



***PROPUESTA DE UN MODELO DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA Y  
CULTURAL DE UN MANUAL DE ELE ELABORADO EN LA VARIEDAD  
CENTRO-NORTE PENINSULAR A LA VARIEDAD COLOMBIANA***

Autor: Jose L. Rodríguez Méndez

Director: Dr. Marc Bayés-Gil

Universitat de Barcelona

Facultad de Filología y Comunicación

21288621: Máster en Español como Lengua Extranjera: Investigación y Prácticas  
Profesionales

Curso 2023-2024

## Contenido

Resumen.....	5
<b>1. Introducción.....</b>	<b>6</b>
<b>1.1. Objetivos de la investigación .....</b>	<b>7</b>
<b>1.2. Relevancia y contribuciones.....</b>	<b>8</b>
<b>2. Justificación .....</b>	<b>11</b>
<b>3. Marco Teórico .....</b>	<b>13</b>
<b>3.1. Variedad del Español y Glotopolítica .....</b>	<b>13</b>
<b>3.1.1. La Variedad del Español.....</b>	<b>13</b>
<b>3.1.2. La Unidad del Español.....</b>	<b>13</b>
<b>3.1.3. El Estándar y la Norma .....</b>	<b>14</b>
<b>3.1.4. Las Variedades del Español.....</b>	<b>17</b>
<b>3.1.5. Cuestiones de Glotopolítica, ¿Pluricentrismo o Panhispanismo? .....</b>	<b>18</b>
<b>3.1.6. La Selección de la Variedad.....</b>	<b>23</b>
<b>3.2. Enfoques para ELE y el Enfoque Cultural .....</b>	<b>26</b>
<b>3.2.1. Desplazamiento de la enseñanza tradicional o estructuralista al enfoque comunicativo .....</b>	<b>27</b>
<b>3.2.2. De la competencia comunicativa a la intercultural .....</b>	<b>31</b>
<b>3.2.3. El signo cultural en los manuales de ELE .....</b>	<b>34</b>
<b>3.3. Adaptación de Manuales.....</b>	<b>40</b>
<b>3.3.1. Razones por las que se Adaptan los Manuales.....</b>	<b>40</b>
<b>4. Objetivos .....</b>	<b>51</b>
<b>4.1. Objetivo General:.....</b>	<b>51</b>
<b>4.2. Objetivo específico: .....</b>	<b>51</b>
<b>5. Metodológica .....</b>	<b>51</b>
<b>5.1. Objetivos de la Adaptación .....</b>	<b>52</b>
<b>5.2. Técnicas tradicionales de adaptación .....</b>	<b>54</b>
<b>5.3. Aspectos innovadores de la adaptación .....</b>	<b>56</b>
<b>5.4. Aspectos metodológicos previos a la adaptación de un manual: selección y evaluación ..</b>	<b>60</b>
<b>5.4.1. Selección de Manuales.....</b>	<b>60</b>
<b>5.4.2. Evaluación de Manuales .....</b>	<b>62</b>
<b>5.5. Campo Cultural y Signo Cultural.....</b>	<b>74</b>

5.6.	<i>Presentación del modelo de adaptación “Rodríguez-Méndez 2024”</i> .....	75
6.	<b>Resultados</b> .....	76
6.1.	<i>Resultados de la aplicación del modelo escalar de selección y evaluación de manuales</i> ..	76
6.1.1.	<i>Selección de manuales</i> .....	76
6.1.2.	<i>¿Qué se espera de los manuales?</i> .....	76
6.1.3.	<i>Evaluación externa o macroevaluación</i> .....	77
6.1.4.	<i>Evaluación interna o microevaluación</i> .....	78
6.1.5.	<i>Evaluación profunda “Validación psicológica” subcategoría “necesidades relacionales de los alumnos”</i> .....	80
6.1.6.	<i>Evaluación profunda “Validación psicológica” subcategoría “independencia y autonomía”</i> .....	81
6.1.7.	<i>Evaluación profunda “Validación psicológica” subcategoría “desarrollo personal”</i> .....	82
6.1.8.	<i>Evaluación profunda “Validación psicológica” subcategoría “creatividad”</i> .....	83
6.1.9.	<i>Evaluación profunda “Validación psicológica” subcategoría “cooperación”</i> .....	83
6.1.10.	<i>Evaluación profunda “Validación pedagógica” subcategoría “guía”</i> .....	84
6.1.11.	<i>Evaluación profunda “Validación pedagógica” subcategoría “elección”</i> .....	85
6.1.12.	<i>Evaluación profunda “Validación pedagógica” subcategoría “reflexión, exploración e innovación”</i> .....	85
6.1.13.	<i>Evaluación profunda “Validación del proceso y del contenido” subcategoría “metodología”</i> .....	86
6.1.14.	<i>Evaluación profunda “Validación del proceso y del contenido” subcategoría “contenido”</i> .....	87
6.1.15.	<i>Evaluación profunda “Validación del proceso y del contenido” subcategoría “adecuación”</i> .....	88
6.1.16.	<i>Evaluación profunda “Validación del proceso y del contenido” subcategoría “autenticidad”</i> .....	89
6.1.17.	<i>Evaluación profunda “Validación del proceso y del contenido” subcategoría “sensibilidad cultural”</i> .....	90
6.1.18.	<i>Evaluación profunda “Validación del proceso y del contenido” subcategoría “conexión o asociación”</i> .....	91
6.1.19.	<i>Evaluación profunda “Validación del proceso y del contenido” subcategoría “estímulo/práctica/revisión”</i> .....	91
6.1.20.	<i>Identificación del Campo Cultural y Signo Cultural</i> .....	92
6.2.	<i>Propuesta de la Técnica de Adaptación “Combinación”</i> .....	96
6.2.1.	<i>Mi barrio, tu barrio, nuestro barrio</i> .....	97
6.2.2.	<i>Compra, venta y regateo</i> .....	98
6.2.3.	<i>Tus artistas favoritos</i> .....	100
7.	<b>Conclusiones</b> .....	101

8.	<i>Bibliografía</i> .....	104
9.	<i>Anexos</i> .....	106
9.1.	<i>Parrilla de enunciados generales sobre selección de manuales</i> .....	106
9.2.	<i>Parrilla ¿Qué se espera de los manuales?</i> .....	107
9.3.	<i>Parrilla Evaluación externa</i> .....	109
9.4.	<i>Parrilla Evaluación interna</i> .....	109
9.5.	<i>Parrilla Necesidades racionales de los alumnos</i> .....	110
9.6.	<i>Parrilla Independencia y autonomía</i> .....	110
9.7.	<i>Parrilla Desarrollo personal</i> .....	110
9.8.	<i>Parrilla Creatividad</i> .....	111
9.9.	<i>Parrilla Cooperación</i> .....	111
9.10.	<i>Parrilla Guía</i> .....	111
9.11.	<i>Parrilla Elección</i> .....	111
9.12.	<i>Parrilla Reflexión, Exploración e Innovación</i> .....	112
9.13.	<i>Parrilla Metodología</i> .....	112
9.14.	<i>Parrilla Contenido</i> .....	113
9.15.	<i>Parrilla Adecuación</i> .....	113
9.16.	<i>Parrilla Autenticidad</i> .....	113
9.17.	<i>Parrilla Sensibilidad Cultural</i> .....	114
9.18.	<i>Parrilla Conexión o Asociación</i> .....	114
9.19.	<i>Parrilla Estímulo / Práctica / Revisión</i> .....	114

## Resumen

En respuesta a la escasez de materiales de ELE producidos en Colombia, este proyecto aborda la adaptación de manuales de español como lengua extranjera (ELE) de la variedad centro-norte peninsular a la colombiana. La metodología, denominada Rodríguez-Méndez 2024, fusiona técnicas tradicionales de adaptación, la inclusión de competencia intercultural y una perspectiva innovadora. Se propone un modelo que combina indicaciones de actividades para fomentar respuestas cognitivas complejas, fomentar la respuesta estética y afectiva; y utiliza la red social Instagram para fortalecer la conexión entre el contenido y el contexto del alumno. La investigación también se nutre de herramientas de evaluación para manuales, como la evaluación interna y externa; y la evaluación profunda en tres niveles. Cuyo objetivo es beneficiar a educadores interesados en adaptar manuales de manera sistemática. La base teórica aborda aspectos lingüísticos, léxicos, culturales, pedagógicos y metodológicos. Se destaca la influencia de Saraceni (2003) en el modelo propuesto. En resumen, el proyecto contribuye con un enfoque integral para la adaptación de manuales ELE y ofrece tres ejemplos de adaptación que pueden ser llevados al aula.

**Palabras clave: ELE, adaptación, manuales, evaluación y selección**

## Abstract

In response to the scarcity of Spanish as a Foreign Language (ELE) materials produced in Colombia, this project addresses the adaptation of ELE manuals from the central-northern peninsular variety to the Colombian variety. The methodology, named Rodríguez-Méndez 2024, integrates traditional adaptation techniques, the inclusion of intercultural competence, and an innovative perspective. A model is proposed that combines activity instructions to foster complex cognitive responses, encourage aesthetic and affective engagement, and utilizes the Instagram social network to strengthen the connection between content and the student's context. The research also draws from evaluation tools for manuals, including internal and external evaluation, as well as in-depth assessment at three levels. The aim is to benefit educators interested in systematically adapting manuals. The theoretical framework addresses linguistic, lexical, cultural, pedagogical, and methodological aspects, highlighting the influence of Saraceni (2003) on the proposed model. In summary, the project contributes to a comprehensive approach to ELE manual adaptation and provides three examples that can be implemented in the classroom.

**Key words: SFL, adaptation, materials, evaluation and selection**

## 1. Introducción

En Colombia, la enseñanza de español como lengua extranjera ha crecido de manera considerable desde principios de los años 2000, lo cual ha desencadenado un amplio interés por parte del sector académico (universidades, institutos de enseñanza de idiomas e instituciones reguladoras de la lengua, como el Instituto Caro y Cuervo). Simultáneamente, se ha venido configurando un incipiente escenario académico y comercial en el país. Sin embargo, en el ámbito editorial se evidencia una escasez de producción de materiales que subsanen la demanda que las universidades e institutos generan, de manera que la mayoría de los manuales que circulan en Colombia provienen de España, país que cuenta con una industria sólida y prolífica en cuanto a la producción de manuales para la enseñanza de la lengua.

Este recurso manualístico es clave para el docente de ELE, así que la labor del docente en Colombia se dificulta, ya que, ante la escasez de una industria editorial propia, tienen dos opciones: crear sus propios materiales o adaptar los que provienen de la Península. Este proceso de adaptación que mencionamos es clave, dado que las diferencias gramaticales, pragmáticas y culturales impiden que los profesores presenten directamente a los estudiantes el español de estos textos. Además, la visión de algunos libros de ELE, diseñados para Hispanoamérica, contiene una falsa percepción de homogeneidad que se reduce a la presentación de la variedad mexicana y argentina.

Con base en la idea de que la creación de materiales resulta más costosa en términos de tiempo, esfuerzo y calidad, los docentes han identificado la necesidad de adaptar los manuales a los que ha tenido acceso en el ejercicio de enseñanza del español. Suele realizarse esta adaptación de manera artesanal, sin un sustento metodológico, incluyendo a quien escribe.

En el transcurso del Máster de Español como Lengua Extranjera: Teoría y Práctica en la Univeristat de Barcelona, he desarrollado un profundo interés por contribuir a sumar esfuerzos para rellenar este vacío de recursos manualísticos de ELE en Colombia y, en este sentido, por el complejo proceso de adaptación de manuales.

Esta investigación surge como respuesta a las limitaciones identificadas en manuales de ELE, tanto desde una perspectiva pedagógica como desde la necesidad de una adaptación cultural. Por consiguiente, se ha indagado por la existencia de herramientas que permitan la sistematización del proceso, en orden de realizarlo de manera rigurosa, científica y replicable a

cualquier manual. El resultado de tal proceso nos condujo a investigaciones de una década de antigüedad y a materiales para la enseñanza del inglés particularmente. Además, estas investigaciones se centran en el proceso de evaluación de manuales para la adaptación formal de actividades. En realidad, esta área temática se denomina en el presente estudio como “técnicas tradicionales de adaptación” y reúne publicaciones eminentemente en lengua inglesa: Islam y Chris (2014), Jing-Jy y Blanco (2009), Littlejohn (1998) y (Madsen y Bowen, 1978).

Con estos estudios que acabo de mencionar, se pudo realizar un estado del arte del proceso de adaptación de manuales, lo suficientemente amplio para construir una propuesta que acogiera las prácticas y avances metodológicos del campo de ELE en la segunda década del siglo 21. De dicho proceso, se subrayan tres hallazgos que configuraron la propuesta metodológica que se presenta en este estudio. Primero, se resalta el proyecto de Ariza, Molina, y Nieto (2019), en el que se realiza una adaptación en diferentes niveles gramaticales y culturales de un manual de español peninsular a la variedad colombiana. Segundo, los diferentes estudios que se evidenciaron respecto a la inclusión de la competencia intercultural en ELE, como en Barros (2005), Bekale, Caro, Djandue, Recuenco, y Serrano (2020), Eide y Ase (2006), Gómez (2008), Miquel (1999), Valls (2009) y Viljaranta (2016). En tales trabajos se presentan diferentes estudios de caso en los que se destaca la importancia y relevancia de utilizar la cultura como herramienta altamente eficiente para la enseñanza de la lengua. Tercero, se incorpora la visión crítica de las técnicas de adaptación presentada por Saraceni (2003) y su propuesta, centrada en las necesidades del alumno de una manera vanguardista respecto a los enfoques y modelos de ELE. En dicha propuesta, la de Saraceni, el papel activo del alumno, la orientación de las actividades y el papel de las emociones en el aula son aspectos atractivos y motivadores para llevar al aula de clase.

### ***1.1. Objetivos de la investigación***

En este trabajo se han fijado dos metas en la generación de herramientas metodológicas que faciliten y aporten al quehacer docente de lenguas de manera sustancial. Primero, proponer un modelo de adaptación lingüística y cultural de un manual de ELE elaborado en la variedad centro-norte peninsular a la variedad colombiana. Este modelo se elabora sobre la base de la identificación de las áreas de intervención necesarias a partir de la variedad periférica y la variedad preferente (Andión Herrero, 2003), a través de los procesos de evaluación externa e interna (McDonough y Shaw, 2013), y evaluación profunda en tres niveles, de Rubdy (2014).

Para lograrlo, se propone un modelo combinado, en que se ensamblan las indicaciones de algunas actividades con el fin de fomentar actividades cognitivas de mayor complejidad, generar en el alumno una respuesta estética, política y afectiva, centrar al alumno en el proceso de aprendizaje / enseñanza y empoderarlo lingüísticamente. Además, se combina el medio físico del manual con el uso de tecnologías de la información, en especial la red social Instagram. Todo ello favorece el vínculo del contexto del alumno y los contenidos de clase de manera más atractiva, acorde con las dinámicas comunicativas de los estudiantes.

Además, se ha propuesto y aplicado un modelo de selección y evaluación de manuales escalar que ha orientado la selección de los manuales objeto de adaptación.

### ***1.2. Relevancia y contribuciones***

Dentro de las contribuciones más destacadas de este estudio, es relevante señalar que se han desarrollado y aplicado herramientas de evaluación para manuales, abarcando tanto la evaluación interna (microevaluación), como la externa (macroevaluación). Además, se ha llevado a cabo una evaluación profunda en tres niveles, que incluye la validación pedagógica, psicológica, y de proceso y contenido en los manuales. Estas herramientas beneficiarán mucho a cualquier educador interesado en analizar los manuales con los que trabaja y adaptarlos de forma sistemática. Se destaca de estas herramientas una ventaja significativa relacionada con su estructuración en escalas de Likert de siete puntos, lo que facilita su diligenciamiento y codificación.

Adicionalmente, cabe poner de relieve la creación de una herramienta específica para identificar el campo cultural y los subsistemas derivados de este. Esta herramienta proporcionará al docente una metodología efectiva para categorizar los aspectos culturales que requieren ser adaptados en el manual. Finalmente, en el aspecto léxico, se subraya el uso de la plataforma Elelex que permite identificar el nivel de las unidades léxicas insertas en el manual. Dicha plataforma se alinea con los requerimientos del MCER y facilita la adaptación del proceso léxico en la medida que permite al docente verificar si las propuestas están de acuerdo con lineamientos curriculares del nivel.



Para proponer el modelo de adaptación, ha sido necesario el sustento o base teórica. Este sustento es un aspecto amplio de esta investigación. De hecho, suma contribuciones especializadas de distintos autores en relación con la variedad, la unidad, la norma y estándar de la lengua realizada por Moreno (2000), Andi3n Herrero (2003), Amor3s (2012), Garc3a (2010) y Mu3oz-Basols Hern3ndez (2019). En ellas, se indaga por el proceso de selecci3n de la variedad para llevar al aula, hasta la relaci3n glotopol3tica que existe entre las distintas variedades de la lengua. Asimismo, se realiza un recorrido por los diferentes m3todos y enfoques de ELE, que parte de los m3todos estructuralistas hasta el enfoque intercultural. Esto para justificar la necesidad de adaptar los manuales desde un enfoque l3xico cultural.

Asimismo, en el recorrido exhaustivo te3rico que proponemos, hemos seleccionado un caso de referencia para la adaptaci3n de manuales. Este modelo se tamiza por la visi3n cr3tica de Saraceni (2003) respecto a las t3cnicas de adaptaci3n y nutre sustancialmente el modelo de adaptaci3n que proponemos en este trabajo. Para avanzar hacia nuestro modelo, que denominaremos Rodr3guez-M3ndez 2024, ha sido fundamental previamente responder al proceso de selecci3n y evaluaci3n de manuales. Este proceso de selecci3n y evaluaci3n tiene en cuenta aspectos como el metodol3gico, pedag3gico, de proceso y contenido y la participaci3n de los involucrados. Son todos ellos elementos que han sido cr3ticos para la reflexi3n de este trabajo.

En cuanto a la metodolog3a, ha querido responder de forma consistente a los objetivos de este trabajo y para ello, y sobre la base de expertos como Candlin Breen (1980), Cunningsworth (1995), Sheldon (1987) y Tomlinson (2003), hemos propuesto un modelo de evaluaci3n y selecci3n de manuales y, en particular y, sobre todo, un modelo de adaptaci3n.

Por 3ltimo, los cap3tulos que siguen se estructuran de la siguiente manera: en primer lugar, el lector encontrar3 el marco te3rico de este trabajo, que ocupa los cap3tulos “Variedad del espa3ol y glotopol3tica, 3.1.”; “Enfoques para ELE y enfoque cultural y adaptaci3n de manuales, 3.2.”; “Adaptaci3n de manuales” 3.3. a continuaci3n, siguen los objetivos, en el cap3tulo “Objetivos, 4”; para responder a estos objetivos, hemos elaborado un cap3tulo metodol3gico, 5. Los resultados se han dividido en dos bloques. En el primer bloque, que ocupa los cap3tulos “Aspectos metodol3gicos previos a la adaptaci3n de un manual: selecci3n y evaluaci3n, 5.4.” se ponen de manifiesto los resultados de la aplicaci3n del modelo de selecci3n y evaluaci3n. En el segundo bloque, que ocupa los cap3tulos “Campo cultural y signo cultural,

5.5.” y “Propuesta del modelo de adaptación Rodríguez-Méndez 2024” 5.6., se recogen los resultados de la aplicación del modelo de adaptación Rodríguez-Méndez 2024. Finalmente, este trabajo de cierra con los apartados de conclusiones capítulo 7, las referencias bibliográficas capítulo 8 y los anejos capítulo 9.

## 2. Justificación

Dado que el español es una macrolengua o lengua de difusión y alcance internacional, la selección dentro del amplio repertorio de manuales para su enseñanza constituye una de las decisiones más importantes para un docente u organización privada o pública que se dedique a ELE. Si se tiene en cuenta 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 595 millones.” (Instituto Cervantes, 2022.p5) es imperativo reflexionar sobre el impacto que la elección del material puede tener en el desempeño docente, en el currículo y en los alumnos. Dado que los manuales vehiculan el tratamiento, la ideología, la posición política, económica y pedagógica que seleccionan las instituciones dedicadas a la enseñanza del español, el éxito de algunos manuales frente a otros depende en parte de la posición que se adopte respecto a la visión dominante de la variedad de la lengua en la sociedad en la que estos circulan. Es decir, la mayor oferta de manuales utiliza la variedad norte-peninsular del español, lo cual configura un escenario en el que escasean los manuales que incluyen otras variedades de la lengua. Lo anterior supone una limitación para muchos docentes e instituciones que operan en países diferentes a España. Por ende, los docentes se encuentran en la necesidad de realizar adaptaciones basadas en la experiencia adquirida en el aula, en algunos casos sin fundamento epistemológico suficiente. En este orden de ideas, se identifica la necesidad de proporcionar en este trabajo una serie de herramientas que faciliten y orienten en este complejo proceso al docente.

En consecuencia, las razones para realizar adaptaciones a los manuales están ligadas a varios factores. Inicialmente, los avances metodológicos, pedagógicos y epistemológicos en ELE no suelen estar reflejados en varios manuales. Asimismo, la distancia cultural, léxica y gramatical entre una y otra variedad se evidencia de manera superficial en los manuales centrados en la variedad centro-norte peninsular. Finalmente, existe una desproporción entre la cantidad de hispanohablantes de la variedad centro-norte peninsular respecto a la totalidad de hablantes de español en el globo. Es decir, máximo un diez por ciento de los hablantes de español usan la variedad centro-norte peninsular y, sin embargo, la gran mayoría de manuales de la lengua están adscritos a este modelo. En otras palabras: “La variedad castellana sigue dominando la programación de muchos de los manuales, lo que puede deberse a la tradicional corrección que se atribuía, por cuestiones históricas, a esta variedad, así como el propio origen

de los autores de los libros.” (García Fernández, 2010. P99). Además, en España se ha desarrollado una fuerte industria editorial que en otros países de América es apenas emergente, es decir, existe una razón de índole económico que sustenta el hecho de ver tantas producciones basadas en la variedad centro-norte peninsular. Sin embargo, ha de reconocerse que siglos después tal grado de corrección resulta improductiva, ya que puede derivar en una visión etnocéntrica que imprima un valor adicional de una variedad sobre las otras que gozan de un registro culto y riqueza digna de ser exaltada como propia de una comunidad con sus propios referentes. De manera que, enseñar una variedad de la lengua en una cultura diferente puede generar confusión y dificultades para los aprendices que carecen de una concepción de macrolengua y conocimientos lingüísticos que les permitan diferenciar entre una variedad y otra, al menos en los niveles iniciales.

Consiguientemente, los docentes y los directivos de instituciones de enseñanza en el mundo se exponen a la dificultad de elegir el manual adecuado para su institución si se es directivo y, a la de adaptarlo si se es docente, ya que el mercado está copado por una serie de producciones editoriales que atienden las recomendaciones de lingüistas teóricos que en muchas de sus formulaciones ignoran la realidad de la lengua y el aula. El problema radica en que en la era de la información los estudiantes están a un clic de descubrir que hay una multiplicidad de variedades y formas llenas de cargas identitarias que no se reflejan en los manuales, razón por la cual, Amorós (2017), afirma contundentemente que “hoy ya es inaceptable que un manual de español se plantee la enseñanza de ELE restringiéndose al español de España, aunque esto no supone que tengan que igualarse en importancia y presencia ambas variedades” (Andión Herrero y Gómez Sacristán 1997, p. 125, como se citó en Amorós, 2012, p.17), afirmación a la cual se adscribe enérgicamente este estudio y valida el intento de proponer un proceso de adaptación que se ajuste a los lineamientos contemporáneos y a las necesidades de los alumnos e instituciones que operan en Colombia, particularmente. En adición, la autora diserta un poco más allá y hace un llamado a quienes concuerden con su postura pluricentrista, en la que ofrece un sólido sustento a favor de la historicidad propia de América bastante alejado del activismo y posiciones subjetivas, dado que apela a la labor científica y los cánones que la rigen.

Así, nuestra responsabilidad científica exige que tomemos parte activa en la promoción de un español que haga justicia por igual a hablantes españoles y a los diferentes hablantes hispanoamericanos, que rechace, por tanto, un centralismo endémico que todavía es muy patente

en los materiales pedagógicos de enseñanza de la lengua española. Para ello, debería comenzarse, como propone Klaus Zimmermann (2010, p. 46), por dejar de concebir “el estudio del español de América y la historia de esta lengua en América como un apéndice a la historia de esta lengua en España”. (Klaus Zimmermann 2010, p. 46, como se citó en Amorós, 2012, p. 17)

### **3. Marco Teórico**

En este apartado, se presentan y analizan los postulados teóricos de variados expertos que sirven de sustento, rúter o explicación de los antecedentes consultados con el fin de interpretar los resultados de la investigación en curso. Asimismo, el marco teórico es producto de una revisión literaria que se deriva de la necesidad de indagar sobre el estado de la cuestión respecto a la adaptación de manuales de enseñanza de español como lengua extranjera, el tratamiento varietal, dialectal, gramatical y cultural que se refleja en ellos. A partir de las razones esgrimidas, se presentará el orden lógico en el que la mayoría de los autores coinciden como necesario para la adaptación de manuales al aula de ELE.

#### **3.1. Variedad del Español y Glotopolítica**

##### **3.1.1. La Variedad del Español**

En el siguiente capítulo se presentan los elementos que constituyen la variedad de la lengua a partir de los referentes consultados a lo largo del trabajo, con el fin de sustentar las posturas adoptadas a partir de dicha revisión.

##### **3.1.2. La Unidad del Español**

Uno de los primeros asuntos a tratar en este trabajo está relacionado con la inmensa diversidad de la lengua española y cómo esta singularidad puede llegar a ser una limitación o una oportunidad en la era globalizada. Moreno (2007) y García Fernández (2010) inician enunciando el grado de unión del que goza la lengua. "El español es una lengua que mantiene su unidad idiomática fundamental, dentro, naturalmente, de las múltiples variedades que se dan en cualquier lengua histórica" (J. J. Montes Giraldo, en Moreno y Otero, 2007, p.33, como se citó en García Fernández, 2010, p.6) A lo que añade García Fernández (2010): “No es uniforme, como hemos apuntado, ni podría serlo puesto que ninguna lengua lo es. Pero las diferentes variedades comparten un mismo núcleo, una médula común, que resulta de gran importancia

para la enseñanza de EL2/LE” (p.7). Además, Moreno (2007) amplía este planteamiento al consignar las razones que lo explican con mayor detalle en el siguiente esquema:

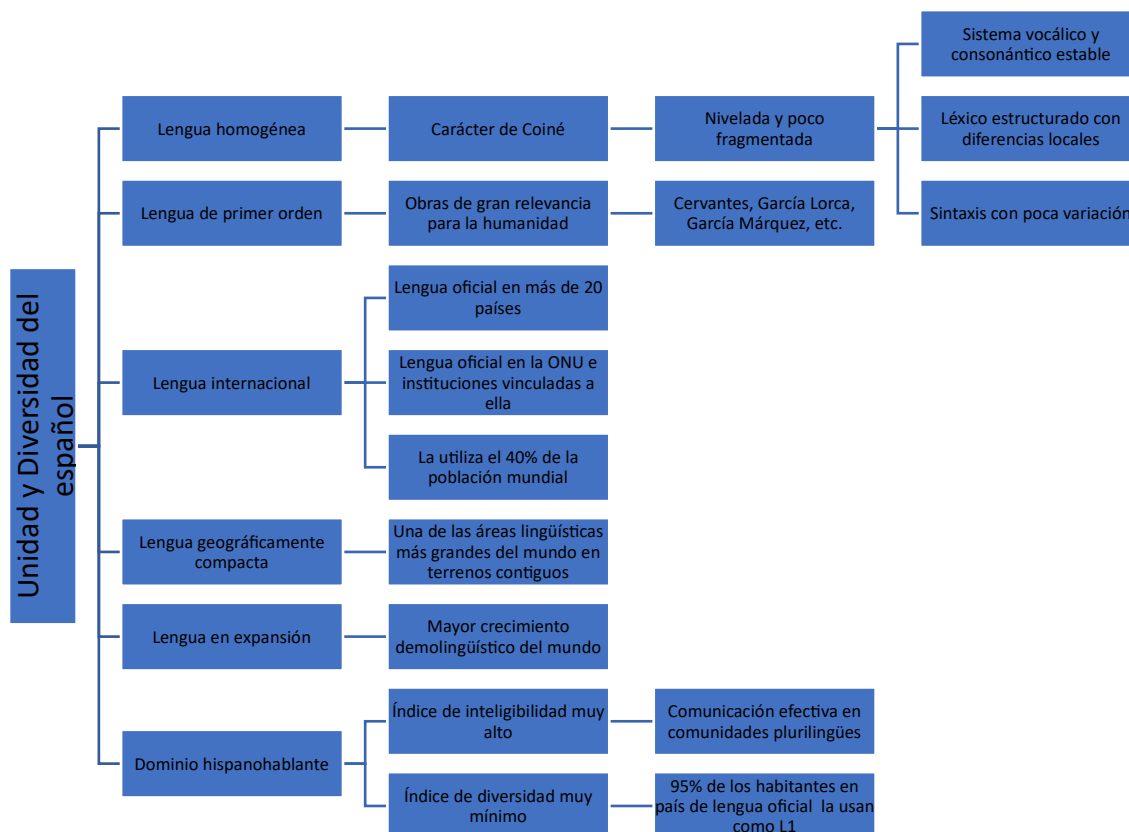


Figure 1 Unidad y Diversidad del Español. Fuente: (Moreno Fernández, 2007)

### 3.1.3. El Estándar y la Norma

Se deduce de la tabla anterior que a lengua goza de un alto nivel de comunicación entre los hablantes del registro culto en diferentes partes del mundo. Sin embargo, el problema se presenta en el proceso de enseñanza, dado que en diferentes partes del mundo por cuestiones sociolingüísticas la lengua ha tomado diferentes caminos en varios de sus niveles. Esta bifurcación provoca el surgimiento de dos conceptos primarios para esta área de la lingüística, uno en el que están todos los elementos que la lengua comparte en sus diversas variedades llamado estándar, que cuenta con dos principios y es definido así:

Modelo lingüístico que cumple una serie de requisitos (reunir las herramientas descriptivas y de uso para la producción y comprensión de cualquier enunciado, ser estable, accesible para sus hablantes, contar con una tradición...). Los elementos lingüísticos que lo constituyen deben ser troncales o comunes a sus hablantes (principio de comunidad) y con un grado de independencia más o menos alto de contextos específicos (principio de neutralidad) (Andión 2008, p. 146, como se citó en García Fernández, 2010, p. 7)

Mientras que el segundo concepto es el que articula las diferentes manifestaciones de la lengua a lo largo de su distribución geográfica y temporal, llamado norma. Dado que este incluye la valoración que le conceden los hablantes y las instituciones que los representan para considerarlos apropiados: "conjunto de usos lingüísticos consensuados por una comunidad de hablantes como correctos y aceptables" Andión (2008, p.146, como se citó en García Fernández, 2010. P.8) En términos del Diccionario Panhispánico de Dudas la norma constituye: "el conjunto de preferencias lingüísticas vigentes en una comunidad de hablantes, adoptadas por consenso implícito entre sus miembros y convertidas en modelos de buen uso" (Real Academia de la Lengua Española, 2023). Asimismo, añade que su inexistencia podría derivar en la dificultad de comunicación e incluso en la imposibilidad de la misma. Finalmente, la institución que produce el diccionario aclara que la norma "asegura la existencia de un código compartido que preserva la eficacia de la lengua como instrumento de comunicación" (Real Academia de la Lengua Española, 2023) dentro de una comunidad de hablantes.

