la manera como ella toma cuerpo* dentro de los libros, es decir, cómo es asumida o cómo se traduce a través de los ejercicios concretos.

Una segunda investigación producida en nuestro país es la tesis de maestría que lleva por nombre *Herramienta de pilotaje de unidades didácticas ELE* (2015), realizada por Óscar Arévalo y Harold Casanova en la Pontificia Universidad Javeriana de la ciudad de Bogotá. A pesar de que esta pesquisa no busca propiamente analizar cartillas de ELE, pone en discusión que, ante la “ausencia de materiales didácticos diseñados en nuestro país” (p. 1), los profesores deben bien sea adaptar las actividades de los libros de texto provenientes de España, o crear sus propios materiales a través del desarrollo de unidades didácticas que se adapten a sus contextos específicos de enseñanza y que, a su vez, les permitan planificar y secuenciar los contenidos.

Así las cosas, los investigadores reconocen la proliferación de unidades didácticas en los últimos años, sin que existan, no obstante, procesos rigurosos de seguimiento y evaluación que den cuenta de las bondades o limitaciones de dichos materiales con miras a hacerles las mejoras o ajustes necesarios. Conscientes de ello, proponen “una herramienta que permita realizar el pilotaje de unidades didácticas para la enseñanza de ELE” (Arévalo y Casanova, 2015, p. 6) pues ella atendería al interés generalizado en profesores, instituciones y editoriales de saber la funcionalidad de este tipo de elaboraciones didácticas y así tomar decisiones más asertivas sobre su inclusión en el aula.

Haciendo un rastreo investigativo de los parámetros que otros investigadores han usado para crear herramientas de evaluación, y recurriendo a Tomlinson (2011), Arévalo y Casanova revisan algunos criterios (no prescriptivos) considerados básicos para el desarrollo de una unidad didáctica: si logra capturar la atención del estudiante, si lo hace sentir cómodo (porque no está sobrecargado de información), si le ayuda a desarrollar su confianza en el proceso de aprendizaje, si es material relevante y útil, si le facilita el autodescubrimiento (pues el estudiante es considerado un agente activo, líder de su propio proceso), si puede usar la lengua desde el inicio, si el material es auténtico y responde a su nivel y contexto, si centra su atención en los aspectos lingüísticos de las muestras reales de la lengua, si se le ofrecen oportunidades de usar el idioma con fines comunicativos, libremente y en diferentes tipos de discurso, si se le da tiempo para exponerse lo suficiente a la lengua objeto y asimilar los contenidos, si se le ofrecen actividades variadas atendiendo a diferentes estilos de aprendizaje, si la propuesta didáctica responde a las variables afectivas de los estudiantes

desde la posibilidad de elegir las actividades (las cuales deben requerir esfuerzo analítico, crítico y creativo) y de expresar sus sentimientos sobre los textos abordados, si tiene practicas espontáneas no controladas y, finalmente, si hay espacio para la retroalimentación a través de la negociación del sentido.

Según los investigadores, los anteriores son aspectos básicos que todo material debe considerar durante su desarrollo, y que constituirían los criterios para la elaboración de una herramienta de pilotaje que evalúe el material *en su uso*, esto es, en términos de sus efectos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el salón de clase; evaluando su coherencia y pertinencia para la población para la cual fue diseñado. Al respecto Arévalo y Casanova (2015) señalan que:

el pilotaje se centra en tres aspectos principales: (1) el objeto de la evaluación del material; (2) obtener una retroalimentación en la forma en que los materiales contribuyen a alcanzar los objetivos de aprendizaje, y (3) qué tanto progreso han alcanzado los estudiantes mediante el uso del material pilotado. (p.35)

Así, el instrumento sugerido debe ser aplicado en tres etapas (antes, durante y después) y debe recolectar la información con diversos instrumentos y fuentes de información que puedan ser contrastados con miras a establecer los aspectos que estarían sujetos a modificaciones o replanteamientos en aras de su perfeccionamiento. Específicamente la propuesta de estos autores fue aplicada en “una unidad didáctica diseñada para el Centro Latinoamericano (CLAM) de la Pontificia Universidad Javeriana” (Arévalo y Casanova, 2015, p. 58) para estudiantes del nivel B2 a través de 3 instrumentos que luego fueron triangulados: la lista de verificación respondida por dos profesores, la observación por parte de los investigadores de la puesta en marcha de la unidad dentro del aula de clase y las encuestas aplicadas a los estudiantes. En ella se analizaron las siguientes categorías:

Uso del diseño gráfico; (2) Presentación de la información, (3) Procesamiento; (4) Práctica de la lengua; (5) Desarrollo de habilidades; (6) Concepción de lengua; (7) Concepción de aprendizaje; (8) Concepción de la evaluación; (9) Manejo de la retroalimentación; y (10) Comentarios. (p. 44)

Decidí incluir esta investigación dentro del estado del arte de mi proyecto no sólo porque fue desarrollada en Colombia —aunque en una ciudad diferente a la que es de mi interés—, sino

además porque constituye otra manera de aproximarse a la producción de material didáctico (no específicamente de libros de texto) hecho en el territorio nacional. Sin embargo, son evidentes las distancias entre esta pesquisa y mi propuesta, en la medida en que, como investigadora, no sigo un interés evaluativo de la viabilidad o no de implementar un manual u otro, ni busco jerarquizarlos en términos de su efectividad, ni mucho menos construir una herramienta de evaluación que pueda aplicarse posteriormente a otras cartillas.

Es interesante, no obstante advertir, por un lado, la ausencia de producción académica en lo que respecta a la elaboración y uso de manuales para la enseñanza del ELE específicamente en la Universidad de Antioquia (Medellín), y, por otro, la escasez de investigaciones llevadas a cabo en nuestro país en lo que respecta al análisis de manuales de ELE; situación que, de alguna manera, justifica la producción de la presente investigación.

Una panorámica general: ¿qué se ha hecho a escala internacional?

La investigación *Análisis de las actividades y tareas de interacción oral como reflejo de la competencia pragmática y sociopragmática en tres manuales de ELE en Francia* (2018) de la aspirante a magíster Mar Valiente Pérez tenía por objetivo conocer la representación que, de las competencias pragmática y sociopragmática (pilares del enfoque comunicativo), se hacen en las actividades de interacción oral en tres manuales de español usados en las aulas de clase de Francia. Según la investigadora, ambas competencias no han sido suficientemente respaldadas didácticamente para ponerlas en marcha dentro del aula, por la idea generalizada de que se desarrollan de manera intuitiva e inferencial. Sin embargo, para ella -debido a la escasez de publicaciones en esta área- es necesario no sólo desarrollar investigaciones afines, sino, además, incluir propuestas concretas dentro de los manuales de ELE.

Si bien es sabido que las tareas de interacción oral son eficaces para la práctica de fenómenos de tipo pragmático, la autora de la tesis quiere comprobar -bajo la lente conceptual de pragmática, sociopragmática y actos de habla- si en tres de los manuales más comunes (*Pasarela, ¡Así somos!*

y *Nuevas Voces*) en el nivel *Prèmiere*³³ de español (B1-B2) se consideran las competencias antedichas y a través de qué actividades.

Ahora bien, Valiente no desconoce que el abordaje de estas competencias en el aula (desde los materiales didácticos y el desarrollo mismo de las clases) está condicionado por la presentación y superación del examen de lenguas extranjeras que los estudiantes tendrán al final del ciclo.

Así las cosas, la autora se dio a la tarea de elaborar 3 instrumentos de trabajo: una parrilla para cuantificar el porcentaje que representan las actividades³⁴ de interacción oral en cada manual³⁵ contabilizadas por unidades o lecciones; una parrilla para conocer si hay representación de las funciones propuestas en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (actos de habla) en las tareas y actividades de interacción de los libros de texto; y una parrilla para saber qué tipo de actividades o tareas de interacción oral son incluidas en los manuales³⁶.

Luego de hacer una descripción general de cada manual y de sus elementos constitutivos (cantidad de unidades, paginación, distribución de las actividades, entre otros) se aplican los instrumentos de análisis que derivan en tablas porcentuales y diagramas estadísticos usados para arribar a interpretaciones y conclusiones descriptivas a propósito del lugar de la interacción oral tanto en las tareas posibilitadoras como en las actividades comunicativas y en las tareas finales.

De los tres manuales analizados *Pasarela* es el que mejor representa la competencia pragmática, por la gran variedad de funciones y de formato de actividades que plantea. En segundo lugar, se encontraría *Nuevas voces* que en general tiene un marcado carácter comunicativo y que centra el propósito del curso en el aprendizaje y evolución del alumno más allá de la superación de las pruebas finales de bachillerato. [...]. Finalmente, el manual *¡Así somos!* es el que quedaría en la cola ya que incluye pocas actividades, poca variación y contempla muy pocas funciones y transmite cierta confusión entre el concepto de expresión oral e interacción oral en los enunciados. (Valiente, 2018, p.50)

³³ En el marco de la asignatura de lenguas extranjeras en la educación formal escolarizada en Francia que lleva por nombre *Langue Vivante*, desarrollada en todas las etapas escolares hasta la universidad. Para el caso de la investigación se trata de la etapa secundaria.

³⁴ En la investigación clasificadas como tarea posibilitadora, actividad comunicativa y tarea final.

³⁵ En términos de si son variadas o no y cuál es la destreza lingüística predominante (en relación con el MCER).

³⁶ Retomando (y adaptando) la clasificación de Sánchez Sarmiento (2005): actividades de negociación, vacío de información, estrategias de comunicación, reflexión de las convenciones sociales, normas sociales que rigen usos lingüísticos, juegos de roles, entre otras.

Saltan a la vista puntos de encuentro y desencuentro entre la investigación referenciada y la aquí propuesta. Por un lado, ambas se preguntan por tres manuales de enseñanza ELE, pero aquella en el contexto francés, con manuales producidos en ese país, en el marco de la enseñanza secundaria (con alumnos entre 16 y 17 años) y con un claro énfasis en la interacción oral. Sin embargo, me interesa como antecedente no sólo por la metodología de análisis empleada y por la manera en que se interpretaron los datos para llegar a conclusiones respecto de cada manual; sino también por la manera en que la autora describe, hacia el final de su tesis, las dificultades con las que se encontró en el despliegue de la pesquisa misma.

En la “Memoria de máster” de la Universitat de Barcelona, publicada por la revista de Didáctica ELE *marcoELE* en el primer semestre del 2012, se describe una investigación que lleva por nombre *El enfoque léxico en los manuales de ELE*, elaborada por Mercè Vidiella Andreu, en la que se analizaron cinco manuales: dos del nivel C1, dos de B2³⁷ (de nivel avanzado porque en ellos se puede trabajar con un diccionario de aprendizaje) y un último manual³⁸ orientado al aprendizaje autónomo del léxico en el nivel B1, publicados por editoriales diferentes³⁹ (Santillana, Edinumen, Difusión, Edelsa), con el fin de conocer el enfoque didáctico empleado en cada uno para el abordaje del léxico.

Del nivel C1 se seleccionaron Español lengua viva y Prisma C1 Consolida, de B2 Expertos. Curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo y Pasaporte, y de B1 el manual de vocabulario En vocabulario; indagando en ellos, unidad por unidad —del libro del estudiante, del profesor y el cuaderno de ejercicios—, el enfoque didáctico y la tipología de actividades propuestas para presentar y practicar el componente léxico.

Para ello, se elaboró una tabla con preguntas que fueron aplicadas a cada manual y que sintetizaban aspectos de interés como el enfoque, la aplicación de la teoría, la presentación y el trabajo del léxico, las estrategias de aprendizaje y los recursos didácticos complementarios propuestos; elementos posteriormente analizados y descritos cualitativamente, a la luz de ejemplos concretos. Los resultados fueron condensados de la siguiente manera⁴⁰: (Vidiella, 2012, p. 40).

³⁷ Sin ignorar que cada nivel persigue unos objetivos distintos que se reflejarán en, por ejemplo, la selección de unidades léxicas abordadas.

³⁸ Elaborado por autores individuales, no por una editorial.

³⁹ Con el fin de diversificar los hallazgos.

⁴⁰ Tabla tomada de la investigación de Vidiella, 2012, página 40.

Tabla 2

Preguntas realizadas a manuales de ELE, Vidiella, 2012

	ESPAÑOL LENAGUA VIVA 4	PRISMA	EXPERTOS	PASAPORTE	EN VOCABULARIO
ENFOQUE DIDÁCTICO	Comunicativo	Comunicativo	Por tareas	Por competencias	Comunicativo
ENFOQUE LÉXICO	Se aplica	No se aplica del todo	Se aplica	No se aplica del todo	No se aplica del todo
PRESENTACIÓN DEL LÉXICO	Se aplica	No se aplica del todo (falta de contexto e información)	Se aplica	No se aplica del todo (falta de contexto e información)	Se aplica
TRABAJO SOBRE EL LÉXICO	Se aplica (se encuentran los 4 tipos de actividades)	Faltan más actividades de consolidación y revisión	Faltan actividades de revisión de varias unidades	Se aplica (se encuentran los 4 tipos de actividades)	Faltan actividades ligadas a las destrezas y de revisión
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	Explícitas para la adquisición del léxico y su relación con las destrezas	Explícitas solo para la adquisición del léxico	Explícitas para la adquisición del léxico y su relación con las destrezas	No se explicitan	No se explicitan
RECURSOS DIDÁCTICOS	Se contemplan todo tipo de recursos	Se trabaja con el diccionario de aprendizaje	Se contemplan todo tipo de recursos	Se contemplan varios recursos excepto el diccionario	No se incluyen otros recursos

Respecto de los hallazgos la autora arguye que:

Con el estudio, comprobamos que se le otorga una gran importancia al componente léxico y que consiste en un elemento fundamental para lograr la competencia comunicativa, como

propone el enfoque léxico. Asimismo, observamos diferencias en la variedad de unidades léxicas propuestas, por ejemplo, algunos manuales todavía no contemplan la enseñanza explícita de las colocaciones. También detectamos distintas formas de promover estrategias de aprendizaje y una variedad de recursos didácticos propuestos para un mejor trabajo del léxico. Además, ninguno de los manuales analizados consideraba el uso del diccionario de aprendizaje como herramienta para fomentar las producciones de los aprendientes. (Vidiella, 2012, p.51)

Tras reconocer las limitaciones de su investigación —por la breve muestra de manuales—, y habiendo rastreado qué manuales trabajan más unidades léxicas, si las presentan en suficientes contextos lingüísticos y situacionales, cuáles aplican en mayor medida los principios teóricos del enfoque y qué tan explícitas están las estrategias de aprendizaje; los autores proponen una secuencia didáctica con un especial acento en el uso de un diccionario de aprendizaje para mejorar las tareas de producción, pues es un elemento no considerado por los libros de texto analizados.

El diseño didáctico sugerido está pensado para el nivel B2, y propone utilizar el diccionario de aprendizaje para la tarea final de producción, a saber: la creación de un folleto informativo de la ciudad donde aprenden español. Para ello se sigue el paradigma PPP (presentar, practicar, producir) con actividades de atención a la lengua que permitan abordar el léxico relacionado con el tema de la unidad (el turismo) y fijar la mirada sobre colocaciones y expresiones fijas dadas siempre en contexto.

Ahora bien, tomo distancia de esta investigación no sólo por su foco de interés: las unidades léxicas, sino además porque analiza manuales producidos en España y ubicados en los niveles superiores. Sin embargo, me pareció pertinente observar de qué manera, partiendo de los hallazgos, fue elaborada una breve propuesta de unidad didáctica, que deseo también para mi investigación.

Finalmente, *La comprensión lectora en ELE. Análisis de las principales estrategias y actividades usadas en algunos manuales de B1* es una investigación adelantada por Belinda Rodríguez Guerrero y María Pilar Núñez Delgado, de la Universidad de Granada, España, y condensada en la revista educativa *Hekademos* (2017).

La investigación constituye un análisis exploratorio, cuantitativo y estadístico -a partir de la metodología mixta de la investigación-, de tres manuales de ELE (nivel B1⁴¹) *Nuevo sueña 2* (2015), *Nuevo Prisma* (2015), y *Gente hoy 2* (2014) de las editoriales de mayor difusión nacional

⁴¹ Nivel intermedio seleccionado porque constituye una bisagra entre los niveles básicos y los superiores.

e internacional (Anaya, Edinumen y Difusión), para advertir de qué manera se aborda en ellos la comprensión lectora, en términos de las actividades más frecuentes, la tipología textual predominante, la relación con las directrices del MCER, la disposición de los textos y las herramientas para trabajarlos.

Para ello, las autoras advierten que la comprensión lectora depende de la triangulación armoniosa entre el texto, el contexto y el estudiante, donde el primero debe estar ajustado a las características del segundo y a las capacidades, intereses y necesidades del último. Una vez hechas las oportunas claridades conceptuales, las investigadoras proceden al conteo numérico y estadístico de la cantidad de tipos de actividades (selección múltiple, falso verdadero, ordenar y clasificar, preguntas abiertas, rellenar huecos, completar la frase, entre otros) para después agruparlas según el porcentaje de su frecuencia de uso.

Finalmente, Rodríguez y Núñez (2017) señalan que:

(...) tras estudiar los datos obtenidos del análisis de los manuales, se puede observar, que en los tres manuales analizados abundan los ejercicios sobre preguntas, ya sean sobre algún aspecto puntual o sobre preguntas abiertas. En ese sentido, lo que hemos encontrado tras el análisis, es una mayor presencia de preguntas sobre aspectos puntuales, sobre todo en los dos primeros manuales. Este tipo de preguntas no contribuyen especialmente a desarrollar la comprensión lectora, pues, con frecuencia, el alumno se limita a buscar la respuesta deseada dentro del texto. (p. 83)

Esta última investigación referida, provee información general del tipo de actividades que se llevan a cabo en los manuales analizados y la frecuencia de las mismas; sin embargo, tiene en común con las pesquisas anteriores que no se centra en el nivel inicial, no estudia libros de texto elaborados ni publicados en Colombia y no se pregunta por la manera en que, en ellos, son comprendidas las categorías básicas que guían toda práctica educativa y, específicamente mi investigación: el lugar del saber específico (la lengua en sus diferentes niveles y relaciones), la didáctica (en este caso de ELE), y la cultura.

El panorama general de investigaciones en cuanto a *los manuales de enseñanza del ELE* aquí esbozado evidencia que, a pesar de que cada vez son más las apuestas por la creación de material auténtico en nuestro país, de que ha habido, en los últimos años, una evidente expansión del campo investigativo en el área del ELE, y de la clara proliferación de investigaciones internacionales en

lo que a manuales se refiere; este continúa siendo un tema de interés, no sólo por su actualidad, sino también por los aportes que podría dar para la cualificación de las prácticas docentes y para la consolidación y expansión del campo pedagógico, disciplinar y didáctico de la enseñanza del ELE en Colombia y, específicamente, de la creación de material en Medellín.

2 Justificación

Actualmente el español se posiciona como una lengua de interés internacional: es el tercer idioma más hablado del mundo (aproximadamente 534 millones), la segunda lengua materna por número de hablantes (después del chino mandarín) y es hablada en, por lo menos, 21 países (como idioma oficial), la mayoría de ellos en Latinoamérica.

El crecimiento de la comunidad hispanohablante al año 2021 ha fortalecido, a su vez, su nivel de prestigio y aceptación a nivel global, reflejado en las cifras que el Instituto Cervantes (IC) ha recogido en su informe de ese año titulado *El español: una lengua viva*, en la que señala que

El grupo de usuarios potenciales de español en el mundo (cifra que aglutina al Grupo de Dominio Nativo, el Grupo de Competencia Limitada y el Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera) supera los 591 millones (el 7,5 % de la población mundial). (2021, p.5)

Además de ser el idioma oficial de organismos internacionales como las Naciones Unidas, la Organización de Estados Americanos, la Unión Latina, entre otros, el español se sigue situando como lengua de interés para el turismo internacional, lo que justifica la necesidad de adelantar procesos de investigación en este campo en aras de ofrecer una experiencia lingüística e intercultural mucho más completa y cualificada; y esto en un país como Colombia, que, aunque se ha estado posicionando en las últimas décadas como destino turístico de la región, y, a pesar de la fuerza turística de Medellín -nominada (y ganadora) en el 2021 a los World Travel Awards como “mejor destino de escapada en Sudamérica” (Infobae, 2021) – sigue estando relegada en lo que a producción académica y didáctica en el campo de la enseñanza del ELE se refiere.

El mundo globalizado en el que vivimos —en el que viajar parece imperativo—, aprender una lengua extranjera de la importancia de la nuestra es vital no sólo por las experiencias interculturales que dicho saber propicia, sino también por la ampliación del perfil profesional que posibilita a quienes deciden aprenderla. Conscientes de ello, y apelando al prestigio internacional de la variante colombiana⁴², son cada vez más los extranjeros que buscan aprender español⁴³ con un(a) profesor(a) colombiano(a) que, más allá de ser usuario competente de la lengua, esté cualificado para llevar a cabo su labor docente y pueda ofrecerles —en el marco de una fundamentación teórica clara—, una rica experiencia lingüística e intercultural que sea, a su vez, éticamente responsable.

Sin embargo, tal como lo asegura Diana Teresa Arboleda González, profesora de la Universidad Pontificia Bolivariana, en su artículo *Análisis de materiales de ELE en Colombia: una propuesta de ficha especializada* (2015), en el que defiende la necesidad de favorecer la investigación en el campo de la producción de materiales propios en nuestro país:

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. Creados generalmente por expertos españoles se centran en hablar de las tapas, el flamenco y las grandes ciudades españolas, el uso de expresiones típicas de España – muchas de ellas no se usan en Latinoamérica – y el uso continuo del vosotros – inexistente en estos países, más bien adaptado en algunas regiones colombianas por el ‘vos’ (fenómeno del voseo). (p. 3)

Por ello, la enseñanza del ELE en Colombia supone un campo por explorar y por fortalecer desde sus vértices epistemológico, didáctico, pedagógico y ético; escenario fértil para una investigación como la que aquí se presenta, que busca aportar al ensanchamiento del área de análisis de materiales y de formación y cualificación del profesorado del ELE a nivel local.

⁴² Así lo refiere Diana Teresa Arboleda González en su artículo *Análisis de materiales de ELE en Colombia: una propuesta de ficha especializada* (2015). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.

⁴³Según el Instituto Cervantes “Más de 24 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera en 2021. En concreto, 24.069.206” (2021, p.5)

Una investigación de este corte es necesaria no solo porque a la fecha no existen investigaciones publicadas en esta materia, sino además porque podría aportar al campo de la formación del profesorado ELE a través de, por ejemplo, la creación de espacios de diálogo que contribuyan a la reflexión teórico-práctica del oficio del maestro de español como lengua extranjera, nutrido además con conferencias, discusiones, producciones académicas, cooperaciones regionales, nacionales e internacionales, entre otros.

Una pesquisa a propósito del diseño de materiales de ELE posibilitaría abrir la discusión con respecto a la separación histórica (que trajo a nuestro país la Tecnología Educativa) entre el experto creador y el docente aplicador; reivindicar el lugar del docente como intelectual capaz de reflexionar sobre su propia práctica pedagógica para así tomar las decisiones de tipo curricular y didáctico que sean necesarias, y, a su vez, apostarle al maestro como trabajador de la cultura: alguien que no solo enseña un código lingüístico, sino que hace partícipe a sus estudiantes de unas prácticas socioculturales e históricas insertas en un marco espacio temporal específico que las enriquecen y condicionan.

La investigación propuesta sería la ocasión para advertir la distancia que puede haber entre lo que se enuncia en un manual y lo que efectivamente pasa en su desarrollo; para que, más allá de saber cuántas veces aparece un término o qué actividades son propuestas para trabajar X o Y competencias, sea posible conocer, así enunciado en el papel, cuáles son las concepciones que guían hoy la enseñanza del ELE en los tres libros de texto seleccionados. Sería, en definitiva, la posibilidad de sistematizar materiales reales que ya se han puesto en marcha en cursos concretos de enseñanza del ELE en nuestra ciudad para abrir la discusión teórica a este respecto y para ofertar, a su vez, un posible horizonte didáctico para los profesores del campo.

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

- ✓ Comprender, a través de un análisis hermenéutico, las concepciones de *didáctica*, *gramática* y *cultura* que subyacen en tres manuales de ELE del nivel A1 creados en Medellín, para advertir si se corresponden con el enfoque al que dicen pertenecer y señalar las implicaciones que esto trae consigo.

3.2 Objetivos específicos

- ✓ Caracterizar las concepciones de *didáctica*, *gramática* y *cultura* que subyacen en tres manuales de ELE del nivel A1 creados en Medellín.
- ✓ Analizar las relaciones entre las concepciones de *didáctica*, *gramática* y *cultura* de dichos manuales en correspondencia con el enfoque al que declaran estar adscritos.
- ✓ Proponer, a partir de los hallazgos en los manuales analizados, algunas consideraciones para la creación de materiales didácticos en la ciudad de Medellín.

4 Horizonte conceptual

Dado que los manuales a analizar se dicen *comunicativos*, a continuación, propongo unas características generales de este enfoque, su surgimiento y desarrollo. Además, dado mi interés por presentar algunas recomendaciones finales para la creación de materiales didácticos en Medellín, recurro al concepto de *Posmétodo* (Kumaravadivelu, 1994) como marco conceptual para dicha propuesta. Finalmente, bosquejo algunos elementos del rol del profesor como creador de materiales didácticos.

Una cartografía de los enfoques comunicativos: surgimiento y desarrollo

El español como lengua extranjera se ha circunscrito, históricamente, al campo conceptual y disciplinar de la enseñanza, en general, de segundas lenguas o extranjeras, en donde no se conciben las prácticas de enseñanza sin su respectivo anclaje a un enfoque y a un método determinados. Así, para separar las teorías generales que sustentan la enseñanza de la lengua, de los principios y procedimientos a propósito de cómo se aprenden y estructuran los idiomas, J. C. Richards y T. S. Rodgers (1998) hacen una diferencia entre el enfoque, el diseño (método) y el procedimiento (técnica)⁴⁴ ejes alrededor de los cuales se articula el acto educativo: el primero constituye la base, la fundamentación, o los principios teóricos en términos de la comprensión de la naturaleza de la lengua y de los procesos de enseñanza aprendizaje. El segundo, supone la selección, organización, división y secuenciación de los contenidos, objetivos, metodología y la evaluación, así como el lugar (y función) del maestro, el alumno y los materiales; y el tercero implica la puesta en acción o las operaciones necesarias para llevar a cabo el diseño.

El enfoque comunicativo, una de las propuestas más importantes de la segunda mitad del siglo XX, adaptó y se distanció de los enfoques más tradicionales y gramaticales (que concebían el aprendizaje dividido por temas, el aprendiz como sujeto pasivo, el profesor como centro del proceso de enseñanza, entre otros) que se materializaron en métodos como el de traducción, el directo o el audiolingual.

⁴⁴ Otros autores, como Edward Anthony, dividen los niveles en enfoque, método y técnica.

En su texto “Los enfoques comunicativos: elogio y crítica” (1999), Daniel Cassany define los enfoques comunicativos (en plural, como concepto macro, paradigmático, de diferentes vertientes de este tipo) como:

...un conjunto heterogéneo de propuestas didácticas para el aprendizaje de la lengua, surgidas en todo tipo de contextos (enseñanza escolar de lengua materna uno -L1-, de segundas lenguas -L2-, ambientales o extranjeras; enseñanza para adultos en currículums no reglados, etc.) a partir de la década de los setenta. (1999, p.1)

Con antecedentes en el método directo -basado en la inmersión natural en la cultura meta o en la interacción espontánea con nativos, como por ejemplo la enseñanza de lengua y oratoria (a pupilos atenienses o romanos) o, en el s. XIX, la enseñanza que las institutrices francesas ofrecían a la adolescencia aristocrática europea-, el paradigma comunicativo nace en el siglo XX, desarrollándose con mucha fuerza en Europa⁴⁵ después de la Segunda Guerra Mundial y durante el proceso de reconstrucción y unión supranacional que tuvo lugar en el Viejo Continente. Condiciones socioeconómicas como el desarrollo de las comunicaciones, el crecimiento económico de las naciones, la búsqueda de mercados internacionales para las compañías, la proliferación de foros científicos y de divulgación, el nacimiento del turismo como industria de ocio, entre otros fenómenos, propiciaron el terreno adecuado para el comienzo de la pregunta por la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente del inglés.

En este marco fueron vitales los aportes de la investigación en Ciencias del Lenguaje (pragmática, análisis del discurso, sociolingüística, lingüística textual, entre otras), la psicología (constructivismo vigotskiano, terapias de ayuda) y la pedagogía del siglo XX.

Así, mientras el estructuralismo y generativismo resaltaron los conceptos de lengua (sistema organizado de lenguaje) y competencia (conjunto de reglas mentales que domina el hablante ideal), la apuesta comunicativa entendía el lenguaje como una forma de actividad humana y por eso centró su atención en las nociones de habla y actuación, pues:

En definitiva, el uso del lenguaje es básicamente una acción pragmática dirigida hacia la obtención de propósitos concretos, igual que otras conductas no verbales, y esos propósitos resultan ser tan principales y poderosos que incluso permiten modificar el significado convencional de las palabras, al gusto del usuario... (Cassany, 1999, p.4)

⁴⁵ Aunque no sólo allí, sino también en Estados Unidos y Quebec, Canadá.

De esta manera, es evidente la apuesta por el desarrollo de destrezas y no tanto por la adquisición de formas verbales, porque son los propósitos y no las estructuras los que guían el uso lingüístico. Para ello, esta perspectiva plantea no sólo que la unidad básica es el texto (la lengua presentada en su formato original, en forma de texto y siempre en su uso contextual⁴⁶) y que las otras unidades inferiores, como las oraciones, son subsidiarias; sino además que las reglas se aprenden en las estructuras interactivas, porque, como lo señala Cassany (1999):

La lengua no es un código abstracto y desvinculado de sus usuarios, sino que surge y se utiliza en una comunidad de hablantes concreta, que comparte [...] una cultura. De este modo resulta imposible aprender a usar ningún idioma sin adquirir los conocimientos socioculturales básicos de la comunidad lingüística correspondiente. (p.4)

Específicamente con el trabajo del sociolingüista y antropólogo estadounidense D. Hymes surge la propuesta del paso de la competencia gramatical (centrada en el sistema mental de reglas que regulan la lengua) a la comunicativa⁴⁷ y se pone en consideración la diversidad lingüística (registros, tecnolectos, dialectos) rompiendo con la concepción descriptiva (correcto/incorrecto) y reduccionista (homogeneidad del lenguaje) del enfoque gramatical; y, a su vez, ofreciendo una mirada equilibrada de la oralidad y la escritura donde no predomina ningún modo sobre el otro⁴⁸.

En términos de los aspectos psicopedagógicos de la propuesta comunicativa, se recalca el origen social del lenguaje y del pensamiento, los cuales se desarrollan a partir de la interacción entre hablantes, pues, tal como lo indica Cassany: “El aprendiz consigue aprender un determinado uso verbal al entrar en contacto con un hablante experto que domina dicho uso y que lo utiliza de forma real y eficaz en contextos compartidos con el aprendiz” (1999, p.6).

Dos conceptos son fundamentales en este punto: el de zona de desarrollo próximo (conjunto de usos verbales que el aprendiz está en condiciones de aprender con ayuda de un experto) y andamiaje (comportamiento interactivo que debe mantener el experto para facilitar el proceso de adquisición).

⁴⁶ Fotos, sonidos, videos, diapositivas funcionan como soporte del contexto en el cual se enmarca la muestra original seleccionada, la cual se mueve por diversos géneros discursivos ya que no es monotemática.

⁴⁷ Definida como “...el conjunto de conocimientos y habilidades que permite a los participantes en una interacción real, en un contexto determinado, comportarse de manera adecuada, según las convenciones socioculturales y lingüísticas de la comunidad de habla” (Cassany, 1999, p.5)

⁴⁸ Según el autor, es una perspectiva que “...supera tanto el dominio absoluto de lo escrito en los enfoques gramaticales como la supremacía de la oralidad en los audio-lingüales o estructuro-globales” (1999, p.5)

El estudiante aprende entonces, paso a paso, el repertorio lingüístico, activando los conocimientos previos e incorporando contenidos culturales para darle sentido al discurso.

El lenguaje, como actividad psíquica, requiere resolver tareas difíciles y solucionar problemas a través de las cuatro destrezas lingüísticas básicas (hablar, leer, escuchar, escribir) por lo que en esta nueva didáctica el docente deja de ser el protagonista transmisor de contenidos para constituirse en un mediador que busca crear situaciones reales y secuenciadas de comunicación⁴⁹

Otra vertiente de la que bebe el enfoque comunicativo es la psicología humanista, que hace un especial énfasis en la influencia de factores emocionales y actitudinales en el aprendizaje, mostrando cómo ellos retrasan, facilitan o aceleran el desarrollo lingüístico, por lo que es fundamental que el estudiante se sienta cómodo en clase y pueda aportar su experiencia personal. La motivación, los intereses personales, el trabajo en equipo, la cooperación, y la no obligatoriedad de las actividades son características fundamentales de este enfoque.

En el campo pedagógico se reconoce el aporte de las teorías curriculares: en los métodos gramaticales el objeto de enseñanza es preestablecido y todos deben aprender los mismos temas, mientras que en la concepción funcional ese objeto cambia para cada alumno porque sus motivaciones e intereses varían. La creación del nivel umbral⁵⁰ fue también de gran importancia en el terreno de los enfoques comunicativos, en tanto permitió la definición de objetivos específicos de aprendizaje de una segunda lengua en términos de su uso eficaz.

Además, Cassany (1999), retomando a Richterich, menciona la pedagogía de la negociación, en la que los métodos y contenidos deberían ser el resultado de una negociación entre a) los estudiantes, cuyas necesidades comunicativas, socioculturales y didácticas son móviles, b) el profesor, quien no es neutral sino que elige los contenidos lingüísticos y comunicativos según sus saberes, preferencias y formación previa, y c) la institución, encargada de la formación de los perfiles psicológicos, ideológicos, culturales y sociales. De dicha triada, es el docente el llamado a mediar los intereses de los agentes implicados.

⁴⁹ De manera interactiva, cooperativa y con apoyo de medios audiovisuales.

⁵⁰ Primer grado de dominio de la competencia comunicativa. Su graduación depende de la conducta comunicativa del hablante en situaciones concretas en las que debe saber desenvolverse para luego describir el conjunto de conocimientos lingüísticos precisos en dichas circunstancias.

Más que la forma, el significado, la comprensión y la expresión constituyen ejes nucleares del paradigma comunicativo, lo que afecta no sólo la manera en que se presentan los contenidos, sino también cómo se practican (ejercicios, tareas) y evalúan; todo esto sin menospreciar la enseñanza lingüística pues ella afecta, conjuntamente, los diferentes niveles de la lengua⁵¹.

En términos de la progresión de actividades, Cassany (1999) las divide por unidades de aprendizaje, las cuales deberían equivaler a una unidad temporal y tener las siguientes fases: a) muestra real, ese primer contacto del aprendiz con el ítem poniendo énfasis en la comprensión del significado, más que en la forma; b) calentamiento: actividades cortas, motivadoras, e interactivas no necesariamente relacionadas con el ítem, c) presentación de ítems, en donde se ofrece el material lingüístico necesario en relación con el ítem que se pretende aprender con énfasis en los aspectos formales; d) prácticas controladas, es decir, la oportunidad de ejercitar autónoma y contextualizadamente los ítems lingüísticos adquiridos; y e) prácticas abiertas o comunicativas como juegos de roles o resolución de problemas con total libertad y autonomía.

Los criterios a seguir para estructurar los componentes antedichos son, primero, ir de las actividades receptivas a las productivas: iniciar por comprensión oral/escrita para tener un input o modelo lingüístico, segundo, ir de la maestría conductual al uso flexible: del entrenamiento de conductas lingüísticas más o menos mecánicas a la libertad de la experimentación con los usos lingüísticos con flexibilidad y tercero, variar el control de la actividad, esto es, más protagonismo del profesor en las actividades iniciales, pero menos en las finales.

El Instituto Cervantes, en su Diccionario de términos claves ELE ubica específicamente el enfoque comunicativo en las últimas dos décadas de la centuria pasada y lo considera una superación -no negación- de modelos anteriores, pues no rechaza la competencia lingüística, sino superarla hacia una comunicativa, que integraría lo gramatical con otras destrezas necesarias por parte del hablante para una comunicación efectiva.

A propósito, Miguel A. Martín Sánchez (2009), en su texto *Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras* señala que:

La enseñanza se centra en el alumno y en sus necesidades, y debe promover una comunicación real, en situaciones reales. Se trabaja mediante actividades comunicativas,

⁵¹ Se reconoce el modelo cognitivo top-down que establece el procesamiento de la información desde los niveles superiores de la comprensión hasta la decodificación de los signos.

especialmente mediante tareas. La gramática mostrada y presentada en la clase de ELE tiene que atender a unos criterios funcionales, útiles para los estudiantes. (p.67)

En concordancia con este pensamiento y hablando concretamente de las actividades derivadas del enfoque comunicativo, Aquilino Sánchez Pérez⁵² (1992) en su libro *Historia de la enseñanza del español como Lengua Extranjera*, estipula que ellas deben:

- Estar fundamentada(s) primeramente en la transmisión de contenido relevante para los interlocutores.
- Subordinar la forma (aspectos formales de la lengua, gramática) al contenido (mensaje que desea transmitirse).
- Ser participativa(s), involucrando en el proceso a dos o más personas.
- Supondrá, preferentemente, que los interlocutores desarrollen una acción concreta (solucionar un problema “comunicativo”, por ejemplo), no abstracta (explicar una regla del código gramatical, etc.). (p.339)

Novedosas, pero no tan nuevas, aproximaciones a la enseñanza del ELE: Kumaravadivelu y el posmétodo

El enfoque comunicativo, tan importante en sus inicios, no sólo ha sido “desplazado” por el enfoque por tareas, sino también por propuestas como la de Kumaravadivelu, quien en su texto *La situación posmétodo: estrategias emergentes y confluyentes para la enseñanza de segundas lenguas* (1994) asegura que, “el profesorado puede diseñar para sí mismo una alternativa al método que sea sistemática, coherente y relevante, y que esté basada en el sentido práctico fundamentado” (párr. 1)

Ante la proliferación de distintos métodos, vinculados a diversos enfoques, y después de su inicial aplicación a rajatabla producto de la entendible fascinación por lo nuevo, llegó un tiempo de desencantamiento en el que se dio por sentado que ninguno de ellos podría aplicarse desde una perspectiva purista, pues una mirada única de la lengua y del aprendizaje circunscrita a un solo

⁵² Este autor explica que el enfoque comunicativo es el *desarrollo* del enfoque nocional-funcional, que retoma la propuesta de Wilkins y su división de categorías nocionales (conceptos expresados a través de la lengua) y funcionales (componente pragmático de la lengua: intenciones y funciones comunicativas).

enfoque no podría satisfacer todas las demandas a las que el maestro, en tanto mediador del acto educativo, se ve enfrentado día a día.

Por lo anterior, Kumaravadivelu propone el posmétodo, un “marco abierto y coherente basado en propuestas teóricas, empíricas y pedagógicas actuales que permitirán al profesorado teorizar a partir de la práctica y practicar desde la teoría”. (párr. 1). Más que eclecticismo -que, si no se tiene una buena fundamentación, podría traer aparejada una pedagogía arbitraria, acrítica, poco sistemática o no fundamentada- el posmétodo es una apuesta por la autonomía del profesorado en el que, basado en principios (comprensiones teóricas y disciplinares para el aprendizaje y la enseñanza de una lengua) y procedimientos (estrategias pensadas por el profesor con miras a lograr los objetivos establecidos) este pueda armonizar, voluntaria y conscientemente, la relación teoría-práctica más allá del marco fronterizo, prescriptivo y limitante de los métodos.

Respondiendo a los parámetros de particularidad (porque el acto educativo tiene siempre un lugar, un contexto sociocultural, unos sujetos y unas necesidades específicas), practicalidad (porque el docente no es un mero consumidor pasivo de las teorías educativas producidas por los expertos,⁵³ sino que reflexiona y actúa con base en intuiciones y sentidos de aquello en lo que consiste una buena enseñanza) y posibilidad (de transformación social, individual y de la propia identidad), el maestro es responsable de hacerle seguimiento reflexivo y autocrítico a su propia labor no solo para identificar los problemas sino además para pensar, creativamente, en la construcción de soluciones.

En su propuesta, Kumaravadivelu sugiere diez macroestrategias operativas (no prescriptivas) para la consolidación del posmétodo, a saber:

- (5) maximizar las oportunidades del aprendizaje, (b) facilitar la interacción negociada, (c) minimizar los desajustes en la percepción, (d) activar la heurística intuitiva, (e) fomentar la concienciación lingüística, (f) contextualizar el input, (g) integrar las destrezas

⁵³ En su texto *La didáctica del español como lengua extranjera*, (2021) Jorge Andrés Mejía Laguna, retomando a Kumaravadivelu, señala una dicotomía entre las teorías profesionales (generadas por los expertos) y personales (desarrolladas por los maestros) p. 57, con la que yo personalmente no estoy de acuerdo. En mi opinión, pensar al maestro como intelectual consiste en suponerle un saber profesional que diluye la dicotomía antedicha para situarlo en el lugar de teórico que produce también teoría en -y desde- su práctica.

lingüísticas, (h) promover la autonomía del aprendiente, (i) incrementar la concienciación cultural, y (j) asegurar la relevancia social. (1994, párr. 3)

Siendo el Posmétodo una propuesta de más de dos décadas de formulación teórica, sorprende reconocer que no ha tenido una verdadera puesta en práctica por parte de profesores de ELE, situación que puede deberse, entre otras cosas, –como lo señala Antonio Orta, jefe del departamento de formación de Clic Internacional House Sevilla en la entrevista ofrecida para el podcast número 40 LdeLengua (con el patrocinio de la editorial Difusión) a propósito de los últimos veinte años en la enseñanza del español para extranjeros el 26 de diciembre del 2010– a la poca difusión de investigaciones en materia ELE, los altos costos en la divulgación de los hallazgos o los rápidos cambios en la teoría que no se corresponden con las transformaciones en las prácticas, pues se pueden cambiar las formas de nombrar las actividades dentro del aula pero eso no significa que haya una verdadera transformación de y en la mirada de los profesores de ELE – y por lo tanto en el agenciamiento de sus prácticas– lo cual supone un proceso de mayor tiempo y profundidad.

En nuestro país, profesores de renombre en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera, como Nancy Agray, han publicado el libro *Investigación y formación de docentes en español como lengua extranjera, teoría y práctica* (2021) por la editorial de la Pontificia Universidad Javeriana, el cual constituye la “...primera obra de esta naturaleza en el país” (p.14), un verdadero aporte al campo de ELE en Colombia y una invitación a pasar de ser consumidores a productores de conocimiento en el área. En el segundo capítulo del libro, titulado *La didáctica del español como lengua extranjera*, Jorge Andrés Mejía Laguna, retomando los trabajos de Kumaravadivelu (1994,2003, 2006) y otros autores, subraya las “buenas prácticas” que, en el campo de la didáctica, hacen referencia a posibles líneas de sentido para la enseñanza teniendo en cuenta cuatro aspectos: la enseñanza centrada en los estudiantes (agente principal, no pasivo ni receptor sino gestor de su propio proceso), el descubrimiento guiado (donde el profesor planea tan juiciosamente la clase que permite a los estudiantes descubrir los aspectos lingüísticos e intervenir, corregir y aclarar sólo cuando sea necesario), los objetivos comunicativos (que sean claros para los estudiantes, contextualizados y que aunque no dejen de lado aspectos lingüísticos, los trasciendan, privilegiando los resultados comunicativos) y la comunicación multimodal (porque las dinámicas

de comunicación entre los seres humanos van más allá del código, que es un modo, entre otros para producir y negociar el significado).

En este mismo capítulo, Mejía (2021) define, retomando a Brown, 2001, las secuencias didácticas como “...las maneras particulares de organizar los momentos o las etapas y las actividades de una sesión de clase” (p.70), un marco para articular no solamente actividades y materiales, sino además creencias y actitudes que el docente lleva consigo al aula. La secuencia más promovida es la PPP (presentación- práctica- producción), sin embargo, el autor sugiere otras formas de estructurar una clase, entre ellas la secuencia directa, de especial interés para mí porque es especialmente adecuada para niveles básicos y porque “... busca llevar a los estudiantes de la precisión gramatical, lexical o fonética ... a la fluidez por medio de un escenario ... que privilegia la negociación del significado” (p.72) a través de cuatro momentos, a saber: motivación, foco de estudio, práctica de estudio y activación.

Si bien los enfoques mencionados, y los métodos a ellos aparejados, no suponen necesariamente su materialización a través de un libro de texto, debido a que mi investigación se pregunta por la secuenciación de contenidos en formatos concretos, considero importante definir este concepto.

Existen diferentes formas de nombrar los materiales creados para la enseñanza de una disciplina específica: manual (guía práctica que detalla los procedimientos que deben seguirse en el terreno de ciertas actividades, usualmente para el aprendizaje autónomo o autodidacta), manual escolar (no indica completamente las acciones, ni se centra en el hacer per se, sino que ofrece tareas orientadas al aprendizaje y la transformación del estudiante mismo), libro de texto (diseñado y producido específicamente para su uso en la enseñanza), libro escolar (libros no diseñados con fines educativos pero usados en la enseñanza), entre otros.

Haciendo una breve distinción, los profesores María Victoria Alzate Piedrahita, Claudia Lucía Lanza Sierra y Miguel Ángel Gómez Mendoza en su texto *Uso de los libros de texto escolar: actividades, funciones y dispositivos didácticos* (2007), definen un texto escolar como “una herramienta impresa, intencionalmente estructurada para inscribirse en un proceso de aprendizaje, con miras a mejorar la eficacia” (p.17) y más adelante, retomando a Egil Borre Jhonsen (1996), señalan que

(...) El término libro escolar (schoolbook) aparece por primera vez en inglés en la década de 1750, y más habitualmente en la de 1770. El término libro de texto (textbook) no aparece en inglés hasta la década de 1830. Su predecesor, el textbook, es mucho más antiguo y se refiere al texto, habitualmente latín o griego, utilizado en la enseñanza. (p.24)

Por su parte, el Instituto Cervantes en su Diccionario de términos claves ELE (s.f) asegura que:

El libro de texto es una de las posibles formas que pueden adoptar los materiales curriculares para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de un documento impreso concebido para que el docente desarrolle su programa: habitualmente, diseña y organiza de manera precisa la práctica didáctica, esto es, la selección, la secuencia y organización temporal de los contenidos, la elección de los textos de apoyo, el diseño de las actividades y de los ejercicios de evaluación (párr. 1)

EAFIT llama texto guía al libro base del curso A1, UPB lo llama texto de apoyo y Enjoying Spanish solo libro A1. Por razones de estilo, usaré indistintamente los términos manual, cartilla, libro de texto o texto guía, para referirme a la forma en que se han ordenado, secuenciado y estructurado recursos de diferente tipo (textual, gráfico, audiovisual, entre otros) para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se trata de textos, impresos o no, que presentan un saber exponiendo nociones esenciales de la disciplina a enseñar, pero no a modo de mera divulgación (como los libros de ciencia, por ejemplo) sino *didácticamente*, atendiendo a lo que se debe hacer con el saber y para acceder a él en un nivel, curso y clase específicos, a través de actividades secuenciadas fuera del escenario de la escuela y en el marco de institutos de enseñanza de idiomas.

A diferencia de la noción tradicional del libro -que contiene un mensaje para un destinatario, respetando su identidad-, los textos aquí analizados tienen claras intenciones de afectación de los sujetos que los usan en términos de los procesos de enseñanza y aprendizaje -a nivel teórico y práctico- del español como lengua extranjera.

Ellos, no deberían pretender la universalidad, sino buscar la coherencia, ser significativos, claros, graduados, auténticos, flexibles, adaptables y abiertos al cambio, a la actualización permanente según nuevos avances teóricos o descubrimientos y apuestas del profesor derivadas de

su experiencia docente. Adecuados al contexto, a las características del acto educativo (si es presencial o virtual, individual o grupal, en contexto de inmersión o no) y a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes, pero también a los estilos de enseñanza del profesor.

5 Ruta metodológica

Figura 5

Alicia en el país de las maravillas.



-¿Por favor, podría indicarme qué dirección he de seguir?
-Eso depende- le contestó el gato- de adónde quieras ir.
-No me importa el lugar...-dijo Alicia.
-En ese caso- le contestó el Gato-, tampoco importa la dirección que tomes
-...adonde me dirijo- continuó Alicia-, ¡Solo quiero llegar a algún sitio!
- ¡Eso es fácil! - le contestó el Gato-. ¡No tienes más que seguir andando!

Lewis Carroll, Alicia en el país de las maravillas, 2016.

Nota. Fuente Fotografía propia (Benjamin Lacombe, 2016)

Dice la filósofa española, María Zambrano (2011), que nada se sabe de modo permanente y que, por eso, la experiencia tiene algo de *revelación*, de *alumbramiento* de un pensar que se ve forzado por la ignorancia y el olvido característicamente humanos; por esa necesidad que tiene el hombre de ver(se) y saber(se) en medio de la opacidad que le es propia, de ese naufragio que le hace andar perdido y que propicia a su vez, justamente, la aventura, la *experiencia*.

No se trata, desde una mirada ordinal, de que la experiencia anteceda al método, sino de que éste ya está en ella desde el principio, y bajo la apariencia de, por ejemplo, un *camino*, bien sea

llano, fijo y entregable, o móvil, serpenteante, y escarpado; una distancia por franquear en un tiempo disruptivo que no va necesariamente hacia adelante. La experiencia forma, pues, un conjunto, una amalgama indisoluble, con el *método*, ya que es éste quien le da cuerpo y figura. Nos dice entonces la autora que

Un método es un camino a recorrer una y otra vez; un camino que se ofrece en modo estable, asequible, que no ofrece a su vez preparación ni guía alguna: lugar de llegada más que de partida, lugar de convivencia por tanto (...) un comienzo que es al par un final, un puro presente, aunque lo que proponga y exija sea un tiempo a recorrer, un tiempo sucesivo. (Zambrano, 2011, p. 19)

Así, para Zambrano hay dos tipos de caminos, el *serpenteante* que nace del deseo, o el *llano*, que surge de una decisión volitiva de la mente humana, pero ambos son hechos por el hombre y tienen su génesis, más que en el afán por llegar, en el anhelo de encontrar(se).

Ha sido precisamente esa curiosidad, esa sed de conocimiento, la que me ha llevado a salir de lo familiar de mis prácticas docentes para adentrarme en el espeso bosque de lo desconocido, del horizonte que origina un camino nuevo sólo transitable por la esperanza y bajo la carta de navegación de la *trascendencia*, de ese movimiento que va del centro hacia lo otro, hacia el afuera; una génesis del pensamiento que descansa en el *asombro* no entendido como la fascinación por lo nuevo, sino como la capacidad de ver de otra manera lo que nos pasa, pues “aunque sucedan las mismas cosas ya no son las mismas cosas, porque el sujeto ya no es el mismo; se ha acercado, por poco que sea, a la identidad, que ya no es un absoluto sino un ir trascendiéndose” (Zambrano, 2011, p. 69).