De manera que el estándar vehicula una serie de referentes ampliamente difundidos en la mayoría de los lugares donde se habla la lengua para hacerla inteligible a todos sus hablantes, mientras que la norma se encarga de otorgar prestigio a unos usos dentro de contextos específicos dentro de cada variedad.

[...]La norma que se impone en la escuela, en la prensa, en los tribunales, en la investigación, en la Administración, en las transacciones comerciales, en la liturgia, en la prosa científica, en los manuales de estudio y libros de alta divulgación, etc. (García Fernández, 2010, p. 8)

En consecuencia, es la norma la prioridad de enseñanza en la mayoría de los casos, ya que la inteligibilidad entre los hablantes se puede alcanzar de distintas formas, en muchos casos sin necesidad de acudir al habla, como recurrir a señas o a través de producciones agramaticales. No obstante, los valores pragmáticos, sociales y culturales que acarrea una lengua son

elementos de vital importancia en el proceso de aprendizaje, pero no corresponden a un estado primario de la enseñanza. Andión (2008: 147) afirma que "la norma es la apuesta segura -pragmáticamente hablando- para conseguir la aceptación de un hablante adoptivo en una comunidad nativa". (Como se citó en García Fernández, 2010, p.9). De manera que resulta imprescindible para este trabajo que las adaptaciones se ajusten a la norma culta del español de Colombia, ya que el proceso de inmersión en el que se encuentran los alumnos puede verse interferido por una anomia cultural, pragmática o léxica. Es por esta razón que los hablantes se encuentran supeditados al consenso para acceder a las diferentes comunidades de habla, lo cual entreteje algo que García Fernández (2010) llama un meollo comunicativo que define qué hace parte del uso local no prestigioso (registro), qué hace parte de la norma (común y local con prestigio) y qué hace parte del estándar (global y común).

Posteriormente, el autor clasifica el tercer nivel de concreción de la lengua, en la que los referentes y la evolución de la lengua en un territorio específico se cristalizan y crean unos patrones de uso propios que permiten a los hablantes establecer unas relaciones de identidad y actitudes lingüísticas particulares, es decir, las variedades que son definidas como "el conjunto de rasgos lingüísticos propios de una comunidad con validez geográfica determinada y que marcan el acento de sus hablantes" (Andión, 2008, p.150, como se citó en García Fernández, 2010, p.10). A partir de esta configuración, se establece una microconfiguración que define las particularidades internas de un extenso territorio, de manera que se pueda acceder a una clasificación más específica de los referentes propios de cada región o dialecto. "como toda lengua natural, especialmente cuando el dominio geográfico es muy extenso, el español presenta variedades internas que permiten identificar a los hablantes de diferentes regiones por su pronunciación, su vocabulario y sus construcciones gramaticales y discursivas". (Moreno y Otero 2007, p. 33, como se citó en García Fernández, 2010, p. 10)

Merece la pena mencionar que, aunque las definiciones de norma y estándar parecen algo difusas, el estándar se puede identificar porque se ha difundido con bastante velocidad gracias a los medios de comunicación e internet. Este tipo de español que Moreno Fernández (2000) llama el español de CNN y Disney pretende despojarse de la mayor cantidad de localismos y de utilizar el léxico que cuenta con una mayor distribución geográfica, lo cual obedece a un interés meramente comercial y al principio de rentabilidad. El estándar intenta neutralizar una serie de rasgos locales, lo que configura un tipo de español "artificial" en la medida que pocas



veces se encuentra entre los hablantes. En consecuencia, es necesario recordar que el uso modifica o construye la norma, por lo que se puede esperar que en muchos manuales y escuelas se considere esta variedad estándar como la norma, ya que garantiza un alto nivel de funcionalidad y la adopción de un hablante extranjero en algunas comunidades de habla. Dicho de otro modo, esta variedad pretende imponerse como norma, aunque en realidad pertenece a lo común o a lo general, y desvela los aspectos propios de cada uno de los dos, el estándar y la norma.

#### **3.1.4. Las Variedades del Español**

Dado que se ha establecido exitosamente el criterio de norma y estándar es menester evidenciar que la variedad se desprende de los usos que en diferentes zonas geográficas se hace de la lengua. Por ende, resulta pertinente desglosar más a fondo estas manifestaciones locales de la lengua.

Aunque a este respecto se ha publicado bastante, la división varietal que Moreno Fernández ha desarrollado en su texto *Qué español enseñar* es sin duda la más aceptada. Presenta “ocho áreas que tendrían numerosísimos elementos en común, sobre todo en sus usos más cultos, pero en ella se localizan rasgos diferenciadores, que son una realidad lingüística y que se han incorporado a las creencias de los hablantes” (Moreno, 2000. P.33) De manera que son tres variedades en España, la Andalucía, Canaria y Castilla; en América, son Caribe, México y Centro América, Andina, Chile y Argentina. También organiza esta clasificación en subzonas y ofrece datos en tres niveles. Distingue dos grandes variedades en sus diferencias fonético-fonológicas, gramaticales y, por último, léxicas con el fin de ejemplificar dicha unidad y resaltar la variedad que permite la coexistencia de la comprensión entre los hablantes. Tal como se presenta en el siguiente esquema:

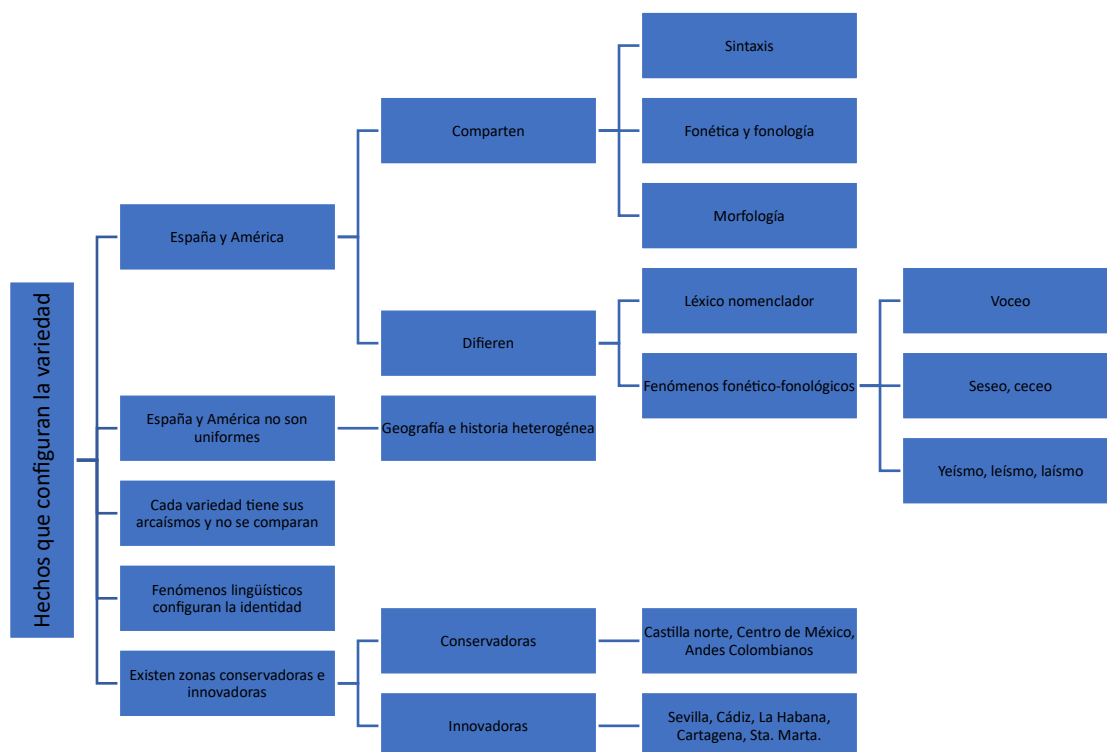


Figura 2 Hechos que configuran la variedad. Fuente: (Moreno Fernández, 2007)

### 3.1.5. Cuestiones de Glotopolítica, ¿Pluricentrismo o Panhispanismo?

Una vez conscientes de la diversidad y variedad de la lengua, el docente, diseñador de planes curriculares e instituciones, se encuentra en la difícil decisión de qué variedad adoptar como modelo de enseñanza. Esta decisión rebasa los límites meramente pedagógicos y los inserta en un campo de alcances ideológicos, políticos, económicos y culturales, por consiguiente, involucra a los docentes e instituciones en una dicotomía glotopolítica, que se podría definir como la relación de lo político en la lengua y lo lingüístico en la política. En este orden de ideas, los países y las instituciones que se encargan de dirigir el norte lingüístico de sus habitantes deben tomar una postura frente a la pregunta más recurrente en ELE y que ha sido título de múltiples escritos, qué español enseñar en sus territorios. De manera que, autores como Muñoz-Basols & Hernández (2019) han propuesto una serie de aspectos que podrían facilitar dar respuesta a tan compleja pregunta y tomar tal decisión en la era del español globalizado. Es decir, que además de los tres criterios presentados por García Fernández (2010), rentabilidad, perceptibilidad y validez; del presentado por Moreno (2000: 80) llamado "español de mi tierra", esto es, "el español de la región hispánica propia, de la más cercana o con la que se tiene una mayor relación y afinidad", resulta prioritario considerar los siguientes aspectos:

Son tres los ámbitos fundamentales que todavía permanecen sin definir y que, en su conjunto, resultan determinantes en la transmisión de conocimientos: el diseño curricular como integrador de la diversidad lingüística, la formación de profesores con acciones destinadas a familiarizar a los docentes con las distintas maneras de expresión en el mundo hispanohablante y la elaboración de materiales didácticos que potencien una sensibilidad hacia la diversidad del español. (Muñoz-Basols & Hernández, 2019, p. 81)

De los tres anteriores, este estudio pretende aportar significativamente al tercero desde una postura integradora que reconozca el valor, la historia y la multiplicidad de referentes que cada variedad puede aportar en el proceso, específicamente para Colombia y su posición visibilizadora del español que se habla y enseña. Por ende, los ideogramas propuestos desde las instituciones regentes de la lengua cobran validez, sin la posibilidad de seguir la política monocéntrica que lleva siglos imperando. Ideogramas como “el español es una lengua universal”, “el español, lengua de todos” (Moreno-Fernández 2019b, 24, como se citó en Muñoz-Basols & Hernández, 2019. P.81) cobran especial importancia si se tiene presente que los estudiantes aprenden el español de Colombia a partir de los referentes propios de esta comunidad con el fin de ponerlos en práctica en el mundo entero. En este orden de ideas, se requiere discernir entre los dos modelos que imperan hoy día en el ámbito glotopolítico.

Por un lado, el concepto de panhispanismo, impulsado por las instituciones de la lengua con el objetivo de aunar esfuerzos en el reconocimiento de la unidad en la diversidad. Por otro, el de pluricentrismo existencia de múltiples focos de lengua ejemplar que se proyectan desde distintos territorios, sin que tenga que existir a priori uno con mayor relevancia o preponderancia que otro (véase en este número Company Company, 2019, como se citó en Muñoz-Basols & Hernández, 2019, p. 81)

El primero, se ha consolidado como el producto del diálogo entre las instituciones regentes de la lengua como la RAE, ASALE en los albores del siglo XXI. Estas instituciones basadas en las múltiples divergencias de las variedades han propuesto una postura unificadora que se concentre en difundir todo aquello que se comparte entre las diversas manifestaciones de la lengua en el globo. (Amorós Negre, 2014).

En cambio, el segundo concepto parte de una serie de investigaciones respecto a los distintos procesos de estandarización lingüística. Stewart (1968); Kloss (1968) A partir de

“reconocer la diversidad a la hora de establecer o identificar los estándares o las diferentes normas cultas” (Clyne1992; Lebsanft, Mihatsch y Polzin-Haumann2012; Amorós Negre, et al.2013; Greußlich y Lebsanft2019, como se citó en Muñoz-Basols & Hernández, 2019, p. 83)

Pareciera entonces que son dos cosas distintas: por un lado, la difusión de la lengua a nivel global respecto a otras lenguas que se expanden a igual o superior velocidad, como el inglés o el francés. Por otro lado, la enseñanza en contextos locales, normados claramente aceptados y difundidos por su comunidad. En el primer caso, conviene que las instituciones adopten una postura panhispánica, mientras que, en el segundo, a partir de los principios de rentabilidad, perceptibilidad y validez, resulta más conveniente adoptar una posición pluricéntrica, dado que se elige una variedad para enseñar, pero sin invisibilizar a las otras. Claro está que, para enseñar, una se estaría visibilizando más que las demás, lo cual no implica la invisibilización de las variedades hermanas.

Es precisamente en este maremágnum de términos, conceptos y aproximaciones teóricas donde radica la convivencia y alternancia entre pluricentrismo y panhispanismo en la enseñanza de la lengua. Si bien, conseguir un único modelo lingüístico a partir de los rasgos compartidos entre las variedades es un ideal que no se corresponde con la heterogeneidad del uso del idioma, y, por ende, con ningún hablante. Esta idea de modelo único es, paradójicamente, un constructo altamente práctico y productivo cuando hablamos de su enseñanza (Vázquez, 2008, como se citó en Muñoz-Basols & Hernández, 2019, p. 83)

El presente estudio se inclina por una postura pluricéntrica en cuanto a la enseñanza y adaptación se refiere, sin descuidar el interés propio de unificar la lengua desde unos postulados de equidad entre las variedades que reconozca la riqueza y validez que el registro culto del español de Colombia posee y puede transmitir a sus aprendices. Lo anterior se afirma desde los cinco principios que postulan los autores como indispensables para elegir una variedad.

(1) La variación no supone una amenaza ni una contradicción para la unidad de la lengua española; (2) Se debe enseñar lo compartido por la mayoría de los hablantes cultos; (3) La enseñanza no se debe limitar a una variedad, sino que se deben introducir varias, con diferente grados de presencia; (4) Los factores contextuales (humanos y materiales)

determinan la selección de dichas variedades; y (5) Los profesores tienen que estar formados en las variedades de la lengua desde un punto de vista multidisciplinario y ser plenamente conscientes de la necesidad de integrar la variación en sus prácticas docentes de una manera crítica. (Muñoz-Basols & Hernández, 2019, p. 85)

Asimismo, hemos afirmado en apartados anteriores que la presentación de la variedad del español constituye el deber ser de cada curso que se realice en la era del español globalizado y la conexión descentralizada entre los distintos usuarios. Por consiguiente, los criterios de rentabilidad, perceptibilidad y validez sustentan la tesis que afirma que centrarse en la variedad norte-peninsular constituye un gran equívoco al representar tan solo el diez por ciento de la población hispanohablante. Tales criterios los presenta Andión (2008) de la siguiente manera:

El rasgo tiene que ser "suficientemente perceptible para el aprendiz"; lo que significa que, para detectar esta variante, el estudiante no necesita tener excesivos conocimientos filológicos. Debe ser rentable; es decir, que el "hecho de no identificarlo pueda suponer al aprendiz no entender una muestra de lengua (oral o escrita) porque difiere del modelo aprendido (general o de la variedad modelo)" El rasgo de la variedad periférica que queremos enseñar debe tener "un área de validez y vigencia lo suficientemente amplio como para justificar que forme parte del input al que será sometido el aprendiz". (Andión, 2008, como se citó en Muñoz-Basols & Hernández, 2019, p. 13)

A partir de los planteamientos anteriores es posible afirmar que el español de la Península constituye una variedad periférica en términos de Andión Herrero (2007, 2008) "Así, introducir un conjunto más o menos amplio de variedades podría estar ligado a una propuesta de división entre variedad central para el aprendizaje y variedades periféricas" (como se citó en Muñoz-Basols & Hernández, 2019, p.85) En adición, es importante especificar que dicho proceso de selección siempre debe realizarse, además con fundamento científico y siempre en pro de las necesidades de los alumnos, la institución académica y los docentes. "Esta selección de determinadas formas lingüísticas (la pronunciación, el léxico, las reglas gramaticales), ya sea consciente o inconsciente, es un acto necesario, dinámico e ineludible". (Muñoz-Basols & Hernández, 2019, p.85) No obstante, se debe considerar tal acción como un reto bastante complejo de alcanzar, dado que ir en otra dirección respecto de la inmensa mayoría de instituciones y manuales puede considerarse algo obstinado. Lo anterior, se deduce a partir de

la reflexión que ha discurrido en el presente capítulo, en el que se ha dejado muy claro que moverse en el plano ideológico, político y económico es bastante complejo. De hecho, la ideología transita por el terreno de las creencias y éstas son bastante complejas de cuestionar. De la misma manera ocurre con el escenario político, que se resume en la mediación del poder entre hombres e instituciones. Por último, el ámbito económico se reduce a la combinación de ideologías y poderes, por lo que el recurso mínimo de acción es la ley de la oferta y la demanda.

Lo anterior, es quizás algo que el continente americano podría aprovechar al constituir una fuerza potencialmente nueve veces más grande que la que ostenta y custodia el prestigio, moneda de cambio en el escenario lingüístico que es aquel que le concierne al estudio presente. “[...] el panhispanismo como ideología no solo responde a cuestiones lingüísticas, sino de carácter económico y político, al considerar la hispanofonía como mercado lingüístico” (López García & Molins 2006; Mar Molinero 2006, como se citó en Muñoz-Basols & Hernández, 2019, p.85). En adición, Amorós (2017. P.6) advierte que con el pluricentrismo puede ocurrir una circunstancia similar, en la que sea un “ideologema más, un postulado o máxima que funciona como presupuesto del discurso” (como se citó en Del Valle (2007, p.17), empleado en la metalingüística académica para tratar de naturalizar y hacer invisible un tratamiento todavía asimétrico de las diferentes normas lingüísticas del mundo hispánico”. Sin embargo, la autora rescata que algunos “pensadores hispanoamericanos como Andrés Bello, Rufino José Cuervo, Pedro Henríquez Ureña o Jorge Luis Borges abogaron por abrazar la originalidad de las variedades hispanoamericanas sin la necesidad de postular una independencia idiomática con España” (Amorós, 2017, p. 7)

En este orden de ideas, para el presente estudio dicha advertencia es válida, pero no constituye una argucia discursiva, sino que en realidad representa una alternativa a una situación frente a un estancamiento claramente intencionado en conferir poder “del modo en el que prodiga una supremacía de la variedad del castellano peninsular que no se justifica científica, ni demográficamente, sólo ideológica y políticamente” (Amorós, 2017. P.16) Se requiere, por las razones aducidas, un grado de empoderamiento, fortalecimiento y visibilización para las instituciones nacionales como el Instituto Caro y Cuervo de Colombia que tienen dentro de sus banderas el ideal de enaltecer sus propios referentes y cultura a través de la enseñanza del español que allí se habla. En el estado actual de las cosas, Amorós (2017) propone como salida unívoca del atolladero que con “la codificación explícita de los diversos estándares nacionales

o regionales del español podrá llegarse a una mayor simetría en una cultura de lenguas pluricéntricas" (Oesterreicher 2002, como se citó en Amorós, 2017, p.13). Además, se requiere que las instituciones nacionales como el Instituto Caro y Cuervo abandonen el estadio actual, dado que las instituciones que actualmente coordinan y orientan la dirección que la lengua debe tomar han expresado claramente cuál es su posición a través de voces tan importantes como el exdirector de la Real Academia de la Lengua Española, Francisco Moreno Fernández: "En nuestra opinión la conveniencia de mantener una estandarización monocéntrica está fuera de dudas: los resultados han sido satisfactorios después de varios siglos y no tienen por qué dejar de serlo" (Moreno Fernández 2000, p. 78, como se citó en Amorós, 2017, p. 18)

Los postulados anteriormente esbozados corresponden a la persecución de una postura que muchos científicos del lenguaje han evidenciado como axiomática en términos lingüísticos y cuya consecución podría derivar en un crecimiento y reivindicación de aquellas personas que habitan los territorios que fueron subordinados en la expresión más íntima del ser, la lengua. "El pluricentrismo supone, en su concepción teórica, una respuesta a cómo las comunidades dialectales relocalizan su variedad como atributo cultural y fuente de sentido para la construcción de la identidad colectiva dentro del orden global" (Morgenthaler García 2008, p. 201, como se citó en Amorós, 2017, p. 12)

### **3.1.6. La Selección de la Variedad**

En cuanto a la selección de la variedad, esta resulta mucho más fácil de tomar luego de realizar el recorrido anteriormente descrito, dado que esta se elige a partir de unas necesidades claramente definidas: transmitir a los alumnos que estudien español en Colombia una visión bastante amplia de lo que la lengua vehicula, así como la posibilidad de inclusión dentro de una comunidad de hablantes que profesan su identidad a través de sus referentes culturales y sociales, sin obviar que estamos dentro de la globalización en la que los medios de comunicación y particularmente las redes sociales han reducido la brecha de miles de kilómetros entre las distintas variedades del español.

"se vive un fenómeno muy interesante de aproximación entre variedades hispánicas, cada vez más intenso, que de manera inconsciente hace que los hablantes de la lengua española nos sintamos más cerca de variedades lejanas en el espacio y, a la vez, sigamos manteniendo nuestros rasgos característicos" (Blecua, 2001, como se citó en García Fernández, 2010, p. 6)

Además, luego de consultar el estudio de García Fernández (2010) en el que se analiza el tratamiento de la variedad en varios manuales de producción española, argentina y brasileña, se evidencia que hay una gran asimetría en cuanto a la presentación de las variedades que podría derivar en falencias de orden fonético, léxico y gramatical; tal es el caso del uso de pronombres de segunda persona del plural y sus posesivos, así como de posibles confusiones como el nombre que algunas prendas de vestir reciben en cada una de ellas, entre otros. En consecuencia, García Fernández (2010) afirma que el alumno deberá asumir los resultados de esta asimetría sin herramientas ni conocimientos que le permitan comprender las diferencias que encontrará en los diferentes escenarios a los que decida acceder con la lengua que aprende, por ejemplo, el seseo que tiene una distribución mundial e incluso en España, recibe poco o nulo tratamiento dentro de los manuales. “En los últimos años se evidencia una atención cada vez mayor a otras variedades por parte de los autores de manuales y así, se dosifican muestras de rasgos dialectales en los contenidos gramaticales, léxicos y fonéticos de los manuales. (García Fernández, 2010. P.3) Se considera insuficiente que reciban pequeñas dosis de algo que se podría transmitir mediante un proceso de adaptación que incluya aspectos de la variedad meta. Sin embargo, gracias a la unidad de la lengua se puede afirmar que hay una base sólida sobre la que trabajar en los primeros niveles, pero después del intermedio y el avanzado se requieren acciones más enfáticas para aproximar a los alumnos a una versión más cercana de lo cotidiano. Dicho esto, es evidente que la distancia entre las variedades supera lo lingüístico e incluye la cultura como vehículo de la lengua, por consiguiente, para acercar las culturas hace falta acercar las distintas variedades de la lengua a los alumnos y así otorgarles herramientas para distinguir las y usarlas de manera rentable en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelva.

"Sobre modalidades lingüísticas separadas por miles y miles de kilómetros, por motivaciones culturales muy distintas o por causas históricas que en nada se parecen, está ese código abstracto que se llama lengua en el que caben esas dos (y otras mil) modalidades sin que el sistema se haya roto". (García Fernández, 2010, p. 8)

En este orden de ideas, la elección de la variedad andino-central, como modelo de la adaptación de un manual de ELE producido en España, debe propender por satisfacer esos niveles básicos de concreción de la lengua inicialmente, para proseguir con uno de



profundización que logre acercar la norma al contexto propio del aprendiz y así garantizar una inserción cultural efectiva.

Se hace preciso establecer un concepto que abarque lo común, todo aquello que comparte la lengua de un mexicano, un argentino y un español, por ejemplo. Eso sería el estándar. Pero a partir de ahí, seguiríamos a un segundo nivel, a la norma, donde ya cabrían los rasgos más locales y el prestigio. (García Fernández, 2010, p. 8)

Para lograrlo, se requiere entonces que se definan unos objetivos lingüísticos, culturales y pedagógicos que propendan por la satisfacción de las necesidades que en apartados anteriores se han postulado. Asimismo, el seguimiento de los postulados que autores de amplio reconocimiento en el campo han formulado para tales casos. Uno de estos es E. Martín Peris que en su artículo "Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua" ha formulado una ruta que autores como Andión (2008), Ariza, Molina, & Nieto (2019), Jing-Jy & Blanco (2009) entre otros han postulado.

Qué unidades lingüísticas (léxicas, fonológicas, morfológicas, sintácticas...) incluir en el programa, qué textos (orales y escritos) incluir en los materiales, o mejor aún, qué tipo de textos, con qué criterios guiar la selección de esos textos: textos para su comprensión, textos para su imitación, textos para la ejemplificación de estructuras, reglas y usos lingüísticos". (García Fernández, 2010, p. 14)

Las decisiones respecto a la ruta planteada anteriormente serán orientadas a partir de los estudios que hacen parte del apartado "marco teórico", en el cual se especifica el aporte que autores han desarrollado a partir de estudios en los que se han realizado adaptaciones a la variedad americana como Ariza, Molina, & Nieto (2019), visiones críticas del proceso de adaptación como Saraceni (2003), propuestas de adaptación para hablantes de lenguas no latinas como Bekale, Caro, Djandue, Recuenco, & Serrano (2020), Jing-Jy & Blanco (2009), Yin Li (2022); postulados de expertos en el proceso de adaptación como Tomlinson (2003), Rubdy (2003) y Islam & Chris (2014). Por último, autores que se han encargado de tratar aspectos relacionados con la variedad la lengua como Moreno Fernández (2000), García Fernández (2010), Andión (2008), Amorós (2017), entre otros. Finalmente, la decisión sobre qué variedad elegir, o respecto a qué español enseñar, recae en tres posibilidades que postula

Moreno (2000) de forma muy sintética y acertada: "El modelo de español de un solo lugar (Castilla), el modelo del español de cada zona principal y el modelo de los usos panhispánicos". (Moreno 2000, p.80, como se citó en García Fernández, 2010, p.16) A lo anterior, añade el autor que otra opción totalmente compatible con lo anterior es llevar al aula de clase el español de "mi tierra, [...] el español de la región hispánica propia, de la más cercana o con la que se tiene una mayor relación y afinidad" No sin antes de alertar de estar siempre alineado con el registro culto de dicha variedad, como ya se ha manifestado en líneas anteriores. (Moreno, 2000, p. 80, como se citó en García Fernández, 2010, p. 17).

En consecuencia, solo resta agregar que la descripción de los aspectos gramaticales que se tratarán en la propuesta de modelo de adaptación será presentada y discutida en el capítulo metodología y fases de desarrollo, dado que esto depende del manual que se vaya a adaptar y de la unidad que se elija como modelo de presentación del proceso de adaptación. Así que, una vez se realice el proceso de selección de manual y evaluación del manual se podrán presentar tales aspectos.

### **3.2. Enfoques para ELE y el Enfoque Cultural**

En el capítulo en curso se presentará un breve recorrido de los enfoques más destacados en el proceso de ELE y el papel que el aspecto cultural ha jugado en ellos. Principalmente, para visibilizar el rol que los conocimientos y prácticas culturales ejercen en el aula y fuera de ella. En este orden de ideas, resulta relevante explicitar el desarrollo del enfoque comunicativo y del intercultural, sus diferencias y aproximaciones respecto a la inclusión de la cultura en el aula y cómo se refleja esto en los manuales. Asimismo, la intención de tal desarrollo funciona como sustento de las elecciones metodológicas y teóricas del trabajo en curso. Tal es el caso, de la elección del tipo de cultura con la que se adaptará el manual, es decir, la "*Cultura*" hegemónica que reposa en las estanterías bibliotecarias o la "*cultura*" cotidiana y popular que se actualiza constantemente y propende por la negociación, asimilación de los saberes y prácticas relacionadas, cuyo propósito es la adaptación del alumno a la cultura meta a partir de sus propios referentes, sin recurrir a un proceso de imitación que invalide su cosmovisión. Además, se presentará el concepto de "*signo cultural*" bastante útil para la clasificación e identificación de los contenidos en campos y grupos específicos para su posterior adaptación.

### **3.2.1. Desplazamiento de la enseñanza tradicional o estructuralista al enfoque comunicativo**

El enfoque tradicional es el que estaba ligado a un modelo de comprensión y enseñanza de la lengua mediante estructuras gramaticales que debían aprenderse, memorizarse y copiarse en los escenarios de práctica que el profesor o el manual proponían. Así, el alumno tenía pocas herramientas que le permitían conocer el uso real de la lengua en contextos cotidianos, más bien, el alumno podía aproximarse a los contenidos literarios y hegemónicos de la sociedad en la que incursionaba. Este modelo, se caracterizaba por poseer un currículo bastante rígido, en el que el alumno no tenía el más mínimo grado de injerencia, dado que sus clases eran de gramática y no de lengua. Por ende, el conocimiento sobre la cultura era algo innecesario y se limitaba a las obras publicadas siglos atrás por grandes escritores o dramaturgos.

Por las falencias del modelo anterior surge el método directo, que se podría resumir como la necesidad de abordar contenidos de la vida cotidiana mediante un modelo de pregunta respuesta, con una base menos gramatical y sin más fundamento cultural que el enciclopédico. Era principalmente oral, rechazaba la traducción como una herramienta eficaz en el aprendizaje, pero los contenidos sobre las prácticas y saberes culturales seguían siendo innecesarios. (Sánchez, 2009) En consecuencia, el alumno era capaz de asimilar y repetir una serie de colocaciones que carecían de validez en muchos de los contextos reales de participación e interacción social.

Posteriormente, aparecen los métodos estructuralistas entre los cuales destacaron el método audio-oral y el método situacional, estos contenían un gran acervo del modelo psicológico del conductismo que proponía la creación de hábitos a través de un sistema de aprendizaje basado en el estímulo y respuesta memorística. Es decir, los lingüistas sugerían las estructuras lingüísticas de más alta frecuencia para que el profesor las llevara a clase y se sometieran a una serie de ejercicios basados en el uso cotidiano de la lengua que debían memorizarse sin el sustento cultural apropiado, lo cual generaba procesos de repetición e incluso asimilación de la estructura, pero no de adaptación a diferentes circunstancias de uso. (Sánchez, 2009) De manera que se reduce drásticamente la enseñanza de gramática en términos del modelo tradicional, se introducen las muestras de forma oral a partir de ejercicios descontextualizados que prefiguraban la realidad del alumno de una forma bastante distante de la realidad de la comunidad de habla meta. En cuanto al método situacional, se evidencia un

avance, ya que se preocupa más por la noción de contexto, dado que pretendía llevar al aula elementos que se enmarcaban dentro de una situación específica, a través de audios, imágenes, pero sin recurrir a saberes y prácticas culturales como requisito de comprensión y apropiación de las estructuras presentadas como prioridad de aprendizaje. (Sánchez, 2009). En síntesis, los modelos estructuralistas lograron evolucionar respecto de los tradicionales, pero su propensión a la corrección lingüística y la memorización hicieron que descuidaran el aspecto contextual de la lengua y que ignoraran los contenidos culturales que la misma vehicula.

Una vez identificados los aspectos que limitan los enfoques anteriormente mencionados, las ciencias sociales, particularmente la antropología y la nascente sociolingüística, generan críticas importantes a los modelos por su ineficacia verificada en diferentes escenarios interculturales que la sociedad afrontaba a inicios del siglo veinte. (Barros, 2005) ejemplifica lo anterior con una idea importante planteada en (Seelye, 1988), en la que se indica que, si no se es consciente del significado cultural de una unidad lingüística, así se pueda pronunciar, no se conocerá el verdadero significado de esta unidad. En consecuencia, traducciones literales o descuidadas pueden generar malentendidos, por ejemplo: en Colombia prefieren la palabra “mamá” a “madre”, ya que en muchos casos esta última suele usarse de forma despectiva o demasiado formal y carente de afecto. Malentendidos como el anterior propiciaron un afán por conocer las diferentes virtudes de la lengua y a la vez evidenciaron la necesidad de definir eso que se llamaba cultura a ciegas, para así comprender las múltiples manifestaciones de esta a través del lenguaje. Posteriormente, (Seelye, 1988 como se cita en Barros, 2005) ejemplifica el problema léxico-cultural mencionado al documentar que posterior a la segunda guerra mundial nadie estaba preparado para Pearl Harbor, no en lo militar sino en lo lingüístico, dado que no sabían japonés o tagalog, por ende, desconocían el capital cultural que regía en dicha cultura. Razón por la cual, el código de honor y la capacidad de morir por ello, era algo inconcebible para los estadounidenses. De manera que, los modelos estructurales pierden su vigencia y aparecen nuevas necesidades en el aula de clase, evidenciadas en los esfuerzos realizados a través de modelos cognitivistas que concluyeron que cortos periodos de formación a través de fórmulas memorísticas medianamente contextualizadas no eran suficientes y generaban vacíos que no se explicaban gramaticalmente.

En este orden de ideas, se cuestiona la efectividad del conocimiento cultural enciclopédico y se considera relevante distinguir entre “Cultura” y “cultura”, la primera considerada como

“información etnocéntrica y cerrada, que refiere a elementos del arte, la ciencia y la literatura de un país determinado” (Barros, 2005, pág. 10). En cuanto a la segunda, se tipifica como aquella que incluye “el modo de vida, la conducta, los valores y los sentimientos propios de una comunidad” (Barros, 2005, pág. 11). Por lo tanto, resulta imprescindible que la enseñanza de lenguas incluya esta distinción y adopte las implicaciones que conlleva que en el aula de clase no se imparta exclusivamente la Cultura de un país, sino la cultura de la gente que lo habita y habla su lengua. Asimismo, se aboga por construir una identidad que facilite al alumno salir del contexto monocultural que se puede prestar para promover la xenofobia, la exclusión y para enraizar a los alumnos en una burbuja que limita su aprendizaje de la lengua. También, se plantea el reto de superar la multiculturalidad para dar paso a la interculturalidad, lo que significa que más allá de reconocer las diferentes culturas que cohabitan en el aula, se cree un aula en la cual estas interactúen de forma ecuánime y en favor del aprendizaje.

En este proceso, el conductismo deja de ser un modelo imperante y abre el paso al generativismo de Chomsky que se basa en la idea de la competencia innatista del habla, esta sostiene que cada ser humano está en condiciones ontológicas de comunicarse. Es decir, este modelo mentalista aduce a la habilidad humana de generar sus propias estructuras lingüísticas a partir del contacto con el uso real de la lengua a través de sus padres en estado inicial, posteriormente con sus pares y en variados contextos. Es decir, el avance constituye un acercamiento al origen del habla humana, lo cual se traduce en la idea de emular dicho proceso de manera controlada y llevarlo a las clases de ELE. Sin embargo, esta postura no constituyó una panacea a los problemas que se evidenciaban en el aula, así que las críticas al modelo no se hicieron esperar, entre las más relevantes:

Los investigadores que critican el concepto de «competencia lingüística» consideran que el concepto de «competencia» en la gramática generativa es reduccionista porque en él no se consideran elementos del contexto sociolingüístico. Sin duda alguna, la reacción contraria de mayor importancia ha sido la de Hymes (1972), quien considera que la competencia lingüística es insuficiente porque los enunciados deben ser también apropiados y aceptables en el contexto en el que se utilizan (Centro Virtual Cervantes, 2023)

En consecuencia, la pragmática y la sociolingüística adquieren un mayor grado de relevancia en ELE, dado que a partir de las críticas mencionadas Hymes (1972) propone la

“Competencia comunicativa” que se podría resumir en la palabra adecuación, en la que se “incluye el significado referencial y social del lenguaje, y no solo se refiere a la gramaticalidad de las oraciones, sino también a si estas son apropiadas o no en el contexto”. (Centro Virtual Cervantes, 2023) Es decir, que los aspectos extralingüísticos de la comunicación se postulan como máximas que deben ser conocidas, aprehendidas y asimiladas por los estudiantes de una lengua para comunicarse de forma adecuada. En términos de (Escandell, 2004):

Si hay principios sistemáticos que regulan la comunicación, sólo los enunciados que se ajusten a ellos serán adecuados; los que no lo hagan [...], serán inadecuados. Mientras que ser gramatical es una propiedad esencial, permanente y definitoria de las expresiones —una secuencia o es gramatical o no lo es—, ser adecuado es una propiedad relativa, que tiene que ser evaluada en relación con un contexto de emisión. (p. 183)

En este orden de ideas, los postulados de Hymes (1995) referidos por Escandell (2004) se deben considerar como aspectos que influyen en el proceso comunicativo, tales como el “emisor”, “destinatario”, “situación” y “enunciado”, es decir, quién dice, a quién se lo dice, bajo qué circunstancias y en qué lugar se lo dice y por último aquello que dice.

Dado que en diferentes lugares y sociedades estas situaciones y reglas implícitas de la comunicación varían, Hymes (1995) acuñó el término comunidad de habla, en el que se explicita que un grupo de personas provenientes del mismo germen cultural son capaces de compartir y comunicar extralingüísticamente esta información con el fin de comunicarse adecuadamente. En consecuencia, los valores, creencias, principios y patrones de comportamiento de una comunidad de habla son vehiculados por la lengua en su aspecto pragmático y sociolingüístico. A partir de lo anterior, los estudios sobre comunicación y ELE se adhieren a tal forma de comprender la comunicación humana, con lo que se hace imprescindible la aprehensión de los referentes culturales de una comunidad de habla para poder aprender su lengua y comunicarse exitosamente. En términos de Miquel y Sans (2004) “abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos adscritos a una lengua y cultura comparten y dan por sobreentendido” (como se cita en Valls, 2009, p. 14)

### 3.2.2. De la competencia comunicativa a la intercultural

Bajo las anteriores formulaciones se plantea la “Competencia Comunicativa” por Canale & Swain (1980), quienes la definen en cuatro apartados: gramatical, discursivo, sociolingüístico y estratégico. Todos están relacionados con la comunicación real, porque el gramatical requiere que los niveles de la lengua y sus reglas de aplicación estén a la orden del discursivo, para superar el nivel oracional de manera coherente y cohesionada sin atentar alguna regla sintáctica, morfológica o fonológica de la lengua vehículo. Si esta sincronía entre los dos niveles se logra, será posible que el hablante avance al siguiente nivel en el que será capaz de reconocer cuáles son las normas culturales del acto comunicativo en el cual se encuentra inmerso, adecue su registro, idiolecto, sociolecto y tono con un fin estratégico que logre apoyar con elementos extralingüísticos como el lenguaje corporal y una quinesia apropiada a cada entorno cultural. En palabras de Escandell (2004):

Los datos de la situación extralingüística, la relación con el interlocutor o las intenciones comunicativas dejan de ser realidades heterogéneas, ya que tienen todos el mismo estatuto en sus mentes: son conjuntos de representaciones internas. Podemos concebir las representaciones internas como proposiciones en las que el individuo recoge su visión del mundo, de los demás individuos, y de sus propias creencias. (p. 184)

Es necesario aclarar que la definición de Canale & Swain (1980) no fue la única que gozó de aceptación en los círculos académicos, (Van EK, 1986) realizó, una en la que se amplía la conceptualización en dos categorías más: competencia social y competencia sociocultural; que se resumen en una gradación de familiaridad con el contexto y sus prácticas, en donde a mayor familiaridad, mayor éxito del propósito comunicativo. Además, contempla que el deseo de relacionarse con otros es un factor que determina la comunicación. (Van EK, 1986, como se cita en Barros, 2005)

Así como aparecieron otras formas de conceptualizar la “Competencia comunicativa”, su aplicación en el aula de clase dio lugar a la creación del “Enfoque comunicativo”, cuyo principal objetivo es que el alumno logre una comunicación gramaticalmente correcta a través de unos parámetros de adecuación bajo el referente del hablante nativo. También, tiene un enfoque cognitivista, ya que se considera prioridad el intercambio de contenido y cómo está codificado en los referentes de cada comunidad de habla, por lo que el hablante nativo es el principal

referente. Además, algunas teorías pedagógicas como el aprendizaje significativo de Ausubel y el andamiaje de Vygotsky comulgan del método en la medida que se basan en priorizar el traspaso de contenido informacional a través de la modificación de las estructuras propias del alumno en un entorno o contexto bastante apropiado para que la información sea relevante y rentable en la vida cotidiana. En este orden de ideas, las actividades de aula emulan situaciones de comunicación real en las que el alumno debe usar herramientas (andamios) que le permitan aproximarse a la realidad del nativo. En este enfoque, los contenidos culturales son relevantes y se han incorporado en los manuales; lo cual ha recibido una serie de críticas, dado que en muchos casos la información es bastante estereotipada, generaliza a las distintas comunidades de habla y tienen un fuerte carácter etnocentrista.

Somos conscientes de que en la enseñanza de las lenguas resulta imprescindible adoptar en cierta medida lo que Lyons (1984, p. 1.6) llamó “la ficción de la homogeneidad”, pero sospechamos que en los manuales al uso esta tendencia oculta la variabilidad real de la lengua y la diversidad sociocultural de su comunidad hablante. (Suarez, 2017, p. 104)

De esta manera se puede evidenciar que la inclusión de los elementos culturales, principalmente a través de formas nocio-funcionales no es suficiente para el proceso de formación de hablantes capaces de reconocer y respetar la diversidad de la lengua y la cultura.

Todo miembro de una cultura que no haya hecho un proceso de distanciamiento y/o de mestizaje la percibe y la vive como universal y, por tanto, el comportamiento distinto del otro aparece como intencionado y transgresor, cuando, en realidad, a lo único que responde es a un automatismo que le hace reproducir sus pautas culturales que, a su vez, vive como universales. (Miquel, 1999, p. 33)

Por consiguiente, una competencia que vincule la relación entre las culturas (en el mundo globalizado) es indispensable para lograr el objetivo antes mencionado. Razón por la que la “*competencia intercultural*” aparece como propuesta que puede mitigar el impacto de los efectos negativos que el etnocentrismo puede generar en el proceso de ELE. En palabras de Miquel (1999) esta competencia que dependiendo del autor será denominada “*cultural o intercultural*” significa “un conocimiento operativo ligado a hábitos, objetos del campo, posiciones de esos objetos, saberes, creencias y presuposiciones, del que disponen los miembros de una cultura y subrayamos que todo ese conocimiento se estructura y organiza en



torno al discurso”. (Miquel, 1999, p. 35) Asimismo, para García-Viñó y Massó (2006) y Vivas (2006) se refiere a la pericia de “poder relacionarse efectiva y apropiadamente en distintos contextos y través del uso de distintas estrategias que faciliten y hagan posible la interacción. Para esta competencia es fundamental tanto tener conocimientos socioculturales del contexto comunicativo como de la propia cultura” (Como se citó en Gómez, 2008, p. 15) En este orden de ideas, Gómez (2008) presenta la forma en la que Olivieras (2000) sintetiza los criterios que debe cumplir esta competencia para algunos autores (Sabater 2004; Soderberg 1995, en García-Viñó y Massó 2006) afirman que debe ser efectiva en cuanto a la capacidad de comunicar sin interferencias, debe ajustarse al criterio de adecuación atendiendo a lo implícito y explícito de cada cultura, debe tener un componente afectivo que vincule a alumno, debe comunicar de forma verbal y no verbal. (Gómez, 2008, p. 16)

Sin embargo, se debe distinguir entre multiculturalidad e interculturalidad, dado que la primera aduce a la presencia de varias culturas en un mismo escenario, mientras que la segunda alude a la relación entre ellas, el intercambio, el respeto y la cooperación (Níkleva, 2012, p. 166) Advertencia que parece entendible a la luz de los resultados de varios estudios que se han citado en el presente trabajo, dado que parece que muchos de los manuales atienden al concepto de multiculturalidad y no al de interculturalidad. Tal es el caso de Ares (2004) que en su trabajo sobre el componente cultural de algunos manuales comprueba que, “dentro de las esferas de uso, la cultural ocupa el segundo lugar en los manuales analizados; sin embargo, el desarrollo de la consciencia intercultural tiene un tratamiento escaso: entre 0% y 6% (siendo el más frecuente un 2%)”. (Como se cita en Níkleva, 2012, p. 170)

Así que, para entender la competencia intercultural, Barros (2005) refiere los tres estadios que atraviesa el alumno en su aprendizaje y en situación intercultural a partir de (Meyer, 1991), quien propone en primer orden, un nivel monocultural en el que el alumno se encierra en su propia cultura y todo lo juzga desde allí, el segundo, un nivel intercultural en el que el alumno es capaz de utilizar las ventajas de ambas culturas para lograr su propósito, y el transcultural que alude al hecho de distanciarse de ambas culturas y poder realizar un juicio basado en argumentos y valores que están por encima de las dos simbologías. Todo esto, mientras reconfigura su identidad e ideas de mundo preconcebidas. Es decir, que en esta competencia el foco se centra en el alumno, en dotarlo de herramientas que le permitan afrontar una circunstancia de intercambio cultural de manera óptima, sin que caiga en los tres principales

problemas que algunos autores como Oliveras (2000); Iglesias (2003); Vivas (2006) que documentan en estas circunstancias, tales como el choque cultural, los malentendidos y los estereotipos.

El primero, se puede comparar con una pérdida de orientación, no poseer las claves para interpretar conductas e interactuar en sociedad; el segundo, el malentendido se gesta en el proceso de la adquisición de la competencia cultural, y se produce principalmente por atribución, es decir, por interpretar e interactuar en una cultura extranjera como en la propia, sin tener en cuenta las diferencias con esta; y el tercero, los estereotipos, nacen de la generalización, no tiene por qué ser negativo. (Como se cita en Gómez, 2008, p. 19)

### **3.2.3. El signo cultural en los manuales de ELE**

En sintonía con los argumentos esbozados anteriormente, se infiere que la importancia de generar un espacio formativo que le evite al alumno caer en tales errores y superar las etapas de la interculturalidad efectivamente, exige formular una forma de identificar los elementos culturales que serán adaptados en dicho manual. Así que, se precisa nominalizar el signo cultural para etiquetarlo en las categorías que los manuales exponen en sus unidades y contenidos. Para tal fin, se presentarán los trabajos consultados al respecto, en estos, los autores utilizaron diferentes estrategias para identificar, clasificar o agrupar “los signos culturales” que encontraban. Tales como la creación de “campos culturales” que describen la mayor parte de elementos y prácticas inmersas en un contexto particular del manual de ELE. Además, otros autores se acercaron desde una perspectiva interdisciplinar, como análisis crítico del discurso y análisis de contenidos, para identificar las representaciones sociales de los manuales.

Para tal fin, en el trabajo presente se adopta el planteamiento que Níkleva (2012) ha elaborado en su estudio “La Competencia Intercultural Y El Tratamiento De Contenidos Culturales En Manuales De Español Como Lengua Extranjera” en el que a partir del plan curricular del Instituto Cervantes creó unas categorías que permitieron delimitar los contenidos que evidenció en los manuales analizados. Además, en la categoría número cuatro la autora ha incluido el lenguaje no verbal como un elemento indispensable para la adaptación plena del hablante. “Hay que enseñar no solo el código lingüístico, sino también el cinético (gestos), el proxémico (la distancia entre los interlocutores), el paralingüístico, el visual, las pautas de conducta, etc.” (Níkleva, 2012, p. 172) La utilidad de esta elección, radica en el hecho de poder

generar categorías productivas para englobar los contenidos y poder adaptarlos o incluirlos en caso de ser necesario.

- 1) Identidad
- 2) Condiciones de vida y organización social
- 3) Organización sociopolítica
- 4) Interacción cultural y social (comportamientos socioculturales)
- 5) Historia y actualidad de los países hispanos
- 6) Geografía de los países hispanos
- 7) Herencia cultural (Níkleva, 2012, p. 171)

Una vez realizada esta tipificación, hay que resaltar que la autora la realizó con base en el plan curricular del IC, pero el MCER debe ser considerado para tal proceso. Aunque, para tal fin la autora menciona que el MCER agrupa las competencias en dos grupos: las competencias generales y las comunicativas, también que dentro de esta categorización las competencias sociolingüísticas se hayan dentro de las comunicativas y son las que más similitudes comparte con la competencia intercultural. (Níkleva, 2012, p. 168) Es decir, estas son las competencias que aluden al comportamiento y saber social necesario para desenvolverse apropiadamente dentro de una comunidad de habla específica. Por último, la autora añade:

Consideramos muy importante destacar que incluso el nivel más alto –el de C2 Maestría– no incluye la competencia intercultural y por otra parte se considera que es la competencia más desarrollada que se encuentra por encima de ese nivel y que consiguen muchos profesionales de la lengua” (Consejo de Europa 2002, p. 25, como se cita en Níkleva, 2012, p. 168)

En el trabajo presente existe una consciencia de la dificultad que los autores de manuales deben sortear para incluir los contenidos interculturales en los manuales, más aún en los niveles iniciales o intermedios. Por consiguiente, este trabajo no representa una crítica o deslegitimación del arduo trabajo que las editoriales realizan en pro de generar herramientas

útiles de trabajo para docentes y estudiantes. Sin embargo, dado que el interés por mejorar los manuales es algo compartido, se espera que el trabajo en curso pueda ser útil a quienes se dedican a elaborarlos.

En este orden de ideas, se realizará una revisión de los manuales a partir de las siete categorías mencionadas, a la luz de los ejemplos de algunos trabajos revisados como insumo para el trabajo en curso, tales como Suarez (2017) quien se ocupa del concepto de etnicidad en los manuales de ELE, entendida como algo que supera el aspecto biológico y se centra más en los elementos semióticos que permiten definir una relación de pertenencia entre los miembros de una comunidad de habla determinada. “[...]La etnicidad, en aumento con la universalización cultural, es un tipo de identificación colectiva y, por tanto, una forma de definir social y simbólicamente al grupo y a su espacio” (Chebel D’Appollonia como se cita en Suarez, 2017, p. 104) En el mencionado trabajo, la autora decide centrarse en la observación de las representaciones que el manual lleva respecto a las imágenes o fotografías de personas, así como la mención que de sus costumbres y hábitos se realiza. A través de este ejercicio una de las conclusiones a las que llega es la siguiente:

Hay, por tanto, una visión clara de Hispanoamérica como gran bloque homogéneo: frente a lo “español”, lo “latino”, identificado en este caso con México. Las explicaciones que figuran en la Introducción abundan en esta visión simplificadora de Hispanoamérica y reflejan una concepción eurocentrista de la lengua. (Suarez, 2017, p. 106)

En otras palabras, expresiones como “los latinos sois todos iguales” o “tu acento me parece mexicano” tienen su germen en representaciones falsas de homogeneidad que se difunden y cristalizan a partir de algunos descuidos editoriales que desconocen la realidad de un continente entero. De manera que, aunque un aprendiz de español diga en perfecto español alguno de estos anatemas, su interlocutor se inclinará por la sanción y no por la corrección o empatía. En este orden de ideas, identificar este tipo de generalizaciones en los manuales y poder adaptarlos a la realidad de los colombianos le evitará al alumno en inmersión este tipo de circunstancias dado que “La comunicación intercultural suele originar muchos problemas y malentendidos. Las connotaciones y los valores culturales varían de una lengua y cultura a la otra. El individuo ha aprendido un comportamiento adecuado en su cultura de origen que representa lo “normal””. (Níkleva, 2012, p. 165) Es decir, el alumno puede expresar estas ideas sin consciencia de lo que

implica, dado que fueron aprendidas dentro de la cotidianidad del aula, pero el interlocutor lo desconoce y le sancionará.

La competencia cultural es, por lo tanto, integrante necesaria de la competencia comunicativa, puesto que, si no es así, el estudiante desarrollará comportamientos verbales y no verbales inadecuados, y éstos, los errores culturales “tocan la fibra sensible del interlocutor, mientras que los errores lingüísticos suelen despertar el afán cooperativo” (Miquel 1999, p. 27, como se cita en Gómez, 2008, p. 10)

Otro ejemplo de clasificación proveniente de los estudios consultados corresponde al desglose que Miquel (1999) realiza en su estudio sobre el choque intercultural, en este, el autor plantea que se debe crear una caracterización de cada escenario planteado en los manuales con el fin de conocer el campo cultural que este aborda y poder presentarlo en el trabajo de forma concreta sin que se traslape con algunas de las otras áreas de intervención. “Cuando se explora un campo, se trata de ir detectando qué elementos lo componen y si esos elementos están aislados o forman parte de un subsistema y, de ser así, explorarlo, a su vez, y describirlo” (Miquel, 1999, p. 40) Para lo que suministra el ejemplo del campo “restaurante”:

- Horarios
- Decorado (elementos recurrentes)
- Trato con el camarero
- Esquema cultural de la comida (posición relativa de los elementos del campo/combinaciones posibles)
- Carta/Menú tapas: actuación
- Petición
- De qué hablar y cuándo
- Café, copa y puro
- Pagar
- Duración
- Despedida

En definitiva, resulta más conveniente y productivo para el alumno acceder a las prácticas alrededor de un escenario que a las nominalizaciones que de algunos de estos escenarios se

puedan realizar, sin infravalorar la importancia de los nombres de los lugares y objetos en el proceso de ELE.

Para proseguir con la presentación de algunos estudios consultados previamente, se destaca el trabajo realizado por (Eide & Ase, 2006), acerca de la presencia de Hispanoamérica en los métodos de ELE en Noruega, en el que revisan desde una perspectiva sociológica las representaciones sociales que se publican en los manuales que circulan en Noruega para concluir que::

En todos los métodos se presenta lo exótico antes de lo cotidiano. Frecuentemente se ve América Latina mediante la mirada de los europeos, sean turistas o estudiantes españoles o noruegos. En ningún caso un hispanoamericano se pronuncia sobre España, y solo en un caso un hispanoamericano se pronuncia sobre otro país hispanoamericano. (Eide & Ase, 2006, p. 9)

En síntesis, lo que se presenta proviene desde la cultura enciclopédica, por ende, es información descontextualizada, estereotipada y carente de una voz propia de los hispanos, es decir, se presenta desde la visión de “lo otro”, ajeno y exótico. De manera que, el aprendiz adquiere una visión sesgada e inútil a la hora de visitar algún país referido en el texto.

Por último, se presenta un trabajo que recorre algunos manuales de ELE que se usan en Finlandia, el trabajo es realizado por Viljaranta (2016), cuenta con una metodología de análisis crítico del discurso que se usa con el fin de extraer las representaciones sociales que se les transmiten a los aprendices de español a través de los manuales. Asimismo, realiza un análisis de los contenidos culturales que se presentan en los manuales, la forma en que se presentan y qué se puede inferir a partir de ello. Dentro de las conclusiones que presentan en su estudio, quizá la más relevante corresponde con uno de los pensamientos más generalizados en Europa y gran parte del mundo respecto de Latinoamérica:

Los atributos más frecuentes sobre Hispanoamérica son la violencia e inseguridad. Cabe mencionar que en muchos textos sobresaltan los aspectos negativos. Como ya hemos mencionado antes, los problemas sociales existen en los países latinoamericanos, pero representar la sociedad únicamente desde este punto de vista contribuye a la imagen de la región como algo inseguro, peligroso y marcado por la violencia. (Viljaranta, 2016, p. 51)

Planteado en términos ya presentados en el trabajo, este tipo de representaciones colaboran con la creación de estereotipos bastante cargados de etnocentrismo que pueden derivar en xenofobia, generalizaciones y exclusión a latinos residentes en los países en donde este tipo de manuales circulan. Asimismo, la visión que se plantea de Hispanoamérica no proviene de latinos, con lo que se refuerza más el discurso de lo ajeno, exótico y diferente al deber ser de las cosas.

A partir de lo esbozado se aclara que el presente trabajo se alinea con el enfoque comunicativo en la medida que este enfoque está basado en la necesidad de trabajar una serie de competencias que el MCER<sup>1</sup> ha definido claramente, y sin las cuales la formación del aprendiz carecería de una serie de recursos imprescindibles para una óptima inmersión en la cultura meta. Sin embargo, está claro que el enfoque adolece de algunas carencias que la competencia intercultural puede subsanar. Es decir, que la relación de dialogo entre los dos enfoques y competencias solo puede derivar en una formación integral para el aprendiz, además de ayudarlo en su proceso de constitución identitaria al estar en contacto entre culturas.

Se debe considerar la competencia cultural como un elemento que no se puede separar de la competencia comunicativa: por esta razón se aboga por integrar el componente cultural junto a los linguo-funcionales en las unidades/tareas que proponen, y que se deben explotar como un todo, trabajando las cuatro destrezas (Bueso y Vázquez 1999, como se cita en Gómez, 2008, p. 9)

En conclusión, existen signos culturales que no tienen sentido por sí mismos, solo el contexto y aspectos ajenos a ellos pueden proveer su implicación. Así que, estas unidades ofrecen tan solo la oportunidad de ingresar al mundo cultural desde el plano denotativo. En este orden de ideas, la puesta en práctica de la competencia cultural e intercultural es un imperativo para las aulas de ELE y es necesario que el profesor, de la mano de la institución, se forme, adopte estrategias, contenidos y modos vanguardistas de enseñar la lengua.

Así las cosas, se asume que ese intercambio de cosmovisiones que supone el acto de habla entre interlocutores que se reconocen como diferentes en su comprensión del mundo, requiere de un vehículo sofisticado y consensuado como la lengua, pero no en su plano denotativo, que

---

<sup>1</sup> Para más información: consultar en el MCER “Las competencias generales del individuo y las competencias comunicativas de la lengua

como ya hemos visto acarrea una serie de ambigüedades que se pueden discernir con una comprensión del valor contextual y tradicional que cada uno le imprime, sino a partir del plano connotativo. Para lograrlo, el alumno debe desarrollar una personalidad dotada de empatía que utilice el lenguaje no verbal, capaz de adaptarse y reconfigurarse identitariamente a través de la retroalimentación que el otro le proporcione, de manera que logre comprender al interlocutor en su cultura, pasando del etnocentrismo al relativismo cultural y así evitar el choque cultural o la sanción que esto pueda conllevar. (Jandt, 1998, como se cita en Barros, 2005)

### **3.3. Adaptación de Manuales**

#### ***3.3.1. Razones por las que se Adaptan los Manuales***

En el siguiente acápite se presentan las razones que los autores consultados refieren para adaptar manuales. Conviene aclarar que las razones que aportan tienen diferentes focos. Es decir, algunas están orientadas al enfoque pedagógico con el que están organizadas y el grado de participación que los involucrados pueden llegar a tener en este proceso. También, algunos autores se enfocan en los contenidos y la capacidad de generar una respuesta estética por parte de los alumnos que promueva a realizar actividades que involucren actividades cognitivas de mayor complejidad.

##### ***3.3.1.1. Respecto al Grado de Participación de los Involucrados***

En cuanto a las razones para adaptar un manual, hay autores cuyo enfoque se centra más en los estilos de aprendizaje y las distintas subjetividades inmersas en el aula de clase bajo el enfoque comunicativo, afirman que “los manuales no facultan al alumno a negociar con el material, entre compañeros, ni con el docente” (Candlin & Breen, 1980). En este orden de ideas, el alumno puede percibir la clase como un producto elaborado genéricamente, es decir, su compromiso emocional se ve restringido al no contar con un grado de injerencia en el proceso. En adición, estos autores manifiestan que los docentes tienen poca o nula participación en la elaboración de los manuales, o que el rol que ejercen dentro de las actividades no es de coparticipantes.

Por consiguiente, se requiere generar un mayor grado de implicación de los involucrados que subsane estas carencias. Por ejemplo, si la actividad que propone el manual requiere que se



trabajen las fórmulas de cortesía y los distintos tipos de registro que se emplean en un correo electrónico, el manual podría contemplar que hay un docente que conoce someramente las necesidades de sus alumnos, de manera que la instrucción del manual esté pensada para ser adaptada. Es decir, el correo que deberían escribir podría hacer parte de una tarea cotidiana del alumnado y ofrecer diferentes posibilidades de propósito comunicativo y destinatarios, con lo que se podrían trabajar simultáneamente diferentes propósitos, necesidades e intereses de los involucrados. Asimismo, que el alumno pueda elegir si escribe un texto formal, informal, de carácter comercial o anecdótico, activa el interés de los alumnos, los motiva a vincularse emocionalmente con el producto y tal vez los inste a dedicar un mayor esfuerzo cognitivo en la actividad.