Dicho cambio en la mirada pasa por lo conceptual, por lo *rítmico*, por lo dado e insoslayable; pero reside, esencialmente en la sorpresa imprevisible de la *melodía*. Es decir, existen conceptos a priori que marcan el tempo de esta investigación, pero es menester enunciar que se trata de una pesquisa cuya naturaleza se deja decir por los hallazgos mismos, por esas líneas de sentido que se fusionan en una horizontalidad prevista, pero indeterminada.

A este respecto, Zambrano señala que:

... un guía ofrece, ante todo, como sostén, la orden de su indicación, una cierta música, un ritmo o una melodía que el guía tiene que captar siguiéndola. De ahí que el que recibe

un camino-guía haya de salir de sí, del estado en que está, haya de despertar no a solas sino en verdad dentro ya de un orden; y el que siga este camino recibe en las escasas palabras y en las enigmáticas indicaciones las notas, en sentido musical, de un Método. (2011, p.31)

Así las cosas, no hay un camino propiamente dicho, sino que el camino es el método, no como medio, sino como pensamiento mismo, como escenario espacio temporal de despliegue de las ideas, los conceptos y la experiencia, que, en tanto que tal, está sujeta al carácter azaroso del acontecimiento.

No quiero decir con esto que no haya un posicionamiento a priori sobre lo que es la investigación, sino que comprendo el método más allá de un listado de pasos dados con antelación y que deben seguirse a rajatabla. Éste surge en la experiencia misma del pensar; es el resultado de las formas rizomáticas de un pensamiento que no siempre es claro o lineal, sino que zigzaguea, camina, se devuelve o gira inesperadamente ante preguntas o hallazgos imposibles de prever.

De esta manera, decir que haré una investigación cualitativa, no determina el escalón que sigue por delante, sino que, más bien, otorga un marco general de descripción de la naturaleza de la investigación, a la vez que abre la puerta para desandar los pasos dados de una manera más o menos espontánea, tras el objetivo guía que es comprender las concepciones de didáctica, gramática y cultura que subyacen en tres manuales de ELE creados en Medellín.

Ahora bien, dado que la investigación busca la interpretación de *textos*, es preciso acercarnos a las teorizaciones del filósofo y antropólogo francés Paul Ricoeur quien, en su libro *Del texto a la acción*, (2002) en el apartado que se titula ¿Qué es un texto? señala: “llamamos texto a todo discurso fijado por la escritura. Según esta definición, la fijación por la escritura es constitutiva del texto mismo” (p.127). Así que la primera característica de un texto es que es escrito, pero no sólo eso, sino que, además, así como el lector no está presente en su escritura, el escritor no lo está en su lectura, fenómeno que Ricoeur denomina “doble ocultamiento” y que es la condición de posibilidad de la comprensión porque, aunque el autor esté vivo, el texto ha de defenderse por sí mismo ante el lector.

Así, al leer un texto, se interpretan no los signos sino su *discurso*, uno que habla del mundo, que lo refiere a través de oraciones (unidades básicas constitutivas) y que busca ser comprendido a través de la lectura referencial del mismo. En este marco, Ricoeur se distancia de la histórica

antinomia heredada de Dilthey entre la explicación y la comprensión, para quien la primera sólo busca objetivar los signos, mientras que la segunda pretende apropiarse del psiquismo ajeno, (de la mente del autor) y actualizar sus experiencias.

Ricoeur, por su parte, reconcilia la explicación con la interpretación en un haz de relaciones imbricadas en la triada texto-semántica profunda-cadena de interpretaciones. Para él, la explicación suspende la referencia del texto y lo trata estructuralmente en la esfera de sus conexiones internas como un todo cerrado en sí; paso necesario, pero insuficiente, para comprender. El lector no puede quedarse allí, sino que necesita de la actitud de la segunda, quien levanta la suspensión inicial para articular un nuevo discurso al que tiene lugar en el texto mismo con el fin de ubicarse en el sentido direccional que el texto propone. La interpretación es, desde esta perspectiva, el último pilar que se establece al terminar el proceso dentro del arco hermenéutico. Ella, sin la explicación, sería imposible y esta última, sin aquella resultaría incompleta.

En palabras del filósofo francés, "... explicar es extraer la estructura, es decir, las relaciones internas de dependencia que constituyen la estática del texto; interpretar es tomar el camino del pensamiento abierto por el texto, ponerse en ruta hacia el oriente del texto" (Ricoeur, 2002, p.144)

La lectura ricoueriana debe apuntar entonces a la *apropiación*, a hacer propio lo que nos era inicialmente extraño en aras a comprendernos mejor a nosotros mismos. El texto es mediador, pues, de procesos de autocomprensión, porque "...la lectura es como la ejecución de una partitura musical; marca la realización, la actuación, de las posibilidades semánticas del texto" (Ricoeur, 2002, p.141)

Así como Zambrano, el pensador francés propone la interpretación musical como una metáfora de las posibilidades de realización de una pieza, en este caso un texto, que pasa del ritmo único e invariable de la partitura a la actuación performática de los músicos o los lectores. En sus palabras:

El texto tenía solo un sentido, es decir, relaciones internas, una estructura; ahora tiene un significado, es decir, una realización en el discurso propio del sujeto que lee. Por su sentido, el texto tenía solo una dimensión semiológica; ahora tiene, por su significado, una dimensión semántica. (Ricoeur, 2002, p.142)

En armonía con esta postura, el filósofo alemán Hans-Georg Gadamer, en su célebre texto *Verdad y método* (1993), entiende los textos como

(...) manifestaciones vitales fijadas duraderamente que deben ser *entendidas*⁵⁴, lo que significa que una parte de la conversación hermenéutica, el texto, solo puede llegar a hablar a través de la otra parte, el intérprete. Sólo por él se reconvierten los signos escritos de nuevo en sentido. (p. 466)

El intérprete participa en el desentrañamiento del tema -cosa común entre autor y lector- a través del proceso de comprensión, entendida para Gadamer como la forma de realización de la interpretación. Para él, comprender e interpretar son, en última instancia, lo mismo, pues la última es la realización de la primera, en el marco de una dialéctica de preguntas y respuestas que buscan hacerle frente al extrañamiento del texto propio de la escritura.

Entonces, más allá del recuento histórico de las condiciones de creación de los manuales, o de la descripción de la psique de sus autores en ellos plasmada, mi interés reside en comprender los textos mismos -objetivo de toda actividad hermenéutica-, recuperar su sentido a la luz, por su puesto, de mis tres conceptos lente que pondré en juego para apropiarme de la verdad del texto, porque de lo que se trata es de participar de la *esfera de sentido* disponible para cualquier lector (debido a la univocidad del sentido referido); esto es, hacer una lectura comprensiva no para repetir lo dicho sino para robustecerlo, para participar vitalmente de su sentido presente, para enunciarlo nuevamente, de otro modo.

Por eso para Gadamer "... la comprensión es siempre interpretación porque constituye el horizonte hermenéutico en el que se hace valer la referencia de un texto" (1993, p.475) a través de la mediación conceptual que lo acerca a nosotros en cada caso de una manera distinta. La interpretación, desde esta mirada, explicita la comprensión porque esta está ya contenida en aquella y es la condición *sine qua non* sería imposible efectuar cualquier lectura. Toda comprensión está, pues, inevitablemente, penetrada por lo conceptual:

Querer evitar los propios conceptos en la interpretación no solo es imposible, sino que es un absurdo evidente. Interpretar significa justamente aportar los propios conceptos

⁵⁴ Cursiva mía.

previos con el fin de que la referencia del texto se haga realmente lenguaje para nosotros.

(Gadamer, 1993, p.477)

Sin el desarrollo progresivo de los conceptos, y su mediación con el propio pensar, no se llevaría a cabo, entonces, el momento de aplicación que se encuentra siempre entañado en la comprensión misma.

Ahora bien, aunque la propuesta hermenéutica descrita propone ser intérpretes de enunciados, y no de signos, considero inapropiado acercarnos a manuales que son acompañados de imágenes sin darles un lugar en el marco interpretativo, de modo que el mundo semiológico-semántico de las fotografías y sus relaciones con aquello a lo que apuntan no podrán dejarse por fuera del análisis propuesto en mi investigación.

En este sentido y con el fin de identificar y caracterizar las concepciones de didáctica, gramática y cultura que subyacen en los tres manuales de ELE seleccionados, propongo realizar una investigación de corte cualitativo, por la manera en que ese paradigma enfoca los problemas y les busca respuesta: una lente que concibe la realidad de manera holística y que busca comprender y construir el conocimiento dialógicamente, en el marco de una lógica inductiva y particular.

Lejos de la postura distante y pretenciosamente objetiva del investigador —propuesta por los enfoques positivistas—, asumo la inclusión de juicios de valor que vienen aparejados a los procesos interpretativos de quien investiga. Además, al querer analizar la cartilla que yo misma construí e indagar por la experiencia de los profesores de ELE (incluida la mía), es imposible concebir la subjetividad como un obstáculo; más bien ella constituye una fuente de conocimiento para acceder a las realidades educativas que pretendo investigar.

En términos de la construcción de conocimiento (aproximado, provisional, contextual), este se asume no como punto de llegada, sino como el camino mismo que se transita a través del diálogo, la lectura, la escritura y la reflexión permanentes a lo largo de la investigación. Se trata, en definitiva, de una apuesta por comprender, más que por explicar el fenómeno que se investiga, lo cual es posible porque, como lo dice el docente universitario e investigador Carlos A. Casilimas en el módulo cuatro del libro *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social, titulado Investigación cualitativa* (2002) “Los procesos de investigación cualitativa son de naturaleza multicíclica o de desarrollo en espiral y obedecen a una modalidad de diseño semiestructurado y flexible. (p.41)

Ahora bien, ¿qué es y cuáles son las características de una investigación desarrollada en este paradigma? Según Irene Vasilachis, en su texto *Estrategias de investigación cualitativa* (2006), retomando a Denzin y Lincoln (1994), es "...multimetódica, naturalista e interpretativa. Es decir, que las investigadoras e investigadores cualitativos indagan situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos de significado que las personas les otorgan" (p. 2).

Así las cosas, en este tipo de investigación la hipótesis no está dada, ni se asume la realidad a priori, sino que el investigador se deja decir por ella en el proceso de aproximación epistémica e intersubjetiva, pues la investigación cualitativa está:

a) fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido, b) basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen y e) sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto. (Vasilachis, 2006, p. 2)

Dadas las características de este tipo de investigación, y en el marco del paradigma descrito, me interesa, específicamente, la perspectiva interpretativa, en la que se sitúan la etnografía, la etnometodología y la hermenéutica. Ésta última lee la realidad social a través de la metáfora de un texto sujeto a interpretaciones ya sea literales o ancladas al mundo presentado por el texto mismo. En palabras de Sandoval (1996), citando al filósofo y antropólogo francés Paul Ricoeur "... la hermenéutica se define como "la teoría de las reglas que gobiernan una exégesis, es decir, una interpretación de un texto particular o colección de signos susceptible de ser considerada como un texto". (p.67)

Así, el enfoque hermenéutico -nacido en el seno de la sociedad griega con las interpretaciones de los textos del aedo Homero y, posteriormente retomado para la lectura de la Biblia en la tradición judeocristiana- se basa en dos pilares: la comprensión y la interpretación, amalgama indisoluble del proceso como un todo, pues hermenéutica viene, precisamente del vocablo *hermeneuein* o interpretar, verbo relacionado con el dios Hermes que, en la mitología griega era el puente, el

heraldo que comunicaba a los seres humanos los mensajes de los dioses y su respectiva interpretación.

En términos de la definición del método hermenéutico, Miguel Martínez Miguélez en su artículo *Hermenéutica y análisis del discurso como método de investigación social* (2002) señala que ésta

(...) tendría como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, los gestos y, en general, el comportamiento humano, así como cualquier acto u obra suya, pero conservando su singularidad en el contexto de que forma parte. (p. 2)

Gracias a las aportaciones de Schleiermacher (1967), Wilhelm Dilthey (1990), Martín Heidegger (1974), Hans-Georg Gadamer (1960), Paul Ricoeur (1969), Gerard Radnitzky (1970), entre otros, se propendió por la autonomía del método hermenéutico, pero sin aislarlo de otras ramas del saber (como la gramática, la psicología) y siempre circunscrito al contexto sociocultural de la obra/mundo y del autor/acciones humanas a través de una relación circular, de un movimiento dialéctico entre las partes y el todo.

Técnicas de recolección de datos: codificación

Para llevar a cabo la comprensión de los tres manuales de ELE, es preciso, en un primer momento, leerlos a la luz de las tres categorías de mi interés, a saber: *gramática*, *didáctica* y *cultura*. Una vez leídos, será necesario asignar un símbolo a cada categoría para facilitar el posterior análisis. Este ejercicio se conoce como *codificación*, descrito por Hugo Cerda, en su texto *Los elementos de la investigación* (2008) como

(...) un procedimiento técnico por medio del cual los datos de una investigación son categorizados, o sea, los datos sin elaborar son transformados en símbolos, generalmente numéricos, para facilitar su tabulación y análisis. Las categorías que constituyen un código, generalmente no coinciden con las palabras o los términos que los sujetos emplean al

responder. De lo dicho resulta claro que la finalidad de la codificación es de facilitar la agrupación de datos, hechos o respuestas. (p.326)

De esta manera, la lectura inicial se realizará a través de los conceptos lente que me interesa rastrear para, posteriormente, tabular los datos y triangularlos con los demás hallazgos.

Técnicas de análisis de los datos: análisis textual y triangulación

Análisis textual:

El análisis textual es una técnica de interpretación de la matriz discursiva de los textos a través de su reducción a microestructuras para buscar su coherencia interna, y a su vez su integración global en la macroestructura de sentido. Esto se logra a través de operaciones sucesivas de análisis y síntesis no de las oraciones, sino de unidades más amplias. Según Miguel Villegas, en su texto *Las disciplinas del discurso: hermenéutica, semiótica y análisis textual* (1993):

El objetivo del análisis textual, por tanto, es el de llegar a reproducir la síntesis discursiva, donde se condensa el núcleo semántico -ideológico, informativo, emocional, pragmático- que se expresa a través de las distintas estructuras del texto. Estas mantienen entre sí, además de las relaciones de cohesión, relaciones de significado, que son las que se trata de identificar a través de la comprensión (p.43).

En ese sentido, el análisis textual es pertinente para mi investigación en la medida en que permite la lectura de los manuales no sólo desde su estructura formal, sino, además, trascendiendo al análisis de las nociones que subyacen al contenido explícito y de las relaciones que entre ellas se establecen. En el caso de la presente investigación, los sujetos implicados serían la investigadora y las tres cartillas a analizar, y lo que se pretende es un rastreo de las categorías propuestas para identificar las concepciones subyacentes en los manuales.

Triangulación

En toda investigación se cuenta con datos de diferentes fuentes con el fin de contrastar y complementar los hallazgos. En mi caso, cuento con los conceptos lente, los manuales y los enfoques para darle credibilidad a las conclusiones que arroje la investigación y que no estén sesgadas por mis propios intereses, pues como dice Cerda (2008)

La triangulación es una garantía para impedir que se acepte con demasiada facilidad la validez de las impresiones iniciales y para lo cual utiliza múltiples fuentes, métodos e investigadores con la intención de ampliar el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación y corregir los sesgos que aparecen cuando el fenómeno es examinado por un solo observador, con una técnica y desde un solo ángulo de observación. (p.50)

El análisis de los materiales, los enfoques y la revisión conceptual, constituirán, entonces, los tres vértices de la triangulación propuesta, con el fin de construir un conocimiento más amplio y profundo del tema investigado y para elaborar, en el devenir de la investigación, algunos horizontes de sentido, siempre abiertos, que puedan ser retomados en indagaciones posteriores.

6 El juguetero Cheshire y la ingenua Alicia: un viaje hacia el análisis y la interpretación

Los datos por sí mismos dicen poco, o casi nada. Son tan solo elementos de una ecuación matemática que, así planteada, no tiene mayor alcance, porque el mundo no sólo está hecho de números, sino que está construido, también, de palabras, de relatos. Por eso, para esta investigación, analizar los hallazgos va más allá del conteo de actividades que se corresponden -o no- con el enfoque y el método al que se supone que los manuales pertenecen; o de la elaboración de una lista de chequeo que pretende comprobar la unidad interna de los libros de texto leídos. Se trata, en realidad, de un ejercicio de *comprensión* de lo encontrado, para ser interpretado a la luz de los tres pilares que constituyen la columna vertebral de la investigación, a saber: los conceptos de didáctica,

gramática y cultura; esto con miras a la *apropiación* de lo que está teniendo lugar hoy en el marco de la creación de materiales de ELE en nuestra ciudad.

En ese sentido, luego de una primera lectura de los manuales, se procedió a ordenar en un **cuadro de Excel**, algunos elementos principales de los enfoques a los que ellos declaran estar adscritos⁵⁵. Posteriormente, se hizo la respectiva descripción de sus características más generales (autores, división, objetivos) para luego pasar a la categorización por conceptos y colores que ayudaran a identificar cómo *aparecen* o *emergen* la didáctica, la gramática y la cultura en cada uno de ellos. Una vez terminado, se contrastaron las ideas **en una matriz de análisis**, se volvieron a revisar los conceptos, y se inició el análisis categorial en el que se pretendía comprender de qué manera el enfoque anunciado en el libro se desplegaba a través de ciertos elementos internos de los manuales. En términos de **didáctica**, se rastrearon, entonces dos elementos: las *actividades* y los *contenidos*. En cuanto a la **gramática**, se revisaron los contenidos lingüísticos, a saber, el *contenido léxico y fonético* y el *contenido morfológico* y, finalmente, en lo que a **cultura** se refiere, se examinaron las *representaciones textuales e icónicas*⁵⁶.

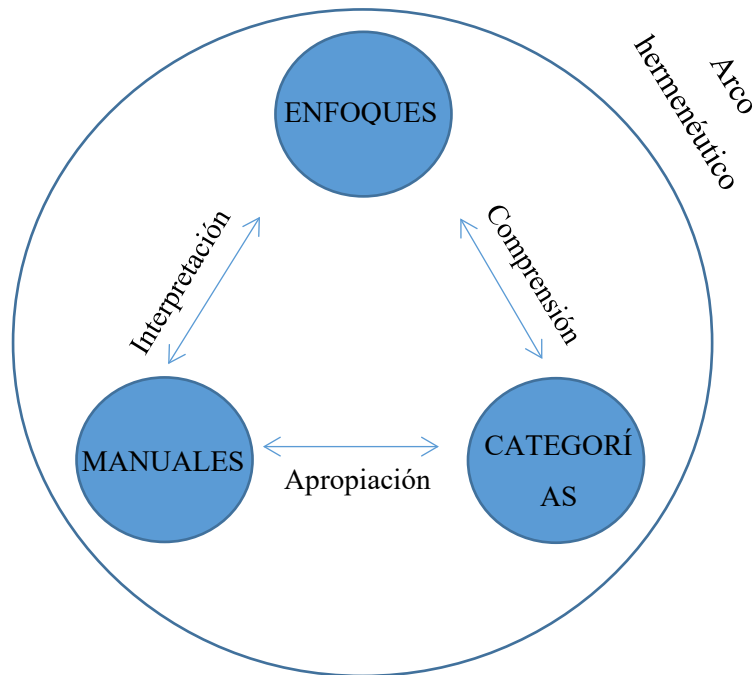
Finalmente, se describieron las categorías antedichas: *didáctica, gramática y cultura* de una manera *emergente* y propositiva, anclando los conceptos al marco general de los materiales didácticos y amparados bajo las propuestas teóricas de Kumaravadivelu (1999). Presento, pues, a continuación, una urdimbre entre lo interpretado a partir de los textos mismos y a la luz de las categorías, en relación con los enfoques de los manuales.

⁵⁵ Solo el de *Enjoying Spanish*, no lo hace explícito.

⁵⁶ Didáctica, gramática y cultura son conceptos que, analizados en el marco de su funcionamiento dentro de un material pensado para la enseñanza -en este caso de ELE-, tienden a solaparse. Por ello, para dilucidar si los elementos analizados se inclinarían hacia una categoría u otra, no se hizo una mayor segmentación.

Figura 6

Arco hermenéutico interpretativo.



Nota. Fuente elaboración propia (Arco hermenéutico interpretativo, 2023)

Manual 1: *Español al vuelo*, A1 (2019)

El texto impreso *Español al vuelo*, A1 (2019), en su segunda edición, hace parte de una serie de 8 libros (uno para A1, otro para A2 y de a dos por los niveles subsiguientes, hasta C1.2, según el MCER para la enseñanza de las lenguas) concebidos desde el enfoque comunicativo e intercultural como una respuesta a la necesidad advertida por profesores de la Universidad Pontificia Bolivariana de crear material propio que reflejase la lengua y la cultura colombianas. En ese sentido, su interés fundamental es el *diálogo intercultural*, pues los autores señalan en la introducción que, “(...) el aspecto cultural se convierte en el eje transversal en la enseñanza de la

lengua y, en esa medida, favorece el diálogo intercultural” (Agudelo, E., Estupiñán, Jorge, Jaramillo, G. y Gómez, J., p. 5)

El manual está dividido en ocho unidades, cada una de las cuales está numerada y tiene un color distintivo y un tema de interés general (Colombia en el mundo, la arquitectura en Colombia, entre otros), que es acompañado de apoyo visual y presentado de manera breve. Seguidamente, se explicitan los temas propios de la unidad, los contenidos comunicativos y funcionales, los contenidos de la lengua (gramaticales, lexicales, fonéticos) y los contenidos socioculturales ([Ver matriz de análisis](#)).

Si este texto se dice intercultural, revisemos lo que señala Severina Álvarez, en su texto “*La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera*” (2011), en el que argumenta que “...el enfoque intercultural prioriza la reflexión comparativa sobre el uso de los códigos verbales y no verbales entre la cultura del aprendiz y la de la comunidad lingüística a la que pertenece la lengua extranjera (...)” (párr.17) en ese sentido, en el texto se esperarían ejercicios para comparar y contrastar trasfondos culturales, no con el fin de jerarquizar los rasgos idiosincráticos de cada lugar, sino de comprender y asimilar la cultura de contacto.

Para la mencionada autora, algunos de los parámetros a incluirse en un enfoque intercultural serían

1. Promover actitudes, conductas y cambios sociales positivos mediante la enseñanza-aprendizaje de valores, habilidades, actitudes, conocimientos...de la nueva lengua-cultura.
2. Facilitar el mantenimiento de la identidad y las características culturales
3. Trabajar en un contexto no excluyente. Eliminar la jerarquización: las dos culturas en un mismo plano (Severina, 2011, párr.48-50)

Por su parte, a través del análisis del texto propiamente dicho, fue posible identificar que si bien el libro tiene múltiples actividades para hacer en parejas o en pequeños grupos (Ver páginas 19,74,80,83,92) no está claro que eso permita efectivamente un *encuentro con el otro*, ni que, desde la comparación entre la cultura propia y la ajena se resuelva el deseado *diálogo intercultural*,

porque este pasa por conversaciones profundas a propósito de, por ejemplo, los prejuicios -no siempre conscientes- respecto de mi propia cultura y la extranjera, de mis expectativas y de la imagen que, histórica, social y mediáticamente, he construido de ambas naciones. Abarca, además, mi propia comprensión del “deber ser” de las sociedades, reflejado en la manera en que jerarquizo los comportamientos y las actitudes de los sujetos culturales con los que me encuentro, y en el modo en que reacciono a ello: con rechazo, acogida, aprecio, desaprobación, entre otros.

Para que haya un verdadero *encuentro intercultural*, los sujetos deben abrirse a la posibilidad de un cambio de paradigma, un viraje en la mirada con respecto a lo *otro* y a los *otros*, no solo desde la diferencia en sus aspectos más superficiales (fenotipo, música, ropa, comida, bailes), sino desde la comprensión de una historia de vida -personal y social- que opera bajo otras lógicas y que tiene lugar en otras coordenadas espacio temporales de las que solo por un momento somos partícipes⁵⁷.

La cultura no es *una*, homogénea y fácilmente comprensible, sino que pasa por la crianza, por decisiones personales y familiares a veces contradictorias; por prácticas, discursos, formas de vida, imaginarios, apropiaciones, e identidades (generacionales, familiares, regionales y nacionales) que no son fáciles de discernir ni mucho menos de deconstruir.

Añadido a lo anterior, la artificialidad propia del aula limita esos encuentros. No que no puedan tener lugar, sino que podrían tener mayor autenticidad en un espacio en el que las relaciones de poder (tan evidentes por los roles designados y esperados en el aula) no tengan tal protagonismo y puedan permitir la apertura, honestidad y espontaneidad necesarias para una verdadera *experiencia intercultural* en la que lo valioso no sea tanto la *identificación* (ese verme en lo foráneo que no me permite salir de mí mismo), como la *comprensión* relacional de lo propio y lo ajeno. En ese sentido, tomo distancia de los autores cuando aseguran que, “se espera que los estudiantes encuentren, desde sus propios rasgos de identidad, los elementos de identificación de la cultura colombiana” (Agudelo, E., Estupiñán, Jorge, Jaramillo, G. y Gómez, J., 2019, p. 5), especialmente si el manual

⁵⁷ En el caso del trabajo con algunos de mis estudiantes, por ejemplo, -y gracias a las características propias de nuestras clases, que nos han permitido estar juntos por más de un año-, ha sido posible considerar, más allá de juicios de valor, elementos que han marcado la historia colombiana (corrupción, violencia, falta de oportunidades, abandono estatal) en relación con prácticas sociales actuales como el microtráfico, la corrupción o el modelaje webcam, para tratar de *comprender* las raíces que las sostienen y perpetúan hasta ahora.

se dice adscrito a una perspectiva *intercultural*, la cual prioriza la reflexión abierta al comprender la riqueza de la diferencia.