Por otra parte, existen posturas que reparan en la relación institución-currículo-docente, tal es el caso de Islam y Chris (2014) y Cunningsworth (1995) quienes manifiestan que existe una limitación curricular que afecta el uso del manual. En muchos casos esta limitación obedece a los plazos que el docente debe cumplir en cada uno de los niveles que imparte o que el desarrollo temático que busca para su clase es insuficiente, por lo que se puede ver forzado el docente a priorizar unos contenidos sobre otros. En este orden de ideas, Madsen y Bowen (1978) explican que el docente se ve expuesto a una presión institucional que lo insta a buscar la congruencia entre lo que le solicita la institución, las necesidades del alumno y sus propios intereses. Por esta razón, muchos docentes deben suprimir o trabajar de manera superflua partes del manual que se podrían explotar a mayor profundidad. A su vez, esto también suele solventarse presentando los contenidos de la unidad, pero dejando parte de los ejercicios del manual como trabajo en casa, lo cual no consideramos una estrategia bastante productiva en la medida que la mayoría de los alumnos manifiestan un claro interés por trabajar en pares y bajo la seguridad que les otorga el acompañamiento del docente. Además, la socialización de tales ejercicios permite que se socialice el error y el acierto como oportunidad de aprendizaje.

### ***3.3.1.2. Respetto a la Validez de los Contenidos***

Otro aspecto bastante cuestionado por autores como Cunningsworth (1995), Madsen & Bowen (1978), Bekale, Caro, Djandue, Recuenco, & Serrano (2020) y Candlin & Breen (1980) está relacionado con los contenidos, dado que manifiestan que no proporcionan suficientes escenarios de habla real, contextualizados con autores de la región y que las actividades

deberían promover mayor interacción entre los participantes para que desarrollen sus habilidades comunicativas. Un buen ejemplo de esto podría evidenciarse en el manual “Aula Plus 1, Unidad 8, “El barrio ideal”” en el que se indaga por una serie de características prototípicas que tienen los barrios de una ciudad perteneciente a un país desarrollado. Los objetivos comunicativos de esta unidad son los siguientes: trabajar aspectos de descripción, uso de adjetivos, pedir información, resaltar aspectos y expresar gustos. Por tanto, es necesario y muy importante para un aprendiz de un nivel A1-A2. Sin embargo, el texto se limita a comparar algunas ciudades modélicas, pero en ningún momento se indaga por la realidad del alumno, es decir, no se le cuestiona por los barrios de las ciudades de su país; más aún, no se le exhorta a usar la imaginación y describir un barrio del futuro sin que esto implique salir del presente del indicativo.

Así, la adaptación de un manual responde a la necesidad de salvar las distancias lingüísticas y socioculturales de la lengua materna y la lengua extranjera. Los manuales, pues, no solamente deben cubrir los aspectos estructurales de la lengua, el enfoque y las actividades de aprendizaje, sino que también deben contar con la competencia intercultural, algo que debe contemplarse como requisito indispensable en la adaptación de manuales de lengua extranjera (Yin, 2022, pág. 23)

### ***3.3.1.3. Respetto a los Contenidos Culturales***

El siguiente aspecto de gran relevancia para la mayoría de los autores Cunningsworth (1995), Madsen & Bowen (1978), Ariza, Molina, & Nieto (2019), Bekale, Caro, Djandue, Recuenco, & Serrano (2020), Ariza, Molina, & Nieto (2017) e incluyendo a quien escribe está relacionado con el aspecto cultural de los manuales, que en muchos casos dista bastante de la realidad de los alumnos: está desactualizado, corresponde a estereotipos, obedece a nociones y no a métodos. Asimismo, Madsen & Bowen (1978) visibiliza el hecho de que en los manuales los contenidos auditivos están elaborados a partir de una variedad dialectal ajena a la variedad meta, o peor aún que sean voces impostando el acento de otra región como lo presenta Níkleva (2012) en su análisis de manuales en Noruega. Además, los contenidos gráficos carecen de una validez contextual y cultural profunda, un ejemplo de esto es buscar una foto o dibujo de una persona con tatuajes, piercings, perforaciones o expansiones en el manual. Es cierto que en algunas sociedades como Japón este tipo de modificaciones al cuerpo aún reciben una carga peyorativa y la imagen institucional se quiere deslindar de este tipo de aprietos, pero también es cierto que la mayor parte de la sociedad occidental ha superado estos baches, incluso al punto

de promover la no discriminación basada en estos aspectos. En otras palabras, los manuales deben estar al tanto de los cambios de la sociedad y no cristalizarla en los manuales, dado que el alumno considera como una verdad la información que allí descubre. A este respecto Ariza, Molina, y Nieto (2019) afirman que los contenidos de los manuales no se adaptan a las necesidades socioculturales del entorno del alumnado, lo cual constituye una de las principales razones para adaptarlos.

El componente cultural siempre debe presentarse en los otros componentes [componentes formales y funcionales]. Lengua y cultura van juntas para comunicar significados sociales. Esto significa que el idioma debe presentarse en situaciones significativas de acuerdo con los contextos culturales apropiados (Araya, 2007, p. 20, como se citó en Yin, 2022, p. 101)

#### ***3.3.1.4. Respeto a la Interculturalidad***

Resulta bastante problemático presentar situaciones de aprendizaje significativas sin tener los contextos culturales apropiados. En adición, se debe tener en cuenta que la falacia de homogeneidad cultural de Hispanoamérica está basada en estereotipos, razón por la cual no se puede crear una “cultura estándar”, tal como se ha pretendido realizar con la variedad dialectal. En otras palabras, así como se plantea una variedad preferente (la colombiana) y una periférica (la centro-norte peninsular), existe una cultura preferente y muchas periféricas en Hispanoamérica. Por tanto, “resulta inadecuado pensar en una cultura panhispánica, o intentar congregirlas todas en una sola versión que no las deslinde” (Ariza, Molina, & Nieto, 2019, pág. 106). Además, es posible que el aprendizaje que se realice con estos manuales no sea significativo, que se limite a un aspecto memorístico que, ante la ausencia de práctica y vínculo afectivo, podrán ser olvidados con facilidad. También, la calidad de la educación recibida puede ser percibida como baja. Es decir, esto afectaría al alumno, al docente y a la institución.

Si bien los manuales de español suelen contener apartados sobre aspectos culturales, estos suelen presentarse de manera descontextualizada y desactualizada, por lo que un estudiante no encuentra una verdadera relación entre el contenido formal y el cultural, lo que le impide un uso real de la lengua, de ahí que el tratamiento de la adaptación de manuales se haga imprescindible para atajar estos problemas. (Yin, 2022, pág. 24)

### ***3.3.1.5. Respecto al Método y la Gramática en los Manuales***

Existe otro aspecto valioso para el estudio presente y tiene que ver con la presencia de la gramática en los manuales y su tratamiento, lo que deriva en el método y su aplicación, es decir, si el manual está basado en un método estructuralista y memorístico o en uno comunicativo basado en las nociones y funciones cotidianas. Por lo que Islam y Chris (2014) y Cunningsworth (1995) sostienen que los manuales acarrean vestigios del método estructuralista, aunque pregonan estar basados en el comunicativo, lo cual limita las posibilidades de trabajar las dificultades particulares de un grupo o de algunos alumnos.

En la misma línea, pero en el continente africano, unos autores identifican una problemática que constriñe su desempeño docente: “La enseñanza del español está basada en la transmisión de conocimientos, fundamentalmente la conjugación verbal, las reglas gramaticales [...]” (Bekale, Caro, Djandue, Recuenco, & Serrano, 2020, pág. 12), de manera que la presencia y el tratamiento de la gramática es un elemento bastante complejo que reúne posiciones adversas. Verbigracia, Madsen & Bowen (1978); McDonough & Shaw (2013) afirman que la gramática es muy importante en el aula de clase; no obstante, el problema radica en que el enfoque comunicativo implica que la gramática se debe trabajar, pero de forma asistemática, cosa que algunos de los manuales por limitación del currículo o por cumplir los objetivos institucionales no lo permiten. Asimismo, se pueden encontrar manuales de última data que presentan la gramática integrada a cada uno de los contenidos y se sistematiza al final de las unidades en un compendio llamado “más gramática” como es el caso de “Aula Plus” de la editorial “Difusión”. No obstante, en el continente asiático, la posición es diferente, dado que los autores abogan por la inclusión en los manuales de algunos marcadores gramaticales que le faciliten al alumno sinohablante la transferencia de conocimientos de su L1 y la aprehensión de estos en su L2 o L3, como lo plantean Jing-Jy & Blanco (2009). Esta idea controvierte parte de los postulados del enfoque comunicativo, dado que esta inclusión promueve un proceso de traducción y limita el pensamiento en la L2, con lo que se puede inferir que está en contravía de los principios del enfoque comunicativo. Por consiguiente, el enfoque comunicativo y el manejo asistemático e inferencial de la gramática son dos ideas a las que el trabajo en curso se adscribe. Asimismo, se tendrán como referente en el modelo de adaptación que se propone en el presente trabajo.

Otro aspecto que se analiza para el contexto sinohablante, pero que concierne a cualquier proceso de enseñanza de L2, está relacionado con el tratamiento del conocimiento pragmático y léxico de la lengua como algo que es muy difícil de adquirir y usualmente requiere de una instrucción o guía en el proceso. De hecho, el conocimiento de la forma gramatical es importante, pero carece de validez si no tiene un soporte en el contexto del alumno. Asimismo, el contexto sin forma que permita nominalizarlo es un sinsentido.

Kasper & Rose (2002) afirman, en cuanto a la pragmática, que las personas rara vez pueden dominar los conocimientos lingüísticos sin instrucciones de enseñanza. En cuanto al léxico, Laufer (2005) muestra una opinión similar acerca del aprendizaje de léxico señalando que el input no solo no es suficiente para el aprendizaje del léxico, sino que la enseñanza de la forma es sumamente importante y que esta no necesariamente tiene lugar en contextos de interacción. (Yin, 2022, pág. 60)

Ante este escenario, en el que el currículo, el enfoque, los contenidos y método entran en una gran disputa, en la que el docente y el alumno se ven inmersos, estos ven reducidas sus opciones de reacción a la búsqueda de congruencia entre los intereses de todos los involucrados, ya que su tratamiento dialógico puede representar beneficios. En otras palabras, el currículo, el método y el enfoque son las tres variables que afectan directamente a los involucrados en el proceso educativo, de manera que una oposición entre estos genera una afectación en la que el aprendiz por su poca o nula injerencia resulta más afectado. En este contexto, el docente es un contrapunto mediador entre los intereses de la institución, de los alumnos y los intereses propios, y debe generar un proceso de diálogo entre tales interesados y sus manifestaciones, es decir, el método, el enfoque y el currículo para que el máximo beneficiario sea el estudiante. Tal como lo plantea (Harmer, 2003. Como se cita en Yin, 2022, p. 82):

No debemos tomar el enfoque ni el contexto como dos aspectos opuestos, ya que el problema no es el enfoque en sí mismo, ni tampoco lo es las ideas que genera. El problema reside en cómo podemos adaptar los distintos enfoques o métodos a distintos aprendientes. Es decir, la aplicación del enfoque debe ser acorde al contexto de aprendizaje.

### 3.3.1.6. *Áreas de Intervención en los Manuales*

En esta sección se presenta otro aspecto relevante que está relacionado con las áreas de intervención en los manuales. En este orden de ideas, se evidencian, en los diferentes estudios, una serie de razones para la intervención por áreas o niveles de la lengua y la justificación de dichas adaptaciones. Tal es el caso de Ariza, Molina, & Nieto (2017) que realizan la adaptación del manual Aula Internacional. Nueva edición con el objetivo de crear la versión Aula América. Este trabajo es un referente para esta investigación por las elecciones teóricas y metodológicas. Como hemos mencionado, los autores consideran que la intervención debe realizarse en diferentes niveles que configuran la categorización dialectal del español panhispanico realizada por Moreno Fernández (2007)

Un sistema fonológico de 5 elementos vocálicos y 17 consonantes (con seseo y yeísmo), con una fonética y una gramática poco marcada regionalmente y un léxico constituido por los vocablos cultos de mayor difusión panhispanica [...], al mismo tiempo, ese modelo prescindiría de los usos discursivos más localistas y coloquiales. (pág. 81)

A partir de esta elección, las áreas por intervenir serán el nivel fonético-fonológico, morfosintáctico, ortográfico, léxico y cultural. Asimismo, se adhieren al enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas con el objetivo de desarrollarla en la mayor cantidad de contextos posibles (Ariza, Molina, & Nieto, 2019, pág. 105). Además, justifican la selección del nivel del manual para adaptar, desde la postura de Vázquez (2008), que consiste en facilitar la aproximación a las variedades de la lengua a los alumnos que están cursando niveles superiores al inicial (A1-A2), es decir, a partir de los niveles B1-B2. Sin embargo, aclaran los autores, que el proceso de concienciación sobre la variedad de la lengua debe empezar en los primeros niveles.

[...] la consciencia de la naturaleza y el uso potencial de la lengua, que permite a uno reflexionar sobre las funciones y características de la lengua, no es solo una consciencia, sino también es la destreza de solucionar ciertos problemas con sus capacidades lingüísticas. (Malakoff y Hakuta, 1991, p. 147, como se citó en Yin, 2022, pág. 69)

Asimismo, para este trabajo se destaca la importancia de realizar un contraste del sistema fonológico, sintáctico y cultural, dado que a través de tal comparación se pueden evidenciar futuros errores que se pretenden evitar en el proceso de aprendizaje. De hecho, se pretende evadir una especie de interlengua o transferencia entre las variedades, dado que los constructos y referentes presentes en los manuales que provienen de la Península podrían provocar grados de confusión o misturas en los elementos que distinguen las variedades, puesto que la variedad meta proviene del continente americano.

Gass & Selinker (2008, p. 81) indican que la finalidad de comparar los sistemas de pronunciación, morfológicos, sintácticos e incluso culturales consiste en predecir las dificultades y facilidades con las que se encontrarán los aprendientes. La hipótesis de que los aprendientes encuentran más dificultades en aquellos aspectos en los que existen más diferencias entre la L1 y la L2 se ha demostrado inválida (Gass & Selinker 2008, p. 123), ya que la mayoría de los errores gramaticales no se pueden explicar con la inferencia de la lengua materna del estudiante (Ellis 1985, p. 5, como se citó en Yin, 2022, p. 63)

En este orden de ideas, en el manual que nos sirve como modelo, Aula internacional, cuya adaptación ha corrido a cargo de Ariza, Molina, & Nieto (2019). Estos autores proponen cambios en el nivel fonético como el aspecto prosódico suprasegmental “el acento”, ya que es un elemento relevante que permite distinguir las variedades consideradas para reelaborar los componentes auditivos del manual. En concreto, los cambios fonéticos se centraron en dos sonidos:

Cambio realizado	Paradigma del cambio	Ejemplos de uso
/θ/ > /s/	(z + a, o, u; c + e, i se pronuncian [sa], [so], [su]; [se], [si])	Zapato: [sa 'pa to] Embarazo: [em ba 'ra so] Anzuelo: [an 'swe lo] Zegrí: [se 'ɣri] Zigzag: ['sig sag]
/x/ > /h/	(j + a, e, i, o, u se pronuncian [ha], [he], [hi], [ho], [hu]; [he], [hi])	Jabalí: [ha βa 'li] Jefe: ['he fe] Jinete: [hi 'ne te] Jolgorio: [hol 'yo rjo] Jurado: [hu 'ra ðo]
/x/ > /h/	(g + e, i se pronuncian [he], [hi])	Gerente: [he 'ren te] Gigante: [hi 'ɣan te]

Tabla 1 Cambios fonéticos. Fuente: (Ariza, Molina & Nieto, 2019, Pág. 107)

En cuanto al nivel ortográfico, las modificaciones que proponen Ariza, Molina, & Nieto (2019, p. 108) son pocas, dado que la unidad de la lengua refleja que hay un grado de uniformidad que solo se altera en pocos casos, tales como: la grafía de algunos extranjerismos (beis > beige). Otros cambios menores se refieren a la grafía de la letra z (ceta vs. zeta) y el nombre de r (erre vs. ere).

Cambio realizado	Ejemplos de uso
<b>í &gt; i</b>	Video: [bi 'ðe o]
<b>i &gt; í</b>	Ícono: ['i ko no]
<b>qu &gt; k</b>	Bikini: [bi 'ki ni]  Kilo: ['ki lo]  Kiosco: ['kjos ko]  Pekín: [pe 'kin]

Tabla 2 Cambios ortográficos. Fuente: (Ariza, Molina & Nieto, 2019, Pág. 107)

Respecto al nivel gramatical, quienes llevaron a cabo la adaptación de Aula internacional dan cuenta del uso del español en América, con propuestas tales como los demostrativos, adverbios de lugar, pronombres personales y formas de tratamiento, los posesivos, interrogativos qué y cuál más sustantivo o verbo, el uso de pretérito perfecto e indefinido, verbo responder con objeto directo inanimado. En consecuencia, se presentarán uno a uno los cambios y sus justificaciones.

En cuanto a los demostrativos, los autores explican que los cambios se reducen a dos tipos, dado que la concepción de distancia entre los interlocutores difiere entre la variedad peninsular y la americana.

Dicha reducción se explica por la representación espacial en dos puntos: 1) cerca y 2) no cerca. Destaca el hecho de que los demostrativos “ese y aquel” se relacionan con un lugar distante de quien habla, que no necesariamente está próximo al oyente o a una tercera persona. (Ariza, Molina, & Nieto, 2019, pág. 108)



Estas propuestas están directamente relacionadas con el siguiente cambio, que corresponde a los adverbios de lugar: cerca de quien habla (aquí) y lejos de quien habla (ahí y allá). La adaptación propuesta por Ariza, Molina, & Nieto (2019) para América es la siguiente:

Cerca de quien habla	Cerca de quien escucha	Lejos de ambos		Cerca de quien habla	Lejos de quien habla
este	ese	ese/aquel		este	ese/aquel
esta	esa	esa/aquella		esta	esa/aquella
estos	esos	esos/aquell os		estos	esos/aquellos
estas	esas	esas/aquell as		estas	esas/aquellas
aquí	ahí	allá		aquí	ahí/allá

Tabla 3 Cambios gramaticales, demostrativos y adverbios de lugar. Fuente: (Ariza, Molina & Nieto, 2019, Pág. 107)

El siguiente aspecto de que Ariza, Molina, & Nieto (2019) dan cuenta es la diferencia más conocida: los pronombres personales y la configuración verbal de la segunda persona del plural “vosotros”. Los autores optaron por retirarlo de las páginas principales del manual y proponerlo como un apéndice gramatical que el alumno puede consultar en el momento que se acerque a un texto en español peninsular. En consecuencia, en la adaptación se enfocaron en presentar los pronombres y la configuración verbal más frecuente. Para tal fin, elaboraron unos cuadros en los que se exponen anotaciones pragmáticas sobre el uso y tipo de registro de la tercera persona del plural “ustedes”, que goza de una distribución uniforme en los países hispanohablantes, incluyendo a la Península. Como cabe esperar, la propuesta implica eliminar los posesivos “vuestro, vuestros, vuestra y vuestras”.

En cuanto a los interrogativos “qué y cuál” más verbo o sustantivo se evidencia un cambio que podría considerarse una sutileza. Sin embargo, es posible afirmar que la propuesta de las autoras se distingue de la variedad peninsular porque se presenta una restricción en su uso. “en América son equiparables (qué + sustantivo, cuál/cuáles + verbo > qué/cuál/cuáles + sustantivo/verbo)” (Ariza, Molina, & Nieto, 2019, p. 110)

Cambio realizado	Paradigma del cambio	Ejemplos de uso
( <i>qué</i> + sustantivo)	( <i>qué/cuál/cuáles</i> + sustantivo)	¿Qué camiseta me pongo? ¿Cuál camiseta me

		pongo?
(cuál/cuáles + verbo)	(qué/cuál/cuáles + verbo)	¿Qué llevo para cena, vino o postre?  ¿Cuál llevo para la cena, vino o postre?

Tabla 4 Cambios gramaticales, los interrogativos. Fuente: (Ariza, Molina & Nieto, 2019, Pág. 107)

Finalmente, entre las dos variedades existe una diferencia bastante evidente en cuanto al uso del pretérito indefinido en América y el pretérito perfecto en la Península con valor de acción inmediata en el pasado. Para tal fin, Ariza, Molina, & Nieto (2019) proponen presentar el pretérito perfecto únicamente con valor de acción anterior que tiene relación con el presente y reemplazar en las unidades que utilizan el pretérito perfecto por el indefinido.

Por último, los autores se ocupan del fenómeno conocido como dequeísmo, bastante utilizado en la Península y considerado un error gramatical en América y la Península. Este consiste en anteponer la preposición “de” a la conjunción “que” cuando su uso es relativo.

Ariza, Molina, & Nieto (2019) realizan una serie de adaptaciones en el nivel léxico que obedecen a la búsqueda y comprobación de unidades con más alta frecuencia en diccionarios como el de la ASALE (Asociación de academias de la lengua española) y corpus lingüísticos como el CORPES (Corpus del español del siglo XXI). Asimismo, en este acápite, los autores se han orientado por el criterio de unidad léxica de la lengua, cuyas principales innovaciones se presentan fuera del registro culto, dado que es el registro al que se adhiere el español panhispánico es el que se utiliza en las academias de enseñanza en América y España. Así mismo, se presentan una serie de cambios que están asociados al contexto sociocultural del país de referencia. En este sentido, Ariza, Molina, & Nieto (2019) justifican sus elecciones a partir de las herramientas CORPES y ASALE como se había referido anteriormente. Además, usan la plataforma VARILEX (proyecto panhispánico sobre variación léxica), Diccionario panhispánico de dudas RAE-ASALE, Diccionario del español de México, de Moreno Alba y el diccionario de la RAE.

En este punto precisamos que la cuestión sociocultural es importante, razón por la cual se propone que para el presente trabajo, se pueda acceder a estudios que buscan evidenciar el contenido cultural de distintos manuales de ELE. Esto con el fin de extraer la mayor cantidad de signos culturales que identifiquen y representen las diferencias entre las culturas inmersas y poder dirigirlos a la variedad meta de la adaptación, es decir, la variedad colombiana. El hecho

de que el manual se oriente a esta variedad no implica que en el aula no se promueva un ejercicio de presentación y concienciación sobre la diversidad de la lengua y las múltiples formas que pueden encontrar en los medios de comunicación y textos a los que el alumno acceda.

#### **4. Objetivos**

##### **4.1. Objetivo General:**

- Proponer un modelo de adaptación lingüística y cultural de un manual de ELE elaborado en la variedad centro-norte peninsular a la variedad colombiana

##### **4.2. Objetivo específico:**

- Proponer el modelo de adaptación “Rodríguez-Méndez 2024”

#### **5. Metodológica**

El enfoque del estudio es cualitativo, en cuanto que la mayoría de los análisis son de orden cualitativo y tienen su acervo en los postulados formulados en el marco teórico. Finalmente, el trabajo es inductivo, parte de un particular con el propósito de permitirle al lector generalizar.

En un principio, se presentarán los pasos previos al proceso de adaptación, es decir la selección del manual y la evaluación. La selección se realiza a partir de un listado que plantea

las funciones de los manuales y una parrilla que a través de unos enunciados generales indaga por las condiciones mínimas que han de cumplir los manuales. Lo que permite decidir si continuar hacia el proceso de evaluación o detenerse.

Posteriormente, en el apartado de evaluación se propone una parrilla que indaga por lo que se espera de los manuales. Luego de esto, se presentarán dos métodos para realizar la evaluación de manuales a partir de los postulados de McDonough y Shaw (2013) y Rubdy (2014). El primero se conoce como micro y macroevaluación o evaluación interna y evaluación externa; al respecto se encontrará una parrilla para cada una en las que se postulan unos enunciados que deberán identificarse en los manuales y completar la parrilla que está gradada en una escala de Likert, que se propone en orden de facilitar la codificación y ordenación de los mismos. El segundo método, lo hemos titulado evaluación profunda en tres niveles, estos son: validación pedagógica, validación psicológica y validación del proceso y contenidos. Cada nivel tiene una división por subcategorías, por eso existe una parrilla para cada una. Por ende, cada una de estas parrillas estará gradada por una escala de Likert en siete niveles que facilite su procesamiento y así se logren identificar los aspectos que se deben adaptar. Finalizando, se presenta la parrilla con la cual se pretende categorizar e identificar el signo cultural y el campo cultural de los contenidos, así como sus subsistemas a partir de los postulados de Níkleva (2012) y Miquel (1999). Por último, se presenta el modelo de adaptación y se ilustra en el apartado de resultados con dos ejemplos. La propuesta de adaptación se ha llevado a cabo a partir de los manuales “Aula Plus 1 y 2” de la editorial “Difusión”.

Se han elegido estos dos manuales por imposición curricular, dado que la institución en la que imparto clases, trabaja con estos dos manuales. Sin embargo, al verificar el listado de funciones de los manuales y al aplicar la parrilla enunciados generales sobre la selección de manuales fue posible proseguir con el proceso de evaluación en sus dos etapas.

A continuación, presentamos los aspectos que hemos tenido en cuenta en el modelo de adaptación combinado que proponemos en este trabajo de investigación.

### **5.1. Objetivos de la Adaptación**

En primera medida, Madsen y Bowen (1978), McDonough y Shaw (2013) e Islam y Chris (2014) están de acuerdo en que antes de realizar un proceso de adaptación se deben considerar los objetivos, además que se deben fijar con bastante rigurosidad.

En consecuencia, tales objetivos pueden obedecer a variados intereses; algunos centrados en el enfoque, otros en el método y en los estilos de aprendizaje y necesidades de los alumnos. Tal es el caso de McDonough & Shaw (2013). Estos autores postulan cuatro objetivos generales: personalizar, individualizar, localizar y modernizar. Sin embargo, Islam & Chris (2014) amplían este listado al proporcionar unos más específicos que incluyen: incrementar el nivel de autonomía en el aprendizaje, otorgar al alumno la posibilidad de elegir a partir de su estilo de aprendizaje, trabajar los contenidos de una forma más cinestésica y promover habilidades de mayor complejidad como inferir, hipotetizar y deducir. Además, Ariza, Molina, & Nieto (2019) proponen que el input que reciba el alumno sea más atractivo, alineado a su bagaje cultural y en su variedad dialectal con el fin de generar conciencia sobre la variedad de la lengua.

Para ello, deben participar en tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma; por ejemplo, consultar un horario para saber si hay vuelos directos de Barcelona a Singapur, y no, por ejemplo, para poder responder a las preguntas del libro. La interacción oral entre los alumnos es muy frecuente: en parejas, en tríos, en grupos mayores o entre toda la clase. (Instituto Cervantes, 2019)

Por último, este estudio propone como objetivo aculturar los manuales a partir de la cultura popular, esa cultura cotidiana que no se expone en los museos, pero es participe y protagonista del día a día del alumnado. Es decir, los referentes con los que se presentará el contenido gramatical de la variedad culta no provienen de aquello llamado “alta cultura o cultura con C”. Lo cual, está en sintonía con el proyecto de Jing-Jy & Blanco (2009) para el contexto sinohablante, cuyo principal objetivo de adaptación está relacionado con la aculturación de los contenidos, dado que muchos de los referentes españoles, carecen de validez o incluso pueden ser disruptivos para la cultura china o en el caso del presente estudio para la colombiana.

Por último, este estudio propone como objetivo aculturar los manuales a partir de la cultura popular, esa cultura cotidiana que no se expone en los museos, pero es participe y protagonista

del día a día del alumnado. Es decir, los referentes con los que se presentará el contenido gramatical de la variedad culta no provienen de aquello llamado “alta cultura o cultura con C”, lo cual está en sintonía con el proyecto de Jing-Jy & Blanco (2009) para el contexto sinohablante, cuyo principal objetivo de adaptación está relacionado con la aculturación de los contenidos, dado que muchos de los referentes españoles carecen de validez o incluso pueden ser disruptivos para la cultura china o en el caso del presente estudio para la colombiana.

Objetivos para la adaptación de manuales	
1	Personalizar
2	Individualizar
	Localizar
3	Modernizar
4	Aculturar

*Tabla 5 Objetivos para la Adaptación de Manuales*

## 5.2. Técnicas tradicionales de adaptación

En cuanto a las técnicas de adaptación, Islam & Chris (2014), Cunningsworth (1995) y McDonough & Shaw (2013) proponen de manera detallada y con ejemplos de cada proceso las siguientes estrategias: agregar, retirar, simplificar, reordenar y reemplazar las actividades presentes en los manuales. En este orden de ideas, en el siguiente cuadro, se plantea una síntesis de lo dicho en la que se expone el carácter del cambio, las acciones que supone y las posibilidades que cada una de las categorías de adaptación tiene.



Figura 3: Técnicas de Adaptación, elaborado a partir de Islam & Chris (2014, p. 91-92)

Estas acciones corresponden a lo que denominamos como acciones iniciales u organizativas de los contenidos, lo cual es bastante importante en el aula de clase principalmente. Por ejemplo, luego de realizar los ejercicios que el manual contiene respecto a un tema, existe la posibilidad de que los alumnos aún no manifiesten un progreso o grado satisfactorio de comprensión al respecto y soliciten más escenarios de práctica. En este caso el docente se encuentra en la necesidad de improvisar algunos ejercicios (la acción más recurrente) o de consultar alguna página web que provea ejercicios del tema en cuestión, con lo que se estará *extendiendo* el ejercicio. También, se puede presentar el escenario en el que el tema en desarrollo tiene más aristas que las que presenta el manual y los estudiantes formulen preguntas que no están contempladas dentro del banco de ejercicios iniciales. En este caso, el docente requiere de otro tipo de ejercicios, cualitativamente hablando, para sistematizar aquel aspecto que el en el manual no se enfatizó. De manera que, indistintamente de la fuente de tales ejercicios, el docente está realizando una *expansión* del mismo.

Estas acciones corresponden a lo que denominamos como acciones iniciales u organizativas de los contenidos, lo cual es bastante importante en el aula de clase principalmente. Por ejemplo, luego de realizar los ejercicios que el manual contiene respecto a un tema, existe la posibilidad de que los alumnos aún no manifiesten un progreso o grado satisfactorio de comprensión al respecto y soliciten más escenarios de práctica. En este caso, el docente se encuentra en la necesidad de improvisar algunos ejercicios (la acción más recurrente)

o de consultar alguna página web que provea ejercicios del tema en cuestión, con lo que se estará extendiendo el ejercicio. También, se puede presentar el escenario en el que el tema en desarrollo tiene más aristas que las que presenta el manual y los estudiantes formulen preguntas que no están contempladas dentro del banco de ejercicios iniciales. En este caso, el docente requiere de otro tipo de ejercicios, cualitativamente hablando, para sistematizar aquel aspecto que en el manual no se enfatizó. Así, indistintamente de la fuente de tales ejercicios, el docente está realizando una expansión del mismo.