De nuevo Severina Álvarez, en su texto titulado *La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera* (2011) y en diálogo con Corbett, señala que el enfoque intercultural “...prioriza la reflexión comparativa (...) entre la cultura del aprendiz y la de la comunidad lingüística a la que pertenece la lengua extranjera” (párr.16), lo que debería traducirse en representaciones que, vía textos e imágenes, no solo den cuenta de la diversidad cultural de nuestro país, sino que además procuren la *reflexión* a propósito de los puntos en los que ella se distancia o acerca a la de la comunidad del estudiante y las implicaciones que, a nivel personal esto trae consigo.

Contrario a ello, el manual muestra la **cultura**, -a través de las *representaciones textuales* en él presentes-, a manera de: **a) datos**, tales como cuáles son los países de habla hispana, su número de habitantes y su ubicación en el mapa; o la historia de Colombia con el significado del nombre, su clima, su economía, su división política y las lenguas nativas aún habladas en el territorio nacional, **b) personajes** colombianos, ya sea ficticios (de los relatos creados y empleados dentro de los textos del libro) o de importancia internacional como Shakira, Botero, Llinás o Falcao; **c) características físicas** “multiculturales” y **d) celebraciones y costumbres** entre las que se mencionan algunos bailes representativos, comidas típicas, ferias, desfiles y carnavales; lo cual constituye todavía una mirada muy estrecha de lo cultural. (Ver matriz, pestaña 4)

Por ejemplo, en términos de la tercera manera de entender la cultura (*características físicas*) los autores señalan, en el texto que lleva por nombre “La clase de la profesora Julia”, que:

(...) Los estudiantes de la clase de esta profesora son muy diferentes. En Colombia somos mestizos, pero hay mucha diversidad étnica. Por ejemplo, Luisa tiene el pelo negro y lacio. Estela tiene el pelo negro y crespo o rizado. Luis tiene ojos grandes y de color café y los ojos de la profesora son pequeños y negros. David, es muy alto y tiene la piel oscura. Sofía es alta y tiene la nariz pequeña y Pedro es gordo y tiene orejas grandes. La profesora está contenta con todos sus estudiantes. Su clase es multicultural (Agudelo, E., Estupiñán, Jorge, Jaramillo, G. y Gómez, J., 2019, 2019, p.42).

Dicha mirada, circunscribe lo multicultural a lo étnico o racial, dejando de lado todos los elementos que componen este concepto, como las variedades lingüísticas, religiosas u otro tipo de prácticas sociales (ritos, mitos, relatos, celebraciones, conmemoraciones, imaginarios, chistes, entre otros).

Asimismo, no son pocas las contradicciones advertidas en el manual en cuanto a las *representaciones textuales* allí sugeridas de la cultura: la unidad número 6, se titula *Colombia biodiversa*, pero en su desarrollo se mencionan diversas actividades *culturales*, y no elementos propios de la diversidad biológica que ofrece nuestro país (que es a lo que se refiere el nombre de *biodiversidad*), con lo que no queda clara la relación del título y el contenido, ni entre este elemento y la cultura. Además, se cae en ciertas generalizaciones que no se corresponden con la variedad de tiempos, ritmos y formas de vida de las diferentes regiones del país, como la idea de que “los colombianos son reconocidos porque trabajan mucho. Se levantan muy temprano para comenzar sus labores. Los conductores, los panaderos, los profesores, los oficinistas llegan a sus trabajos entre las 5:00 y las 8:00 de la mañana” (Agudelo, E., Estupiñán, Jorge, Jaramillo, G. y Gómez, J., 2019, p.122)⁵⁸.

Otro caso, por ejemplo, se encuentra en la octava unidad, donde los autores mencionan algunos oficios “a punto de desaparecer”, como el zapatero, el lechero o el sastre (página 121), pero eso no se corresponde de manera precisa con la realidad, especialmente en barrios populares o en zonas rurales, en las que dichas actividades todavía tienen vigencia en el desarrollo de la vida diaria de las comunidades.

De otro lado, en el manual se asegura primero, que Bogotá es la ciudad más importante, con buenos servicios públicos y vías de alta tecnología (página 34); segundo, que todas las ciudades tienen una amplia agenda cultural y tercero, que el nuestro es uno de los países más alegres del mundo (página 118), lo que parece no coincidir ni con la opinión pública, ni con la realidad concreta.

Dentro de los contenidos socioculturales anunciados en la página introductoria de la segunda unidad se encuentran los *estados de ánimo* (p.25), y extraña no tanto el hecho de que este sea considerado un contenido sociocultural, como el que su abordaje haya sido propuesto solamente

⁵⁸ Piénsese, por ejemplo, en los oficios, horarios y ritmos sociales de la costa colombiana, en contraste con el interior del país, y los múltiples factores (como el clima, la idiosincrasia o los tipos de desarrollo -más industrial, más agrícola o más turístico-), que podrían justificar esas marcadas diferencias.

desde lo gramatical, pues la instrucción es “responde las siguientes preguntas (...) utilizando el verbo estar” (p.27). Del mismo modo, en la tercera unidad se anuncia un tema cultural muy interesante: “la familia en Colombia” (p.33), que lastimosamente no es desarrollado, pues no hablan ni de su constitución, ni de sus características, ni de sus prácticas; sino que tan solo mencionan datos sobre la construcción en nuestro país (en guadua, por ejemplo) y dos tipos de vivienda: el apartamento y la casa. Así mismo, el tema *el tiempo libre en Colombia*, termina abordando la música y algunos deportes, lo que poco habla, culturalmente, de lo que pasa en el tiempo de ocio en nuestro país.

No obstante, el manual cuenta con *representaciones textuales* culturales interesantes, aunque tímidamente esbozadas, como *El día mundial de la pereza* en el municipio de Itagüí, (p.80) porque allí se mencionan elementos del carácter de la gente (aunque puedan ser problemáticos) como cuando aseguran que “su gente es muy trabajadora” (p.80) ; *El estudio y trabajo en Colombia*, (p.61) donde explican en qué trabajan normalmente las personas según la región del país; *La música de Colombia*, dividida por regiones; o *el grafiti en Bogotá*, pero todos ellos podrían haberse explotado mucho más y a través de un tratamiento que superase los meros datos.

En la unidad séptima, se pretenden conocer algunos lugares turísticos de Medellín, pero sólo se hace mención a la *Plaza Botero*, y esto sin abordar la vida asociada a este lugar: las situaciones de explotación sexual, los lustrabotas, los juegos callejeros, la venta de mercancía de contrabando, o la inseguridad; que son, a mi parecer, elementos que también hacen parte del desarrollo histórico, cultural y social del sitio. De igual manera, en la octava unidad se menciona el modo de vestir dividido por regiones, pero dejando de lado prácticas socioculturales asociadas a este tema y que tienen lugar en nuestro país, como aquella de regalar la ropa a los más necesitados, de usar la ropa para múltiples usos (como hacer trapos con las camisetas, o readaptarla para que pueda ser usada por familiares de menor edad) o de comprar ropa de contrabando en “El Hueco”⁵⁹, en donde, además, se encuentran diferentes niveles de imitación. En esta misma sección, los autores señalan que “Si vas a

⁵⁹ Nombre que lleva el sector comercial del centro de la ciudad de Medellín (hoy compuesto de 3 edificios) y que originalmente era el hotel “La Montaña”, en el que se hospedaban los comerciantes que traían sus mercancías desde San Andrés y a quienes acudían compradores que deseaban adquirir sus productos a menor precio y de primera mano. Este cambalache se daba en un “hueco” abierto entre bares, tabernas y prostíbulos. Hoy en día, la mayoría de artículos (calzado, joyería, electrónicos, textiles, entre otros) provienen de China. Más información: https://www.elcolombiano.com/historico/historia_de_el_hueco_que_se_convirtio_en_una_marca-HKEC_70700

Bogotá, debes usar ropa abrigada como una chaqueta, unos guantes, un gorro de lana, un buzo, una bufanda, un abrigo o un chaleco” (Agudelo, E., Estupiñán, Jorge, Jaramillo, G. y Gómez, J., 2019, p.115), descripción que podría no ser atinada para un extranjero, que podría cambiar según la época del año en que se visite la capital, o que podría aplicarse también para otras ciudades como Manizales o Tunja.

Finalmente, y en términos de las *representaciones icónicas*, es lamentable el equívoco de algunas fotos usadas (como de la policía y otras profesiones) que no reflejan la realidad de Colombia: los mototaxis parecen de la India, y las escuelas de algún país del continente africano.

Figura 7

Español al vuelo, (p.48)



Figura 8

Español al vuelo, (p.10)



Nota. Fuente Fotografía propia (Español al vuelo, 2019)

Nota. Fuente Fotografía propia (Español al vuelo, 2019)

En términos **gramaticales**, a pesar de que el manual se dice de un enfoque comunicativo, -que debería resaltar el uso de la lengua en situaciones cotidianas y no tanto el conocimiento lingüístico-, propone ejercicios en los que, primero, el profesor hace la actividad (como presentarse), para que luego el estudiante, con las mismas preguntas y por repetición o imitación, adquiera el modelo. En él, el tratamiento del *contenido fonético* se continúa dando desde la oposición letra-sílaba y, la escritura nominal debajo del alfabeto donde sólo muestra el *nombre* de la letra, no el *sonido*, (página 14), lo que podría llevar, por lo menos a los hablantes nativos de un idioma como el inglés, a múltiples equívocos. Además, la pronunciación se entremezcla con el deletreo (que no es lo mismo) y queda “resuelta” en una página (p.15), ignorando que ella no sólo se trata de *corrección*,

sino también de intencionalidad, entonación, acentuación y ritmo, elementos que no son tratados en el manual ([Ver matriz](#), pestaña 3).

Por otro lado, en términos del *contenido morfológico* algunas veces se presentan las siguientes situaciones: 1. se combinan tipos de verbos de diversas complejidades (regulares, reflexivos, afectivos, e irregulares), 2. no hay explicaciones explícitas de elementos no tan fáciles de advertir para un principiante como el uso de preposiciones dentro de la oración (ver página 6), la lógica de formación de números compuestos (ver páginas 86-87), las conjugaciones de un verbo irregular de la importancia de *ser* en los diferentes pronombres, la formación del masculino y el femenino en los gentilicios (sólo se proponen los de Latinoamérica sin atención a las excepciones o al uso de diéresis en nacionalidades como nicaragüense. Ver página 21), la formación de los plurales, (porque no todos se resuelven añadiendo “s” o “es” al final. Ver página 38), el uso de pronombres átonos unidos a casos de voz pasiva perifrástica o impersonal, con pronombres de objeto directo, perífrasis verbales o el verbo quedar (ver páginas 94, 110, 113 y 115); y por último, 3. se proponen actividades para las cuales es necesario usar modos y tiempos verbales desconocidos para los estudiantes en este punto del proceso (por ejemplo en la unidad 6, página 81, ejercicio 3 y página 86, ejercicio 2 deben usar futuro próximo o imperativo para el desarrollo y cumplimiento de la tarea propuesta). ([Ver matriz](#), pestaña 3)

Por su parte, en lo que al abordaje del *contenido léxico* se refiere, los autores proponen en algunas listas palabras que han caído en desuso (como la preposición “so”), o usan dos palabras diferentes para un mismo objeto (por ejemplo, mochila o morral), sin entenderse muy bien cuál es el criterio para escoger uno u otro, o si se ha hecho algún análisis de tipo lingüístico en términos de la frecuencia de uso para determinar su rentabilidad en el aula.

De otro lado, no se plantean las actividades en el marco de una historia como pretexto comunicacional, sino que se proponen ejercicios completando espacios para practicar lo aprendido. Además, a veces, los objetos elegidos no tienen relación unos con otros, con lo que es evidente la atención a las formas más propia del método tradicional o gramatical: por ejemplo, se propone una explicación arbórea del lugar del verbo en la oración con términos como determinante o complemento, sin explicar a qué se refiere cada uno, y sin considerar que dicha estructura puede cambiar en la construcción de oraciones interrogativas o negativas (Ver página 68). En el caso del acróstico DOCTOR LUCAS, usado para ilustrar los **usos** de *ser* y *estar*, por ejemplo, no están

claras las diferencias entre “localización” y “ubicación”, y, combinan ambos verbos en sus diferentes usos en una única y pequeña actividad, sin considerar que este es un tema no tan fácil de comprender, en el que los errores normalmente acompañan a los estudiantes a lo largo de su proceso de adquisición del español. Añadido a ello, se mezclan expresiones que pueden usarse con un verbo o con el otro, como por ejemplo orgulloso, serio, juicioso, agradecido, mejor, relajado o bonito, en los que el significado puede cambiar dependiendo de si hacemos énfasis en lo consustancial/identitario -para lo cual usaríamos ser-, o en lo circunstancial – para lo cual usaríamos estar- (Ver página 28).

Preocupa, a lo largo del análisis, que se dejen de lado algunos temas que hacen parte del nivel A1 según el MCER para la enseñanza de las lenguas, tales como el complemento directo/indirecto, los adjetivos indefinidos, los posesivos átonos y tónicos y la hora, que no deberían sacrificarse, sino integrarse en el marco de un desarrollo temático conectado internamente. Así, en términos **didácticos** se advierte que, o bien no hay unidad *temática*, -pues se pasa, por ejemplo, de la familia a los adjetivos y de allí a los artículos del salón de clase-, o bien, después de algunas unidades intermedias se vuelve a temas o personajes ya trabajados, lo que podría parecer repetitivo o llevar al estudiante a sentir que no está avanzando.

La página 111, por ejemplo, sobre mente sana y cuerpo sano, parece un paréntesis dentro del desarrollo de las unidades del manual, en tanto no se evidencia conexión ni con el tema anterior (¿qué me pongo?), ni con el posterior (la ropa y el clima), o, en la 116 no hay ninguna conexión expresa entre la ropa y el clima con los mitos y leyendas.

En el análisis realizado se encontró que la mayoría de las *actividades* se centran en las habilidades de lectura y escritura y, en menor medida, de conversación. No hay ninguna para practicar escucha, por lo menos, no por medio de audios, habilidad fundamental a lo largo del proceso de adquirir una lengua extranjera. (Ver [matriz](#), pestaña 2)

Algunos de los ejercicios propuestos ofrecen las respuestas con los verbos conjugados, así que sólo es necesario ubicar el verbo en el lugar correcto dentro del texto, y después responder algunas preguntas de comprensión de lectura; otros, proponen la creación de *frases*, y no de textos, que es la unidad mínima con el que el enfoque comunicativo propone trabajar; otros recurren a llenar espacios con la respuesta correcta, y otros sugieren diálogos poco reales y demasiado cortos o de temas que podrían no ser atractivos para los aprendices (como saber cuáles son las capitales de

todos los departamentos del país), lo que podría ir en contravía del deseo del enfoque comunicativo de atender a las necesidades e intereses de los estudiantes.

Valoro, no obstante, que se presenta en español lo que se va a aprender antes de empezar la unidad, con algunas preguntas abiertas, diálogos para leer y para crear; o ejercicios en los que el estudiante mismo busca información, lo que supone poner en juego otras habilidades como la selección, interpretación y recreación de lo hallado con el fin de compartirlo en la clase. Asimismo, las instrucciones son fáciles de entender, los textos empleados son acordes al nivel de aprendizaje (en presente simple y con vocabulario apropiado), y se abordan con preguntas que van más allá de lo literal. También considero que son acertadas a) el uso de imágenes para explicar, pues es un apoyo visual que sirve para introducir los temas abordados y b) la propuesta de actividades pensadas para grupos, con “tus compañeros” o “en parejas”, expresadas en instrucciones como “construye con tu compañero, organiza el día de la pereza con tus compañeros, entrevista a tu compañero para luego hablar de él/ella a la clase”, entre otras. (Ver matriz, pestaña 2).

Así, en términos generales, en este manual la *didáctica* se circunscribe a una comprensión instrumental del cómo llevar al aula determinado contenido; la *gramática* termina siendo un *fin en sí mismo* en el que la atención a las formas cobra más importancia que el interés de comunicarse con los compañeros, y la *cultura* se muestra como una serie de datos sobre aspectos *positivos* del país que se está conociendo, con algunas oportunidades de comparación con el de los estudiantes.

Manual 2: *Maravillas del español*, A1 (2012)

Maravillas del español (2012) es el nombre del texto guía del nivel A1 propuesto por Ana Beatriz Chiquito, Jaime Naranjo, Rosaura Gómez, Dora Álvarez y Marta Restrepo, e ilustrado por Óscar Gómez. Está dividido en 6 capítulos y fue publicado por el Fondo Editorial de la Universidad EAFIT en colaboración con la Universitetet i Bergen, con quienes construyeron los libros hasta el nivel B2, los cuales: 1. Están compuestos de un texto guía, un manual del estudiante y el acceso a un portal de internet; 2. Conducen con las cinco C de la educación (Comunicación, Culturas, Conexiones, Comparaciones y Comunidades) estipuladas en el ACTFL (siglas para American Council on the Teaching of Foreign Languages) y 3. Aportan los elementos necesarios para la presentación del examen oficial DELE.

El libro está dividido por temas y por colores. Inicialmente hay un capítulo preparativo con expresiones y comandos para saludar e interactuar en el salón de clases. En la introducción de cada capítulo se muestran los contenidos y las competencias que se buscan desarrollar. Allí se presenta un índice con 3 secciones: **a)** competencias comunicativas, en el que se aborda la historieta *Viajeros*, **b)** competencias léxicas y gramaticales mostradas a doble página para mayor facilidad del estudiante y **c)** competencias interculturales de comprensión y expresión a través de la audionovela *Amor, ciencia y misterio en el Darién*. Además, se ofrecen las secciones *Pronunciemos*, para la escucha y pronunciación de palabras (aunque no necesariamente relacionadas entre sí) y *Cultura viva, Maravillas del mundo hispano* con notas culturales sobre los países hispanohablantes. Al final del nivel, hay un compendio gramatical y un glosario bilingüe español-inglés con el vocabulario trabajado. ([Ver matriz](#), pestaña 1)

Este manual se presenta como un

(...) programa innovador de introducción al español, basado en metodologías comunicativas que dan oportunidades múltiples de comunicación a través de estrategias interactivas, desarrollando las 4 habilidades en contextos lingüísticos y culturales relevantes (panhispánico) y con énfasis en las áreas léxica, gramatical y fonética (Chiquito, A. Naranjo, J., Gómez, R., Álvarez, D. y Restrepo, M. 2012, p.1)

lo cual parece, de un lado, un poco ambicioso (abordar todas las habilidades, en todos los campos), y de otro, no tan novedoso, pues aprender haciendo era ya la consigna de las pedagogías activas.

El libro se inscribe dentro del enfoque comunicativo, uno que según Sandra Paola Agudeo en su texto *Los métodos de enseñanza en ELE: El método comunicativo revisado* "...tiene que ver más con el uso de la lengua que con el conocimiento lingüístico, y su objetivo principal es que el alumno-hablante desarrolle las destrezas interpretativas y expresivas de la lengua meta". (2011, p. 10). No obstante, en el análisis textual propiamente dicho, es evidente el énfasis en las habilidades de lectura y escritura por encima de las de habla y escucha, y esto en el marco de actividades para corroborar la comprensión o llenar algún vacío de información con el verbo correcto en la conjugación apropiada.

El manual usa la narrativa como hilo conductor con dos historietas: *Viajeros y Amor, ciencia y misterio en el Darién*, con el fin de presentar la idiosincrasia panhispánica, una tarea titánica que busca poner su énfasis en la comunicación oral y escrita, diseñada “... para convertir la clase en un entorno de inmersión hispano mediante el uso de herramientas que permiten desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquiera de los formatos de clase modernos: presencial, mixta (presencial y en la red) o solamente por la red” (Chiquito, A. et al, 2012, p.1)

En el análisis se advierte que la historia que se desarrolla al final de cada capítulo tiene personajes de Inglaterra, Alemania y Noruega, junto con tres colombianos y un cubano, y que las *representaciones icónicas* a través de fotos que acompañan cada unidad en general hacen parte del lugar en el que están (o al que van) los personajes principales de la historieta base; aunque en el sexto capítulo se incluye una foto de Costa Rica, sin correspondencia con la narrativa de fondo, en la que los viajeros se disponen a ir a Nicaragua.

La cultura aquí presentada, en términos de las *representaciones textuales* ofrecidas, es entendida como **a) datos** (a veces muy generales como “la danza mexicana” o más específicos como la capital del país, su plato típico, moneda, lengua, música o arqueología) abordados a través de preguntas de comprensión lectora, y con la posibilidad de que los estudiantes escriban cómo es en sus propios países o **b) curiosidades**, por ejemplo, el hecho de que “rapidito” sea el nombre que se le da a un bus de pocos pasajeros en Honduras. (Ver página 50)

Añadido a lo anterior, *lo cultural*, no es un eje transversal, sino que es algo enunciado en la introducción del capítulo, y resuelto con una pequeña actividad de una página al final del mismo, en la que los estudiantes deben buscar información de los países abordados y completar actividades con un marcado acento formal (para ilustrar el punto, véase el ejercicio de completar oraciones en la página 12 a propósito de las *Maravillas de México*). En este sentido, no se desarrollan *competencias interculturales* propiamente dichas, sino que se propone un tratamiento gramatical de temas culturales desarticulados.

Del mismo modo, hay imprecisiones -como la inclusión, en la explicación de los posesivos átonos, del pronombre *vosotros* en el marco del viaje a Honduras (página 51)- y generalidades superficiales, como el abordaje del tema de *los apellidos en Latinoamérica* (página 60) sin un tratamiento crítico que considere, por ejemplo, su desarrollo de conquista en la historia de nuestra región, y los posibles puntos de encuentro y desencuentro con los países de origen de los

estudiantes; o de *las familias en las festividades*, de la que solo se dice que son muy unidas (página 60), dejando de lado las múltiples formas de relacionamiento de los núcleos familiares latinoamericanos.

Preocupa, además, que, en la competencia intercultural, se contemplen ya contenidos gramaticales (como las vocales, las consonantes, el acento, la sílaba -ver introducción a cada capítulo-) o bien temas como “deportes” “apellidos” “pasatiempos” o “el palacio de Bellas Artes”, que no tienen (por lo menos por sí mismos) un elemento intercultural. (Ver [matriz](#), pestaña 4)

En términos de las *representaciones icónicas*, este manual presenta mucha más coherencia que los otros dos. No solo las fotos al inicio de cada capítulo corresponden al lugar en el que los protagonistas van (o en el que están), sino que, además, los dibujos animados no son genéricos, ni accesorios: los fenotipos en ellos plasmados podrían perfectamente corresponder con alguien del país al que dice pertenecer.

En el análisis textual propiamente dicho, se evidencia la separación entre forma y contenido característica del enfoque tradicional, en el que, como dice Sandra Paola Agudelo, en su texto *Los métodos de enseñanza en ELE: El método comunicativo revisado*, “la lengua era concebida como un sistema compuesto de elementos relacionados de manera estructural que tenían como fin codificar el significado, cuyos elementos eran los fonemas, los morfemas, las palabras, las estructuras y los diferentes tipos de oraciones”. (2011 p.42)

Muestra de este tratamiento inconexo y tradicional lo son el abordaje que del *contenido léxico y fonético* se hace en el manual, pues se establecen competencias léxicas no a través de verbos en infinitivo, sino en términos de *temas* (países, nacionalidades, profesiones, por ejemplo, -ver la página introductoria de cada capítulo-), y, además, algunas palabras del *vocabulario* no tienen dibujos, lo que obliga a los estudiantes a la traducción y memorización. Asimismo, abundan los ejercicios para escuchar y deletrear palabras que no comparten un mismo campo semántico, dirigiendo la atención a las formas (en términos de la acentuación en diferentes sílabas) y no al significado. (Ver la sección *Pronunciemos* en la penúltima página de cada capítulo)

Aunado a lo anterior, no están claros los criterios de la elección de ciertos términos como mochila o morral en lugar de bolso (ver página 3, capítulo P); o crespo y no rizado (ver página 9), lo que subraya la falta de sistematicidad en el abordaje de los elementos lexicales que los autores anunciaban que serían prometedores desde la introducción del libro.

En cuanto al *contenido morfológico*, sorprende: **a**) la división de un verbo como ser, por *usos* (aunque dejando por fuera algunos de ellos como *relaciones* o *eventos*) desde la perspectiva nocio-funcional **b**) el por qué mientras algunos temas son explicados previamente, otros no lo son (ver, por ejemplo, la página 4, capítulo P, en donde no se explica la presentación personal, contrario a lo que pasa en la página 3, en la que se muestra la conjugación del verbo ser), **c**) la razón para incluir temas difíciles sin debida explicación (verbos irregulares, pronominales, de cambio de significado, perífrasis verbales, complementos directo e indirecto, entre otros: ver páginas 10, 26, 33, 34), lo que lleva a los estudiantes a la repetición por imitación, **d**) la causa de proponer ejercicios de completar espacios con todas las irregularidades de los verbos juntas, o de combinar diferentes tipos de irregularidades en una misma actividad (ver páginas 27 y 40), **e**) la inclusión de “vosotros” en las explicaciones, sin usarlo en los ejercicios propuestos, (ver página 8), y **f**) el pronto abordaje de temas de otros niveles (como el contraste entre las preposiciones *por* y *para*, el imperativo o la acentuación de palabras agudas. Ver páginas 45 y 47) y, a su vez, el tardío desarrollo de un verbo como estar que llega solo en el cuarto capítulo, aunque sin explicar sus usos (como lo hicieron con ser) y sin que tenga mucha relevancia en el marco de la actividad en que es propuesto (ver página 44).

Didácticamente, en lo que tiene que ver con los *contenidos*, se observan algunas explicaciones cortas y no satisfactorias de temas que podrían aprenderse *en* y *con* el uso: en la página 17 se establece que *cuánto* es usado para countables como en la frase ¿cuánto vale un curso de español?, mientras que *cuántos* lo es para no countables, por ejemplo, en la pregunta ¿cuántos niveles son?; o, en la página 39 se aclara el uso de “con + pronombres”, elementos que podrían comprenderse mejor en el marco de situaciones reales de comunicación. (Ver matriz, pestaña 2)

En cuanto a las *actividades*, se observa, al igual que el manual *Español al vuelo*, una desconexión evidente, con inclusión de diálogos guiados, no tan espontáneos y un poco artificiales, con numerosos ejercicios de falso y verdadero (para comprobar la comprensión de lectura), de completar espacios y de réplica del modelo (con énfasis en la corrección formal), sin muchas posibilidades de conversación y aun menos de escucha, con prácticas propuestas fuera de contextos comunicativos, y sin incluir a veces las imágenes o gráficas pertinentes para su comprensión, lo que obliga a los estudiantes a la traducción y a la memorización (como es el caso de la lista de verbos regulares y de adverbios de frecuencia, páginas 15 y 21 respectivamente).

En el manual hay intentos de ejercicios de escucha (por ejemplo, en el marco comunicativo de la fiesta de Ana, página 19), pero después son abordados a través de preguntas gramaticales inconexas entre sí. Del mismo modo, es evidente que en los diálogos iniciales se sacrifica la *autenticidad* en razón del componente gramatical, y, además, no es evidente que hayan tenido en cuenta la variedad dialectal del país en que se está (en México, por ejemplo, sólo se advierte el verbo *platicar* y el menú ofrecido en el restaurante como elementos que reflejan propiamente su idiosincrasia).

No obstante, se valora el uso de algunos ejemplos sin traducción (en los que el apoyo visual es clave), la apropiada ilustración de las instrucciones del libro con su respectivo imperativo, la inclusión de ejercicios que involucran el trabajo cooperativo propio del enfoque comunicativo tales como “saluda o despide a un compañero de clase, pregunta al profe o a tus compañeros, practica con estudiante A y estudiante B, o inventa preguntas para el grupo” (aunque la intención es practicar el contenido gramatical ya presentado, más que la configuración de una necesidad propiamente comunicativa); además, la continuidad de la historieta base que sirve de hilo conductor para los ejemplos y abordajes temáticos, pues los diálogos iniciales no son sólo muestras de la lengua (aspectos formales que serán tratados después), sino que vienen acompañados de preguntas de comprensión.

Si bien este manual se dice de enfoque comunicativo, continúa situando los elementos lingüísticos en un primer plano: las formas correctas como fines en sí mismas, no como herramientas de comunicación. En ese sentido, la *gramática* más tradicional sale a la luz, con contenidos funcionales y explicaciones a veces no tan claras para un primer nivel de aprendizaje de la lengua. Esto se vincula al desacierto *didáctico* de desintegración temática y de actividades propuestas que muestran la dificultad de pensar en una propuesta comunicativa que desarrolle holísticamente los contenidos en relación a propósitos más allá de la corrección formal. Añadido a esto, la propiciación de espacios de encuentro intercultural, sigue siendo un proyecto a realizar, pues, en la práctica, la *cultura* se reduce a una página de datos y curiosidades que no transversalizan la propuesta del manual.

Manual 3: *Enjoying Spanish A1* (2020)

Enjoying Spanish (A1) es un libro de mi autoría y nació en el marco temporal de la contingencia sanitaria del COVID 19. Es un texto digital, dividido en cuatro capítulos, luego de los cuales se propone material complementario (como nombres de canciones, cuentos infantiles o videos de YouTube) más una lista alfabética de los verbos abordados en ese capítulo.

En él preocupa el hecho de que no se especifique el enfoque ni el método en el cual se circunscribe el manual y mucho menos los objetivos de cada capítulo. Honestamente fue un manual concebido desde la necesidad práctica de responder a la demanda de estudiantes que para ese nivel habían llegado a mi emprendimiento. Para su elaboración usé, pues, lo que había aprendido durante los 9 meses que trabajé en el instituto de idiomas, en tanto era lo que conocía y lo que parecía más lógico: mostrar la lengua antes de usarla y de ahí practicar indefinidas veces a través de ejercicios de repetición por imitación. ([Ver matriz](#), pestaña 1)

Por eso, no es necesaria una mirada muy profunda para advertir su corte estructuralista y gramatical: la lengua es un sistema que debe diseccionarse a través de la oposición clara entre forma y contenido, pues, como lo dice Marta Cabrera Mariscal, en su tesis *Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras* (2014), “Basa la enseñanza de una segunda lengua en el análisis detallado de las reglas gramaticales y sus excepciones, para luego aplicar los conocimientos adquiridos a la traducción de oraciones y textos” (p.15)

Este enfoque obliga a los estudiantes a recurrir a la memorización, repetición y práctica mecánica como actividades claves para dominar la lengua extranjera. Así, las formas son importantes no porque busquen vehicular el pensamiento, sino que tienen valor en sí mismas y, por ello, son fundamentales tanto la corrección/precisión al escoger las formas como la proficiencia en las destrezas de lectura y escritura por encima de la escucha o la conversación.

En este manual, **lo cultural**, en términos de las *representaciones textuales* es casi inexistente. Cuando aparece, se entiende como *datos* de “la cultura colombiana” (en singular), y a manera de pequeños paréntesis en el desarrollo del libro mismo. En ellos no se eluden prácticas socioculturales como la informalidad, el alto contacto y el componente religioso característicos de nuestra sociedad, pero, más allá del hecho de que las canciones elegidas para el nivel son colombianas o latinas, no hay mucho por mencionar. (Ver páginas 2,3,110-111, 130-133,148-149,154-155,172-173)

En lo que a las *representaciones icónicas* se refiere, el libro no recurre a imágenes, sino a ilustraciones genéricas que podrían aplicar a cualquier lugar del mundo. La imagen no tiene, pues, un papel protagónico, sino accesorio: para embellecer y/o armonizar con los textos dados.

En términos de *lo gramatical*, como es propio del enfoque tradicional y en lo que a los *contenidos morfológicos* respecta, se analizan de manera detallada las reglas y sus excepciones (como en el caso de las profesiones en terminaciones como “-ante/ente/ista”), las cuales son presentadas antes de cualquier práctica, para luego aplicar los conocimientos adquiridos a una serie de ejercicios que requieren imitación y repetición. En este manual, de manera similar al de la Universidad EAFIT, se presentan las conjugaciones de vos y vosotros, sin que dichos pronombres personales sean incluidos en los ejercicios prácticos. (Ver matriz, pestaña 3)

El abordaje de verbos como *ser* es propuesto a través de los diferentes usos, divididos y practicados uno por uno, sin ningún tipo de juego de roles o de actividades que permitan a los estudiantes anclar los temas vistos a una situación comunicativa específica. En él saltan a la vista casillas con advertencias gramaticales que ponen su acento en las *formas*, dejando en un segundo plano los *significados* que ellas vehiculan y las necesidades que nos impulsan, como usuarios de la lengua, a elegir las (Ver, por ejemplo, la página 109).

Tal acento en la corrección gramatical, no da lugar a que los estudiantes puedan experimentar con la lengua y mucho menos al abordaje armónico de las cuatro destrezas básicas: los ejercicios de escucha son cuatro canciones, un audio y dos videos. La lectura y la conversación con la maestra (que juega un papel protagónico en el desarrollo de cada actividad) son los ejes que dirigen la propuesta de un libro que, claramente, está basado en leer y hablar en lugar de escuchar o escribir.

Los verbos son divididos por tipos, según sus irregularidades y son practicados a través de actividades que pueden ser divertidas (como kahoot, batalla naval o algún juego de learning apps), pero que no abandonan la idea del “deber ser” de la lengua, una mirada prescriptiva de la misma.

Se proponen, además, en cuanto al *contenido léxico*, ejercicios de vocabulario sin una historia articuladora, sino como palabras sueltas que deben ser traducidas y memorizadas (ver páginas 9-13, 46-47, 74, 104-105, 126, 156). Sólo hacia la mitad del libro hay dos intentos de uso del léxico en situaciones concretas: en la plaza de mercado y en una tienda de ropa, pero, de nuevo, como una excusa para practicar los verbos aprendidos, en este caso, *costar* y *valer* (páginas 98-101).

El *contenido fonético*, por su parte, se trabaja en tres páginas (ver páginas 5-7), en las que se mezcla el nombre de las letras con las combinaciones silábicas que generan sonidos diferentes. A través de una actividad de deletreo, de la lectura de los nombres de los animales y del juego BINGO, se considera abordado este importante elemento, sin su debido tratamiento no solo en el plano articulatorio, sino también prosódico.

En el marco de esta concepción de la lengua, no extraña encontrar, en términos *didácticos*, *actividades* para completar, para decidir el orden correcto de las frases y para “llenar huecos”, actividades que le siguen a la explicación inductiva con el fin de comprobar la forma abordada. Esto, porque desde el inicio no hubo una consideración teórica apropiada de los elementos de orden gramatical, didáctico y cultural para la enseñanza de ELE, sino que repliqué las prácticas aprendidas en el centro de idiomas en el que trabajé durante los primeros nueve meses, y que constituyen la razón de la presente investigación. (Ver matriz, pestaña 2)

En el manual no se explicitan los *contenidos* a tratar, ni los objetivos a alcanzar en cada capítulo, ni mucho menos se describen el enfoque o la metodología bajo los cuales este fue concebido. Abundan, eso sí, ejercicios que suponen la traducción (de expresiones o comandos de clase, ver página 1) y que requieren del profesor o del diccionario para su comprensión, lo que relega al estudiante a un segundo plano y limita su autonomía dentro del proceso de adquisición de la lengua extranjera. Además, la estricta división por temas verbales no es abordada entre pares o grupos, pues la práctica para la cual fue pensado el manual se circunscribe a clases de tipo uno a uno⁶⁰.

A diferencia de las otras cartillas, los diálogos ilustrativos que aquí se proponen no son trabajados didácticamente, y hay tan solo pequeños intentos de tareas comunicativas con el vocabulario aprendido (tal como se evidencia en la página 19 con las frutas favoritas, en la 21 con la lista de mercado y en la 146 con los propósitos para el próximo año); pero, en general, no hay una guía ordenada de qué hacer con el léxico: los estudiantes deben “atraparlo” de las actividades, porque lo más “integrado” aquí es cuando éste debe ser usado para abordar un tema gramatical que será evaluado con miras a comprobar que los estudiantes lo han aprendido. En juegos como batalla naval, por ejemplo, se siguen *didactizando* solo las formas, las cuales pueden usarse tan solo al final, una vez “adquirida” la competencia.

⁶⁰ Recordemos que esta es la modalidad bajo la cual se desarrolla mi emprendimiento: clases virtuales, sincrónicas, uno a uno, en las que el estudiante no se encuentra (generalmente) en un contexto de inmersión.

Así, un manual que nació en el marco de la necesidad de una práctica de enseñanza concreta, pero sin claridad sobre su objetivo o enfoque, fácilmente cayó en una *didáctica* acrítica que se limitó a considerar el cómo, sin preguntarse por el para qué; una *gramática* que se circunscribió a cómo decir apropiadamente y no al por qué; y una *cultura* que, cuando aparece, lo hace nada más que para curiosear sobre algunos elementos superficiales de ciertas prácticas que tienen lugar en nuestro país.

Categorías emergentes: si no es así, ¿entonces cómo?

Parece fácil quedarse en el plano de la crítica de las incongruencias halladas en los manuales analizados. Sin embargo, durante la pesquisa estuvo siempre presente la pregunta por ¿cómo concebir entonces los materiales instruccionales y, en ellos, la didáctica, la gramática y la cultura? Amparada bajo el marco teórico del posmétodo (Kumaravadivelu, 1999), previamente descrito en el horizonte conceptual, sugiero, a continuación, la emergencia de estas categorías desde otra perspectiva y nuevos campos: el educativo y el lingüístico, para seguir pensando la creación de materiales para la enseñanza de ELE.

A propósito de los Materiales Didácticos

El profesor de español como lengua extranjera no sólo requiere de habilidades culturales, investigativas, lingüísticas y pedagógicas, sino también *didácticas* que le permitan seleccionar, secuenciar y ordenar los contenidos que enseña en su clase. Para ello es importante, en primer lugar, conocer el desarrollo que, históricamente, ha tenido la enseñanza de lenguas extranjeras en general, con el fin de posicionarse conceptualmente dentro del campo y, de acuerdo con ello, tomar decisiones de orden teórico y metodológico.

Se puede ver que la enseñanza de una lengua extranjera ha estado supeditada, habitualmente, a un enfoque y método específicos. Sin embargo, esa mirada prescriptiva de procedimientos fijos y ordenados, ha sido desplazada en las últimas décadas del siglo pasado (y gracias al nacimiento del enfoque comunicativo) por lineamientos teóricos y prácticos más generales y flexibles, sujetos a transformaciones y actualizaciones constantes (como es el caso del *posmétodo*, fundamentado

teóricamente por el profesor e investigador indio B. Kumaravadivelu, (1999) en función del contexto y de las características de los sujetos que participan del acto educativo, pues es pretencioso considerar que un solo enfoque puede satisfacer las demandas de cada profesor y grupo de estudiantes en todos los entornos y para todas las edades. Así lo señala Jorge Andrés Mejía (2021) en su texto *La didáctica del español como lengua extranjera*, cuando dice “(...) las aulas de clases son ambientes indiscutiblemente complejos y dinámicos que requieren perspectivas, actitudes y acciones que no pueden anclarse prescriptivamente a un grupo de teorías predominantes” (p. 80).

Ahora bien, sea cual fuere el enfoque seleccionado, éste se materializa o tiene su concreta puesta en escena dentro del aula a través de **materiales didácticos** de diversa índole: *realia*⁶¹ - como fotos, mapas o muestras audiovisuales o textuales auténticas de la lengua-, *libros de texto*, *guías*, *secuencias didácticas*, entre otros, de los que se encarga, mayoritariamente, (por lo menos en el caso de la enseñanza del español como lengua extranjera) la industria editorial española, con muestras lingüísticas, culturales e idiosincráticas propias de ese país ibérico.

Es por lo anterior que la acción reflexiva del profesor colombiano se hace imperativa, de modo que, al acercarse a materiales creados en el extranjero, tenga la capacidad de seleccionarlos y adaptarlos a su escenario educativo o, incluso, pueda atreverse él mismo -en tanto que experto conocedor del sistema lingüístico que enseña, pero también de las características concretas en las que se circunscribe su práctica docente- a crear su propia apuesta didáctica en el marco de un despliegue teórico y metodológico sólido.

Este ejercicio de selección y/o desarrollo de material no se trata de una actividad meramente práctica o logística, sino de un ejercicio que involucra, entre otros, concepciones de la lengua, el currículo, la didáctica, la enseñanza, el aprendizaje, el lugar del maestro y del estudiante. Así lo asegura la profesora universitaria e investigadora Ana María Rojas Fierro, en el capítulo nueve (9) del libro “Investigación y formación de docentes en español como lengua extranjera, teoría y práctica”, titulado *Los materiales didácticos para la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera* (2021) cuando dice que “(...) la actividad de diseñar materiales para la enseñanza-aprendizaje de lenguas involucra la toma de decisiones sobre las perspectivas

⁶¹ Término empleado para hacer referencia a la autenticidad del material llevado a clase, ese que no fue concebido para el acto educativo y que, sin embargo, es tomado de su contexto original para ser usado en un escenario de enseñanza concreto.

pedagógicas y metodológicas con las cuales concebimos la lengua, así como los procesos curriculares y didácticos para su enseñanza y su aprendizaje” (p. 298).

El desarrollo de materiales para la enseñanza del ELE es más que necesario en nuestro país porque es un campo que, aunque incipiente, ha tomado mucha fuerza en los últimos años como respuesta a la necesidad de llevar al aula herramientas que reflejen las características lingüísticas, sociales y culturales colombianas.

Este complejo ejercicio creativo exige criterios claros que articulen tanto las concepciones sobre la adquisición de la lengua como los procesos para su enseñanza y aprendizaje, a través de una ruta metodológica que pasa por 1) identificar el contexto y las necesidades (relación con el entorno de enseñanza, el entorno sociocultural del aprendiz y de la lengua y con la normatividad curricular nacional e internacional) 2) determinar principios pedagógicos, lingüísticos y metodológicos, 3) definir el programa o sílabo del material, 4) definir la estructura, 5) desarrollar y organizar el contenido y las actividades, 6) diseñar gráficamente los contenidos y 7) evaluar y ajustar el material desarrollado (Rojas, 2021).

Los materiales didácticos constituyen, pues, recursos que vehiculizan procesos de enseñanza en el aula, y que son relevantes en tanto que no sólo permiten a los estudiantes volver sobre lo aprendido en clase o fortalecer sus debilidades a través de la práctica autónoma, sino que además “(...) ayudan a determinar los contenidos por enseñar en clase. Asimismo, ellos muestran una secuencia para establecer lo que se podría enseñar y cómo podría hacerse. Adicionalmente, presentan una variedad de actividades por ser desarrolladas en el salón de clase” (Rico, 2021, p.339).

De esta manera, queda claro que planear, diseñar o seleccionar estrategias para favorecer el desarrollo de habilidades comunicativas de los estudiantes con miras al dominio de la lengua extranjera que están aprendiendo, no es una opción para el profesor de ELE, sino que constituye una de sus tareas más importantes porque,

No se trata solo de brindar los contenidos, sino de disponerlos, junto con las actividades y las estrategias, en una secuencia que permita al estudiante organizar y apropiarse

sistemáticamente de los contenidos y desarrollar las destrezas necesarias para lograr el nivel de dominio deseado. (Rojas, 2021, p. 300)

Añadido a lo anterior, es necesario señalar que los materiales permiten el agenciamiento de procesos estéticos, sociales y culturales dentro del aula y que por eso no son neutrales, sino que funcionan como una ventana al mundo a través de la cual los estudiantes extranjeros se acercan a la lengua y a la cultura del país extranjero que han decidido conocer. A este respecto, Rico (2021) advierte que:

“(…) en muchos escenarios de enseñanza de lenguas extranjeras, los libros de texto son la única forma de exposición que tienen los estudiantes a la lengua y a la cultura; así, consciente o inconscientemente, los aprendientes asumen por verdadero lo que los materiales presentan. De este modo, estos deben ser diseñados de forma cuidadosa para evitar distorsiones culturales o malas interpretaciones”. (p.344)

Así, a través de los materiales propuestos en clase se pueden transmitir sesgos culturales que traen consigo implicaciones éticas e ideológicas a propósito de las formas de vida y muestras culturales cotidianas de la sociedad retratada: sus creencias, percepciones, reacciones y formas de relacionamiento. El componente intercultural dentro de las herramientas didácticas empleadas en el aula no puede reducirse, por tanto, al plato típico, la música o los bailes autóctonos de un país, sino que va más allá, a la esencia misma del tejido social de una comunidad determinada. Por ello, el asunto de diseñar materiales no es sencillo ni puede hacerse a la ligera. Requiere de preparación, lectura y concientización de la propia mirada de los desarrolladores con respecto a la lengua, la sociedad y la cultura que van a plasmar en los ejercicios propuestos y en la manera en que ellos se integrarán a lo largo del material.

En definitiva, los materiales son mucho más que herramientas de apoyo, son espacios de socialización, de concreción de la lengua, de desarrollo conceptual y procedimental en materia lingüística, cultural y pedagógica. Desarrollarlos, evaluarlos o adaptarlos es una tarea cognitiva, académica, pedagógica, ética y política nada fácil que supone una gran responsabilidad con la tarea misma de enseñar español como lengua extranjera.

El uso de los materiales didácticos para la enseñanza de una lengua extranjera viene de larga data. Se han usado con fines memorísticos, repetitivos, de lectura, de producción oral, etc., en el marco de un enfoque determinado. Su uso hoy en el aula de ELE es innegable, lo que supone la necesidad de investigaciones en el campo para determinar su pertinencia y para proponer una posible ruta -no exhaustiva- de selección, producción y/o adaptación dentro del aula de clase.

Además, la pregunta por la selección, el diseño y desarrollo de materiales de ELE abre la discusión con respecto a la separación histórica entre el experto creador y el docente aplicador, a la vez que permite -gracias a las aportaciones teóricas de los intelectuales del campo citados previamente- por un lado reivindicar el lugar del docente como intelectual capaz de reflexionar sobre su propia práctica pedagógica para así tomar las decisiones de tipo curricular y didáctico que sean necesarias y por otro, apostarle al maestro como trabajador de la cultura: alguien que no sólo enseña un código lingüístico, sino que hace partícipe a sus estudiantes de unas prácticas socioculturales e históricas insertas en un marco espacio temporal específico que las enriquecen y condicionan.

La elaboración de manuales para la enseñanza de ELE, supone, en definitiva, un tejido relacional entre saberes, propósitos, intencionalidades formativas, apuestas éticas y marcos políticos y epistemológicos que se concretan en una planeación específica, en una forma de organización en la que se despliegan los hilos de dicha urdimbre.

A propósito de la Didáctica:

*“Sin acuerdo sobre aquello acerca de lo cual puede responder la enseñanza, la ciencia de la didáctica se desliza en una tecnología de manipulación que se puede aplicar al antojo”. Shultz
(citado por Klafki, 1991)*

En el devenir histórico del concepto de *didáctica*, ha habido opuestas perspectivas: unas más tecnicistas, que la consideran como la disciplina referida a la aplicación de los saberes o contenidos, esto es, como un manual, cartilla o pauta que siguen los docentes al preparar sus clases; y otras más críticas, que trascienden los límites de la instrucción para considerar las implicaciones de las decisiones que se toman en el marco de una práctica educativa concreta.

En la primera mirada, Mattos (1983), señala que “la didáctica es el conjunto sistemático de principios, normas, recursos y procedimientos específicos que todo profesor debe conocer y saber aplicar para orientar con seguridad a sus alumnos en el aprendizaje de las materias de los programas...” (p.24). En ella, no solo la didáctica tiene un significado evidentemente instrumental, que se limita a la instrucción o a la explicación clara de un contenido a demostrar; sino que, además, el docente es visto como quien aplica las técnicas y fórmulas ya establecidas para la enseñanza, y el alumno como quien recibe, procesa y almacena dichos contenidos.

Esta comprensión de la didáctica – que pone su acento en el carácter práctico y normativo de la técnica, en su afán de orientar eficazmente el aprendizaje- comprende el enseñar como un proceso inmutable, descifrable, predecible y matematizable; y dista, de manera evidente, de definiciones como la de Olga Lucía Zuluaga, que en su texto *Entre paradigmas: Didáctica y pedagogía* (2008) señala que “La didáctica es el conjunto de conocimientos referentes al enseñar y el aprender que conforman un saber. En la didáctica se localizan conceptos teóricos y conceptos operativos que impiden una asimilación de la didáctica a meras fórmulas” (p.152)

Sería ingenuo decir que la didáctica no pretende orientar los procesos de enseñanza, pero también reduccionista asegurar que sólo se encarga de eso. La didáctica no se queda ahí, sino que a ella está (o debería estar) aparejada toda la fundamentación teórica y conceptual que constituye la espina dorsal en la estructuración de cualquier propuesta educativa.

Desde la concepción más crítica, la didáctica comprende que, en el acontecer cotidiano de las prácticas de enseñanza, las actividades educativas están mediadas por una serie de intereses que responden a objetivos concretos; y que los métodos de enseñanza y los contenidos no son “inocentes” o “neutros”; sino que responden a fines y comprensiones teóricas y prácticas que tienen los docentes a propósito de la enseñanza y del saber. Por ello, es tarea del docente determinar cuáles son sus expectativas al momento de enseñar, cuáles sus apuestas y a qué perspectivas del mundo, de la vida y del saber ellas responden; tener claro el sentido de lo que enseña y asumir honestamente su postura (en términos éticos, estéticos, políticos y pedagógicos). De no ser así, fácilmente caería en una dinámica de repetición, y aplicación; evitable sólo si la intencionalidad formativa y pedagógica está por encima de la intencionalidad del currículo o de la metódica.

Se trata entonces, en términos de Klafki (1976), de “una didáctica crítica” en la que intencionalidad pedagógica prime sobre la metódica (o didáctica en sentido estrecho) o de los objetivos curriculares.

Para ello es fundamental que el maestro conozca y maneje no sólo lo relativo al saber específico que enseña, sino que además tenga en cuenta la selección de contenidos, la manera en que va a hacer asequible el conocimiento a sus alumnos, la forma en que ellos aprenden, sus gustos, necesidades, intereses y particularidades; las estrategias de enseñanza más pertinentes para cada encuentro, los materiales didácticos que usa, y, sobre todo, los objetivos pedagógicos y formativos que persigue. Este ejercicio le permite al docente pensar en las estrategias que debe elaborar para enseñar un contenido determinado, a la vez que lo lleva a considerar los diferentes conceptos articuladores que hacen parte de su quehacer.