Ahora bien, si se plantea otro caso en el que el problema no radica en la cantidad de ejercicios o en las aristas del tema, sino en la carencia de validez de los referentes, o en la forma del planteamiento del ejercicio, o en lo poco motivador, o en lo trivial que les resultan a los alumnos tales ejercicios o el tema en general, el escenario es completamente distinto. Quizá reemplazar el ejercicio puede ser la salida más rápida; sin embargo, el docente está en medio de la clase y debe encontrar una fuente de ejercicios que cumpla con las características que los alumnos buscan, lo cual podría acarrear una sensación de improvisación y falta de conocimiento por parte del docente. Además, el instructor corre el riesgo de no encontrar lo que busca y entrar en un ciclo de fallas que sin duda alguna recaerán en la confianza que los alumnos tengan sobre el docente. Es por esta razón que denominamos a las técnicas tradicionales de adaptación como organizativas o iniciales, porque funcionan perfectamente en algunos escenarios en los que la necesidad es fácil de subsanar. Por consiguiente, se requiere continuar en la búsqueda de otras formas de adaptar que involucren otra serie de problemáticas que las técnicas tradicionales de adaptación contemplaron de forma superficial.

### **5.3. Aspectos innovadores de la adaptación**

Saraceni (2003) cuestiona la efectividad de los manuales al afirmar que se diferencian en aspectos estéticos, en la distribución de espacios y contenidos. También, resalta que lo que se plantea en los manuales es bastante distinto a lo que ocurre en la realidad de las aulas. Además, recalca que la visión más aceptada del proceso de adaptación de manuales y sus técnicas debe ser considerada desde una posición que cuestione su efectividad e indague con mayor profundidad sobre distintas posibilidades de realizarlo, lo cual es bastante costoso y difícil para un docente que trabaje con grupos numerosos de alumnos. Sin embargo, el uso de las



tecnologías de la información puede permitirle a un docente generar una serie de actividades sobre una misma plataforma o red social en la que varíe a partir del nivel o el curso.

Una de las razones que justifican su postura es la disparidad que evidencia entre los hallazgos de numerosas investigaciones y las prácticas que finalmente llegan a los manuales y publicaciones editoriales. Un ejemplo sencillo de lo anterior radica en buscar estudios sobre el uso de las redes sociales en el aula y, luego, contrastar si hay algún manual que los integre. De hecho, parte del modelo de adaptación que se propone en el trabajo en curso involucra el uso de Instagram como suplemento de las actividades que se pueden realizar a partir de la temática presentada en los manuales. Dado que los beneficios de realizar este tipo de actividades son muy bastos, nos limitamos a sugerir dicha pesquisa y así verificar las múltiples posibilidades con las que se podría enriquecer las dinámicas del aula, así como a aumentar el interés y el compromiso emocional con el que los estudiantes participan de las mismas.

La base del anterior planteamiento radica en que en estos ejercicios es el alumno quien provee los inputs para sus compañeros y propicia nuevos escenarios de aprendizaje, tal como lo sugiere Saraceni (2003), quien plantea que a través del uso de temas provocadores como el aborto, el servicio militar obligatorio, la ingeniería genética en las actividades exige al alumno vincular sus intereses de una forma no concluyente, es decir, que su participación no se limita a responder sistemáticamente una serie de preguntas preestablecidas en el libro, sino que a partir del grado de implicación que la actividad le genere, este puede elegir una manera acorde a su forma de aprendizaje de desarrollarla.

En adición, Saraceni (2003, p. 74) se centra en evidenciar que el alumno no es involucrado en el proceso de adaptación, que existen algunos intentos por lograrlo, pero que no superan las tareas básicas y resultan poco productivas para el estudiante. Con esta reflexión califica el rol de alumno como pasivo en el proceso y cita a Allwright (1978) quien lo denomina “*learner-underinvolvement*”, porque, en la forma tradicional, este debe decidir entre las formas de presentación de contenidos o de los contenidos mismos. Con ello, se refiere a la necesidad de lograr un proceso de negociación del currículo (*Internal negotiated syllabus*), para que no sea impuesto por el docente o la institución (*Externally imposed syllabus*).

Claro está que hay algunas cosas que no se pueden negociar. Si el grupo está en nivel A1 y quiere que se le presente el pretérito de subjuntivo, resulta inapropiado acceder a esta petición.

Un caso distinto sería que los alumnos quieran ver la “unidad 5 del libro Aula Plus 2” —cuyos recursos gramaticales son: el gerundio (formas regulares e irregulares), estar más gerundio y el condicional de poder más estar—, antes que la “unidad 4” —cuyos recursos gramaticales son: comparativos y preposiciones, adverbios para ubicar pronombres posesivos, usos del verbo ser y estar, y los verbos gustar, preferir y encantar—, en tal caso la negociación es muy posible y no afectaría en nada el desempeño grupal o el cumplimiento del currículo.

A partir de postulados como el anterior, la autora propone una serie de cambios que las editoriales y docentes deben atender para aumentar el grado de compromiso de los estudiantes y para facilitar el proceso de adaptación, que debe ser contemplado desde la misma elaboración del manual.

Inicialmente, Saraceni (2003, p. 75) plantea que los manuales deben estar centrados en los alumnos, es decir, que desde el proceso de elaboración se debe romper la paradoja de los manuales. Tal paradoja consiste en dos aspectos: el primero, los manuales están centrados en las necesidades de múltiples poblaciones, razón por la cual derivan en temas triviales y poco motivadores. Lo segundo es que se centran en necesidades y grupos específicos, con lo cual será efectivo para un grupo de alumnos muy reducido y desmotivador para otro más amplio. Sin embargo, esto es algo que se reconoce como una tarea de un alto grado de complejidad, mas no inalcanzable. Luego, menciona el aspecto de la flexibilidad y capacidad de elección, en el que discurre sobre la posibilidad de proponer diferentes tipos de actividades acorde con los diferentes estilos de aprendizaje. También, la autora menciona que las actividades deben ser abiertas y solo la creatividad o necesidad de aprendizaje del alumno debería poner fin a la misma. En realidad, esta idea está relacionado con el siguiente aspecto que desarrolla la autora: la relevancia. Si un contenido es relevante y permite al alumno discurrir respecto a un tema que está vinculado con su realidad, es probable que se comprometa con ella en diferentes niveles. Ahora bien, si estos contenidos son de carácter universal y no solo los puede aplicar a su realidad actual — es decir a la ciudad de inmersión —, sino que también los puede extrapolar a su realidad cultural, social, política y sentimental de origen, hay muchas probabilidades de que el alumno responda de manera estética, política y emocional a la actividad. Todo ello favorecerá el cumplimiento del último aspecto que la autora considera importante: la autenticidad. Es decir, el alumno será quien interactúe con textos genéricos que le facilitan la creación de textos auténticos, con lo que lograría salir de las respuestas limitadas y genéricas que los docentes estamos acostumbrados a escuchar en el aula.

Finalmente, la autora indica que el proceso de adaptación se puede realizar en dos niveles, cada uno con un objetivo diferente. El primer modelo, obedece a la necesidad de hacer más efectivas y relevantes las actividades del manual y obedecen a la lógica tradicional que se ha citado en el apartado anterior “modelo tradicional de adaptación”, es decir, agregar, ordenar, reducir y suprimir. Sin embargo, la propuesta de la autora gira en torno a “adaptar materiales con el propósito de cambiar los múltiples objetivos que tiene, en orden de reducir la distancia entre la práctica e investigación en el aula y los materiales publicados”. (Saraceni, 2003, p. 77). El estudio en curso se adhiere a esta propuesta sin dejar de lado el modelo tradicional y adopta para la propuesta un modelo de adaptación combinado. Para tal fin, la autora propone una serie de temas que ha testado en grupos de diferente índole cultural, con lo cual logró verificar que, aunque los alumnos han generado un leve grado de resistencia a involucrarse con temas controversiales o “provocadores”, finalmente han logrado participar de manera efectiva, involucrándose afectiva, estética y políticamente, de manera que se han activado las habilidades de mayor complejidad cognitiva, la respuesta estética y política y el compromiso emocional. Para lograrlo, el listado de temas sugeridos por Saraceni (2003, p. 79) son los siguientes: pena de muerte, aborto, pruebas con animales, ingeniería genética, legalización del cannabis, libertad de cultos, asilo, política, homosexualidad, guerra, racismo, violencia, drogas y televisión.

En conclusión, la autora presenta su propio modelo de adaptación a través del uso de poemas que se someten a una serie de interrogantes que cada alumno puede interpretar de una manera propia. Dado que al cumplir los anteriores postulados el abanico de opciones es inmenso, el compromiso e interés de los alumnos se ve altamente estimulado, lo cual produce un aprendizaje significativo.

El compromiso emocional es esencial para el aprendizaje efectivo y durable. Tener actitudes positivas hacia la experiencia de aprendizaje desarrolla la autoestima mientras se aprende. Las emociones deben ser consideradas como una parte esencial del proceso de aprendizaje (williams and Burden, 1997, p. 28) “Dado que son el centro de la vida mental del humano ellas conectan lo que es importante para nosotros del mundo, de la gente y de las cosas que pasan” (Oatley and Jenkins, 1996, p. 122 como se cita en Tomlinson, 2003, p. 19)

#### **5.4. Aspectos metodológicos previos a la adaptación de un manual: selección y evaluación**

##### **5.4.1. Selección de Manuales**

De los cambios que se evidencian en los manuales, se puede deducir que son documentos que requieren actualizar, revisar y evaluar. Es así que la selección de los manuales resulta ser un proceso complejo que debe elaborarse bajo unos preceptos mínimos que faciliten su ejecución. Además, en estos es posible apreciar la puesta en marcha de una serie de aspectos que un libro de gramática no considera, tales “como la materialización de las aspiraciones, valores y métodos de una situación de enseñanza y aprendizaje (Hutchinson, 1987, p. 37) con el alcance de llegar a ser la decisión más importante que el profesor de lenguas debe tomar” (Rubdy, 2014, p. 37)

En este orden de ideas, los manuales deben propiciar el encuentro de los intereses de los involucrados y el contexto, con el fin de garantizar las condiciones óptimas para la enseñanza de la lengua. Para lograrlo, Rubdy (2014) afirma que es una decisión que se debe tomar a partir de un juicio informado más la experiencia profesional que el docente sustente y así pueda convertir en objetivos de aprendizaje sus prioridades. Es decir, que es menester del docente juzgar si un manual cumple las condiciones para un escenario de enseñanza específico

El rango y la multiplicidad de criterios que reflejan estas variables en la literatura típicamente están relacionados con los objetivos, necesidades de los aprendices, estilos de aprendizaje, niveles de dominio, métodos de enseñanza de lenguas, contextos de clase y procesos, así como el potencial de los materiales para generar motivación, la variedad y el interés. (Rubdy, 2014, p. 38)

Además, afirma el autor que la motivación para seleccionar un manual no debería estar restringida a que logren activar el compromiso del alumno o reducir el esfuerzo del profesor, sino que también suscite contribuciones sustanciales al profesor, al alumnado y a la institución como un todo. Dado que cada situación de enseñanza tiene sus propias particularidades, lo más lógico es pensar que ningún manual es capaz de satisfacerlas todas, por lo que se prioriza el que cumple como mínimo los criterios de flexibilidad, adaptabilidad, relevancia y actualidad respecto de las prácticas y modelos de ELE, de acuerdo con lo estipulado en el epígrafe 5.3. “aspectos innovadores de la adaptación”.

Por consiguiente, Rubdy (2014) precisa que se indague y evalúe por la función de los manuales con el fin de seleccionarlos con mayor criterio.

los materiales deben ser entendidos como “re-skilling” en vez de “de-skilling” para los profesores (O’Neil, 1982; Hutchinson and Torres, 1994; Edge and Wharton, 1998) y que estos pueden ser usados con flexibilidad, pueden ser adaptados y suplementados para conocer las necesidades específicas de cada clase (Bell and Gower, 1998, p. 117 como se cita en Rubdy, 2014, p. 39)

En este orden de ideas, (Rubdy, 2014) propone un listado de funciones que los manuales están llamados a cumplir:

- Llenar un amplio rango de necesidades prácticas donde los profesores tienen una deficiencia de entrenamiento para analizar las necesidades de cada grupo.
- Proveer un rutero para ambos, tanto para profesores como para estudiantes, lo que les permite mirar más delante de lo que se verá en una sesión, igualmente mirar hacia atrás en otras sesiones.
- Proveer una estructura y predictibilidad, lo cual ayuda a los participantes en interacciones sociales a tener una base fija dentro de las lecciones, es como una plataforma de negociación y exploración.
- Proveer a los profesores, especialmente a aquellos que tienen una deficiencia de entrenamiento y experiencia, un sentido de autoconfianza y seguridad.
- Familiarizar a los docentes y estudiantes con las actuales aproximaciones teóricas y metodologías prácticas.

metodologías prácticas.

En vista de que se han planteado algunas funciones de los manuales — aquellas que están consensuadas —, se pueden plantear algunos enunciados que podrían indicar si la elección del manual puede realizarse o no, a partir de los diferentes estudios que se han consultado y que además comulgan con la visión de Rubdy (2014)

<b>Enunciados generales sobre la selección de manuales</b>	
1	Los manuales reducen la inversión y la responsabilidad de los profesores y los estudiantes
2	El manual refleja la naturaleza dinámica e interactiva del proceso de aprendizaje y mantiene la coherencia del plan de estudios
3	Los manuales proporcionan suficiente material para satisfacer la mayoría de las necesidades la mayor parte del tiempo y proporcionan suficiente flexibilidad para permitir a los profesores individualizarlo
4	Los manuales proporcionan muestras de uso lo más naturales posible
5	Los manuales son predecibles en formato y contenido

*Tabla 6 Enunciados generales para la selección de manuales*

Partiendo del principio de heterogeneidad de las clases, se afirma que no hay unas respuestas únicas para las anteriores preguntas; sin embargo Rubdy (2014) afirma que respecto a las necesidades del grupo debe haber una tendencia hacia la menor dependencia del contenido predeterminado de los manuales y un mayor control sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, dado que estos implican mayor libertad, creatividad y elección entre profesores y alumnos para contribuir a los objetivos educativos deseables de independencia y autonomía para ambos.

#### **5.4.2. Evaluación de Manuales**

Inicialmente, resulta pertinente definir primero qué se entiende por evaluación. Para (Tomlinson 2003, p. 15) es el proceso de valoración que se realiza sobre un conjunto de materiales de aprendizaje para ser aplicados en clase. Ello implica elaborar juicios respecto del efecto que pueden llegar a tener en los alumnos. Además, que el proceso de evaluación facilita la inclusión de valoraciones personales en diferentes niveles, tales como la teoría del evaluador acerca del aprendizaje, la enseñanza y la adquisición de segunda lengua. “Esto cuestiona sobre lo que contienen, lo que facilitan alcanzar y lo que les pide a los aprendices hacer” (Tomlinson 2003, p. 16).

Adicionalmente, el autor plantea que hay un elemento importante que no se puede ignorar: se refiere a la subjetividad del docente y la visión que este tiene del proceso de aprendizaje y enseñanza. Tomlinson (2003) advierte que todos los docentes hacen algún planteamiento formal o no formal respecto de la enseñanza y el aprendizaje, tácitamente o no, pero lo usan en la práctica en sus clases, razón por la cual se debe reflexionar sobre las prácticas de aula para lograr develarlas ante sí mismo. Una vez realizado este análisis, el evaluador será consciente de sus posturas al respecto y le permitirá filtrar la evaluación de sus propias percepciones. En

consecuencia, estará facultado no solo para identificarlas sino para utilizarlas a su favor en el proceso evaluativo. Posteriormente, el autor menciona la necesidad de evidenciar qué se busca en este proceso y qué aspectos se deben considerar para determinar la eficacia de un manual, tales como: que sean atractivos, creíbles, válidos para su propósito, fiables, que activen el compromiso, motivadores, flexibles y compatibles con el currículo y las necesidades institucionales. Es decir, que las preguntas que se le formulen al manual estén orientadas a evaluar el grado de cumplimiento de tales aspectos.

Dado que las concepciones respecto a esta reflexión que cada docente debe realizar son múltiples. Tomlinson (2003) facilita una serie de ideas consensuadas que permiten delimitar lo que se espera de un manual.

Dicho esto, la parrilla que se diligenciará en el proceso de evaluación contendrá enunciados que evaluarán el grado en el que se cumplen estos principios. Estas parrillas estarán compendiadas en capítulo anexos, formuladas a través de escalas de Likert, en orden de codificarse y asignarles un valor que simplifique sus resultados.

<b>¿Qué se espera de los manuales?</b>
Los materiales impactan en: novedad, variedad, presentación atractiva y contenidos atractivos
Los materiales ayudan a los alumnos a desarrollar confianza a través de presionarlos lentamente más allá de su propia competencia, involucrándolos en las tareas que signifiquen un reto que puedan cumplir
Aquello que es enseñado es percibido por los alumnos como algo útil y relevante
Los materiales promueven la autonomía en los alumnos a través de darles la responsabilidad de tomar decisiones y alentarlos a descubrir la lengua por su cuenta
Los materiales exponen a los alumnos a la lengua en un uso auténtico
La atención de los alumnos es dirigida a los aspectos lingüísticos de entrada (input) de manera que sean alertados cuando estos mismos aspectos aparecen en el futuro
Los materiales proveen a los alumnos oportunidades de usar la lengua objetivo y lograr sus propósitos comunicativos. En orden de automatizar el conocimiento procedimental existente y verificar la efectividad de sus hipótesis.
Los materiales tienen en cuenta que los efectos positivos de la instrucción suelen estar retrasados. En este orden de ideas, no esperan efectividad inmediata en la producción
Los materiales tienen en cuenta que los alumnos difieren en los estilos de aprendizaje (visual, auditivo, kinestésico, studial (memorístico), experimental, analítico, global, independiente o dependiente)
Los materiales tienen en cuenta que los alumnos difieren en actitudes afectivas
Los materiales maximizan el potencial de aprendizaje a través de alentar a los alumnos intelectual, estéticamente y emocionalmente.
Los materiales proveen oportunidades de recibir una retroalimentación de los resultados

Tabla 7 ¿Qué esperan los profesores de los manuales? Elaborada a partir de (Tomlinson, 2003, p. 21)

Una vez establecido el concepto de evaluación y lo que se espera de los manuales, los expertos consultados Candlin & Breen (1980), Ariza, Molina, y Nieto (2017), Cunningsworth (1995), McDonough y Shaw (2013), Rubdy (2014) y Tomlinson (2003) plantean la necesidad de realizar una evaluación que justifique las razones para adaptar el manual que usan en el aula. Por consiguiente, se presenta como ejemplo el trabajo realizado por Ariza, Molina, & Nieto (2017) en el que realizan una adaptación del manual Aula Internacional para proponer la versión Aula América. Para tal fin, acuden a los postulados planteados por McDonough & Shaw (2013, p. 58) que han centrado su análisis en el proceso de evaluación que se debe realizar para seleccionar un manual y poder adaptarlo. Estos autores, a su vez, recogen los planteamientos de los autores Breen & Candlin (1987, p. 42) en los que se propone un análisis previo al uso “task-as-work plans”. Este proceso difiere de la evaluación en acción cuando los materiales están en uso “task-in-process”; además, plantean un tercer tipo de análisis en el que se reúnen alumnos y docentes a dar sus precepciones “task-as-outcomes”. En la misma línea Littlejhon (1998) plantea tres tipos de evaluación a partir del momento en el que se realicen, antes, durante y después del uso del manual; todo esto, con el fin de establecer unos criterios que guíen el proceso y garanticen un mínimo de objetividad. Al mismo respecto, Tomlinson (2003) advierte que el proceso de valoración debe centrarse en el impacto que este cause sobre los involucrados (institución, alumnos y profesores), lo cual dista del concepto de análisis, dado que el análisis para la mayoría de los autores es previo al uso y en este caso, Tomlinson (2003) alude a un proceso ulterior que mida el impacto después del uso, aspecto que durante el presente estudio, no se podrá analizar y será presentado como un objeto de investigación para estudios posteriores.

Dicho esto, para el estudio en curso el proceso de evaluación se limita exclusivamente al proceso de “task-as-work plans”, dado que solo antes del uso es que nos limitamos a evaluar el material que será usado en el aula de clase.

Finalmente, Sheldon (1988) enfoca su estudio en diferentes variables que influyen en el aprovechamiento de un manual en determinada aula, tales como la disposición de la información, las necesidades psicológicas y psicolingüísticas de los alumnos, la edad, el contexto cultural, entre otros factores organizacionales, como la provisión de nexos, secuenciación y gradación; estímulo práctica y revisión; coherencia interna y externa; así como el criterio que direcciona la adecuación, autenticidad y la preferencia cultural de basta



importancia para el estudio en curso. Aspectos que consideramos vital evaluar y por eso el trabajo en curso se adscribe este esquema investigativo.

#### **5.4.2.1. *Macroevaluación y microevaluación***

Antes de considerar el proceso de evaluación, Rubdy (2014) plantea la necesidad de distinguir entre el proceso de microevaluación y macroevaluación, así como la de aportar un origen de los conceptos y cómo esto influencia la selección de un manual. En primera medida, el autor menciona que, gracias al auge de la teoría de educación convencional, se ha emprendido una evaluación a larga escala para organizaciones internacionales como el British Council y USAID para crear un proceso de rendición de cuentas y poder generar un balance de los procesos realizados en estos países. A partir de este proceso, nace el concepto de “macroevaluación” o “evaluación externa” en términos de McDonough y Shaw (2013), que abarca de manera general los aspectos que a primera vista se pueden detectar en un manual en la portada o tabla de contenidos, tal es el caso de un director de institución o una autoridad educativa que debe revisar un producto antes de aprobarlo o incluirlo en la lista de candidatos para que sean evaluados minuciosamente. Tales aspectos se consideran los más generales del material, como el público al que está dirigido, el nivel, los gráficos, la pertinencia cultural y su tabla de contenido.

No obstante, esta parte del proceso evaluativo es importante, ya que ofrece información previa que permite descartar o no el manual, además de verificar si hay relación entre los intereses del docente, de la institución y del grupo reflejado en los manuales. No obstante, consideramos que es una evaluación superficial que necesita ser complementada, de manera que aplicaremos la evaluación externa propuesta por McDonough y Shaw (2013) con la finalidad de indagar si es posible realizar el siguiente paso que consiste en la “microevaluación” o “evaluación interna” que será descrita más adelante. También se realiza con el fin de saber si es posible proseguir con el modelo complementario de evaluación profunda en tres momentos, propuesta por Rubdy (2014), epicentro de este capítulo “fase metodológica”. Dicho esto, se presentan los enunciados que hacen parte de la parrilla que corresponde a la “evaluación externa”, con la única diferencia que tal parrilla contendrá estas preguntas gradadas a través de una escala de Likert para su posterior codificación.

<b>Listado de enunciados para la Parrilla de evaluación externa o macroevaluación</b>	
1	El manual está diseñado para integrar diferentes habilidades y estilos de aprendizaje
2	Los temas motivan a los alumnos y ofrecen oportunidades de personalización
3	Presenta la gramática de una forma estructurada, proporciona escenarios de práctica
4	El vocabulario está contextualizado y es presentado en escenarios reales de habla
5	Las actividades de habla y escucha fomentan la fluidez
6	Cuenta con un libro de ejercicios y uno de trabajo en el aula
7	Las tareas y actividades están desarrolladas para un propósito comunicativo real
8	Los contenidos representan una visión intercultural del español hoy en día
9	Incluye material de evaluación en clase
10	Indica a qué público y nivel está dirigido el manual
11	Es un manual de uso general de la lengua
12	Está presentado el contenido, en unidades y lecciones
13	Explica la relación del autor con la enseñanza y el aprendizaje
14	Es reciente su fecha de publicación
15	Es un curso central
16	Cuenta con un glosario
17	El material visual está integrado al texto
18	El material está organizado, es clara la organización de la información
19	Representa a algún grupo cultural de manera ofensiva

Tabla 8 Evaluación externa o macroevaluación. Elaborada a partir de (McDonough & Shaw, 2013, p. 57-58)

Respecto al proceso de “microevaluación”, este es llevado a cabo por pequeñas instituciones educativas o docentes, con el fin de conocer el impacto o valor potencial que tienen los manuales en el aula de clase. Por ende, el autor recomienda evaluar al menos dos unidades del manual, para poder revisar con mayor detenimiento algunos aspectos identificados en el proceso de selección y evaluación externa. Asimismo, es llevada a cabo con el objetivo de identificar si hay un grado de consistencia entre las declaraciones del autor y la organización interna del manual, así como de sus contenidos (McDonough y Shaw, 2013, p. 59). Para tal fin, en esta evaluación se consideran aspectos más detallados, como el tratamiento, la presentación de las unidades, la clasificación y secuenciación de las actividades, el tipo de lecturas y discursos, interacción oral, estilos de aprendizaje y autonomía.

<b>Listado de enunciados para la Parrilla de evaluación interna o microevaluación</b>	
1	El manual fomenta el manejo de las cuatro habilidades de manera proporcional
2	El manual presenta una gradación del léxico utilizado. De acuerdo con Elelex <sup>2</sup>
3	Los textos son adecuados pragmáticamente hablando

<sup>2</sup> Elelex: es una plataforma web diseñada a través de un sistema de *Machine Learning* con el fin de analizar diferentes tipos de textos y gradarlos léxicamente de acuerdo con los niveles propuestos por el MCER para la enseñanza del español. Se propone esta herramienta de validación por cuenta nuestra.

4	Las grabaciones o audios del manual son auténticas, contienen aspectos espontáneos
5	El material se adapta a diferentes estilos de aprendizaje
6	El material es estimulante para estudiantes tanto como para docentes

Tabla 9 Evaluación interna o microevaluación. Elaborada a partir de (McDonough & Shaw, 2013, p. 59-60)

Tal como se mencionó anteriormente, McDonough y Shaw (2013) consideran que esta evaluación debe profundizarse dado que algunos aspectos deben ser revisados con más detalle. Para tal fin Rubdy (2014, p. 45), propone que se realice con una orientación específica hacia tres diferentes aspectos:

- Las necesidades, objetivos y requerimientos pedagógicos de los aprendices
- Las teorías, creencias y habilidades del docente
- El pensamiento respecto del escritor del manual respecto a la enseñanza y el aprendizaje

Sin embargo, es de aclarar que Rubdy (2014) ha categorizado estos tres aspectos en tres categorías: validación psicológica, validación pedagógica y validación del proceso y contenido. Razón por la cual, de estas tres categorías, se extraen los enunciados más relevantes para complementar nuestro proceso de evaluación. Para cada categoría, el autor ha propuesto unas subcategorías que se resumen en enunciados que se aplicarán en el mismo formato de parrilla con una escala de Likert que permita codificar las respuestas en orden de acceder de manera simple y organizada a ellas.

#### **5.4.2.2. Evaluación profunda en tres niveles**

##### **5.4.2.2.1. Validación Psicológica**

Al ser un axioma pedagógico que los manuales se centran en los alumnos y sus necesidades, el foco debe ponerse sobre qué necesidades se deben abordar, si las relacionadas con el manual o futuras del alumno al enfrentarse con la lengua y cultura preferente. No basta con evaluar si el manual incentiva diferentes estilos de aprendizaje, sino que se requiere saber si promueven el empoderamiento, la respuesta afectiva, estética y política en el alumno, y si incentivan el uso de habilidades cognitivas de mayor esfuerzo.

<b>Subcategoría</b>	<b>Listado de enunciados de la evaluación profunda “Validación psicológica”</b>
<b>Necesidades racionales de los alumnos</b>	Están claramente explicados los objetivos de los manuales
	Sirven a las necesidades, deseos, intereses y propósitos de los aprendices
	Los manuales son apropiados y parecen ser efectivos ayudando los aprendices a adquirir la lengua
	Los manuales dan a los aprendices la confianza para iniciar eventos comunicativos y persistir con la tentativa de comunicación a pesar de las dificultades
	Los manuales habilitan a los alumnos a operar efectivamente en el futuro académico o en la vida personal lo aprendido

Tabla 10 Evaluación profunda en tres niveles, validación psicológica, necesidades racionales de los alumnos. Elaborada a partir de (Rubdy, 2014, p. 48)

<b>Subcategoría</b>	<b>Listado de enunciados de la evaluación profunda “Validación psicológica”</b>
<b>Independencia y autonomía</b>	Los manuales alientan un aprendizaje independiente
	Los manuales alientan a los aprendices a suponer, predecir, descubrir, tomar riesgos y a probar diferentes alternativas
	Dan a los aprendices muchas oportunidades de hacer elecciones con las que se adapte a su nivel lingüístico, sus preferencias de aprendizaje, su propio nivel de implicación en el texto
	Permiten pensar y reflexionar con suficiente tiempo respecto a su aprendizaje
	Los materiales ayudan a los aprendices individuales a descubrir sus estilos de aprendizaje, preferencias, hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje
	Los materiales proveen explícitamente instrucciones acerca de los diferentes tipos de estrategias de aprendizaje y sugieren vías de utilizarlas y desarrollarlas
	Los materiales permiten automonitoreo y retroalimentación

Tabla 11 Evaluación profunda en tres niveles, validación psicológica, Independencia y autonomía. Elaborada a partir de (Rubdy, 2014, p. 48)

<b>Subcategoría</b>	<b>Listado de enunciados de la evaluación profunda “Validación psicológica”</b>
<b>Desarrollo personal</b>	Llaman la atención de los aprendices en lo cognitivo y afectivo
	Dotan los manuales a los estudiantes de la capacidad de pensar y resolver problemas

	Involucran las emociones de los aprendices en el proceso de aprendizaje
	Permiten el desarrollo creativo y las habilidades del pensamiento crítico
	Permiten alcanzar el desarrollo de un conjunto deseable de actitudes
	Involucra a los aprendices como seres humanos en vez de aprendices de lenguas

Tabla 12 Evaluación profunda en tres niveles, validación psicológica, Desarrollo personal. Elaborada a partir de (Rubdy, 2014, p. 48)

Subcategoría	Listado de enunciados de la evaluación profunda “Validación psicológica”
Creatividad	Priorizan el conocimiento, la experiencia y proveen oportunidades para un próximo desarrollo
	Los manuales proveen suficientes actividades adicionales retadoras que sean altamente motivadoras
	Hay oportunidades de contribución de los aprendices en los manuales

Tabla 13 Evaluación profunda en tres niveles, validación psicológica, Creatividad. Elaborada a partir de (Rubdy, 2014, p. 48)

Subcategoría	Listado de enunciados de la evaluación profunda “Validación psicológica”
Cooperación	Ofrecen oportunidades de aprendizaje cooperativo, a través de pares, grupos, actividades de trabajo y actividades de intercambio de información
	Los estudiantes están motivados a aprender y ayudar al otro, más importante, están disponibles a trabajar en una atmósfera menos estresante que el aula de clase
	Alientan a una interdependencia positiva dando a cada uno un rol específico permitiéndole contribuir activamente con la interacción grupal

Tabla 14 Evaluación profunda en tres niveles, validación psicológica, Cooperación. Elaborada a partir de (Rubdy, 2014, p. 48)

#### 5.4.2.2.2. Validación pedagógica

Debido a los actuales cambios en los medios de comunicación la información circula de forma vertiginosa, el acceso a cúmulos de datos es un hecho y esto implica un reto para el docente que debe estar al tanto de los grandes cambios que sufre la sociedad hoy en día. Lo cual implica tratar temas sensibles, vanguardistas y oportunos en el aula, dado que esto garantiza que el estudiante responda de forma estética y política. Además, los modelos pedagógicos están en constante diálogo con estos cambios sociales y se adaptan a ellos. Ello

implica que el manual y profesor hagan evidentes estos cambios y avances a los alumnos con el fin de empoderarlos de su propio aprendizaje y ofrecerle diferentes alternativas acordes a su estilo de aprendizaje. Por ello, se debe validar pedagógicamente el material que se usará en el aula.