Cuando el maestro piensa la forma de desarrollar en el aula -entendiendo esta como un espacio simbólico- un contenido particular, tiene la tarea de acercarlo a sus estudiantes, construyendo para ello, necesariamente, un nuevo lenguaje, que transforma el objeto de saber en un objeto de enseñanza; lo cual pone de manifiesto que existe una distancia visible entre el saber propio de la ciencia, y el saber enseñado en el aula de clase.

Se trata de lo que Chevallard denominaría *transposición didáctica*, pues, como lo dice Miguel Ángel Gómez, retomando a Chevallard, 1985, en su texto *La transposición didáctica, historia de un concepto* (2005)

Un contenido del saber sabio que haya sido designado como saber a enseñar sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los objetos de enseñanza. El ‘trabajo’ que un objeto de saber a enseñar hace para transformarlo en un objeto de enseñanza se llama transposición didáctica. (p.87)

En este sentido es de vital importancia que el docente repiense y reelabore lo que enseña, teniendo en cuenta el contexto en el que realiza su labor, las edades y características socioculturales de sus estudiantes y los saberes que se ponen en juego en el aula, los que, para el caso del profesor de Español como Lengua Extranjera, pasan por lo lingüístico, pero también por lo cultural, lo contextual, lo curricular y lo pedagógico.

Desde esta mirada, el maestro es quien guía, y media el aprendizaje, en tanto que se encarga de establecer los propósitos de su enseñanza, y de elaborar las estrategias adecuadas para conseguirlos.

Él no es correpetidor, aplicador, ni mero transmisor; sino un *sujeto de saber* en formación permanente, que reconoce su necesidad de actualización constante y la prioridad de la reflexión crítica sobre su propia labor, para evitar caer en el sinsentido de la repetición. Este maestro es un posibilitador de experiencias de aprendizaje que involucra al alumno en su propio proceso, que no niega la interrelación entre los aportes de los diferentes campos de saber para comprender los fenómenos del aula, que acepta el lugar del error y propicia la formulación de preguntas y el descubrimiento conjunto (aunque no desprovisto de contradicciones y tensiones) del saber, capaz de tomar decisiones en cada momento del proceso educativo a través de la creación y adaptación de materiales según sus propios intereses.

La didáctica deberá pasar entonces por *contenidos* interesantes para los alumnos, juiciosamente definidos y anclados a propósitos formativos claros que no solo integren las cuatro destrezas, sino que además se materialicen acertadamente al elegir o proponer las *actividades* concretas. Ellas tendrían que apuntar, necesariamente, a situaciones comunicativas específicas con las que se puede encontrar el estudiante para que éste pueda desenvolverse en ellas con autonomía.

Desde esta perspectiva, las clases tendrían que organizarse en el marco de una secuencia ordenada y articulada que tenga en cuenta el proceso gradual de adquisición de la lengua por parte del estudiante, sus errores (no como tales, sino como desaciertos sujetos a análisis y revisión), sus motivaciones y la participación conjunta en tareas que requieran habilidades específicas para su resolución. Actividades de simulación o juego de roles, por ejemplo, serían adecuadas en este sentido.

A propósito de la Gramática:

Históricamente, la enseñanza del español como lengua extranjera se ha movido, en términos generales, entre dos extremos teóricos y prácticos. Por una parte, desde una mirada formalista, ha tenido lugar lo que se conoce como atención a las formas, (enfoque conductista) que considera imperativo, como su nombre lo indica, atender a las formas lingüísticas por sí mismas, fuera de procesos comunicativos más amplios.

En esta corriente -considerada limitada porque brinda“(…) pocas oportunidades de comunicación real y [hace que los estudiantes] (...) construyan expresiones poco naturales o inapropiadas” (Castañeda, A & otros 2014, p.93)- se encuentran, por lo menos, tres perspectivas gramaticales: a) la tradicional, ese enfoque normativo que evalúa los enunciados en términos de

valor de verdad), b) la prescriptiva, que les dice a los usuarios cómo deben hablar la lengua y c) la descriptiva, que, como su nombre lo advierte, *describe* lo que se dice sin considerar las causas, dando a los aprendices una lista de usos con no pocas excepciones.

En el otro extremo del campo, se ha optado por la perspectiva de atención al contenido -en adelante AC-. (enfoque discursivista o nociofuncional) que hace énfasis en lo que se dice, no en las estructuras empleadas en los actos de habla. Este planteamiento sugiere que no es necesario hacer explícitos los datos lingüísticos en el aula de clase, sino que basta con tan sólo darles a los estudiantes un input adecuado y suficientes oportunidades para una comunicación efectiva.

En esta perspectiva se ubica el interesante trabajo de Stephen Krashen (2013) quien establece la diferencia entre *aprender* un idioma (proceso consciente) a través de ejercicios de memorización y repetición y *adquirir* un idioma (proceso inconsciente) a través de la exposición constante al input comprensible (dado en textos, propagandas, anuncios publicitarios, películas, canciones, conversaciones, audios, podcast, entre otros).

Este lingüista estadounidense asegura que adquirimos las partes de un idioma en un orden predecible: algunos ítems gramaticales son aprendidos más temprano que otros (no necesariamente por complejidad gramatical) y este orden natural no se puede alterar por más que el profesor se esfuerce a través de ejercicios o de la repetición de estructuras gramaticales. Para él, el conocimiento consciente de la lengua en términos gramaticales está sólo reservado para quien está monitoreándola, pues debe conocer la regla, pensar constantemente en la corrección (o en la forma) y tener el tiempo suficiente para hacer los análisis necesarios mientras que el acto de habla está teniendo lugar.

Según este autor, el componente gramatical se relega a un segundo plano: sólo para satisfacer la curiosidad de algunos aprendices en un momento dado del proceso. Él sostiene que se adquiere una lengua únicamente cuando se entienden mensajes que contienen aspectos determinados de la lengua (como el vocabulario o la gramática), acción que se lleva a cabo sin esfuerzo e involuntariamente: a través de lecturas “estrechas” y autoseleccionadas: textos elegidos de manera libre, espontánea y en un área específica de interés para el alumno.

Sin embargo, es preciso admitir que “sin instrucción, la adquisición de una segunda lengua es más difícil, lenta y menos exitosa” (Doughty, 2003, p. 259).

Así lo plantean también Castañeda, A. & otros (2014) a propósito de la Atención al Contenido (AC) cuando establecen:

La AC (...) favorece en gran medida el desarrollo de la comprensión y la fluidez en los aprendices, pero también provoca frecuentemente en ellos ciertos desajustes en lo concerniente a la precisión gramatical y el desarrollo de aspectos sociopragmáticos de la competencia. (p.92-93)

Según estos autores, la simple exposición a una lengua extranjera no es suficiente para aprenderla, e incluso puede generar estancamiento en algunos aspectos de la competencia comunicativa. Para ellos, la gramática no es el problema, sino *la visión que se tiene de ella*. No enseñarla “puede resultar en la fosilización temprana y/o la no adquisición de estructuras que se dominan sin embargo con relativa facilidad en el contexto del aula con enseñanza gramatical” (Ibid. p.11). Además, la instrucción gramatical “(...) puede acelerar el ritmo de esta adquisición y mejorar el resultado último del aprendizaje” (Ibid., p.90)

Ahora bien, si no conviene deshacernos de la gramática, la pregunta natural es ¿qué gramática enseñar en el aula de ELE? La atención a la forma es una propuesta de mucha acogida en el campo de la lingüística aplicada no solo por su relación con el desarrollo natural (psicolingüísticamente hablando) de una lengua extranjera, sino además por el soporte empírico que respalda su eficacia.

La propuesta teórica y pedagógica descrita atiende al mecanismo lingüístico, pero también al significado porque entiende que las formas no son aleatorias, sino que vehiculan el contenido. Así, dirige la atención del estudiante a ciertos aspectos formales del input (para que no pasen inadvertidos) en medio de un proceso de interacción y comunicación en la lengua extranjera. Se trata de comprender y transmitir significados a través de la amalgama forma/contenido: la gramática ya no puede desprenderse del significado. Ella es, en sí misma, un sistema de asociaciones entre significados y significantes.

En esta corriente se encuentra la gramática cognitiva de Langacker, quien muestra especial interés hacia la función ideativa o representacional del lenguaje postulada por Halliday (1973), sosteniendo que representamos los hechos del mundo con perspectivas distintas según determinadas circunstancias discursivas o pragmáticas; ya que “para la gramática cognitiva es fundamental la idea de que muchas oposiciones formales expresan la misma situación objetiva desde perspectivas o puntos de vista alternativos” (Castañeda, A. & otros, 2014, p.41- 42).

Así, los signos lingüísticos no son meras abstracciones o elaboraciones arbitrarias, sino que en realidad portan significado, portan representaciones conceptuales que ofrecen imágenes distintas de una misma escena objetiva.

Esta perspectiva propone, pues, que el estudiante debe prestar atención a los elementos formales de la lengua como consecuencia de una necesidad o problema comunicativo que se presente con anterioridad. De esa manera, la gramática no será un elemento aislado o encerrado en sí mismo; sino abierto, en relación con el deseo del alumno de comunicar en un contexto dado: se trata de centrar la mirada en las formas de decir las cosas porque, aunque la intención es comunicarse, esto se logra a través de la materialidad de la lengua condensada, necesariamente, en la forma.

Esta corriente propone entonces (desde el modelo hipótesis de la interacción) una mediación entre los aprendices de una lengua y los hablantes, inscritas en una negociación de sentido entre lo que se dijo y se quiso decir, a través de un proceso de ajuste, afinación, autorregulación y retroalimentación.

“El objetivo de la AF [atención a la forma] es inducir en el estudiante la captación, y, en el mejor de los casos, la captación y el entendimiento de la estructura meta” (Castañeda, A. & otros, 2014, p.16). Se procura, en definitiva, que los estudiantes desarrollen el conocimiento declarativo (qué) y el procedimental (cómo) que los lleve -a través de la práctica sistemática- a automatizar, ajustar y fortalecer lo aprendido de manera que su fluidez aumente, haciendo uso de las reglas de producción que subyacen en su cerebro.

Ahora bien, no se trata de descartar un enfoque y adoptar otro, sino de integrarlos, privilegiando la aproximación a una nueva lengua para los estudiantes de manera que las estructuras, el vocabulario y las reglas gramaticales estén al servicio de contextos comunicativos, sociales y culturales más amplios que sean de su interés.

Se trata de una perspectiva que entiende a los profesores de ELE como verdaderos lingüistas aplicados (para eliminar la separación entre el lingüista y el maestro); una mirada que, como lo dicen Reyes Llopis-García, Juan Manuel Real Espinosa y José Plácido Ruiz Campillo en su texto *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. (2012) comprende que “La lengua es gramática y la gramática es lengua. No es una herramienta ni una ayuda para comunicar, sino que es la propia comunicación “ (p.28)

No se trata de una gramática comunicativa que rechace los dispositivos estrictos de la lengua, sino que ligue formas a significados, una gramática que pueda “ser domada”, esto es, comprendida, más que memorizada. Una a la que se le pueda mostrar “quién manda”, basados no en la lista de reglas y excepciones, sino en la autonomía y libertad del usuario para decir lo que quiere decir, para escoger el modo, tiempo y conjugación verbal que de manera más clara o precisa vehicule su intención comunicativa en una situación real y concreta de intercambio social y cultural.

No es una gramática funcional (que apoya las listas de formas en relación con funciones específicas), ni descriptiva (que retrata lo que ocurre), ni generativa (que divide forma-significado) ni pedagógica (una suerte de gramática especial en la artificialidad del aula), pues, como lo dicen Real-Llopis et al.:

Si una gramática operativa puede ser útil en la enseñanza será porque se aproxime, y en la medida en que se aproxime, a un modelo de manipulación del lenguaje capaz de explicar y generar los mismos efectos de comunicación y significado que podemos observar en el uso real del lenguaje. (2012, p. 20)

Con esta propuesta se propende por no condenar a los estudiantes a la memorización de reglas que sugieren lo que *suele* ocurrir y lo intentan integrar por listas de uso que inevitablemente excluyen lo que en realidad *puede* ocurrir en una comunicación real y que llevan al estudiante inevitablemente a la frustración y desvarío, al no entender por qué se dice de una u otra manera en los múltiples contextos en los que el acto comunicativo tiene lugar.

Una gramática cognitiva, operativa, analógica y pedagógica, que -más allá de señalar lo “correcto” o “incorrecto” de un enunciado-, sea capaz de evaluar, gradualmente, el nivel de éxito de lo dicho (si tiene ruido, si es un fracaso o si es un equívoco); una que pueda explicar y representar conceptos complejos a partir de secuencias de imágenes coherentes y memorables (diagramas, colores, esquemas, entre otros elementos tipográficos) con muestras vivas, auténticas, reales de la lengua.

Así, más que hablar sin errores es usar intencional, contextual, y creativamente las formas gramaticales que nos sirven para comunicar nuestras ideas, nuestra propia comprensión del mundo, pues, como reiteran Real-Llopis et al. “la decisión sobre qué tiempo verbal ha de aparecer a continuación es del hablante, en función de lo que se proponga comunicar. la lengua está al servicio del usuario y no al contrario”. (2012, p.81).

Desde esta mirada, el abordaje *de los contenidos morfológicos*, no será mecánico, repetitivo o inconexo, sino anclado a propósitos comunicativos concretos, pues buscará vehicular el pensamiento y tomará decisiones gramaticales con base en esas motivaciones y articuladas a situaciones contextuales específicas.

Del mismo modo, el *contenido léxico* no podrá abordarse más a través de listas interminables, sino teniendo en cuenta contextos comunicativos específicos, campos semánticos y bloques de palabras que les permitan a los estudiantes asimilar patrones de la lengua o expresiones fijas con las cuales comunicarse efectivamente, pues son ellas, en definitiva, las que determinan la proficiencia de un hablante no nativo. Esto desplazaría el énfasis en las formas (importantes, sin duda) y las unidades sintácticas a aquellas que son léxicas, a esas agrupaciones que se guardan como un todo en nuestro lexicón mental y que pueden abordarse a través de actividades que incluyan redes asociativas y mapas conceptuales⁶².

En cuanto al tratamiento del *contenido fonético*, no se le dejaría relegado como un tema a despachar en una página o en un apartado al final del resto de actividades, sino que se integrará a las demás competencias (léxica, comunicativa, gramatical) y se abordará junto con el ritmo, la entonación y la acentuación. Una aproximación de este tipo tendrá que reconocer que la pronunciación es una expresión que refleja rasgos de nuestra identidad y que por eso va más allá de la correcta articulación de los sonidos.

Se trata, entonces, de una red de esquemas combinatorios que no deben confundirse con la representación gráfica de los fonemas y cuyo abordaje trae consigo numerosos beneficios en cuanto al mejoramiento de la comprensión auditiva, la expresión y la interacción oral, la fluidez y otros elementos de orden suprasegmental y personal (como la identidad)⁶³.

A propósito de la Cultura:

⁶² Para un abordaje detallado con ejemplos, sugiero leer el libro *Enseñar léxico en el aula de español. El poder de las palabras* de la editorial Difusión, o el capítulo 6 del libro *Investigación y formación de docentes en español como lengua extranjera*, a cargo de la profesora Constanza Pulido Rodríguez que lleva por título *La enseñanza del léxico* (páginas 189-215).

⁶³ Para una comprensión más detallada de este elemento sugiero leer el capítulo 7 del libro *Investigación y formación de docentes en español como lengua extranjera*, a cargo de la profesora Zaide Figueredo Acosta, que lleva por título *La pronunciación del español* (páginas 217-251).

Cultura es un concepto polisémico. Existen tantas acepciones del término, y en contextos tan disímiles, que parece titánica la tarea de tratar de enmarcarlo en una sola definición. En términos generales, se reconoce su origen en el vocablo latino *colere*, cultivar, y se le adjudican las costumbres, normas, códigos de conducta y vestimenta, las formas de ser, creencias y otras prácticas sociales compartidas -aunque no sin tensiones- por una comunidad específica (Laje, 2022).

Históricamente, sin embargo, ha habido, por lo menos, tres grandes maneras de entenderla⁶⁴:

- a) En el marco del proyecto ilustrado, como selección de “lo mejor”, una mirada elitista que jerarquiza (alta-baja) y diferencia (culto-inculto) la población y sus prácticas; dejando claro que es el cultivo del espíritu humano (a través del conocimiento, y para la emancipación del hombre), aquello a lo que se debe aspirar con todo esfuerzo (tal como se hace en el cultivo agrícola).
- b) En el seno de la antropología, se entiende en oposición a lo natural, es decir, como el producto de la intervención humana en el marco de sus relaciones en el mundo simbólico de la significación. Desde esta mirada, la cultura es creación del hombre y responde a sus intenciones; es todo lo que va más allá de las determinaciones biológicas o genéticas, es decir, se refiere a las formas y condiciones propias de los grupos sociales y, por lo tanto, cualquier jerarquización es absurda, pues “todos los hombres tienen, por ser hombres, cultura” (Laje, 2022, p. 20), aunque no universal, sino contextual, pues esta varía según las condiciones de vida de los sujetos sociales.
- c) En el plano de lo estético, la acepción humanista define cultura como lo no instrumental, lo que escapa a la eficacia o va más allá de la productividad. Desde esta mirada, dominan el arte, el gusto y lo bello, pues es el espacio “... donde lo inútil puede legítimamente existir, para embellecer la existencia del *homo laborans* que lucha para ser algo más que solamente eso” (Laje, 2022, p.26).

Desde mi comprensión, la cultura pasa entonces por las anteriores definiciones, pero es más amplia: es todo aquello que una sociedad permite o prohíbe, celebra o condena, promueve o

⁶⁴ División basada en el rastreo del concepto hecho por Agustín Laje en el primer capítulo de su libro *La batalla cultural. Reflexiones críticas para una nueva derecha* (2022).

desecha, y las maneras concretas en que lo hace: relatos, dichos, mitos, ritos, formas de vida y de expresión que caracterizan a una sociedad porque hacen parte de su *habitus* (Bourdieu, 1996), de su manera particular de ver y habitar el mundo (con todas sus contradicciones).

Bajo esta mirada, cultura es también aquello que a veces los manuales de ELE parecieran querer ocultar. Para el caso de la sociedad colombiana, la corrupción en todos los niveles, la impuntualidad, el poco valor de la vida, la impunidad, entre otras maneras de actuación en la vida social, hacen parte de ese “nosotros” a veces artificial que constituye la identidad nacional.

Es preciso reconocer que no solo somos maestros de lengua, sino también seres culturales atravesados por las contradicciones de la sociedad a la que pertenecemos; sujetos que, a su vez, tomamos distancia o nos apropiamos de las formas de vida que hemos visto crecer a nuestro alrededor. Pertenecemos, además, a diferentes grupos identitarios, lo que, lejos de ubicarnos en una posición neutral dentro de nuestras prácticas docentes, nos posiciona en un lugar determinado en el entramado social, supeditados a las relaciones de poder que allí tienen lugar.

A este respecto, el profesor William Enrique Sánchez Amézquita, en su texto *Una propuesta crítica y decolonial de la interculturalidad* (2022) señala que

(...) deberíamos advertir que al enseñar o aprender una lengua, pedagógica y curricularmente hablando, necesariamente tomamos decisiones sobre las variedades que vamos a enseñar, en cuanto nadie, en sentido estricto, hablaría una lengua, sino que, en realidad, nos comunicamos en unas variedades lingüísticas, geográficas, sociales y situacionales que los grupos privilegian (p.141).

Así las cosas, cuando diseñamos materiales o al momento de desarrollar nuestra práctica educativa, asumimos -consciente o inconscientemente- una variedad lingüística identitaria, con todos sus rasgos distintivos (género, clase, grupo social, nivel de educación); visibilizándola y, a su vez, subordinando otras.

La invitación es, por tanto, a ser conscientes de nuestra variedad lingüística y lo que ella refleja de nuestras propias decisiones como sujetos culturales y políticos (qué aceptamos y qué rechazamos), para promover relaciones armónicas entre las diferentes maneras de enunciación que permitan apreciar el valor de la pluralidad y del intercambio entre culturas con sus prácticas, saberes, sabores, colores, canciones, narrativas y tradiciones.

Se trata, en definitiva, de reconocer las *representaciones textuales e icónicas* que incluimos en los manuales para conscientizarnos de cuáles son las imágenes que estamos proyectando a través

de ellas vía los textos que proponemos, las ilustraciones que añadimos, los acentos temáticos que ponemos e incluso aquello que eludimos, pues todo hace parte de nuestras propias comprensiones de lo que es, o debería ser, la cultura.

7 Para seguir pensando: algunas conclusiones y líneas de sentido derivadas de los hallazgos

Los manuales creados en Medellín, de acuerdo a lo arrojado por la investigación, nacen como respuesta a la falta de un material que, a diferencia de la mayoría de libros de texto concebidos bajo el español de la Península Ibérica, reflejara la idiosincrasia lingüística y cultural de la región. Ellos son producidos por profesores de ELE quienes, con su experiencia y conocimientos culturales, gramaticales y didácticos han decidido a arriesgarse a plantear una propuesta (que no es la única ni necesariamente la mejor) para la enseñanza del español como lengua extranjera, eliminando así la histórica distancia entre el experto -quien piensa y diseña los contenidos-, y el docente, concebido a veces como mero aplicador y correpetidor de lo hallado en el libro de texto. El profesor, desde esta mirada, tiene, pues, la capacidad para hacer propuestas didácticas, pero también la autonomía para decidir de qué manera llevarlas al aula.

Ahora bien, con respecto a los tres objetos lente, sugiero a continuación, unas líneas de sentido para considerar y seguir pensando el asunto de la creación de materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera en nuestra ciudad.

a) Alicia no se atreve a entrar en la madriguera: una gramática ajena

En los tres manuales se evidencia la importancia casi protagónica que sigue teniendo lo gramatical en lo que a la enseñanza de ELE respecta, pues no se considera conveniente asumir un enfoque comunicativo que descansa sólo en el acto de hablar, sacrificando con ello la *razón* que subyace a la elección de las formas que usamos para vehicular nuestros objetivos comunicativos.

En términos del *contenido léxico y fonético*, continuamos proponiendo, ya sea listas de vocabulario (muchas veces inconexo) que pretendemos que ellos traduzcan y memoricen; o bien,

ejercicios silábicos, de repetición y acentuación, sin considerar otros elementos prosódicos que hacen parte fundamental de la comunicación porque son vehículos de variadísimos significados.

Así presentada la gramática, en su abordaje del *contenido morfológico*, Alicia no puede entrar a la madriguera, porque la invitación no provoca, porque se trata sólo de las formas en sí, ajenas a las necesidades de significación que orientan nuestros actos comunicativos cotidianos.

La manera inconexa, repetitiva y de corrección formal que presentan en mayor o menor medida los manuales, aleja a Alicia de la posibilidad de entrar en la madriguera para jugar con las formas y sentirse libre de equivocarse con ellas, de inventar hipótesis alrededor de cómo comunicar sus ideas y de expresar espontáneamente su ser en el nuevo mundo de significantes que apenas está conociendo.

El acento en lo silábico y en la acentuación de palabras, la combinación de temas de distintas complejidades, las explicaciones arbóreas y el vocabulario inconexo son muestra de una gramática que todavía se impone como medio y como fin. Así, el enfoque que se dice comunicativo y/o sociocultural es sólo el deseo concebido, o el deber ser; pero su puesta en marcha sigue siendo un desafío.

La falta de material auténtico llevado a clase evidencia que no es fácil, especialmente en niveles inferiores de aprendizaje de la lengua extranjera, pensar una configuración didáctica capaz de articular lo gramatical a un *todo* cuyo fin sea la comunicación espontánea y lo más auténtica posible.

El análisis evidencia que, como profesores continuamos asumiendo una fuerte presión alrededor de la corrección formal: que los estudiantes sepan conjugar los verbos y recuerden las reglas gramaticales con sus funciones y excepciones. Es comprensible nuestra tendencia a la revisión de las formas, porque son importantes, pero el problema de base que subyace a esta tendencia es la desvinculación, ya histórica, que ha tenido la gramática respecto del significado (lo que nos lleva o bien a ponerla en el centro o ya a desarraigarla de nuestras prácticas educativas), trayendo consigo consecuencias como las que vemos en materiales que continúan proponiendo actividades enfocadas en el *cómo* más que en el *para qué*.

La didactización de la gramática, al ser concebida desde la perspectiva tradicional, se deja en manos del carisma del profesor y de su capacidad para hacerla “menos aburrida”, para trascenderla

de lo formal a lo conversacional. El enfoque se dice, pues, comunicativo, pero termina siendo gramática envuelta o revestida de *intentos comunicativos*, la mayoría de las veces, inconexos.

La falta de unidad antedicha salta a la vista cuando, por una parte, se habla de una apuesta por el desarrollo de las cuatro habilidades o destrezas comunicativas básicas, pero, en el despliegue de los manuales, sigue siendo evidente la primacía de ejercicios de lectura y escritura.

b) Quedarse en la extranjería: el no alumbramiento cultural

Las *representaciones icónicas* de los textos analizados dejan mucho que desear: sea porque operan como ilustraciones con función decorativa o porque, cuando las hay, figuran imágenes de realidades de otras latitudes del mundo que nada tienen que ver con aquello que se pretende mostrar como propio o autóctono. Además, a pesar de que el manual con mayor acierto en este sentido es el de la Universidad EAFIT, este todavía presenta aspectos positivos de una cultura que se supone dada, sin su debido cuestionamiento.

Las *representaciones textuales*, así mismo, intentan modelar *una cultura*, ya sea la colombiana, o la panhispánica, pero, lo cierto es que las complejidades que supone la cultura impiden que esta empresa tenga éxito. Los textos sugeridos para lo cultural se quedan en el plano de la información (a la que en el siglo XXI se puede acceder fácilmente) y no trascienden a elementos más profundos de consideración del “yo” dentro de unas relaciones imbricadas con otros cuya diferencia lo interpela constantemente.