Subcategoría	Listado de enunciados de la evaluación profunda “Validación pedagógica”
Guía	Las notas del profesor son útiles y explícitas
	Hay suficiente guía para los alumnos
	Proveen al profesor las transcripciones de las grabaciones, respuestas, listas de vocabulario, inventarios estructurales y funcionales

Tabla 15 Evaluación profunda en tres niveles, validación pedagógica, Guía. Elaborada a partir de (Rubdy, 2014, p. 51)

Subcategoría	Listado de enunciados de la evaluación profunda “Validación pedagógica”
Elección	Motiva a los profesores para presentar las lecciones de forma diferente
	Ofrecen los materiales al profesor un rango de adaptación y localización
	Alientan a los profesores a agregar, borrar, cambiar e improvisar
	Alientan en los profesores un sentido de elección y control explotando el contenido

Tabla 16 Evaluación profunda en tres niveles, validación pedagógica, Elección. Elaborada a partir de (Rubdy, 2014, p. 50)

Subcategoría	Listado de enunciados de la evaluación profunda “Validación pedagógica”
Reflexión, exploración e innovación	Promueven la receptividad de innovación y experimentación
	Alientan la creatividad, imaginación y exploración del profesor
	Ayudan a incrementar la conciencia crítica del profesor facilitándole la reflexión acerca de los materiales por sí mismos y los métodos que ello implica
	Anima al profesor a evaluar la lección

Tabla 17 Evaluación profunda en tres niveles, validación pedagógica, Reflexión, exploración e innovación. Elaborada a partir de (Rubdy, 2014, p. 51)

#### 5.4.2.2.3. Validación del proceso y del contenido

Dado que el manual es el reflejo del planteamiento teórico de la institución (en muchos casos del docente), la enseñanza y su filosofía respecto al proceso educativo en general, resulta

evidente pensar que las actividades y propuestas del libro concretizan tales visiones, razón por la cual la información “está relacionada, el contenido, el formato, los aspectos de diseño y la puesta en el papel de los materiales, así como las asunciones teóricas acerca del lenguaje y del aprendizaje de lenguas que forman la base de ellos”. (Rubdy, 2014, p. 51)

Subcategoría	Listado de enunciados de la evaluación profunda “Validación del proceso y del contenido”
<b>Metodología</b>	Los manuales reflejan el conocimiento y los hallazgos recientes de la teoría de la adquisición del lenguaje
	Necesitan los alumnos saber qué significan las oraciones o simplemente manipulan las formas
	Los materiales usan lo que sabemos respecto al valor de permitir un momento de silencio en un periodo inicial o en el proceso de aprendizaje de un nuevo aspecto
	Los manuales ayudan a desarrollar tanto el conocimiento procedimental como el declarativo de los aprendices
	Cuentan con un balance suficiente entre los modos de aprendizaje analítico y experimental
	Están centrados conscientemente en las reglas y explicaciones
	Hay oportunidades de que los aprendices descubran por su cuenta los patrones desde el comienzo
	Se explota el conocimiento comunicativo de los alumnos

Tabla 18 Evaluación profunda en tres niveles, Validación del proceso y contenido, Metodología. Elaborada a partir de (Rubdy, 2014, p. 51)

Subcategoría	Listado de enunciados de la evaluación profunda “Validación del proceso y del contenido”
<b>Contenido</b>	Los manuales proveen una rica, variada y comprensible entrada (input) en orden de facilitar la adquisición informal, así como una atención consciente de los aspectos pragmáticos de los textos
	Los temas de los textos son actuales, cognitivamente retadores, ayudan a enriquecer el conocimiento personal y experiencia de los aprendices, así como a fomentar una personalidad positiva
	Existen actividades variadas con diferentes niveles de dificultad
	Los manuales están contextualizados

	Exigen los manuales una mezcla de respuestas cerradas y de final abierto
	Son adecuadas las explicaciones gramaticales
	Los manuales usan metalenguaje complejo
	Los manuales padecen de holgura terminológica

Tabla 19 Evaluación profunda en tres niveles, Contenido, Metodología. Elaborada a partir de (Rubdy, 2014, p. 52)

<b>Subcategoría</b>	<b>Listado de enunciados de la evaluación profunda “Validación del proceso y del contenido”</b>
<b>Adecuación</b>	El nivel y la audiencia están claramente especificados
	Es el manual interesante, variado y con temas suficientes para mantener la atención de los aprendices
	El sentido del humor o filosofía del autor es obvio o apropiado
	La voz del autor es amigable

Tabla 20 Evaluación profunda en tres niveles, Contenido, Adecuación. Elaborada a partir de (Rubdy, 2014, p. 52)

<b>Subcategoría</b>	<b>Listado de enunciados de la evaluación profunda “Validación del proceso y del contenido”</b>
<b>Autenticidad</b>	El manual provee una amplia exposición real de la lengua a través de actividades dirigidas de lectura o escucha
	Los contenidos son realistas, reflejan temas, eventos y textos con situaciones del mundo real
	Las actividades reflejan los intereses y tareas de la vida real de los aprendices
	Las tareas explotan el lenguaje en una forma comunicativa acorde con el mundo real
	Los textos generan procesos de comunicación real

Tabla 21 Evaluación profunda en tres niveles, Contenido, Adecuación. Elaborada a partir de (Rubdy, 2014, p. 52)

<b>Subcategoría</b>	<b>Listado de enunciados de la evaluación profunda “Validación del proceso y del contenido”</b>
<b>Sensibilidad cultural</b>	Los manuales están centrados en aspectos de la cultura
	Los materiales son relevantes, aptos o apropiados para el contexto cultural de los alumnos, así como de su sensibilidad, valores y creencias
	Reflejan los manuales consciencia y sensibilidad hacia la variación



	sociocultural
	Muestra el manual contrastes y paralelos entre la cultura de los alumnos y otras visiones
	Están hechos de una forma no condescendiente
	Los manuales contienen estereotipos, imprecisiones, arribismos o imágenes ofensivas de género, raza, clase social o nacionalidad
	Son precisos o están suavizadas las visiones presentadas de Hispanoamérica, como las inconformidades sociales de la realidad como el desempleo, la pobreza, la disfuncionalidad familiar o el racismo

Tabla 22 Evaluación profunda en tres niveles, Contenido, Sensibilidad cultural. Elaborada a partir de (Rubdy, 2014, p. 52)

<b>Subcategoría</b>	<b>Listado de enunciados de la evaluación profunda “Validación del proceso y del contenido”</b>
<b>Conexión o asociación</b>	Las unidades y ejercicios están conectados en términos de tema, objetivo, situación, patrón de desarrollo de habilidades o progreso léxico y gramatical
	El texto tiene cohesión interna y externa.

Tabla 23 Evaluación profunda en tres niveles, Contenido, Conexión o asociación. Elaborada a partir de (Rubdy, 2014, p. 53)

<b>Subcategoría</b>	<b>Listado de enunciados de la evaluación profunda “Validación del proceso y del contenido”</b>
<b>Estímulo / práctica / revisión</b>	Hay suficientes oportunidades para que los estudiantes puedan practicar sus estrategias y habilidades conversacionales
	Hay una exposición suficientemente rica a datos de la lengua a través de oportunidades de lectura extensiva
	Los materiales proveen reciclaje de contenido, de vocabulario y estructuras
	Se tiene en cuenta la revisión, las pruebas y la evaluación continua

Tabla 24 Evaluación profunda en tres niveles, Estímulo / práctica / revisión. Elaborada a partir de (Rubdy, 2014, p. 54)

El proceso de evaluación externa e interna es parte inicial del proceso de evaluación, lo que facilita decidir trabajar o no con este manual, dado que revela el valor potencial que puede tener. Sin embargo, se requiere un proceso más detallado que permita identificar las debilidades y fortalezas del manual para establecer una ruta para el proceso de adaptación.

Una vez cumplimentadas las parrillas de evaluación profunda se puede tener una visión más clara de las falencias del manual. Es de aclarar que dichas falencias dependerán de las necesidades de cada institución, docente y clase. Así, debe hacerse con miras a potenciar las oportunidades de aprendizaje tanto de alumnos como docentes, ya son los principales involucrados en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

Finalmente, se presenta la escala de Likert de 10 puntos y el enunciado con los que se evaluará la presencia o ausencia de los atributos que se indagan en cada una de las tablas.

El enunciado que servirá para esta evaluación es el siguiente:

califique la presencia o ausencia del atributo por el que se indaga en la siguiente tabla, tenga en cuenta que 1, 2 y 3 expresan diferente grado de desacuerdo; 4 expresa neutralidad y 5, 6 y 7 expresan diferentes grados de acuerdo con el enunciado de la tabla..

1. Totalmente en desacuerdo
2. Muy en desacuerdo
3. Bastante en desacuerdo
4. Ni en desacuerdo, ni de acuerdo
5. Bastante de acuerdo
6. Muy de acuerdo
7. Totalmente de acuerdo

### ***5.5. Campo Cultural y Signo Cultural***

Por último, respecto al proceso de identificación del campo cultural y la categoría del signo cultural, es importante señalar que se deben coleccionar estos datos a través de la creación de una parrilla que indague de manera sistemática por los aspectos culturales que se requieren adaptar. Para tal fin, se propone una pequeña guía que contiene dos puntos, una categoría de las siete propuestas del signo cultural y segundo el campo al que están adscritas. Dicho esto, se aclara que el campo debe ser construido a partir de los contenidos presentados en el manual con el propósito de desvelar sus subsistemas y las posibles adaptaciones léxicas, pragmáticas y sociolingüísticas que se deben adaptar a la cultura preferente, en este caso, la colombiana.

	Categoría del signo cultural	Campo cultural	Subsistemas
1	Identidad		
2	Condiciones de vida y organización social		
3	Organización sociopolítica		
4	Interacción cultural y social (comportamientos socioculturales)		
5	Historia y actualidad de los países hispanos		
6	Geografía de los países hispanos		
7	Herencia cultural		

Tabla 25 Categoría del signo cultural, Campo cultural y Subsistemas. Elaborada a partir de (Nikleva, 2012, p. 171) y (Miquel, 1999, p. 40)

### 5.6. Presentación del modelo de adaptación “Rodríguez-Méndez 2024”

En este orden de ideas, en este estudio se propone agregar la técnica de “combinación”, en la que dos o más actividades se combinen para complementarse en una sola instrucción en un medio digital, para este caso, Instagram. De manera que existe una dimensión cuantitativa o cualitativa en los términos de Tomlinson (2003), así como una crítica en términos de Saraceni (2003), pero se incluye el aspecto del medio como algo integrador de intereses, a la vez que motivador al estar relacionado con una herramienta tecnológica de vital importancia en nuestros días. Más aún, en el caso de la formación de lenguas, dado que esta forma de enseñanza se distancia del manual y facilita la integración del contexto con el aula de una manera orgánica, o al menos, mucho más natural que lo que se propone en los manuales. Tal como lo plantean Hernández-Ortega y Rovira-Collado (2022, p. 13), “el uso de Instagram en el aula motiva en el plano social, formativo y favorece su utilidad educativa, también permite anclar el conocimiento disciplinar a través de actividades positivamente valoradas por sus pares y círculos sociales”. Además, plantean los autores que con este tipo de incursiones se trabajan las competencias transmedia en el alumno, cuya función principal radica en que estas

Competencias inciden en el aprendizaje a través de la realización de actividades afines, el aprendizaje por simulación, el aprendizaje por perfeccionamiento del trabajo propio o de los otros o el aprendizaje a través de un proceso de transmisión y recepción de conocimientos. (Hernández-Ortega y Rovira-Collado, 2022, p. 13)

## **6. Resultados**

### **6.1. Resultados de la aplicación del modelo escalar de selección y evaluación de manuales**

A continuación, presentamos los resultados de la aplicación de los modelos que hemos presentado en el apartado metodológico.

#### **6.1.1. Selección de manuales**

Los manuales Aula Plus 1 y 2 reducen la carga de responsabilidad de los docentes al presentar contenidos predeterminados con una secuenciación compacta de actividades. Esta estructura puede inducir a la falta de preparación de clases o la omisión de actividades adicionales. Desde la perspectiva del estudiante, existe la posibilidad de que se limite a ejecutar los ejercicios que están en las páginas del manual, lo cual podría restringir su disposición a explorar más allá de los límites establecidos. Se observa una predominancia de actividades concluyentes y cerradas que carecen de estímulos para ampliar la participación y conectarla con la realidad del estudiante.

Un ejemplo de lo anterior se encuentra en la actividad 2 de la Unidad 5 del manual Aula Plus 1, página 72, cuyo propósito es que los alumnos identifiquen estructuras para obtener información básica sobre una persona, en este caso, un cantante uruguayo de renombre. Esta actividad también facilita la expresión de preferencias propias y ajenas mediante el uso de posesivos átonos. Aunque contribuye parcialmente al proceso de aprendizaje interactivo y dinámico al requerir que, en el punto C, los estudiantes presenten ante la clase la información recopilada al entrevistar a uno de sus compañeros, se evidencia una oportunidad de mejora.

La referida actividad podría beneficiarse de una adaptación mediante la técnica de combinación, como se sugiere en la sección de "propuesta de adaptación" bajo el título "tus artistas favoritos".

#### **6.1.2. ¿Qué se espera de los manuales?**

En relación con los estilos de aprendizaje, se identifican actividades dirigidas principalmente a estudiantes con predominio memorístico, visual y dependiente del input. Sin embargo, estilos como el kinestésico, experimental y auditivo reciben menor atención y requieren que el docente busque alternativas para estimular dichos métodos de aprendizaje, lo cual sugiere oportunidades de adaptación en el aula.

Otro aspecto crucial es la disparidad de actitudes y respuestas afectivas contempladas en los manuales, dado que son muy difíciles de ubicar. A pesar de ello, se percibe un grado de

homogeneidad en las actividades que sugiere un sujeto implícito y poco diferenciado como público del material. Asimismo, el potencial de aprendizaje a través de alentar a los alumnos intelectualmente, estéticamente y emocionalmente es bastante bajo. Se percibe una especie de cautela en abordar temas potencialmente sensibles que podrían establecer conexiones emocionales y afectivas con el estudiante. Aunque se identifican actividades desafiantes para los alumnos, en la medida en que deben aplicar los conocimientos adquiridos en unidades anteriores o actividades que introducen temas que se verán en unidades posteriores. Finalmente, la ausencia de un apartado de respuestas o posibles soluciones dificulta el trabajo autónomo y la retroalimentación. Este sería bastante útil para estos alumnos que trabajan en casa, corrigen sus trabajos y les gusta superarse..

### **6.1.3. Evaluación externa o macroevaluación**

Respecto a la motivación de los alumnos y las oportunidades de personalización de las actividades, el resultado es algo favorable, dado que en muchos ejercicios se indaga por la visión del alumno respecto a un tema. No obstante, existe una tendencia a estructurar las actividades de manera cerrada, lo cual fomenta un aprendizaje memorístico que limita la creatividad y la respuesta estética del estudiante. Esto puede ser útil en escenarios de alta complejidad, pero también perjudicial, ya que el alumno puede reducir la actividad a repetir con mínimas alteraciones la estructura.

Respecto al contenido intercultural del manual, se evidencia que el manual no incluye la competencia intercultural en ninguno de sus apartados explícitamente, es decir, que hay una carencia de menciones específicas a situaciones pragmáticas interculturales. Sin embargo, es posible identificar temas genéricos, como la familia, la profesión y preferencias; además, se ahonda poco en los temas que pueden incluir una posición personal que involucre aspectos éticos, económicos, políticos o religiosos. A modo de hipótesis, es posible que esto obedezca al hecho de que el manual va dirigido a un público internacional divergente, también a una posible reticencia a abordar conflictos culturales, en lugar de considerarlos como oportunidades para enriquecer la experiencia de aprendizaje.

Aunque en las primeras páginas se indica que hay unos cuadros de texto insertados a lo largo del manual llamados “para comparar”, cuya función es ofrecer “notas sobre diversas

cuestiones (lingüísticas y socioculturales) y nos proponen un trabajo de observación y de comparación de nuestra y propia lengua o cultura” (Corpas, Garmendia, & Soriano, Aula Plus 1, 2020, p. 6), en el manual Aula Plus 2 el único de estos cuadros aparece en la página 84. Este contiene una pequeña anotación respecto a la cantidad de hispanohablantes en el mundo y la no dificultad de comunicación entre los mismos gracias a la unidad de la lengua. Además, en este cuadro se advierte sobre la variación más común entre las variedades respecto a los tiempos verbales pretérito indefinido y pretérito perfecto.

En cuanto a la postura pedagógica del manual, se adscribe al método comunicativo, cuyo foco de aprendizaje es el alumno que estará expuesto a un uso significativo de la lengua y no estereotipada del español de España. También, destaca la flexibilidad de la propuesta para facilitar la labor del docente e incorporar nuevas tecnologías de la información.

Finalmente, en cuanto a los aspectos organizativos del manual, se aprecia que la distribución de los espacios está organizada e integrada a los contenidos, de manera que se navega fácilmente por el manual. Aunque se registra que no existe ninguna alusión ofensiva hacia comunidades culturales, que su fecha de publicación es reciente, la falta de un glosario al final del libro se compensa con la presencia de la sección "más gramática", que presenta de manera sistemática los contenidos trabajados a lo largo del texto, lo cual beneficia a estudiantes autónomos o aquellos que prefieren un estilo de aprendizaje memorístico, analítico o global.

#### **6.1.4. Evaluación interna o microevaluación**

En relación al manejo proporcional de las cuatro habilidades en el manual, se sostiene que se fomenta de manera equitativa la interacción con textos, videos y audios, instando a los alumnos a escribir o comunicarse con sus compañeros. No obstante, se observa una inclinación hacia las actividades de lectura y escritura en detrimento de los contenidos auditivos o audiovisuales, que ocupan un porcentaje menor en la estructura del manual.

En lo que respecta a la gradación del léxico en el manual, se empleó la herramienta Elelex, cuya funcionalidad principal radica en indicar el nivel de lengua al que pertenece una palabra según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Tras la selección e introducción de 30 unidades léxicas pertenecientes a la "unidad 5 del manual Aula Plus 2" en la plataforma, se

concluye que el resultado obtenido es satisfactorio, lo que manifiesta un equilibrio apreciable. Los detalles de esta evaluación se presentan en la tabla siguiente:

Unidad Léxicas	Nivel arrojado en Elelex
Situación, permiso, aspecto, tutear, reacción, extraño, cuidado, urgente, interés, ocupado, imitar, sucio.	A1
Pañuelo, apariencia, ascensor, mencionar, papelería, turno, prestar, floristería equivalente, hipótesis, pirámide, cortesía, máster.	A2
Justificar, flechazo, protagonista, petición.	B1
	B2
cortometraje	Desconocido

*Tabla 25 Unidades Léxicas*

Bajo la premisa de que el manual corresponde al nivel A2, se esperaría que la mayoría de las unidades léxicas se alinearán con dicho nivel. Sin embargo, la evaluación realizada a través de la plataforma Elelex revela que el 40% de las unidades léxicas son del nivel A1, el 43% corresponden al nivel A2, el 14% figuran en el nivel B1, 0% en el nivel B2 y el último 3% es desconocido para la plataforma. Finalmente, se considera relevante aclarar que el criterio de selección de las unidades léxicas fue motivado por las temáticas de las unidades.

En lo que concierne a la adecuación de los textos, se afirma que son apropiados, dado que el manual está elaborado a partir de muestras del español estándar de España, excluyendo dialectos regionales. No obstante, se señala una oportunidad de adaptación, ya que algunas expresiones y nominalizaciones no concuerdan con el español utilizado en Colombia, lo que podría generar confusiones. Ejemplos claros al respecto: en Colombia ser moreno está relacionado con el color de la piel y no del cabello, de manera que dar una descripción en la que se diga que alguien es moreno no tiene nada que ver con el color del cabello sino de la piel. Además, cuando se habla del cabello la referencia apropiada sería cabello oscuro. Otro término que podría generar confusión es “venga” como forma de asentir, dado que en Colombia esto significaría el imperativo de venir, es decir, se estaría instando a la persona a acercarse físicamente. Asimismo, el uso de la palabra “guapo/a” como fórmula de cortesía podría

malinterpretarse como un gesto romántico. El verbo “poner” tampoco se utiliza en Colombia para ordenar o pedir en un establecimiento público, dado que poner implica dejar algo sobre una superficie; en cambio, se usaría en verbo dar o servir en un escenario muy formal. Igualmente, con el verbo quedar, carece del valor de concertar un encuentro en Colombia, en cambio se usaría el verbo ver o encontrar de manera reflexiva “verse o encontrarse con alguien”. Si se usa el verbo quedar, tiene el valor de permanecer en un lugar o pernoctar en un sitio o con alguien. Lo mismo ocurre con el verbo dejar, que en España una de sus acepciones es equivalente en Colombia a prestar un objeto, mientras que en Colombia el verbo dejar significa abandonar un objeto o un hábito.

Respecto al grado de autenticidad o espontaneidad de los contenidos auditivos, se destaca que estos son cercanos, aunque no totalmente fieles a lo que se escucharía en el habla real. La entonación y la pronunciación a veces se escucha un poco elaborada o forzada, lo cual obedece a intereses académicos. Esta discrepancia puede ser perjudicial para el alumno porque en la cotidianidad las personas no elaboran tanto su producción, suelen ser un poco más descuidadas. Así, el alumno puede desarrollar en el aula un grado de falsa confianza que podría derivar en frustración al no lograr entender las producciones de los nativos.

#### **6.1.5. Evaluación profunda “Validación psicológica” subcategoría “necesidades relacionales de los alumnos”**

En cuanto a la evaluación de los objetivos del manual y la claridad con la que se presentan, se ha expresado una opinión de "muy en desacuerdo", dado que la presentación de los objetivos es de índole comercial, carece de un lenguaje académico y resulta notablemente ambigua. Por ejemplo: “poner a los alumnos y alumnas en el centro del proceso de aprendizaje, primar el uso significativo de la lengua, ofrecer una visión moderna y no estereotipada de España y de los países de habla hispana, facilitar la labor docente” (Corpas, Soriano, y Garmendia, Aula Plus 2, 2020, p. 2)

En relación con la evaluación vinculada a las necesidades, deseos, intereses y propósitos de los alumnos se destaca la dificultad para categorizar esta variable. El único recurso disponible para elegir la opción “bastante de acuerdo” está relacionado con la experiencia en el aula, en la que los alumnos han manifestado que lo aprendido durante un periodo de tres meses



ha sido bastante útil, mas no totalmente útil. Se subraya que podría mejorar, pero por falta de experiencia o conocimiento es poco lo que pueden manifestar al respecto.

Finalmente, en relación sobre el grado de confianza que los manuales ayudan a cultivar en el alumno, se afirma que este aspecto se identifica más en las dinámicas de clase que en el propio manual. En realidad, la forma en que se realizan las correcciones e interacciones en el aula puede influir en la percepción del alumno respecto a cómo se aborda el error y usarse no como motivo de sanción, sino como un medio para dinamizar la clase. Sin embargo, la forma progresiva en la que discurren las unidades temáticas podría aportar al alumno un grado de confianza que le permita evidenciar su progreso, con lo cual se empodera lingüísticamente.

#### **6.1.6. Evaluación profunda “Validación psicológica” subcategoría “independencia y autonomía”**

Inicialmente, la evaluación pregunta si el manual alienta a los alumnos a lograr independencia, de manera que se marcó “muy de acuerdo”. Lo anterior tiene su fundamento en que el apartado “Más gramática” y el apartado “Más ejercicios” están desarrollados con el fin de generar espacios de trabajo autónomo para aquellos que tienen el deseo de revisar sus propios avances o superarlos.

Posteriormente, la evaluación pregunta si el manual alienta a los aprendices a suponer, predecir, descubrir, tomar riesgos y a probar diferentes alternativas. Se respondió “ni de acuerdo, ni en desacuerdo”, dado que, por una parte, el manual y muchas de sus actividades son predictivas, es decir, el aprendizaje se plantea de forma inductiva. Por ende, suponer, predecir y descubrir hacen parte del proceso interactivo del manual. Por otra parte, el hecho de que el grado de predicción sea bastante alto puede limitar la disposición del alumno a tomar riesgos y buscar otras alternativas de llegar al resultado planeado; en otras palabras, la mayoría de actividades son cerradas y de respuesta única. Esto se considera un limitante para la utilización de habilidades cognitivas más complejas. Asimismo, se evidencia que la oportunidad de adaptar las actividades a su estilo de aprendizaje es muy baja, lo cual deriva en una baja implicación por parte del alumno. En este orden de ideas, esta es una de las principales razones por la cuales se decide emprender el proceso de adaptación de las actividades hacia un formato más abierto y flexible.

En relación con la posibilidad de que los alumnos descubran sus estilos de aprendizaje, se marcó la opción “bastante de acuerdo”. Esta respuesta se debe a que en “Aula Plus 2, unidad 1” hay una lectura con una serie de actividades que explican al alumno los diferentes estilos de aprendizaje y los insta a preguntarse e identificar el suyo.

Finalmente, en la evaluación sobre la posibilidad de que los alumnos se automonitoreen y retroalimenten su proceso, se marcó "totalmente en desacuerdo". Esta decisión se basa en que “Aula Plus” carece de un apartado de “claves o respuestas” de las actividades y ejercicios que se desarrollan a lo largo del libro. Aunque en la plataforma “campus difusión” existe la posibilidad de revisar las respuestas de los ejercicios, se asume que está disponible para el docente que tiene acceso a la plataforma. Sin embargo, se recomienda que el docente proyecte estas respuestas para que los alumnos puedan verificar por cuenta propia sus producciones.

#### ***6.1.7. Evaluación profunda “Validación psicológica” subcategoría “desarrollo personal”***

En la evaluación inicial sobre si el manual atrae tanto en lo afectivo como en lo cognitivo a los estudiantes, se marcó la opción "ni de acuerdo, ni en desacuerdo". En el aspecto cognitivo, el manual puede ser atractivo en la medida que el método es inductivo, de manera que el alumno realiza inferencias respecto a las normas gramaticales y las puede verificar en el apartado más gramática. Además, esto promueve la capacidad de pensar y resolver problemas progresivamente. Sin embargo, se observa una limitación en el avance hacia el pensamiento crítico, ya que no se incluyen actividades que destaquen excepciones a las reglas gramaticales y alienten a los alumnos a cuestionar sus propios hallazgos. En el aspecto afectivo, se señala que el manual descuida la dimensión emocional, ya que las actividades suelen abordar temas genéricos y poco provocativos, lo cual inhibe la respuesta estética, política y emocional de los estudiantes, así como su grado de implicación con el manual y el proceso de aprendizaje.

Asimismo, es posible afirmar que lo genérico de las temáticas y la inhibición de la respuesta estética, política y emocional, restringe la posibilidad de trabajar ciertos aspectos que

cumplan el criterio que la evaluación tipifica, tales como involucrar a los alumnos como seres humanos y no como aprendices de lengua. Se destaca la ausencia de temáticas interculturales sensibles y provocadoras que despierten el cuestionamiento y el refinamiento de preconcepciones y valores como seres sociales. Abordar temas como la desigualdad, la pobreza, el racismo, la exclusión y demás, suele provocar efectos de choque en las personas que ni siquiera son conscientes de tener algún juicio de valor al respecto, además de suscitar un mayor deseo de participación en la clase e interacción en los miembros del grupo. Aunque se reconoce el desafío que representa manejar estos temas de manera equilibrada sin descuidar el aprendizaje de la lengua, se entiende que, gestionados de forma prudente, pueden resultar altamente productivos para la clase y para el desarrollo humano de los participantes.

#### ***6.1.8. Evaluación profunda “Validación psicológica” subcategoría “creatividad”***

En la evaluación sobre cómo el manual prioriza el conocimiento, la experiencia y provee oportunidades para un desarrollo próximo, se marcó la opción “bastante de acuerdo”. Se fundamenta en que el método inductivo del manual, junto con la forma de introducir temas que serán tratados en unidades posteriores, funciona como catalizador del conocimiento de la lengua de forma progresiva.

Sin embargo, al indagar sobre las actividades adicionales y su nivel de desafío, se marcó la opción “bastante en desacuerdo”, dado que los ejercicios adicionales del apartado “más ejercicios” suelen ser repetitivos en relación con lo abordado dentro de la unidad, y rara vez presentan un aumento en el nivel de dificultad o proporcionan al alumno la flexibilidad y la apertura necesarias para utilizar habilidades cognitivas más complejas.

Finalmente, acerca de la posibilidad del alumno a contribuir con el manual se marcó la opción “bastante en desacuerdo”, ya que estos ejercicios se limitan a verificar y sistematizar un poco lo aprendido, pero no a superar el nivel o pasar a la zona de desarrollo próximo.

#### ***6.1.9. Evaluación profunda “Validación psicológica” subcategoría “cooperación”***

En relación con el aprendizaje cooperativo, tanto a través de pares como en grupos, así como las actividades de trabajo e intercambio de información, la opción seleccionada fue "muy de acuerdo" porque la mayoría de actividades del manual están diseñadas para que el alumno interactúe con otros miembros del grupo, comparta información personal y se relacione de manera cooperativa con ellos.