El encuentro intercultural implica salir de sí mismo, de la propia cultura para interactuar comprensiva, abierta y respetuosamente con la cultura de acogida. No obstante, cuando ella es presentada como datos, curiosidades, nombres de personajes o hitos históricos, dicho encuentro es imposible porque la cultura se vuelve un objeto de estudio más (información a la que bien se podría acceder por internet) y no una verdadera *experiencia vital* que cuestione y zarandee las bases mismas de mi propia existencia, que desacomode mis fundamentos y permita un cambio radical en mi mirada.

Así, condenamos a nuestros estudiantes a quedarse en la extranjería cuando no los invitamos al éxodo trashumante doloroso, lento y transformador, para acercarse a las prácticas culturales que tienen lugar en Colombia, sino que les vendemos una cultura nacional (en singular) en la que sólo

se muestra el lado positivo, con generalizaciones imprecisas o que no se corresponden con la realidad. Además, enunciar los contenidos socioculturales como una lista de temas da cuenta de que todavía nos falta una mayor y mejor comprensión de las complejidades culturales que se entreveran en un mismo territorio, con sus tensiones y retos.

Un encuentro intercultural real procura desacomodar las estructuras mentales con las que vemos el mundo, y eso supone una apertura a la diferencia que trasciende el aula, que no se da de manera necesariamente lineal y que supone *tiempo* para su desarrollo. Por eso no es un asunto que pueda resolverse con *saber* cosas de los colombianos, por ejemplo, sino en *considerar* el complejo entramado histórico, político, cultural y social que los hace ver el mundo como lo hacen. En ese sentido, una verdadera práctica dialógica *desde* la cultura y no sólo *sobre* la cultura tendría que ser nuestra apuesta como docentes.

c) Una didáctica acrítica: Humpty Dumpty, el significado de un nombre que apunta a la forma

Comprender la didáctica como el *cómo* llevar al aula un tema en particular es bastante nocivo para cualquier práctica educativa porque tiende a sacrificar el por qué y el para qué de lo que se hace. Esta mirada instrumental sigue estando presente en los manuales de ELE, en los que la falta de unidad temática y la segmentación por frases inconexas, acorralan al estudiante en un sinfín de ejercicios de réplica del modelo, de completar espacios y de falso- verdadero que buscan comprobar la comprensión de lectura o la correcta repetición de lo explicado.

Los manuales proponen, pues, formas didácticas para las mismas perspectivas tradicionales. Es decir, se *didactiza* el cómo, pero en realidad el fondo no ha cambiado radicalmente, sino que se mimetiza con múltiples actividades de distinto tipo que combinan lo gramatical y lo cultural y que no se integran en un todo temático.

Las propuestas revisadas terminan siendo entonces una mezcla ecléctica entre *ejercicios* más gramaticales, otros con intentos comunicativos y algunos elementos culturales. En tanto no cambiemos nuestra comprensión de la gramática y la cultura, vamos a continuar proponiendo

actividades que didácticamente reflejarán nuestras creencias más arraigadas, en las que, por ejemplo, el input es la condición base para la posterior producción, y que es evidente en el hecho de que la lectura y la escritura siguen teniendo un papel protagónico, dejando la escucha y la conversación relegadas a un segundo plano.

Por otra parte, al menos en dos de los tres manuales se explicitan los *contenidos* antes de cada unidad. Sin embargo, en algunas ocasiones, estos son enunciados como sustantivos y no como verbos, como temas a ser tratados y no como acciones a desarrollar.

Didácticamente dos de los tres libros de texto revisados proponen *actividades* en grupo o para ser resueltas con un compañero, pero, aunque dicen que tienen un marcado acento en el estudiante, todavía éste se encuentra muy supeditado a las actividades lideradas por el profesor, en gran medida, tal vez, por ser el primer nivel de adquisición de la lengua. El último manual, por su parte, al ser creado en el marco de clases virtuales remotas y uno a uno, tiene un gran énfasis en el trabajo con el profesor.

En definitiva, ninguno de los manuales es totalmente fiel al enfoque y al método a los que dice pertenecer, tal vez porque una apuesta realmente comunicativa e intercultural supone una propuesta de mayor envergadura en la que se conjuguen armónicamente los elementos que deben tenerse en cuenta para su puesta en escena, tales como el lugar del docente y del estudiante. Finalmente, es evidente que el método tradicional sigue siendo el más conocido y fácil de implementar, porque *funciona* y porque es fácilmente evaluable, comprobable y verificable.

El rol del profesor de ELE como creador de materiales didácticos

Tal como lo mencionan Ariza, E.; Molina, G. y Nieto G (2017), en su texto *Evaluación de Materiales Didácticos y Adaptación a la Diversidad Hispanoamericana*, la existencia de disímiles factores como edad, nivel de lengua, motivaciones, necesidades, entornos de aprendizaje, entre otros, lleva a que los maestros de ELE cavilen entre, por lo menos, tres opciones : a) seguir los materiales propuestos por la institución a la que pertenecen, b) escoger el texto ofertado por el mercado que más se adapte a su contexto particular o c) diseñar sus propios materiales (Nieto y otros, 2017).

Para el caso de la opción b, el papel mediador de las editoriales ha llevado a que, en no pocas ocasiones, el profesor se tope con materiales que no lo satisfacen por razones tan dispares como porque no reflejan la variedad propia del país en el que se encuentra, porque las actividades no coinciden con los gustos e intereses de sus alumnos, porque las propuestas didácticas no armonizan con su propia manera de enseñar o, incluso, porque no se corresponden con sus convicciones personales a propósito de, por ejemplo, el abordaje de la gramática y la cultura en el salón. Así, no obstante, la calidad pedagógica o didáctica de los materiales creados por editoriales de la región ibérica, las dificultades para usarlos específicamente en el contexto americano saltan a la vista cuando las realidades de orden lingüístico y cultural en ellos retratadas se alejan notablemente de nuestra experiencia local.

En términos de la tercera alternativa, más allá de la histórica división entre el experto lingüista y el maestro aplicador, en la que el primero estaría encargado de describir las reglas con las cuales funciona la lengua, mientras el segundo trataría de repetirlas y simplificarlas para sus estudiantes en el contexto del aula de clase, hoy -y desde hace ya un par de años- asistimos a una miríada creadora cada vez más prolífica, de materiales para la enseñanza del español en un contexto no peninsular por profesores de ELE, marco en el cual, Colombia está a la vanguardia, pues, como lo menciona la investigadora Viviana Nieto, en su texto *El tratamiento de la variación fonética en manuales de ELE creados en Colombia* (2023), nuestro país cuenta con 23 producciones didácticas, México con 10, Argentina con 8, Chile con 5 y Cuba y Costa Rica con una, respectivamente. (Nieto, 2023)

A este respecto, Nieto (2023) arguye que:

A diferencia de España, donde la producción de materiales didácticos de ELE está en cabeza de editoriales especializadas, en Hispanoamérica la creación editorial es una línea de acción más de las instituciones dedicadas a la enseñanza de ELE, hecho que limita la distribución de los materiales al interior de cada país y entre los países de la región. Además, los materiales hispanoamericanos suelen tener un único formato (impreso o digital) y no cuentan con plataformas digitales de recursos adicionales. (p.7)

Así que, a pesar de que 23 podría ser considerado un número significativo de materiales creados en nuestro país, -si se le compara con los datos de la región-, aún ellos siguen siendo pocos en el ámbito internacional y, además, limitados, en términos de su difusión y su uso, pues a la fecha no se cuenta con una casa editorial fuerte para su respectivo mercadeo.

De cualquier modo, es innegable que el incremento del interés por aprender español en nuestro continente ha llevado a un aumento visible en la demanda de profesores de ELE quienes, en muchos casos, se ven en la tarea de investigar su propia práctica para teorizar a partir de ella, pero también de acercarse a la teoría con el fin de resignificar su praxis vía cursos, diplomados, encuentros de carácter nacional o internacional, entre otros. Tocante a este tema, la Nieto (2023) señala que

(...) el crecimiento de la enseñanza de español como lengua extranjera en América ha potenciado la oferta académica, la formación de profesores, la investigación, la producción de materiales didácticos y la certificación del dominio de lengua en el continente. Si bien desde la segunda mitad del siglo XX México y Argentina han sido líderes naturales de la enseñanza de ELE en Hispanoamérica, desde 2010, gracias a una iniciativa gubernamental que se propuso convertir a Colombia en el mayor destino para aprender español en América Latina, el país se ha venido posicionando como foco de formación de profesores de ELE/L2, investigación y creación de materiales didácticos en la región (...) (p.4)

Muestra de este fenómeno de capacitación docente con miras a la creación de material para las clases de ELE, es mi propia experiencia como profesora, en la que a través de cursos, libros, e intercambios académicos, me he cultivado en las bases teóricas necesarias para mejorar la práctica de diseño de materiales, pues, como lo señala Ana Aristu Ollero, en su artículo *¿El profesor de español como creador y diseñador de materiales?* (2020)

A pesar de esta amplia oferta de materiales que tenemos a nuestra disposición y que, sin duda, nos facilita la planificación y gestión del aula, los docentes seguimos invirtiendo parte de nuestra jornada laboral, e incluso de nuestro tiempo libre, en adaptar y crear nuevos materiales para nuestras clases. (párr.4)

Lo anterior se debe a que es el profesor quien conoce cabalmente la pluralidad de contextos, necesidades e intereses que pueden converger en el aula; es el único capaz de identificar la veloz variación de los temas de actualidad para llevarlos a la clase, y quien, además, conoce el valor que el material propio representa en términos de autenticidad, particularidad, y de beneficios por motivos de derechos de autor⁶⁵.

Para Aristu, A. (2020) “la adaptación, la creación y el diseño de materiales forman parte de nuestra competencia docente y, por lo tanto, merecen ocupar un espacio dentro de la formación de los profesores de español.” (párr.15) Esta competencia estaría compuesta por los conocimientos teóricos de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, la experiencia en el análisis de los materiales existentes, y la reflexión a propósito de los objetivos que perseguimos al proponer nuevas elaboraciones didácticas. Según ella:

“... la creación y el diseño de materiales forman parte de nuestra labor como docentes. Los profesores de español necesitamos crear propuestas propias para adaptar los materiales ya publicados y para responder a las necesidades y particularidades de nuestro alumnado. Y, para ello, debemos formarnos y aprender de la experiencia de los otros, de aquellos que llevan años ofreciéndonos propuestas para nuestras clases”. (2020, párr. 21)

Una mirada que diverge de esta posición, es la de los expertos editores Agustín Garmendia y Neus Sans, quienes, en su texto *Diseño de materiales para la enseñanza y el aprendizaje de ELE: 10 preguntas imprescindibles* (2015), subrayan lo siguiente:

... no deja de sorprendernos que se presuponga a los docentes la obligación de crear ex novo materiales, una carga de trabajo y una responsabilidad para las que, en general, no han sido suficientemente formados, no están remunerados ni disponen de los medios técnicos adecuados.

Nos sorprende también que en muchos programas de formación no se conceda una atención

⁶⁵ Siempre es posible trabajar usando los materiales creados por las grandes editoriales. No desconozco que, en muchas ocasiones, ellas han adaptado sus propias publicaciones a las realidades del mundo hispanoamericano y las han hecho disponibles para su compra en línea. No obstante, en una práctica como la mía, la cuestión de los derechos de autor no es menor, pues no solo no es posible usar estos manuales sin pagar por ellos, sino que, además, replicarlos sería ilegal. De otro lado, cobrarlos dentro de los servicios de la clase elevaría los precios exponencialmente, lo que no es posible si se quiere ser competitivo en el mercado local. Todo esto supone la necesidad de usar materiales propios. En ese sentido, la creación de manuales para los independientes seguirá siendo una realidad.

prioritaria al análisis de materiales para dotar a los profesores de criterios de selección y uso crítico, flexible y creativo de ellos (estas sí, competencias que todo profesor debe poseer). (p. 91)

Más allá de una obligación, la creación de materiales para la enseñanza de ELE responde a las necesidades ya mencionadas que el profesor bienintencionadamente intenta cubrir. No obstante, cierto es que no en pocas ocasiones los maestros “de a pie” no contamos con las herramientas necesarias para que el proceso de creación de actividades sea exitoso. Por ello, Garmendia y Sans (2015), presentan en el capítulo citado principios nodales relacionados con cada etapa del diseño. Ellos pasan por preguntas claves a propósito de:

1. La existencia previa de actividades similares a la que se desea diseñar, de manera que ellas puedan ser adaptadas y no creadas desde cero.
2. El lugar y el papel de la actividad en el marco de una secuencia más amplia, integrando los textos aportados, los textos generados y los recursos lingüísticos focalizados. Esto supone tener claridad en términos de los objetivos, cuáles son y cuándo los llevaremos a cabo.
3. La rentabilidad, que sea efectiva en lo que al aprendizaje de la lengua se refiere.
4. El pilotaje y las críticas, esto es, la posibilidad de compartir con pares y estudiantes para recibir de ellos sugerencias, críticas u otro tipo de observaciones.
5. La comprensibilidad y la factibilidad no solo en la claridad de las instrucciones y los propósitos, sino también en las herramientas que los estudiantes deben tener en ese punto del proceso para resolver la actividad que se les sugiere.
6. La significatividad (de los textos y de la reacción al input), pues esta “...es la piedra angular de la creación (y de la administración) de materiales (...) la enseñanza-aprendizaje de la lengua solo es eficaz si todas las actividades propuestas tienen en cuenta el significado” (Garmendia y Sans, 2015, p.96)
7. La plausibilidad y la genuinidad de la interacción, es decir que los documentos sean creíbles y de buena calidad y que los textos generados sean reales en un contexto de habla concreto.
8. La utilidad respecto al propósito, pues se sugiere que no haya ambigüedad en las respuestas esperadas de los ejercicios gramaticales, ni mayor dificultad de la que es propia del nivel; sino que el contexto sea suficiente y que la atención al significado sea un elemento central, no accesorio.

9. La utilidad para vehicular los contenidos personales del alumno, es decir, que él sea el protagonista de a través de sus opiniones y posiciones en cada producción en la que tendrá que escoger libre y autónomamente los recursos lingüísticos que se acomoden a su experiencia personal y social, a su personalidad, identidad y bagaje cultural.
10. La disposición para la reescritura de las actividades propuestas, esto es, hacer los ajustes necesarios para luego no solo compartirlos con los colegas, sino, además, pilotear dichos ejercicios con los estudiantes. (Garmendia y Sans, 2015).

La creación de materiales debería ser, entonces, un trabajo mancomunado de evaluación continua y experimental. En el caso de los profesores que trabajan en instituciones consolidadas, como las universidades EAFIT y UPB, que trabajaron conjuntamente y cuyos textos han derivado en nuevas versiones, esto es una realidad. Para el caso de mi propia cartilla, el proceso de reelaboración es incipiente, pero existe, pues es motivado por la retroalimentación constante de los propios estudiantes que llevan a cabo las actividades propuestas.

En todo caso, rescato el valor incalculable de los profesores como creadores de material didáctico. Pienso que, si son independientes, deberían participar de redes o comunidades de profesores más amplias que les permitan tomar distancia de su práctica para revisarla a la luz de otras maneras de enseñar ELE y de otros materiales usados para tal fin. Al mismo tiempo, reconozco la necesidad de establecer criterios más sistematizados para dicho ejercicio. En ese sentido, el trabajo de una editorial como *Difusión* (con su serie de *Cuadernos Pedagógicos*, por ejemplo), podría dar luces teóricas a propósito de los elementos necesarios en toda actividad de *creación*, sin olvidar que en su interior se encuentra, indudablemente, una tarea de *adaptación*, labor sin la cual aquella sería imposible.

Crear materiales es, sobre todo, adaptar recursos que ya existen y secuenciarlos de una manera particular ateniendo a las demandas propias del público al que ellos estén dirigidos. Este ejercicio debe pasar por la consideración de las atinadas preguntas propuestas por Garmendia y Sans (2015) unidas a aquellas inherentes a toda actividad creativa con intencionalidad pedagógica como el qué, cuándo, cómo, a quién, por qué y para qué. Sin estos elementos, es fácil caer en la repetición de modelos viejos con carátulas nuevas que maquillan estructuras antiguas profundamente enraizadas en nuestras añejas prácticas docentes.

El rol del docente como creador de materiales consiste, pues, no sólo en conocer la oferta que hay en el mercado, formarse y capacitarse para adaptar dichos recursos; sino también en buscar redes de pares para difundir lo que él ha creado y evaluarlo toda vez que lo pilotea con estudiantes en el marco de una práctica de enseñanza concreta. Crear materiales supone estar dispuestos a volver sobre ellos, las veces que sea necesario, para transformarlos según los cambios vertiginosos del tiempo y de las demandas sociales y/o personales que atraviesan el aula.

Las ventajas de un profesor que crea materiales son numerosas. Él es capaz de situarse en el lugar de los estudiantes y pensar ¿cómo les gustaría aprender? ¿qué actividades serían más rentables y significativas? ¿de qué otras maneras podemos abordar este tema que les está generando tanta dificultad? Además, en la creación subyace un ejercicio de reflexión permanente sobre la lengua, desde lo más formal hasta lo más comunicativo: el qué, el cómo y el para qué se entretajan en un todo indisoluble.

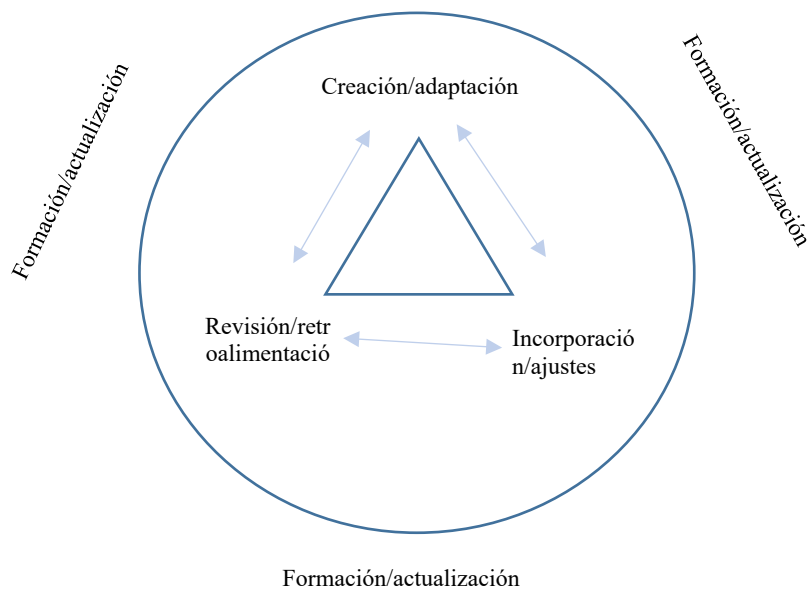
En esta práctica de creación, el maestro hace una suerte de desdoblamiento de sí, que lo obliga a hacer consideraciones *didácticas* del orden de la secuenciación, estructuración, desarrollo y relacionamiento de los contenidos; *gramaticales* del tipo teórico, morfológico, sintáctico y del significado de las formas, y *culturales* en términos de los referentes geográficos, contextuales y humanos que son incluidos en las actividades propuestas, sin dejar de lado las pretensiones, los prejuicios y los riesgos éticos que a ellas subyacen.

Este ejercicio de “metadocencia” funge como una suerte de mapa que nos ubica en nuestra práctica geoespacialmente al decirnos dónde estamos, pero también al recordarnos a dónde queremos llegar, de manera tal que podamos considerar en el camino, creativa, libre y espontáneamente, las rutas que queremos seguir.

Así, ser creador/adaptador de materiales (según el caso) supone unas ventajas incuestionables como: una actualización constante de nuestros conocimientos teóricos a la luz de las producciones más recientes a propósito de la enseñanza de ELE, una revisión permanente de nuestras prácticas cotidianas para no caer en la confiable monotonía de la repetición, una evaluación y retroalimentación periódica de las actividades que llevamos a clase, y una apertura creativa a nuevas ideas que podamos incorporar en nuestras elaboraciones didácticas.

Figura 9

Proceso de creación de materiales.



Nota. Fuente elaboración propia (Proceso de creación de materiales, 2023)

Tal como lo muestra el gráfico anterior, es en el marco de un ejercicio de formación y actualización permanente que el docente puede proponer, de manera más atinada, su propio material. En el centro de esta esfera formativa, el maestro crea un material que, aunque se pretenda nuevo o innovador, necesariamente retomará elementos sugeridos por otros autores, ya sea para adaptarlos o para distanciarse de ellos. Posteriormente, pero no de manera cronológica-lineal, el profesor revisa, por sí mismo y con pares, la propuesta didáctica que ha hecho. A través de su autocrítica y de los comentarios de colegas y estudiantes, el maestro creador lleva adelante los ajustes necesarios, los cuales estarán a su vez sujetos a nuevas incorporaciones según el paso del tiempo y de acuerdo a las transformaciones que hayan tenido lugar al nivel de las realidades de su

microentorno en el aula y del contexto macro de la sociedad en la que él y sus alumnos estén inmersos.

Ahora bien, sería impreciso hablar del rol del profesor como creador de materiales sin mencionar por lo menos dos perfiles que convergen dentro de esta categoría. De un lado, tenemos *el prototípico*: un profesor que, en el ámbito de la enseñanza de ELE, ha hecho parte, a veces por décadas, de instituciones de educación superior altamente reconocidas que cuentan con todo el respaldo de la tradición, el conocimiento, la experiencia y los recursos necesarios para crear materiales de buena calidad. Me refiero al profesor que, bajo la cobertura de una universidad o instituto crea materiales con las ventajas de a) un equipo de trabajo que investiga y discute no solo los contenidos, sino además las actividades que van a vehicularlos en medio de una red de propósitos, comprensiones teóricas y secuenciaciones específicas, b) un grupo de diagramación que se encargaría de la apropiada distribución de los espacios y la atinada selección de las imágenes e íconos para darle la forma más adecuada a ese contenido previamente pensado, c) una casa de edición que se ocuparía de revisar los detalles y de hacer la respectiva publicación y el mercadeo del material.

De otro lado, tenemos el perfil *emergente* del profesor creador de material, que, aproximadamente durante la última década (y gracias al aumento de la demanda de profesores de ELE en la ciudad) ha debido darse a la tarea de crear material, ya sea en el marco de una pequeña institución que enseña español a extranjeros (en cuyo caso todavía contaría con el apoyo de un equipo docente) o en el de una práctica independiente (como es mi caso) en la que es el profesor mismo quien se hace a la tarea de crear su propio manual porque ofrece clases virtuales uno a uno y desea contar con un material que le ayude en la integración y sistematización de su práctica. Este último perfil ha tenido un exponencial aumento después de la pandemia, y evidentes son sus limitaciones: se encuentra solo en el ejercicio de creación, no cuenta con el músculo financiero para delegar, por ejemplo, el trabajo de diagramación a los expertos, ni mucho menos con un equipo de edición, publicación y/o difusión, una vez creado su material.

Este segundo perfil normalmente se ubica en un menor rango etario, lo que podría suponerle una ventaja en cuanto al uso de las nuevas tecnologías con el fin de integrarlas a sus propuestas didácticas. Al mismo tiempo, podría tener no solo la capacidad de usar herramientas variadas para

ilustrar sus materiales y diagramarlos, sino además la habilidad multitarea para llevar a cabo él mismo todas las labores que supone crear un material para la enseñanza.

Pertenezca a un perfil u otro, el maestro creador de materiales difícilmente caerá en la aplicación irreflexiva de ejercicios propuestos por otros. Él mismo será un curador de contenido, capaz de crearse un criterio propio alrededor de qué incluir o no dentro de su práctica, en qué momento y por qué. De ello podrá dar cuenta frente al criterio de otros docentes, pero también – y a veces más importante- ante los estudiantes mismos que, en más de una ocasión, quieren saber en qué etapa del proceso se encuentran, qué han logrado, hacia dónde van, y bajo qué argumentos. Quién mejor para ofrecerles un panorama claro y argumentado de las decisiones que a este respecto se toman que su profesor(a).

Los manuales son mapas sobre los que los profesores se pueden mover, pero que, en ningún momento, son considerados últimos o definitivos en lo que a la enseñanza del ELE se refiere.

Sea cual fuere la razón que motiva a un profesor o a un equipo de profesores a crear su propio material para la enseñanza del ELE, es vital tener en cuenta ciertos *elementos* para que el proceso se desarrolle en el marco de la coherencia y la unidad interna de la propuesta. A continuación, presento, pues, algunos de ellos:

Consideraciones en cuanto a la creación de materiales para la enseñanza de ELE en Medellín

Una propuesta es precisamente eso, ideas que un profesor ha concebido y se arriesga a compartir con otros reconociendo que las experiencias no son replicables ni universales, sino contextuales e ideológicas en tanto que responden a apuestas personales a propósito de, por ejemplo, las comprensiones de la lengua, la didáctica y la cultura. A continuación, pongo en discusión mis propias elaboraciones alrededor de cuáles serían los elementos necesarios que habría que pensar para la creación de materiales ELE en Medellín:

1. Formarse permanentemente: no es conveniente crear una propuesta didáctica sin la adecuada capacitación como docentes. Tomar cursos o diplomados, participar en eventos nacionales e internacionales, inscribirse en seminarios, adelantar maestrías y hacerse a una buena biblioteca con literatura actualizada, son algunas sugerencias para

comprender elementos del orden lingüístico y pedagógico necesarios para toda propuesta didáctica.