Igualmente, en los dos siguientes enunciados se marcó la opción "muy de acuerdo", ya que se promueve una interdependencia positiva en el aula que reduce los grados de estrés y fomenta un ambiente de camaradería. Esta dinámica genera una respuesta afectiva por parte de los estudiantes que se sienten apoyados y motivados a preguntarle a su compañero en lugar de al profesor, lo que se considera como algo altamente productivo en el aula de clase.

#### ***6.1.10. Evaluación profunda "Validación pedagógica" subcategoría "guía"***

En relación con la guía que recibe el docente a lo largo del manual, se marcó la opción "bastante de acuerdo". Esto se fundamenta en la presencia de anotaciones que, aunque no son exclusivas para el alumno, ni para el docente, explican de manera clara y detallada las acciones que deben llevarse a cabo en cada actividad, razón por la cual estas anotaciones facilitan considerablemente el desarrollo de las actividades y brindan una guía práctica tanto para el alumno como para el profesor.

En cuanto a las guías para el alumno, se seleccionó la opción "muy de acuerdo", ya que la simplicidad y ausencia de lenguaje académico de las anotaciones permite inferir que, aunque puedan ser una guía para el docente, están realizadas para facilitarle el proceso al alumno.

Finalmente, en relación con las transcripciones de las grabaciones, respuestas, listas de vocabulario, inventarios estructurales y funcionales, se marcó la opción "muy de acuerdo". La razón de tal selección radica en el hecho de encontrar una serie de textos mapeados, textos alternativos, transcripciones de las grabaciones e inventarios gramaticales, tanto al final del manual como en la plataforma de Campus Difusión, a la cual tiene acceso el docente para el proceso de preparación de las clases como para su proyección.

### **6.1.11. Evaluación profunda “Validación pedagógica” subcategoría “elección”**

En cuanto al primer enunciado que evalúa el grado de motivación que promueve el manual para que los profesores presenten las lecciones de forma diferente, se seleccionó la opción "bastante en desacuerdo", debido a que los docentes realizan adaptaciones a partir de las necesidades que se generan por la poca flexibilidad que contienen los manuales, lo concluyente de las actividades y lo insuficiente que resulta trabajar en el aula exclusivamente con el manual.

En cuanto al siguiente enunciado que indaga sobre las posibilidades del profesor para adaptar el manual, se marcó la opción "bastante en desacuerdo", ya que la adaptación se realiza a partir de las falencias del manual y no por la motivación que el manual pueda generar en el docente a realizar este tipo de trabajos.

Finalmente, en lo referente al sentido de elección y control del contenido para explotarlo de mejor manera, se seleccionó la opción “ni de acuerdo, ni en desacuerdo”. Esto, a partir de reflexionar sobre las prácticas de aula, en las que el docente inexperto sigue fielmente el orden del manual porque le otorga un grado de confianza y empoderamiento. Sin embargo, una vez que el docente adquiere cierto dominio sobre los contenidos del manual y estos le facilitan predecir la respuesta de los alumnos, la motivación de cambiar el orden de algunos apartados, decidir en cuál profundizar o no, le permiten realizar este tipo de movimientos.

### **6.1.12. Evaluación profunda “Validación pedagógica” subcategoría “reflexión, exploración e innovación”**

La evaluación se concentra en la manera en que el manual fomenta la receptividad de innovación y experimentación de los contenidos y estrategias, a lo que se responde “bastante de acuerdo”. La razón principal es que el manual está nutrido de diversos ejercicios que promueven en el docente el interés por aprender a presentar la información gramatical y funcional de diversas maneras. Es decir, resulta lógico pensar que las formas que elige un grupo de creadores de contenido para la elaboración del manual deben impactar directamente en la práctica del docente que cuenta una batería de estrategias más reducida.

En cuanto a la pregunta sobre cómo el manual alienta la creatividad, imaginación y exploración del profesor, se marcó la opción "bastante de acuerdo", dado que la abundancia de estrategias presentes en los manuales, aunque rica, puede llevar al docente a sentir que está

recurriendo a enfoques repetitivos. Esto podría motivar al profesor a buscar otras fuentes, como otros manuales, secuencias pedagógicas y creadores de contenido en redes sociales, para obtener nuevas ideas y recursos que enriquezcan su enseñanza.

Finalmente, en cuanto a si el manual anima al profesor a evaluar la lección, se seleccionó la opción "totalmente en desacuerdo". Se argumenta que ninguna de las formas de evaluación (evaluación docente, coevaluación y autoevaluación) está explícita o implícitamente presentada en el manual. Si bien el docente puede realizar algún tipo de evaluación por requerimientos institucionales o motivación personal, el manual no promueve esta práctica.

#### **6.1.13. Evaluación profunda “Validación del proceso y del contenido” subcategoría “metodología”**

Este apartado se centra en si los manuales reflejan el conocimiento y los hallazgos recientes de la teoría de la adquisición del lenguaje, de manera que nuestra elección es que lo hace parcialmente, por eso se selecciona la opción “bastante de acuerdo”. La motivación de dicha elección radica en que el manual obedece al enfoque comunicativo, en el que la gramática se presenta de forma asistemática, el progreso de los contenidos se realiza de forma inductiva y el relacionamiento de los alumnos es bastante cooperativo. Además, la navegación por el manual es bastante intuitiva y poco saturada. No obstante, la competencia intercultural prácticamente es inexistente en el manual, sus temas son muy genéricos y producen una respuesta emocional bastante baja en los alumnos. Estos aspectos son contrarias a las teorías recientes de aprendizaje/enseñanza de lenguas; en otras palabras, el manual requiere de una actualización en varios aspectos, dada su fecha de publicación en el año 2020.

En cuanto a la pregunta sobre si los alumnos deben conocer el significado de las formas o simplemente interactuar con ellas, se seleccionó la opción "bastante de acuerdo". Si el alumno desconoce el significado de las formas con las que está trabajando, el progreso del mismo se verá obstruido. Aunque los alumnos no necesitan conocer todos los significados de las formas, deben tener un conocimiento mínimo para poder avanzar en la unidad. Por ende, es labor del docente estar en actitud vigilante de este tipo de circunstancias que pueden derivar en frustración o abandono del curso.

En el siguiente aspecto de la evaluación, que aborda cómo se presentan las actividades a los estudiantes y si el manual fortalece tanto el conocimiento procedimental como el declarativo, el conocimiento procedimental hace parte del método inductivo, lo cual se considera muy positivo porque favorece el pensamiento autónomo y empodera a los alumnos. Además, el conocimiento declarativo lo trabaja el alumno en el apéndice “más gramática”. Allí se ofrece una explicación sistemática de cómo superar las dificultades que se presentan en la unidad. Por estas razones, nuestra respuesta para este ítem fue “muy de acuerdo”. De hecho, el manual no está centrado en hacer las reglas explícitas, pero si el alumno las requiere, están compendiadas en dicho apartado. Por tanto, en el ítem que ausculta por si el manual está centrado en la gramática, nuestra respuesta fue “bastante en desacuerdo”

Por último, en la evaluación sobre si el manual explota el conocimiento comunicativo de los alumnos, se seleccionó la opción "bastante de acuerdo". Se reconoce que la mayoría de las actividades están diseñadas para que los alumnos se comuniquen entre ellos en el aula. Sin embargo, se sugiere una oportunidad de adaptación para que este tipo de explotación del conocimiento comunicativo se extienda más allá del aula; posiblemente mediante el uso de las redes sociales, como un paso en el proceso de empoderamiento lingüístico del alumno, cuya finalidad es que logre trasladar ese conocimiento a su realidad y vida cotidiana fuera de ella.

#### **6.1.14. Evaluación profunda “Validación del proceso y del contenido” subcategoría “contenido”**

En relación con la primera evaluación sobre si los manuales proveen una rica, variada y comprensible entrada (input), así como una atención consciente de los aspectos pragmáticos de los textos, la respuesta fue "bastante de acuerdo". Se resalta la priorización del tratamiento del registro informal en la mayoría de las actividades y la inclusión de aspectos pragmáticos como las formas de saludo, reglas de cortesía y roles sociales. Sin embargo, se subraya que aspectos como el silencio, los turnos de habla y el lenguaje no verbal necesitan abordarse con mayor detalle.

Posteriormente, se evalúa si los temas de los textos son actuales, cognitivamente retadores, ayudan a enriquecer el conocimiento personal y experiencia de los aprendices, así como a fomentar una personalidad positiva. A lo que se responde que en el manual presenta temáticas

actuales que hacen parte de la cotidianidad de manera genérica, lo cual representa una oportunidad de adaptación si se pretende que los temas sean provocadores y generen una respuesta estética, política y afectiva. Sin embargo, se fomenta una personalidad positiva, cooperativa que logre generar lazos de confianza entre los participantes. En este orden de ideas, la respuesta fue “bastante de acuerdo”.

Sobre la variedad y nivel progresivo de dificultad de las actividades, se respondió "bastante de acuerdo". Sin embargo, se aclara que este aspecto es mejorable en muchos sentidos, las actividades del manual presentan en su mayoría actividades de final cerrado. Esto restringe la creatividad y el vínculo afectivo. En consecuencia, estamos “bastante en desacuerdo” con el ítem que indaga sobre el balance de actividades con final cerrado y abierto en el manual.

Respecto al nivel de contextualización del manual, se afirma que los manuales están contextualizados de manera micro. En otras palabras, los manuales reflejan una visión de la realidad distorsionada e ilusoria que difícilmente el alumno encontrará en la cotidianidad en inmersión. Por consiguiente, la respuesta a este ítem fue “bastante en desacuerdo”. Además, se destaca que esto representa una oportunidad de adaptación, ya que los elementos que rigen la cultura española no son los mismos que los de la colombiana. Debido a este tipo de descontextualizaciones se producen choques culturales que dificultan la adopción del alumno en la *cultura preferente*.

Posteriormente, se evalúa si las explicaciones gramaticales son adecuadas, a lo que se responde “bastante de acuerdo”, dado que su síntesis y los ejemplos de uso facilitan la comprensión del contenido. Además, se indaga en si los manuales usan un metalenguaje complejo o si padecen de una holgura terminológica. Se destaca que los manuales contienen la terminología necesaria para que el alumno logre comprender la estructura que está trabajando. Por ende, nuestra selección fue “bastante en desacuerdo” respecto al uso de metalenguaje complejo y “muy en desacuerdo” en cuanto a la holgura terminológica.

#### **6.1.15. Evaluación profunda “Validación del proceso y del contenido” subcategoría “adecuación”**



En la evaluación de la subcategoría que se refiere a si se indica claramente el nivel de lengua y la audiencia a la que está dirigido el manual, la respuesta fue "bastante de acuerdo". Dado que cada nivel del MCER cuenta con un libro de la serie "Aula Plus"; sin embargo, respecto a la audiencia a la que está dirigido no hay claridad al respecto, ya que no es una serie especialmente dirigida a jóvenes, adultos o niños.

Respecto a lo interesantes y variadas que son las temáticas que desarrolla el manual, la respuesta fue "bastante en desacuerdo", ya que como se ha manifestado en enunciados anteriores, las temáticas son genéricas y no obedecen a la realidad que el alumno puede encontrar fuera del aula en un proceso de inmersión.

Posteriormente, se indaga si el nivel de humor o la filosofía del autor en el manual son apropiados, a lo que se responde "ni de acuerdo, ni en desacuerdo". Lo anterior se afirma a partir de buscar muestras de humor en el manual sin poder encontrar alguna. En cuanto a la filosofía del autor, evidenciamos que es muy difícil de encontrar, dado que no se presentan opiniones que permitan rastrearla o al menos inferirla.

#### ***6.1.16. Evaluación profunda "Validación del proceso y del contenido" subcategoría "autenticidad"***

Inicialmente, la evaluación se enfoca en si el manual presenta una amplia exposición real de la lengua a través de actividades dirigidas de lectura o escucha, la respuesta fue "muy en desacuerdo", ya que las actividades contienen muestras que pertenecen a una realidad ficcionada, suficiente para comprender y explicar una forma y una función, pero carecen de validez en un escenario real o cotidiano, según el contexto de inmersión. De manera que el lenguaje que se utiliza en las muestras de habla y textos parece acartonado, es decir, carece de vitalidad o espontaneidad. Por ende, la respuesta a este ítem es "muy en desacuerdo".

El siguiente aspecto por el que se indaga es si las actividades concuerdan con el interés que tienen los alumnos en la vida real, la respuesta fue "ni de acuerdo, ni en desacuerdo", ya que algunos intereses básicos están cubiertos en el manual, tales como gustos musicales, viajes y planes a futuro prototípicos. Sin embargo, la multiplicidad de opciones con las que los jóvenes

cuentan, no es presentada en el manual, en este aparece un tipo de vida modélico y no está al tanto de las visiones divergentes que rigen la cotidianidad de muchos estudiantes.

En este orden de ideas, es plausible que los manuales no logren explotar la lengua de una manera que esté acorde con las necesidades de la vida real de un alumno que está en un proceso intercultural, expuesto a una serie de choques interculturales que limitan su comprensión de la realidad. Razón por la cual, se elige la opción “bastante en desacuerdo”

#### ***6.1.17. Evaluación profunda “Validación del proceso y del contenido” subcategoría “sensibilidad cultural”***

En cuanto a la sensibilidad cultural, se resalta como la falencia más importante del manual, no porque esté basado en algún grado de discriminación o suavización de las problemáticas de la cultura española, sino porque no se tratan estos temas. Cuando se mencionan otras culturas no va más allá de los aspectos prototípicos como la comida o la geografía, y en menor medida la variedad lingüística. En consecuencia, en los dos ítems que indagan por estos aspectos elegimos “bastante en desacuerdo”.

Se afirma que enajenar a los alumnos de realidad cultural que vive el mundo es sobre protector e improductivo para el aula. En adición, si se trabajan estos temas sensibles o provocadores, el grado de implicación de los alumnos, la respuesta estética, política y emocional es mucho más alta. En otras palabras, para que el aprendizaje sea significativo, es necesario conectar de manera auténtica y afectiva con los alumnos.

Además, si el objetivo es promover la creación de seres humanos conscientes con el entorno y sus prácticas, es necesario que estos temas estén en el aula y generen el debate necesario para que los prejuicios sean transformados en una visión empática y constructiva para la sociedad en general. Razón por la que en los ítems que indagan a este respecto la respuesta fue “muy en desacuerdo”, además se resalta que esta falencia del manual debe convertirse en una oportunidad de adaptación. Temas como el empleo o la alimentación se pueden discutir a través de los matices que las sociedades de origen de los alumnos (o la de inmersión) tienen, con lo cual se puede crear un aula intercultural.

**6.1.18. Evaluación profunda “Validación del proceso y del contenido” subcategoría “conexión o asociación”**

Al respecto de lo conectados que los manuales están en términos de tema, objetivo, situación, patrón de desarrollo de habilidades o progreso léxico y gramatical, nuestra respuesta fue “muy de acuerdo”, ya que aspectos como el léxico y la configuración verbal varían a partir del nivel en concordancia con los que estipula el MCER.

Además, respecto a la cohesión interna del manual nuestra respuesta fue “muy de acuerdo”, dado que las actividades y progresión temática cuidan bastante el orden y se enlazan con el método inductivo que subyace de la estructura general del manual.

**6.1.19. Evaluación profunda “Validación del proceso y del contenido” subcategoría “estimulo/práctica/revisión”**

Al inicio de esta etapa, se indaga respecto a la posibilidad de que los alumnos puedan practicar sus estrategias y habilidades conversacionales, a lo que se responde “bastante en desacuerdo”. Aunque el manual provee actividades en las que los alumnos deben comunicarse y compartir información propia, los ejercicios de conclusión cerrada limitan que continúen conversando o quieran explorar las diferentes posibilidades de dicha conversación. En cambio, si las actividades son de conclusión abierta, la posibilidad de que los alumnos exploren y se arriesguen a preguntar o responder con diferentes estructuras es mucho más alta. De manera que se evidencia que esta falencia de los manuales es una de las razones por las cuales se adaptan.

De la misma manera, ocurre con el ítem que pregunta por la exposición de datos de la lengua a través de actividades de lectura extensiva. El manual por cuestiones de espacio o currículo contiene pequeños fragmentos de texto que no retan el conocimiento de la lengua del alumno. Por ende, la selección fue “bastante en desacuerdo”. Se propone la idea de incluir un código QR que dirija a los estudiantes a distintas fuentes de textos auténticos relacionados con el tema, así existiría una mayor probabilidad de que el estudiante en su tiempo libre decida acceder a estas lecturas y llegue con preguntas o comentarios a la siguiente clase.

En cuanto al reciclaje de contenido, vocabulario y estructuras, consideramos que todos los manuales deben hacerlo, dado que el proceso de aprendizaje es progresivo y toma tiempo. Encontrar estructuras vistas en unidades anteriores, pero de diferente manera o actividad, facilita la sistematización y la aprehensión de dicha estructura. Sin embargo, reconocemos que realizar esto excesivamente puede ser un gran defecto de un manual. En este caso, se evidencia un uso balanceado y estratégico del recurso, razón por la cual nuestra selección fue “bastante de acuerdo”

Finalmente, la evaluación indaga por el proceso de evaluación continua, revisión y pruebas que contiene el manual, a lo que respondemos “totalmente en desacuerdo”, lo cual consideramos algo desafortunado, ya que sería bastante útil que los alumnos realizaran los tres tipos de evaluación al final de cada lección, evaluación docente, coevaluación y autoevaluación.

### 6.1.20. Identificación del Campo Cultural y Signo Cultural

Identificación del <i>Campo Cultural</i> y <i>Signo Cultural</i>			
	Categoría del signo cultural	Campo cultural	Subsistemas
2	Condiciones de vida y organización social	Tipos de vivienda <ul style="list-style-type: none"> <li>• Casa adosada</li> <li>• Chalé</li> <li>• Cabaña</li> <li>• Piso</li> <li>• Estudio</li> <li>• Ático</li> <li>• Residencia</li> <li>• Albergue</li> </ul>	Formas de adquisición
			Muebles
			Partes de la vivienda

			Requisitos
--	--	--	------------

Tabla 26 Identificación del Campo Cultural y Signo Cultural

En lo que respecta a la identificación del signo y campo cultural, se destaca que la primera parte del proceso consiste en una revisión de la unidad del manual con el fin de identificar la temática, es decir el campo cultural. Esto, con el fin de ubicar el escenario social en el que la actividad se desenvuelve. Una vez realizado este proceso, los signos culturales o elementos para adaptar se listan, con el propósito de contrastarlos en una tabla que evidencie la nominalización o práctica social en la variedad periférica y la variedad preferente. Posteriormente, se requiere buscar en el manual los subsistemas o elementos que se desprenden del campo cultural, dado que estos elementos también corresponden a la categoría signo cultural o elemento para adaptar. Seguido de esto, esos signos se listan en la tabla de manera contrastiva entre la variedad periférica y la variedad preferente. Finalmente, se presenta una justificación de las elecciones realizadas y una explicación de la diferencia entre los signos que valide el proceso de adaptación.

Como se puede apreciar en la tabla “Identificación del Campo cultural y signo cultural”, la selección del campo cultural “tipos de vivienda” está conformada por siete signos culturales y cuatro subsistemas que a su vez cuenta con varios signos culturales o elementos para la adaptación. El contenido mencionado proviene del manual “Aula Plus 2”, unidad 4 “Hogar, dulce hogar”, página 53. Cuyos objetivos están planteados en tres vías diferentes, recursos comunicativos, recursos gramaticales y recursos léxicos.

	Recursos Comunicativos	Recursos Gramaticales	Recursos Léxicos
1	Expresar gustos y preferencias	Comparativos	Tipos de vivienda
2	Describir una casa	Preposiciones y adverbios para ubicar	Partes de una vivienda
3	Comparar	Pronombres posesivos tónicos	Adjetivos para describir una vivienda
4	Expresar coincidencia	Usos del verbo ser y estar	Formas, estilos y

			materiales
5	Ubicar objetos en el espacio	Verbos encantar, gustar y preferir	Muebles
6	Describir objetos		Requisitos

Tabla 27 Objetivos lingüísticos de la unidad 4, manual Aula Plus 2

Una vez realizada esta tipificación, es preciso identificar los objetivos inmersos en el proceso de adaptación, así como identificar las limitaciones que presenta el manual, lo cual justifica la razón de la adaptación. En este orden de ideas, se subraya que, para alcanzar los objetivos propuestos por el manual, de los recursos gramaticales se debe suprimir el posesivo de segunda persona del plural “vuestro/a/os/as” únicamente, dado que las otras estructuras son compartidas por la variedad periférica y la preferente. En cambio, los recursos léxicos varían de manera considerable entre las dos variedades, razón por la cual, los objetivos planteados en los recursos comunicativos entran en una relación de dependencia con los recursos léxicos. En otras palabras, para que los alumnos en proceso de inmersión puedan comunicar de manera satisfactoria los que los recursos comunicativos demandan, requieren que los recursos léxicos sean adaptados a la variedad colombiana.

De manera que el siguiente paso es realizar una búsqueda en el manual para cumplimentar la siguiente tabla en la que se listan los signos culturales en las dos variedades, la periférica que contiene los signos para adaptar y la preferente que contiene los signos adaptados.

<b>Categoría del signo cultural: Condiciones de vida y organización social</b>		
<b>Variedad periférica</b>		<b>Variedad preferente</b>
<b>Campo Cultural</b>		<b>Campo Cultural</b>
1	Casa adosada	Casa de conjunto residencial
2	Chalé	Vivienda unifamiliar
3	Cabaña	Cabaña
4	Piso	Apartamento
5	Estudio	Apartaestudio
6	Ático	Apartamento con terraza

7	Residencia	Residencia estudiantil Residencia geriátrica
8	Albergue	Hostales

Tabla 28 Campo cultural en la Variedad periférica y en la Variedad preferente

<b>Categoría del signo cultural: Condiciones de vida y organización social</b>		
<b>Variedad periférica</b>		<b>Variedad preferente</b>
<b>Subsistemas</b>		<b>Subsistemas</b>
1	Formas de adquisición <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alquiler</li> <li>• Hipoteca</li> <li>• Hospedaje</li> </ul>	Formas de adquisición <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arriendo</li> <li>• Crédito</li> <li>• Estadía</li> </ul>
2	Muebles <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sofá de dos plazas</li> <li>• Alfombra</li> <li>• Estantería</li> <li>• Maceta</li> <li>• Ordenador</li> <li>• Frigorífico</li> <li>• Mesa para comer</li> </ul>	Muebles <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sofá de dos puestos</li> <li>• Tapete</li> <li>• Estante</li> <li>• Madera</li> <li>• Computador</li> <li>• Nevera</li> <li>• Comedor</li> </ul>
3	Partes de la vivienda <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantas</li> <li>• Garaje de dos plazas</li> <li>• Salón-comedor</li> <li>• Suite</li> <li>• Vestidor</li> <li>• Sala de juegos</li> </ul>	Partes de la vivienda <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pisos</li> <li>• Garaje de dos puestos</li> <li>• Sala-comedor</li> <li>• Habitación principal</li> <li>• Guardarropas</li> <li>• Salón de juegos</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Terraza</li> <li>• Sal3n</li> <li>• Jard3n</li> <li>• V3ter</li> <li>• Trastero</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Azotea</li> <li>• Sala</li> <li>• Patio</li> <li>• Inodoro</li> <li>• Desv3n</li> </ul>
4	Requisitos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fianza</li> <li>• Aval</li> <li>• N3mina</li> <li>• Empadronamiento</li> </ul>	Requisitos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dep3sito</li> <li>• Fiador</li> <li>• Desprendible de pago</li> <li>• No aplica</li> </ul>

Tabla 29 Subsistemas en la Variedad perif3rica y en la Variedad preferente

Como se pudo evidenciar en las tablas anteriores, las nominalizaciones en Colombia difieren de las espa3olas, raz3n por la cual, la adaptaci3n es perentoria. Dado que, aunque la comunicaci3n es posible en algunos casos si se usan las unidades l3xicas de la variedad perif3rica, la posibilidad de adopci3n en la variedad preferente no ser3 posible. En conclusi3n, una actividad tan importante como la b3squeda de vivienda para un alumno extranjero en inmersi3n condiciona la inclusi3n de este individuo en la cultura preferente.

## 6.2. Propuesta de la T3cnica de Adaptaci3n “Combinaci3n”

Una vez que se han planteado las formas tradicionales de realizar el proceso de adaptaci3n y se ha planteado un proceso cr3tico a las mismas, lo consecuente es que a partir del di3logo entre estas formas surja una postura que las integre y se nutra de una manera productiva. En adici3n, se han realizado las evaluaciones interna, externa y profunda en tres niveles, lo cual ha otorgado las herramientas necesarias para identificar las oportunidades de adaptaci3n en los manuales “Aula Plus 1 y 2” de la editorial “Difusi3n”

En este orden de ideas, presentamos algunos ejemplos de la propuesta de combinaci3n que recogen los postulados tradicionales y cr3ticos del proceso de adaptaci3n, a la vez que permiten



identificar la incursión del medio como parte del mensaje, es decir, que el alumno vea la actividad como un llamado a la acción e interacción y no como un hueco que hay que llenar.

En orden de proponer un ejemplo verosímil, pensamos en un escenario de formación óptimo, en el que el alumno puede elegir si realizar una actividad centrada en aspectos gramaticales, si su estilo de aprendizaje es analítico, o centrada es la escritura creativa, si su estilo es más creativo. Un claro ejemplo de esto se puede encontrar en cualquier texto del manual.

### 6.2.1. *Mi barrio, tu barrio, nuestro barrio*

Tal es el caso de “Aula Plus 1, unidad 8, página 122” en donde se presentan tres textos acerca de los barrios emblemáticos de Madrid con el objetivo de promover en los alumnos la capacidad de descripción, la presentación de sus preferencias, el uso de adjetivos y la sistematización del uso de los verbos tener, haber, estar y ser. En esta actividad la presentación de preguntas “triviales” (en palabras de Saracceni (2003)) y la búsqueda de fotografías de estos barrios para evidenciar lo descrito en el texto resulta insuficiente, sin embargo, cumple con los objetivos comunicativos propuestos. No obstante, no cumple con el planteamiento de la autora (ni con el nuestro) que pide dar un paso más.

Si el estilo de aprendizaje es gramatical, se le podría pedir a estos alumnos que identifiquen los distintas formas en las que se utilizan los verbos ser, hacer y estar en tercera persona del singular “es” “hace” y “está”, más sus colocaciones en los textos mencionados, posteriormente que publiquen textos, videos o imágenes en formato de “historia” o “reel” las reglas que han identificado con ejemplos que les facilite a sus compañeros acceder a tal hallazgo.

	<b>Respecto a la localización o ubicación</b>
1	Lavapiés <b>está</b> en el centro de Madrid = sustantivo + está + preposición + artículo + sustantivo
2	Chamberí <b>es</b> un barrio céntrico = sustantivo + ser + artículo + sustantivo + adjetivo
3	Vallecas no <b>hace</b> parte del centro de la ciudad = sustantivo + adverbio + hacer + sustantivo + preposición + sustantivo + preposición + artículo + sustantivo

Tabla 30 Respecto a la localización o ubicación

De manera que el proceso analítico y sistemático de quienes operan con este estilo de aprendizaje se estimula y se adquiere un paradigma verbal y sintagmático más estable. Ahora bien, si el estilo de aprendizaje del alumno es más creativo, se le podría proponer a estos alumnos escribir un pequeño texto en el que describan un barrio de su país o ciudad de origen utilizando las mismas formas verbales y colocacionales que se han identificado en el manual. Adicionalmente, que valoren adjetivamente aquello que describen, respecto a los distintos barrios del mundo y las prácticas que estos enmarcan. Esto con la finalidad de trabajar la competencia intercultural, razón por la que se deben socializar en el aula los distintos trabajos y el docente debe moderar una conversación en la que se indague por las razones de tales diferencias y matices. También, debe cuestionar a los alumnos respecto a qué medidas se deberían tomar para que sus barrios alcancen el nivel deseado e instarlos a identificar las problemáticas y actores inmersos en ellas.

De este modo, al final de la actividad, tanto gramáticos como creativos podrán compartir los resultados de la actividad con sus compañeros y docente en el siguiente paso de la actividad. Posteriormente, se le pide tanto a analíticos como a creativos que mencionen dentro de una publicación de Instagram (por ejemplo) los aspectos de localización o ubicación que más les agrade y moleste de algunos barrios de la ciudad en donde realizan la inmersión, para ello deben valerse de las estructuradas presentadas en el manual y las expuestas por sus compañeros, es de aclarar que este contenido puede presentarse en texto escrito y acompañado de imágenes tomadas de la web o fotografías y videos capturados por ellos mismos.

De manera que, con esta combinación, que sobrepasan los límites tradicionales de adaptación se integra la posibilidad de aplicar el modelo de Saraceni (2003). Además, los alumnos estarán listos para subirlo al perfil de Instagram de la clase y que los demás puedan hacerle los aportes o correcciones que consideren pertinentes, o tan solo para que interactúen con un me gusta o un comentario respecto al barrio. Por ende, se propone que no se desarrolle un método centrado en involucrar al alumno, sino a empoderarlo y que su participación del proceso sea más activa (Maley como se cita en Tomlinson, 1998: 279-94). En otras palabras, que sean los alumnos los que provean los inputs y que el docente sea un facilitador de tal proceso.

### **6.2.2. *Compra, venta y regateo***

Otro ejemplo que se podría llevar fácilmente al aula, proviene del manual “Aula 1, unidad 4, ejercicio 5, página 60”. En este ejercicio se le pide al alumno reconocer los distintos nombres de las prendas de vestir que llevan algunas personas y asociarlos con su descripción. Posteriormente, se les pide a los alumnos en el “literal B” que elaboren más frases en las que describan los accesorios que los personajes llevan. Además, en el “literal C” se les solicita que describan sus tres prendas favoritas y sus dos accesorios preferidos. Lo cual, resulta muy útil a la luz de los objetivos curriculares y del manual. Sin embargo, para nosotros es un ejercicio que se podría adaptar a través de la “combinación”. En este orden de ideas, se pretende que los alumnos utilicen habilidades de mayor complejidad cognitiva al integrar más de una indicación en un solo ejercicio, también que relacionen el contenido del manual con la vida real. Adicionalmente, se activará una respuesta afectiva y estética, dado que el intercambio de producciones entre los alumnos a partir de publicaciones reales puede derivar en una interacción concreta dentro del grupo. Tal es el caso de solicitarles a los alumnos que, en vez de realizar las actividades de los literales B y C, realicen una publicación en la que pongan a la venta tres prendas o accesorios que ya no usan. Para tal fin, los alumnos deberán realizar una descripción de las prendas en cuestión, decir cuáles son sus mayores atributos, describir su estado y asignarles un precio. Es de anotar que la actividad pueden realizarla a través de un video o de un texto con imágenes. Con lo que se pretende que distintos tipos de comunicación, tanto escrita como oral y estilos de aprendizaje, se trabajen en este ejercicio. Complementariamente, el docente deberá familiarizar a los alumnos con el aspecto cultural inmerso en este ejercicio, es decir, el léxico que se utiliza en el proceso de compra y venta por internet, las fórmulas apropiadas para negociar el precio de un producto y para convenir un negocio. Por ejemplo, hay países en los que regatear resulta irrespetuoso u ofensivo, mientras que hay una gran cantidad de ellos en los que hace parte del ritual y no hacerlo puede verse un poco extraño, o que hay lugares en los que normalmente se regatea, pero que hay otros en los que ni se debe considerar la idea.

Cabe resaltar que dichas fórmulas no implican el acceso a un conocimiento nuevo, pero sí a una aplicación directa de los contenidos vistos en unidades anteriores, como formular preguntas respecto al precio de un producto, presentarse, dar información sobre sí mismo, etc. Dado que estas se consideran vitales para este tipo de interacción que fácilmente puede experimentar cualquier alumno que está fuera de su país, debe comprar ropa y si está en sintonía con las dinámicas ambientales actuales de compra y venta de ropa de segunda mano o “vintage”.

### **6.2.3. *Tus artistas favoritos***

En el apartado "más ejercicios" de la Unidad 5 del manual Aula Plus 1, se insta a los alumnos a completar dos fichas con información relativa a sus cantantes favoritos. Esta actividad se presenta como una oportunidad potencialmente productiva para fomentar la interacción en el aula, basándose en las preferencias individuales de cada estudiante. No obstante, se observa que la ejecución de la tarea se limita, en su mayoría, al simple llenado de los espacios en blanco del manual, sin que muchos alumnos opten por compartir activamente canciones o imágenes de sus artistas preferidos con sus compañeros.

En este contexto, se identifica la posibilidad de aplicar la técnica de combinación como estrategia para potenciar la actividad. Se sugiere a los alumnos que generen publicaciones en la plataforma Instagram acerca de sus cantantes favoritos. En este proceso, se les anima a presentar la información de la ficha de manera gradual, utilizando imágenes con textos explicativos o videos donde expresen sus preferencias en voz propia. Se propone además la inclusión de canciones de fondo para enriquecer la experiencia visual y auditiva.

La naturaleza de esta modificación busca no solo cumplir con los requisitos de la actividad, sino también fomentar la interacción y el conocimiento mutuo entre los estudiantes. Al finalizar, se establece como requisito que cada alumno comparta al menos dos publicaciones de sus compañeros, interactuando mediante comentarios o expresando su aprobación a través de "me gusta". Este enfoque busca transformar la actividad en una experiencia más motivadora, estéticamente atractiva y alineada con los gustos y la realidad de los participantes, estimulando así una mayor participación y conexión entre los estudiantes.

Por consiguiente, se presentan algunos de los aspectos tenidos en cuenta para el proceso de adaptación de los ejercicios anteriores, a partir de los postulados de Saraceni (2003):

Teniendo en cuenta que el postulado de la autora es realizar actividades abiertas, universales, auténticas y con final abierto, se plantea una nueva visión del proceso de adaptación en la medida que la forma tanto cualitativa como cuantitativa se puede adaptar desde la postura de Islam & Chris (2014), pero el concepto y la lógica con la que se planteen las actividades debería realizarse desde el planteamiento de Saraceni (2003). Esta autora presenta un ejemplo de adaptación bastante innovador y sugerente en el que los alumnos tienen la oportunidad de

elegir los tipos de tareas que quieren realizar, los inputs con los cuales desean ser retroalimentados y complementar el ejercicio. También, se aprecia la no conclusión de los textos, las múltiples interpretaciones que de este se pueden realizar, su universalidad, su autenticidad, lo centrado en el alumno que está y su relevancia. Todo esto dirigido a superar la superficialidad de la adaptación que se propone en lecturas anteriores, como la cantidad o la forma de las actividades. Así, se propone un abanico de opciones, en el que compromiso e interés de los alumnos se ve altamente estimulado, y deriva en un aprendizaje significativo.

En conclusión, el principal objetivo de este tipo de adaptación es superar el uso funcional de la lengua para lograr expresarse en la lengua meta, como si lo hiciera en su L1, que el alumno sea capaz de utilizar recursos subjetivos que den cuenta de una postura estética, ética y lógica de las circunstancias en las cuales se ve envuelto en medio de la clase.

## **7. Conclusiones**

En el presente trabajo se ha tratado de proponer un modelo de adaptación lingüística y cultural de un manual de ELE elaborado en la variedad centro-norte peninsular a la variedad colombiana, inicialmente, porque en Colombia la industria editorial de manuales es incipiente y la mayoría de manuales que circulan en Colombia provienen de España, país que cuenta con una industria sólida, avanzada y con una excelsa variedad de materiales. Sin embargo, dichos materiales están elaborados a partir de la variedad centro-norte peninsular, lo cual constituye una dificultad para los docentes en el aula de clase. Tal dificultad radica en la disparidad de varios aspectos gramaticales, léxicos, morfológicos y principalmente culturales.

Adicionalmente, a través de la experiencia en aula como estudiante de lenguas, posteriormente como docente, se identificaron algunas limitaciones de orden pedagógico en los manuales que demandaban un proceso de adaptación. En concordancia con tal necesidad, se ha propuesto la técnica de adaptación “combinación”.

Dicha técnica plantea la conjunción de una o más instrucciones con el fin de elevar la carga cognitiva de algunas actividades, modificar el final de las mismas a un final abierto, utilizar temas provocadores, generar una respuesta estética y emocional en los alumnos, centrar al alumno en el proceso de aprendizaje y empoderarlo lingüísticamente, vincular las actividades

con el contexto real de los alumnos en la cultura meta (preferente), y trasladar las actividades del manual a las redes sociales, específicamente a Instagram.

Para lograr un proyecto tan ambicioso, se ha realizado un recorrido teórico que discurre por varios temas relevantes, tales como la variedad de la lengua y su relación con la glotopolítica, los enfoques tradicionales de ELE hasta arribar al enfoque intercultural, los modelos de selección y evaluación de manuales, las técnicas tradicionales de adaptación, el enfoque crítico de las técnicas de adaptación, la tipificación del campo y el signo cultural en el proceso de adaptación y el uso de las redes sociales en ELE.

El recorrido anterior tuvo la función de evidenciar la justificación teórica y la relevancia pedagógica de realizar un proceso de adaptación en distintos niveles en los que se distingue la variedad periférica centro-norte peninsular y la variedad preferente andina colombiana. Tales niveles corresponden a la satisfacción de las necesidades evidenciadas a partir de la rigurosa evaluación que se realizó a los manuales, entre los que se destacan la configuración verbal del pretérito perfecto e indefinido, la producción de algunos fonemas, la supresión de los pronombres de segunda persona del plural, los demostrativos y los posesivos. De la misma manera, el aspecto léxico se subrayó como una prioridad del proceso, razón por la cual se verificó el nivel del léxico en los manuales a través de la plataforma Elelex y se realizó un proceso de tipificación del campo cultural y sus subsistemas con el fin de identificar los signos culturales que debían ser adaptados.

El trabajo se circunscribe al área de adaptación de manuales; no obstante, el proceso de selección y evaluación de manuales se considera un camino imprescindible para acceder de manera efectiva al proceso de adaptación. Asimismo, como un área derivada pero importante del proceso se destaca la importancia de aprender a conocer y navegar en los manuales de manera fluida, ya que esto facilita al docente la identificación de su postura filosófica respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Dentro de los aportes más notables del trabajo, se destaca que se elaboraron unas parrillas de evaluación de manuales, tanto de evaluación interna (microevaluación) como de evaluación externa (macroevaluación), así como de una evaluación profunda en tres niveles de validación, pedagógica, psicológica, y de proceso y contenido; que serán muy útiles para cualquier docente

que desee conocer a profundidad los manuales con los que trabaja. Una gran ventaja de estas parrillas es que están gradadas en escalas de Likert de siete puntos para facilitar su diligenciamiento y codificación.

Asimismo, se destaca la creación de una parrilla de identificación del campo cultural y subsistemas que de este se derivan que le facilitarán al docente una herramienta para categorizar los aspectos culturales que el manual requiere sean adaptados.

Finalmente, el aporte más relevante consiste en la técnica de combinación que pretende ofrecer la posibilidad de potenciar las utilidades de los materiales y la vinculación de las tecnologías de la información en ELE; particularmente, la red social Instagram. Esto con el fin de crear un puente virtual entre la realidad del alumno y el contexto de aprendizaje en la cultura preferente de inmersión.

En cuanto a las limitaciones durante el proceso de elaboración del trabajo, se resalta que la bibliografía respecto al proceso de adaptación es escasa y está elaborada para la enseñanza de inglés, razón por la cual el proceso de traducción para la escritura debe hacerse con detenimiento y precaución para no caer en transliteraciones. Otra limitación bastante importante está relacionada con la carencia de la visión estudiantil en el proceso evaluativo de los manuales, dado que sería muy enriquecedor para el trabajo haber contado con la visión de la audiencia.

Respecto a los aspectos por mejorar, se subraya que el proceso de evaluación se hubiese podido realizar en los tres momentos, previo al uso, durante el uso y posterior al uso, lo cual habría significado un volumen de trabajo ingente, así como desviar el foco del proceso de adaptación. También, habría sido muy provechoso acceder a estudios antropológicos que describan la cultura colombiana a partir de una visión lingüística, lo cual no se pudo realizar porque al no estar en el país no hubo manera de acceder físicamente a bibliotecas universitarias en las que se consignan este tipo de documentos.

Respecto a las futuras líneas de investigación, se presenta un interrogante que surgió durante la elaboración del trabajo: ¿Hasta qué punto se adapta un manual? Es decir, si se

realizan cambios en una gran cantidad de aspectos gramaticales, léxicos, culturales y pedagógicos, hasta dónde se sigue en la misma línea que los editores y creadores del material, dónde se puede trazar el límite entre modificar una postura y cambiarla. Dado que no correspondía a los objetivos planteados en el trabajo, esta interrogante y demás cuestiones al respecto tienen un valor anecdótico. No obstante, se rescata la importancia académica de lograr responderlas.

Finalmente, se concluye que realizar este trabajo fue un proceso de descubrimiento en variados niveles, en el que el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas ha tomado una forma diferente, se ha enriquecido de una serie de matices que permiten comprender el arte de la transmisión de conocimientos de forma dialógica, en donde todos los involucrados tienen un rol relevante en la construcción de sociedad: una en la que no se priorice el dato per se, en la que el medio es el mensaje y en la que el proceso determina el contenido de dicho mensaje. En este orden de ideas, apostar por un aprendizaje significativo a partir de la respuesta estética, política y afectiva del alumno, se ha convertido en el ruterio y guía del quehacer como docente de español para extranjeros.

## 8. Bibliografía

- Amorós, N. C. (2012). El pluricentrismo de la lengua española: ¿un nuevo ideograma en el discurso institucional? El desafío de la glosodidáctica. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 127-147.
- Ariza, E., Molina, G., & Nieto, G. (2019). Adaptación de materiales para la enseñanza de español como lengua extranjera en Latinoamérica: el caso de «Aula América 1». *Forma y Función*, 32(1), 101-123.
- Ariza, H. E., Molina, M. G., & Nieto, M. G. (2017). Evaluación de Materiales Didácticos y Adaptación a la Diversidad Hispanoamericana. *Rev. Hechos y proyecciones del lenguaje*. Vol 23(1), 118 – 138.
- Barros, G. P. (2005). *La competencia Intercultural en la Enseñanza de Lenguas*.
- Bekale, H., Caro, M., Djandue, B., Recuenco, M., & Serrano, J. (2020). Ampliación de horizontes: materiales didácticos ELE en África al sur del Sahara. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, Vol 30, 1-30.
- Breen, M., & Candlin, C. (1987). Which Materials?: A consumer's and designer's guide. En E. Sheldon, *ELT Textbooks and Materials: problems in evaluations and development*. *ELT documents 126* (págs. 13-27). London: The British Council.



- Candlin, C. N., & Breen, M. (1980). *Evaluating and designing language teaching materials. Practical Papers in English Language Education. Vol. 2.* Lancaster: Institute for English Language Education, University of Lancaster.
- Centro Virtual Cervantes. (17 de 11 de 2023). <https://cvc.cervantes.es>. Obtenido de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/cenoz02.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz02.htm)
- Corpas, J., Garmendia, A., & Soriano, C. (2020). *Aula Plus 1.* Barcelona: Difusión.
- Corpas, J., Soriano, C., & Garmendia, A. (2020). *Aula Plus 2.* Barcelona: Difusión.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing Your Coursebook.* Oxford: Heinemann.
- Eide, L., & Ase, J. (2006). La Presencia de América Latina en los Manuales de ELE en Noruega. *I Congreso nacional: 2006, año del español en Noruega: un reto posible* (págs. 1-10). ANPE.
- Epdata. (28 de 02 de 2023). [www.epdata.es](http://www.epdata.es). Obtenido de <https://www.epdata.es/datos/lengua-espanola-mundo-datos-graficos/513>
- Escandell, M. V. (2004). Aportaciones de la pragmática. *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, 179-199.
- García, F. E. (2010). El tratamiento de las variedades de español en los manuales de ELE/L2. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE. Vol 11*, 1-108.
- Gómez, N. L. (2008). *El Componente Cultural en los Manuales de ELE (Nivel A1 Y A2) para Estudiantes de Lengua Alemana .*
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. P. (2004). *Metodología de la Investigación .* México: McGraw Hill .
- Hernández-Ortega, J., & Rovira-Collado, J. (2022). Expansión Social en la Didáctica de la Lengua y Literatura a través de Instagram. En P. S. Gala, *Innovación Educativa Aplicada a la Enseñanza de la Lengua* (págs. 11-30). Madrid: Dykinson S.L. .
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific Purposes: A learning centered approach.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. L. (1995). *Acerca de la competencia comunicativa Llobera et al.* Madrid: Edelsa.
- Instituto Cervantes. (2022). *El Español: Una Lengua Viva.* Madrid: Instituto Cervantes.
- Islam, C., & Chris, M. (2014). Adapting Classroom Materials . En B. Tomlinson, *Developing Material for Language Teaching* (págs. 86-100). London: Bloomsbury.
- Jing-Jy, L., & Blanco, J. M. (2009). Adaptación de actividades de ELE a las necesidades de los alumnos chinos. *SinoELE, Vol 7*, 1-16.
- Littlejohn, A. (1998). The Analysis of language Teaching Materials: Inside the trojan horse. En B. Tomlinson, *Materials Development in language Teaching* (págs. 190-216). Cambridge: Cambridge University Press.
- Madsen, K., & Bowen, J. (1978). *Adaptation in Language Teaching.* Boston: Newbury House .
- McDonough, J., & Shaw, D. y. (2013). *Materials and Methods in ELT. A Teacher`s Guide. Third Edition.* Sussex: Wiley-Blackwell.

- Miquel, L. (1999). *El Choque Intercultural: Reflexiones y Recursos para el Trabajo en el Aula*. Barcelona: Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona.
- Moreno, F. F. (2000). *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros.
- Muñoz-Basols, J., & Hernández, M. N. (2019). El Español en la era global: agentes y voces de la polifonía hispánica. *Journal of Spanish Teaching Language*. 6:2., 79-95.
- Níkleva, D. G. (2012). La Competencia Intercultural Y El Tratamiento De Contenidos Culturales En Manuales De Español Como Lengua Extranjera. *RESLA Revista Española de Lingüística Aplicada*. Vol, 25., 165-187.
- Real Academia de la Lengua Española. (5 de 11 de 2023). *Rae.es*. Obtenido de Diccionario Panhispánico de Dudas: <https://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-panhispanico-de-dudas>
- Rubdy, R. (2014). Selection of materials. En B. Tomlinson, *Developing Materials for Language Teaching* (págs. 37-57). London: Blomsburuy.
- Sánchez, P. A. (2009). *La Enseñanza de Idiomas en los Últimos Cien Años. Métodos y Enfoques*. Murcia: SGEL.
- Saraceni, C. (2003). Adapting Courses a Critical View. En B. Tomlinson, *Developing Materials for Language Teaching* (págs. 72-85). London: Cromwell Press.
- Sheldon, L. (1987). Evaluation of ELT Textbooks and Materials. *ELT Journal* # 42 (4), 237-246.
- Suarez, R. B. (2017). *La Etnicidad en los Manuales de ELE: Tres Casos Concretos* .
- Tomlinson, B. (2003). Materials Evaluation. En B. Tomlinson, *Developing Materials for language teaching* (págs. 15-36). London: Contnum.
- Valls, C. L. (2009). *Didáctica de la Competencia comunicativa Intercultural y Aplicación de Técnicas de Investigación Social*. Nebrija: Universidad de Nebrija.
- Viljaranta, K. (2016). *Imágenes de Hispanoamérica: un análisis crítico de la representación de Hispanoamérica en tres manuales de ELE en Finlandia*. Helsinki: Universidad de Helsinki.
- Yin, L. (2022). *Enseñanza De Español Como Lengua Extranjera Al Contexto De Enseñanza Chino: Análisis Y Propuestas*. Barcelona: Universitat Rovira I Virgili.

## **9. Anexos**

### **9.1. Parrilla de enunciados generales sobre selección de manuales**

	Enunciados generales sobre la selección de manuales	Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Los manuales reducen la inversión y la responsabilidad de los profesores y los estudiantes						X	
2	El manual refleja la naturaleza dinámica e interactiva del proceso de aprendizaje y mantiene la coherencia del plan de estudios			X				
3	Los manuales proporcionan suficiente material para satisfacer la mayoría de las necesidades la mayor parte del tiempo y proporcionan suficiente flexibilidad para permitir a los profesores individualizarlo				X			
4	Los manuales proporcionan muestras de uso lo más naturales posible					X		
5	Los manuales son predecibles en formato y contenido							X

**9.2. Parrilla ¿Qué se espera de los manuales?**

¿Qué se espera de los manuales?	Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Los materiales impactan en: novedad, variedad, presentación atractiva y contenidos atractivos					X		
Los materiales ayudan a los alumnos a desarrollar confianza a través de presionarlos lentamente más allá de su propia competencia, involucrándolos en las tareas que signifiquen un reto que puedan cumplir			X				
Aquello que es enseñado es percibido por los alumnos como algo útil y relevante						X	
Los materiales promueven la autonomía en los alumnos a través de darles la responsabilidad de tomar decisiones y alentarlos a descubrir la lengua por su cuenta			X				
Los materiales exponen a los alumnos a la lengua en un uso auténtico					X		
La atención de los alumnos es dirigida a los aspectos lingüísticos de entrada (input) de manera que sean alertados cuando estos mismos aspectos aparecen en el futuro					X		
Los materiales proveen a los alumnos oportunidades de usar la lengua objetivo y lograr sus propósitos comunicativos. En orden de automatizar el conocimiento procedimental existente y verificar la efectividad de sus hipótesis.						X	
Los materiales tienen en cuenta que los efectos positivos de la instrucción suelen estar retrasados. En este orden de ideas, no esperan efectividad inmediata en la producción				X			
Los materiales tienen en cuenta que los alumnos difieren en los estilos de aprendizaje (visual, auditivo, cinestésico, studial (memorístico), experimental, analítico, global, independiente o dependiente)			X				
Los materiales tienen en cuenta que los alumnos difieren en actitudes afectivas			X				
Los materiales maximizan el potencial de aprendizaje a través de alentar a los alumnos intelectual, estéticamente y emocionalmente.			X				
Los materiales proveen oportunidades de recibir una retroalimentación de los resultados	X						

### 9.3. Parrilla Evaluación externa

	Listado de enunciados para la rejilla de evaluación externa o macroevaluación	Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	El manual está diseñado para integrar diferentes habilidades y estilos de aprendizaje			X				
2	Los temas motivan a los alumnos y ofrecen oportunidades de personalización					X		
3	Presenta la gramática de una forma estructurada, proporciona escenarios de práctica					X		
4	El vocabulario está contextualizado y es presentado en escenarios reales de habla					X		
5	Las actividades de habla y escucha fomentan la fluidez			X				
6	Cuenta con un libro de ejercicios y uno de trabajo en el aula	X						
7	Las tareas y actividades están desarrolladas para un propósito comunicativo real			X				
8	Los contenidos representan una visión intercultural del español hoy en día	X						
9	Incluye material de evaluación en clase		X					
10	Indica a qué público y nivel está dirigido el manual							X
11	Es un manual de uso general de la lengua							X
12	Está presentado el contenido, en unidades y lecciones							X
13	Explica la relación del autor con la enseñanza y el aprendizaje		X					
14	Es reciente su fecha de publicación						X	
15	Es un curso central							X
16	Cuenta con un glosario	X						
17	El material visual está integrado al texto						X	
18	El material está organizado, es clara la organización de la información					X		
19	Representa a algún grupo cultural de manera ofensiva	X						

### 9.4. Parrilla Evaluación interna

	Listado de enunciados para la rejilla de evaluación interna o microevaluación	Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	El manual fomenta el manejo de las cuatro habilidades de manera proporcional						X	
2	El manual presenta una gradación del léxico utilizado.			X				
3	Los textos son adecuados pragmáticamente hablando				X			
4	Las grabaciones o audios del manual son auténticas, contienen aspectos espontáneos						X	
5	El material se adapta a diferentes estilos de aprendizaje			X				
6	El material es estimulante para estudiantes tanto como para docentes					X		

### 9.5. Parrilla Necesidades racionales de los alumnos

Subcategoría	Listado de enunciados de la evaluación profunda "Validación psicológica"	Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Necesidades racionales de los alumnos	Están claramente explicados los objetivos de los manuales		X					
	Sirven a las necesidades, deseos, intereses y propósitos de los aprendices					X		
	Los manuales son apropiados y parecen ser efectivos ayudando los aprendices a adquirir la lengua					X		
	Los manuales dan a los aprendices la confianza para iniciar eventos comunicativos y persistir con la tentativa de comunicación a pesar de las dificultades				X			
	Los manuales habilitan a los alumnos a operar efectivamente en el futuro académico o en la vida personal lo aprendido						X	

### 9.6. Parrilla Independencia y autonomía

Subcategoría	Listado de enunciados de la evaluación profunda "Validación psicológica"	Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Independencia y autonomía	Los manuales alientan un aprendizaje independiente					X		
	Los manuales alientan a los aprendices a suponer, predecir, descubrir, tomar riesgos y a probar diferentes alternativas				X			
	Dan a los aprendices muchas oportunidades de hacer elecciones con las que se adapte a su nivel lingüístico, sus preferencias de aprendizaje, su propio nivel de implicación en el texto	X						
	Permiten pensar y reflexionar con suficiente tiempo respecto a su aprendizaje				X			
	Los materiales ayudan a los aprendices individuales a descubrir sus estilos de aprendizaje, preferencias, hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje						X	
	Los materiales proveen explícitamente instrucciones acerca de los diferentes tipos de estrategias de aprendizaje y sugieren vías de utilizarlas y desarrollarlas							X
	Los materiales permiten automonitoreo y retroalimentación		X					

### 9.7. Parrilla Desarrollo personal

Subcategoría	Listado de enunciados de la evaluación profunda "Validación psicológica"	Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Desarrollo personal	Llaman la atención de los aprendices en lo cognitivo y afectivo				X			
	Dotan los manuales a los estudiantes de la capacidad de pensar y resolver problemas					X		
	Involucran las emociones de los aprendices en el proceso de aprendizaje			X				
	Permiten el desarrollo creativo y las habilidades del pensamiento crítico			X				
	Permiten alcanzar el desarrollo de un conjunto deseable de actitudes				X			
	Involucra a los aprendices como seres humanos en vez de aprendices de lenguas				X			

### 9.8. Parrilla Creatividad

Subcategoría	Listado de enunciados de la evaluación profunda "Validación psicológica"	Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Creatividad	Priorizan el conocimiento, la experiencia y proveen oportunidades para un próximo desarrollo					X		
	Los manuales proveen suficientes actividades adicionales retadoras que sean altamente motivadoras			X				
	Hay oportunidades de contribución de los aprendices en los manuales			X				

### 9.9. Parrilla Cooperación

Subcategoría	Listado de enunciados de la evaluación profunda "Validación psicológica"	Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Cooperación	Ofrecen oportunidades de aprendizaje cooperativo, a través de pares, grupos, actividades de trabajo y actividades de intercambio de información						X	
	Los estudiantes están motivados a aprender y ayudar al otro, más importante, están disponibles a trabajar en una atmósfera menos estresante que el aula de clase						X	
	Alientan a una interdependencia positiva dando a cada uno un rol específico permitiéndole contribuir activamente con la interacción grupal						X	

### 9.10. Parrilla Guía

Subcategoría	Listado de enunciados de la evaluación profunda "Validación pedagógica"	Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Guía	Las notas del profesor son útiles y explícitas					X		
	Hay suficiente guía para los alumnos						X	
	Proveen al profesor las transcripciones de las grabaciones, respuestas, listas de vocabulario, inventarios estructurales y funcionales						X	

### 9.11. Parrilla Elección

Subcategoría	Listado de enunciados de la evaluación profunda "Validación pedagógica"	Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Elección	Motiva a los profesores para presentar las lecciones de forma diferente			X				
	Ofrecen los materiales al profesor un rango de adaptación y localización			X				
	Alientan a los profesores a agregar, borrar, cambiar e improvisar			X				
	Alientan en los profesores un sentido de elección y control explotando el contenido				X			

### 9.12. *Parrilla Reflexión, Exploración e Innovación*

Subcategoría	Listado de enunciados de la evaluación profunda "Validación pedagógica"	Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Reflexión, exploración e innovación	Promueven la receptividad de innovación y experimentación					X		
	Alientan la creatividad, imaginación y exploración del profesor					X		
	Ayudan a incrementar la conciencia crítica del profesor facilitándole la reflexión acerca de los materiales por sí mismos y los métodos que ello implica			X				
	Anima al profesor a evaluar la lección	X						

### 9.13. *Parrilla Metodología*

Subcategoría	Listado de enunciados de la evaluación profunda "Validación del proceso y del contenido"	Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Metodología	Los manuales reflejan el conocimiento y los hallazgos recientes de la teoría de la adquisición del lenguaje					X		
	Necesitan los alumnos saber qué significan las oraciones o simplemente manipulan las formas					X		
	Los materiales usan lo que sabemos respecto al valor de permitir un momento de silencio en un periodo inicial o en el proceso de aprendizaje de un nuevo aspecto					X		
	Los manuales ayudan a desarrollar tanto el conocimiento procedimental como el declarativo de los aprendices						X	
	Cuentan con un balance suficiente entre los modos de aprendizaje analítico y experimental					X		
	Están centrados conscientemente en las reglas y explicaciones			X				
	Hay oportunidades de que los aprendices descubran por su cuenta los patrones desde el comienzo					X		
	Se explota el conocimiento comunicativo de los alumnos					X		



9.14. *Parrilla Contenido*

Subcategoría	Listado de enunciados de la evaluación profunda "Validación del proceso y del contenido"	Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Contenido	Los manuales proveen una rica, variada y comprensible entrada (input) en orden de facilitar la adquisición informal, así como una atención consciente de los aspectos pragmáticos de los textos					X		
	Los temas de los textos son actuales, cognitivamente retadores, ayudan a enriquecer el conocimiento personal y experiencia de los aprendices, así como a fomentar una personalidad positiva					X		
	Existen actividades variadas con diferentes niveles de dificultad					X		
	Los manuales están contextualizados			X				
	Exigen los manuales una mezcla de respuestas cerradas y de final abierto			X				
	Son adecuadas las explicaciones gramaticales					X		
	Los manuales usan metalenguaje complejo			X				
Los manuales padecen de holgura terminológica		X						

9.15. *Parrilla Adecuación*

Subcategoría	Listado de enunciados de la evaluación profunda "Validación del proceso y del contenido"	Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Adecuación	El nivel y la audiencia están claramente especificados					X		
	Es el manual interesante, variado y con temas suficientes para mantener la atención de los aprendices			X				
	El sentido del humor o filosofía del autor es obvio o apropiado				X			
	La voz del autor es amigable					X		

9.16. *Parrilla Autenticidad*

Subcategoría	Listado de enunciados de la evaluación profunda "Validación del proceso y del contenido"	Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Autenticidad	El manual provee una amplia exposición real de la lengua a través de actividades dirigidas de lectura o escucha		X					
	Los contenidos son realistas, reflejan temas, eventos y textos con situaciones del mundo real		X					
	Las actividades reflejan los intereses y tareas de la vida real de los aprendices			X				
	Las tareas explotan el lenguaje en una forma comunicativa acorde con el mundo real			X				
	Los textos generan procesos de comunicación real			X				

### 9.17. *Parrilla Sensibilidad Cultural*

Subcategoría	Listado de enunciados de la evaluación profunda "Validación del proceso y del contenido"	Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Sensibilidad cultural	Los manuales están centrados en aspectos de la cultura		X					
	Los materiales son relevantes, aptos o apropiados para el contexto cultural de los alumnos, así como de su sensibilidad, valores y creencias		X					
	Reflejan los manuales conciencia y sensibilidad hacia la variación sociocultural		X					
	Muestra el manual contrastes y paralelos entre la cultura de los alumnos y otras visiones				X			
	Están hechos de una forma no condescendiente				X			
	Los manuales contienen estereotipos, imprecisiones, arribismos o imágenes ofensivas de género, raza, clase social o nacionalidad				X			
	Son precisos o están suavizadas las visiones presentadas de Hispanoamérica, como las inconformidades sociales de la realidad como el desempleo, la pobreza, la disfuncionalidad familiar o el racismo				X			

### 9.18. *Parrilla Conexión o Asociación*

Subcategoría	Listado de enunciados de la evaluación profunda "Validación del proceso y del contenido"	Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Conexión o asociación	Las unidades y ejercicios están conectados en términos de tema, objetivo, situación, patrón de desarrollo de habilidades o progreso léxico y gramatical		X					
	El texto tiene cohesión interna y externa.		X					

### 9.19. *Parrilla Estímulo / Práctica / Revisión*

Subcategoría	Listado de enunciados de la evaluación profunda "Validación del proceso y del contenido"	Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Estímulo / práctica / revisión	Hay suficientes oportunidades para que los estudiantes puedan practicar sus estrategias y habilidades conversacionales			X				
	Hay una exposición suficientemente rica a datos de la lengua a través de oportunidades de lectura extensiva			X				
	Los materiales proveen reciclaje de contenido, de vocabulario y estructuras					X		
	Se tiene en cuenta la revisión, las pruebas y la evaluación continua	X						