2. Revisar el material existente: puede ser tedioso, pero elaborar un estado de la cuestión a propósito de lo que se ha hecho en Medellín en términos de materiales para la enseñanza de ELE nos permite tener una mirada panorámica de lo que se está ofreciendo en el mercado y nos ayuda a comprender cuáles serían los aportes que nuestro material podría hacerle a este campo. En este sentido, una pesquisa como la aquí desarrollada, presenta un estado de la cuestión general que intenta dar luces sobre las construcciones de materiales en nuestra ciudad.
3. Considerar las virtudes y los defectos del material existente: en este sentido, una investigación como la aquí presentada puede facilitar el trabajo para desechar las actividades que no nos interesan y retener aquellas que, tras la debida adaptación, estaríamos dispuestos a implementar.
4. Especificar las características del material que se quiere crear: público al que está dirigido (edades, contextos), tipo de práctica pedagógica (presencial/virtual, grupal/individual), índole del manual (físico/virtual, material de apoyo/texto guía). Mientras más específicos seamos, menos desaciertos encontraremos al desarrollar la propuesta.
5. Estimar de qué manera el manual propuesto se diferenciaría de los que ya están en el mercado: considerar a) la especificidad de la práctica, por ejemplo, si es para una clase virtual, será imperativa la inclusión de actividades interactivas a través de diferentes plataformas en línea como learningapps, kahoot, jamboard, entre otras y b) la impronta propia del profesor: su estilo de enseñanza y apuestas personales.
6. Elegir el enfoque que va a amparar las propuestas y, a la luz de sus perspectivas teóricas, especificar las concepciones de didáctica, gramática y cultura que guiarán el manual, pues ellas actúan como los amarres necesarios para garantizar la coherencia y unidad internas del material. Tal como lo mostró la investigación, tener claridad sobre estos tres conceptos nos ayuda a evitar las contradicciones internas de forma y contenido tan frecuentes en los manuales, pues la distancia entre lo que se anuncia en el prefacio y lo que termina pasando al interior solo muestra que es fácil proponer actividades

interesantes en sí mismas, pero desconectadas de la perspectiva más general a propósito de cómo se despliegan en ella esos tres conceptos: ¿están desarticulados? ¿se cae en una mirada tradicional de la lengua? ¿las actividades responden a los propósitos didácticos iniciales? ¿se han secuenciado apropiadamente? ¿buscan propiciar un verdadero encuentro intercultural?

7. Considerar los elementos culturales diferenciales de la ciudad de Medellín: los manuales analizados fueron creados en nuestra ciudad, pero ninguno de ellos sobresale por poner un acento especial en nuestros rasgos identitarios. Estos deberían verse reflejados no solo en las *imágenes*, sino además en los *diálogos*, el *input*, el *léxico*, las *formas de tratamiento*, los *ejemplos* y las *actividades* propuestas. Si nuestro deseo es crear materiales *en y para* Medellín, no deberían faltar carrieles, sombreros, trovas, fiesta de las flores, día de la pereza, la comuna 13, el voseo, el fenómeno migratorio de desplazamiento a la ciudad, el reggaeton y el *parce* como forma de tratamiento inscrita en unas lógicas sociolingüísticas particulares (por mencionar algunos). Estos y otros elementos no están en los materiales analizados, lo que justificaría la creación de nuevas propuestas que los acojan.
8. No perder de vista el abordaje paralelo de las cuatro habilidades comunicativas básicas: leer, hablar, escuchar y escribir desde el primer nivel. Los manuales revisados presentan un desbalance en este sentido: todo el acento se pone en los ejercicios de escritura y lectura, pero mucho menos en las actividades de escucha y habla. En este sentido, es preciso tener cuidado de no subestimar la capacidad de nuestros estudiantes de producir con la lengua desde el comienzo del proceso de aprendizaje.
9. Incluir material auténtico corto y esquemas léxicos simples que ayuden a mejorar la proficiencia de nuestros estudiantes desde el primer nivel. No es recomendable dejar para los últimos niveles las colocaciones, por ejemplo, sino que, entendiendo la naturaleza metafórica del lenguaje, debemos hacer uso de los recursos expresivos con los que contamos en nuestro idioma, específicamente en la variación de la lengua usada en nuestra ciudad.

Una vez considerados estos elementos, sugiero elaborar una ruta general de creación del manual de inicio a fin. Para el caso de un profesor independiente, como yo, la idea es ir

desarrollando cada unidad con la diagramación necesaria (que no sea muy compleja por motivo de los costos). En internet es posible encontrar imágenes libres de derechos de autor que podrían ser útiles para acompañar los textos. De ser necesario, también sería factible tomar nosotros mismos las fotos y grabar los audios, o pedirle el favor a amigos que puedan recrear los diálogos.

Al finalizar esta etapa deberá volverse a revisar la ruta inicial y responder a las preguntas que guiaron la creación del manual, para constatar que no nos hayamos perdido en el proceso. Se sugiere, además, la revisión con colegas, pares o grupos de profesores que puedan hacernos ver cosas que tal vez hayamos pasado por alto.

Luego viene el momento del pilotaje. Los estudiantes mismos nos mostrarán si las instrucciones son adecuadas, si la secuenciación fue atinada, si los ejercicios propuestos son significativos, entre otros elementos importantes que quedarán expuestos durante la implementación del material. Finalmente, es importante reconocer que el ajuste de esta propuesta inicial tendrá que hacerse de manera permanente. La ventaja es que, por un lado, ya existe una propuesta sobre la cual se pueden hacer los cambios y, por otro, es un material que podremos usar libre de costos adicionales y de derechos de autor. Además, en este proceso, cada vez podremos volvernos más afinados en los ejercicios y en la calidad de las herramientas didácticas empleadas.

A propósito de los alcances, las limitaciones y posibilidades de los manuales:

Crear material para la enseñanza del ELE supone grandes ventajas para nuestras prácticas concretas pues podemos ajustarlo a nuestras necesidades y las de nuestros estudiantes. No obstante, esta especificidad constituye precisamente su mayor limitación: el material no sería replicable en un contexto diferente, pues en disímiles condiciones deberán pensarse otras propuestas. Así, un manual muy local puede responder de manera apropiada a las demandas específicas, pero no así a las más generales.

De la investigación desarrollada se puede concluir que cada vez es mayor el interés por crear material para la enseñanza de ELE que se aleje del español ibérico y refleje las características idiomáticas e idiosincráticas de nuestro país. En este sentido, un gran *alcance* de los manuales es que son pioneros en asumir el riesgo que supone una propuesta didáctica y metodológica para la enseñanza de la lengua y la/s cultura/s de nuestra nación. Ellos constituyen una importante reivindicación del lugar del maestro como lingüista y pedagogo capaz de agenciar escenarios para

la enseñanza de ELE a través no solo de la elección de contenido, sino además de la elaboración, secuenciación y desarrollo de actividades integradas en los manuales propuestos; esto, más allá del rol de aplicador del material concebido por las grandes editoriales.

El hecho de que dos de ellos estén publicados también permite visibilizar lo que se está haciendo en materia de creación de material ELE en nuestra ciudad, a la vez que posibilita la lectura crítica de otros maestros del área y la reformulación o el ajuste necesarios posterior a su publicación.

Además, plantean un punto de partida para que los investigadores y maestros que quieran crear su material tengan en mente qué se ha hecho y cómo podrían ellos mismos hacer sus propias propuestas.

Por otro lado, expuestas han quedado algunas de sus *limitaciones*: una mirada todavía bastante tradicional de la lengua, una concepción limitada de la didáctica como aplicación y una reducción que no le hace justicia a la riqueza y pluralidad de nuestra cultura. Algunas otras que debería advertir son la poca difusión que aún tienen en el mercado y la falta de una financiación mayor que permita reeditar los textos con miras a la publicación de otros números; las exigencias institucionales que, de acuerdo a sus propios criterios e intereses, dictaminan la manera en que deben secuenciarse los contenidos y desarrollarse los manuales (extensión, distribución por capítulos, diseño, entre otros elementos) y, finalmente la especificidad de los objetivos que buscan y del público a quienes está dirigido, pues esto restringe su uso en otros contextos.

Los materiales creados en Medellín no presentan de manera representativa elementos propios de nuestra ciudad, lo que no justifica, por sí misma, su creación, pues no los diferencia radicalmente de aquellos elaborados en otras ciudades del país. Es decir, no existen en ellos contenidos lingüísticos diferenciales que puedan servirles a estudiantes que se encuentren, por ejemplo, en un contexto de inmersión, o que simplemente estén interesados en aprender la variación de la lengua propia de nuestra ciudad. Usos léxicos como *escala* y no *escalera*, *algo* y no *onces*, *parche* y no *evento*, *pola* y no *cerveza*, entre otros, serían de interés para este tipo de audiencia, y, en ese sentido, seguimos estando en deuda, lo que podría justificar la futura elaboración de materiales que suplan esta carencia.

De otro lado, es una realidad que el diseño de materiales ha cambiado porque el mundo y su desarrollo hoy nos pide a los profesores de ELE otras habilidades más allá de las pedagógicas o

lingüísticas. En ese sentido, es conveniente estar enterados de hacia dónde soplan los nuevos vientos, con el fin de estar, si no preparados, por lo menos al tanto de estas novedades. Es el caso de la emergencia y popularización de inteligencias artificiales como chat GPT⁶⁶. No me refiero solamente a asuntos de técnica, como aprender a usarlas, sino a considerar sus posibles efectos en nuestra profesión a corto y largo plazo.

Quiero decir que la irrupción de las inteligencias artificiales nos obliga a repensar la creación de materiales desde la perspectiva tradicional, aquella que propone ejercicios para completar los espacios con el fin de practicar la forma previamente explicada; o que plantea un texto corto para luego hacer preguntas de comprensión o más bien *verificación* de lectura. Todo esto puede hacerlo casi perfectamente chat GPT, tal como queda plasmado en esta conversación que Ron Dalal, estudiante de Israel, compartió conmigo hace pocas semanas (<https://chat.openai.com/share/db49b15f-8be5-474f-b82f-9fe499d946c8>), en la que la inteligencia crea las actividades que él le pide a propósito de una lista de verbos irregulares en presente simple.

Con todas las imprecisiones que aún pueda tener esta inteligencia -por ejemplo, el texto creado para Ron Dalal hace uso de algunos verbos en pretérito indefinido-, es evidente su capacidad para elaborar ejercicios de la índole más tradicional, lo que nos plantea el imperativo de revisar nuestras propuestas a la luz de perspectivas a la vanguardia como las realizadas desde el campo de la gramática cognitiva: es el caso de materiales como la *Gramática Básica del estudiante de español (A1-B1)* de la editorial *Difusión* (2022) o la cartilla creada por el instituto Caro y Cuervo llamada *CántELE* (2022), en sus dos volúmenes, que plantea una gramática pedagógica digna de ser explorada de cara a la creación de nuevas propuestas en nuestra ciudad.

Si las inteligencias artificiales pueden crear ejercicios desde la mirada más tradicional, y si todavía nuestras propuestas en la ciudad de Medellín: a) no reflejan nuestra idiosincrasia (ni desde las representaciones textuales, ni desde las icónicas), b) no presentan un abordaje léxico específico de nuestra variante de la lengua, c) no se diferencian particularmente de manuales empleables en otras latitudes del país, y d) no problematizan los elementos culturales propios de nuestras complejas realidades históricas y sociales; se hace urgente e imperativa la revisión de la manera en

⁶⁶ Sin desconocer que ya usamos algunas de ellas, como diccionarios o traductores en línea, cuyas virtudes para ser llevadas al aula son ampliamente conocidas.

que seguimos concibiendo estos materiales, con el fin de darles un verdadero viraje hacia la comunicación y hacia la comprensión (no repetición) de las formas.

Son precisamente las limitaciones y tensiones antedichas las que fungen a su vez como sus *posibilidades*, pues investigadores y maestros tienen la oportunidad de proponer, de cara al futuro, una mirada más integral de la lengua en actividades prácticas concretas.

Así mismo, podrían generar las condiciones necesarias para superar la escasa difusión de estos recursos a través de ponencias, foros e investigaciones en las que ellos sean dados a conocer, y de las cuales puedan derivar posibles alianzas estratégicas para que el asunto de la financiación no constituya un gran obstáculo. Finalmente, es precisamente la incapacidad de replicar la propuesta encontrada en los manuales analizados en otros escenarios de enseñanza ELE, lo que podría provocar en maestros, investigadores y aún lectores el deseo de construir sus propias propuestas. Sea, pues, esta investigación un motivo más para tal invitación.

Referencias

Agray-Vargas, N., Cortés, C., Figueredo, Z., García, D. A., Martín, B., Mejía, J.A, Pulido, C., Reyes, J., Rico, C., Rojas, A.M. y Sánchez, W.E. Investigación y formación de docentes en español como lengua extranjera, teoría y práctica (2021). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Agudelo, E., Estupiñán, J., Jaramillo, G. y Gómez, J. (2019). Español al vuelo. Universidad Pontificia Bolivariana.

Agudelo, S.P. (2011). *Los métodos de enseñanza en ELE: El método comunicativo revisado* [Tesis].

https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5189/Agudelo_Sandra_Paola_2011_memoire.pdf

Álvarez, S. (2011). La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de las Lenguas* (9)

<https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-relevancia-del-enfoque-intercultural-en-el-aula-de-lengua-extranjera.html>

Alzate, M. V, Lanza, C. L. y Gómez, M. A. (2007). Uso de los libros de texto escolar: actividades, funciones y dispositivos didácticos Universidad Tecnológica de Pereira.

Arboleda, D. (2015). Análisis de materiales de ELE en Colombia: una propuesta de ficha especializada. <https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/encuentro-lengua-extranjera/ponencias/Arboleda%20Gonz%C3%A1lez%20Diana%20Teresa.pdf>

Arévalo, O. y Casanova, H. (2015). Herramienta de pilotaje de unidades didácticas ELE [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/15966/ArevaloBalcazarOscar2014.pdf;sequence=1>

Ariza, E.; Molina, G. y Nieto G (2017). Evaluación de Materiales Didácticos y Adaptación a la Diversidad Hispanoamericana. *Revista hechos y proyecciones del lenguaje*, (23), 118-138
Issn Impreso 0121-3350

Barrera, L., Zuluaga, J. y Flórez, M. (2022) La oferta de formación académica virtual en el área del español para hablantes de otras lenguas en Colombia: realidades y retos. *Lingüística y Literatura* (82), 51-76. doi.org/10.17533/udea.lyl.n82a02

Bernal, D., Caro, Y., Rodríguez, O., Jaramillo, G. y Gómez, J (2019) Estado de la cuestión de los recursos didácticos en los programas del español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá y Medellín. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, Volumen 13 (1), 63-88. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/5460>

British Broadcasting Corporation [BBC]. (2011, abril 15). El lenguaje humano “se originó en África”. BBC. https://www.bbc.com/mundo/noticias/2011/04/110415_lenguaje_origen_africa_men

Cabrera Mariscal, M. (2014). Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras. [Tesis de grado, Universidad de Jaén]. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/132457>

Cámara de Comercio de Bogotá [CCB]. (2018, s.f). Las razones del boom del turismo que vive Colombia. <https://www.ccb.org.co/Clusters/Cluster-de-Turismo-de-Negocios-y-Eventos/Noticias/2018/Febrero-2018/Las-razones-del-boom-del-turismo-que-vive-Colombia>

Cancillería. (2022, marzo 31). Finaliza con éxito la IV versión de la iniciativa ELE Focalae. <https://www.cancilleria.gov.co/finaliza-exito-iv-version-iniciativa-ele-focalae>

Casas, J., Repullo, L. y Campos, D. (2003). La encuesta como técnica de investigación. *Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. Anten Primaria, Volumen 31 (9)*, 592-600.

Casilimas, C.A. (2002). *Investigación cualitativa en Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. ICFES.

Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura, Revista del Departamento de lingüística y literatura de la Universidad de Antioquia, en Medellín*, 1-29 ISSN: 0120-5587.

Castañeda, A. (coordinador), Alhmoud, Z., Alonso, I., Casellas, J., Chamorro, M., Miquel, L. & Ortega, J. (2014). *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos*. SGEL (Madrid)

Centro Virtual Cervantes. (s.f.). Libro de texto. En *Diccionario de términos claves ELE*. Recuperado el 10 de abril de 2022, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/librotexto.htm

Cerda, H. (2008). *Los elementos de la investigación*. El Búho.

Chiquito, A., Naranjo, J., Gómez, R., Álvarez, D., & Restrepo, M. (2012). *Maravillas del español*. Universidad EAFIT.

Council of Europe (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621>

Decreto 01973 de 2015. Por medio del cual se reglamenta el Acuerdo 089 de 2013 que adopta las bases de la Política Pública de los Procesos de enseñanza de lenguas extranjeras en la ciudad de Medellín. 04 de diciembre de 2015. D.O. No. 4349

Díaz-Bravo, L., Torruco-Gacía, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica, Volumen 2 (7)*, 162-167.

Doughty C. (2003) Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement, en C.J. Doughty y M.H. Long (eds.), (pp. 256-310).

Eberhard, D., Gary S, Fenning, C. 2022. Ethnologue: Languages of the World. Twenty-fifth edition. Dallas, Texas: SIL International. Recuperado el 31 de marzo de 2022 <http://www.ethnologue.com>.

Flórez, M. y Zambrano, I. (2012) *Enseñanza-Aprendizaje del español como lengua extranjera*. Instituto Caro y Cuervo.

Gadamer, H. (1993). El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica. En *Verdad y método* (pp. 461-487). Ediciones Sígueme-Salamanca.

Garcés, J. F. (2008). Didáctica narrativa, teorías de la formación y pedagogía. Revista pedagógica Aulas Copacabana, Institución Educativa Escuela Normal Superior María Auxiliadora. (5). pp. 21-35.

Garmendia, A. y Sans, N. (2015). Diseño de materiales para la enseñanza y el aprendizaje de ELE: 10 preguntas imprescindibles. En Peris, E. Alonso, E. y Trujillo, F. *Formación del profesorado de español. Innovación y reto*. (pp. 90-100). Difusión.

Gómez, M.A (2005). La transposición didáctica: historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. (1). pp. 83-115

Herrero, F. (Anfotrión). (2015-presente) L de Lengua 40: 20 años de ELE [Podcast]. WordPress. <https://eledelengua.com/ldelengua-40-20-anos-de-ele/>

Infobae (30 de septiembre de 2021). Medellín nuevamente está nominada a los premios “Oscar” del turismo. Infobae. Recuperado el 31 de marzo de 2022 [//www.infobae.com/america/colombia/2021/09/30/medellin-nuevamente-esta-nominada-a-los-premios-oscar-del-turismo/#:~:text=Medellín%20fue%20nominada%20a%20un,mejor%20destino%20de%20escapada%20urbana](http://www.infobae.com/america/colombia/2021/09/30/medellin-nuevamente-esta-nominada-a-los-premios-oscar-del-turismo/#:~:text=Medellín%20fue%20nominada%20a%20un,mejor%20destino%20de%20escapada%20urbana).

Instituto Cervantes (2021). El español: una lengua viva. Informe 2021. file:///C:/Users/Ana%20Maria/Downloads/informe%20espanol_lengua_viva_2021.pdf

Instituto Cervantes (s.f). Diccionario ELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#1

Investigación y ciencia. (2011, 19 de abril). El origen de los idiomas. La especie humana y el lenguaje comparten su lugar de procedencia: África.
<https://www.investigacionyciencia.es/noticias/el-origen-de-los-idiomas-9654>

Juarroz, R. (1975) Desbautizar el mundo. En: Poesía vertical, antología esencial

Kalman, J. (2003) Escribir en la plaza. Fondo de cultura económica.

Klafki, W. (1976). Sobre la relación entre didáctica y metódica. *Revista Educación y Pedagogía*. (5). pp. 85-108

Krashen, S. (2013) Second Language Acquisition. Theory, Applications and some conjectures. Cambridge university (pp.1-20)

Kumaravadivelu, B. (1994) The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *Tesol quarterly*, (28), 27-48
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/kumaravadivelu02.htm

Laje, A. (2022). Aproximaciones conceptuales. En: *La batalla cultural, reflexiones críticas para una nueva derecha*. (pp.15-42). HarperCollins. México.

Llopis-García, R., Real Espinosa, J. y Plácido, J. (2012). Qué gramática enseñar, qué gramática aprender. Edinumen.

Lomas, C. (1999) Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística. Paidós.

Martín, M. A. (2009), Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. Tejuelo, (5), 54-70.

Mattos, L. A. (1983). Compendio de didáctica general. Buenos Aires: Kapelusz. pp 24-25.

Mejía, J. A. (2021). La didáctica del español como lengua extranjera. En N. Agray-Vargas (Ed.), *Investigación y formación de docentes en español como lengua extranjera: teoría y práctica* (pp. 49-85). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

MEN. Bases para una nación bilingüe y competitiva (2005). Disponible en:
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97498.html>

Martínez, M. (2002) Hermenéutica y análisis del discurso como método de investigación social. *Paradigma*, Volumen 23 (1), 1-13.

Nauta, J. (2012). ¿Maravillas del español? *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* (15), 1-7. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152423016>

Nieto, G. (2012). El desarrollo del español como lengua extranjera en Colombia.

Nieto, G. (2023). El tratamiento de la variación fonética en manuales de ELE creados en Colombia. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*,(19), 1-24, DOI: 10.17345/rile.3657 ISSN: 2014-8100 - <http://revistes.urv.cat/index.php/rile>

Nietzsche, F. (1873) Sobre verdad y mentira en sentido extramoral, pp. 1-13

Ollero, A. (7 de octubre de 2022) ¿El profesor de español como creador y diseñador de materiales? *Profesor de español*. Centro Universitario Internacional de Barcelona UNIBA <https://www.unibarcelona.com/int/actualidad/noticias/el-profesor-de-espanol-como-creador-y-disenador-de-materiales>

Pardo, Juan. (septiembre de 2011). Steven Pinker-La lingüística como ventana a nuestra mente- Subtitulado [Archivo de vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=o8NJjj0E0rY&ab_channel=JuanPardo

Pérez Abril, M (2005) Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje en la educación básica. La producción del género Crónica para participar de las Prácticas discursivas del periodismo escrito: un ejemplo de Secuencia Didáctica (SD) para el trabajo en el aula. En *La didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia*. (pp. 47-65).

Presidencia de la República. (2010). Plan General de Desarrollo 2010- 2014. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/Resumen%20Ejecutivo%20Ultima%20Version.pdf>

Reina Valera (1960) <https://www.biblegateway.com/passage/?search=G%C3%A9nesis%2011&version=RVR1960>

Reyes Llopis-García, Juan Manuel Real Espinosa y José Plácido Ruiz Campillo. (2012) Qué gramática enseñar, qué gramática aprender. Edinumen. España

Rico, C. (2021). Diseño de materiales para el desarrollo de la competencia intercultural. En N. Agray-Vargas (Ed.), *Investigación y formación de docentes en español como lengua extranjera: teoría y práctica* (pp.337-374). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Ricoeur, P. (2002) ¿Qué es un texto? En *Del texto a la acción*. Fondo de cultura económica.

Rodríguez, B. y Núñez, M. (2017). La comprensión lectora en ELE. Análisis de las principales estrategias y actividades usadas en algunos manuales de B1. *Revista educativa Hekademos* (23), 74-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280744>

Rojas, A. M. (2021). Los materiales didácticos para la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera. En N. Agray-Vargas (Ed.), *Investigación y formación de docentes en español como lengua extranjera: teoría y práctica* (pp. 297-336). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Saldarriaga, A. (2020). *Enjoying Spanish*. [Libro digital].

Sánchez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como Lengua Extranjera*. SGEL.

Sánchez, W. (2022) Una apuesta crítica y decolonial de la interculturalidad En: N. Agray-Vargas (Ed.), *Investigación y formación de docentes en español como lengua extranjera: teoría y práctica* (pp.125-164). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Sandoval Vidiella, M. (2012). El enfoque léxico en los manuales de ELE. *MarcoELE* (14), 1-84. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152422020>

SINC. (5 de abril del 2011) El origen de los idiomas. La especie humana y el lenguaje comparten su lugar de procedencia: África. Recuperado el 31 de marzo de 2022. <https://www.investigacionyciencia.es/noticias/el-origen-de-los-idiomas-9654>

Valiente, M. (2018). Análisis de las actividades y tareas de interacción oral como reflejo de la competencia pragmática y sociopragmática en tres manuales de ELE en Francia [Tesis de maestría, UNIBA, Universitat de Barcelona]. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/132457>

Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. <http://jbposgrado.org/icuali/investigacion%20cualitativa.pdf>

Vidiella, M. (2012). El enfoque léxico en los manuales de ELE. *MarcoELE* (14), 1-84. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152422020>

Villegas, M. (1993) Las disciplinas del discurso: hermenéutica, semiótica y análisis textual. *Anuario de Psicología*, (59), 19-60.

Wittgenstein, L. (1921) *Tractatus Logico-Philosophicus*.

Zambrano, M. (2011). *Notas de un método*. Tecnos.

Zuluaga, O. L. (2008). Entre paradigmas: Didáctica y pedagogía. *Revista pedagógica Aulas Copacabana*, Institución Educativa Escuela Normal Superior María Auxiliadora. (5). pp 151-157.

Cibergrafía

Brueghel, P. (1563). Torre de Babel [Óleo sobre madera de roble]. Museo de Historia del Arte (Kunsthistorisches) de Viena.

Lacombe, B. (2016) Alicia en el país de las maravillas [Fotografía].

Sundberg, M. (2014). Stay still. Stay silent [Digital]. URL <https://sssscomic.com/>

White, E. (2014). Colores de Colombia [Digital]. Instagram.
<https://www.instagram.com/eddiewhitejr/>